

# **A POESIA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COLABORATIVO E REFLEXIVO**

## **POETRY IN THE INITIAL AND CONTINUOUS TEACHER'S EDUCATION: A PROPOSAL FOR A COLLABORATIVE AND REFLECTIVE WORK**

## **LA POESÍA EN LA INICIAL Y CONTINUA FORMACIÓN DE PROFESORES: UNA PROPUESTA PARA EL TRABAJO COLABORATIVO Y REFLEXIVO**

Regina Aparecida Berardi Osório  
Filomena Rosinda de Oliveira Martins

### **Introdução**

Neste artigo, apresentamos resultados parciais do desenvolvimento de um projeto<sup>1</sup> que visa a investigar as possibilidades de articulação da formação inicial, de futuros professores, com a formação continuada de professores em exercício, de diversas disciplinas, através da construção e implementação, no 2º Ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado de São Paulo, de um projeto interdisciplinar de poesia.

Este projeto, desenvolvido em uma investigação-ação, que se fundamenta no trabalho colaborativo (Lima, 2002; Andrade; Pinho, 2010) e na proposta de criação de comunidades de prática (Nóvoa, 2009; Wenger, 2004), foi concebido tendo em vista dar resposta à complexidade e às exigências da sociedade atual, em que se reafirma a necessidade de se repensar os programas de formação inicial e de formação continuada de professores, ainda fortemente calcados numa racionalidade técnica, que encara os docentes como meros cumpridores de programas (Alves, 2011; Pimenta, 2000; Sá-Chaves, 2002).

Para viabilizá-lo recorreu-se, inicialmente, a um estudo exploratório, visando a conhecer as concepções que professores e futuros professores têm acerca da prática pedagógica e das suas expectativas em relação às ações de formação. Os resultados obtidos apontaram caminhos para a elaboração do projeto que nos permitirá avaliar as potencialidades de uma ação de formação inicial e continuada, a qual recebe a inestimável contribuição da poesia, nas suas múltiplas dimensões, como elemento motivador e articulador, num desafio às diferentes disciplinas do currículo.

A participação dos futuros professores nesse processo torna-se importante e necessária, uma vez que se pretende apontar formas de aproximação teoria-prática num processo de ação-reflexão-ação, indispensável ao trabalho pedagógico, cujo desenvolvimento está intimamente relacionado à formação profissional e pessoal dos sujeitos.

Como afirmam Barcelos e Villani (2006, p. 74) “raramente são provocadas mudanças nas crenças, valores e atitudes dos futuros professores em relação ao ensino perante as novas demandas científicas, políticas e sócio-culturais”. Insistir e investir no trabalho coletivo interdisciplinar, num ambiente de colaboração e interação, com a participação de futuros professores, ainda parece ser, portanto, a alternativa viável à mudança pretendida (Nóvoa, 2009). É com essa confiança que estamos desenvolvendo esse projeto.

Este artigo, que descreverá o estudo exploratório, com mais detalhes, está organizado em quatro partes. A primeira parte apresenta a fundamentação teórica sobre a formação inicial

---

<sup>1</sup> Trata-se do projeto de doutoramento em Didática e Desenvolvimento Curricular, da Universidade de Aveiro, intitulado: “A poesia em contexto de formação inicial e contínua de professores: potencialidades de um projeto colaborativo”.

e continuada de professores, em ambiente colaborativo, associada ao estudo de poesia; a segunda, a metodologia adotada para o estudo exploratório, no âmbito da investigação-ação, incluindo uma breve descrição do projeto; a terceira, os resultados do estudo exploratório e, por último, as considerações finais.

## I. Fundamentação teórica

*“E se a teoria e a prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira. A prática, por sua vez, ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente”* (Freire, 1983)

De acordo com Prada (1997), há várias denominações para os diferentes tipos de formação, cada qual com seus objetivos e sua carga ideológica, entre eles: capacitação, qualificação, aprimoramento, aperfeiçoamento, reciclagem<sup>2</sup>, atualização, superação, compensação, treinamento, retreinamento, desenvolvimento profissional, profissionalização, formação continuada<sup>3</sup>, formação permanente. (p. 88-89)

Neste projeto, recorrer-se-á à expressão *formação continuada* como aquela que visa a “alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem” (Prada, 1997, p.89); assim como à expressão *aprofundamento* quando se fizer referência a alguns conhecimentos que os professores já têm e que se proponham a aprofundar.

Em relação à *formação inicial*, procurar-se-á, aqui, restringi-la apenas aos programas de estágio e à participação dos estagiários do curso de Letras na ação de formação, objeto deste estudo.

### Formação inicial e continuada – uma parceria

*“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”*. (Freire, 1972)

A formação inicial e continuada de professores tem sido um tema debatido, internacionalmente, por autores de referência como Alarcão (1996;2000;2006); Gauthier *et al* (1998); Nóvoa (1995;2009); Sá-Chaves (2002); Schön (1983); Tardif; Lessard (2005); Zeichner (1993), entre outros, e também no Brasil, com Alves (2011); Candau (2001); Freitas (2002), Fusari (2002); Passos, 2008; Pimenta (2000), entre outros.

Há alguns consensos especialmente no que diz respeito à ineficácia e à inadequação do modelo de formação que veio sendo praticado durante todo o século passado e que insiste em permanecer em muitas das atuais propostas.

Continua, com efeito, arraigado, nas concepções dos programas de formação atuais, o modelo da racionalidade técnica cujos pressupostos estão fundamentados na transmissão de conhecimentos. Dessa forma, os professores continuam recebendo propostas prontas que inviabilizam o desenvolvimento de sua capacidade reflexiva, retomando-se, assim, o ciclo de reprodução: o professor retransmite aos alunos aquilo que lhe foi transmitido (Alves, 2011; Nóvoa, 1995; Sá-Chaves, 2002; Tardif; Lessar, 2005). Para Thurler (2002) configura-se uma “colcha de retalhos” esse tipo de formação que se baseia numa série de ações formativas desvinculadas das reais necessidades dos docentes e de suas escolas.

Sendo assim, os novos desafios que se apresentam à construção de uma sociedade mais democrática e justa, levando-se em conta a complexidade dos novos conhecimentos,

---

<sup>2</sup> Termo usado e justificado por Candau (2001) como o retorno ao ciclo de formação.

<sup>3</sup> Em Portugal, usa-se a expressão “formação contínua”.

exigem professores que, mais do que nunca, desenvolvam uma prática reflexiva, criativa, transformadora e emancipatória que os torne capazes de, ao associarem teoria e prática, construir uma epistemologia da *praxis* (Alarcão, 1996;2000;2006; Freire, 1996; Pimenta, 2000).

Para Alarcão (2006),

*“esse perfil desejável de professor só se adquire através de uma formação (inicial e contínua) que desenvolva (...) as seguintes capacidades: de conhecer, de raciocinar sobre o conhecimento, de aplicar o conhecimento na prática, de observar (outros e a si próprio), de analisar e avaliar, de reflectir, de traçar planos de acção, de mudar, de inovar, de comunicar e de colaborar”* (p.51),

o que vem corroborar a urgência de uma mudança paradigmática de formação que seja baseada numa racionalidade crítico-reflexiva (Alves, 2011; Nóvoa, 1995; Sá-Chaves, 2002; Schön, 1983; Tomaz, 2007).

De acordo com Paulo Freire (1972), somente na ação-reflexão-ação o homem consegue agir de forma consciente. Assim, somente uma prática docente pautada pela reflexão “na e sobre a acção” e ainda “sobre a reflexão na acção” (Schön, 1999) conseguirá, de acordo com Nóvoa (1995), contribuir para o desenvolvimento profissional docente, tornando os professores verdadeiramente sujeitos dessa prática, para que a possam exercer com a autonomia, mesmo que relativa, de que dispõem. Ao assumirem esse protagonismo, os professores estarão se autoformando, pois “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p.25).

Sendo assim, como será, então, possível aos professores exercer essa prática reflexiva que tantos autores defendem? Como resgatar sua motivação por vezes perdida? Como promover a mudança do atual cenário educativo?

