

Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

Parâmetros de Formação Docente Línguas, Arte e Educação Física



Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

Parâmetros de Formação Docente

Língua Portuguesa

Língua Espanhola

Língua Inglesa

Arte

Educação Física



João Lyra Neto
Governador do Estado

Ricardo Dantas
Secretário de Educação e Esportes

Ana Selva
Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação

João Charamba
Secretário Executivo de Gestão de Rede

Paulo Dutra
Secretário Executivo de Educação Profissional

Ana Cavalcanti
Secretária Executiva dos Esportes

Ângela Costa
Secretária Executiva de Gestão

Camila Melo
Secretária Executiva de Coordenação



Undime | PE

Horácio Reis
Presidente Estadual

GERÊNCIAS DA SEDE

Shirley Malta

Gerente de Políticas Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Raquel Queiroz

Gerente de Políticas Educacionais do Ensino Médio

Cláudia Abreu

Gerente de Educação de Jovens e Adultos

Cláudia Gomes

Gerente de Correção de Fluxo Escolar

Marta Lima

Gerente de Políticas Educacionais em Direitos Humanos

Vicência Torres

Gerente de Normatização do Ensino

Albanize Cardoso

Gerente de Políticas Educacionais de Educação Especial

Jeanne Amália de Andrade Vieira

Gerente de Avaliação e Monitoramento

GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

Bethjane Valéria Silva

Gestora GRE Agreste Centro Norte – Caruaru

Paulo Manoel Lins

Gestor GRE Agreste Meridional – Garanhuns

Jorge de Lima Beltrão

Gestor GRE Litoral Sul – Barreiros

Ana Maria Xavier de Melo Santos

Gestora GRE Mata Centro – Vitória de Santo Antão

Luciana Anacleto Silva

Gestora GRE Mata Norte – Nazaré da Mata

Sandra Valéria Cavalcanti

Gestora GRE Mata Sul

Sinésio Monteiro de Melo Filho

Gestor GRE Metropolitana Norte

Amaro Barbosa

Gestor GRE Metropolitana Sul

Gilvani Pilé

Gestora GRE Recife Norte

Marta Maria Lira

Gestora GRE Recife Sul

Waldemar Alves da Silva Júnior

Gestor GRE Sertão Central – Salgueiro

Cecília Maria Patriota

Gestora GRE Sertão do Alto Pajeú – Afogados da Ingazeira

Maria das Graças Rúbia de Souza Falcão e Lima

Gestora GRE Sertão do Araripe – Araripina

Elma dos Santos Rodrigues

Gestora GRE Sertão do Moxotó Ipanema – Arcoverde

Maria Dilma Marques Torres Novaes Goiana

Gestora GRE Sertão do Submédio São Francisco – Floresta

Anete Ferraz de Lima Freire

Gestora GRE Sertão Médio São Francisco – Petrolina

Edjane Ribeiro dos Santos

Gestora GRE Vale do Capibaribe – Limoeiro

CONSULTORES

Arte

Francisco de Assis Gouveia
Frederico do Nascimento
Patrícia Couto Barreto
Silvana Moura da Silva

Educação Física

Carlos Eduardo Araújo Rodrigues
Cídia Fernanda Santa Cruz Silva
Juliane Suelen Gonçalves Rabelo Galvão
Zelma Vieira de Melo Loureiro Ferreira

Língua Espanhola

Álvaro Vinícius de Moraes Barbosa Duarte
Regina Cybelle Paes de França
Márcio Tiago dos Anjos

Língua Inglesa

Ana Carolina Ferreira de Araújo
Diego Bruno Barbosa Félix
Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho

Língua Portuguesa

Ana Maria Morais Rosa
Clarice Inês Madureira Granjeiro
Danielle da Mota Bastos
Janaina Ângela da Silva



Reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora

Henrique Duque de Miranda Chaves Filho

Coordenação Geral do CAEd

Lina Kátia Mesquita Oliveira

Coordenação Técnica do Projeto

Manuel Fernando Palácios da Cunha Melo

Coordenação de Análises e Publicações

Wagner Silveira Rezende

Coordenação de Design da Comunicação

Henrique de Abreu Oliveira Bedetti

EQUIPE TÉCNICA

Coordenação Pedagógica Geral

Maria José Vieira Féres

Assessoria Pedagógica

Eleuza Maria Rodrigues Barboza

Maria Adélia Nunes Figueiredo

Valéria Trevizani Burla de Aguiar

Assessoria de Logística

Susi de Campos Ewald

Diagramação

Luiza Sarrapio

Responsável pelo Projeto Gráfico

Rômulo Oliveira de Farias

Responsável pelo Projeto das Capas

Alexandre Calderano Fiorilo

Revisão

Lúcia Helena Furtado Moura

Sandra Maria Andrade del-Gaudio

ESPECIALISTAS

Arte

Claudia Regina dos Anjos

Henrique Augusto Nunes Teixeira

Juliana Gouthier Macedo

Lucia Gouvêa Pimentel

Educação Física

Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior

Língua Espanhola

Rita Fabiana de Lacerda Jota

Língua Inglesa

Fatiha Dechicha Parahyba

Vera Lúcia de Lucena Moura de Oliveira

Língua Portuguesa

Begma Tavares Barbosa

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
RESGATE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES..	15
RESGATE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	17
REFERÊNCIAS	26
PARÂMETROS DE FORMAÇÃO DOCENTE	27
DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA	30
REFERÊNCIAS	44
PARÂMETROS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	45
1 OS PARÂMETROS CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS PARÂMETROS DE SALA DE AULA	49
2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	54
3 O EIXO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA: O REPOSICIONAMENTO DOS ESTUDOS METALINGUÍSTICOS NO CURRÍCULO	58
4 O EIXO ORALIDADE: ORALIDADE E ESCRITA NA PERSPECTIVA DE UM <i>CONTINUUM</i> DE PRÁTICAS	62
5 A LEITURA COMO EIXO CENTRAL DO CURRÍCULO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR DE LEITORES	65
6 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O TRABALHO COM A LITERATURA	69
7 O EIXO ESCRITA: A ESCRITA COMO INSCRIÇÃO DO SUJEITO NO MUNDO	72
8 A INTEGRAÇÃO ENTRE OS EIXOS DO CURRÍCULO	76
9 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO	78
REFERÊNCIAS	80
PARÂMETROS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA ...	83
1 INTRODUÇÃO	85
2 O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E FUNDAMENTOS LEGAIS	89
3 REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA ESPANHOLA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES	98

4 A FORMAÇÃO DOCENTE: MOBILIZAÇÃO DE SABERES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA	102
5 A FORMAÇÃO DOCENTE: TECENDO PRÁTICAS A PARTIR DO DIÁLOGO COM OS PCLE, OS PSALE E OS SABERES E COMPETÊNCIAS DOCENTES	113
REFERÊNCIAS	118
PARÂMETROS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	121
INTRODUÇÃO	123
1 FORMAÇÃO DOCENTE SOB UM NOVO OLHAR	125
2 A CONCEPÇÃO VYGOTSKIANA DE ENSINO E DESENVOLVIMENTO	127
3 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES E A FORMAÇÃO DOCENTE	128
4 A FORMAÇÃO DOCENTE, SUA INFLUÊNCIA NO PROFESSOR E NA APRENDIZAGEM DO ALUNO	131
5 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE	139
6 AS NOVAS TECNOLOGIAS E A FORMAÇÃO DOCENTE	141
7 AVALIAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	145
PARÂMETROS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE ARTE	149
1. INTRODUÇÃO	151
2. FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO EM ARTE	154
3. PERCURSOS PROPOSTOS	158
4. O COTIDIANO DA FORMAÇÃO	164
5. PALAVRAS FINAIS	170
REFERÊNCIAS	171
PARÂMETROS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	173
PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	177
DIRETRIZES GERAIS PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE PERNAMBUCO	194
REFERÊNCIAS	198

APRESENTAÇÃO

Em 2014, dando continuidade à produção de documentos que auxiliem na melhoria da qualidade do processo educativo em nosso estado, a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco publica mais um documento construído coletivamente por especialistas da secretaria e Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - que norteará, desta vez, a formação continuada de professores das redes estadual e municipal. Este documento destina-se principalmente a todos os formadores que atuam em ambas as redes públicas de ensino.

A grande inovação dos Parâmetros para a Educação Básica no Estado de Pernambuco é a articulação entre os Parâmetros Curriculares (o que ensinar), os Parâmetros na Sala de Aula (como ensinar) e os Parâmetros de Formação Docente. A necessidade de uma política de formação continuada é essencial para garantir que o currículo formal se transforme em currículo real, sendo assumido no cotidiano pedagógico das unidades escolares.

A consolidação dos Parâmetros da Educação Básica de Pernambuco passa necessariamente pela formação docente. Os professores, mais do que executores, são os grandes líderes deste processo. A implantação dos parâmetros curriculares no cotidiano do projeto político pedagógico de cada escola depende de professores comprometidos e bem formados. A formação contínua é o grande instrumento para garantir que a prática pedagógica seja repensada permanentemente, tendo como eixo norteador o direito à aprendizagem.

Os Parâmetros de Formação Docente estão relacionados ao processo de formação continuada dos professores e são apresentados considerando as questões conceituais que envolvem os Parâmetros Curriculares e os Parâmetros na Sala de Aula, bem como as especificidades de cada componente curricular.

Através deste novo instrumento de apoio, espera-se que formadores e educadores possam ampliar os diálogos, favorecendo uma maior apropriação, articulação e aplicação dos parâmetros em suas diversas dimensões, dentro e fora do âmbito escolar.

Caro Formador, conte com este material para subsidiar o trabalho de orientação do professor, tornando-se mais uma peça-chave para o sucesso desta nova empreitada rumo à qualificação da educação no nosso estado.

Ricardo Dantas

Secretário de Educação e Esportes de Pernambuco

INTRODUÇÃO

A relação entre formação inicial, prática docente e formação continuada tem sido objeto de grande debate em diversos eventos científicos, como também no interior das instituições formadoras e das secretarias de Educação. É nessa direção que apresentamos os Parâmetros de Formação Docente.

Este documento foi elaborado a partir dos Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco, de forma complementar, com o intuito de contribuir para a formação docente. Tem por objetivos fortalecer o diálogo da Secretaria de Educação do Estado e das secretarias municipais de Educação com as instituições formadoras de professores e orientar a formação continuada realizada no âmbito das próprias secretarias.

É mais um documento que pode enriquecer o processo de formação docente, sintonizado com as expectativas de aprendizagem definidas nos Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco, fruto de ampla discussão de professores da rede estadual e das redes municipais, e com as diretrizes nacionais para a educação básica.

Desejamos que seja utilizado para nortear as formações em todos os espaços, de modo a garantir ao professor uma formação consistente, sintonizada com o mundo atual e qualificada, fortalecendo o processo de ensino e de aprendizagem em Pernambuco.

Ana Selva

Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação
Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco

Resgate histórico das políticas de formação continuada de docentes

RESGATE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Em se tratando de formação continuada, é importante ressaltar que a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco apresenta um histórico de produção de documentos que contribuíram com os processos de formação docente em outras épocas, de acordo com a conjuntura do momento, e influenciaram a construção de novos documentos que fundamentam e norteiam a prática pedagógica.

Na oportunidade de revisitar, historicamente, as políticas educacionais relacionadas à formação de professores e subsídios para o trabalho pedagógico entre os períodos de 1987 até os dias atuais, apresentamos um breve histórico, com base em documento que aborda a formação direcionada aos professores e os documentos de orientação para nortear a prática pedagógica do professor, estes referendados em um estudo sobre as políticas educacionais do Estado de Pernambuco (a partir do 2º Governo de Miguel Arraes (1987-1990), e do Governo Jarbas Vasconcelos (1999-2006)), organizado por Maria da Graças Corrêa de Oliveira e outros (OLIVEIRA, 2006).

Esta breve exposição histórica foi pautada, também, em alguns documentos elaborados nos respectivos governos e que serviram de subsídios à prática pedagógica, como também na experiência profissional de quem, como professor ou como especialista, acompanhou as propostas educacionais encaminhadas pela Secretaria Estadual de Educação.

No período da gestão de 1987-1991 (Governo Miguel Arraes), uma das grandes ações do governo foi, exatamente, evidenciar as mudanças necessárias à prática do supervisor escolar para a atividade de educador de apoio, com a atribuição de promover a formação continuada dos professores em seus locais de trabalho para reflexão e reconstrução da prática pedagógica, em lugar de atuar como profissional fiscalizador da prática docente. Notadamente, Oliveira (2006, p. 281), reportando-se ao Relatório da Secretaria elaborado em 1990, afirma que foram realizadas formações sistemáticas que envolveram “mais de 14 mil professores (da Pré-Escola à 8ª série do Ensino Fundamental), 1,3 mil educadores de apoio, 1 mil diretores da escola e técnicos das equipes regionais e professores da rede municipal”. Essas formações aconteceram também para os especialistas, por meio das universidades locais e de consulados estrangeiros, oportunidades de cursos e estágios, no

país e no exterior, para professores da rede.

Nessa gestão, o documento elaborado para nortear a prática pedagógica de todas as áreas do conhecimento da Educação Básica visava proporcionar aos professores do Ensino Fundamental e Médio uma reflexão sobre concepção de ensino e organização de conteúdo curricular, para subsidiar a prática dos professores na sala de aula. Esse documento teve participação de professores da rede estadual de ensino, como o perfil de saída do aluno para o ensino de 1º e 2º Graus (1986), hoje Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio. Também houve contribuições dos estudos sobre currículo realizados pelas Equipes de Ensino das Gerências Regionais de Educação (na época, denominadas de DERES), e da Equipe de Ensino da Secretaria de Educação-DEE, hoje o equivalente à SEDE (Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação). Esses estudos e o Curso de Extensão em Metodologia nas diversas áreas do conhecimento da base curricular comum subsidiaram o processo de elaboração do documento acima citado. Salientamos que não houve tempo para a publicação do referido documento, embora tenham ocorrido a distribuição e a apresentação, pela equipe da DEE (hoje SEDE), nas 17 DERES (hoje GRES). Esse documento não chegou às escolas nesse período de transição de gestão governamental.

Na política de educação do período de 1991 a 1994 (Governo Joaquim Francisco), visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, o atendimento escolar se baseou nos altos índices de evasão e de reprovação no Ensino Fundamental, objetivando corrigir esse problema. O foco foi reorientar a Pré-Escola nas atividades de leitura e escrita. Dessa forma, foi adotada a teoria construtivista como orientação teórico-prática, na busca da melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, seria proporcionar aos estudantes uma articulação entre os conhecimentos sistematizados e a realidade. Nessa gestão, podemos considerar que a política de formação de professores não contemplava os docentes de áreas específicas, como: Língua Portuguesa, História, Geografia etc. Apenas se evidencia, nos estudos de Oliveira (2006), que, no ano de 1992, houve cursos de capacitação para os professores de Educação Especial, Educação Infantil e de Educação Física. Existia um incentivo bastante amplo para que os professores de Ensino Fundamental participassem dos cursos promovidos pelo II Programa Um Salto Para o Futuro, em convênio com a Fundação Roberto Marinho. Já em relação “à capacitação de recursos humanos nas áreas de Pré-Escola, Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização e Ensino Médio” (OLIVEIRA, 2006, p. 298), o convênio era feito com o Governo Federal. A autora ainda ressalta a construção dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM.

É possível concluir, a partir das informações coletadas sobre a trajetória da formação nessa gestão, que o foco da formação era os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Pré-Escola e que, mesmo com ausência de uma política de formação continuada para professores do Ensino Fundamental Anos Finais, a equipe de ensino das Diretorias Executivas Regionais de Educação Metropolitana, por iniciativa, realizou formação com os professores

dessa etapa da educação. A referida equipe se organizou e realizou formações quinzenais por núcleos. Vale ressaltar que os formadores que atuaram nessas formações foram capacitados para esse fim pela Universidade Federal de Pernambuco, na gestão da professora Silke Weber, Secretária de Educação do governo anterior.

Em relação ao documento para nortear a prática pedagógica do professor, ainda nessa gestão foi elaborada a Coleção Carlos Maciel - Subsídios para a Organização da Prática Pedagógica nas Escolas, a qual teve na sua composição, como subsídio, o documento para orientação pedagógica construído no período (1989), resultante de discussões das Equipes de Ensino das DERES, hoje GREs, e da DEE, hoje SEDE. Esse subsídio foi sistematizado e analisado por professores das equipes acima citadas. Salienta-se que, posteriormente, houve uma nova reestruturação do documento citado, visando melhorar sua qualidade. Foram definidos alguns princípios metodológicos, na perspectiva de orientar a escolha dos conteúdos e nortear a prática pedagógica do professor, assim contribuindo para a melhoria da aprendizagem do estudante. Dessa forma, a Coleção Carlos Maciel oferecia sugestões de conteúdos programáticos e de encaminhamentos metodológicos que deveriam contribuir para um melhor desempenho na aprendizagem do estudante.

O período de 1995 a 1998 (Governo Miguel Arraes) é demarcado por um amplo reconhecimento do processo de globalização e internacionalização da economia e da necessidade de o Brasil colocar a educação como prioridade, para que sua população adquirisse um padrão de qualidade de vida. Para tanto, era preciso superar as deficiências do quadro educacional brasileiro. Nesse sentido, a tônica da educação no Estado de Pernambuco volta a ser a busca para a Universalização do Ensino Fundamental.

Em se tratando de formação dos professores, afirma-se que o relatório da Secretaria de Educação registra um investimento muito grande em qualificação dos professores, apoiando iniciativas dos próprios professores para cursarem pós-graduação, liberando-os para esse fim, ou, então, por meio da promoção de cursos em convênio com instituições locais de Ensino Superior, cursos de especialização, com apoio financeiro para ajuda de custo.

Além do formato tradicional (participação em cursos oferecidos por instituições de Ensino Superior), a Secretaria de Educação adotou a educação a distância e a formação em serviço, ou seja, no cotidiano da escola, tendo como escopo a reflexão sobre a prática pedagógica do professor em sala de aula e aquela desenvolvida no âmbito das escolas pelo coletivo de educadores da rede, educadores de apoio e técnicos ligados ao apoio tecnológico.

Como o incentivo dado à formação docente era constante, ressalta-se que os professores, por sua iniciativa, realizaram oficinas pedagógicas em todo o Estado, com o objetivo de aprofundar questões abordadas na Capacitação em Rede, modalidade de qualificação que, efetuada duas vezes por ano, buscou assegurar a criação de referências curriculares comuns. Para as áreas de Biologia, Matemática, Química e Física, foram implantados o

Programa Pró-Ciências I, com patrocínio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, e o Pró-Ciências II, com a mesma finalidade, sendo os professores selecionados pela Facepe.

Também foram firmados outros contratos significativos, que contribuíram para a formação dos professores, como o Pró-Matemática e o Pró-Leitura. O primeiro, direcionado para professores de Cursos de Formação de Professores, localizados no interior e estagiando no Ensino Fundamental, e o segundo, para professores de Magistério. É importante lembrar que aos técnicos das equipes de Ensino das Diretorias Executivas Regionais de Educação não foi proporcionada a participação como cursistas nos programas acima citados. Vale enfatizar que os técnicos que também mantinham vínculos como professores regentes puderam participar desses programas. Outra grande e forte preocupação da SEE foi a qualificação dos professores leigos, implementando, em convênio com o MEC, o Programa de Formação de Professores Leigos Municipais.

Quanto ao documento norteador da prática pedagógica do professor, nesse período, surge a Coleção Professor Paulo Freire, Política de Ensino e Escolarização Básica (PERNAMBUCO, 1998), elaborada para o Programa Capacitação em Rede, implementado pela Diretoria de Educação Escolar, desde 1995. O referido programa proporcionava atualização aos professores da rede pública estadual, por meio de discussão de temas sobre ensino.

Essa coleção teve início com as *Séries Formação do Professor, Política de Ensino e Dinâmica da Escola* e proporciona, para os docentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, oportunidade de aprofundamento da compreensão de questões centrais dos processos de ensino e de aprendizagem, debatidas por especialistas das diversas áreas do conhecimento, divulgando resultados de pesquisas recentes e respondendo a problemas específicos identificados durante processo anual de avaliação da aprendizagem conceitual dos alunos das escolas estaduais.

No período de 1999-2006 (Governo Jarbas Vasconcelos), as condições oferecidas às escolas pela Secretaria, promovidas por meio de uma extensa gama de projetos, tinham como pressuposto que a melhoria do processo de ensino e aprendizagem era uma tarefa da escola e caberia à Secretaria de Educação apenas apoiá-la. Com isso, a escola passou a ser a responsável pela capacitação dos professores. Em 2001, já haviam sido apresentados à Secretaria mais de 550 projetos com a finalidade de capacitar professores. Conforme Oliveira (2006, p. 342), essa atomização da capacitação se contrapõe, claramente, à política de capacitação em rede largamente utilizada no Governo Arraes.

Houve alteração do rumo da política de formação docente, baseada na percepção de que os programas de capacitação, em sua grande maioria, não contemplavam as reais necessidades das escolas. Em certo aspecto, pode ter significado um retorno da política

de ênfase conteudística e instrumentalizadora, em uma nova configuração, contrapondo-se aos processos de produção e assimilação de conhecimentos norteadores da política educacional adotada em Pernambuco, no período de 1987-1990 e 1995-1998.

Importa destacar que, de acordo com Oliveira (2006), a proposta de que as escolas busquem o tipo de capacitação que lhes convier, além de significar uma renúncia do Estado em termos de poder conferir direção concreta à política educacional, pela criação de referências comuns, poderia favorecer o insulamento do corpo técnico da escola, o qual, por falta crescente de inserção no debate nacional, poderia vir a ter suas possibilidades de apoio técnico reduzidas à sua visão particular (idem, *ibidem*).

Vale ressaltar que existia uma instrução normativa que regia a formação de professores, a Instrução Normativa n. 001/2000, da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, que determinava os objetivos e atribuições, assim como orientava procedimentos e conteúdos para a implementação do programa de formação continuada em serviço do sistema estadual de ensino. Conforme assegura Cavalcanti (2004, p. 62), a referida instrução “deixa evidente em um dos seus objetivos a preocupação em desenvolver competências profissionais nos professores com a finalidade de promover o aperfeiçoamento do desempenho docente [...]”.

No que se refere ao documento para nortear a prática pedagógica do professor, teve início, nessa gestão, a elaboração do documento denominado Base Curricular Comum - BCC, produzido em 2004, sob a responsabilidade de gestores municipais e estaduais, da coordenação do projeto, das comissões de elaboradores, compostas por assessores de universidades e professores especialistas da rede pública de ensino.

Ao longo da elaboração da BCC, houve reuniões ampliadas e seminários regionais, nos quais foram debatidos temas relevantes e apresentadas sugestões ao documento. Nesses eventos, houve a participação de debatedores de diversas áreas do conhecimento da Educação Básica, membros da SEDUC e da diretoria da UNDIME/PE, professores da educação básica da rede pública e gestores municipais e estaduais de todos os níveis e outros integrantes de movimentos sociais.

O documento BCC não chegou a ser impresso, até o fim da gestão, para divulgação nas escolas, porém foi distribuído em CD para as Gerências Regionais de Educação, em todos os componentes curriculares.

Na atual gestão, a partir de 2007, houve uma grande ênfase na política de formação continuada do professor, proporcionando momentos de formação tanto dentro como fora do espaço escolar. Além disso, foram oferecidas oportunidades de participação em Cursos de Atualização e Especialização em diversas áreas do conhecimento, em convênio com instituições públicas e privadas de Ensino Superior localizadas no território estadual, bem como em eventos científicos, tais como congressos, conferências etc.

Uma das ações de formação continuada em larga escala, envolvendo professores de Língua Portuguesa e Matemática, foi planejada logo após a publicação do documento Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Pernambuco. Esse documento, apesar de ter sido construído na gestão anterior, não havia sido publicado em versão impressa. Assim, a Secretaria de Educação realizou uma revisão, submetendo os referidos documentos à análise e avaliação de representantes de diversos segmentos.

O documento da BCC-PE foi produzido em um processo de construção coletiva, iniciado em 2004, sob a responsabilidade de gestores das redes municipais e estadual, da coordenação do projeto, das comissões de elaboradores, compostas por assessores de universidades e por professores especialistas das redes públicas de ensino.

Desse processo, constou uma sequência de reuniões ampliadas e de seminários regionais, nos quais foram debatidos temas relevantes para a BCC-PE e sugeridas modificações no documento. Esses encontros ocorreram ao longo de todo o processo de elaboração da BCC-PE, e deles participaram debatedores convidados (das áreas de Sociologia, Educação, Ciências Políticas, História, Arte, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática), membros da SEDUC e da diretoria da UNDIME, professores da educação básica das redes públicas, gestores municipais e estaduais de todos os níveis, integrantes de movimentos sociais, como a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), representantes dos núcleos de avaliação instalados em várias redes municipais, representantes do Conselho Estadual de Educação e de conselhos municipais de educação oriundos de todas as regiões do Estado de Pernambuco. A BCC-PE contou, também, com a leitura crítica de pareceristas das áreas de Educação, Sociologia, Língua Portuguesa e de Matemática.

A despeito do processo de ampla participação na elaboração desse documento, são imprescindíveis novas ações que permitam aprofundar a articulação da BCC-PE com a prática educacional da escola pública no Estado de Pernambuco, ações que deverão integrar as políticas públicas de gestão das redes municipais e estadual, em particular das iniciativas de formação continuada de professores. Tais ações tornam-se ainda mais necessárias, quando são levadas em conta a ordem de grandeza e a diversidade das redes públicas de ensino a que se destina a BCC-PE.

O contingente de professores que exerce o magistério nas redes municipais e estadual de Pernambuco é o interlocutor principal do referido documento. Para esses profissionais, a BCC-PE se propõe ser um referencial de aprofundamento de sua prática pedagógica, uma proposta curricular moldada por recortes teórico-metodológicos. Não constitui, pois, um texto definitivo e acabado. Ainda que o professor seja o leitor privilegiado da BCC-PE, não podem ser esquecidos os demais interlocutores, quais sejam: a equipe gestora e os técnicos dos sistemas de ensino, os integrantes das equipes pedagógicas e os dirigentes de escolas das redes públicas, os integrantes dos conselhos de educação, os professores dos cursos

de licenciatura, os estudiosos da área educacional de Língua Portuguesa e de Matemática, entre outros.

A proposta de uma Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco tem raízes na necessidade de se colocar em outro patamar a educação em nosso Estado. No espírito do regime de colaboração preceituado pela LDBEN, o documento da BCC-PE responde, em primeiro plano, à aspiração dos sistemas públicos de ensino, localizados no Estado de Pernambuco, de disponibilizar uma base curricular que sirva de referência à formação educacional do conjunto de crianças, jovens e adultos neles inserido, com vistas a contribuir para responder aos desafios da educação do Estado. Por tentar fazer convergir diferentes realidades e concepções, a formulação de uma base curricular comum é um processo muito complexo. Uma clara e imprescindível ampliação deverá incluir as demais áreas do conhecimento que fazem parte do sistema escolar. Ao se restringir a Língua Portuguesa e Matemática, esse processo inicial responde a demandas específicas, que têm reivindicado uma maior participação da escola na formação para o uso social da linguagem e dos saberes matemáticos. No entanto, impõe-se o prosseguimento de ações que permitam incorporar à BCC-PE as demais áreas do currículo da Educação Básica.

Outra ampliação não menos relevante deverá contemplar a etapa da Educação Infantil e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A primeira, usualmente dedicada a crianças de 0 a 5 anos, tem sua inegável importância cada vez mais reconhecida na legislação e na prática educacional em todo o mundo. A segunda, destinada às pessoas que não tiveram acesso às oportunidades educacionais na idade esperada, tem a tarefa de assegurar a escolarização e a inserção mais efetiva na sociedade desse significativo contingente de indivíduos.

A primeira parte do documento trata dos pressupostos teóricos e metodológicos da BCC-PE. Discute-se, de início, o paradigma fundamental da proposta, com três eixos principais: solidariedade, vínculo social e cidadania. Em seguida, recorre-se aos textos legais vigentes que, em suas concepções e normas, procuram moldar a realidade educacional do país. Tomando como referência as bases legais, ampliadas a partir do paradigma acima referido, desenvolvem-se, no item seguinte do documento, considerações sobre as diretrizes orientadoras da BCC-PE, ou seja, a identidade, a diversidade e a autonomia.

Uma das reflexões centrais, nesta altura, é a da possibilidade e da necessidade de coexistência, como já mencionado, de uma base curricular comum para todos os municípios do Estado, com uma parte diversificada do currículo, esta última destinada a abrigar as especificidades das culturas locais. Na sequência, são trabalhados tanto os eixos metodológicos mobilizadores dos saberes, mais precisamente, do ensino-aprendizagem de competências, da interdisciplinaridade e da contextualização do conhecimento, quanto os eixos que orientam a organização escolar, quais sejam, a flexibilidade e a avaliação. O ponto seguinte traz uma breve reflexão sobre concepções de ensino e de aprendizagem, e sobre

conceitos como transposição didática e contrato didático. O papel do livro didático, um dos recursos mais presentes na prática pedagógica atual, é, também, objeto de discussão. O texto dispensa, em seguida, especial atenção à elaboração do projeto político-pedagógico da escola, no entendimento de que, juntos, professores, servidores, alunos, dirigentes, comunidade e instâncias colegiadas estarão em condições de elaborar uma proposta educacional de qualidade, que considere a realidade local.

Dando continuidade à construção e publicação de novos documentos, na expectativa de atender à necessidade de produzir um documento que articulasse os diversos campos ou eixos das áreas de conhecimentos, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino na rede estadual, a secretaria de Educação disponibilizou documentos que contêm as Orientações Teórico- Metodológicas (PERNAMBUCO, 2008) nas áreas de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa), de Matemática, de Ciências Naturais e de Ciências Humanas. Tais orientações são vistas como referenciais estruturadores das práticas de ensino das disciplinas. Naquele contexto e de acordo com o proposto pela BCC-PE, apresentamos os perfis correspondentes ao Ensino Fundamental (1ª à 8ª série/1º ao 9º ano) e ao Ensino Médio. A expectativa era de que esse material contribuísse, de forma crítica, contextualizada e reflexiva, para a ação pedagógica e a docência dos que fazem a escola pública no Estado de Pernambuco.

Ainda nesta gestão, a produção do Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos para a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012) inicia uma coletânea de Cadernos Temáticos elaborados pela Secretaria de Educação, com o objetivo de oferecer mais subsídios para o trabalho pedagógico dos professores. Foi construído a partir do princípio norteador da política educacional do Estado, a Educação em Direitos Humanos e a necessidade de transversalizar essa temática em todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio, bem como das diversas modalidades de ensino.

O Caderno ainda considera o Plano de Governo do Estado de Pernambuco, que entende como um de seus eixos estruturadores uma educação de qualidade para todos, que promova, dentre outras coisas, a formação de seus professores e gestores para a difusão dos conteúdos de formação cidadã. Assim, esse material didático propõe a articulação de diversos conteúdos e temas referentes aos Direitos Humanos e à Cidadania, a partir de jornadas pedagógicas, sequências didáticas e sugestões de atividades suplementares.

Dando continuidade à Coletânea, é produzido o Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação Ambiental (PERNAMBUCO, 2013), destinado à rede estadual de ensino de Pernambuco, com o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico do professor no desenvolvimento de temas e atividades transversais e interdisciplinares, de caráter socioambiental.

Em suma, esses Cadernos constituem também novos instrumentos para a formação

continuada dos professores na rede estadual de ensino de Pernambuco e abrem caminho para a produção de outros documentos que abordem temáticas acerca das questões da atualidade.

Ainda nesta gestão, com o objetivo de proporcionar o acesso e a consulta para fins de planejamento escolar ao longo dos bimestres letivos, foram produzidos e disponibilizados, em versão digitalizada, os conteúdos a serem trabalhados nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, referentes ao Ensino Fundamental e Médio, em consonância com os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco (2012), na perspectiva das expectativas de aprendizagem. Essa ação prevê a produção e publicação de outros documentos de mesma natureza e organização, contemplando os demais componentes curriculares.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Glória Maria Duarte. **Formação continuada de professores de Ciências na rede pública estadual de Pernambuco**. 2004. 117f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE, Recife, 2004.

OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de et al. **Continuidades e discontinuidades das políticas de educação básica: o caso de Pernambuco**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros Curriculares**. 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco. Diretoria de Educação Escolar. **Subsídios para organização prática pedagógica nas escolas: Ciências e Biologia**. Recife: SECE, 1992. (Coleção Professor Carlos Maciel).

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco. Diretoria de Educação Escolar. **Política de ensino de escolarização**. Recife, 1998. (Coleção Professor Paulo Freire. Série Política de Ensino).

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Caderno de orientações pedagógicas para a educação em direitos humanos: rede estadual de ensino de Pernambuco/Secretaria de Educação**. Colaboradores: Andréa Íris Maciel Cardim et al. Coordenação pedagógica do caderno: Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho et al. Recife, 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Caderno de orientações pedagógicas para a educação ambiental: rede estadual de ensino de Pernambuco/Secretaria de Educação**. Colaboradores: Ana Rita Franco do Rego et al. Coordenação pedagógica do caderno: Walkiria Cavalcanti Prado et al. Recife, 2013.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Orientações teórico-metodológicas para a rede estadual de ensino de Pernambuco**. Colaboradores: Equipes de Ensino da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação-SEDE. Recife, 2008.

Parâmetros de Formação Docente

A atual concepção de formação de professores rompe com a orientação tradicional que apontava, em primeiro lugar, ensinar ou instruir e indica o que o estudante deverá ser capaz de fazer, graças ao processo de aprendizagem. É o direito de aprender, princípio que tem norteado a elaboração dos Parâmetros para a Educação de Pernambuco.

Rever e redirecionar a prática pedagógica, passando do ensinar ao aprender significa definir objetivos para o processo educacional. Mas como fazê-lo?

Lembrando Saramago, *marinheiro se faz no mar* (SARAMAGO, 1998). Aprende-se a navegar, navegando. Professor se faz na escola. A formação continuada do professor se faz no “re-conhecimento” de sua ação no espaço escolar e fora dele, na busca de caminhos de reinvenção das bases fundamentais dos saberes e das práticas docentes.

Em que consiste a noção de formação? Como se dá a formação do educador no espaço escolar? Com pilares que se estruturam desde sua formação inicial, a formação docente é processual, um caminho que está sempre em vias de se rever, portanto, nunca se conclui. Essas considerações norteiam as introduções dos livros, que estão assim organizados:

- Volume 1 – Línguas, Artes e Educação Física
- Volume 2 – Ciências Humanas
- Volume 3 – Ciências da Natureza e Matemática

O docente em formação, ao investigar suas atitudes cotidianas e ao refletir sobre suas práticas, interpreta suas ações e reconhece o significado dos processos educativos. A transformação das práticas pedagógicas exige dos professores uma reflexão individual e coletiva sobre o fazer/ser docente, revisar criticamente suas próprias práticas, o que permite pensar e sonhar uma nova educação.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A inovação dos Parâmetros para a Educação Básica no Estado de Pernambuco é a articulação entre os Parâmetros Curriculares (o que ensinar), os Parâmetros na Sala de Aula (como ensinar), a avaliação dos estudantes, por meio dos Padrões de Desempenho, e os Parâmetros de Formação Docente.

Currículo, avaliação dos estudantes e formação docente estão interligados como dimensões de um mesmo processo educativo e devem ser pensados sempre em conjunto e de forma articulada em toda a Educação Básica: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

A construção dos Parâmetros Curriculares, no contexto dos Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco, foi um processo que envolveu especialistas, gestores e professores das redes de ensino estadual e municipais.

Grupos de professores do Ensino Fundamental e Médio e da Educação de Jovens e Adultos de todas as Gerências Regionais de Educação participaram da discussão e da elaboração dos Parâmetros Curriculares para todas as áreas do conhecimento. As mudanças substantivas nas políticas educacionais só se materializam, quando são realizadas junto com os profissionais da educação. Nesse caso, particularmente, os docentes atuaram como colaboradores no processo de construção dos Parâmetros Curriculares, tanto no que se refere às concepções teóricas, como em relação às especificidades de cada componente curricular.

Em todo o processo de participação, elaboração e discussão, foi destacada a importância da articulação das demais dimensões do projeto para o êxito da implementação do currículo, com ênfase nos Parâmetros na Sala de Aula e nos Parâmetros de Formação Docente. A necessidade de uma política de formação continuada é essencial para garantir que o currículo formal se transforme em currículo real, sendo assumido no cotidiano pedagógico das unidades escolares.

2. PARÂMETROS CURRICULARES: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

As várias concepções sobre currículo foram discutidas durante o processo de construção coletiva. Quando atores diferenciados participam de um processo como esse, é comum e produtivo que apareçam as divergências. Como está explicitado no volume introdutório dos Parâmetros Curriculares, não se teve a pretensão de estabelecer consensos e, sim, de procurar construir acordos. Essa construção resultante do acordo entre as partes organiza o currículo em torno de Expectativas de Aprendizagem.

A escolha da expressão “Expectativas de Aprendizagem” está relacionada diretamente com uma concepção de educação e, portanto, de currículo. As razões dessa escolha são bem explicitadas no texto sobre as concepções de currículo, conforme o que se segue:

[...] de Almeida e Silva (2012), tomamos três argumentos muito significativos a favor da adoção da expressão: (i) ressignificação da perspectiva de currículo ainda vigente, de uma lista de conteúdos, habilidades e competências; (ii) compreensão de currículo como percurso formativo que implica tempos necessários para aprendizagens significativas; (iii) expectativas de aprendizagem como expectativas de “direito à aprendizagem”, em termos de “capital” cultural, científico, histórico, tecnológico, estético, moral (PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2012, p.27).

Esses argumentos sinalizam uma mudança de qualidade sobre o entendimento do processo educativo. Em primeiro lugar, o estudante e a aprendizagem passam a ser o centro do trabalho pedagógico. Isso significa que mais importante do que ensinar é fazer aprender.

É essa perspectiva que coloca o **direito de aprender** como o eixo norteador dos Parâmetros da Educação Básica do Estado de Pernambuco e que reforça a Educação em Direitos Humanos como eixo integrante da educação na rede estadual de Pernambuco. A Educação em Direitos Humanos tem como um dos princípios fundamentais o direito à educação, educação essa de concepções e práticas fundadas nos processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas, conforme está pontuado no art. 2º das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

A garantia desse direito exige que se leve em conta o processo de formação integral do ser humano. Nesse sentido, é fundamental relevarem diferenças individuais e as características de cada estudante, sejam elas pessoais, sociais, cognitivas, entre outras. Cada um precisa de atenção diferenciada em suas especificidades, para que se possa chegar a um resultado final em que todos tenham progressos significativos. O compromisso da escola deve ser com a formação integral do ser humano. A igualdade de oportunidades educacionais para todos só se consolida com o reconhecimento das diferenças. Tratar de forma igual os desiguais contribui para reforçar a desigualdade.

Norteados por esses princípios, foram concebidos os Parâmetros em Sala de Aula, elaborados com o objetivo de oferecer subsídios à organização do trabalho pedagógico nas escolas, tendo como referência os Parâmetros Curriculares aprovados para a rede de ensino no Estado de Pernambuco.

São trabalhados aspectos relacionados com a construção do projeto político-pedagógico nas escolas e orientações didáticas e metodológicas, tanto para os níveis de Ensino Fundamental e Médio, como para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Cada componente curricular apresenta, em volumes específicos, as suas sugestões para auxiliar o professor na implantação dos Parâmetros Curriculares. É o grande desafio do “como fazer” no cotidiano pedagógico.

Diretamente relacionados com os Parâmetros Curriculares, com o perfil dos estudantes e com a opinião dos professores, foram criados os Padrões de Desempenho para a Rede de Ensino.

Para estabelecer os Padrões de Desempenho dos estudantes, foram utilizados dois métodos específicos consagrados pela literatura especializada da área de avaliação externa e utilizada em outros países. A utilização dessa metodologia não se processou de forma acrítica. Foram considerados aspectos específicos da realidade pernambucana, bem como a experiência do Estado com avaliação externa de larga escala, expressa no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).

A inovação desse processo está na participação efetiva dos docentes que estão em exercício na sala de aula como protagonistas, o que possibilitou definir padrões de desempenho mais condizentes com a realidade dos estudantes, estabelecer, de forma mais clara, a relação entre currículo e avaliação, além de possibilitar a definição de novos rumos para a formação docente.

Foram trabalhados e estabelecidos os Padrões de Desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, no Ensino Fundamental e Médio. O estabelecimento dos Padrões de Desempenho para os demais componentes curriculares está em processo de construção.

3. FORMAÇÃO DOCENTE

A consolidação dos Parâmetros da Educação Básica de Pernambuco passa, necessariamente, pela formação docente. Os professores, mais do que executores, são os grandes líderes desse processo. A implantação dos Parâmetros Curriculares no cotidiano do projeto político-pedagógico de cada escola depende de professores comprometidos e bem formados. A formação contínua é o grande instrumento para garantir que a prática pedagógica seja repensada permanentemente, tendo como eixo norteador o direito à aprendizagem.

Os Parâmetros de Formação Docente estão relacionados ao processo de formação

continuada dos professores e são apresentados considerando as abordagens conceituais que envolvem os Parâmetros Curriculares e os Parâmetros na Sala de Aula, bem como as especificidades de cada componente curricular. As questões relativas ao Ensino Fundamental e Médio, bem como à modalidade da Educação de Jovens e Adultos serão tratadas, de forma integrada, nos Parâmetros de Formação Docente.

A formação continuada dos docentes tem apresentado, ao longo de sua trajetória, concepções distintas. Em determinados momentos, o processo de formação contínua foi identificado como capacitação ou treinamento, com o objetivo de suprir as carências da formação inicial dos professores. Com essa perspectiva, eram organizados cursos variados, de acordo com as necessidades apresentadas pelos gestores das redes de ensino e/ou pelos próprios docentes. Em alguns componentes curriculares, a ausência de professores devidamente qualificados naquela área tornava ainda mais urgente a organização de cursos de formação continuada.

Outra abordagem muito presente nos processos de formação continuada era a relação estabelecida com a carreira dos docentes e os incentivos para promoção, o que acarretava, também, ganhos salariais.

As transformações ocorridas na sociedade com o processo de globalização, bem como as mudanças no processo do conhecimento interferem diretamente na organização da educação e na vida cotidiana da escola, que passa a conviver com situações complexas que exigem disponibilidade, compromisso e competência dos docentes, para que a prática pedagógica possa ser reavaliada e redirecionada, sempre que for necessário.

A escola, enquanto lócus privilegiado onde ocorre o processo educativo, é também o espaço onde deve acontecer a formação continuada dos docentes. Trata-se, portanto, de uma formação contínua em serviço, que envolve o projeto político-pedagógico da escola, com ênfase no trabalho coletivo dos docentes.

A formação é compreendida como o espaço de reflexão sobre a prática pedagógica e, ao mesmo tempo, de definição sobre as mudanças necessárias para se garantir que a implantação dos Parâmetros Curriculares tenha a eficácia desejada, sempre de forma integrada com a avaliação dos estudantes e, portanto, com os índices de proficiência construídos nos Padrões de Desempenho.

Essa reflexão envolve trabalhar, de forma articulada, a teoria e a prática. A utilização dos Parâmetros na Sala de Aula deve ser avaliada no processo de formação, bem como o trabalho desenvolvido com os livros didáticos.

As questões relativas à formação inicial de professores só serão abordadas, considerando as necessidades de habilitação nas várias áreas do conhecimento na rede estadual de ensino. As carências existentes, principalmente em alguns componentes curriculares, deverão

ser minuciosamente consideradas para a implementação da formação continuada, sem, entretanto, perder de vista que o processo de formação contínua não pode ser estruturado como uma forma de se suprirem as deficiências da formação inicial.

A formação continuada deve trabalhar, também, um processo identitário para que cada professor se veja

de forma simultânea e inseparável como:

- a. um perito que domine o instrumental de trabalho próprio da sua área de conhecimento e de sua atividade docente e saiba fazer uso dele;
- b. um pensador capaz de repensar criticamente a sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação;
- c. um cidadão que faz parte da sociedade e de uma comunidade (PROJOVEM URBANO, 2008).

É com essa abordagem de formação continuada que os Parâmetros de Formação Docente trabalham.

3.1. Temas que perpassam a formação docente

Acreditar e trabalhar para fazer do mundo um lugar melhor é uma característica inerente ao professor. Uma proposta de formação continuada de docentes deve ser capaz de aprofundar as dimensões profissional, social e ética dos educadores. Nesse sentido, a formação do professor e o trabalho docente associam-se e se alimentam continuamente, estabelecendo um processo de aperfeiçoamento constante e a ampliação da capacidade de intervir e enfrentar os desafios cotidianos.

Para isso, além do estudo contínuo e especializado na área de atuação específica de cada professor, questões fundamentais são trabalhadas durante o processo de formação, constituindo uma área de conhecimentos comuns a todos os docentes. Tais conhecimentos podem ser organizados em eixos temáticos, conforme definidos a seguir:

- I. Educação em Direitos Humanos
- II. Direitos civis e papel das instituições no Estado de Direito Democrático
- III. A escola como instituição social
- IV. Avaliação da aprendizagem e inclusão
- V. A prática docente e o projeto político-pedagógico (PPP) da escola
- VI. O sistema educacional brasileiro e o trabalho docente.

I. Educação em Direitos Humanos

A Educação em Direitos Humanos tem como um dos princípios fundamentais o direito à educação, mais especificamente, uma educação de concepções e práticas fundadas nos processos de promoção, proteção, defesa e aplicação, na vida cotidiana de sujeitos, de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas, conforme está pontuado no art. 2º das

Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

Nessa direção, os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana para todas as pessoas. Para tanto, aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção das suas diretrizes pelos envolvidos nos processos educacionais, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamentada nos princípios dispostos no art. 3º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:

- a. Dignidade humana
- b. Igualdade de direitos
- c. Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades
- d. Laicidade do Estado
- e. Democracia na educação.

II. Direitos civis e papel das instituições no Estado de Direito Democrático

O conhecimento e a compreensão dos direitos do cidadão estabelecidos na Constituição Brasileira devem estar presentes no processo de formação docente, possibilitando aos professores distinguir o significado dos direitos civis, políticos e sociais, enquanto elementos constituintes do Estado de Direito Democrático.

Entre eles, papel de destaque deve ser atribuído à Educação Escolar, concebida como dimensão fundante da cidadania, aos direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente e aos direitos dos jovens, adultos e idosos.

Essa dimensão da formação tem como objetivo dar condições aos professores para identificarem e dimensionarem problemas, práticas e ideias que envolvam a questão da cidadania em diferentes contextos históricos e, em especial, na sociedade contemporânea, nas escalas local, regional, nacional e internacional.

III. A escola como instituição social

A escola é o *locus* privilegiado para a construção da cidadania. A escola de qualidade cria condições para que todos os segmentos desempenhem seus papéis com compromisso e eficiência. A questão dos direitos e deveres é vivenciada no dia a dia do trabalho escolar e todos têm clareza de suas funções, que devem resultar no desenvolvimento continuado de aprendizagens significativas por parte dos estudantes.

Por meio do trabalho pedagógico realizado na escola, são criadas novas e mais ricas oportunidades para todos, num processo de inclusão que reúne indivíduos autônomos,

capazes de escolher os melhores caminhos para o seu desenvolvimento pessoal e definir, com determinação, sua participação na sociedade.

É importante que, na sua formação, os professores possam identificar as diferentes condições sociais de seus alunos e delinear práticas metodológicas mais inclusivas, capazes de promover experiências reais de construção do conhecimento e desenvolvimento da autonomia.

IV. Avaliação da aprendizagem e inclusão

Os professores devem conhecer todos os seus alunos e criar para todos as oportunidades adequadas às suas reais necessidades. As avaliações devem ter como referência as possibilidades de cada um. Saber avaliar é fundamental para um acompanhamento real do crescimento dos alunos e da pertinência do trabalho pedagógico realizado.

As avaliações funcionam como informações relevantes para os professores e como parte fundamental do seu planejamento pedagógico. Por meio de seus resultados, o professor identifica e analisa as necessidades de aprendizagem, para redirecionar o processo de ensino.

Dessa forma, inclui-se nos conteúdos a serem trabalhados na formação dos professores o debate sobre a avaliação da aprendizagem, independente das formas específicas que assume em cada área do conhecimento. Qual a finalidade da avaliação? Que formas de avaliar serão utilizadas pelos professores? Como estabelecer avaliações capazes de aferir o crescimento e identificar as necessidades de cada estudante?

Esse debate se completa com o conhecimento, pelos professores, dos principais argumentos da discussão atual sobre a escola inclusiva, considerando os direitos dos que vivem em desvantagem social, ou são portadores de dificuldades e deficiências diversas.

V. A prática docente e o projeto político-pedagógico (PPP) da escola

O professor não vive isolado e não trabalha sozinho. Está integrado, por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP), à gestão da escola. Nesse sentido, orienta seu trabalho na direção das metas estabelecidas pela sua escola nos processos coletivos de que participa. Analisa o desempenho da sua escola nas avaliações externas e conhece os indicadores educacionais do seu estado e do seu município. Nos debates, esses indicadores são utilizados para estabelecer as relações entre o trabalho docente e o alcance das metas projetadas.

Integram a formação do professor o conhecimento do currículo proposto para a sua rede nas diferentes áreas e as formas escolhidas pela escola para colocá-lo em prática. Tais escolhas são claramente incorporadas ao PPP e todos os docentes devem sentir-se responsáveis por sua concretização. Utilizam e contribuem para a constante atualização dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – Parâmetros Curriculares e Parâmetros na Sala de Aula

Nesse processo, trabalham, de forma colaborativa e criativa, com os pais e a comunidade, integrando-os produtivamente ao trabalho da escola.

VI. O sistema educacional brasileiro e o trabalho docente

O professor bem formado conhece e interpreta criticamente os documentos que norteiam a Educação Básica: a Lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o Plano Nacional de Educação e a legislação que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb.

Na sua área de atuação, o professor conhece os programas de aperfeiçoamento e especialização e está sempre atualizado em relação ao debate que se desenvolve entre seus pares.

Concluindo, é importante cuidar para que os temas expostos, que tratam fundamentalmente do debate sobre educação e que estão presentes no processo de formação docente, não se constituam como área de conhecimento à parte, desvinculada dos propósitos estabelecidos em cada conteúdo específico. Em vez disso, é preciso torná-los parte integrante destes e incorporá-los ao fazer docente, dotando-o de condições para alcançar os verdadeiros objetivos da ação educativa.

4. DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

As diretrizes gerais que orientam o processo de formação continuada, no contexto dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, são as seguintes:

- ▶ Promover o conhecimento sobre os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco, considerando a permanente articulação entre Parâmetros Curriculares, Parâmetros na Sala de Aula e Padrões de Desempenho dos Estudantes.

A transformação sinalizada pelos Parâmetros para a Educação Básica é uma mudança de paradigma, que envolve a forma de pensar o processo pedagógico e a escola. Currículo, orientações metodológicas e desempenho dos estudantes constituem um processo global, no qual as partes interagem sempre na perspectiva de fazer avançar o projeto político-pedagógico da escola. Os resultados das avaliações dos estudantes e, portanto, o Padrão de Desempenho sinalizam sobre o desenvolvimento do currículo e as necessidades que se apresentam de mudanças e/ou ajustes. Essa interação torna o currículo uma realidade e dá vida ao projeto político-pedagógico, que tem como eixo norteador o direito à aprendizagem.

Esse é um processo complexo, porque implica não só a construção de outra cultura educacional, como também uma reforma no modo de pensar e de conhecer.

- ▶ Promover o conhecimento dos Parâmetros Curriculares, considerando os seus fundamentos teóricos, os aspectos conceituais, bem como os vários desdobramentos decorrentes de sua implementação em cada componente curricular e no contexto do projeto político-pedagógico da escola.
- ▶ Promover o conhecimento sobre os Parâmetros na Sala de Aula, como sugestões importantes para a prática pedagógica no dia a dia da escola.
- ▶ Promover o conhecimento sobre os Padrões de Desempenho dos estudantes. Os docentes devem se apropriar dos métodos utilizados para se chegar ao estabelecimento dos Padrões, bem como dos resultados obtidos. Essa apropriação pode contribuir para que o processo de avaliação por meio dos Padrões de Desempenho seja um instrumento fundamental para a revisão das práticas pedagógicas.
- ▶ Desenvolver a concepção de trabalho docente coletivo com maior interação entre os profissionais da educação.

O projeto Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco, que tem o direito de aprender como eixo norteador, exige que o trabalho pedagógico seja coletivo. Isso significa garantir espaços coletivos de construção e de reflexão sobre o cotidiano pedagógico, com a participação de todos os docentes da escola, gestores e outros profissionais da educação. A formação continuada é um espaço ideal para a construção dessa cultura, que implica novos procedimentos no cotidiano da escola.

- ▶ Estimular a participação dos docentes no planejamento e no desenvolvimento de sua formação continuada.

Os docentes devem ser protagonistas de sua formação continuada, contribuindo coletivamente para o seu planejamento e para os seus objetivos.

- ▶ Promover o uso da tecnologia para criar espaços diferenciados e democráticos de formação.

A importância do uso de tecnologias é um tema que será retomado, na dinâmica e operacionalização do processo de formação contínua.

- ▶ Promover o acesso dos docentes ao mundo da cultura como parte integrante da formação continuada.

4.1 Diretrizes para a formação continuada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos ocupa um espaço específico nos Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco, contrapondo-se, pois, a uma prática que, durante muito tempo, foi corrente nessa modalidade: ser posta à margem das políticas públicas, dos espaços

de formação e das diretrizes curriculares. Os Parâmetros Curriculares e os Parâmetros na Sala de Aula foram elaborados tendo como referência as especificidades do público a que se destina a modalidade da EJA, as quais passam, inevitavelmente, pelo contexto em que vivem os jovens e os adultos que buscam a escola para iniciar o processo de alfabetização ou para dar continuidade ao processo de escolarização e de profissionalização.

As diretrizes gerais para a formação continuada de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos são as mesmas enunciadas neste documento. Cabe destacar, entretanto, que assumem um caráter próprio, considerando a necessidade de construção de um projeto pedagógico que promova a adequação das práticas escolares às características e às necessidades dos sujeitos envolvidos.

As turmas da EJA carregam uma heterogeneidade peculiar, de que são exemplos os povos do campo, os sujeitos privados de liberdade, as pessoas com deficiência, além daqueles expostos às diversas formas de exclusão, inclusive do próprio sistema escolar. Essa heterogeneidade foi considerada durante a construção da proposta curricular, visando superar as propostas curriculares que não contemplam o diálogo entre educandos e educadores e que não consideram a historicidade desses sujeitos.

Essa ideia de heterogeneidade contribui para definir as políticas de formação docente, no sentido de que é compreendendo a pluralidade e as particularidades inerentes a esses sujeitos, que se podem elencar os objetivos de uma ação pedagógica emancipatória, crítica e comprometida com a formação cidadã. Por essa razão, a formação dos professores que atuam na EJA deve considerar a complexidade e a multiplicidade de identidades dos jovens, adultos e idosos que buscam a escola, considerando suas experiências, identidades e realidade de vida, a serviço do currículo formal.

Outro aspecto a ser considerado é o de que a decisão de retomar os estudos carrega em si inúmeras disposições que os estudantes precisam adotar, como equacionar o tempo entre o trabalho, o lazer, a escola e a família e, ainda, em alguns casos, a prática religiosa. Tais decisões, muitas vezes, incidem sobre a renda familiar.

Logo, o processo de formação continuada de professores atuantes na EJA precisará desenvolver o caráter múltiplo e multifacetado no educador dessa modalidade de ensino, entendendo a natureza contínua e permanente do desenvolvimento dos saberes docentes, e defendendo que a formação desses atores sociais deve incentivar, promover e contribuir para a apropriação do saber de modo reflexivo, a tal ponto que o professor seja um investigador da prática educativa, que formula e reformula estratégias e reconstrói, constantemente, sua ação pedagógica.

Entendemos, ainda, que a formação docente, além de contribuir para uma melhor reflexão sobre o processo de formação do professor, permite pensar sobre os novos desafios para a educação no século XXI, em que as práticas dos modelos tradicionais de educação já

sinalizam desgastes, fazendo-se necessário repensar nosso modelo de escola e de prática docente. A ação de formação continuada deve ser um espaço de debate e interação, que permita a discussão de práticas docentes e reflexão sobre novas possibilidades para a Educação de Jovens e Adultos no Estado de Pernambuco.

5. CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A construção operacional do processo de formação continuada na(s) rede(s) de ensino é, na prática, um grande desafio. A conciliação entre os problemas do cotidiano que os gestores e professores enfrentam e as exigências da formação em serviço é uma tarefa árdua e complexa. Entretanto, os grandes avanços que podem acontecer na educação pernambucana com os Parâmetros para a Educação Básica justificam todo o esforço necessário para garantir a formação contínua dos docentes, na perspectiva do trabalho coletivo e em serviço.

A formação continuada no Estado de Pernambuco não é uma inovação em si. Esse processo é desenvolvido pelo Estado há alguns anos. A novidade se evidencia por se tratar de um processo que integra os Parâmetros de Formação Docente, que constituem uma das dimensões dos Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco. É essa forma de pensar de maneira global, que confere especificidade ao processo de formação continuada proposto.

Nesse sentido, é importante que o planejamento da formação continuada dos docentes leve em consideração os Parâmetros Curriculares e os Parâmetros na Sala de Aula, de acordo com as necessidades das diferentes Regionais de Educação e das Unidades Escolares.

O planejamento deve considerar os diversos componentes curriculares nas diversas áreas do conhecimento no Ensino Fundamental e Médio e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. É importante que o processo de planejamento seja participativo e envolva os vários atores compromissados com o processo: Escolas, Gerências Regionais de Educação, Instituições Formadoras e outros. Alguns aspectos devem ser considerados, necessariamente: as concepções teóricas que embasam os Parâmetros Curriculares e os Parâmetros na Sala de Aula, o projeto político-pedagógico das escolas, as especificidades para a formação de docentes na Educação de Jovens e Adultos, o trabalho com a interdisciplinaridade e a contextualização do currículo.

5.1 Materiais e instrumentos para a formação continuada

A formação continuada dos docentes deverá trabalhar com os textos dos Parâmetros Curriculares, Parâmetros na Sala de Aula, resultados dos Padrões de Desempenho dos estudantes e outros trabalhos considerados essenciais para a formação dos professores. Entre os instrumentos a serem utilizados, destaca-se a utilização das tecnologias de informação e comunicação.

O processo de formação continuada em Pernambuco tem uma abrangência grande e precisa estar presente em todo o Estado. A utilização das tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é muito importante, para que se alcance êxito nesse processo.

As Tecnologias da Informação e Comunicação compõem-se do conjunto de antigos e de novos recursos tecnológicos utilizados das mais diversas formas e de maneira integrada, como para reunir e compartilhar informações, ideias, pensamentos e emoções, com um objetivo comum.

A partir das décadas finais do século XX, um novo quadro de tecnologias utilizadas na educação começa a ser tecido, com a incorporação dos avanços, gradativamente buscados de outros setores, como da publicidade, da indústria, do setor de investimentos etc. O computador e a internet e demais equipamentos de multimídia (*tablets, smartphones*, por exemplo), e as ferramentas de informação (como as redes sociais) foram popularizados e, hoje, as pessoas que não dominam o mínimo dessas TIC são consideradas “desconectadas” do mundo.

As rápidas transformações dos meios de comunicação, da ciência e da tecnologia no período contemporâneo possibilitaram inúmeras análises sobre o encurtamento das distâncias e a “virtualização” das relações sociais. As TIC influenciam o modo como as pessoas percebem o espaço e o tempo, não só pela sua existência física, mas, também, pela maneira como afetam as sensações e o imaginário de cada um e, portanto, tornaram-se uma faceta fundamental da vida social.

Atualmente, valoriza-se a capacidade dos indivíduos em conectar diferentes assuntos, localizar variadas fontes de informação e selecionar os dados mais precisos, numa velocidade maior do que com o uso dos meios tradicionais.

Castells destacou que, na era da informação disseminada pelas redes,

o mundo será habitado por duas populações essencialmente distintas: a interagente e a receptora da interação, ou seja, aqueles capazes de selecionar seus circuitos multidirecionais e comunicação e os que recebem um número restrito de opções pré-empacotadas (CASTELLS, 1999, p.392).

E o autor ainda apontou que a cultura é mediada e determinada pela comunicação e que nossos códigos produzidos historicamente transformam-se com o uso das novas TIC. Essa transformação amplia-se ainda mais com o passar do tempo, porque “nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo da nossa cultura” (CASTELLS, 1999, p.414).

A cultura digital é permeada de códigos que o professor deve aprender a decifrar, para ajudar os estudantes no avanço dessa habilidade.

Cabe destacar que¹:

Uma das áreas mais favorecidas com as TICs é a educacional. Na educação presencial, as TICs são vistas como potencializadoras dos processos de ensino–aprendizagem. Além disso, a tecnologia traz a possibilidade de maior desenvolvimento-aprendizagem, comunicação entre as pessoas com necessidades educacionais especiais. As TICs representam ainda um avanço na educação a distância.

A democratização da informação, aliada à inclusão digital, pode se tornar um marco dessa civilização. Contudo, é necessário que se diferencie informação de conhecimento. Com a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, estudantes e professores têm a possibilidade de se relacionar trocando informações e experiências, presencialmente, no ambiente escolar, ou a distância. Cabe destacar que, na linha do que foi apontado, há nítida diferença entre informação e conhecimento. O papel do professor é crucial nessa mediação: trabalhar com informação e conhecimento no processo educacional.

Conforme o mencionado, as TIC poderão ser utilizadas na formação continuada dos professores, com a criação de ambientes virtuais interativos a distância, por meio de plataformas que permitem a comunicação entre os formadores e os professores. São várias as possibilidades de interlocução, como a realização de fóruns de debates, conversas diárias, troca de experiências, trabalhos em grupos e outras formas de interlocução significativas para o processo de ensino-aprendizagem.

5.2. Sistema de monitoramento e avaliação

O processo de formação deve garantir que os docentes se apropriem dos Parâmetros Curriculares, dos Parâmetros na Sala de Aula e dos Padrões de Desempenho dos estudantes, de forma integrada. A construção de um Sistema de Monitoramento e Avaliação é importante para garantir o êxito desse processo. Além disso, o monitoramento e a avaliação sobre a implantação dessas políticas na(s) rede(s) de ensino permitem que diagnósticos sejam construídos, contribuindo para a qualidade do processo educativo.

O desenvolvimento do currículo, as metodologias utilizadas, a construção do projeto político-pedagógico e a avaliação dos estudantes não são processos estanques e, muito menos, rígidos. Estão permanentemente em mudança. O grande desafio é ter como nortear e trabalhar essas mudanças. Nesse sentido, a avaliação é o instrumento fundamental para que seja possível apontar novos rumos com segurança e de forma democrática.

Os objetivos do Sistema de Monitoramento e Avaliação são:

- 1- Acompanhar e monitorar o planejamento e a execução do processo de formação continuada dos docentes.

1 <<http://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao>>. Acesso em: 07/02/2014.

2- Avaliar o desempenho dos docentes nesse processo.

3- Acompanhar, monitorar e avaliar a implantação das políticas que integram os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco: Parâmetros Curriculares, Parâmetros na Sala de Aula e Padrões de Desempenho dos estudantes.

O Sistema de Monitoramento e Avaliação deve ser construído coletivamente, com a participação de todos os envolvidos com o processo de Formação Continuada e com a execução das políticas que integram os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco (docentes da rede de ensino, gestores, instituições formadoras e outros atores), para que se possam garantir a necessária qualidade ao processo de formação e a eficácia na implantação dos Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns autores nos inspiraram a iniciar nossa reflexão sobre a importância, as dificuldades e os desafios da prática docente. A grande inspiração desta mensagem final está em um dos maiores educadores de Pernambuco, do Brasil e do mundo: Paulo Freire.