Não há, certamente, respostas simples para estas questões, pois a alteração do atual cenário educativo, dada sua complexidade, não depende apenas da mudança de paradigmas de formação, mas de políticas públicas que tratem a Educação como prioridade e promovam as mudanças necessárias. É certo, porém, que podem ser tomadas algumas medidas, contextualizadas, quanto à formação de professores, que lhes permita desenvolver uma epistemologia da prática.

Para autores, como Arroyo (2002), Gauthier *et al.* (1998), é necessário fazer emergir das escolas o que aí tem sido feito de forma empírica, pois é certo que nelas haja trabalhos criativos, bons projetos desenvolvidos, principalmente, pela iniciativa de profissionais empenhados na busca de soluções para as dificuldades que enfrentam em seu dia-a-dia. Na maioria dos casos, essas iniciativas, frutos dessa experiência empírica, ficam muitas vezes sem qualquer registro de seu processo de construção, de execução, de avaliação, ou mesmo do impacto causado no processo educativo, por menor ou pouco expressivo que tenha sido. Por isso, muitos desses projetos acabam se perdendo e mesmo os docentes não conseguem dar-lhes prosseguimento ou transformá-los em prática de ensino. É esse trabalho docente, que Gauthier *et al.* (1998) denominam um *ofício feito de saberes* que são mobilizados pelo professor em sua prática, ao qual Arroyo (2002) chama *ofício de mestre*, que se busca resgatar. Assim, ao valorizar-se o conhecimento dos docentes nas ações de formação, reconhece-se neles, efetivamente, o estatuto de sujeitos da prática, o que contribui para o desenvolvimento do trabalho coletivo, colaborativo e integrado que torne mais eficaz o trabalho de sala de aula.

Por outro lado, nesse contexto, pode-se pensar numa importante parceria: a integração entre professores e futuros professores, que atuariam, como propõem Nóvoa

(2009) e Wenger (2004), em comunidades de prática, em ambiente colaborativo (Andrade; Pinho, 2010; Lima, 2002) numa interação-reflexiva, o que contribuiria para aproximar a teoria acumulada pelos estudantes das licenciaturas da prática de sala de aula.

Diversos são os autores que consideram a formação inicial insuficiente para o desenvolvimento profissional dos professores (Candau, 2001; Nóvoa, 1992; Perrenoud, 2000; Pimenta, 2000, entre outros) e por isso reafirmam a necessidade de valorizar a prática docente nas ações de formação, articulando-as com as pesquisas que se realizam nas universidades, pois, conforme Tardif (2000), é necessário minimizar o abismo existente entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas”.

Pimenta (2000) afirma que tanto o currículo das licenciaturas quanto as atividades de estágio encontram-se “distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar e que pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente” (p.16). Para a autora, os cursos de licenciatura pouco têm contribuído, da forma como estão organizados, para o desenvolvimento da prática docente, uma vez que não há a tão desejada articulação entre teoria e prática.

O estágio supervisionado que deveria ser, então, um dos momentos privilegiados para que essa articulação teoria/prática se concretizasse, pela forma como é desenvolvido, parece ainda distante da realidade.

Apesar de, no Brasil, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)*, em seu artigo 65, ter estabelecido uma carga horária mínima para permitir um contato mais próximo entre o estudante da licenciatura e a prática pedagógica<sup>4</sup>, e o Ministério da Educação, nas diretrizes contidas na Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002, ter ampliado a carga horária do estágio para quatrocentas horas, orientado a parceria universidade-escola e proposto projetos coletivos e interdisciplinares de formação, ainda não se pode afirmar que esse componente curricular esteja contribuindo para a superação da dicotomia teoria/prática.

As instituições do Ensino Superior, de um modo geral, respaldadas pela flexibilidade prevista nessa mesma resolução, cumprem as exigências legais de acordo com as suas possibilidades, pois há ainda barreiras, muitas vezes, intransponíveis para a efetiva integração com a Educação Básica. Por isso, mesmo previsto na legislação, o estágio supervisionado, que possibilitaria aos futuros professores a efetiva intervenção em sala de aula, onde pudessem colocar em prática os conhecimentos adquiridos na licenciatura, na maioria das vezes restringe-se à observação e ao registro ou ainda à elaboração de projetos que não saem do papel.

Considerando, dessa forma, a necessidade de se promover a integração já referida, para que se proporcione aos futuros professores um contato mais próximo da prática pedagógica, e aos professores, uma (re)aproximação da teoria atualizada, como propõem os diversos autores citados, e considerando-se ainda as potencialidades de trabalho com projetos, com os quais professores e futuros professores já estão familiarizados, decidimos propor a construção colaborativa e o desenvolvimento em sala de aula de um projeto interdisciplinar de poesia, visando à interação entre professores de diversas disciplinas, com a participação de alunos estagiários de Letras, bem como ao acesso dos alunos do 2º ciclo do Ensino Fundamental à linguagem poética, um tanto distanciada das salas de aula, como referem Gebara (2009); Lajolo (2001); Martin (2010). Será também uma oportunidade de aprofundar o conhecimento que professores e futuros professores têm acerca do currículo e da autonomia possível e desejável à sua gestão (Roldão, 1999a).

Esta proposta está, portanto, calcada na crença de que a formação docente reflexiva tornar-se-á viável através do desenvolvimento de projetos coletivos, elaborados a partir da

---

<sup>4</sup> “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”

realidade da escola e de suas necessidades, pois, de acordo com Nóvoa (1995), “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos da escola.” (p. 29)

## **Poesia e formação docente**

*O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes a vida presente. (Carlos Drummond de Andrade)*

O texto poético desempenhou, já, ao longo da história, diversas funções, sendo tratado ora com uma finalidade pedagógica (com seus efeitos psicológicos, sociais, morais, políticos etc), ora como expressão artística com objetivos estéticos apenas (Matos, 1999).

A poesia, em prosa ou em versos, através de sua mimese e ritmo, como foi definida por Aristóteles, com sua emoção, sua subversão e seu caráter revolucionário, proporciona, entre outras coisas: o desenvolvimento da sensibilidade, do espírito crítico e da criatividade; o acesso à linguagem simbólica; a interação com outras expressões artísticas; além de contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas e de leitura de mundo (Gebara, 2009; Jean, 1989; Pereira; Albuquerque, 2004; Sena, 2008; entre outros).

Torna-se a poesia, portanto, componente curricular adequado para a ação interativo-reflexiva proposta neste projeto, considerando-se a dimensão reflexiva da prática docente, “processo simultaneamente lógico e psicológico, (...) que une cognição e afetividade” (Alarcão, 1996, p.175). Essa afetividade, que Freire (1996) chama de “amorosidade”, constitui-se uma das dimensões da poesia, o que a torna elemento importante para o equilíbrio necessário a qualquer ação que busque recuperar o humanismo que vem se distanciando cada vez mais das sociedades contemporâneas.

Ao mesmo tempo, considera-se a importância do resgate do estudo da poesia na escola, cujo ensino, apesar de negligenciado, principalmente nos primeiros anos da vida escolar (Gebara, 2009; Lajolo, 2001), de acordo com estudos recentes (Sena, 2008; Cerillo; Atienza, 2010; Frye; Trathen; Schlagal, 2010), tem-se apresentado como alternativa ao desenvolvimento de diferentes competências.