Paulo Freire sintetiza, de forma brilhante, os desafios da docência:

“Sou Professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou classes sociais. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais, meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser do lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar”. (Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa).

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria da Conceição L. **Banco Internacional de Objetos Educacionais**: normas para a definição dos metadados. Brasília: CESPE/UnB, MEC, 2010.
- ARROYO, M. Novas configurações no campo da EJA. In: SOARTES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CITELLI, Adilson. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº1, de 30 de março de 2012 – Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JONHSON, S. **Cultura da interface**: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3ed. São Paulo: Cortez/Brasília-DF: UNESCO, 2001.
- PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros Curriculares**. 2012.
- PROJOVEM URBANO. Secretaria Nacional de Juventude/Secretaria Geral da Presidência da República. **Plano Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores**. Brasília, 2008.
- SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

Parâmetros de Formação
Docente para o ensino
de Língua Portuguesa

Estes Parâmetros de Formação Docente somam-se a dois outros documentos norteadores do Ensino de Língua Portuguesa no Estado de Pernambuco, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCLP, 2012) e os Parâmetros na Sala de Aula (PSA, 2013), buscando construir a articulação entre currículo, avaliação dos estudantes e formação de professores.

O primeiro desses documentos (PCLP) foi produzido em 2012, com ampla contribuição de professores e especialistas da rede estadual de Pernambuco, objetivando **orientar teoricamente** as práticas dos professores e **indicar um conjunto de expectativas de aprendizagem** a serem trabalhadas nas diferentes etapas da escolarização, de modo a garantir sistematicidade e eficiência ao processo de produção do conhecimento.

O outro documento, PSA (2013), produzido sequencialmente, complementa essa orientação, discutindo **metodologias** que podem potencializar as práticas de linguagem na escola, tendo em vista os objetivos do ensino de LP assumidos pelos PCLP (2012): “garantir aos estudantes **usar a linguagem** com autonomia e competência, para viver melhor, para aprimorar-se pessoal, intelectual e profissionalmente e para atuar de forma ética e responsável na vida social” (PCLP, 2012, p. 13).

É importante que se destaque que esses documentos foram produzidos no diálogo com outras orientações que vêm norteando, já há algumas décadas, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e, principalmente, com documentos produzidos em Pernambuco (BCC, 2008; OTMs, 2008). No seu conjunto, fazem referência, a todo tempo, à produção acadêmica na área de linguagem, produção que orienta, sem dúvida, a formação inicial dos nossos professores.

Desse modo, acredita-se que as discussões teórico-metodológicas ali apresentadas – mais particularmente as orientações teóricas – não se constituirão em grande novidade para os professores, a quem esses documentos se dirigem, pois não se trata de conhecimento novo na área da linguagem. No entanto, é possível que o material coloque alguns desafios ou exija que se esclareçam – ou explicitem – alguns aspectos que o caracterizam fortemente.

O objetivo destes Parâmetros de Formação Docente – voltados para a formação continuada – é, portanto, orientar os formadores de professores a apresentar a eles os documentos que norteiam o ensino de LP, apontando, principalmente, para alguns desafios que esses documentos colocam. Nesse sentido, ao serem apresentados aos PCLP (2012) e aos PSA (2013), é importante que os professores reconheçam algumas de suas especificidades,

como: i) a perspectiva da integração entre os eixos do currículo; ii) o deslocamento/reposicionamento dos estudos metalinguísticos (o eixo vertical da análise linguística); iii) o tratamento da literatura em eixo específico; iv) as possibilidades de construção de práticas alternativas às aulas expositivas.

Antes, porém, de reconhecer essas especificidades do currículo, sugere-se que os professores tenham um contato inicial com os documentos que lhes revele: seus objetivos; a forma como se organizam; algumas categorias teóricas (como as noções de tipo/gênero textual) centrais a essa organização; as concepções teóricas que fundamentam os objetivos e práticas propostas.

Desse modo, tendo em vista uma proposta de formação que permita utilizar eficientemente os documentos – PCLP e PSA – que subsidiarão teórica e metodologicamente as práticas de linguagem na escola, passamos a sugerir alguns passos dessa formação.

1 OS PARÂMETROS CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS PARÂMETROS DE SALA DE AULA

Parece-nos importante que, desde os primeiros passos da formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, os PCLP e os PSA estejam presentes e sejam objeto de leitura, análise e reflexão, num processo que busque articular as orientações teóricas – mais explícitas no primeiro documento – e as propostas metodológicas – descritas e mais detidamente discutidas no segundo. Já num contato inicial com esses documentos, os professores devem reconhecer e discutir: i) a concepção de linguagem e ensino de linguagem que alicerça os PCLP e, conseqüentemente, o perfil do professor de linguagem que se quer formar; ii) a organização do documento em eixos correspondentes a dimensões diversas das práticas de linguagem; iii) a proposição de um elenco de expectativas de aprendizagem que se apresentam como uma alternativa a um currículo centrado em conteúdos de ensino.

Várias são as dinâmicas a partir das quais esse trabalho pode ser feito. Apresentamos abaixo algumas sugestões.

- Sobre as concepções de linguagem e ensino de língua

Nos PCLP, logo nas páginas iniciais, estão anunciadas as concepções de língua e ensino de linguagem que norteiam os documentos. Sabemos, entretanto, que os docentes têm crenças e concepções próprias que guiam suas ações, ainda que nem sempre saibam enunciar tais concepções ou tenham clareza sobre elas. Assim, sugerimos que uma etapa inicial das ações de formação seja um levantamento das concepções de linguagem e ensino que os docentes construíram através de sua experiência. Isso pode ser feito a partir da produção de um memorial que se vá construindo ao longo do processo de formação.

A primeira parte do memorial pode consistir num relato sobre as experiências escolares dos docentes no que diz respeito ao ensino de linguagem. De que se lembram sobre como a língua lhes foi ensinada? Que recordações trazem de seu processo de alfabetização? Quais foram os professores marcantes nessa trajetória e por quê? Como essas experiências influenciam o modo como ensinam? O que consideram importante que os estudantes aprendam sobre a língua? Por quê?

A apresentação e discussão dessas questões pode ser o ponto de partida para a posterior apresentação e discussão das concepções de linguagem e ensino de língua expressas nos PCLP. A ideia é estabelecer um diálogo entre as concepções assumidas e as práticas relatadas pelos docentes em seus memoriais e aquelas que fundamentam os Parâmetros, identificando pontos de aproximação e afastamento e motivando um debate sobre as possibilidades e limites das orientações teórico-metodológicas apresentadas nos documentos. É importante que a dinâmica da formação permita ao professor colocar suas dúvidas e inquietações.

Também é importante que essa concepção seja retomada ao se trabalharem, em outras etapas da formação, as atividades apresentadas nos PSA: como ela se revela em cada uma das atividades? Em quais momentos das sequências de atividades pode-se identificar a dimensão discursiva do ensino de língua anunciada nos PCLP?

Nesse percurso de discussão das **concepções de linguagem** dos professores e daquelas que norteiam os Parâmetros, estarão presentes, também, sem dúvida, as concepções de ensino de linguagem. Essa é uma discussão central que poderá envolver várias questões: quais são os objetivos do ensino de LP na escola?; o que é ensinar uma língua que os aprendizes falam?; que dimensões esse ensino abrange?; como ensinar, ou seja, que métodos adotar?. Esse debate será certamente ampliado em outras etapas da formação, como quando da discussão de um dos aspectos mais inovadores do design do currículo, que é a criação de um eixo vertical – o da Análise Linguística – perpassando os demais eixos.

- Sobre a organização em 6 eixos

Os PCLP estão organizados em eixos, os quais são apresentados em detalhes ao longo do documento. A função dessa forma de organização dos Parâmetros é a de destacar a importância de se contemplar cada uma das dimensões envolvidas no ensino da língua em cada etapa de escolarização: a apropriação do sistema alfabético, a leitura, a escrita, a oralidade, a reflexão sobre a língua, a formação para a literatura. É importante que o professor perceba, já num contato inicial com os PCLP, que essa forma de organização responde à concepção de ensino de língua adotada no documento e possibilita realizar melhor seu objetivo, que é a formação de sujeitos comunicativamente competentes na leitura, na produção de textos orais e escritos, na reflexão sobre a língua. Os **aspectos conceituais** abordados na apresentação de cada um dos eixos devem ser, também, explorados e aprofundados nas ações de formação continuada. As sugestões de leitura e os materiais complementares sugeridos nestes Parâmetros de Formação Docente têm o objetivo de subsidiar os formadores com elementos para promover tal aprofundamento.

Nas atividades propostas nos PSA, os eixos são também contemplados, de forma diferenciada, nos diferentes momentos constitutivos de cada atividade. Assim, nas atividades de formação, é importante que os professores sejam solicitados a identificar quais os eixos contemplados

e como o foram, sem perder de vista a integração, a articulação entre eles, traço marcante do currículo.

- Sobre as expectativas de aprendizagem e a abordagem em espiral dos conhecimentos
-

As expectativas de aprendizagem se apresentam como uma categoria organizadora dos Parâmetros, constituindo-se em uma alternativa a um currículo centrado em conteúdos de ensino. Elas são, a todo tempo, mencionadas tanto pelos PCLP quanto pelos PSA. Nas ações de formação, é importante que os professores sejam convidados a explorar essas expectativas de aprendizagem, considerando os conteúdos que as embasam, a sua distribuição ao longo das etapas de escolarização e as atividades a partir das quais elas podem ser trabalhadas. É possível que esse seja um dos maiores desafios colocados aos professores na discussão do currículo que a eles se apresenta.

A organização do documento a partir de expectativas de aprendizagem implica, também, a compreensão de que se faz necessário deslocar a centralidade do processo pedagógico, tradicionalmente posta no professor e em conteúdos de ensino, para o aluno e a aprendizagem. Não se trata mais, portanto, de se perguntar sobre quais conteúdos ensinar, mas de indagar-se sobre as capacidades comunicativas dos aprendizes e sobre as práticas pedagógicas eficientes para ampliar essas capacidades.

Um aspecto a ser discutido nas formações é o sistema de cores a partir do qual as expectativas são apresentadas nos PCLP: a cor branca indica que uma determinada expectativa ainda não precisa ser objeto de intervenção pedagógica; o azul mais claro indica que a expectativa deve ser abordada, ainda sem ser objeto de sistematização; o azul intermediário indica que a expectativa deve ser objeto de sistematização naquela etapa; e, finalmente, o azul escuro sinaliza que a expectativa de aprendizagem deve estar consolidada em determinada etapa de escolarização.

Essa gradação de cores também é importante para materializar a ideia de um currículo em espiral, no qual tópicos já vistos são retomados, ao longo da escolarização básica, com diferentes níveis de complexidade. Essa ideia de um currículo em espiral também está presente nos PSA. Neste documento, por exemplo, gêneros da ordem do narrar são propostos como objeto de trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, novamente, nos anos finais. No primeiro caso, as atividades propostas visam levar o estudante a uma apreciação das narrativas, observando seus elementos estruturantes. No segundo, as propostas avançam para uma reflexão sobre a estrutura dos gêneros da ordem do narrar. As narrativas estarão presentes também no Ensino Médio, em práticas que verticalizam o contato com o texto literário.

É importante que, na formação, sejam contempladas situações nas quais os diferentes tipos

de discurso – a narração, a argumentação, a injunção etc – sejam apresentados a partir de textos de diferentes gêneros nos quais essas tipologias se materializam. Isso é fundamental para que os professores compreendam que as tipologias são abordadas no contexto desses gêneros, que podem ser diversos.

Os formadores podem explorar a dimensão do currículo em espiral, levando os docentes a observarem a estrutura dos documentos – PCLP e PSA – como um todo, para que percebam como as expectativas de aprendizagem são retomadas e aprofundadas em novas expectativas. A partir daí, os docentes identificarão como a ideia das cores, que organiza os PCLP, se materializa nas propostas dos PSA. Para isso, é importante que as ações de formação reúnam docentes que atuam em diferentes etapas de escolarização, alternando momentos nos quais esses docentes trabalhem em grupos homogêneos quanto à etapa em que atuam com outros nos quais os docentes que atuam em diferentes etapas trabalhem juntos. Esse trabalho coletivo tornará possível a compreensão de que uma mesma expectativa deve ser contemplada, em diferentes níveis de abrangência e profundidade, a cada etapa de escolarização.

Finalizando este primeiro tópico, gostaríamos de reforçar o caráter de complementaridade que une os PCLP aos PSA, razão pela qual acreditamos que a formação docente deva estar pautada nessa característica dos referidos documentos. É importante que os professores tenham em mãos os PCLP e os PSA, que os manipulem, formulem questões sobre eles, coloquem-nos em diálogo entre si e com a prática que já realizam em suas salas de aula. Só assim poderão manifestar suas dúvidas com relação aos documentos e, coletivamente, buscar formas de esclarecê-las. Nunca é demais lembrar que um currículo só é praticado quando os professores reconhecem nele uma proposta viável para concretizar suas metas.

Portanto, o primeiro contato com os documentos deve possibilitar aos professores:

- Discutir suas concepções de linguagem e ensino de linguagem, em diálogo com aquelas que se apresentam nos documentos.
- Compreender como os PCLP se organizam, refletindo sobre as implicações dessa organização: os eixos, as expectativas de aprendizagem.
- Perceber a articulação entre os PCLP e os PSA.
- Refletir sobre sua prática pedagógica, suas escolhas metodológicas, seu trabalho com a língua.

REFERÊNCIAS PARA O TRABALHO COM O PROFESSOR

1. BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
2. DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007.

3. GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.
4. MACHADO, A. R.; TARDELLI, L. S. A.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
5. MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
6. MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (O formador pode trabalhar, principalmente, com alguns capítulos da “primeira parte” do livro.)
7. SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
8. SUASSUNA, I. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. São Paulo: Papyrus, 2006.

Após um primeiro contato com os documentos – PCLP e PSA –, os professores devem debruçar-se sobre cada um dos eixos que organizam o currículo. É o que discutimos a seguir.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Na apresentação do eixo “Apropriação do Sistema Alfabético” dos PCLP (2012), expõe-se a concepção de alfabetização a partir da qual o documento foi construído: “[a alfabetização] não se restringe à apropriação do código, mas abarca os usos sociais da leitura e da escrita pelos sujeitos” (p. 29). Consonante essa concepção, temos, então, que o processo de alfabetização comporta uma dimensão linguística e também uma dimensão social.

Portanto, os desafios que se colocam à formação dos professores alfabetizadores dizem respeito a ambas as dimensões: é necessário oferecer aos docentes subsídios teórico-metodológicos para que possam mediar, de forma competente, o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético pelos estudantes e, ao mesmo tempo, trazer para as situações de formação a dimensão interacional da linguagem escrita. Assim, as orientações que traremos nestes Parâmetros de Formação Docente se referem a essas duas dimensões.

Historicamente a formação dos professores alfabetizadores em nosso país esteve dirigida ao estudo dos métodos de alfabetização. Aliada a uma perspectiva de alfabetização decorrente de uma concepção da língua escrita enquanto código, a formação dos alfabetizadores esteve, por muito tempo, restrita ao objetivo de instrumentalizar os docentes para que fossem capazes de promover o domínio desse código pelos estudantes. Essa tendência se traduz, em outras etapas de escolarização, no ensino da língua com ênfase em aspectos gramaticais, expressão de uma concepção de língua enquanto código. A esse respeito é importante que o formador retome as concepções de linguagem expressas nos PCPE e nos PSA, discutindo-as com os professores.

Mais recentemente, a crítica a essa concepção de língua e de alfabetização promoveu aquilo que Soares (2004) denomina um processo de “desinvenção” da alfabetização, do qual decorreu um movimento correspondente de exclusão da dimensão prática da alfabetização dos processos de formação de professores. Tais processos têm estado muito mais referenciados, na formação inicial de professores, ao debate sobre os usos sociais da leitura e da escrita que os alfabetizandos fazem ou podem vir a fazer.

Por essa razão, muitos professores, diante da tarefa de alfabetizar, sentem-se pouco preparados para organizar seus planejamentos, para identificar os conhecimentos sobre a língua escrita de que os estudantes já dispõem ao chegarem à escola, bem como as hipóteses

que estão formulando sobre esses objetos culturais e linguísticos e, ainda, para planejar boas intervenções que possam contribuir para um efetivo avanço dos alfabetizados. Uma tarefa importante que a formação continuada de professores alfabetizadores deve cumprir é a de oferecer aos docentes melhores condições para realizarem essa tarefa.

No que concerne, especificamente, à formação de professores com o objetivo de que saibam fazer uso adequado dos PCLP e dos PSA, uma primeira tarefa é mediar o diálogo dos professores com esses documentos, de modo que possam compreender seus objetivos e sua estrutura. No item 1 do presente documento, fizemos algumas sugestões sobre como essa estrutura pode ser apresentada aos professores nas formações.

No que se refere, especificamente, ao trabalho de formação com foco no eixo “Apropriação do Sistema Alfabético”, além das sugestões apresentadas no tópico 1 destes Parâmetros de Formação Docente, propomos:

- i) A construção, com os docentes, de um Glossário do professor alfabetizador. O objetivo da construção desse glossário é promover uma familiaridade dos docentes com termos e conceitos que aparecem, com frequência, nos Parâmetros, assim como em outros documentos que se destinam aos alfabetizadores. Muitos desses conceitos advêm do campo da linguística, portanto é muito provável que os professores tenham tido um contato – mesmo que incipiente – com eles, em sua formação inicial. O processo de construção do glossário pode ser uma oportunidade de refletir com os docentes sobre o significado desses conceitos para a prática alfabetizadora, consultando outras fontes. Essa construção do glossário pode estar presente nas formações direcionadas a professores que atuam também em outras etapas de escolarização, abarcando outros termos não necessariamente relacionados à alfabetização, mas ao ensino da língua, de modo geral. Exemplos de termos e conceitos que podem compor o glossário são: alfabetização, letramento, sistemas notacionais, sistema alfabético, fonema, grafema, regularidades contextuais, regularidades morfológicas, tipo textual, gênero textual, dentre outros.
- ii) A elaboração, com os docentes, de modelos de avaliação diagnóstica, com base nas propostas de avaliação apresentadas no documento Parâmetros em Sala de Aula, para identificar os progressos alcançados pelos estudantes a cada ano do ciclo de alfabetização (três primeiros anos do Ensino Fundamental e nas fases 1 e 2 da EJA).
- iii) Elaboração de um caderno de boas práticas alfabetizadoras, a partir da experiência dos docentes e das expectativas de aprendizagem listadas nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. Os professores seriam convidados a relatar, por escrito, atividades que realizam com seus estudantes e, em grupos, esses relatos seriam discutidos, com o intuito de identificar quais expectativas de aprendizagem listadas nos Parâmetros são contempladas por cada atividade. O foco desses relatos seriam as atividades cujo objetivo é a apropriação do sistema alfabético.

iv) Discussão, com os docentes, das atividades propostas nos Parâmetros em Sala de Aula, mais especificamente daquelas voltadas aos três primeiros anos do Ensino Fundamental e às fases 1 e 2 da EJA. Essa discussão pode ser feita, inicialmente, em pequenos grupos, ficando cada grupo responsável pela realização e análise de uma atividade ou de um momento de uma mesma atividade. Posteriormente o produto dessa discussão nos pequenos grupos é apresentado ao conjunto dos professores em formação. Sugerimos o seguinte roteiro para conduzir essas discussões.

1. Quais as expectativas de aprendizagem exploradas por esta atividade?
2. Você já realizou alguma atividade semelhante a esta? Como foi o desempenho dos estudantes?
3. Você acha a atividade adequada à etapa de escolarização para a qual ela está sendo sugerida? Por quê?
4. Quais as dificuldades que você identifica para a realização desta atividade com os estudantes? Como acha que seria possível superar essas dificuldades?
5. Você já conhecia o(s) texto(s) proposto(s) nesta atividade? Que outros textos desse mesmo gênero você já trabalhou com seus estudantes? Como foi a experiência?
6. Que outra(s) atividade(s) pode ser realizada que atenda ao mesmo objetivo explorado pela atividade que você analisou?

v) Elaboração, com os professores, de um banco de textos que possam subsidiar a elaboração de outras atividades com os estudantes. Para esta atividade de formação, o formador pode solicitar que os docentes façam uma seleção prévia de textos e os levem para a formação. Cada docente pode apresentar ao grupo um ou alguns dos textos que selecionou, resenhando-os oralmente e justificando sua escolha por determinado texto. Cabe ao formador motivar a análise das escolhas feitas pelos docentes, tanto no que se refere à qualidade dos textos quanto no que se refere a sua adequação à faixa etária para a qual estão sendo propostos – anos iniciais do Ensino Fundamental –, além de apontar outras possibilidades de exploração dos textos selecionados.

Neste processo de formação, portanto, deve-se oportunizar ao professor:

- Uma reflexão sobre os processos de alfabetização e letramento que considere as práticas de sala de aula.
- A retomada de conceitos e de concepções, presentes nos documentos em estudo, fundamentais ao trabalho do alfabetizador.
- O compartilhamento das experiências que os professores alfabetizadores trazem consigo.
- A elaboração coletiva de práticas e materiais didáticos.

REFERÊNCIAS PARA O TRABALHO COM O PROFESSOR

1. BRASIL/MEC. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Materiais de Formação**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais>>.

2. CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
3. CRISTOVÃO, Vera L. L. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. **Signum – Estudos da Linguagem**, Londrina, Eduel, v. 8, n. 1, p. 173-191, 2005.
4. LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1999.
5. MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
6. MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2002.
7. MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
8. MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
9. SANTOS, C.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
10. SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

3 O EIXO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA: O REPOSICIONAMENTO DOS ESTUDOS METALINGUÍSTICOS NO CURRÍCULO

Podemos considerar que a criação de um eixo vertical denominado “Análise Linguística” nos PCLP (2102) é uma inovação que, no entanto, aponta para uma orientação já colocada pelos documentos oficiais nacionais relativos ao ensino de Língua Portuguesa bem como pelas discussões acadêmicas, que, já há algumas décadas, propõem que as práticas escolares de ensino de linguagem estejam focadas no uso da língua e não no estudo de categorias gramaticas e no ensino normativo.

O eixo da Análise Linguística indica, portanto, a necessidade de reposicionar e redimensionar os estudos metalinguísticos que tradicionalmente ocuparam o centro das aulas de Língua Portuguesa. A compreensão dessa proposta é muito importante para que se assumam a principal tarefa do ensino: “o desenvolvimento das capacidades de ler, escrever, ouvir e falar” (PCLP, 2012, p. 14).

Para tanto, o professor deve compreender que:

- i) o desenvolvimento e a ampliação dessas capacidades não são determinados por estudos teóricos desvinculados de atividades de uso da língua na escola;
- ii) os estudos “gramaticais” não serão abolidos da sala de aula, mas colocados a serviço da ampliação das capacidades de uso da língua;
- iii) o aprendizado da língua implica, naturalmente, a reflexão sobre seus recursos, a análise de seu sistema, ou seja, de sua “gramática”;
- iv) fazer análise linguística na sala de aula é algo mais abrangente e bastante diverso dos estudos da gramática normativa.

Acreditamos ser esta uma discussão necessária no processo de formação do professor, dada a resistência que ainda se observa quando se discutem, entre os professores brasileiros, os prejuízos das práticas centradas nos estudos da gramática tradicional.

A reflexão em torno dessas questões deve envolver o próprio conceito de “gramática”. É possível que alguns professores compreendam que o termo faz referência unicamente ao

compêndio que reúne um conjunto de descrições da língua ou de prescrições para seu “bom uso”. É importante que se amplie esse conceito e se compreenda que todos os usos da língua “obedecem” a uma gramática, ou seja, a um conjunto de regularidades: “todos os usos da língua, em situações mais ou menos formais, estão submetidos a regras, e a compreensão dessas regras ou regularidades é importante para o bom desempenho dos usuários” (PCLP, 2012, p. 45).

Pensar a gramática como um conjunto de regras internalizadas pelos falantes de uma determinada língua, reconhecer que todo falante tem conhecimentos intuitivos dessa gramática é fundamental, inclusive, para que se reelabore a noção de “erro de linguagem”, que não deve ser compreendido como mero desvio da norma padrão. Para além da abordagem do erro, a análise linguística na sala de aula deve propor a reflexão em torno de formas alternativas de dizer: formas mais explícitas ou menos explícitas, mais ambíguas ou menos ambíguas, mais adequadas ao interlocutor, mais coerentes, mais sedutoras, mais convincentes...

A reflexão que se está propondo é, portanto, bastante abrangente, devendo alcançar a própria questão do preconceito linguístico, do julgamento equivocado e infundado de outras variantes que não a de prestígio. Deve-se buscar a superação da crença (ainda existente?!) de que a língua da “gramática” é a língua certa.

Para a compreensão do que é fazer análise linguística na sala de aula, o trecho abaixo, dos PCLP (2012), é bastante esclarecedor:

O trabalho a ser feito em sala de aula, portanto, é mais amplo que o de ensinar apenas a gramática da “norma padrão” e, para realizá-lo, a abordagem do texto, e não da frase isolada, ganha centralidade. É no contato com bons textos, com textos diversos, produzidos em contextos de maior ou menor formalidade, nas modalidades oral e escrita, que os estudantes vão aprender a refletir sobre a língua e sua gramática, reconhecendo seus usos eficientes e criativos (p. 46).

Desse modo, no modelo que se apresenta aos professores, o texto é a unidade de ensino. Gêneros textuais diversos devem ser alvo de abordagem a partir das sequências ou tipos textuais que os constituem, e os conhecimentos sobre a linguagem – textuais, gramaticais, lexicais – serão mobilizados em atividades reflexivas, sempre em função do tipo/gênero textual que está sendo trabalhado.

Os conhecimentos gramaticais e sobre a linguagem atuam nesse processo de formação e o momento de sua sistematização está também indicado. É importante ressaltar, no entanto, que a abordagem de um mesmo recurso gramatical pode estar envolvida no trabalho com os diferentes discursos ou gêneros textuais, em atividades de leitura, escrita e oralidade. Considere-se, por exemplo, a análise funcional dos tempos verbais que operam nos discursos narrativo, argumentativo, instrucional etc. (PCLP, 2012, p. 17).

Outra questão importante a ser discutida com os professores diz respeito às etapas da escolarização em que as atividades de análise linguística devem incluir estudos classificatórios e nomeações. A esse respeito, os PCLP (2012) são claros:

Essa atividade (de análise linguística), que mobiliza conhecimentos sobre a “gramática” da língua, ou seja, sobre suas regularidades e sobre seus recursos não deve se confundir com práticas de classificação e nomeação de categorias gramaticais. Essas devem estar ausentes das séries iniciais do Ensino Fundamental. As crianças não devem se ocupar com a distinção entre substantivos e adjetivos, por exemplo (p. 50).

Exercícios classificatórios e de nomeação podem ser realizados no final do Ensino Fundamental e, principalmente, no Ensino Médio:

Portanto, se os estudos classificatórios e o conhecimento da nomenclatura gramatical estão ausentes das séries iniciais, são recomendados nas séries finais do Ensino Fundamental e, principalmente, no Ensino Médio, ainda com vistas ao desenvolvimento de habilidades discursivas. Eles não fazem sentido como um fim em si mesmo. A nomenclatura gramatical só faz sentido como conhecimento suplementar que auxilia a reflexão sobre a língua por disponibilizar uma terminologia própria da área (p. 51).

Os PCLP (2012) pontuam, ainda, que:

No Ensino Médio, é possível, ainda, propor um aprofundamento dos estudos sobre a linguagem. A atividade de reflexão e análise linguística adensa-se, mas também nessa etapa de ensino deve estar voltada para o aprimoramento do estudante como leitor, ouvinte, escritor e falante. Essa é uma etapa da escolarização em que se pode abrir espaço para análises que permitam conhecer mais profundamente as regularidades fonéticas e morfossintáticas da língua para que os estudantes possam, inclusive, lidar de forma mais consciente e crítica com os estudos normativos (p. 51).

A respeito dos estudos normativos, duas questões devem ser consideradas no currículo proposto:

- i) devem ser realizados de forma articulada, principalmente, com as práticas de escrita, considerando-se, sempre, os contextos de interação;
- ii) devem envolver reflexões em torno da gramática da língua, de modo a se construir uma visão crítica das prescrições da gramática normativa.

Portanto, é principalmente no eixo da escrita que se elencam expectativas de aprendizagem relativas ao domínio de algumas regras da gramática normativa, reconhecendo-se que “o acesso ao conhecimento da norma culta deve ser considerado um direito dos estudantes que, em muitas ocasiões, deverão submeter seus textos, escritos e mesmo orais, às regras da variante de prestígio” (PCLP, 2012, p. 46).

Para que o professor compreenda o funcionamento do eixo vertical da Análise Linguística nos PCLP, sugere-se:

- Organizar uma discussão em torno do tema da “gramática”: o que é gramática?; qual o papel da gramática no ensino de linguagem?
- Exercitar, com os professores, a análise de textos de gêneros diversos, representativos das tipologias que organizam o currículo, mergulhando na “gramática” dos textos.
- Organizar oficinas para elaboração, a partir desses textos, de atividades didáticas que envolvam análise e reflexão sobre a linguagem. Pode-se, inclusive, partir de textos

produzidos pelos alunos.

- Organizar oficinas em torno dos PSA para a observação de como as atividades de uso da língua – leitura, produção escrita, oralidade etc. – envolvem, necessariamente, conhecimentos sobre a linguagem¹.
- Organizar oficinas com textos dos alunos, para subsidiar o professor à compreensão e utilização da gramática em funcionamento utilizada pelos alunos nas atividades de escrita.

REFERÊNCIAS PARA O TRABALHO COM O PROFESSOR

1. ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
2. ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
3. POSSENTI, S. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas. Mercado das Letras, 1996.
4. MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

¹ Para este trabalho, sugerimos alguns capítulos dos PSA: PSA (2013, p. 63- 68); PSA-EJA (2013, p. 88-96); PSA (2013, p. 93- 100); PSA-EJA (2013, p. 79- 86). São bons exemplos de como as práticas de análise linguística perpassam as práticas de leitura. O professor poderá observar como se realiza o estudo do verbo (com foco nas categorias tempo e modo verbal), em práticas que incluem análise epilinguística e metalinguística, voltadas, principalmente, para o desenvolvimento de habilidades de leitura de gêneros do narrar e do argumentar, em turmas de 6º e 9º ano, respectivamente.

4 O EIXO ORALIDADE: ORALIDADE E ESCRITA NA PERSPECTIVA DE UM *CONTINUUM* DE PRÁTICAS

O trabalho com o eixo “Oralidade” talvez seja aquele que mais desafia os professores e os formadores de professores. Nossas escolas, cujas práticas, tradicionalmente, estiveram centradas no texto escrito – e, em particular, na “escrita padrão” –, negligenciaram as práticas de oralidade e, ainda hoje, desconsideram sua relevância e a necessidade de que sejam sistematizadas. É preciso que se considere, ainda, que a escola tem uma tradição de “silenciamento” dos estudantes, o que faz com que as práticas de oralidade sejam concebidas, muitas vezes, como secundárias ou mesmo desnecessárias.

Nesse cenário, é importante que, num primeiro momento da formação, os professores sejam convidados a refletir sobre, pelo menos, duas questões: i) por que trabalhar a oralidade na escola?; ii) o que deve ser objeto de ensino nas práticas de oralidade?

Mais uma vez a formação deve incluir fecundo diálogo com os PCLP (2012). A respeito das questões colocadas, os parâmetros apontam que, sendo objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa a “**ampliação da competência comunicativa dos estudantes**”, o trabalho com a oralidade não pode ser esquecido:

[...] a oralidade também deve ser abordada no ensino, constituindo um dos eixos do trabalho com a linguagem, uma vez que a vida social requer certos conhecimentos para que o cidadão atue em uma diversidade de situações permeadas pela linguagem, via modalidade oral.

Conscientes da importância de se garantir, no currículo e em seus planejamentos de ensino, espaço para uma abordagem sistemática da oralidade, os professores devem, também, compreender que, como nos demais eixos, o **texto** deve estar no centro das práticas de oralidade. Os gêneros orais são o objeto de trabalho dessas práticas e é a partir do contato com esses gêneros, em práticas mediadas pelo professor, que os estudantes vão ampliar suas capacidades comunicativas – de escuta, de fala e de reflexão linguística em torno das relações oral/escrito – atuando de forma cada vez mais competente em situações diversas de comunicação, particularmente naquelas menos cotidianas, mais públicas.

[...] ensinar oralidade significa promover situações de uso da língua falada mais formalizadas que aquelas às quais os estudantes estão geralmente acostumados. Significa, também, ampliar sua visão de língua, entendê-la na sua constituição e na sua prática, compreendendo que as variedades a constituem. Significa propor atividades de análise linguística do texto oral, através

do trabalho com a produção de gêneros orais diversos, com a escuta e a retextualização, bem como explicitar as relações entre as modalidades falada e escrita na perspectiva do contínuo (PCLP, 2012, p. 53- 54).

Indica-se, portanto, que os gêneros orais sejam objeto de recepção, produção e reflexão pelos estudantes, que devem considerar suas estruturas, os contextos em que circulam, o papel de falantes e ouvintes, bem como outros aspectos da situação comunicativa e da linguagem produzida nesses contextos. A atividade de reflexão linguística em torno dos textos orais constitui um instrumento poderoso de apropriação das práticas letradas.

Talvez seja necessário, nesse percurso de formação, (re)colocar em discussão as concepções que os professores trazem a respeito da relação fala/escrita (o que certamente implicará recuperar outras concepções envolvidas no amplo debate que a formação promoverá sobre o ensino de linguagem), de modo a questionar-se a visão dicotômica que norteou as práticas tradicionais que o currículo em questão visa superar. Também essa questão pode ser mobilizada a partir do diálogo com os PCLP (2012, p. 54-55).

Outra etapa do processo de formação para o trabalho com a oralidade na escola deverá envolver uma reflexão sobre: i) os gêneros a serem abordados nas práticas de oralidade; ii) as capacidades linguísticas a serem trabalhadas; iii) os conhecimentos sobre a linguagem aí envolvidos.

Talvez seja interessante iniciar essa etapa propondo que os professores descrevam, compartilhem suas experiências de trabalho com a oralidade. Esse pode ser um momento fecundo para que eles reflitam sobre como construir práticas de oralidade, a partir das experiências dos colegas. É possível aproveitar o momento, também, para que os professores componham um planejamento de aulas a ser desenvolvido, ao longo do ano letivo, em suas séries.

Para a composição desse planejamento, sugerimos, ainda, que os professores leiam/consultem com atenção o quadro que descreve as expectativas de aprendizagem do eixo ORALIDADE. Eles deverão observar, inicialmente, que o quadro distribui as expectativas de aprendizagem em três práticas: práticas centradas na produção oral, na escuta e na reflexão linguística envolvendo as relações oral/escrito.

O quadro sugere gêneros orais a serem trabalhados na escola, e os professores podem sugerir outros. Talvez seja interessante, nesse momento, que os professores elaborem atividades considerando cada uma das práticas, e reflitam sobre como trabalhar com determinada expectativa de aprendizagem.

Pode-se, por exemplo, sugerir a **atividade de escuta** de uma entrevista audiogravada. Os professores deverão assistir à entrevista e depois elaborar um roteiro que servirá para “guiar” a escuta desse texto oral. Essa estratégia pode “facilitar” o processo de produção de sentidos do texto pelos estudantes, chamando sua atenção para aspectos relevantes do texto em

questão. As perguntas podem abranger aspectos temáticos, interacionais, estratégias discursivas utilizadas, recursos paralinguísticos (pausas, hesitações, risos) etc. Podem-se planejar, ainda, propostas que envolvam produção oral e a reflexão linguística envolvendo gêneros orais.

Nos Parâmetros na Sala de Aula (PSA, 2013, p. 77), descrevem-se atividades envolvendo um gênero oral, focadas em práticas de escuta e de reflexão sobre as relações oral/escrito, envolvendo uma atividade de retextualização. Sugerimos recorrer, também, a esse material nesta etapa da formação dos professores.

Portanto, para a compreensão da relevância e das possibilidades de aprendizado que as práticas de oralidade oferecem, propomos que os professores:

- Reflitam, inicialmente, sobre as seguintes questões: por que trabalhar com a oralidade na escola?; o que deve ser objeto de ensino nas práticas de oralidade?
- Elaborem e compartilhem suas concepções sobre a relação fala/escrita para, a partir delas, discutirem as propostas e as concepções teóricas assumidas nos PCLP (2012) e nos PSA (2013).
- Descrevam e reflitam sobre suas experiências de trabalho com a oralidade em diferentes etapas da escolarização
- Planejem atividades para a sala de aula, a partir das discussões em torno das experiências do grupo.
- Analisem o quadro que descreve as EAs do eixo Oralidade (PCLP 2012, p. 60) e, a partir dessa análise, construam outras propostas de trabalho para a sala de aula.

REFERÊNCIAS PARA O TRABALHO COM O PROFESSOR

1. FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
2. LEAL, T. F.; GOIS, S. **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

5 A LEITURA COMO EIXO CENTRAL DO CURRÍCULO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR DE LEITORES

A defesa da centralidade das práticas de leitura na escola está colocada nos PCLP (2012, p. 63):

Saber ler é condição fundamental para o exercício da cidadania e para a construção de um posicionamento mais autônomo no mundo. A proficiência em leitura permitirá aos estudantes continuar aprendendo fora da escola, o que é fundamental para seu crescimento pessoal e profissional.

O trabalho a ser feito num processo de formação continuada certamente deverá incluir argumentos em favor desta que é uma tarefa central do professor de Português: a formação de leitores. O professor, para assumir com empenho essa tarefa, deve estar convencido de sua importância, e, para isso, o formador poderá lançar mão de dados sobre a proficiência em leitura dos estudantes brasileiros, incluindo os avaliados no estado de Pernambuco².

Outra etapa importante dessa formação – talvez a mais importante delas – deve dedicar-se a responder a algumas questões, como: o que é a leitura?; o que se entende por “ensino da leitura”?; como se ensina a ler?

Respostas a essas perguntas estão indicadas tanto nos PCLP (2012) quanto nos PSA (2013). Nos primeiros, discutem-se concepções teóricas – de leitura, texto e leitor (p. 63) – e metodológicas (p. 65). No segundo documento, há inúmeras demonstrações de como planejar aulas, elaborando práticas de leitura que “ensinem a ler”. É possível que ainda hoje essa expressão (“ensinar a ler”) tenha seu sentido reduzido, remetendo unicamente ao aprendizado do sistema alfabético. É importante que os professores (re)elaborem suas concepções de leitura, de modo a se reconhecerem como formadores de leitores, independente da etapa da escolarização em que atuam. Formar leitores competentes e autônomos é tarefa que demanda tempo e esforço, tarefa que, na escola, exige planejamento e sistematicidade.

² Para maiores informações sobre o desempenho em leitura aferido pelo SAEPE – Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco –, consultar: <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>>.

Como bem argumenta Kleimam (1993, p. 49), em produção pioneira na área de ensino da leitura (referenciada nos PCLP, p. 63), a tentativa de ensinar a leitura não é incoerente com sua natureza subjetiva, “se o ensino da leitura for entendido como o ensino de estratégias de leitura, por uma parte, e como o desenvolvimento das habilidades linguísticas que são características do bom leitor, por outra”.

Portanto, uma boa estratégia na formação de professores formadores de leitores é possibilitar a reflexão teórico-prática sobre os temas da leitura e do ensino da leitura. Isso pode ser feito, propondo-se o exercício analítico – a partir de fundamentos teóricos – de práticas didáticas, inclusive das próprias práticas de sala de aula dos professores ou das práticas de leitura propostas nos manuais didáticos com os quais trabalham.

Muitos manuais didáticos propõem práticas de leitura coerentes com o modelo proposto pelos documentos em estudo. No entanto, ainda se observam equívocos, inconsistências, para os quais o olhar do professor deve estar atento. Podemos tomar como exemplo dessa “inconsistência” o registro, nos manuais didáticos, de gabaritos “fechados”. Na medida em que assumimos a leitura como “atividade subjetiva de construção de sentidos”, é possível conceber que um mesmo texto possa suscitar interpretações diversas, embora limitadas, ou seja, a leitura equivocada existe e é papel do professor orientar e desenvolver estratégias didáticas que auxiliem esse estudante/leitor a refletir sobre esses equívocos na atividade de leitura. Queremos sinalizar com isso que uma boa formação deve também preparar o professor para utilizar, de forma consistente e coerente com os objetivos do ensino de linguagem, qualquer material didático que lhe estiver disponível.

Nesse percurso de formação, sugere-se que o professor se debruce sobre os documentos em estudo, de modo a reconhecer, discutir, analisar as concepções teóricas assumidas ali bem como suas implicações para a prática pedagógica. Talvez outro bom exercício de formação seja o de avaliar a conexão, a coerência entre os “modelos de prática” descritos nos PSA (2013) e as concepções teóricas (de linguagem, leitura, ensino de linguagem) assumidas pelos documentos.

Para tanto, além da leitura da seção dedicada à discussão do tema da leitura nos PCLP (2012, p. 63-84), sugerimos, particularmente, a leitura da seção 3.1 dos PSA (2013, p. 103-114), intitulada **“A mediação na leitura de uma crônica e de um conto: desenvolvendo habilidades e estratégias de leitura”**, atividade indicada para o 1º ano do Ensino Médio, mas que pode servir para trabalhar com professores que atuam em outras etapas. A seção 3.1. pode auxiliar a reflexão dos professores, principalmente em torno de seu papel como **mediadores** nas práticas escolares que “ensinam a ler”, ajudando a pensar sobre: o que é atuar como mediador?; como formular perguntas de leitura em exercícios que mobilizem procedimentos eficientes de leitura e auxiliem o desenvolvimento de capacidades leitoras?; como, enfim, “ensinar” os leitores em formação a agirem como agem leitores proficientes?

Outro exercício que pode ser muito importante nesse processo de formação continuada de professores é o de refletir sobre seu próprio processo de formação para a leitura. Essa atividade pode consistir numa nova etapa de escrita do memorial de formação, que propusemos na primeira parte destes Parâmetros de Formação Docente. Algumas questões podem orientar a escrita dessa segunda parte do memorial: nossos professores são leitores?; o que leem?; como leem?; como se constituíram leitores?; como compreendem a leitura? Em muitos cursos de formação de professores, a recuperação de suas histórias de leitura tem um papel importante na prática reflexiva. Também a reflexão em torno de COMO leem deve se levar em conta. Em muitos casos, ao elaborarmos exercícios de leitura para a sala de aula, a reflexão sobre o que fazemos quando lemos, que percurso seguimos quando “construímos sentido” dos textos pode auxiliar o planejamento das atividades escolares de leitura.

Para que professor reflita sobre sua tarefa como formador de leitores, propomos:

- Estimular entre os professores uma discussão sobre a importância da leitura e de sua tarefa como formador de leitores. Essa reflexão pode considerar os resultados de diversas avaliações que aferem o desempenho em leitura dos estudantes brasileiros.
- Promover **reflexão teórico-prática** acerca de seu objeto de trabalho, a leitura. Os documentos em estudo oferecem amplas referências para a promoção dessa reflexão.
- Promover discussões sobre o que são estratégias de leitura e sobre como desenvolvê-las de acordo com as finalidades de leitura e considerando os gêneros textuais.
- Promover reflexão sobre os conhecimentos/conteúdos que embasam as expectativas de aprendizagem do eixo da leitura.
- Expor o professor a exemplos de práticas que devem ser objeto de análise crítica, **fundamentada teoricamente**. Podem-se organizar oficinas para a discussão dessas práticas, que podem incluir a própria prática do professor (uma aula de leitura planejada/executada por ele), as práticas do livro didático adotado pela escola e mesmo aquelas que se apresentam como “modelos” nos PSA (2013).
- Promover o exercício de elaboração criativa e coletiva de práticas de leitura com elaboração de atividades que atendam ao desenvolvimento de diferentes expectativas de aprendizagem.
- Oportunizar ao professor o exercício de reflexão sobre seu processo de formação para a leitura, bem como sobre aquilo que faz quando lê. Talvez um exercício importante nesse processo seja o de propor que os professores compartilhem suas leituras de um mesmo texto, considerando o que nesses textos é sinalização relevante e como essas sinalizações guiam a construção de sentidos. Essa dinâmica pode ajudar o professor a construir um olhar mais reflexivo sobre o texto – suas estratégias e recursos linguísticos – bem como sobre seus próprios procedimentos como leitor.
- Oportunizar ao professor acesso ao livro e a outros materiais de leitura.

REFERÊNCIAS PARA O TRABALHO COM O PROFESSOR

1. KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
2. KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2002.
3. SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 1995.
4. SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
5. SOUZA, I. P.; BARBOSA, M. L. F. F. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

6 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O TRABALHO COM A LITERATURA

Outra questão a ser colocada na discussão dos PCLP (2012) é o tratamento dado à leitura literária, que ganha espaço em eixo específico. Para a compreensão da questão, retomemos outro trecho do documento:

Para além da leitura de textos de recepção pragmática, a leitura literária ocupa lugar de destaque na formação de um leitor proficiente. O leitor de literatura é alguém que escolhe ler porque descobriu o prazer de ler. Mas, além do despertar do gosto, a **formação para a literatura** faz-se a partir do desenvolvimento de capacidades que auxiliam os leitores em formação a abordar o texto literário, dando conta de suas especificidades e das estratégias e recursos que fazem a sua literariedade (PCLP, 2012, p. 85).

O que se argumenta aqui é que o despertar do gosto pela literatura envolve, também, o desenvolvimento de capacidades leitoras. Nesse sentido, o eixo 4 dos PCLP (2012) – da LEITURA – contempla a formação do leitor de literatura, particularmente ao elencar expectativas de aprendizagem para o trabalho com os discursos poético e narrativo.

A opção por tratar em eixo específico a leitura literária não foi “simples”, como não é simples arbitrar sobre o que **é ou não** “literário”. Essa opção tem, no entanto, uma implicação clara: o trabalho com o texto literário deve ganhar um tratamento metodológico particular:

Há **especificidades metodológicas** que devem ser consideradas na leitura do texto literário, para que as práticas não prejudiquem a experiência de fruição que caracteriza o contato com a literatura. Além disso, o trabalho com a literatura envolve o desenvolvimento de outras capacidades e atitudes que elencamos neste EIXO 5, nomeado “Letramento Literário”. Cabe ressaltar, portanto, que os eixos 4 e 5 atuam conjuntamente na promoção do “letramento literário” (PAULINO, 2001) dos estudantes (PCLP 2012, p. 85).

Compreendida a articulação entre os eixos da Leitura e do Letramento Literário – são eixos que se complementam –, outro desafio colocado à formação do professor para assumir a tarefa de formação para a literatura é o da própria compreensão do que é a literatura. Trata-se de uma questão, sem dúvida, aberta e que deve motivar a reflexão do professor, num processo que pode envolver a retomada de sua história como leitor, de suas “experiências literárias” e das discussões acadêmicas sobre o tema.

Nesse processo reflexivo, uma etapa importante – que os documentos em estudo podem orientar – é a discussão do próprio conceito de Letramento Literário. O termo, cunhado pela

primeira vez, em artigo acadêmico³ no ano de 1999, é utilizado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL/MEC 2006)⁴ – etapa da escolarização em que a literatura ganha status de disciplina curricular – para a formulação dos objetivos da literatura nessa etapa de ensino. Segundo essas orientações, o objetivo da literatura na escola é, “prioritariamente, formar o leitor literário, melhor ainda, **“letrar” literariamente** (grifo nosso) o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito”.

Para bem trabalhar com a literatura em sala de aula na perspectiva do “letramento literário”, ou seja, visando a uma formação centrada, desde os anos iniciais, na descoberta da experiência literária, é essencial que o professor reflita sobre a literatura como **expressão artística**, o que envolve questões como: para que serve a literatura?; para que serve a arte?

A discussão pode ampliar-se, organizando-se a partir da reflexão sobre alguns equívocos comumente cometidos pelas práticas escolares: o uso utilitário do texto literário, ou seja, sua utilização em favor do ensino de conteúdos gramaticais ou como um pretexto para “motivar” uma “boa ação” ou um “bom comportamento” (PCLP, 2012, p. 92); o estudo da história da literatura ou a “dissecação” do texto literário em busca de características das “estéticas literárias”, em prejuízo de práticas de leitura que promovam a descoberta do literário (PCLP, 2012, p. 95-97); as fichas de leitura, cujo objetivo único é o “controle” daquilo que faz ou não o estudante diante das propostas de leitura da escola etc.

Portanto, a tarefa de formar o professor para trabalhar com a literatura na escola na perspectiva adotada pelos documentos em estudo poderá envolver:

- A elaboração de oficinas de leitura em que o professor seja convidado a ser leitor do texto literário. É importante que se escolham textos que favoreçam a chamada “experiência estética”. O professor deve ser motivado a considerar os elementos estéticos de determinado texto, a refletir sobre o uso estético da linguagem nos textos literários. Deve, também, ser motivado a falar de suas experiências de leitura, daqueles textos que lhe provocaram uma experiência de fruição, ou mesmo de suas experiências com outras expressões artísticas⁵.
- A reflexão em torno de questões como: o que é “literatura”?; para que servem a literatura e a arte, de um modo geral?; qual o papel da literatura no currículo da escola básica?; tendo em vista a função da literatura no currículo escolar, há que se pensar num tratamento metodológico específico para o trabalho com o texto literário?
- A leitura de textos teóricos que subsidiem as discussões propostas: dos documentos em estudo, das orientações nacionais, de artigos acadêmicos.

3 “PAULINO, M. G. R. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones literários**” – ANPED, 1999.

4 Deve-se pontuar aqui que, dentre as orientações nacionais, é nesse documento que se encontram discussões mais aprofundadas sobre o tema da formação escolar do leitor de literatura.

5 Também essas experiências do professor podem ser relatadas em seu memorial.

- A promoção de estudos reflexivos sobre Poesia – objetivando orientar o professor quanto à abordagem do texto poético – e a realização de estudos comparativos com textos poéticos e não poéticos, se possível, abordando a mesma temática, chamando a atenção do professor para as especificidades do texto poético.
- A reflexão sobre sua própria prática pedagógica com o literário, que pode incluir as práticas propostas pelos livros didáticos utilizados pelo professor. Julgamos ser este um procedimento importante na formação, já que possibilita ao professor a análise crítica do material de apoio didático que adota.
- A análise das atividades dos PSA (2013), que podem ser confrontadas com as discussões teóricas propostas pelos documentos em estudo e por outros que orientam os currículos nacionais. Essa atividade é importante, para que o professor conheça mais a fundo o documento. Podem-se propor oficinas nas quais os professores façam as atividades, esclarecendo dúvidas relativas ao conteúdo dos documentos em estudo.
- A apresentação ao professor de bibliografia sobre Letramento Literário que discuta práticas diversas envolvendo a leitura literária.
- O contato com o acervo da biblioteca da escola, para selecionar leituras e planejar atividades.
- A organização de oficinas para elaborar atividades de leitura, considerando a proposta em discussão.

REFERÊNCIAS PARA O TRABALHO COM O PROFESSOR

1. BRASIL/MEC. TV Escola. **Programa Salto para o Futuro**: Literatura e neoleitor. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=591:salto-para-o-futuro-serie-literatura-e-neoleitor&catid=71:destaque&Itemid=220>. Acesso em: 21/01/2014.
2. COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo, Contexto, 2014.
3. DALVI, M. A.; REZENDE, L. N. de; JOVER, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
4. JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
5. PAULINO, M. G. R. **Pra que serve a literatura infantil**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=para+que+serve+a+literatura+infantil&start=0Paulino>>. Acesso em: 21/01/2014.

7 O EIXO ESCRITA: A ESCRITA COMO INSCRIÇÃO DO SUJEITO NO MUNDO

Assim como a leitura, a escrita é tratada pela escola, de modo geral, a partir de uma perspectiva muito estritamente voltada ao letramento escolar. Na escola, quase sempre lemos e escrevemos para aprender a ler e a escrever. Embora não possamos ignorar que o ensino é uma tarefa da escola, essa tarefa não pode ser tomada em seu sentido estrito, numa perspectiva mecanicista, mas deve ser compreendida como uma forma de inserção dos sujeitos na cultura de seu grupo.

Nas palavras de Vygotsky (1991), ao discutir o desenvolvimento da função simbólica pelas crianças, “[...] a escrita é ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa” (p. 133). O autor chama a atenção, ainda, para o fato de que a escrita deve ser “relevante à vida”, para que o ato de escrever seja algo no qual a criança realmente se envolva.

Embora essas reflexões de Vygotsky digam respeito especificamente ao aprendizado inicial da escrita, elas são pertinentes, também, à discussão desse aprendizado em etapas posteriores do processo de escolarização. A concepção de língua enquanto forma de interação entre os sujeitos coloca a escrita como uma das formas a partir da qual essa interação se efetiva. Essa é a perspectiva adotada pelos PCLP e pelos PSA e, portanto, aquela que deve orientar também as ações de formação de professores.

Na abertura do eixo escrita dos PCLP 2012 (p. 103), é apresentado um trecho da obra de Bartolomeu Campos Queiroz, no qual o autor discorre sobre os cadernos mantidos por sua mãe, nos quais ela registrava aspectos de seu cotidiano especialmente significativos e que passaram, também, a ter um sentido especial para o próprio Bartolomeu. Para ele, a escrita se apresentou, desde suas primeiras experiências, como uma atividade cultural, de inserção no mundo e de apropriação dos significados que os adultos atribuíam a esse mundo. Sugerimos, portanto, que se dedique, nas ações de formação, um momento para a leitura e reflexão da referida epígrafe, motivando os docentes a relatarem suas próprias experiências de escrita.

No tópico que dá início a estes Parâmetros de Formação Docente, sugerimos a construção,

com os professores, de um memorial, com vistas ao levantamento das concepções de linguagem e ensino de língua que orientam sua prática pedagógica. Esse memorial, que deve ser construído ao longo do processo de formação, pode ter uma seção destinada às experiências de escrita dos professores: em que situações os docentes escrevem?; o que, para que e por que escrevem?; que sentidos atribuem a essa prática?; como a escrita tem contribuído para a inserção dos professores no mundo, de modo geral, e em sua atividade profissional, em especial?. Essas e outras questões podem ser norteadoras da escrita dessa seção do memorial, que consiste num relato autobiográfico.

A partir do momento em que a leitura dos textos dos memoriais seja compartilhada no grupo de professores, nos encontros de formação, os docentes terão a oportunidade de vivenciar uma situação na qual o foco da atividade de escrita se coloca em sua dimensão interacional. Nessa perspectiva, o texto se constitui numa ponte entre as experiências dos participantes da formação e fonte de humanização dos sujeitos, que se revelam em sua escrita e a partir dela têm acesso à experiência do outro. Essa forma de sensibilização é importante, porque proporciona aos docentes uma experiência de escrita que, em geral, não têm em sua rotina profissional, na qual fazem uso da escrita estritamente para fins práticos.

À medida que os docentes possam viver a experiência de uma escrita mais pessoal, com significado para eles próprios, é possível estabelecer um paralelo com as experiências de escrita dos estudantes: para que os estudantes escrevem?; como a escrita pode ter, para eles, um sentido?; em quais situações da vida cotidiana fazem uso desse objeto cultural?; e na escola, para que, para quem e por que escrevem?. A partir dessas questões, é importante discutir com os docentes as expectativas de aprendizagem previstas pelos PCLP para cada etapa de escolarização. Essas expectativas de aprendizagem são materializadas nas sugestões de atividades apresentadas pelo documento dos PSA.

Nas ações de formação, é importante que os formadores explorem, com os docentes, os diversos momentos envolvidos nas propostas de produção de diferentes gêneros textuais. A despeito das especificidades relacionadas ao gênero textual e à etapa de escolarização à qual se destina a proposta, algumas constantes podem ser observadas em todas elas e devem ser objeto de uma abordagem sistemática, pelos formadores, nos encontros de formação dos professores. São elas:

- i) A SITUAÇÃO SOCIAL QUE DÁ ORIGEM À PRODUÇÃO TEXTUAL: as propostas buscam contemplar a situação social na qual a produção de um determinado gênero adquire sentido. Isso porque trabalhar a leitura e a escrita na escola na perspectiva do letramento requer que essas práticas se façam em decorrência de uma determinada situação social, de leitura ou de escrita, que as demande. Assim, é importante que os professores identifiquem, em cada proposta de produção de texto apresentada nos PSA, qual a situação social que cria uma demanda para que o texto seja produzido.

ii) AS ETAPAS ENVOLVIDAS NA PRODUÇÃO DE UM TEXTO: todas as propostas de produção de texto devem ter, pelo menos, três momentos: a preparação para a produção; a produção do texto propriamente dito e a revisão do texto produzido. Uma forma de abordar essas etapas com os professores em formação é solicitar que eles identifiquem, nas propostas de produção de texto apresentadas nos PSA, esses momentos. Nesse processo, é importante discutir a especificidade de cada um desses momentos em função do gênero textual proposto. Também é importante que os professores sugiram, a partir de sua experiência de sala de aula, outras possibilidades de encaminhamento para cada uma das etapas de produção de texto propostas.

iii) O PAPEL DOS MEDIADORES NA FORMAÇÃO DO ESCRITOR: muitas vezes, os estudantes encontram dificuldades quando são solicitados a produzir um texto de determinado gênero, por não terem a familiaridade suficiente com o próprio gênero ou com a temática em questão. Desse modo, não é suficiente apenas apresentar um modelo do gênero e solicitar que o estudante produza seu texto a partir desse modelo. É necessário que o professor crie estratégias para mediar esse processo de produção. Nas ações de formação, é importante que os formadores discutam com os docentes quais são os papéis do professor e dos outros aprendizes em cada etapa do processo de produção.

Finalmente é importante lembrar que os momentos de formação devem ser oportunidades também de explorar as experiências que os docentes já trazem. Assim, sugerimos que se destine um tempo, nas formações, para que os docentes escrevam novas propostas de atividades de produção escrita que contemplem a estrutura anteriormente apresentada: a definição da situação social na qual o gênero a ser produzido faça sentido; as atividades de preparação para a escrita; a escrita do texto; a revisão e o compartilhamento do texto com seus interlocutores.

Propõe-se, portanto, que a discussão das práticas de produção escrita na sala de aula possibilite ao professor:

- Usar a escrita no seu processo de reflexão, de modo a experimentá-la como uma forma de expressão subjetiva.
- Refletir sobre as práticas de escrita na escola e sobre a sua função como mediador dessas práticas, fazendo dialogar sua experiência profissional com a proposta que a ele se apresenta nos documentos em estudo. Os PCLP oferecem subsídios teóricos bastante suficientes para orientar essa discussão.
- Analisar, a partir dessa discussão, as práticas de escrita propostas nos PSA, considerando as etapas de preparação, produção propriamente dita, correção, revisão, compartilhamento.
- Promover estudos sistemáticos sobre os conceitos de gêneros, tipos textuais e domínios discursivos.

- Compartilhar suas experiências de produção escrita na sala de aula, de modo a compor um acervo de práticas que possam ser utilizadas por outros colegas⁶.
- Analisar produções textuais, refletindo sobre a prática de avaliação/correção de textos escritos: seus propósitos, critérios a serem utilizados, o papel da reescrita de textos etc.
- Organizar uma oficina de correção de textos parece-nos um momento importante no processo de formação. Os PSA oferecem subsídios para a discussão do tema.

REFERÊNCIAS PARA O TRABALHO COM O PROFESSOR

1. JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
2. KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2011.
3. DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
4. GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual**. O ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
5. VAL, M. da G. C.; ROCHA, G. (Org.). **Reflexões sobre as práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

⁶ A sugestão de organizar, no processo de formação continuada, o registro de boas práticas a partir do compartilhamento das experiências dos professores é recorrente neste documento. Acreditamos que os professores tenham muito a dizer sobre o fazer pedagógico. Nesse sentido, seria interessante pensar na possibilidade de que esses registros de boas práticas estejam disponíveis a todos os professores da rede, em uma plataforma digital. Um espaço desse tipo pode, ainda, assumir outra importante função: motivar os professores a escreverem, relatarem suas experiências, num processo reflexivo que garantirá que eles estejam sempre aprendendo, aprimorando-se como profissionais.

8 A INTEGRAÇÃO ENTRE OS EIXOS DO CURRÍCULO

Nas seções anteriores, sugerimos dinâmicas de trabalho e atividades relativas a cada um dos eixos do currículo para se apresentarem aos professores os dois documentos em estudo: os PCLP e os PSA. Nesse processo de formação, é importante que se perceba um traço central desse currículo: a integração entre os eixos: “[...] propõe-se a construção de espaços nos quais o estudante **atue**, sob a orientação do professor, em práticas que promovam a **integração dos saberes** – dentro da disciplina Língua Portuguesa e mesmo entre as disciplinas do currículo [...]” (PCLP, 2012, p. 14). E o eixo da Leitura deve ser reconhecido em seu potencial de facilitar essa **integração**.

Vale a pena destacar, também, trecho da Apresentação dos PSA (2013, p. 15):

Esse conjunto de atividades tem algumas características. Uma delas é a integração entre os eixos do currículo, uma característica importante do modelo de ensino proposto nos PCLP (2012). A integração entre leitura e escrita na sala de aula se dá, por exemplo, na medida em que a leitura e análise de textos modelares é um procedimento didático dos mais relevantes no aprendizado da escrita. Por outro lado, em práticas de leitura, escrita, oralidade e mesmo de letramento literário, os aprendizes estão, a todo tempo, procedendo à análise linguística, mobilizando e adquirindo conhecimentos sobre a linguagem. Um dos objetivos deste documento é exatamente demonstrar **como isso naturalmente ocorre quando o ensino da linguagem está centrado no desenvolvimento das capacidades de leitura e produção textual, oral e escrita**.

Compreender a integração entre os eixos do currículo implica, portanto, o reconhecimento de que as práticas de ensino de linguagem – de leitura, escrita, oralidade, análise linguística, letramento literário – estão imbricadas, envolvendo capacidades múltiplas. Embora isso pareça óbvio, é comum nos depararmos com situações nas quais os conhecimentos de uma mesma disciplina se fragmentam em práticas estanques, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a ponto de uma mesma classe ter um professor de “Português” e outro de “Redação”. E ainda que a fragmentação pareça produtiva em determinadas situações, é importante que os professores reconheçam a inevitável articulação entre as diversas práticas e aprendam a explorá-la.

Para trabalhar com os professores esse aspecto do currículo – a integração entre os eixos –, pode-se tomar a seção 3.4, intitulada “Produção textual e critérios de revisão de textos”, endereçada ao 1º ano do Ensino Médio. A prática de produção textual é central nessa atividade, mas para ela concorrem outras práticas. O início da atividade envolve os estudantes num

debate sobre o tema sobre o qual se vai escrever, debate que, por sua vez, será motivado por atividades de leitura: a leitura de um artigo publicado em jornal e a “leitura” de um filme, um documentário. A todo tempo, portanto, o professor envolverá os aprendizes em práticas de linguagem – de escuta, produção oral, leitura – ainda que algumas sejam abordadas menos sistematicamente, dada a centralidade de outras.

REFERÊNCIA PARA O TRABALHO COM O PROFESSOR

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, Mercado de Letras, 1999.

9 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO

O tema da avaliação é um tópico importante a ser contemplado pela formação continuada de professores, pois conduzir a avaliação de modo que ela possa contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem é um desafio que se impõe aos docentes, em todas as etapas de escolarização. Esse desafio diz respeito tanto ao desenvolvimento de instrumentos adequados para proceder à avaliação dos estudantes quanto à utilização dos dados produzidos por essas avaliações no planejamento de novas práticas pedagógicas. Assim, a avaliação deve ser concebida não como um meio para classificar os estudantes, mas, especialmente, como um indicador do alcance das metas previstas e daquelas que ainda necessitam de um maior investimento das práticas pedagógicas.