Nesse sentido, Jean (1989) já afirmava que a poesia,

*“(...) à semelhança das artes plásticas, do teatro, da dança e da música, constitui um elemento indispensável à formação dos professores e das crianças e (...) representa, no mundo de hoje, uma respiração profunda que permite a cada um reencontrar as suas próprias raízes.” (p. 238)*

De acordo com Martin (2010), ensinar poesia não é a mesma coisa que ensinar qualquer outro tipo de texto. Trata-se de uma atividade diferente da simples transmissão de um conteúdo, pois

*“Enseigner les poésies c’est d’abord interroger une pratique de lecture sur son ‘pourquoi ?’, sur son ‘comment ?’. C’est obliger à réfléchir sa lecture, à se reporter sans cesse au poème lu, dit, entendu, répété, inlassablement si nécessaire, et bien sûr au livre de poèmes et non à autre chose (une idée du poème, un sentiment de la poésie, une utilité des poètes...). C’est la lecture, parce qu’elle (re) fait le poème, qui est la vie et non à côté, et le sujet comme être de discours est fait par elle la réalisant (...)” (p.162)*

Definida, pois, por Serrano<sup>5</sup> como “uma arte que utiliza um código linguístico dando especial relevo a um texto polissêmico servido, ao nível do significado, fundamentalmente, pela metáfora”, e que, de acordo com Moisés (1967), traduz a expressão do “eu”, a poesia, pelo caráter subjetivo, interiorizado, de apelo emocional, pode assim contribuir para o necessário equilíbrio na formação ora proposta.

## **I. Metodologia**

Considerando a proposta contida no referido projeto, de investigar as possibilidades de articulação entre a formação inicial e a continuada, com o objetivo de compreender como é possível contribuir para uma mudança na prática pedagógica que busque torná-la reflexiva, criativa, transformadora e emancipatória (Alarcão, 1996;2000; Freire, 1996; Passos, 2008), optamos por desenvolver uma investigação-ação colaborativa (Vieira; Moreira, 2011), iniciando-a com um estudo exploratório em 2011 e realizando dois ciclos de investigação-ação, durante o primeiro semestre letivo dos anos de 2012/2013, constituídos por oficinas de formação e pela construção e o desenvolvimento de um projeto de poesia a ser implementado em uma classe do 2º Ciclo do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Estado de São Paulo. Esta investigação deve concluir-se ao final de 2013.

### **Estudo exploratório**

Demos início ao projeto com a realização do estudo exploratório, com o objetivo de conhecer as concepções que professores e estagiários-futuros professores possuem sobre diversos aspectos relacionados à prática pedagógica, ao currículo, à formação inicial e continuada de professores, ao trabalho colaborativo, à interdisciplinaridade e ao ensino/aprendizagem da poesia, tendo em vista que os atuais estudos de reflexão sobre as práticas pedagógicas remetem-nos para a análise dessas concepções que influenciam os docentes no desenvolvimento de sua atividade profissional, pois de acordo com Sá-Chaves (2002), “as práticas decorrem das concepções que os profissionais detêm acerca do exercício profissional e que pressupõem critérios de valor e a conjunção de dimensões múltiplas, que determinam a natureza das atitudes e das competências que informam a intervenção personalizada.” (p.91)

Este estudo foi realizado através de entrevistas semiestruturadas com professores e futuros professores, com o apoio de um guião, o que proporcionou um clima mais favorável para que os participantes pudessem emitir suas opiniões de modo mais descontraído (Bogdan; Biklen, 1985).

Foram, assim, pré-definidos os temas e os objetivos que nortearam as entrevistas (conforme tabela - anexo I).

### **Caracterização dos entrevistados**

As entrevistas foram realizadas com dois professores e um coordenador pedagógico de uma escola pública, e com um aluno estagiário do curso de Letras de uma universidade privada, ambas no estado de São Paulo (Brasil). Ocorreram durante o mês de agosto de 2011, com os docentes, separadamente, em uma das salas de aula da escola em estudo, e com o aluno-estagiário, em uma das salas da universidade que frequenta. Os participantes foram identificados de forma codificada através das letras A e B, para os professores; C para a coordenadora; e L para o aluno-estagiário de Letras (conforme tabela-anexo II).

---

<sup>5</sup> Texto disponível em [www.triplov.com/2bienio\\_poesia/luis\\_serrano/poesia.htm](http://www.triplov.com/2bienio_poesia/luis_serrano/poesia.htm).

Após o término das entrevistas, procedemos à sua transcrição. Para o tratamento dos dados recorreremos à análise de conteúdo proposta por Bardin (2000).

Através de um estudo mais detalhado do texto, foi possível desenhar uma primeira versão da matriz para análise do conteúdo. Definimos depois frases retiradas das entrevistas como “unidades de análise”, que se constituíram em um elemento fundamental para a fase de categorização, uma vez que estas consistem na “partição de informação/aspectos captados por leituras mais detalhadas da comunicação” (Pardal; Lopes, 2011).

Concluído o preenchimento da matriz, iniciamos o processo de descrição e análise dos resultados, a partir das categorias previamente definidas, passando, por fim, à elaboração da síntese do estudo.

### Descrição e análise dos resultados

Esta fase inicial constitui-se da apresentação dos dados recolhidos de forma descritiva, através de frases destacadas das transcrições das entrevistas realizadas, com suas singularidades e diversidades, que nos permitiram, ao atribuir-lhes significado, conhecer as concepções dos participantes sobre os temas discutidos.

#### Tema 1. Prática Pedagógica<sup>6</sup>

Com relação ao primeiro tema abordado, buscamos detectar, nas afirmações dos entrevistados, que concepção têm sobre *prática pedagógica*:

A	B	C
“trabalhar como professor”.	“trabalhar com questionamento que leve à transformação”.	“trabalhar essa proposta (curricular) e a prática de sala de aula.”

Pudemos perceber, neste aspecto, que B, tanto quanto A, encara a prática pedagógica como uma atividade profissional, porém de forma mais reflexiva, enquanto C dá maior enfoque aos elementos que compõem essa prática: o currículo e as atividades de sala de aula.

Relacionados ainda a esse primeiro tema, identificamos também, por parte dos entrevistados, sua visão positiva sobre a atividade profissional e os diversos relacionamentos a que estão sujeitos diariamente, seja com alunos, seja com os colegas de trabalho:

A	B	C
“esse número de personalidades que nós lidamos todos os dias, é gratificante.”	“existe gente assim de várias correntes de pensamento (...) a diversidade é até legal.”	“a gente depara com colegas de trabalho (...) cada um tem uma visão diferenciada (...) mas isso contribui muito porque (...) faz com que a gente também repense a prática enquanto coordenadora.”

Como vimos, os participantes enfatizam a convivência cotidiana com a diversidade cultural, que, de acordo com eles, é fator de enriquecimento profissional.

<sup>6</sup> Deste tema participaram apenas os professores e a coordenadora pedagógica.

Percebemos também, na afirmação de um dos entrevistados, sua concepção a respeito do perfil profissional do professor:

A
“Tem que ter uma dedicação (...) tem que ter domínio (...) (fazer) uma boa avaliação (...) planejar atividades.”

Bem como o perfil de aluno com o qual trabalham diariamente:

A	B
“características diferentes, necessidades diferente.”	“jovens da classe média e classe operária.”

Em relação ao desenvolvimento da prática pedagógica, os entrevistados a consideram-na centrada nos alunos e em suas características e necessidades:

A	B	C
“conforme a necessidade (...) dos meus alunos, da comunidade.”	“voltada pra (...) formar cidadão.”	“planejar a aula de acordo com o conhecimento prévio de cada aluno, de cada sala.”

Ao abordar a forma de desenvolvimento da prática pedagógica, percebemos a aproximação entre as opiniões de C e A que afirmam que deva ser levada em conta a bagagem cultural do aluno e suas necessidades. Enquanto B explicita uma preocupação mais ideológica em relação à formação de seus alunos.

Afirmam também que encontram obstáculos no desenvolvimento de sua prática docente:

A	B	C
“falta para o professor aqui (...) um investimento maior em capacitação.”	“é de rotina mesmo, dentro da escola (...) falta de material (...) nunca dependi muito de recurso (...) hoje com essas novas tecnologias a gente consegue aproveitar o que a escola tem.”	“a questão do currículo ainda é uma questão meio problemática entre alguns professores.”

Ressentem-se da falta de maior investimento na formação, como afirma A: *“falta para o professor aqui (...) um investimento maior em capacitação”*, o que poderia minimizar a falta de recursos apontada, bem como proporcionar-lhes melhor orientação para a otimização dos recursos existentes, inclusive os tecnológicos, por eles mencionados, e facilitar a gestão do currículo, segundo C, *“meio problemática entre alguns professores”*, preocupação essa também referida por Roldão (1999a).