Coerentes com a concepção de linguagem e de ensino de língua que orientou a elaboração dos PCLP e dos PSA, propomos a vivência, nas ações de formação, de práticas de avaliação inclusivas, capazes de contemplar não apenas a dimensão cognitiva dos processos de ensino e aprendizagem da língua, mas o envolvimento dos estudantes nesse processo e os progressos por eles alcançados.

Sugerimos que a abordagem do tema da avaliação se faça, nas ações de formação, a partir de um diálogo com os PCLP e com os PSA. No caso do primeiro documento, estão previstas as expectativas de aprendizagem que devem ser objeto de trabalho sistemático do professor em cada etapa de escolarização. Portanto, o referido documento deve servir de base para a definição das metas de ensino em cada uma dessas etapas e, portanto, do que se espera que os estudantes alcancem, em Língua Portuguesa, ao final de determinados ciclos de aprendizagem.

Os PSA, ao apresentarem sugestões de atividades organizadas em cada um dos momentos de execução dessas atividades, oferecem parâmetros importantes para se definir como proceder à avaliação processual – no decorrer de cada atividade – e para se pensar nas especificidades de cada eixo do currículo, que deve ser igualmente avaliado. Assim, é importante orientar os professores no sentido de que sejam definidos instrumentos e procedimentos de avaliação que contemplem cada um dos eixos do currículo: avaliar a oralidade requer instrumentos e procedimentos diferentes daqueles utilizados para avaliar a escrita, por exemplo. Como esses eixos são contemplados de forma articulada nas orientações curriculares e nas atividades

sugeridas, é necessária a organização de diferentes instrumentos que, em seu conjunto, compõem um diagnóstico que abarque todos os eixos do currículo.

Alguns desses instrumentos de avaliação são apresentados no documento “Parâmetros em Sala de Aula”. Outros são sugeridos, cabendo aos docentes construí-los. Nossa sugestão é que, nas ações de formação, sejam destinados momentos para a construção desses instrumentos.

Tomemos como exemplo a atividade proposta nos PSA 2013 (p. 51-52), tópico 1.4.4. São apresentadas orientações para se proceder à avaliação de uma produção textual do gênero relato autobiográfico. Em um dos encontros de formação, essas orientações podem ser discutidas com os professores e, em pequenos grupos, pode-se sugerir que construam um roteiro de avaliação da produção escrita, a partir das referidas orientações e considerando sua experiência docente anterior. Num segundo momento, os roteiros podem ser apresentados aos demais grupos e, a partir dessa troca, pode-se construir um modelo final de roteiro.

Esse mesmo procedimento pode ser adotado com relação a todos os tópicos “avaliação” dos Parâmetros em Sala de Aula. Em alguns casos, pode-se construir um quadro sinótico com os principais aspectos a serem considerados ao avaliar a apropriação, pelos estudantes, de determinado gênero textual. Esses aspectos devem se referir tanto à dimensão cognitiva do processo quanto às atitudes dos estudantes frente às propostas formuladas, sua interação com os colegas, seu interesse pela atividade proposta, dentre outros aspectos que o professor considerar relevantes.

Além de aprender como construir instrumentos que contemplem os diferentes aspectos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, é importante que o professor compreenda que os produtos desses registros devem subsidiar a elaboração de novas intervenções pedagógicas.

REFERÊNCIA PARA O TRABALHO COM O PROFESSOR

MARCUSHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio. v. 1).
- BRASIL/MEC. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Materiais de Formação**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais>>. Acesso em: 20/02/2014.
- BRASIL/MEC. TV Escola. **Programa Salto para o Futuro**: Literatura e neoleitor. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=591:salto-para-o-futuro-serie-literatura-e-neoleitor&catid=71:destaque&Itemid=220>. Acesso em: 21/01/2014.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. [Org.]. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DALVI, M. A.; REZENDE, L. N.; JOVER, R. [Org.]. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita**: perspectivas

- para o ensino de língua materna. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.
- GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LEAL, T. F.; GOIS, S. **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1999.
- MACHADO, A. R.; TARDELLI, L. S. A.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- MARCUSHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2002.
- MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- PAULINO, M. G. R. **Pra que serve a literatura infantil**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=para+que+serve+a+literatura+infantil&start=0Paulino>>. Acesso em: 21/01/2014.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Estado de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco**: Língua Portuguesa. 2008.

- PERNAMBUCO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Teórico- Metodológicas:** Ensino Fundamental. Língua Portuguesa: 1º ao 9º ano. Governo de Pernambuco, 2008.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Teórico- Metodológicas:** Ensino Médio. Língua Portuguesa. Governo de Pernambuco, 2008.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Estado de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. 2012.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Estado de Educação. **Parâmetros na Sala de Aula –** Língua Portuguesa: Ensino Fundamental e Médio. 2013.
- POSSENTI, S. **Porque (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- SANTOS, C.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola.** São Paulo: Ática, 1995.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr. 2004.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOUZA, I. P.; BARBOSA, M. L. F. F. **Práticas de leitura no ensino fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SUASSUNA, I. **Ensino de língua portuguesa:** uma abordagem pragmática. São Paulo: Papyrus, 2006.
- TERRA, E. **Leitura do texto literário.** São Paulo: Contexto, 2014.
- VAL, M. da G. C.; ROCHA, G. (Org.). **Reflexões sobre as práticas escolares de produção de texto:** o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Parâmetros de Formação
Docente para o ensino
de Língua Espanhola

1 INTRODUÇÃO

Os presentes Parâmetros de Formação Docente (PFD) têm como objetivo orientar o estudo e a reflexão sobre os conhecimentos considerados essenciais para a implementação do currículo de Língua Espanhola das redes públicas de ensino de Pernambuco, portanto, também visam a fomentar o debate sobre a formação continuada dos professores do referido componente curricular. Os PFD fundamentam-se nos Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola (PCLE, 2013) e nos Parâmetros na Sala de Aula de Língua Espanhola (PSALE, 2013), bem como estão em consonância com as diretrizes e parâmetros da educação básica no âmbito nacional, com as concepções teóricas dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCPE, 2012), com a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC-PE, 2008) e com a legislação referente ao ensino de línguas estrangeiras (LDBEN/1996) e ao ensino da Língua Espanhola (Lei 11.161/2005).

O documento está organizado em quatro unidades, nas quais se discorre, de modo geral, sobre: as considerações históricas e fundamentos legais do ensino da Língua Espanhola no Brasil; algumas reflexões para os docentes, quanto à relevância do componente curricular Língua Espanhola na formação dos estudantes; a formação de professores e a mobilização de saberes e competências necessários à prática docente; o diálogo entre os PCLE, os PSALE e os saberes e competências considerados essenciais para a prática docente, a partir de uma leitura reflexiva. No que tange aos níveis e modalidades de ensino da educação básica, o referido documento abarca os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹. Dessa forma, as reflexões e discussões desenvolvidas são pertinentes tanto para os professores dos referidos níveis de ensino quanto para os professores da modalidade EJA.

Estes Parâmetros destinam-se aos professores formadores, que realizam as ações de formação continuada de professores de Língua Espanhola. No entanto, cabe ressaltar que, devido ao fato de contribuir para o estudo, a análise e a reflexão dos docentes, também possibilitam a autoformação. Por essa razão, os PFD são basilares tanto para os professores formadores quanto para os demais professores das redes públicas de ensino de Pernambuco.

¹ Devido ao fato de a Língua Espanhola ser ofertada obrigatoriamente no currículo pleno do Ensino Médio e facultada nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, nos termos da Lei 11.161/2005, estes Parâmetros não contemplam os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a consolidação dos PFD, é imprescindível uma interlocução constante com os PCLE e com os PSALE², com o intuito de oportunizar uma leitura crítica e reflexiva que aprofunde, mobilize e sistematize as concepções teórico-metodológicas expressas nesses dois Parâmetros. Em decorrência desse diálogo, este documento delinea os possíveis caminhos para o desenvolvimento de saberes docentes necessários à implementação do currículo de Língua Espanhola. Entende-se currículo como “[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências traduzido em expectativas de aprendizagem” (PCPE, p. 23). Assim, o currículo de Língua Espanhola está estruturado em expectativas de aprendizagens (EAs), organizadas nos seguintes eixos de ensino: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral, produção escrita, análise linguística e letramento literário.

Nesse sentido, o cerne do currículo é a preocupação com a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes, por isso os PFD também estão comprometidos com a efetivação dessa prerrogativa, objetivando uma educação de qualidade para todos. Salienta-se, também, o desafio de vislumbrar no currículo real o que se propõe no currículo formal. Dessa forma, esse propósito é matéria intrínseca das discussões de formação docente, conseqüentemente, representa a idealização pretendida para a compreensão destes Parâmetros.

Nestes PFD, o ensino de Língua Espanhola é proposto mediante a concepção de língua “[...] como matéria-prima da construção da identidade, o que equivale a pensar o conjunto variável das nossas identificações, que conformam nossa estrutura de sujeitos históricos” (PCLE, 2013, p. 19) e da concepção de linguagem como interação discursiva que “[...] permite compreender e conscientizar o educando sobre o processo em relação às diferentes posições, papéis sociais, modos e formas (tipos) enunciativos possíveis e significativos dentro do universo discursivo da Língua Espanhola e da língua oficial [...]” (PCLE, 2013, p. 20).

Vale ressaltar que, para realizar a integração anteriormente mencionada entre os PCLE, os PSALE e os PFD, é fundamental a concepção referente ao ensino e aprendizagem da Língua Espanhola, nesses termos:

[...] pretende-se que o estudante desenvolva saberes, partindo das relações entre língua e linguagem e suas identificações culturais, sociais e emocionais, em uma perspectiva processual e sócio-histórica da linguagem, em diálogo permanente com a proposta integradora de Paulo Freire, o que supõe integrar, de modo equilibrado, as questões linguísticas, discursivas e interculturais.

Acredita-se, portanto, que uma visão discursiva do ensino e aprendizagem da Língua Espanhola contribuirá para a produção e a compreensão de enunciados significativos, tanto na língua estrangeira quanto na língua do aprendiz (PCLE, 2013, p. 19-20).

Do mesmo modo, serão retomados os princípios gerais que norteiam a atividade docente, de acordo com os PCLE (2013, p. 17). São eles:

² Cabe salientar que, como estes PFD atendem aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da EJA, quando se remete aos PCLE e aos PSALE compreende-se que se faz referência aos documentos tanto dos referidos níveis quanto dos da EJA.

- a) refletir sobre a função da língua espanhola na educação formal;
- b) promover o olhar atento para tornar realidade a implementação de planos de ensino e aprendizagem voltados para a construção da cidadania, a partir de uma visão discursiva, interdisciplinar e intercultural;
- c) estabelecer planos de curso pautados por objetivos realizáveis, considerando-se as peculiaridades de cada situação de ensino (escola, bairro, região, município, estado);
- d) reconhecer a concepção de que toda língua se atualiza sob a forma de textos, que se concretizam em diferentes gêneros, circulam em diferentes suportes materiais, atendem a diferentes setores da atividade social e preenchem diferentes funções sociodiscursivas;
- e) perceber a língua como uma forma de atuação social, quando atualizada em linguagem, através da qual as pessoas intervêm, nas mais diversas situações do dia a dia, com o intuito de realizar alguma ação;
- f) reconhecer a língua como materialidade variada e flexível por conta das diferenças geográficas, culturais e situacionais dos contextos em que se manifesta e por admitir diferentes modos de realização na interação.

Além do que foi dito acima, retoma-se o que estabelecem os PSALE, no que se refere ao conceito de currículo, quando os referidos Parâmetros marcam a necessidade da existência de “um currículo que seja mobilizado de forma multidimensional a partir de uma visão discursiva, interdisciplinar e intercultural” (PSALE, 2013, p. 16).

A formação docente é composta não apenas pelos conhecimentos acadêmicos, mas, sim, na confluência das experiências dos professores, oriundas dos conhecimentos que os docentes mobilizam em suas práticas cotidianas. Nessa perspectiva, compreende-se que a formação continuada dos professores de Língua Espanhola é primordial para a reflexão sobre a prática pedagógica, a socialização de experiências e a mobilização de saberes e competências necessários ao professor para o ensino-aprendizagem desse componente curricular.

Quanto aos saberes dos professores, Tardif (2008, p. 63) os classifica em: saberes pessoais dos professores; saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos livros didáticos usados no trabalho; saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Nas palavras de Perrenoud (2000, p. 14), as competências para ensinar são: 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem. 2) Administrar a progressão das aprendizagens. 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação. 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. 5) Trabalhar em equipe. 6) Participar da administração da escola. 7) Informar e envolver os pais. 8) Utilizar novas tecnologias. 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. 10) Administrar sua própria formação contínua. Os ditos saberes dos professores e competências para ensinar são importantes para a discussão sobre a formação dos professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) contém os fundamentos para a formação continuada de professores, nos artigos: 3º, VII; 62, § 2; 62-A, parágrafo único;

63, III; 67, II e V. Neles, destacam-se, por exemplo, a valorização da categoria, podendo o docente utilizar recursos e tecnologias de educação a distância no seu processo formativo, bem como o direito de realizar a sua formação continuada no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação e programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2013) dispõem, por sua vez, no capítulo IV da Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as orientações para a formação inicial e continuada dos professores. Para tanto, ao compreender a formação como uma política pública, ratifica-se a responsabilidade de oportunizar ações de formação docente dos professores de Língua Espanhola, pois estas contribuem para a valorização desses profissionais, potencializando os seus saberes e competências docentes.

Nessa perspectiva, estes Parâmetros representam o compromisso da Secretaria de Educação de Pernambuco com a formação continuada dos professores de Língua Espanhola. Dessa forma, propõe-se que este documento fomente ações de formação continuada de professores condizentes com as necessidades específicas do processo de ensino-aprendizagem de cada nível e modalidade de ensino, assim como consonantes com a Educação em Direitos Humanos para a efetivação do currículo do componente curricular Língua Espanhola nas escolas das redes públicas de Pernambuco.

2 O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E FUNDAMENTOS LEGAIS

2.1 INCIDÊNCIAS E APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

O convívio das línguas espanhola e portuguesa se expande mais além da Península Ibérica, no período de conquista e colonização das Américas, entre os séculos XV e XVII. Com a repartição territorial, fruto da dominação (Tratado de Tordesilhas, em 1494), tanto o idioma espanhol quanto o idioma português estenderam-se ao novo continente. Desde o princípio, independentes e paralelos entre si, atualmente, estabelecendo elos em direção a uma política linguística.

Inicialmente, a influência linguística no Brasil se deu através dos regulamentos da Ratio Studiorum dos Jesuítas, elaborada pelo religioso espanhol Ignacio de Loyola. O plano oficial de estudos proposto por Loyola permitiu catequizar e alfabetizar os nativos na língua portuguesa por ordem da coroa³, bem como manteve a educação dos colonos europeus que, devido aos privilégios que detinham, permitiu-lhes aperfeiçoar os estudos em Letras (Gramática Latina, Humanidades e Retórica) e Filosofia. A base educativa dos Jesuítas “[...] exerceu grande influência em quase todo o mundo, incluindo o Brasil. [...] Representa o primeiro sistema organizado de educação católica” (GADOTTI, 2010, p. 72).

Os Jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal de todas as colônias, em 1759. Esse fato desestabilizou profundamente o processo de ensino, pois a educação passou das mãos dos sacerdotes para as mãos de empíricos professores; estes, em palavras de Sodrê (1989, p. 28), tinham “[...] espessa ignorância das matérias que ensinavam e ausência absoluta de senso pedagógico”. O rebaixamento do nível de ensino resultou na abordagem de métodos pedagógicos rígidos, retóricos e de conteúdo vazio.

3 Carta Régia de 2 de dezembro de 1808: “Promover a civilização dos Índios que têm mostrado querer viver pacificamente aldeados debaixo da protecção de minhas leis”. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/antioresa1824/cartaregia-40274-2-dezembro-1808-572464-publicacaooriginal-95565-pe.html>. Acesso em: 02/01 2014.

Apesar de ter sido desfeita a estrutura do método educativo dos Jesuítas pela reforma pombalina, mediante Alvará de 28 de junho de 1759⁴, que cria as Escolas Régias, ainda se permitiu dar continuidade aos conhecimentos das línguas clássicas, como o Latim, o Grego e o Hebraico. Nessa ótica, seguiu-se utilizando o modelo de tradução e de gramática como forma de aprendizagem, a partir de aulas régias; contudo, o sistema não teve sucesso naquele período.

A forçosa vinda da família real implicava mudanças dentro da formação cultural projetada para o reino anexo. Nesse sentido, no que tange à adaptação estrutural da coroa portuguesa, também foi necessária a realização de um planejamento curricular de ensino de línguas estrangeiras próprio da realeza. Para tanto, o príncipe regente Dom João VI promulgou a Decisão n. 29, de 14 de julho de 1809, criando o ensino das disciplinas de Inglês e Francês. O referido documento afirma que o ensino de tais idiomas “é de muito grande utilidade ao Estado, para argumento e prosperidade da instrução pública”; assim, observa-se um viés marcadamente político (CELANI, 2000). Sobre esse aspecto político, pode-se afirmar que o ensino do Francês e do Inglês fazia parte dos acontecimentos históricos do momento, em outras palavras, a França, com suas fortes pretensões de expansão continental, detendo o domínio político-jurídico do continente europeu, influenciava a educação e promovia as lutas de independência na América; a Inglaterra, por sua vez, com a revolução industrial e os seus laços estabelecidos com Portugal (OLIVEIRA, 1996).

Quanto à preferência pelo ensino do Francês e do Inglês, é importante ressaltar, ainda, o que expressa Celani (2000, p. 228):

A justificativa vem acompanhada de um juízo de valor, “aquelas que entre as vivas teem o mais distinto logar”. Que critérios teriam determinado essa classificação? Agradar tanto ao aliado quanto ao inimigo do momento? Por outro lado, naquela conjuntura, que outras línguas vivas poderiam também ter “um distinto logar”? O espanhol? Tudo leva a crer que não, dadas as dificuldades internas na Espanha e aquelas associadas ao relacionamento com Portugal.

Nessa época, Dona Carlota Joaquina de Borbón, a primogênita da família real espanhola e esposa do príncipe regente de Portugal, afastou qualquer tentativa ou possibilidade de ensino da sua língua materna no Brasil. Imbuída sempre nos sonhos de poderio e em seu constante interesse em conspirar contra seu esposo, queria ser a imperatriz da América Espanhola. Aproveitando-se das circunstâncias que vivia a coroa espanhola, refém do imperador Napoleão, a imperatriz arquitetou a independência das colônias do Rio da Prata (OLIVEIRA, 1996). Possivelmente devido a essas questões de conflito e ameaça à soberania portuguesa, assim como outros antecedentes históricos provenientes das duas coroas (por exemplo, a União Ibérica), as línguas espanhola e portuguesa mantiveram, portanto, distância quanto à possibilidade de uma política linguística.

Com a conversão do seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, Dom

4 Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx12.html>>. Acesso em: 02/01/2014.

Pedro II instituiu, mediante o Decreto de 2 de Dezembro de 1837⁵, o ensino das línguas Latina, Grega, Francesa e Inglesa, de forma equivalente. Quanto ao ensino da Língua Espanhola, o imperador Pedro II, de formação enciclopédica, ainda que falasse essas e muitas outras línguas, incluindo o idioma espanhol (SODRÉ, 1998), possivelmente temia que as lutas independentistas dos países latino-americanos, constituídos para esse momento em repúblicas, poderiam incentivar os focos de insurreição. Assim, esse poderia ser um motivo a mais para ignorar a presença do ensino do Espanhol no Brasil, pois implicaria uma possível desestabilização da sua monarquia parlamentar constitucional.

A partir do século XIX, intensificou-se o movimento migratório espanhol no Brasil, provocado, principalmente, segundo o IBGE, pelo desenvolvimento industrial tardio da Espanha e por problemas econômicos decorrentes da manutenção de uma estrutura fundiária arcaica⁶. Nesse momento, o governo imperialista no Brasil prevalecia sobre os novos governos republicanos dos países hispanos da América do Sul, o que trouxe um longo período de estabilidade econômica e de grande protagonismo internacional do império naquela época.

Ao mesmo tempo, segundo Leffa (1999), a educação teve reformas de inclusão de línguas estrangeiras, como o Italiano e o Alemão (reformas Couto Ferraz, 1855; Marquês de Olinda, 1857; Sousa Ramos, 1862), e reduziu paulatinamente o ensino das línguas Latina e Grega (reformas Paulino de Sousa, 1870; Cunha Figueiredo, 1876; Leôncio de Carvalho, 1878; Homem de Melo, 1881; Benjamin Constant, 1890; Fernando Lobo, 1892 e Epitácio Pessoa, 1900). Observa-se que, em determinados momentos da história do ensino de idiomas, valorizou-se o conhecimento do latim e do grego em consequência do acesso à literatura clássica, enquanto, em outras ocasiões, privilegiou-se o estudo das línguas modernas (PCNEM, 2000).

A proximidade entre as culturas hispana e lusitana, durante o movimento das colônias espanholas e do Brasil Império, não se refletiu de forma favorável para o ensino do Espanhol como língua estrangeira. Os movimentos de independência da América hispana estiveram marcados por enfrentamentos entre a coroa espanhola e os territórios emancipados, em um período de reconquista das novas repúblicas, diferenciando-se do sólido processo imperialista do Brasil. Dessa forma, no caso do Brasil, desde um ponto de vista da língua como poder, essa significou um elemento de fortalecimento do império e de domínio territorial, conseqüentemente, representou um elemento identificador do povo/nação, entretanto não se vislumbrou como um símbolo de interação e integração entre a América espanhola e a América portuguesa. Portanto, no Brasil, a criação de uma política linguística com os países vizinhos de língua espanhola estava longe de ser alcançada.

5 Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html>>. Acesso em: 03/01/2014.

6 Disponível em: <<http://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/espanhois/razoes-da-emigracao-espanhola>>. Acesso em: 03/01/ 2014.

Com a extinção da monarquia (1889), surge o período republicano, o qual veio fortalecer o arraigo cultural e nacional. Nesse contexto, o ensino de línguas estrangeiras decresceu nas escolas (LEFFA, 1999). Entretanto, no que concerne ao ensino do Espanhol, é pertinente salientar o trabalho do filólogo e exímio professor Antenor Nascentes, o qual realizou estudos em fonética diferencial luso-castellana (BECHARA, 1999). Devido à elaboração desse estudo, obteve o reconhecimento para ministrar a primeira aula de Espanhol no colégio Pedro II, aprovado pela Lei 3.674, de 7 de janeiro de 1919⁷. Ao assumir as aulas de Espanhol, Nascentes cria a primeira gramática de Espanhol no Brasil, intitulada Gramática da Língua Espanhola. Na introdução da gramática, o autor justifica a importância do ensino da Língua Espanhola, apresentando argumentos, tais como: as fronteiras hispano-falantes que circundam o Brasil, as migrações espanholas, o «paradoxo» de sua similitude, o gesto do Governo do Uruguai, que criou a disciplina de Português no seu currículo acadêmico (NASCENTES, 1920).

Mesmo tendo ganhado espaço, o ensino da Língua Espanhola não se evidenciou de forma expressiva, como se pode observar no conteúdo da reforma de João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925)⁸. A referida reforma, no seu art. 48, que versa sobre o conjunto de estudos do curso secundário integral, incluiu as disciplinas de Português, Francês e Latim como obrigatórias, Inglês ou Alemão, à escolha do aluno, Espanhol e Italiano como facultativas. No entanto, no caso específico de Espanhol, nos termos do referido artigo, em seu § 1º, reduziu-se mais ainda a sua oferta, pois deixou a cargo da escola a opção de remanejar o professor de Espanhol para o ensino de mais aulas da disciplina de Português, conseqüentemente, favorecendo o estudo de Italiano.

Em linhas gerais, o incentivo do ensino de línguas estrangeiras, no início do século XX, não teve um avanço significativo, pois houve elementos que impossibilitaram sua materialização, de acordo com os PCNEM (2000, p. 25):

Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação linguística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes. [...] Agravando esse quadro, o país vivenciou a escassez de materiais didáticos que, de fato, incentivassem o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras; quando os havia, o custo os tornava inacessíveis a grande parte dos estudantes.

Com o nascimento do Ministério de Educação e Saúde Pública (1930), inicia-se uma política educacional para o ensino das línguas estrangeiras, a partir da reforma de Francisco Campos (1931). A referida reforma dá ênfase às línguas estrangeiras modernas, mediante o ensino destas por meio da própria língua (método direto). No que tange à Língua Espanhola,

7 Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-3674-7-janeiro-1919-570619-publicacaooriginal-93752-pl.html>>. Acesso em: 04/01/2014.

8 Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1879206/pg-6-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-07-04-1925/pdfView>>. Acesso em: 04/01/2014.

entretanto, apenas limitou-se o estudo da literatura ao 6º ano, nos termos do Decreto n. 18.564, de 15 de Janeiro de 1929⁹.

Na gestão do então Ministro da Educação e Saúde Pública (1934-1945), Gustavo Capanema Filho, foi promovida uma importante reforma dos ensinos secundário e universitário. A partir da Lei Orgânica do Ensino Secundário (LOES), Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942¹⁰, considera-se, pela primeira vez, no ensino do Brasil, Língua Espanhola como disciplina pertinente para o ensino dos cursos clássico e científico.

Nesse sentido, com o intuito de dar cumprimento à LOES, o Ministério de Educação e Saúde, por meio da Portaria Ministerial n. 127 de 1943¹¹, resolve expedir o programa de Espanhol para os cursos clássico e científico do ensino secundário, a partir de um conteúdo gramatical e literário. Para a execução do programa de Espanhol, foi necessária a implantação das primeiras instruções metodológicas da Língua Espanhola, mediante a Portaria 556/1945¹², delegadas ao então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), com o intuito de determinar a observação e organização das técnicas pedagógicas na aquisição efetiva da língua espanhola. Para esse propósito, a referida Portaria recomenda um ensino de cunho prático da gramática, da leitura e de exercícios e alimenta o desejo pela leitura para despertar uma consciência humanística, ressaltando a função do professor na tarefa de “incutir” o amor pela língua espanhola e o zelo dela.

Segundo Leffa (1999), as décadas de 40 e 50 foram os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil, apesar das críticas de cunho fascista, geradas devido a uma suposta exaltação ao nacionalismo da Reforma Capanema. Essas críticas foram fundamentadas no possível risco de as escolas primárias serem administradas pelos estrangeiros que moravam nos núcleos de população de origem imigrante (HORTA, 2010).

Por outro lado, com a Reforma Capanema, efetivamente ocorreu a volta da importância do ensino das línguas estrangeiras no currículo escolar, o que justifica ratificar a denominação “anos de ouro do ensino de idiomas”. Além disso, fomentou-se no Brasil um profundo interesse em fortalecer uma política de boa vizinhança, especialmente, com os países hispano-americanos.

No caso específico da língua espanhola, com o intuito de declarar a oferta obrigatória do ensino de Espanhol e de igualar a sua carga horária com o Inglês nos dois ciclos, foi apresentado o primeiro Projeto de Lei (PL 4.606/58), que buscava melhorar o conteúdo

9 Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-18564-15-janeiro-1929-502422-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04/01/2014.

10 Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05/01/2014.

11 Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2162571/pg-11-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-05-02-1943-pdfView>>. Acesso em: 05/01/2014.

12 Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2569954/pg-22-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-22-11-1945-pdfView>>. Acesso em: 05/01/2014.

previsto no Decreto-Lei 4.244/42 (BARROS, 2001). Nesse momento, estava se debatendo a primeira LDBEN, razão pela qual foi dado seguimento prioritário às diretrizes e bases da educação, por ser objetivo da Constituição de 1934 e, conseqüentemente, o referido Projeto de Lei não finalizou o processo legislativo.

Por último, ainda que a Reforma Capanema delegasse uma carga horária menor ao ensino da Língua Espanhola, em comparação com as demais línguas ofertadas pela lei (Inglês, Francês, Latim e Grego), é importante salientar que se configura um avanço no currículo escolar, particularmente, no que tange à carga horária de 35h destinadas ao ensino das línguas estrangeiras (LEFFA, 1999).

Assim, desde o Brasil colônia, a Língua Espanhola encontrou um breve espaço no currículo escolar no Brasil. Por outro lado, é importante destacar os anseios de uma integração hispano-americana a partir do século XX, por meio de um compromisso cultural que pudesse oferecer um estudo da língua e, especialmente, da literatura desse idioma irmão. Contudo, o desnível entre o avanço da economia e da educação de forma integral oferecida aos cidadãos brasileiros, junto com a escassa oferta de professores de Espanhol, fez desse idioma uma disciplina desnecessária para alcançar os objetivos da política linguística nacional de fortalecimento da educação. Por essa razão, as políticas educacionais trabalharam em direção a estabelecer um marco legal que respondesse a essa lacuna quanto ao ensino da Língua Espanhola nas escolas.

2.2 CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, criou os Conselhos Federal e Estadual de Educação, delegando ao Conselho Federal a elaboração de até cinco disciplinas obrigatórias e aos Conselhos Estaduais a elaboração das disciplinas obrigatórias restantes, bem como as optativas. Dessa forma, o ensino de línguas estrangeiras ficou designado como disciplina optativa oferecida no currículo escolar. Nesse sentido, esse fato representou uma perda em relação ao que se tinha estabelecido na Reforma Capanema, isso é, a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras e o protagonismo que teve a Língua Espanhola no currículo escolar brasileiro.

Após a Segunda Guerra Mundial¹³, a língua inglesa se firma como idioma essencial nas relações internacionais sócio-político-econômicas do momento (PCN, 1998). Conseqüentemente, no Brasil, esse papel assumido pelo inglês resultou na difusão do seu ensino nas escolas

13 Vale salientar que os países aliados, como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Nova Zelândia e Austrália, que têm como idioma oficial o inglês, foram os grandes vencedores do conflito. Além disso, importantes cientistas europeus migraram para esses países, especialmente para os Estados Unidos (Albert Einstein, Hanna Arendt, Alfred Tarski, Carl Gustav Hempel, Richard von Mises, Hans Kelsen) e Inglaterra (Otto Neurath, Karl Popper), fortalecendo a difusão do conhecimento científico nesse idioma. A partir desse momento, nasce uma nova discussão, o debate entre o sistema capitalista e comunista; o primeiro tornou-se o modelo escolhido por muitos países ocidentais, sendo o propalador do modelo econômico capitalista os Estados Unidos. Esses fatores motivaram o Brasil a estabelecer vínculos políticos, econômicos e culturais, particularmente com os Estados Unidos, resultando na necessidade de aprendizagem da língua inglesa.

públicas e privadas. No caso do idioma francês, apesar de desempenhar-se historicamente como instrumento e legado cultural do convívio entre Brasil e França, conforme expõem os PCN (1998), teve seu estudo reduzido paulatinamente.

A segunda LDBEN do Brasil, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, propôs que o estudo de línguas estrangeiras fosse ofertado na escola, nos termos do art. 8, § 2, em classes organizadas com alunos de diferentes séries e de igual nível de adiantamento, em qualquer grau. De acordo com Leffa (1999, p. 26):

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada, ainda, por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria “dada por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e, no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes, durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

Muito embora se tenha reduzido o ensino de língua estrangeira no currículo escolar, o ensino da Língua Inglesa se manteve em expansão nas escolas brasileiras, devido à hegemonia econômica dos Estados Unidos e da Inglaterra, e também por causa dos atravessamentos de outros fatores, tais como a chegada do primeiro homem americano à Lua (1969) e a influência cultural, como, por exemplo, na música e no cinema. Assim, dentro do ínfimo espaço delegado ao ensino das línguas estrangeiras na LDB de 1971, o inglês eclipsou os demais idiomas, como foi o caso da acentuada ausência do ensino da Língua Espanhola nas escolas.

Por outro lado, motivado por esse lugar que ocupava a língua espanhola na política linguística do país, surgem as associações estaduais de professores de Espanhol, postulando as reivindicações linguísticas necessárias para o ensino dessa língua, como, por exemplo, as associações fundadas em: Rio de Janeiro (APEERJ), 1981; São Paulo (APEESP), 1983; Pernambuco (APEEPE) e Bahia (APEEBA), 1989. Na mesma linha de resposta, iniciam-se os Projetos de Lei (PL 6.547/82; PL 396/83; PL 447/83) que propunham a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola no 1º e 2º graus, bem como o PL 867/83, que pretendia estabelecer o ensino obrigatório da Língua Espanhola nos currículos de 2º grau. Contudo, todos foram arquivados no final da legislatura (BARROS, 2001).

A nova Constituição Brasileira de 1988, no seu art. 4º, regendo-se pelos princípios das relações internacionais e com o intuito de promover a integração econômica, política, social e cultural por meio da comunidade latino-americana de nações, abriu formalmente a necessidade de uma política linguística nacional, especialmente com a língua espanhola, devido ao fato de ser o idioma dos países fronteiriços do Brasil. Para entender essa realidade, é essencial o que expressam as OCEM (BRASIL, 2006, p. 148), justificando essa integração:

Para que o ensino da língua estrangeira adquira sua verdadeira função social e contribua para a construção da cidadania, é preciso, pois, que se considere que a formação ou a modificação de

atitudes também pode ocorrer - como de fato ocorre - a partir do contato ou do conhecimento com/sobre o estrangeiro, o que nos leva, de maneira clara e direta, a pensar o ensino do Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e de relações interculturais.

Nessa nova política de integração dos povos latino-americanos, a iniciativa legislativa tentou registrar, novamente, a obrigatoriedade do idioma espanhol no currículo escolar brasileiro das escolas de 1º e 2º graus (PL 2.150/89; PL 2.277/91; PL 4.4004/93) e apenas nas escolas de 2º grau (PL 5.791/90; PL 200/91; 408/91; PL 3.998/93; PL 425/95; PL 1.105/95); no entanto, esses Projetos de Lei foram arquivados (BARROS, 2001).

Com a criação do bloco comercial de nações, o Mercosul¹⁴ (1991), especificamente no art. 46 do Protocolo de Ouro Preto¹⁵, oficializaram-se os idiomas espanhol e português como línguas de intercâmbio comercial. Esse novo intercâmbio econômico exigiu uma mudança por parte dos Estados Membros na participação do mundo social, fomentando a ruptura de barreiras ideológicas, culturais e comerciais (PCNEM, 2000, p. 60). Ao mesmo tempo, resulta em um desafio para a educação, no que tange à necessidade de articular significados coletivos e compartilhá-los numa linguagem que permeie o conhecimento local e as formas de conhecer de outras culturas, o pensamento local e as formas de pensar em outros idiomas, a comunicação local e os modos de comunicar em diferentes culturas, a ação e os modos de agir em contextos sociodiscursivos interculturais. Nessa perspectiva, segundo as OCEM (BRASIL, 2006, p. 128), a língua espanhola, a partir do Mercosul,

[...] passa a ocupar novos e mais amplos espaços, torna-se objeto de atenções, preocupações e projeções quanto ao seu alcance, seu êxito e às suas consequências, por parte de vários segmentos da sociedade, seja no âmbito dos negócios, no âmbito educativo, acadêmico, político, e no discurso da imprensa [...].

A LDBEN de 1996 concedeu a importância das línguas estrangeiras, ignorada nos anteriores processos legislativos, portanto, elas tornam-se disciplinas obrigatórias do currículo escolar, contribuindo, de forma significativa, para a formação dos estudantes. (PCNEM, 2000) Assim, o texto legal da LDBEN/96, além de manter a organização de turmas com alunos de séries distintas para o ensino de línguas, estabeleceu a obrigatoriedade das línguas estrangeiras modernas, nos termos do art. 26, § 5º, no currículo escolar, bem como permitiu o estudo de outra língua moderna, dentro das possibilidades de ofertas da instituição escolar, art.36, III.

Por esse viés, é fundamental a democratização do estudo de línguas estrangeiras, pois possibilita estabelecer relações com diferentes culturas, desencadeando uma consciência intercultural nos estudantes. Assim, as OCEM (BRASIL, 2006, p. 127) ressaltam essa democratização, quando expressam que:

Mais de uma vez o Espanhol esteve presente como disciplina em nossas escolas, porém essa nunca esteve tão claramente associada a um gesto marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico, uma vez que a LDB prevê a possibilidade de oferta de

14 Sobre o Mercosul, ver mais em: <<http://www.mercosul.gov.br>>.

15 Sobre o Protocolo de Ouro Preto, ver mais em: <<http://www.rau.edu.uy/mercosur/opretosp.htm>>.

mais de uma língua estrangeira, sem nenhuma outra especificação. É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola (p. 127).

Vale ressaltar que a nova proposta de ensino de línguas estrangeiras da LDBEN/96, no seu art. 9º, IV, solicitou ao Conselho Nacional da Educação, nas atribuições da Câmara de Educação Básica, a elaboração de instrumentos para o aprofundamento e a discussão do processo educacional brasileiro. Nesse sentido, surgiram as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (1998), atualizadas hoje nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2013), bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN, 1998), do Ensino Médio (PCNEM, 2000) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), essas últimas com uma seção específica denominada “Conhecimentos de Espanhol”.

Nesse processo de amadurecimento curricular, foi reconhecido o monopólio linguístico do ensino do Inglês durante décadas, assim como o crescente interesse pelo Espanhol. No que concerne ao referido interesse pela Língua Espanhola, motivou-se a refletir novamente sobre a reivindicação da oferta do ensino dessa língua, de forma obrigatória, no currículo escolar. Surge, portanto, o Projeto de Lei (PL 3.987/2000)¹⁶, que, sob os fundamentos constitucionais de integração dos povos latino-americanos, tramitou pelo Congresso Nacional e foi aprovado, logo após terem sido feitas as emendas referentes ao carácter facultativo do estudante. Em consequência desse Projeto, se consolida a oferta da língua espanhola, mediante a Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, cuidando do equilíbrio proposto na LDBEN/96 para a oferta das demais línguas estrangeiras.

¹⁶ Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7430736C6AAD43CFBD70C65ECA7816ED.node1?codteor=1118898&filename=Avulso+-PL+3987/2000>. Acesso em: 07/01/2014.

3 REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA ESPANHOLA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

É mister para estes PFD realizar um deslindamento sobre a importância do componente curricular Língua Espanhola, partindo de reflexões sobre as quais reside a razão do seu estudo. O status coletivo alcançado pelo espanhol no Brasil deve-se a um processo histórico, cultural, político, social e econômico que evoluiu até encontrar seu fortalecimento legal, reconhecendo a possibilidade de sua oferta de forma obrigatória, porém optativa, para o aluno. Estudar o idioma espanhol, portanto, é um direito e uma prioridade, resultando não apenas como forma de inserção ao mundo do trabalho, mas, prioritariamente, como forma de possibilitar a interação com as várias visões de mundo dos países hispanofalantes.

Em decorrência desse panorama favorável ao ensino da Língua Espanhola, é necessário recorrer aos fundamentos desenvolvidos nos seguintes documentos curriculares: OCEM (2006), PCLE (2013) e PSALE (2013), os quais versam sobre as orientações do ensino-aprendizagem dessa língua. Nessa perspectiva, pretende-se elencar algumas razões sobre a relevância do estudo desse componente curricular, o que não limita discorrer sobre mais elementos significativos. Essas razões estão apresentadas em uma ordem aleatória, desse modo, não se designa maior ou menor importância entre os argumentos apresentados.

O estudo do idioma espanhol torna-se relevante quando se salienta a riqueza multicultural que possuem as nações hispanofalantes. Isso quer dizer que, ao serem feitas as reflexões sobre os saberes e competências para o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, são necessárias todas as aproximações possíveis para que o estudante, dentro da diversidade cultural existente, tenha acesso ao conhecimento das múltiplas identidades construídas por essa língua em cada região ou sociedade. Por isso, os PCLE tratam, em todos os eixos do currículo, de algumas Expectativas de Aprendizagens (EAs) que se referem aos aspectos culturais e interculturais. Da mesma forma, os PSALE estabelecem eixos temáticos (saberes transversais), nos quais apresentam Horizontes de Aprendizagens (HAs) que potencializam o estudo intercultural, destacando, assim, a valorização da pluralidade cultural na aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, os PCLE e os PSALE ressaltam a importância do valor multicultural do idioma espanhol, pois esse valor contribui para o fortalecimento do paradigma da solidariedade, do vínculo social e da cidadania.

Estudar a heterogeneidade da Língua Espanhola representa um desafio à comunidade escolar, pois vai mais além dos conhecimentos linguísticos do componente curricular, permitindo a interlocução com outros conhecimentos. Para tanto, precisa-se de uma prática docente que estimule os estudantes a refletirem sobre os aspectos pertinentes às identidades culturais, as quais formam um atributo fundamental em cada sociedade, a partir de uma concepção linguístico-discursiva e intercultural, recorrendo aos saberes de outras áreas do conhecimento, ou seja, se consolida na interdisciplinaridade, como propõem os PCLE e os PSALE.

Por essa razão, ao ser apresentado ao acervo da pluralidade cultural hispânica, o estudante terá uma aproximação intercultural e, ao mesmo tempo, uma realização individual que incentiva o comprometimento do seu estudo e imprime um pertencimento, dentro de uma comunidade linguística em busca de espaços de interação, na qual o sujeito situado sócio-historicamente se relaciona com outros sujeitos e outros discursos. Em consequência, o estudo da Língua Espanhola é relevante, na medida em que existe um maior grau de abrangência da multiculturalidade, aproximando o estudante do conhecimento do currículo que seja mobilizado de forma multidimensional, a partir de uma visão discursiva, interdisciplinar e intercultural. Por essa razão, no que tange ao aspecto multicultural da Língua Espanhola, os PCLE (2013, p. 23) afirmam que:

[...] aprender uma língua estrangeira exige sair da posição de domínio associada ao conhecimento da língua própria, para uma posição de aprendiz colocado perante mundos menos conhecidos, onde existem visões de mundo e formas de interação social diferentes. Ao abrir as portas de uma língua estrangeira, como o espanhol, os educandos ficarão expostos a culturas diferentes, a práticas e saberes, que repercutirão no seu posicionamento no mundo e em sua própria subjetividade. (grifo nosso)

Vale ressaltar que os PSALE (2013) apresentam um eixo específico sobre o aspecto multicultural da Língua Espanhola, denominado “Eixo Pluralidade Cultural”, expressando:

Em sua importância, o eixo contribuirá para redimensionar, a partir do componente curricular Língua Espanhola, as formas da interculturalidade por meio de uma discursividade que proporciona conhecimento e formas de aproximação às diversas tradições culturais, às narrativas produzidas (contadas e escritas) de forma coletiva e democrática, às pequenas e grandes histórias de diferentes comunidades que têm o espanhol como língua oficial e/ou como língua dos afetos (p. 25).

Da mesma forma, as OCEM (2006) propõem que seja feito um estudo heterogêneo da Língua Espanhola, para que o educando, através do seu espírito crítico, possa conhecer as culturas e os comportamentos sociais dos povos, para que o contexto local dos povos hispano-americanos recrie nele uma dimensão real dos discursos.

O estudo da Língua Espanhola é essencial, porque fomenta a interdisciplinaridade como forma de potencializar os saberes escolares, conforme salientam os PCLE e os PSALE. Assim, quando o estudo do Espanhol se integra aos demais componentes curriculares (por exemplo, Literatura, Geografia, História), são abordados os saberes transversais, mediante

os eixos temáticos. Os PCLE (2013, p. 23) ressaltam a relevância do ensino interdisciplinar e intercultural do Espanhol:

Uma efetiva inter-relação de conceitos, problemas, temas e metodologias e uma ativa atitude crítica frente ao mundo da linguagem e das culturas contribuirão no desenvolvimento de práticas ligadas, tanto à interdisciplinaridade, quanto à interculturalidade. Práticas como as de pesquisa, mediação e diálogo, devem visar à inclusão, ao equilíbrio do convívio e às práticas críticas e políticas de todo sujeito cidadão (grifo nosso).

Portanto, é fundamental despertar a necessidade de abordar práticas pedagógicas docentes que ampliem o horizonte interdisciplinar da Língua Espanhola; além disso, as ditas práticas devem corresponder aos saberes e competências relevantes e prioritários para o desenvolvimento integral dos estudantes (BCC-PE, 2008).

O estudo da Língua Espanhola se potencializa, quando é incentivado o letramento literário em sala de aula. A prática da leitura nas aulas fortalece o estímulo do conhecimento do espanhol por parte dos educandos, porque os aproxima às identidades culturais por meio da linguagem, o que reduz as diferenças sociais que se fazem de forma equívoca (estereótipos). Assim, ao incorporar outro conceito do mundo (interpretação do texto literário) na sua própria identidade, o estudante rompe as suas diferenças, criadas por ele mesmo ou pela sociedade, sem renunciar a sua identidade de origem. Ou seja, sair do mundo local sem fugir da linguagem como provedora de conhecimento do mundo global real. Segundo os PCLE (2013, p. 34):

Entende-se que ao se tratar de um estudante-leitor que descobre a literatura como outra forma de refletir sobre o ser humano, a partir da experiência estética, poderá dar oportunidade para desenvolver melhor a competência discursiva-intercultural, envolvendo-se o estudante-leitor dentro das produções de outras culturas de expressão hispano-falante que têm suas particularidades ancoradas em tradições estéticas e culturais diferentes daquelas da cultura produzida em seu país, em sua região, em seu estado.

A importância da riqueza literária encontra-se, primeiramente, sob o legado dos grandes escritores hispano-americanos que criam e produzem as suas obras, nos seus diferentes espaços sociais, mediante as múltiplas localidades globais. Além disso, a literatura permite ao docente escolher, de acordo com as necessidades e os objetivos propostos nos eixos de ensino expostos nos PCLE, os textos literários consonantes com as expectativas de aprendizagem. Ao se discutirem a importância e o papel do eixo de Letramento Literário, é importante destacar a sua articulação com os demais eixos de ensino (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita e análise linguística).

No que se refere à compreensão do letramento literário, por meio do estudo da Língua Espanhola, observa-se que a prática da leitura conduz a uma aproximação intercultural que facilita o desenvolvimento das demais práticas interdisciplinares, especialmente o incentivo da produção escrita, nos diferentes campos do currículo escolar. Por essa razão, o papel do professor é vital para que o encadeamento intercultural seja facilitado através da leitura.

O estudo do Espanhol é importante porque, por meio dele, são fortalecidos os saberes

e as práticas estudantis, incentivando, assim, a pesquisa na escola, sendo esta essencial para estimular o interesse pelo mundo da ciência. Ao ser correlacionado o ensino da Língua Espanhola às expectativas e horizontes de aprendizagem do educando, promove-se uma efetiva inter-relação de conceitos, problemas, temas e metodologias necessários para desenvolver o aperfeiçoamento, na construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigem. Para tanto, é imprescindível entender que o espaço da escola é o primeiro momento no qual o professor pode desenvolver nos estudantes o interesse pela pesquisa, o que levaria a incentivar a produção de conhecimentos científicos.

Dessa forma, as oportunidades de engajamento na continuação das práticas estudantis, a partir do conhecimento da Língua Espanhola, são maiores porque, ademais de contribuírem para o desenvolvimento da formação cidadã, estimulam uma atitude crítica na seleção das necessidades de pesquisa que são fundamentais para a futura vida acadêmica dos estudantes. Nesse sentido, o papel que a língua espanhola oferece é o de possibilitar a interlocução, ao ingressar no mundo acadêmico, com o estudo da ciência que os países desenvolvem.

As considerações aqui elencadas apenas representam possíveis reflexões quanto à importância da Língua Espanhola na formação do estudante, portanto, não se objetiva que se configurem como paradigmas. É essencial elucidar que os argumentos que justificam a relevância do estudo dessa língua estão relacionados à subjetividade dos sujeitos, que, conseqüentemente, nascem a partir das relações que esses estabelecem, nos diversos contextos discursivos. Diante disso, espera-se que os professores e os estudantes desvelem uma infinidade de razões para o estudo do Espanhol, mediante a reflexão sobre suas experiências e motivados pelo desejo de sempre ampliarem os horizontes quanto à riqueza imaterial que significa o estudo de uma língua.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE: MOBILIZAÇÃO DE SABERES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA

4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em linhas gerais, pensar acerca da formação de professores significa reconhecer que a prática docente vai além de uma formação teórica, por isso, não se limita aos conhecimentos do componente curricular, mas, sim, resulta de uma mobilização entre esses conhecimentos e a práxis do professor no contexto escolar, conformando os saberes docentes.

Para tanto, na formação docente, é essencial fomentar uma leitura crítica e reflexiva das diretrizes e parâmetros da educação, tanto no âmbito nacional quanto no âmbito local; tomar como pilares o que é proposto pelas concepções teórico-metodológicas para o ensino de Língua Espanhola; reconhecer a prática docente como elemento mediador para a construção da cidadania dos estudantes, conforme estabelece a BCC-PE (2008, p. 31) “[...] emancipação do cidadão solidário, capaz de assumir, com ética a criatividade, o desenvolvimento dos interesses comuns e da justiça social”; compreender que a formação inicial é apenas uma etapa, portanto, é fundamental uma formação permanente.

Ao mesmo tempo, considera-se que as ações de formação docente tenham como escopo aproximar a prática docente ao contexto sociocultural dos estudantes. Desse modo, como esse contexto é dinâmico, é imprescindível que ditas ações não se configurem regras ou reprodução de paradigmas; por outro lado, se pretende que fomentem a participação ativa e reflexiva dos professores, estimulando a autonomia, a pesquisa, a leitura crítica e a autoria, para o desenvolvimento de práticas consonantes com as especificidades e características do nível e modalidade de ensino, de cada situação vivenciada, bem como dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, é fundamental para a implementação do currículo de Língua Espanhola nas escolas das redes públicas de Pernambuco promover a discussão sobre a formação docente e os saberes e competências necessários à docência.

4.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

O século XXI nos imprime a necessidade de constante indagação e reflexão, devido à crescente aceleração dos avanços científicos, à globalização econômica e cultural, à expansão dos meios de comunicação, ao crescimento tecnológico, aos fenômenos intercultural e multicultural. Nessa perspectiva, observam-se mudanças nas diversas áreas do conhecimento, de caráter volátil e transitório, desencadeando o surgimento de uma sociedade dinâmica, como ressalta Santos (1999, p. 5):

Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser.

Essa percepção da sociedade, que se conforma no entrecruzamento de passado, presente e futuro, põe em evidência, portanto, pensar a educação a partir da teoria da complexidade (MORIN, 2001). No entendimento de Ardoino (1999, p. 556), “a educação parece-nos oferecer, para o pensamento complexo, um terreno de práticas e um campo teórico especialmente ricos”. Uma relação a ser feita é a de que não é possível negar essa afirmação quando se está inserido no processo de ensino-aprendizagem, pois o cenário educacional pode ser representado como uma tessitura de elementos congregados para a criação do todo. Nesse sentido, conforme expressam os PCPE (2012, p. 38):

A escola e a sala de aula passam a ser interpretadas como um sistema de ensino complexo. Sistema porque a escola é um sistema aberto inserido em outro sistema aberto: a vida social e cultural de todos nós. Complexo porque ela é a expressão de antagonismos e a presença de diversos fatores que teimam em vencer à custa de outros (os conflitos). Complexo, ainda, porque não podemos reduzi-lo - o sistema, o todo - a partes independentes uma das outras.

Pensar a escola nessa perspectiva significa romper com a concepção da prática pedagógica fundamentada no paradigma tradicional. Assim, objetiva-se o distanciamento de uma visão fragmentada do conhecimento (dividido em áreas, cursos, disciplinas etc.), bem como a perda do viés reducionista que desconsidera a análise globalizante dos fenômenos sociais e omite os efeitos inerentes ao contexto. Além disso, como as transformações sociais representam um elemento propulsor para questionamentos promovedores de mudanças na educação em prol de aprendizagem significativa (traduzidas em expectativas de aprendizagens), é necessário que a prática docente esteja pertinente ao contexto social atual.

Tendo em vista esses fatores, “[...] o professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isso é, interpretar e reconstruir o conhecimento” (DCNEB, 2013, p. 58) Da mesma forma, deve favorecer a aprendizagem contextualizada, pois isso significa motivar os estudantes para o pensamento crítico que lhes possibilite os saberes, determinar a relevância e estabelecer relações com o seu contexto. O professor também “deve transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes”

(idem). Nesse viés, os PCPE (2012) e a BCC-PE (2008) ressaltam a contextualização, a interdisciplinaridade e o dialogismo como elementos fundamentais para a mobilização dos saberes.

Essas considerações relativas à educação na contemporaneidade motivam a ressignificação dos saberes, possibilitam novas perspectivas do ser (identidades) e do fazer (práticas) específicos da formação docente, objetivando práticas pedagógicas alicerçadas “[...] por conhecimentos fundados na melhoria da qualidade de vida das pessoas e por concepções comprometidas com a dignidade humana, a justiça social, a ética democrática e a cidadania como construção e reconhecimento de direitos” (BCC-PE, 2008, p. 22).

Assim, conforme Behrens e Oliari (2007, p. 64):

Na Educação, o resgate pleno do ser humano, numa visão paradigmática da complexidade, implica na expressão de novas formas de solidariedade e cooperação nas relações humanas. Para tanto, precisa contemplar uma proposta pedagógica que reconheça a diversidade de fenômenos da natureza e o ser humano como um indivíduo com multidimensionalidades, ou seja, dotado de múltiplas inteligências e com diferentes estilos de aprendizagens. Nesse sentido, a formação docente precisa reconhecer o processo de aprendizagem complexa, envolvendo no ensino os aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, estéticos, culturais, sociais e espirituais, entre outros.

Conseqüentemente, as exigências desse novo paradigma de sociedade requerem a permanente formação de professores, reconhecendo que a mesma deve estar relacionada à análise e reflexão sobre a prática docente, sobre os saberes e competências considerados necessários à docência, assim como também coerente com o contexto social atual.

Nesse sentido, primeiramente, para fomentar ações de formação de professores é primordial analisar e refletir sobre a prática docente, pois “a voz do professor reflete os valores, as ideologias e os princípios estruturais que dão sentido às histórias, à cultura e às subjetividades que definem o trabalho do dia a dia dos educadores” (GIROUX; MCLAREN, 2009, p. 149). Em outras palavras, conhecer os discursos dos professores é primordial para ressignificar as práticas, nesse novo contexto de ensino-aprendizagem.

Em segundo lugar, deve-se compreender que a formação de professores significa um processo complexo, visto que o professor mobiliza os saberes não apenas na sua formação inicial, pois, de acordo com Tardif (2008, p. 36), o saber docente é “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Vale ressaltar a importância das competências profissionais, particularmente, as que emergem atualmente na prática docente. Segundo Perrenoud (2000, p. 15), competência docente ou profissional, é a “[...] capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Isso significa que a identidade docente é composta por saberes e competências que convergem para edificar o trabalho docente.

Em terceiro lugar, destaca-se, também, que a formação docente deve estar, intrinsecamente, unida ao contexto da escola, da comunidade, da sociedade e, em especial, suscitar um espaço para a construção de novos saberes e competências que respondam ao contexto social vivenciado. Portanto, conforme afirmam as DCNEB (2013, p. 171), “[...] é necessário repensar a formação dos professores para que possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas na sala de aula e além dela”.

Em fase do exposto, ratifica-se a necessidade da formação continuada de professores de Língua Espanhola, pois a formação contribui significativamente para um olhar crítico e reflexivo sobre a práxis docente. Promove, portanto, a socialização e interlocução entre os professores sobre as especificidades de suas práticas de ensino, especialmente, no que tange ao estudo e reflexão sobre os documentos que alicerçam o processo de ensino-aprendizagem.

4.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPAÑHOLA: CAMINHOS A PERCORRER...

A formação continuada é compreendida como um direito dos professores, assim como também é um elemento primordial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. Representa uma necessidade intrínseca da docência, pois o professor está em permanente formação, particularmente devido à necessidade de atualização dos conhecimentos do componente curricular adquiridos durante a formação inicial. Do mesmo modo, é essencial a formação, pois o saber docente não se restringe apenas a sua área de conhecimento, mas se consolida mediante a articulação dos conhecimentos específicos do componente curricular, no caso da Língua Espanhola, os saberes referentes à competência linguístico-discursiva-intercultural (PCLE, 2013, p. 21), com os conhecimentos pedagógicos e com os saberes e competências da práxis. Quanto à sua realização, configura-se como toda ação que visa ao fomento de socialização, reflexão, interlocução, estudo, leitura crítica, apropriação de conhecimentos, mobilização de saberes e competências docentes. Portanto, não está limitada a um lugar específico, pelo contrário, se expressa em uma multiplicidade de espaços (sala de aula, reuniões pedagógicas, Secretarias de Educação, instituições educacionais, universidades etc.) e de atividades (formação continuada em serviço, grupos de estudos, seminários, congressos, colóquios, oficinas, imersões linguísticas etc.).

Com a promulgação da Lei 11.161/2005, potencializaram-se as discussões referentes à formação de professores de Língua Espanhola, tanto inicial quanto continuada, dando ensejo à reflexão sobre aspectos como a prática pedagógica, a identidade docente, os saberes e competências considerados necessários para o trabalho docente. Essa afirmação é ratificada pelas OCEM (BRASIL, 2006, p.127), quando argumentam que

[...] para que esse caráter regulador ganhe sentido e produza efeitos, sabemos que serão necessários muitos outros passos, entre os quais destacamos o de sua leitura, **análise e discussão**

no âmbito das instituições formadoras de professores, em conjunto com os indivíduos em formação, e também o de sua leitura, análise e discussão por parte do coletivo das escolas (grifo nosso).

O olhar crítico frente às ações de formação de professores é fundamental para ampliar as discussões acerca dos elementos considerados primordiais na formação do professor de Língua Espanhola. Segundo Daher e Sant'Anna (2010, p. 64), “[...] já se vem observando faz tempo: a formação de professores de ELE costuma ser orientada pelo que se sabe sobre aprender línguas e não sobre como ensiná-las”. Além disso, as autoras ressaltam que há uma vasta publicação destinada aos objetivos dos métodos, no entanto, se aborda, de forma diminuta, sobre os saberes e competências da prática docente que mobilizam as orientações teórico-metodológicas do ensino de Língua Espanhola. A exemplo disso, afirmam que “[...] muito se tem escrito sobre o enfoque comunicativo e pouco ou nada sobre que saberes o professor precisa aprofundar para desempenhar o seu trabalho, de modo a dar conta dessa teoria de aprendizagem [...]” (DAHER; SANT’ANNA, 2010, p. 66).

Sendo assim, é primordial discutir questões relevantes para a formação do professor, tais como:

- 1) Qual (quais) é (são) o (os) perfil (perfis) do professor de Língua Espanhola?
- 2) Quais saberes e competências permeiam a sua prática docente?
- 3) Quais são as condições de trabalho para desenvolver as suas atividades pedagógicas?

Essas são algumas perguntas que estão relacionadas à formação docente e coadunam com o papel que o professor desempenha na sociedade. Buscar respostas para tais indagações representa fazer uma leitura crítica da identidade profissional do professor. Segundo Pimenta (2009, p. 19), “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.” Por isso, para pensar a formação de professores de Língua Espanhola, é fundamental tomar como ponto de partida a práxis docente.

Nesse sentido, é relevante o compromisso com a formação continuada dos professores de Espanhol, porque é nela que emergem tanto a análise e reflexão sobre os desafios da prática docente quanto os possíveis caminhos que podem ser percorridos. A formação continuada de professores é compreendida como uma atividade em que se permite dialogar sobre os conhecimentos pedagógicos e a prática docente de forma significativa, contextualizada e coerente às situações sociais nas quais estão inseridos. Para tanto, é dessa forma que o processo de formação continuada se articula ao estudo dos elementos teóricos inerentes ao trabalho pedagógico do componente curricular e à prática docente, complementando a essência do trabalho do professor.

Ademais, a formação do professor de Língua Espanhola necessita contemplar elementos linguísticos, literários, sociais, filosóficos, pedagógicos, históricos, que possibilitem interpretar

as mudanças desencadeadas pela humanidade no contexto social. Em decorrência disso, torna-se necessário fomentar uma formação continuada de professores de Espanhol que permita a autonomia, a reflexão, a pesquisa e o senso crítico, que implemente o desenvolvimento humano e social no contexto da globalidade e complexidade do mundo, bem como garanta o direito à aprendizagem e à educação de qualidade para todos.

4.4 O PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA: REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO, DO PERFIL, DOS SABERES E COMPETÊNCIAS

A BCC-PE e os PCPE, ao assumirem o paradigma da solidariedade, do vínculo social e da cidadania como elementos basilares, salientam a necessidade de “[...] levar a escola a centrar-se na ampliação de saberes e competências, dos mais gerais aos mais específicos, a fim de viabilizar a inserção social inerente ao desenvolvimento justo e solidário [...]” (BCC-PE, 2008, p. 31). Essa estrutura, assim compreendida, resulta na necessidade de um perfil docente que promova a formação do cidadão ético, que se preocupe com a melhoria da qualidade de vida das pessoas e que respeite a dignidade humana, a justiça social, a ética democrática e a cidadania, como construção e reconhecimento de direitos (BCC-PE, 2008).

Assim, o trabalho do professor deve ser uma atividade comprometida, desde o ponto de vista social e ético, com os propósitos da educação, particularmente, com o direito à aprendizagem, conforme ratificam os PCPE (2012, p. 54):

A escola é, portanto, o espaço por excelência de promoção de aprendizagens, o que conduz necessariamente a uma educação de qualidade que [...] pretende contemplar a diversidade e a pluralidade da população, de nossas escolas, reconhecendo, aceitando e valorizando as diferenças entre os estudantes.

Levando em conta essas considerações sobre o compromisso com a aprendizagem dos estudantes, o professor de Língua Espanhola deve mobilizar, como saber docente, o respeito às diferenças culturais, sociais e subjetivas dos aprendizes. Portanto, é primordial, conforme apresentam os PCLE e os PSALE, adotar a concepção de linguagem como interação discursiva (compreender e conscientizar os estudantes sobre as relações entre língua, sociedade e discurso), bem como a visão discursiva, intercultural e interdisciplinar do ensino-aprendizagem da Língua Espanhola.

Ressalta-se a importância do papel que o docente ocupa dentro do processo educativo, sobre o qual reside, como atividades principais, o ofício de ensinar, de ressignificar e de ampliar os saberes e competências, permitindo ao estudante que se forma o seu desenvolvimento integral. Segundo a BCC-PE (2008, p. 34), “[...] o professor é alguém que, com o aluno, está-se fazendo, está vivendo a experiência de elaborar saberes e de, circunstancialmente, mobilizá-los para lidar com as situações da vida [...]”.

Com esse propósito, é fundamental assumir uma prática docente desvincilhada da visão

limitada de preparação dos estudantes para inserção mecânica ao trabalho, pois o contexto escolar não se configura de forma plana e unilateral, assim, a sociedade, em suas múltiplas características, deve ser evidenciada na escola. De acordo com as DCNEB (2013, p. 171), “exige-se do professor que ele seja capaz de articular os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho. Em outras palavras, a vida na escola e o trabalho do professor tornam-se cada vez mais complexos”.

Portanto, o trabalho docente deve considerar o reconhecimento da realidade dinâmica, multidimensional e multicultural da sociedade contemporânea, dessa forma, objetiva-se que o professor compreenda

que o ensino e a aprendizagem da Língua Espanhola devem favorecer o conhecimento e a valorização das heterogeneidades entre os povos, ou seja, dos seres humanos na sua expressão ampla, expondo o educando à alteridade, assim como às diferentes formas do dizer, do pensar e do sentir, para o fortalecimento de um sujeito social e cidadão na interação discursiva crítica (PCLE, 2013, p. 19).