## Tema 2. Currículo

Consideramos imprescindível a inclusão, neste estudo, da discussão sobre Currículo, por entendermos que é necessário conhecer a concepção que têm os participantes a esse respeito, pois dessa concepção dependerá, em parte, o tratamento que dispensam aos



conteúdos curriculares, bem como sua postura como membros de uma equipe escolar. Das questões propostas, emergiram concepções que nos ajudaram a perceber suas opções na prática pedagógica.

Para eles, o currículo:

A	B	C	L
“não funciona como regras, (...) mas (...) como base pra desenvolver um trabalho.”	“tem que ser voltado totalmente pra transformação social.”	“é um caminho (...) abrangendo cada área e sua particularidade, (...) é um modelo padrão.”	“é o conteúdo básico pra você sair um profissional qualificado com algumas habilidades que precisa desenvolver, conhecimentos que precisa ter.”

Vimos que, na concepção dos professores, o currículo é um norteador para o trabalho pedagógico, uma “base”, “um modelo padrão”, sem explicitação sobre suas características ou objetivos. Na opinião de B, o currículo deve ser *algo* voltado à “transformação social”, mas não aponta as formas que o levam a essa abordagem. Apenas L o define como conjunto de “habilidades” e “conhecimentos” necessários ao desenvolvimento profissional, o que se aproxima da definição proposta por Roldão (2000), que considera o currículo o “conjunto de aprendizagens consideradas necessárias à inserção de cada indivíduo num dado quadro social, num dado momento e contexto histórico” (p. 70). Encontramos aqui diferentes visões sobre currículo e suas finalidades, o que pode se traduzir em diferentes opções e formas de tratamento dos conteúdos curriculares.

Quanto ao gerenciamento do currículo, os entrevistados entendem que:

A	B	C	L
“deve ser gerido com todos os professores, com toda uma equipe.”	“além do professor tem que participar entidades não governamentais (...) a comunidade tem que participar de maneira geral.”	“tenham um aprofundamento (...) tanto o professor como o gestor, eu acho que nada deve ser imposto.”	“dentro de uma escola, é um trabalho de coordenação (...) trabalho dos professores, do próprio estudante (...) um trabalho conjunto.”

Nesse aspecto, portanto, percebemos que há um consenso quanto à gestão do currículo que deve ser de responsabilidade coletiva; que necessita de estudo aprofundado, de acordo com C, que afirma ainda, como já vimos, que “a questão do currículo ainda é uma questão meio problemática entre alguns professores...”; e que deve contar também com a participação de alunos, como afirma L.

### Tema 3. Formação de professores

Em relação ao tema *Formação de professores*, optamos por direcionar aos professores e à coordenadora as questões referentes à *formação continuada*, e ao aluno-estagiário de Letras, as de *formação inicial/estágio*.

Sobre *formação continuada*, destacamos as seguintes concepções que nos levaram a perceber quais são as expectativas dos professores em relação à oferta dessa formação:

A	B	C
“o professor não pode parar de pesquisar (...) ele não pode parar de estudar (...) junto com a tecnologia.”	“estar em constante formação (...) tem que acontecer com todos os professores em todas as áreas.”	“mostrar alguns exemplos que deram certo (...) ensinar os caminhos.”

Todos aqui consideram importante a continuidade de estudos, seja de forma autônoma, como pós-graduação, ou de forma continuada, oferecida pelo poder público. O modelo dessa formação, entretanto, não fica explícito, a não ser na resposta de C, que espelha sua visão tecnicista de formação, que deve “*mostrar exemplos (...) ensinar os caminhos*”.

Observamos ainda, em suas concepções, a correspondência entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional, pois de acordo com os participantes, essa formação deve contribuir para:

A	C
“desenvolver trabalhos (...) mais relacionados com os alunos, com a nossa prática (...) não é o que acontece.”	“aquela abertura, uma visão cultural, política, econômica, você passa a pensar diferente, você também acaba contribuindo com o meio.”

porque

B
“as coisas se transformam muito rapidamente hoje e (...) não tem como você tá com a visão sua ali pronta, formada (...) vai estar em constante formação e isso tem que acontecer com todos os professores em todas as áreas.”

Os participantes consideram importante a contribuição da formação continuada para poderem desenvolver sua prática pedagógica de forma a aproximá-la mais das necessidades de seus alunos e acompanhar as transformações que ocorrem muito rapidamente, ampliando sua visão de mundo. De acordo com A, numa clara crítica ao atual modelo de formação oferecida, “*não é o que acontece*”.

Com relação ao atendimento da demanda por ações de formação continuada, os participantes assim se manifestam:

A	B	C
“Participei de algumas assim oferecidas pela diretoria de ensino.”	“curso de atualização sobre meio ambiente (...) palestras, shows... tem até acontecido alguns cursos aí organizados pelo governo (...) mas muito pouco (...) recentemente eu fui num encontro de professores que lecionam no EJA <sup>7</sup> .”	“iniciei uma pós (...) eu fui fazer Pedagogia (...) na época também aquele PROFA <sup>8</sup> .”

Em suas afirmações, pudemos observar que, apesar de encontrarem-se exercendo a profissão há bastante tempo, pouco acesso tiveram às ações de formação oferecidas pelo

<sup>7</sup> Educação de Jovens e Adultos

<sup>8</sup> Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, foi iniciativa do Governo Federal, por meio da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, desde 2001, para professores das redes municipais.

poder público. Aqueles que tiveram a oportunidade, disponibilidade de tempo e recursos, por iniciativa própria, procuraram atualizar-se através de cursos de pós-graduação e/ou outros.

Foram também apontadas limitações à participação dos docentes em ações de formação, devido à pouca oferta de formação e os impedimentos de ordem administrativa e operacional, e financeira:

A	B	C
“Nós poderíamos estar melhor capacitados (...) Infelizmente não nos é oferecido.”	“tirar o professor da sala de aula (...) encontros que reúnam professores de outras áreas não têm ocorrido.”	“a questão financeira (...) oferta mesmo de gente que (não) tem aqui pra estar trazendo.”

Para A tem havido pouca oferta de formação continuada, o que considera um prejuízo ao aprofundamento do conhecimento docente. Segundo B, essa pouca oferta não promove a integração de professores de todas as áreas. Por outro lado, considera que não há interesse, por parte da instituição, na participação dos professores nas ações de formação, pois tirá-los de sala de aula significa ter que encontrar substitutos (tarefa difícil) ou suspender as aulas. Para C, a falta de recursos financeiros e de pessoal capacitado para dar formação é um empecilho para a própria escola oferecer formação continuada à sua equipe.

Os participantes trazem como expectativas em relação às ações de formação:

B	C
“aproveitar muito mais essa rede pública que o governo tem em São Paulo na questão de formação e atualização dos professores.”	“levantar a autoestima (dos professores) (...) primeiro fazer aquele trabalho de conscientização (...) ele ver os novos rumos da educação (...) não pode ser imposto (...) mostrar alguns exemplos que deram certo (...) ensinar os caminhos (...) dar continuidade ao curso de formação que o professor tem (...) é como se fosse ensiná-lo novamente (...) a ter um gosto, um prazer, pela sua disciplina (...) a saber lidar com o novo.”

Como pudemos observar, B acredita que há grande potencial de formação a ser oferecido aos professores pelas instituições públicas de nível superior. C avalia que há necessidade de uma formação que preveja a conscientização dos professores e contribua para elevar sua autoestima e sua atualização. Mantém, entretanto, uma visão baseada na racionalidade técnica que permeia os projetos de formação oferecidos atualmente.

Para que fosse possível perceber quais são as expectativas dos futuros professores em relação à *formação inicial* e o *modelo de estágio* que se tem, recorremos a L, um aluno estagiário do curso de Letras. De acordo com ele, o estágio é:

L
“uma parte importante do curso (...) onde efetivamente você vai ter um contato com a escola (...) sai do teórico pra ter um contato maior com a prática (...) aquele que é mais antigo (...) treina você (...) você aprendeu algumas teorias, vai lá na prática vem um profissional mais antigo e mostra ‘olha, isso aqui você faz desse jeito (...) se você agir dessa outra aqui você pode obter um resultado melhor’.”

Neste aspecto, L reconhece a importância do período de estágio, quando os futuros professores mantêm um contato mais próximo da prática. Demonstra, entretanto, uma visão de formação baseada na imitação de modelos, sem a necessária preocupação com a reflexão sobre a prática.

Para ele, essa fase da formação inicial tem como objetivos:

L
“conhecer a realidade do professor (...) contato maior com a realidade (...) ter uma experiência de observação da realidade, levantamento dos dados, e aplicar projetos simples.”

Na sua visão, portanto, a aproximação teoria/prática contribui para a melhoria da formação do futuro professor “*na medida em que você vai tendo um contato com outros profissionais...*”.

De acordo com L, a atual proposta de estágio, em seu curso, desenvolve-se da seguinte forma:

L
“(O aluno) monta o trabalho (...) você apresenta pra professora, você apresenta na escola (...) eles assinam o papel (...) um incentivo para (...) elaborar propostas aplicáveis dentro da escola pública”.

Para este aluno, o estágio supervisionado consiste, unicamente, na elaboração de um trabalho apresentado à professora do curso e à escola que acolhe o estagiário e que é responsável por assinar sua folha de presença. Afirma ainda que se trata de “*um incentivo para (...) elaborar propostas aplicáveis dentro da escola pública*”. Percebemos que se trata de uma proposta insuficiente para atingir os objetivos apontados para essa etapa da formação, pois não leva em consideração as necessidades de aprendizagem para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores.

Apesar de L considerar a existência de benefícios no atual modelo, expressa sua opinião sobre o que considera o modelo ideal:

L
“se deparando com a realidade (...) tendo contato maior com a escola, com professores (...) integrado com outros projetos, outras pessoas, seria muito melhor, a prática poderia melhorar muito.”

De acordo com L, traria maior benefício à sua formação o contato mais próximo da prática pedagógica, numa interação com os professores já em exercício, participando do desenvolvimento de projetos, isto é, num cenário ainda distante da sua realidade, como observamos anteriormente.

A *integração docente*, também discutida neste tema, contou com a participação de todos os entrevistados e apontou formas de contribuição:

A	B	L
“mostrar minha experiência pra eles (...) os estagiários iam contribuir ‘muuuuito’, porque eles também trazem novidades pra gente.”	“como professor (...) na sala de aula, contribuir com algumas coisas.”	“troca de experiência (...) esse intercâmbio.”

Todos consideram importante a participação de futuros professores em encontros com os docentes, como também em atividades práticas em sala de aula. Neste aspecto, tanto A quanto L afirmam que a contribuição seria mútua, uma vez que haveria troca de experiências.

#### Tema 4. Trabalho colaborativo

Para conhecer a opinião que os professores têm sobre *trabalho colaborativo*, destacamos as seguintes afirmações:

A	B	C
“um trabalho conjunto (...) (para) colaborar com as dificuldades de um profissional.”	“trabalhar em equipe”	“trabalho (em) comum, uma disciplina colaborando com a outra nos caminhos, nos recursos.”

Assim, para A, trabalho colaborativo é um “trabalho conjunto”, que tem como objetivo colaborar com os colegas para minimizar suas dificuldades; para B, significa “*trabalhar em equipe*”, e para C, um trabalho (em) comum, restrito aos professores, com “*uma disciplina colaborando com a outra nos caminhos (no desenvolvimento da prática), nos recursos*”.

Para eles, o trabalho colaborativo traz como principais contribuições:

A	B	C
“passar sua experiência (...) você pode trazer (...) a comunidade pra dentro da escola (...) suprir as necessidades da escola através de ajuda, de auxílio.”	“cada projeto que a gente consegue implementar (...) isso cresce (...) professor aprende (...) tanto professor como os alunos.”	“a troca (...) de experiências, as trocas de conhecimento.”

Os participantes consideram que o trabalho colaborativo, voltado para o desenvolvimento de projetos coletivos, pode contribuir para o crescimento profissional dos professores e para o crescimento intelectual dos alunos, pois possibilita a troca de conhecimentos e de experiências. Apesar de A não mencionar aqui a possibilidade de beneficiar-se também dessa parceria, quando se refere à viabilidade de integração com futuros professores afirma que: “*os estagiários iam contribuir muito, porque eles também trazem novidades (...) nós estamos já há algum tempo no Estado e a gente sabe que esses cursos de formação sempre têm novidades (...) e eles trazem essas novas experiências pra gente.*”

#### Tema 5. Interdisciplinaridade

Com relação às concepções que os entrevistados têm sobre interdisciplinaridade, encontramos as seguintes afirmações:

A	B	C	L
“um tema (...)”	“integrar todas as	“A união de todas as	“quando várias áreas se

todos os professores deveriam trabalhar aquele tema.”	áreas.”	disciplinas do currículo (...) escolher um tema importante para elaborar um projeto.”	juntam em torno de uma perspectiva (...) são visões diferentes.”
---	---------	---	--

A *interdisciplinaridade*, na opinião dos participantes, significa a integração de todas as disciplinas. Para A e C, todos os professores, de todas as disciplinas, devem realizar um trabalho em torno de um tema. Suas diferentes visões compõem o todo.

Partindo-se da noção de que interdisciplinaridade remete para o trabalho coletivo, surgiu o debate sobre projetos interdisciplinares, sua potencialidade, e a possibilidade de colaboração, por parte dos entrevistados, na construção e implementação de um projeto interdisciplinar.

Quanto à sua potencialidade, afirmam que:

A	B	C	L
“amplia o conhecimento do aluno (...) a formação dele (...) capacita o aluno (através de) uma leitura de mundo não uma leitura específica de cada disciplina.”	“traz bons resultados sim na formação do aluno.”	“trabalha(r) realmente em equipe a questão do entendimento (...) de entender desde lá de onde vem (...) a questão da economia, da sociedade, do trabalho braçal.”	“é um projeto que já vem mais fortalecido, porque (...) às vezes dentro de sua disciplina Língua Portuguesa, você se limita à sua visão.”

Os participantes avaliam positivamente o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, afirmam que estes contribuem para a formação plena dos alunos, uma vez que evitam a fragmentação do conhecimento. Tornam possível o aprofundamento do conhecimento sócio-histórico.

Quanto à sua elaboração:

A	B	C
“ter um projeto que envolva todas as áreas (...) todas as disciplinas (...) não determinar um tema (...) quando todos os professores se envolvem a gente faz um trabalho conjunto (...) oferecer das minhas aulas pra que outro professor utilize... mostrar pros alunos esse envolvimento entre os professores.”	“necessita do momento pra reunir os profissionais (...) (...) pra discussão, pra planejar, pra preparar, e tem que ter esse tempo.”	“todos têm que sentar, ter um objetivo, ter uma estratégia, (...) uma avaliação, e chegar-se a uma conclusão.”

Mesmo tendo anteriormente afirmado que um projeto interdisciplinar gira em torno de um tema, A considera que isso não seja indispensável, pois, em sua opinião, basta que os professores se envolvam para desenvolverem um trabalho conjunto. Os professores podem recorrer a *“citações de determinadas aulas”*; *“oferecer (...) aulas pra que outro professor utilize”*, com o objetivo de *“mostrar pros alunos esse envolvimento entre os professores”*. De

acordo com B e C, há necessidade de momentos para reunião, com o objetivo de discutir, planejar, preparar, avaliar.

#### Tema 6: Poesia

Ao buscar compreender o que os participantes deste estudo pensam sobre *poesia*, deparamo-nos com as seguintes concepções:

A	B	C	L
“a poesia não é só amor (...) a poesia é muito mais que isso (...) ela vai muito além da sua época (...) ela está além do mundo (...) a poesia, através de muita emoção.”	“a interpretação do mundo que a gente vive.”	“a poesia (...) ela é muito rica.”	“a poesia é (...) onde a alma da pessoa ganha voz (...) nesse sentido (...) a pessoa (...) se liberta.”