Por sua vez, quanto ao ensino-aprendizagem intercultural, evidenciado nos PCLE e nos PSALE, observa-se que “na formação de professores, o desafio torna-se ensinar aos futuros mestres como analisar o conhecimento cultural dos alunos e como articulá-lo com o conhecimento escolar” (MOREIRA, 2008, p. 89). Do mesmo modo, espera-se que o professor assuma um perfil conscientizador, livre de preconceitos, capaz de identificar o papel das relações de poder na construção de situações discriminatórias e de contribuir para fortalecer o poder dos alunos (idem, p. 90). A partir desse posicionamento, faz-se necessário ressaltar a importância da formação docente como motivadora de mudanças e responsável por abrir novas perspectivas do trabalho e perfil do professor, bem como dos saberes e competências essenciais para a prática docente.

O professor deve romper com o discurso uníssono de transmissão e reprodução de conhecimentos desvinculados do contexto de aprendizagem, pautados em paradigmas perpetuados pela tradição e isolados da vivacidade multicultural da sociedade contemporânea. Sobre esse aspecto, de acordo com Demo (2004, p. 120):

Parece fundamental superar a marca histórica do professor como alguém capacitado em dar aulas, porque isto já não representa estratégia relevante de aprendizagem. Ser professor é substancialmente saber “fazer o aluno aprender”, partindo da noção de que ele é a comprovação da aprendizagem bem-sucedida. Somente faz o aluno aprender o professor que bem aprende.

Cria-se, portanto, a possibilidade de se produzirem outros discursos acerca do trabalho dos professores de Língua Espanhola, através da abertura de espaços dialógicos nos quais os docentes realizem a reflexão sobre suas práticas e mobilizem os seus saberes e competências em prol da implementação do currículo escolar. Nessa perspectiva, segundo a UNESCO (2009, p. 202-203):

As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações

na prática educativa. O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada.

Cabe salientar que o protagonismo do professor nas atividades de formação possibilita a produção de novos saberes e competências para ensinar, devido ao estímulo da permanente reflexão da prática. No entanto, para que o protagonismo dos professores seja possível, é preciso que a formação docente tenha como cerne a preocupação com a autonomia, a participação ativa, a socialização, a reflexão sobre as práticas, o olhar interdisciplinar do componente curricular, a pesquisa, a autoria e a construção coletiva do trabalho docente. Todos esses aspectos corroboram para a construção do perfil docente que atenda às especificidades apresentadas na sociedade contemporânea.

De modo geral, o perfil do professor está intrinsecamente relacionado às suas experiências de ensino-aprendizagem, desde a sua posição social como estudante até a sua práxis docente. Portanto, o professor se constitui no ser e no fazer de sua trajetória pessoal e de trabalho, mobilizadas pelas interações sociodiscursivas, como afirma Freire (2009, p. 134):

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minhas relações com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil.

É pertinente refletir sobre a seção Papel do Professor, abordada no documento dos PSALE, assim como também o que tratam os PCLE, nos eixos do currículo, quanto às especificidades do perfil do professor de Língua Espanhola. O perfil do professor deve ser

[...] de um construtor, mediador e facilitador de conhecimentos para que o componente curricular Língua Espanhola leve a cabo sua função dentro do Ensino Formal, coadjuvando na formação de cidadãos letrados e críticos, participativos e ativos, com autonomia e criatividade para enriquecer e desenvolver seu aprendizado (PSALE, 2013, p. 18).

A formação docente constitui o espaço por excelência para a reflexão e a construção do perfil docente, de acordo com o nível e/ou modalidade de ensino. Assim, é papel das ações de formação fomentar a discussão quanto às especificidades e características intrínsecas ao perfil do professor dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da EJA, mediante a compreensão dos propósitos de ensino-aprendizagem dos referidos níveis e da modalidade EJA, assim como das identidades sociais e culturais dos estudantes. Esse diálogo que emerge na formação dos professores, referente aos perfis docentes, desvela que saberes e competências permeiam as suas práticas, conferindo, portanto, uma consciência crítico-reflexiva que promove a discussão sobre os aspectos a ressignificar.

Da mesma forma, a formação docente também possibilita o desenvolvimento de saberes e competências para o melhor desempenho do trabalho do professor nos diferentes contextos de convívio cotidiano. “O saber dos docentes é mediado por seu trabalho de sala de aula e por meio desse trabalho ele se manifesta. Esse saber não é apenas um meio de trabalho,

mas é produzido e modelado no e pelo trabalho” (PCN+, 1999, p. 129). Em outras palavras, ao dar protagonismo aos docentes, permite-se aceder aos diferentes saberes da docência, ou seja, saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2008), tendo um papel primordial para as análises e reflexões fomentadas nas formações continuadas.

No que tange às competências para ensinar, cabe ressaltar que elas são mobilizadas em face da situação, por isso, em cada contexto, emergem determinadas competências, assim como também podem ser mobilizadas na formação de professores, a partir da reflexão sobre práticas docentes socializadas por eles com o objetivo de solucionar os obstáculos e dificuldades vivenciados. Perrenoud (2000) apresenta 10 competências para ensinar que são pertinentes ao trabalho pedagógico do professor, classificadas como: 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem. 2) Administrar a progressão das aprendizagens. 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação. 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. 5) Trabalhar em equipe. 6) Participar da administração da escola. 7) Informar e envolver os pais. 8) Utilizar novas tecnologias. 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. 10) Administrar sua própria formação contínua.

Essas dez competências para ensinar são primordiais para o trabalho do professor. No entanto, pode-se considerar que a competência **Administrar a sua própria formação continuada** se sobrepõe, pois “[...] ela condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras” (PERRENOUD, 2000, p. 155). Sobre essa competência, é importante destacar, segundo Perrenoud (idem, p. 158):

- Saber e explicitar as próprias práticas.
- Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.
- Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).
- Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.
- Acolher a formação dos colegas e participar dela.

Ainda a despeito dos saberes e competências docentes, as DCNEB (2013, p. 59) salientam que

[...] hoje, **exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa.** Isso, sem dúvida, lhe exige utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos, em detrimento da sua experiência em regência, isto é, exige habilidades que o curso que o titulou, na sua maioria, não desenvolveu. Desse ponto de vista, **o conjunto de atividades docentes vem ampliando o seu raio de atuação, pois, além do domínio do conhecimento específico, são solicitadas atividades pluridisciplinares que antecedem a regência e a sucedem ou a permeiam. As atividades de integração com a comunidade são as que mais o desafiam** (grifo do autor).

A partir desses posicionamentos, mobilizar saberes e competências docentes que possibilitem uma inserção social dos estudantes é o desafio da formação de professores de Língua Espanhola. Por essa razão, é fundamental para o trabalho do professor reconhecer a importância da formação continuada para aprofundar os seus saberes da formação inicial, assim como ampliá-los, mediante a socialização, a interlocução etc., dinamizados pelas mais diferentes ações de formação, tais como palestras, oficinas, seminários, cursos de imersão, plataformas online, entre outras. Além disso, no complexo universo que constitui o trabalho docente, o professor necessita ver-se imerso em sua práxis para compreender que, para superar as dificuldades e desafios, ele deve lançar mão não apenas das concepções teóricas, como também de saberes e competências mobilizados nas suas experiências cotidianas.

Em razão disso, é mister que o trabalho do professor de Língua Espanhola mobilize saberes teóricos (linguísticos, literários, pedagógicos, filosóficos, entre outros) e saberes da prática docente que são essenciais para o ensino-aprendizagem desse componente curricular, a partir de uma perspectiva discursiva, interdisciplinar e intercultural; da mesma forma, no contexto das situações vivenciadas, mobilize competências para ensinar. Isso é, esses saberes e competências docentes estão relacionados à situação pedagógica, pois se mobilizam para responder às questões relativas ao contexto da prática, sendo assim, são elementos que corroboram para o desenvolvimento do trabalho docente e para o perfil do professor.

4.5 O PROFESSOR FORMADOR: MEDIADOR DA MOBILIZAÇÃO DE SABERES E COMPETÊNCIAS DA PRÁTICA DOCENTE

Discorrer sobre o papel do professor formador, bem como o perfil que deve desempenhar nas ações de formação continuada é uma tarefa que se entrelaça com as próprias reflexões e discussões realizadas anteriormente neste documento. Todo formador é, ao mesmo tempo, professor, portanto, os conhecimentos referentes à formação docente são essenciais para a permanente formação do professor formador. Dessa forma, os temas tratados nas seções anteriores representam o pano de fundo para elucidar as questões quanto ao papel e ao perfil do formador de professores de Língua Espanhola.

Segundo Freire (2009, p. 39), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Essa reflexão crítica deve ser o ponto de partida do professor formador, pois ele leva consigo suas representações sociais as quais repercutem na sua prática docente, emanando os seus saberes, competências, concepções, valores e, particularmente, anseios e questionamentos referentes ao seu ofício de ensinar. Assim, antes de desempenhar a função de professor formador, é crucial refletir e indagar acerca de sua própria prática, socializar com os pares suas experiências e expectativas, com o propósito de discutir e estabelecer os elementos considerados fundamentais para a formação de professores.

Nesse sentido, o professor formador é concebido como um profissional analítico e reflexivo, disponível a reconstruir o conhecimento pedagógico, a partir da experiência que enfrenta cotidianamente, com o objetivo de transpor essas reconstruções da prática em atividades formadoras. A partir dessa afirmação, observa-se que tanto o professor quanto o formador têm o mesmo papel, no que tange à função de ressignificar suas práticas por meio da reflexão. Para tanto, o professor formador e o professor em formação estão em posição simétrica, pois eles, ao mesmo tempo, mobilizam competências e saberes necessários à docência, dentro das ações de formação, mediante um constante processo de ação-reflexão-ação (FREIRE, 1976).

A valorização do que aportam os professores é primordial na formação, portanto, o formador tem que assumir um perfil de mediador e mobilizador dos saberes que os referidos professores socializam e, por meio dessa socialização, fomentar discussões quanto à ressignificação e/ou elaboração de novos saberes. Além do mais, o formador deve criar um espaço dialógico no qual os professores expressem suas práticas, sejam reflexivos, durante as trocas de experiências com os demais professores, analisem os saberes e competências mobilizados e sejam protagonistas de sua própria formação, quanto à seleção dos elementos que julguem necessários para a sua prática docente. Assim, o formador deve ter como papel primordial mediar as reflexões que nascem na interação dos professores.

Na preparação do trabalho do professor formador, é fundamental a construção de espaços dialógicos para fomentar a interlocução entre os pares, com o intuito de realizar a socialização de experiências docentes e, conseqüentemente, refletir criticamente sobre as práticas dos formadores. No entanto, para que se possa estabelecer uma mentalidade reflexiva, deve existir um comprometimento, por parte dos formadores, com o intuito de criar uma consciência crítico-reflexiva do grupo, em prol de discutir as experiências vivenciadas nos formadores e potencializá-las em novos saberes. Em outras palavras, para ser um formador, é necessário estar em interlocução com outros formadores, pois isso permite formar-se mediante as experiências coletivas. Em síntese, o perfil do formador de professores se edifica na reflexão sobre a prática e na imersão de discursos sobre a práxis de outros formadores, assim como o seu papel é constantemente mobilizado a partir das especificidades de cada ação de formação.

5 A FORMAÇÃO DOCENTE: TECENDO PRÁTICAS A PARTIR DO DIÁLOGO COM OS PCLE, OS PSALE E OS SABERES E COMPETÊNCIAS DOCENTES

5.1 Considerações iniciais

Primeiramente, conforme se apresenta na introdução deste documento, é primordial realizar uma interlocução com as concepções teórico-metodológicas dos PCLE e dos PSALE, com o objetivo de propor saberes e competências docentes considerados necessários para a implementação do currículo de Língua Espanhola.

O diálogo entre PFD e os PCLE e PSALE é o ponto crucial para alcançar o que se pretende na produção do documento em tela, ou seja, ao objetivar a formação docente, necessita-se, efetivamente, do estudo, da análise e da reflexão sobre os parâmetros que norteiam o ensino do componente curricular Língua Espanhola nas redes públicas de ensino. Para consolidar tal propósito, é estabelecida uma sintonia entre esses documentos e os PFD, através de um viés dialógico que fomenta a aproximação dos saberes do componente curricular Língua Espanhola com as perspectivas de saberes e competências da prática docente. Nesse sentido, mediante a leitura crítica e reflexiva acerca da formação docente, constitui-se uma rede de conexões, unindo os pontos concernentes com a prática docente evidenciados nos PCLE e nos PSALE. Por isso, não se trata de uma retomada extensiva aos dois documentos, mas, sim, se ressaltam elementos que são pertinentes para a práxis docente.

5.2 OS PCLE E OS PSALE: A PRÁXIS DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA

OS PCLE e os PSALE são documentos orientadores da prática pedagógica do professor de Língua Espanhola. Conhecer as concepções teórico-metodológicas que fundamentam esses documentos é de essencial relevância, pois o professor pode potencializar os seus saberes, seja em sua autoformação ou a partir de ações de formação continuada, repercutindo, de forma significativa, para a melhoria da qualidade do ensino. Portanto, a aproximação docente dos documentos norteadores da práxis possibilita uma permanente apropriação

dos conhecimentos específicos de sua área e de metodologias de ensino, fortalecendo a reflexão, a socialização de experiências e a formação continuada no cotidiano escolar.

No que tange, especificamente, aos saberes escolares, segundo os PCLE, estes são denominados como Expectativas de Aprendizagens (EAs) e se organizam nos seguintes eixos: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral, produção escrita, análise linguística e letramento literário; esses eixos estão em constante articulação. Assim, de acordo com os PSALE (2013, p. 15):

Ditas EAs representam o conjunto de saberes que deve ser disponibilizado aos educandos ao longo dos anos da educação básica em relação a cada um desses eixos e em suas relações de passagem, conexão e religação constantes como maneira de oportunizar o que é de fato direito deles.

Cabe salientar que essa concepção de EAs, segundo os PCPE (2012, p. 25), está fundamentada em três argumentos:

(i) resignificação da perspectiva de currículo ainda vigente, de uma lista de conteúdos, habilidades e competências; (ii) compreensão de currículo como percurso formativo que implica tempos necessários para as aprendizagens significativas; (iii) expectativas de aprendizagens como expectativas de "direito à aprendizagem", em termos de "capital" cultural, científico, histórico, tecnológico, estético, moral.

Mediante esses três pilares, confere-se ao professor autonomia pedagógica, com o propósito de fortalecer, de forma significativa, o compromisso com o direito à aprendizagem dos estudantes, portanto, o ensino na perspectiva das EAs rompe com a visão unilateral de lista de conteúdos e fomenta a mobilização dos saberes escolares. Nesse sentido, para implementar o currículo escolar na perspectiva das EAs, faz-se necessário modificar uma prática docente baseada na transmissão de conhecimentos, sendo imprescindível a resignificação dos saberes docentes oriundos de uma formação inicial alicerçada em um paradigma tradicional do ensino de línguas. Sobre esse aspecto, os PCPE (2012, p. 43) destacam que se deve "[...] repensar o papel do professor: de distribuidor do saber, ele passa a criador de situações de aprendizagem, a organizador do trabalho escolar - um mediador entre os estudantes e o saber".

Em consonância com as EAs, estão os horizontes de aprendizagens (HAs), que permitem orientar o docente quanto às perspectivas de ensino da Língua Espanhola, a partir de um viés interdisciplinar e intercultural. Os referidos HAs são propostos pelos eixos temáticos dos PSALE e esse documento apresenta um repertório de 5 eixos temáticos: global/local, pluralidade cultural, relações socioafetivas, meio ambiente e trabalho, trabalho e consumo. O objetivo de tais eixos consiste em "[...] fomentar o diálogo entre os saberes transversais e a abordagem interdisciplinar e intercultural, como forma de entender o novo lugar a ser ocupado pelo componente curricular Língua Espanhola" (PSALE, 2013, p. 16). Cabe ressaltar que tanto os eixos temáticos quanto os HAs são apenas proposições, portanto, o professor, de acordo com as necessidades, características e especificidades do contexto escolar,

dos níveis e/ou modalidade e dos estudantes, pode desenvolver outras possibilidades de interdisciplinaridade e interculturalidade.

Na formação docente, são fundamentais o estudo e a reflexão sobre as EAs e os HAs, com o intuito de aproximar os professores das propostas dos saberes escolares apresentadas nos documentos que orientam o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola. Da mesma forma, para articular as EAs e os HAs com os eixos do currículo e os eixos temáticos, o professor necessita mobilizar saberes e competências docentes, com o objetivo de elaborar atividades pedagógicas em consonância com as especificidades e contextos socioculturais dos estudantes, mediante um viés discursivo, interdisciplinar e cultural. Para alcançar os seus propósitos, o docente necessita mobilizar, particularmente, as seguintes competências para ensinar: organizar e dirigir situações de aprendizagens, administrar a progressão das aprendizagens, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, utilizar novas tecnologias.

Quanto ao aspecto metodológico, ao estar inserido em um contexto de prática, observa-se que a metodologia se molda de acordo com os fenômenos didáticos consonantes com as especificidades da situação vivenciada (tempo pedagógico, materiais didáticos, sujeitos, entre outros). As práticas pedagógicas em sala de aula são flexíveis; por essa razão, pode-se dizer que há caminhos metodológicos, ou seja, não se trata de apenas um modelo fechado, mas, sim, se indicam múltiplas possibilidades de realizações.

Por outro lado, vale destacar a relevância da autonomia docente quanto à pertinente escolha da metodologia a ser utilizada, por isso, para a sua consolidação, é fundamental um olhar crítico frente à realidade e às características dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, as DCNEB (2013, p. 59) argumentam:

Atualmente, mais que antes, ao escolher a metodologia que consiste em buscar a compreensão sobre a lógica mental, a partir da qual se identifica a lógica de determinada área do conhecimento, o docente haverá de definir aquela capaz de desinstalar os sujeitos aprendizes, provocar-lhes curiosidade, despertar-lhes motivos, desejos. Esse é um procedimento que contribui para o desenvolvimento da personalidade do escolar, mas pressupõe chegar aos elementos essenciais do objeto de conhecimento e suas relações gerais e singulares.

Além disso, a metodologia é um elemento que necessita estar imbricado com a concepção de língua, de linguagem e de ensino-aprendizagem de linguagem, assim como em consonância com os eixos de ensino e eixos temáticos e suas respectivas EAs e HAs. É essencial para o professor ter presente cada um desses elementos no momento de elaboração de suas práticas, desse modo, o docente necessita realizar uma leitura e análise reflexiva dos PCLE e dos PSALE, os quais discorrem sobre esses conceitos. Como também o professor pode ampliar as discussões a partir das propostas bibliográficas que apresentam os referidos documentos e, especificamente, mediante as ações de formação continuada dos professores de Língua Espanhola.

Vale ressaltar que os PSALÉ versam sobre o ensino e aprendizagem, assim, representam uma ferramenta de estudo e reflexão docente quanto aos aspectos metodológicos. O referido documento apresenta uma seção específica sobre os procedimentos metodológicos, além das práticas modelares que são exemplos quanto à metodologia que se pode adotar para o ensino da Língua Espanhola. De acordo com os PSALÉ (2013, p. 35):

Ao partir do entendimento de que a aprendizagem é uma construção social, é importante frisar a necessidade de que **todos os procedimentos tenham por objetivo tanto a construção coletiva do conhecimento quanto a interação individual de cada estudante, assim como o lugar do professor como mediador, como articulador, que também é parte desse processo e é por ele atingido** (grifo nosso).

Os PSALÉ discorrem, também, sobre materiais didáticos, ambientes de aprendizagem condizentes com as metodologias desenvolvidas e as formas de avaliação. No caso dos materiais didáticos, é importante para o professor a seguinte orientação:

Para o trabalho em sala de aula, podem ser pensadas as atividades ocasionais (com que a turma ou a escola possa interagir em diferentes situações particulares), as atividades permanentes e as atividades sequenciadas. No caso das atividades permanentes, recomenda-se que sejam delimitadas desde o começo do ano ou por bimestre. Elas devem ser bem descritas, nas suas etapas, tempos e objetivos, em que ambiente serão desenvolvidas (em casa ou na escola) e os critérios de avaliação. É importante levar em consideração que os estudantes já criam expectativas em relação às atividades rotineiras, por isso devem ser bem definidas (PSALÉ, 2013, p. 35).

É muito importante para o docente saber as formas de avaliação da aprendizagem pertinentes ao componente curricular Língua Espanhola, por isso os PSALÉ apresentam uma seção específica, destacando que

cabe ao professor motivar os estudantes para um olhar crítico frente aos conhecimentos do componente curricular, fomentando novas aprendizagens através da interação entre os conhecimentos escolares e a experiência de vida. A avaliação assume, portanto, não apenas uma atividade unilateral atribuída, exclusivamente, à realização de instrumento avaliativo pelo estudante, mas uma relação entre os saberes construídos dos estudantes e a mediação do professor no processo educativo (PSALÉ, 2013, p. 38).

Dessa forma, os professores necessitam conhecer os saberes teóricos do componente curricular evidenciados nos PCLE e nos PSALÉ, bem como devem mobilizá-los, a partir das metodologias de ensino, para favorecer o ensino e aprendizagem das EAs e das HAs. Além disso, para que se compreendam as propostas teórico-metodológicas que propõem os dois documentos, é necessário, primeiramente, reconhecer que, para alcançar as EAs e HAs, propósito fundamental desses documentos, assume-se um currículo em espiral.

Sob essa ótica, os saberes do componente curricular, ao invés de estarem limitados a uma visão linear, mediante o agrupamento de conteúdos vivenciados unicamente em um determinado bimestre de cada ano ou etapa, estão em constante estudo, a depender do processo, podendo ser, portanto, ora na abordagem, ora na sistematização, ora na consolidação. Por isso, as EAs estão organizadas a partir de um sistema de cores, em todos os eixos do currículo. Essas cores indicam em quais etapas do processo de ensino-

aprendizagem devem ocorrer a abordagem, sistematização e consolidação.

Quanto aos eixos do currículo, a formação continuada dos professores deve possibilitar o permanente estudo, reflexão e discussão, devido ao fato do caráter vivo da língua e da atualização de concepções teóricas e metodologias de ensino-aprendizagem. Por essa razão, não basta apenas o estudo dos PCLE, é imprescindível a realização de ações formativas que promovam a interlocução dos professores de Espanhol, visando ao intercâmbio de saberes experienciais, a ação - reflexão - ação de sua práxis, o estímulo à pesquisa e autoria, por meio da elaboração de materiais didáticos, da elaboração de sequências didáticas, projetos, oficinas, entre outras atividades pedagógicas. Do mesmo modo, deve-se proceder com os eixos temáticos; entretanto, como são pensados a partir de um viés interdisciplinar, propõe-se que, nesse caso específico, as ações formadoras sejam realizadas através da participação de professores de outras áreas do conhecimento. O ponto crucial dos eixos temáticos é a participação da coletividade, portanto é primordial a mobilização da competência para ensinar a "Trabalhar em equipe".

Por último, vale ressaltar que o estudo, a análise e a reflexão sobre os PCLE e os PSALE são fundamentais para alicerçar a prática docente, visto que é a partir dela que se processa o ensino-aprendizagem, permitindo ao estudante o desenvolvimento e compreensão dos saberes escolares. Por sua vez, a formação docente pressupõe a existência de um espaço dialógico (propenso à socialização e constante reelaboração), sem se limitar a uma fórmula ou modelo fechado, fadado à obsolescência. Por isso o diálogo estabelecido entre esses dois documentos visa à mobilização de competências e saberes necessários à prática docente. No entanto, não significa a completude, pois esse diálogo deve estar em permanente construção. Em consequência disso, as propostas aqui desenvolvidas representam não apenas um norte, mas, sim, uma rede de interlocuções, possibilidades, discussões, socializações e, particularmente, um ponto de partida para muitos caminhos a percorrer.

REFERÊNCIAS

- ARDOINO, Jacques. Complexidade. In: MORIN, E. **A religião dos saberes**: desafios do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BARROS, Helena Heller Domingues de. **Língua Espanhola**. Brasília: Consultoria Legislativa, 2001.
- BASE CURRICULAR COMUM PARA AS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DE PERNAMBUCO: Língua Portuguesa. Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, 2008.
- BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIANI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007.
- BRASIL. Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB n. 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <<http://www.portalmec.gov.br>>. Acesso em: 05/01/2014.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio** - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de jan. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. v 1. Linguagem, códigos e suas tecnologias.

Conhecimento de Espanhol (CE). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BECHARA, Evanildo. Antenor Nascentes - romanista. **Revista Idioma/UERJ**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 77-84, 1. sem. 1997.

CELANI, Maria Antonieta Alba. O ensino de língua estrangeira no império: o que mudou? In: BRAIT, Beth; BASTOS, Neusa (Org.). **Imagens do Brasil: 500 anos**. São Paulo: Educ, 2000. p. 219-247.

DAHER, Del Carmen; SANT'ANNA, Vera L. A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer Marins de (Coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério de Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 55-68. (Coleção Explorando o Ensino. Espanhol. v. 16, 2010).

DEMO, Pedro. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 113-127.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 125-154.

HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

LEFFA, Wilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: políticas e práticas**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 81-96.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

NASCENTES, A. **Gramática da língua espanhola**. Rio de Janeiro: Drummond, 1920.

OLIVEIRA LIMA, Manuel. **D. João VI no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, 2012.

PARÂMETROS DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Espanhol. Estado de Pernambuco, Secretaria de Educação/CAED, 2013.

PARÂMETROS DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Educação de Jovens e Adultos**. Espanhol.

Estado de Pernambuco, Secretaria de Educação/CAED, 2013.

PARÂMETROS DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Parâmetros na Sala de Aula**. Ensino Fundamental e Ensino Médio. Espanhol. Estado de Pernambuco, Secretaria de Educação/CAED, 2013.

PARÂMETROS DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Parâmetros na Sala de Aula**. Educação de Jovens e Adultos. Espanhol. Estado de Pernambuco, Secretaria de Educação/CAED, 2013.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 11. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Panorama do segundo império**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 1998.

_____. **Síntese de história da cultura brasileira**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

UNESCO. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

Parâmetros de Formação
Docente para o ensino
de Língua Inglesa

INTRODUÇÃO

Partindo do princípio de que o papel do ensino e da escola é decisivo para a formação do sujeito aprendiz de língua inglesa, com base na concepção de Vygotsky acerca do desenvolvimento, tomamos como corolário a importância da formação docente, seja ela inicial ou continuada, nesse processo. Nesse sentido, a atual fase do 'repensar' o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras pressupõe repensar e redimensionar, também, a questão da formação docente.

Os "Parâmetros de Formação Docente" propostos no presente documento apresentam-se de forma complementar aos documentos "Parâmetros Curriculares de Língua Inglesa" (2013) e "Parâmetros na Sala de Aula de Língua Inglesa" (2014) para os anos do Ensino Fundamental e Médio e a EJA de Pernambuco. O propósito destes Parâmetros é prover orientações para o formador, no que tange aos elementos essenciais para a formação docente na área de ensino de língua inglesa, em consonância com os parâmetros acima mencionados. No entanto, convém salientar que não se trata de uma formação de professores que tenha como objetivo a 'mera execução' (MACHADO e CRISTOVÃO, 2009b) das diretrizes ou prescrições contidas nesses documentos.

Dessa maneira, a formação aqui proposta, com base nas concepções teórico-metodológicas que orientam o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o Sociointeracionismo e o Interacionismo Sociodiscursivo, engloba os saberes necessários para o formador e os professores em formação. Ênfase é dada aos saberes atinentes ao ensino-aprendizagem da língua inglesa. Para os objetivos destes Parâmetros, em primeiro lugar, trata-se dos saberes sobre os gêneros textuais, visando ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas do aprendiz de inglês, seja na leitura ou na produção de gêneros orais ou escritos. Em segundo lugar, o saber relativo ao uso das tecnologias como recursos para desenvolver essas capacidades de linguagem de forma mais diversificada e interativa. Em terceiro lugar, aborda-se o processo avaliativo como processo formativo, por meio da regulação e do monitoramento da aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, convém salientar a questão da formação do próprio formador. Este necessita ter os saberes a respeito da formação docente e do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, de forma a auxiliar o formando ou professor em formação continuada a

construir seus "*saberes a ensinar*" e seus "*saberes para ensinar*"¹ (HOFSTETTER e SCHNEUWLY, 2009, p. 17-18). Noutros termos, aprender a transformar os saberes de referência em saberes de ensino (CHEVALLARD, 1991) ou objetos de ensino.

Outras dimensões de fundamental relevância que o formador precisa levar em consideração e delas ter conhecimento são: as representações acerca do ensino-aprendizagem da língua estrangeira e dos objetos de ensino e a subjetividade no agir docente. Tais dimensões permeiam o trabalho do professor e podem influenciar as atividades de ensino e a própria percepção do ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Dessa maneira, apreender esses elementos é essencial para a compreensão do sujeito-professor e os fatores que influenciam seu agir em sala de aula.

Em suma, os Parâmetros de Formação Docente de Língua Inglesa constituem um conjunto de orientações para os formadores de professores, cujo objetivo é contribuir para desenvolver a capacidade do professor para ensinar a língua estrangeira com base nas diretrizes acima mencionadas, sem que as 'orientações institucionais' ou prescrições reprimam sua capacidade de ser criativo ou de adaptar seu ensino de acordo com as necessidades dos alunos, de redefinir o material didático em uso ou da própria dinâmica e gestão da sala de aula. Outro objetivo é levar o professor a desenvolver sua capacidade de reflexão acerca do seu agir em sala de aula. Esse processo, por sua vez contribui para gerar as transformações necessárias, que levam ao desenvolvimento do aluno.

1 NT. Todas as citações em língua estrangeira foram traduzidas pelas autoras. «Savoirs pour enseigner [...] savoirs à enseigner» (Grifo nosso).

1 FORMAÇÃO DOCENTE SOB UM NOVO OLHAR

A questão da formação inicial e continuada do professor ficou em evidência, nos últimos anos, com a nova LDB. As deliberações dos governos federal e estadual determinam a obrigatoriedade da formação do professor em nível superior e não mais em nível médio. Nesse novo cenário, ficou igualmente estabelecido que o docente deva ter um acompanhamento permanente e atualizado em relação às políticas educacionais (GUEDES-PINTO et al., 2005). Ao mesmo tempo, há que salientar que a formação continuada deve ser vista como um direito que lhe assegure o aprimoramento de sua prática. Ademais, além de ser objeto de ações tanto em nível federal como estadual, a formação do professor tornou-se objeto de muitas pesquisas nas universidades brasileiras (KLEIMAN, 2005; MACHADO, 2009a; MACHADO, 2009b; CRISTOVÃO, 1999; MEDRADO, 2009; LEURQUIN et al., 2011). Tais pesquisas buscam entender o professor de línguas materna e estrangeira e seu agir em sala de aula. Com base nas análises do trabalho do docente, as pesquisas apontam para os diferentes problemas por ele enfrentados que, na sua maioria, decorrem de uma conjunção de fatores relacionados com a formação inicial e a continuada, bem como com questões ligadas às representações e à subjetividade do professor e, ainda, sobre como esses últimos moldam seu agir e seu discurso.

Esses estudos evidenciam, ao mesmo tempo, a necessidade de reexaminar e reestruturar os moldes de formação docente, de forma a permitir que o professor possa se apropriar dos saberes necessários acerca do ensino de línguas e reflita sobre como proceder à transposição didática (CHEVALLARD, 1991), levando, por conseguinte, o aluno a se apropriar dos objetos ensinados, a construir seu conhecimento e a desenvolver suas capacidades linguístico-discursivas.