Constatamos que os participantes têm uma noção mais abrangente de poesia, não a restringindo apenas à expressão dos sentimentos, mas relacionando-a com uma visão de mundo, numa perspectiva universal e histórica, “*através de muita emoção*”, constituindo-se, por isso, numa forma de expressão “*muito rica*”. De acordo com L, a poesia permite exercer a liberdade de expressão.

A opinião dos sujeitos deste estudo, a respeito do ensino de poesia e sua importância no processo de ensino/aprendizagem, manifesta-se nas seguintes afirmações:

A	B	C	L
“abre (...) não só pro aluno (...) pra professores (...) até possivelmente pra esses estagiários (...) uma nova realidade.”	“crescimento pessoal, entendimento da pessoa, (...) formação (...) admirar a natureza, admirar a vida, admirar (...) o que está em volta da gente, (...) acho importante também a interpretação da sociedade.”	“leva à interpretação (...) leva o aluno a ter gosto de uma leitura pela poesia, começa a viajar pelo mundo da leitura (...) entrar na história.”	“à medida que descobrirem que eles (alunos) podem fazer isso (expressar-se) escrevendo, (...) lendo (...) acho que vai melhorar (...) a sensibilidade deles.”

Pudemos perceber que os entrevistados reconhecem a relevância do ensino de poesia, para os alunos e para eles próprios, uma vez que ela contribui para o crescimento pessoal, pois proporciona “*a interpretação da sociedade*”, permitindo melhor compreensão da realidade vivenciada. Consideram ainda que a poesia contribui para o desenvolvimento da sensibilidade e para a criação de hábitos de leitura.

Para a construção do projeto de poesia que nos propusemos realizar colaborativamente, os participantes apresentam algumas propostas e apontam alguns requisitos necessários ao seu desenvolvimento, mas deixam algumas lacunas:

A	B	C	L
“começar com poesias mais simples, (...) primeiro a	“primeiro momento (...) leitura e	“indicar os autores, (...)trabalhar a visão de cada aluno em relação a	“é difícil imaginar (...) executado dentro de sala de aula (...)”

apresentação (...) de poesia diversificada de diferentes épocas (...) fazer com que o aluno sinta que dentro da poesia (...) tem história, ciência, (...) tem geografia (...), não só leitura e interpretação (...) muita produção também.”	pesquisa de poetas , num segundo momento produção (...) de poemas, e.. num terceiro (...) divulgar esses poemas.”	cada autor, levar no tempo, (...) presente, passado, futuro (...) envolvendo História.. Geografia, (...) a civilização, a natureza, (...) Português, e a Matemática, (...) envolveria essas disciplinas num grande projeto.”	projetos ao ar livre, talvez, uma aula que seja, ao ar livre, com os alunos produzindo, (...) conhecendo obras poéticas, (...) nossa (...) dá pra pensar tanta coisa (...) que fica difícil até.”
---	---	--	---

De acordo com A, um projeto de trabalho com poesia deve iniciar-se com estudo de poemas “*mais simples*”, para que o aluno “*passa a gostar*”. Todos propõem que seja desenvolvido passo a passo, iniciando-se com atividades de pesquisa e leitura, para que os alunos possam familiarizar-se com os autores e seus poemas. De acordo com C, deve-se apresentar aos alunos “*poesia diversificada de diferentes épocas*” e seus autores, além de proporcionar-lhes a oportunidade de perceber que na poesia, “*na língua portuguesa, ali tem história, ciência, ali tem geografia (...) não só leitura e interpretação*”. Todos propõem o desenvolvimento da produção escrita também. Reforçam a importância de incentivar os alunos à produção de textos poéticos a partir dos estudos realizados. L propõe ainda que as atividades não fiquem restritas à sala de aula. Não mencionam, entretanto, o planejamento coletivo, a preparação para o trabalho, visto que não deve ser ainda uma prática entre eles; parece não fazer parte da sua cultura.

### Síntese do estudo

A partir deste estudo exploratório, pudemos conhecer a concepção que os professores da escola, onde será desenvolvido o projeto de poesia, têm da *prática pedagógica*, e é possível afirmar que possuem uma visão mais alargada da sua atividade profissional, demonstrando preocupação com a realidade social dos seus alunos e com a necessidade de transformação dessa realidade; reconhecem suas atribuições e demonstram sentir prazer com a profissão, apesar das adversidades. Percebemos, porém, entre eles, alguma indefinição e insegurança em relação à apropriação do currículo, como espaço de decisão, em benefício dos alunos, pois encontramos, neste estudo, vestígios da concepção de currículo como “um corpo, mais ou menos homogêneo de matérias disciplinares”, ou seja, “um conjunto articulado de normativos programáticos” (Roldão, 1999b, p.47), além de uma dificuldade em assumir a responsabilidade pela escolha das “aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias” à formação do sujeito, “sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outras” (Roldão, 1999b, p. 47), que se transformem em “competências de inteligibilidade do mundo e de domínio dos vários códigos da comunicação e produção cultural (...) indispensáveis à vida pessoal e social” (Roldão, 1999b, p.50). Isso nos apontou uma demanda para formação.

Constatamos, ainda, nas entrevistas realizadas, que há concordância, por parte dos professores, quanto ao enriquecimento profissional que pode ser proporcionado, em sua atividade diária, pelo trabalho colaborativo, através da convivência com diferentes personalidades, mas há, ao mesmo tempo, uma insatisfação com a falta de investimentos em formação, para a qual apontam algumas diretrizes.



Na visão dos professores e da coordenação, a *formação continuada* é uma necessidade e deve contribuir para o aprofundamento dos conhecimentos e o consequente desenvolvimento de uma prática mais voltada às necessidades dos alunos, a partir de uma mudança de pensamento. De acordo com eles, há pouca oferta desse tipo de formação. Quando há, não tem trazido grande contribuição para melhoria da prática pedagógica. O atual modelo de formação oferecida não prevê encontros de profissionais de diferentes disciplinas o que dificulta a integração entre os docentes. Aqueles que, por iniciativa própria, continuaram frequentando cursos de atualização ou outras graduações afirmam que houve enriquecimento profissional.

As razões apontadas, neste estudo, para a pouca participação de professores em ações de formação vão desde a falta de oferta pelos órgãos oficiais, à impossibilidade ou ao impedimento de se afastarem da sala de aula, devido à dificuldade em encontrar-se professores substitutos, à falta de tempo disponível, às dificuldades financeiras das escolas que as impedem de promover essas ações e à falta de pessoal capacitado para desenvolvê-las.

Instituições credenciadas, como as universidades públicas paulistas, são apontadas aqui como um dos recursos que tornariam possível maior oferta de ações de formação.

Subjacente a esse discurso, entretanto, e de forma contraditória, pudemos detectar, também, um anseio por modelos prontos que os auxiliem no seu cotidiano de sala de aula, que não seja “*imposto*”, mas que possa “*mostrar alguns exemplos que deram certo... ensinar os caminhos...dar continuidade ao curso de formação que o professor tem..é como se fosse ensiná-lo novamente... a saber lidar com o novo...*”, o que nos permite afirmar que ainda são fortes os resquícios da formação tecnicista entre os docentes.

Com relação à *formação inicial*, o estágio, na licenciatura, apenas cumpre exigências da legislação, pois no atual modelo aqui apresentado, basta ao aluno apresentar um trabalho ao(à) supervisor(a) do seu curso e à escola que o acolhe para ter sua frequência atestada. Apesar de o aluno estagiário ter apontado como objetivos dessa fase: *conhecer a realidade do professor, ter uma experiência de observação da realidade, fazer levantamento dos dados*, a proposta de trabalho nela contida não garante que os mesmos sejam atingidos. Os futuros professores continuam distantes da prática que deverão assumir em breve.

A *integração* e a *colaboração* entre professores e alunos estagiários aparece, neste contexto, como condição fundamental para o crescimento profissional de ambos os grupos, pois “*a contribuição seria mútua uma vez que haveria troca de experiências*”.

Essa integração torna-se possível através da criação de uma cultura de *trabalho colaborativo* que, de acordo com os entrevistados, é visto como um *trabalho conjunto, trabalho em equipe, trabalho (em) comum*, que tem como objetivos apontados: dar suporte aos profissionais com dificuldades, promover a interdisciplinaridade, proporcionar a troca de conhecimentos e experiências que possibilita o crescimento dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Através da colaboração e da solidariedade, viabiliza-se a construção de *projetos interdisciplinares*, os quais, quando implementados, de acordo com o que se pôde constatar, têm sido, por eles, positivamente avaliados pelos resultados já alcançados. De acordo com o grupo, esta estratégia didática proporciona um “crescimento”, um aprofundamento do conhecimento; permite ao aluno “*uma leitura de mundo, não uma leitura específica de cada disciplina*”.

Para o seu desenvolvimento e para que o trabalho seja realmente conjunto, aponta-se o envolvimento dos professores como o aspecto mais importante a considerar. Nesse tipo de projeto, a organização escolar deve ser repensada, pois haverá necessidade de momentos de encontro da equipe para o planejamento e mesmo para o desenvolvimento do projeto em sala de aula.

Quanto à *poesia* como componente didático, constatamos que todos consideram importante trabalhá-la em suas aulas, pois, na sua visão, *poesia* não é só sensibilidade e emoção, mas é também rica em história e em interpretação do mundo, o que proporciona uma percepção nova da realidade, através da interpretação da sociedade em que se vive, além de um conhecimento ampliado da história da humanidade. A partir do contato com diversos autores e suas obras, os alunos podem ser incentivados a desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita, a ampliar seus conhecimentos e a desenvolver sua sensibilidade.

Para que isso ocorra, de acordo com os entrevistados, um projeto que tenha esses objetivos deve prever as seguintes fases: pesquisa, leitura e interpretação de obras poéticas diversificadas, de autores de diferentes épocas, começando por poemas simples; produção de textos poéticos; divulgação do trabalho. As atividades previstas podem ser realizadas em sala de aula ou fora dela.

### **Considerações finais**

As leituras e o estudo exploratório realizados nos apontaram *caminhos* a seguir.

Entre os caminhos vislumbrados, a partir dos resultados alcançados neste estudo, estão as oficinas de formação-informação e de formação-ação, que comporão o projeto de investigação e contarão com a participação dos professores e alunos estagiários de Letras. Esta ação de formação deverá atender aos anseios dos seus participantes, detectados no referido estudo, bem como contribuir para o aprofundamento do seu conhecimento e para o desenvolvimento de uma cultura escolar de colaboração, num processo interativo-reflexivo, com vistas à construção coletiva de projetos educativos. Trata-se aqui de substituir o *formar para*, pelo *formar em* e o *formar com*, de acordo com Roldão (1999b, p.53).

A referida ação terá também como objetivo, o aprofundamento de estudos relacionados ao currículo e ao seu desenvolvimento na prática pedagógica (outro aspecto emergente das análises das entrevistas), pois há ainda alguma falta de clareza quanto à sua conceituação e à sua finalidade, o que compromete sua apropriação, pela escola, como instrumento de transformação da sociedade. Isso se deve, de acordo com Roldão (2003), ao “sistema de organização curricular uniformista e transmissiva que temos tido desde o século XIX, pensado para grupos sociais mais homogêneos, (...) obviamente incapaz de garantir a aprendizagem de todos” (p.11).

Temos a convicção de que nos encontramos apenas no começo de um processo e que haverá certamente muitos obstáculos a serem ultrapassados. Entre esses obstáculos, estão as condições de trabalho dos docentes que não lhes permitem disponibilidade de tempo suficiente para a realização dos encontros coletivos. Situação semelhante vivem os alunos estagiários que trabalham durante o dia e estudam no período noturno.

Some-se a tudo isso, o inconformismo e o desalento dos professores, dada a situação de estresse em que vivem, sentindo-se desvalorizados e injustiçados por parte do governo, situação essa agravada ainda pelo comportamento de seus alunos, pois a cada dia aumentam os conflitos entre professores e alunos nas escolas de São Paulo<sup>9</sup>.

Por isso, não há garantias ou certezas, mas há uma crença de que a proposta de projeto que elaboramos constitui-se numa alternativa válida à atual situação em que se encontram os professores da rede pública paulista e se apresenta também como uma forma de diminuir o distanciamento da prática em que se encontram os futuros professores.

Continuamos acreditando que devam ser criadas as condições para que a formação continuada e a inicial, através do estágio, ocorram de forma coletiva, integrada e em ambiente colaborativo e solidário, pois somente assim, professores deixarão de atuar de forma solitária

---

<sup>9</sup> Situação apontada pelo sindicato dos professores de São Paulo, APEOESP, em sua publicação de 02/abril/2012, sob o título “Avaliação não rima com bônus”. Disponível em [www.apeosp.org.br](http://www.apeosp.org.br).

(Sá-Chaves, 2000), pois de acordo com Nóvoa (2009), para a superação do cenário que se nos apresenta, “A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (p.14), contribuindo para o enriquecimento do trabalho em sala de aula.

## Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. Preparação didáctica num enquadramento formativo-investigativo. In: SÁ-CHAVES, Idália; ARAÚJO E SÁ, Helena; MOREIRA, António (orgs). *Isabel Alarcão percursos e pensamentos*. Aveiro. Universidade de Aveiro, 2006. p. 50-58.

ALVARADO PRADA, L. E. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 11ª ed. Vol.30. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRADE, Ana I.; PINHO, Ana S. Trabalho colaborativo e educação em línguas: levantando ganhos, desejos e expectativas. In: ANDRADE, Ana I.; PINHO, Ana S. (orgs). *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2010.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens*. 9ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

BARCELOS, Nora N.S.; VILLANI, Alberto. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p.73-97, 2006.

BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)

CANDAU, Vera M. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CERILLO, Pedro C.; ATIENZA, Angel L. Hacer lectores de poesía. Sobre la enseñanza de poesía. *Poesía y Educación Poética*, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento, 1972.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira / prefácio de Jacques Chonchol. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena C. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, p.126-167, setembro/2002.

FRYE, Elizabeth M.; TRATHEN, Woodrow; SCHLAGAL, Bob. Extending Acrostic Poetry Into Content Learning: A Scaffolding Framework. *The Reading Teacher*, 63(7), p. 591–595, 2010.

FUSARI, José C. *et al.* As reformas educacionais: com a palavra os professores. In: *Revista de Educação: Progressão continuada ou aprovação automática?* APEOESP, São Paulo, n° 13, p. 15-29, abr. 2001.

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Unijuí, 1998.

GEBARA, Ana E. *O ensino singular dos gêneros poéticos – reflexões e propostas*. São Paulo: USP, 2009. 269p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Humanas da Universidade de São Paulo. Disponível em:  
[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação\\_Ação\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Ação_Metodologias.PDF).

JEAN, George. *Na escola da poesia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1989.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

LIMA, Jorge A. *As Culturas Colaborativas nas Escolas - Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora, 2002.

MATOS, Maria V.L. As funções da Literatura. In: ROCHETA, Maria I.; NEVES, Margarida B. (org.). *Ensino da Literatura: Reflexões e propostas a contracorrente*. Lisboa: Edições Cosmos e Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1999.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: Introdução à Problemática da Literatura*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

NÓVOA, António (org.). *Professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. *Profissão Professor*. 3ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. *Professores: Imagens do futuro presente*. Disponível em  
[http://www.4shared.com/office/tGZf35ls/PROFESSORES\\_IMAGENS\\_DO\\_FUTURO\\_.html](http://www.4shared.com/office/tGZf35ls/PROFESSORES_IMAGENS_DO_FUTURO_.html). Acesso em: 14 de março de 2012.

PARDAL, Luís; LOPES, Eugénia. *Métodos e técnicas de investigação social*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2011.

PASSOS, Ilma V.A.; ÁVILA, Cristina d' (orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008.

PEREIRA, Maria A.; ALBUQUERQUE, Maria F. Caminhos da Criatividade na produção escrita dos alunos: contributos para uma didáctica possível da Poesia. In: SÁ, Maria H.; ANÇÃ, Maria H.; MOREIRA, António (coords.). *Transversalidade em didáctica das línguas - Estudos temáticos 2* – Universidade de Aveiro, 2004. p. 103-115.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma G. (org.). *Didática e formação de professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ROLDÃO, Maria C. *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, 1999a.

\_\_\_\_\_. Currículo e Gestão Curricular – o Papel das Escolas e dos Professores. In: *FORUM “Escola, Diversidade e Currículo”*. Lisboa: Ministério da Educação, 1999b. p.45-55.

\_\_\_\_\_. A escola como instância de decisão curricular. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 67-77.

\_\_\_\_\_. *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – as questões dos professores*. Barcarena: Editorial Presença, 2003.

SÁ-CHAVES, Idália; AMARAL, Maria J. Supervisão reflexiva – A passagem do *eu solitário* ao *eu solidário*. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola Reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 79-85.

\_\_\_\_\_. *A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2002, 564 p. Tese (Doutorado). Universidade de Aveiro.

SCHÖN, Donald A. *The Reflective Practitioner: how professionals think in action* London: Temple Smith, 1983.

SENA, Rosa. Reflexões sobre poesia e ensino. *Máthesis: Revista de Educação*. Jandaia do Sul, v.8, nº 1, p. 33-65, jan./jun. 2007.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: CANDAU, Vera M. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 2005.

THURLER, Monica G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: Perrenoud, Phillip *et al* (orgs). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-111

TOMAZ, Ana C. *Supervisão Curricular e Cidadania: Novos desafios à formação de professores*. 2007, 424p. Tese (doutorado em Supervisão de Professores) – Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2008001363>

VIEIRA, Flávia; MOREIRA, Maria A. *Supervisão e avaliação do desempenho docente – para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

WENGER, E. *Communities of practice - a brief introduction*. (Disponível em: <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>. Acesso em 23 de ago.2011.

ZEICHNER, Kenneth M. Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In Zeichner, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. 3ª ed. Tradução de A.J.Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

## RESUMO

Neste artigo, apresentamos os resultados de um estudo exploratório que faz parte do projeto de doutoramento aprovado pela Universidade de Aveiro, em Portugal, cujo título é: “A poesia em contexto de formação inicial e contínua de professores: potencialidades de um projeto colaborativo” que visa a investigar as possibilidades de articulação na formação inicial e continuada de professores, através da construção e implementação de um projeto interdisciplinar de poesia, no 2º Ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado de São Paulo. Este estudo foi desenvolvido visando a embasar a proposta do projeto que, fundamentado em estudos teóricos, opta por um modelo de formação inicial e continuada, que promova a prática pedagógica reflexiva a partir do trabalho colaborativo, no próprio ambiente escolar e de acordo com sua realidade. Destacam-se, neste estudo, as concepções que os professores têm sobre *prática pedagógica, currículo, formação docente, trabalho colaborativo, interdisciplinaridade e ensino de poesia*.

Palavras-chave: formação inicial e continuada, prática pedagógica reflexiva, trabalho colaborativo, ensino de poesia.

## ABSTRACT

We present, in this article, the results of an exploratory study's part of the PhD project approved by the University of Aveiro, in Portugal, whose title is: "poetry in the context of initial and continuing training of teachers: potential of a collaborative project" that aims to investigate the possibilities of articulation in initial and continuing education of teachers, through the construction and implementation of an interdisciplinary project of poetry in the 2nd cycle of elementary school, in a public school of São Paulo State. This study was developed to support the proposal of the project, based on theoretical studies. It's the option for a model of initial and continuing training, which promotes reflective pedagogical practice from collaborative work, in the school environment and in accordance with their reality. Stand out in this study, the conceptions that teachers have about *pedagogical practice, curriculum, teacher education, collaborative work, interdisciplinarity and poetry teaching*

Key words: initial and continuing education of teachers; reflective pedagogical practice; collaborative work, poetry teaching.

## RESUMEN

En este artículo, presentamos los resultados de un estudio de búsqueda que hace parte del proyecto de doctorado aprobado por la Universidad de Aveiro, en Portugal, cuyo título es: “La poesía en contexto de formación inicial y continua de profesores: potencialidades de un proyecto colaborativo” que promueve la investigación de las posibilidades de articulación en la formación inicial y continua de profesores, a través de la construcción e implementación de un proyecto interdisciplinar de poesía, en el 2º Ciclo de Enseñanza Básica de una escuela pública del estado de São Paulo. Este estudio fue desarrollado a partir de la propuesta que envuelve al proyecto, fundamentado en estudios teóricos, optando por un modelo de formación inicial y continuo, que promueva la práctica pedagógica reflexiva a partir del trabajo colaborativo, en el propio ambiente escolar, de acuerdo con su realidad. Se destacan, en este estudio, las concepciones que los profesores tienen sobre la *práctica pedagógica*, *currículo*, *formación docente*, *trabajo colaborativo*, *interdisciplinaridad* y *la enseñanza de la poesía*.

Palabras-clave: formación inicial y continua de profesores; práctica pedagógica reflexiva; trabajo colaborativo; enseñanza de la poesía.

Regina Aparecida Berardi Osório

Mestre em Estudos Portugueses pela Universidade de Aveiro, especialista em Gestão Educacional pela UNICAMP. Endereço: Rua Pedro Tursi, 220 – ap.44, São José dos Campos-SP – CEP 12230-090. E-mail: [regina.osorio@ua.pt](mailto:regina.osorio@ua.pt).

Filomena Rosinda de Oliveira Martins

Doutorada em Didática, Mestre em Literatura e Cultura Francesas. Professora Auxiliar no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (Portugal). Leciona disciplinas da área da Didática de Línguas. Universidade de Aveiro-Campus de Santiago – CP 3810-000. E-mail: [fmartins@ua.pt](mailto:fmartins@ua.pt).

## ANEXO I

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Objetivos</b>
Prática pedagógica	Concepção de prática pedagógica	Conhecer o conceito que os professores têm sobre prática pedagógica
Currículo	Concepção de currículo	Conhecer o conceito de currículo que os professores têm
	Gestão curricular	Conhecer sua opinião sobre a gestão curricular.
Formação de professores	Formação continuada	Perceber o que professores pensam e esperam da formação contínua
	Formação inicial	Perceber o que alunos estagiários pensam e esperam da formação inicial
Trabalho colaborativo	Concepção de trabalho colaborativo	Conhecer a opinião de professores e estagiários sobre trabalho colaborativo
Interdisciplinaridade	Concepção de interdisciplinaridade	Conhecer a opinião de professores e estagiários a respeito da interdisciplinaridade
	Projeto interdisciplinar	Avaliar a disponibilidade dos professores para a colaboração na construção e implementação de um projeto interdisciplinar
Poesia	Concepção de poesia	Identificar o que professores e estagiários pensam sobre poesia
	Ensino de poesia	Compreender o que pensam professores e estagiários sobre o ensino de poesia no 2º ciclo do Ensino Fundamental

Tabela 1. Temas, categorias e objetivos das entrevistas.



## ANEXO II

<b>Cargo/função</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação Disciplina</b>	<b>Anos serviço</b>	<b>Ano/sem em curso</b>	<b>Classes em que leciona</b>	<b>Rede pública ou privada</b>	<b>Escolas em que leciona</b>
Professor	F	>40	Português	15		9º e E.M.	Pública	1
Professor	M	>40	História	29		2º Ciclo e E.M.	Pública	1
Coordenador	F	25-35	Pedagogia /História	13			Pública	1
Aluno/ estagiário	M	25-35	Letras		5º sem			

Tabela 2. Caracterização dos participantes do estudo