Vistos por outro ângulo, os problemas observados em relação ao ensino de línguas materna e estrangeira, sobretudo no âmbito das escolas públicas, nos levam a compreender a necessidade de rever o ensino-aprendizagem de línguas, assim como a demanda por propostas de renovação e de reestruturação da formação docente. Kleiman (2005, p. 203) levanta questionamentos em relação à efetividade e eficiência dessa renovação, quando afirma:

Acredita-se que parte dos enormes problemas que assolam a escola pública brasileira será atenuada, e até remediada, em decorrência de uma formação renovada desse profissional. As

propostas de renovação são múltiplas, ora enfatizando modalidades de trabalho, ora enfatizando tipos de saberes a serem privilegiados.

Contudo, acreditamos que tais propostas de mudanças, mesmo com a diversidade de ações a serem empreendidas, seja em nível de formação ou formas de trabalho do professor, que devem ser focados, engendram transformações. Alguns estudos (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005; SIGNORINI, 2005; MEDRADO, 2008; PARAHYBA, 2010) ilustram tais transformações e, sobretudo, as reflexões as quais ambos, formador e professor, são levados a fazer em relação à prática docente, bem como acerca de suas representações e da “subjetivação do saber²” (VANHULLE, 2009a).

Nesse sentido, os Parâmetros de Formação Docente propostos no presente documento têm como objetivo não somente cumprir as determinações da LDB, dos PCN, bem como dos PCPE. Seu maior objetivo é o de contribuir para que o professor possa construir os saberes acerca do ensino da língua estrangeira e facilitar a sua adequação à nova realidade e às novas propostas para o ensino de línguas estrangeiras, mediante a implementação dos Parâmetros Curriculares para o Ensino de Língua Inglesa de Pernambuco (2013), bem como os Parâmetros na Sala de Aula (2014). Ao mesmo tempo, convém ressaltar que o objetivo que impulsiona as prescrições institucionais é a formação do aluno, e que a escola seja o lócus no qual possa desenvolver sua capacidade linguístico-discursiva na língua estrangeira, que irá viabilizar sua comunicação e interação além do ambiente escolar. Do mesmo modo, coadunamos com o pensamento de Gatti (2010, p. 1360), quando afirma:

Estamos assumindo que o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania.

2 «Subjectivation des savoirs».

2 A CONCEPÇÃO VYGOTSKIANA DE ENSINO E DESENVOLVIMENTO

Um dos princípios norteadores nestes Parâmetros de Formação Docente é a concepção vygotskiana de que a educação e o ensino são chave para a transformação e o desenvolvimento do aluno, como indivíduo e como ser social. Vygotsky salienta que “a aprendizagem é, na idade escolar, o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos” (VIGOTSKI, 2009, p. 262).

Partindo desse princípio, a escola constitui o lócus no qual a aprendizagem é estimulada visando à transformação do aluno, e o professor é o agente propiciador dessa transformação. O professor mostra e demonstra o conhecimento ao aluno e este, por sua vez, constrói seu saber. Na realidade, o professor cria as condições para que o aluno proceda à transformação. Em resumo, o papel do professor é mediar o aluno na construção do saber e, por conseguinte, no desenvolvimento de suas capacidades linguístico-discursivas na língua inglesa.

A concepção de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky contribui tanto para melhor apreender a dimensão ensino-aprendizagem e a estreita relação existente entre os dois, quanto para compreender como ocorre a dinâmica que leva ao desenvolvimento do aluno. A visão mais comum da zona de desenvolvimento proximal enfatiza a mediação, a interação e a cooperação para que haja aprendizagem. Além dessa percepção, a dimensão ensino e sua relação com desenvolvimento contida nesse conceito é posta em evidência pelos pesquisadores genebrinos, segundo os quais o ensino precisa ser adaptado às capacidades do aprendiz. Nesse sentido, não há desenvolvimento sem ensino e sem aprendizagem. Além disso, o ponto de partida do ensino deve levar em consideração o nível de conhecimento do aluno.

Nesse sentido, a apreensão da dimensão escola-desenvolvimento pelo formador em docência é fundamental, tendo em vista o “papel decisivo” (VIGOTSKI, 2009, p. 290) do ensino, em todos os níveis da escolaridade.

3 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES E A FORMAÇÃO DOCENTE

Falar de formação e de construção dos saberes requer que o aspecto “profissionalidade do professor” (BRONCKART, 2006) seja igualmente discutido. Como aponta Bronckart, o elemento central da questão da capacidade profissional do professor não é o pleno domínio da matéria que irá ensinar, nem o conhecimento acerca da capacidade cognitiva do aluno. Segundo esse autor, essa ‘profissionalidade’ do professor-formador se constrói mediante a “capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos” (BRONCKART, 2006, p. 226). Além desses aspectos, o autor acrescenta outros: o sociológico, o material, o afetivo, o disciplinar. O que se depreende disso é que não se trata apenas do conhecimento relativo à matéria ou aos objetos de ensino. Várias dimensões estão implicadas na construção dessa ‘profissionalidade do professor’.

Ao indagar se o ensino eficaz existe, Crahay (2006), na sua avaliação das pesquisas centradas no processo-produto e sua relação com o ensino, chega à conclusão de que o “ensino eficaz consiste em criar as condições (1) afetivas e (2) organizacionais propícias a um forte envolvimento dos alunos na aprendizagem escolar³” (p. 129). Com base em diversas pesquisas, o autor segue mostrando a relevância do clima emocional e relacional. Crahay explica que os estudos evidenciam a importância das atitudes, os encorajamentos, o comportamento, entre outros, por meio dos quais o professor demonstra sua preocupação com a aprendizagem de todos os alunos, assim como a sua confiança em suas capacidades. O segundo elemento diz respeito à importância da gestão das condições de trabalho. As pesquisas revelaram que os ganhos em termos de aprendizagem são mais significativos, quando o professor está bem focado nos saberes a serem construídos e nas competências a serem desenvolvidas.

Após esse breve percurso sobre os aspectos relacionados com a profissionalidade do professor, convém traçar um paralelo com a profissionalidade do formador. Nesse sentido, o formador precisa construir esses saberes que abrangem todos os aspectos acima citados,

³ “Il semble que l’enseignement efficace consiste à créer les conditions (1) affectives et (2) organisationnelles propices à une implication forte des élèves dans les apprentissages “scolaires”.”

tendo em vista que o professor em formação não pode ser dissociado do seu contexto social. Tampouco, consegue facilmente se desvencilhar de seus saberes antigos, que vêm orientando sua prática pedagógica. Levar em conta, também, a afetividade do professor é essencial. Ao traçar esse paralelo, o objetivo consiste em salientar a inter-relação entre as capacidades requeridas do formador, no que tange à profissionalidade e aos saberes atinentes ao ensino-aprendizagem da língua inglesa. Na realidade, estamos diante de um objetivo comum. De fato, tanto o formador quanto o professor estão reunidos em torno do mesmo objetivo ou trabalho: formar outras pessoas (HOFSTETTER e SCHNEUWLY, 2009).

Noutros termos, a ação de formar consiste em ensinar saberes a outrem. Entretanto, é necessário apreender o tipo de saber com o qual o professor e o formador lidam no seu fazer pedagógico. Hofstetter e Schneuwly (op. cit.) categorizam tais saberes em: 'saberes a ensinar' e 'saberes para ensinar'⁴. Por sua vez, Vanhulle (2009b, p. 170) denomina os primeiros de 'saberes de referência' e de 'saberes práticos'⁵, o segundo tipo. Essa distinção remete à ação didática do formador e do professor e à maneira como se dá a aplicação desses saberes na prática de sala de aula, ou seja, como o conhecimento sobre o objeto de ensino será transformado em objeto ensinado.

Fica evidente que os saberes de referência e os saberes práticos devem ser articulados para a consecução dos objetivos de aprendizagem, visando ao desenvolvimento do aluno e sua transformação. Segundo Medrado (2009, p. 258), "a teoria precisa ter valor nas suas práticas pedagógicas; um *valor experiencial*⁶ para que ganhe, também, sentido na vida [...]. Definitivamente, o olhar para a prática necessita do saber científico, senão para testá-lo, pelo menos para contestá-lo." Na realidade, Medrado (op. cit., p. 258) vai mais além e conclui que:

o saber científico precisa ser trabalhado e consultado não apenas como teoria de outrem, mas principalmente como incentivador do trabalho e da pesquisa docentes, para que os professores passem a elaborar suas próprias teorias, confrontando-as com aquelas já institucionalizadas e legitimadas.

A afirmação da autora induz à reflexão que o formador deva ter sobre a maneira como o saber de referência deve ser apropriado pelo professor em formação, questionado e até comparado com seu próprio fazer pedagógico. Ademais, quando Medrado fala do professor elaborar sua própria teoria, entendemos que se trata do conceito 'subjativação do saber' de Vanhulle (2009a), ou seja, como o professor se apropria do saber e vai (re)interpretá-lo e até usá-lo à sua maneira, o que se configura como um novo agir em sala de aula.

Outrossim, é importante ressaltar a coexistência dos saberes novos e dos saberes antigos na prática (TOULOU e SCHNEUWLY, 2009). Assim, a aprendizagem de novas abordagens ou metodologias não substitui as antigas, tendo em vista o ressurgimento do conhecimento

4 «Savoirs pour former ou savoir pour enseigner[...] et savoirs à enseigner».

5 «Savoirs de référence [et] savoirs pratiques».

6 Grifo no original.

anteriormente construído nas práticas de ensino. Além disso, em função de determinadas conceituações a respeito de uma metodologia ou objeto de ensino serem priorizadas e institucionalizadas, ocorre o que Toulou e Schneuwly (op. cit.) denominam de 'sedimentação das práticas'⁷.

Nesse sentido, é essencial que o formador tenha consciência do fato de que não se faz *tabula rasa* do saber antigo diante do saber novo, tendo em vista que o fazer pedagógico é uma mescla dos dois. Por outro lado, a formação continuada precisa levar em consideração que as práticas clássicas, legitimadas e institucionalizadas, que podem resultar na perpetuação de práticas sedimentadas, constituem um forte componente na prática de ensino. Por isso, a confrontação do novo e do antigo, bem como a reflexão sobre a influência do último sobre o primeiro pelo formador, e a maneira como podem orientar o agir docente são ações fundamentais no processo de formação.

7 "La sédimentation des pratiques".

4 A FORMAÇÃO DOCENTE, SUA INFLUÊNCIA NO PROFESSOR E NA APRENDIZAGEM DO ALUNO

A educação é o acender de uma chama;
não o enchimento de um vaso.

Sócrates⁸

A formação do professor, seja ela inicial ou continuada, é fundamental, não só para os procedimentos didáticos em sala de aula, como para a formação do aluno, enquanto indivíduo, e membro de uma sociedade da qual foram internalizados princípios que envolvem a cultura e os costumes morais de um povo.

Compreendendo que o papel do professor, nos dias atuais, não pode mais se restringir ao ensino de capacidades de linguagem de um dado idioma, no nosso caso, a língua inglesa, desejamos ressaltar, neste documento, a grande importância de se formar o docente para refletir criticamente sobre sua prática pedagógica a fim de aprimorar suas habilidades didáticas, ao mesmo tempo em que, trabalhando de maneira cooperativa, envolve os alunos, fazendo-os, também, agir para mudar a nossa sociedade, atuando nela como verdadeiros cidadãos.

4.1 O professor-educador e a formação docente

Segundo Freitas (2004, p. 117), “educar implica ensinar, ao passo que ensinar não implica, necessariamente, educar”. Partindo dessa premissa, é importante distinguir o que sejam educar e ensinar. O Novo Dicionário Aurélio (1999) define educar como: “promover a educação como o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social”, e ensinar como: “ministrar o ensino de; transmitir conhecimentos, instruir”. Da mesma forma, professor-instrutor é aquele que ensina, enquanto educador é aquele que inspira, guia e instrui intelectual, moral e socialmente.

Nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCPE), assim como nos Parâmetros na Sala de Aula (PSA), adotamos o Interacionismo Sociodiscursivo e o Sociointeracionismo, ambas

⁸ Education is the kindling of a flame, not the filling of a vessel.

teorias baseadas nas ideias vygotskianas que apregoam, dentre outras coisas, a importância da escola como o locus privilegiado para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram. Busca-se, portanto o ensino da linguagem como ação, de forma a preparar o aluno para comunicar-se com um determinado propósito e de tal forma que ele possa se integrar na sociedade em que vive, atuando para modificá-la sempre que for possível e necessário. Crê-se, também, que cada indivíduo já traz consigo suas experiências, seu conhecimento de mundo, que é compartilhado por meio da mediação, ao contrário da abordagem comportamental-estruturalista, que defende ser a criança uma tabula rasa, metaforicamente denominada, na epígrafe de Sócrates, como um vaso a ser preenchido.

Com a finalidade de facilitar as mudanças educacionais necessárias e o engajamento social responsável do professor e do aluno, ao interagirem por meio da linguagem, apresentaremos, a seguir, questões sobre a reflexão no agir do professor em sala de aula, assim como suas consequências para a conscientização do aluno sobre a importância de se comunicar numa língua estrangeira.

4.2 O docente e a reflexão na sala de aula

Segundo Sócrates, “a sabedoria começa na reflexão⁹”. Esse pensamento nos encoraja a mudar por meio da reflexão; mas será refletir o mesmo que pensar? O Novo Dicionário Aurélio (1999) define esse verbete como: “pensar maduramente, retroceder, voltar, recuar, deixar ver, revelar, mostrar, traduzir”. Percebemos, então, que refletir é ponderar, analisar as vantagens e desvantagens de uma dada situação, para depois decidir se ou quando devemos retroceder ou prosseguir. É exatamente essa ideia de o docente investigar o seu agir na sala de aula mediante uma pesquisa-ação que está no cerne da formação de professores na atualidade.

No nosso mundo globalizado, as informações são múltiplas, as “verdades” científicas deixam de ser certezas incontestáveis, para serem desfeitas por novas descobertas. Vivemos num mundo em constante mutação. Cabe, portanto, a nós, professores, adaptar-nos à modernidade, aprendendo a decidir em situações inesperadas em sala de aula, como Perrenoud (2001b) nos diz: ‘agir na urgência, decidir na incerteza’.

Embora muitas pesquisas tenham sido desenvolvidas sobre o ato de refletir criticamente em sala de aula (RICHARDS e LOCKHART, 1996; CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1990; PERRENOUD, 2001, dentre outras), e de já estarmos colhendo os frutos desse novo paradigma, temos, ainda, um longo caminho a percorrer. Ainda existe na escola a crença de que cabe a ela aceitar passivamente o conhecimento produzido na academia. Precisamos, portanto, cada vez mais, oferecer formações de professores, sejam elas iniciais ou continuadas, focadas não apenas no como fazer, mas também no porquê, incentivando, assim, o docente a refletir

9 Sócrates. Disponível em: < http://pensador.uol.com.br/filosofos_gregos/7/>. Acesso em: 22 de jan. 2014.

sobre sua prática pedagógica, de modo a possibilitar um processo de retroalimentação no qual seus conhecimentos, tanto teóricos quanto práticos, se complementem. Dessa forma, estaremos auxiliando o professor a desenvolver sua autoestima, ao perceber que também se teoriza nas escolas.

O processo crítico-reflexivo acima exposto é classificado por Liberali (2004, apud MEDRADO, 2006) em três níveis:

- a) Reflexão técnica – Refere-se à aplicação do conhecimento técnico de forma eficaz, sem, no entanto, objetivar nenhuma crítica ou mudança.
- b) Reflexão prática – Procura avaliar os objetivos e resultados, a fim de obter uma solução com a utilização de outros recursos, além dos conhecimentos técnicos.
- c) Reflexão crítica – Utiliza tanto a reflexão técnica quanto a prática na análise dos objetivos educacionais, com a finalidade de obter justiça, igualdade e realizações concretas num contexto histórico específico.

Assim, o educador técnico é aquele que tem uma atitude passiva frente às questões pedagógicas, cumprindo apenas os objetivos formulados por outrem; o educador prático é o que busca informações para justificar sua prática pedagógica, enquanto o educador crítico é aquele que, ao analisar seu agir na sala de aula, considera tanto as implicações éticas quanto as morais, conseguindo ser suficientemente flexível e dinâmico, para prosseguir na busca do seu aprimoramento pessoal e profissional. Nessa busca, o educador crítico seleciona, então, as ferramentas que irá utilizar no seu estudo.

Com a finalidade de ilustrar procedimentos de investigação crítico-reflexivos na sala de aula, relacionaremos aqueles que, de acordo com Jorge (2003), são mencionados pela literatura sobre prática reflexiva:

- a) **Gravações em áudio e/ou vídeo** – A observação das aulas gravadas e/ou a análise das suas transcrições possibilitam a conscientização dos acertos e erros, o que é o primeiro passo para qualquer mudança.
- b) **Memoriais** – Permitem, por meio de dados biográficos, a identificação de crenças construídas durante as nossas experiências de aprendizagem.
- c) **Diários** – Os registros sobre as aulas, feitos em diários, colaboram para a autoavaliação do professor, por possibilitarem a reflexão sobre seu agir pedagógico, servindo, também, como ferramentas para observação e análise da aula de outros docentes.
- d) **Observação de aulas** – É mais um recurso para a conscientização do professor que está sendo observado, a fim de que se possa verificar se há ou não incoerências entre “a prática declarada e a prática efetiva do professor”.

Além dos procedimentos acima mencionados, o formador pode fazer uso de outros instrumentos, tais como: autoconfrontação, narrativa, entrevista, relato autobiográfico.

Sejam quais forem os procedimentos investigativos selecionados, a sala de aula é também o lócus para o estudo de atitudes crítico-reflexivas do docente, durante a mediação professor-aluno e aluno-aluno, para verificar as consequências da mediação, no que se refere à autonomia dos aprendizes, como veremos a seguir.

4.3 Ensino reflexivo, cooperação e autonomia

O ensino reflexivo está relacionado à Abordagem Colaborativa ou Cooperativa, baseada nas ideias vygotskianas, dentre elas, o conceito de mediação, seja professor-aluno ou aluno-aluno. Essa relação se estabelece quando o mediador reflete sobre o que aprendeu e como aprendeu algo, a fim de saber como transmitir essa experiência ao mediado. Então, o processo dialógico que se instala certamente auxilia o aprendiz a ampliar seu desenvolvimento, à proporção que a aprendizagem ocorre, capacitando-o, pouco a pouco, a desempenhar uma tarefa com autonomia e eficácia.

A cooperação no ensino permite que o professor auxilie os alunos a refletirem sobre o valor da solidariedade e os benefícios de aprender e ensinar, ao assumirem, às vezes, o papel de mediador e outras, de mediado. Dessa forma, é também mais fácil desestimular o sentimento exagerado de competição e auxiliá-los a compreender que a aquisição de conhecimento é um processo contínuo. Por isso, devemos dizer como Sócrates: "Só sei que nada sei".

Como podemos perceber, a Abordagem Colaborativa focaliza os fatores cognitivos, os afetivos, ao considerar igualmente relevantes os sentimentos e as emoções dos educandos na aprendizagem, bem como os fatores sociais. Nesse sentido, o professor pode auxiliar o aluno a saber ouvir e encorajar os outros, a se expressar com clareza e a criticar as ideias e não as pessoas, assim como a aceitar as diferenças: de opinião, de raça, de limites decorrentes de deficiência física etc.

Mais uma vez, percebemos a relação entre abordagem colaborativa e atitudes baseadas na reflexão, já que a mediação e o ato de interagir com colegas e professores, em sala de aula, incentivam o aluno a analisar os fatos com equilíbrio e ponderação.

No que se refere aos benefícios da Abordagem Colaborativa, mencionaremos, ainda, outros relacionados, primeiramente, ao aluno e, logo a seguir, ao professor.

Benefícios para o aluno – Ellis e Whalen (1990, apud DIXON-KRAUSS, 1996) citam três benefícios para o aprendiz: a) o trabalho em grupos em uma forma cooperativa possibilita o que os psicólogos chamam "pensar em voz alta". Isso ocorre quando o aluno tenta expressar suas ideias aos colegas. Ele, então, ouve o que diz e percebe mais facilmente suas dúvidas e certezas; b) o aluno se concentra mais na tarefa, por mais tempo do que se tivesse sozinho; c) a atividade em grupo força o aluno a utilizar habilidades de pensamento mais complexas, tais como: aplicação, análise, síntese e avaliação, ao invés de trabalhar continuamente apenas no nível do conhecimento e da compreensão.

Benefícios para o professor, tais como: a) maior oportunidade de romper com o ensino tradicional autoritário e adotar posturas mais participativas. O professor, então, assume o papel de guia, mediador, envolvendo o aluno na aprendizagem e incentivando-o a se portar como membro atuante de um grupo; b) maior possibilidade de atender às necessidades individuais dos alunos, em turmas numerosas; c) maiores chances de conhecer melhor o comportamento dos alunos e a possibilidade de compartilhar com eles o prazer de interagir, sentindo-se, inclusive, livre do peso da responsabilidade de “saber tudo” e de “fazer tudo”.

De acordo com o exposto, percebemos, então, que a reflexão crítica do professor e o ensino colaborativo possibilitam uma maior avaliação do processo de aprendizagem dos alunos, durante a mediação em sala de aula, ao poder identificar e melhor analisar não só as dificuldades do aprendiz, como também suas capacidades adquiridas, a fim de poder-lhes dar o desafio necessário para buscarem a autonomia na sua aprendizagem. Daí a grande relevância de se formarem professores que possam atuar como guias, como parceiros, cooperando para a consecução de um mesmo fim. Assim, o aluno pode mais facilmente se sentir com a confiança necessária para ousar alcançar voos mais altos, executando uma tarefa, primeiro com o auxílio do professor e, finalmente, com autonomia e eficácia.

4.4 A formação do professor e a cidadania

A citação de Perrenoud, abaixo, nos induz a pensar sobre que tipo de professor nós devemos formar, para estimular nos alunos atitudes cidadãs. Será que basta preparar o professor intelectualmente, levando-o a adquirir os conhecimentos linguísticos e pedagógicos necessários para exercer sua profissão? Ou será que seu posicionamento frente à vida, ao mundo e aos problemas sociais é, também, vital para a formação de um professor de línguas estrangeiras, de um educador? Como se podem desenvolver no aluno atitudes cidadãs, se os professores e formadores não tiverem uma visão transformadora do mundo? Vejamos, então, o que nos diz o autor:

A tarefa mais fundamental do professor é semear desejos, estimular projetos, consolidar com arquitetura de valores que os sustentem e, sobretudo, fazer com que os alunos saibam articular seus projetos pessoais com os da coletividade na qual se inserem, sabendo pedir junto com os outros, sendo, portanto, competentes (PERRENOUD, 2002).

Entende-se, portanto, que é necessário formar professores que compreendam a educação como um processo mais amplo, no qual se aprende a aceitar as diferenças, ou, como defende Freitas (2004), a negociá-las, a dialogar sem agredir, a ouvir e a respeitar os outros, a se comunicar e agir para o bem-estar da sociedade, tanto no âmbito local, nacional como mundial.

No que se refere à comunicação entre pessoas da mesma região ou de outros países, o contato com diversos tipos de costumes e estilos de vida facilita o diálogo com os diferentes. Nesse aspecto, principalmente o professor de língua estrangeira tem muito a contribuir,

tendo em vista que, no século XXI, todo indivíduo é cidadão do mundo e, como tal, tudo o que se refere a uma consciência universal, ecológica e até mesmo cósmica deve ser do seu interesse.

Do exposto, deduzimos que “é importante enfatizar a formação de professores nestas novas dimensões: a emocional, a empreendedora e a ética” (MORAN, 2007, p. 72). O autor afirma, ainda, que “o professor tem de passar por experiência de risco, de criatividade, de inovação” (op. cit p.72)

Por isso, cabe ao formador estimular o professor a refletir criticamente sobre seus atos, pessoais e profissionais, assim como sobre as informações que recebe, desenvolvendo, por exemplo, a capacidade de conviver nos ambientes virtuais, ao se posicionar com equilíbrio frente a comentários sobre terceiros. Se tivermos professores cidadãos e éticos, será mais fácil termos alunos que busquem, também, comportamentos éticos e cidadãos.

4.5 Formação de professores e a ideia de competência

Segundo Perrenoud (2000, p. 15), competência é “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”.

Tais situações se referem a desafios que o professor pode encontrar no seu dia a dia em sala de aula. Perrenoud elenca dez competências para ensinar que, por incluírem, muitas vezes, ‘subcompetências’, são denominadas domínios de competência, que ele reconhece como sendo prioritárias na formação contínua do professor do ensino fundamental:

- a) organizar e dirigir situações de aprendizagem, b) administrar a progressão das atividades, c) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, d) envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, e) trabalhar em equipe, f) participar da administração da escola, g) informar e envolver os pais, h) utilizar novas tecnologias, i) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, j) administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 20).

Dentre as dez competências mencionadas, selecionamos cinco a respeito das quais traçaremos alguns comentários. As cinco restantes fazem parte de discussões mais acuradas sobre o assunto, neste documento:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem – Conhecer os conteúdos programáticos de sua disciplina tendo em mente os objetivos de aprendizagem propostos. Envolver os alunos em projetos didáticos e trabalhar partindo dos erros e dos obstáculos encontrados.

Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho – Motivar o aluno para aprender, ajudá-lo a compreender o sentido do trabalho escolar, incentivá-lo e prepará-lo para fazer uma autoavaliação, criar um conselho de classe e estabelecer com os alunos regras a serem cumpridas por todos, oferecer atividades opcionais e incentivar o aprendiz a ter um projeto pessoal.

Informar e envolver os pais – Participar de reuniões e debates com os pais, envolvendo-os na construção dos saberes.

Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão – Desenvolver no aluno princípios éticos, assim como o senso de responsabilidade, de solidariedade e justiça, combatendo a violência e qualquer tipo de discriminação.

Administrar sua própria formação contínua – Saber avaliar suas competências e dificuldades e se unir a outros colegas para negociar um projeto de formação contínua comum a todos eles.

A literatura mostra que alguns pesquisadores têm restrições ao conceito de competência, dentre eles Machado (2009b), por exemplo, que crê que o referido conceito é falho, porque enumera tantas competências, que pode desestimular o professor, ao suscitar a ideia de que ele tenha que ser um super-homem para ser considerado competente, como podemos perceber na citação de Machado a seguir:

consideramos que a enumeração de nada mais nada menos que trinta itens de competências desejadas para o futuro professor, muitas delas contendo mais de uma competência, produz um efeito de sentido que leva o leitor a considerar o futuro professor [ou o professor em formação] como um super-homem, enquanto o professor em exercício, “sem preparação para isso”, pode ser visualizado como um ser totalmente incompetente. Resta-nos perguntar: em que medida a produção desse efeito de sentido é adequada ao desenvolvimento do ensino brasileiro e para a preservação da dignidade do professor em exercício? (2009b, p. 134).

Discordando da opinião de Machado, ressaltamos que o fato de Perrenoud ter citado um inventário de competências não quer dizer que elas devam ser vistas de forma prescritiva. Tal fato também não demonstra que o autor ignora as limitações pessoais que qualquer ser humano pode ter, nem o contexto político educacional que implica uma possibilidade maior ou menor dessas competências serem postas em prática. Nosso entendimento advém das informações prestadas por Perrenoud (2000, p.14), quando nos alerta que “nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza.” O autor afirma, também, que as famílias de competências devem se constituir num “instrumento para pensar as práticas, debater sobre o ofício, determinar aspectos emergentes ou zonas controversas” (PERRENOUD, 2000 p. 15).

Dessa forma, as situações-problema decorrentes a partir dessa reflexão teriam no conhecimento teórico o suporte necessário para antecipar possíveis dificuldades no gerenciamento das aulas, assim como no ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, podemos deduzir que antecipar situações-problema não é o bastante para um bom desempenho do professor em sua prática pedagógica, pois ser competente também envolve saber agir na urgência, ou seja, enfrentar o inesperado.

Esse pensamento coaduna-se com as tendências e preocupações atuais, no que se refere

à formação inicial e continuada de professores, pois elas envolvem: aprender a lidar com as diferenças étnico-raciais, com diferenças de gênero, de orientação sexual, de opinião, de costumes, de variação linguística e de estilo cognitivo. Além disso, faz-se necessário aplicar uma avaliação mais formativa do que somativa, e utilizar a reflexão crítica, a fim de saber colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na sua práxis diária, no seu agir docente.

Após discutir sobre a ideia de competências necessárias para o exercício da profissão, apresentaremos, agora, algumas sugestões a serem lembradas durante a formação continuada dos docentes, a fim de que sejam contemplados elementos essenciais no planejamento das aulas e dos seus projetos didáticos.

5 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Os Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2013) assumem, como fundamentação teórica, o Sociointeracionismo e o Interacionismo Sociodiscursivo, ambos advindos das ideias vygotskianas de aprendizagem e, por isso, consideram que “o desenvolvimento se dá mediante o papel fundamental da linguagem” (PCPE, 2013, p. 22).

Percebemos, então, a grande relevância da interação numa aula que tome como base as teorias mencionadas, porque é por meio da linguagem que se internalizam os valores e a cultura de um povo. A partir dessas interações e atividades de linguagem, são gerados os ‘tipos de discurso’ e os ‘gêneros textuais’ (BRONCKART, 1999).

De acordo com as diretrizes estabelecidas nos PCPE (2013), os gêneros textuais devem se constituir um objeto de ensino para o ensino Fundamental, Médio e EJA. Dessa forma, as capacidades de linguagem (leitura, oralidade e escrita) devem ser desenvolvidas, assim como a análise linguística deve ser ensinada a partir de textos representativos de determinados gêneros.

Na prática, isso significa que o ensino das estruturas gramaticais, assim como das capacidades de linguagem partirá de textos autênticos ou semiautênticos. Nesse último caso, o texto deve manter as características do autêntico, do gênero que ele materializa, para que não se perpetue o uso de textos artificiais, escritos com o único propósito de serem utilizados para o ensino de determinados pontos gramaticais.

Segundo os PCPE (2013), a análise linguística perpassa todas as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas. Isso porque, dependendo do gênero textual a ser utilizado para a leitura, a escrita e a oralidade, as estruturas gramaticais terão que ser ensinadas no contexto apresentado. Por exemplo, se o gênero é uma receita, as instruções terão que ser dadas mediante o uso de verbos no imperativo e de organizadores textuais, como: *first*, *next*, *then*, *finally* etc.

Para o desenvolvimento das quatro capacidades de linguagem mencionadas, não se pode esquecer da importância de, primeiramente, introduzir o contexto no qual a história ocorre, com a utilização de vídeos, trechos de filme sobre o assunto, ilustrações ou perguntas por meio das quais o professor possa identificar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema

abordado. A relevância desse procedimento advém do fato de que ele possibilita o ensino do vocabulário desconhecido e também facilita a compreensão do texto pelo aluno, ao antecipar o seu conteúdo.

Utilizando ou não sequências didáticas, o formador deve estimular o professor a usar textos, com suas respectivas atividades, provenientes de livros didáticos modernos e bem conceituados. Dessa forma, o professor terá, além de gêneros textuais, atividades a eles relacionadas que já estão disponíveis para uso em sala de aula. Muito embora seja fácil obter textos diversos na internet, a elaboração de atividades a partir dos gêneros textuais encontrados requer muita reflexão e conhecimento sobre a escolha do(s) objeto(s) de ensino, criatividade e empenho.

Sugerimos, portanto, que o formador estimule o uso de bons livros didáticos, além de incentivar o professor a adaptar as atividades neles apresentadas, de acordo com as necessidades da turma na qual leciona.

No que se refere ao ensino das capacidades de linguagem e da análise linguística, cabe, também, ao formador incentivar o uso das novas tecnologias na escola. Gêneros digitais, como *blogs*, *e-mails*, ferramentas como *podcasts*, bem como *sites* com sugestões de atividades para o professor podem ser usados com grande proveito. Celulares, por serem acessíveis a grande parte da população brasileira, assim como *tablets* podem ser úteis na elaboração de atividades interessantes e eficazes em sala de aula.

6 AS NOVAS TECNOLOGIAS E A FORMAÇÃO DOCENTE

A introdução das novas tecnologias no âmbito da educação gerou uma mudança de paradigma, fato que é incontestável. As pesquisas vêm evidenciando que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de ferramentas e softwares elaborados para servirem como suporte tanto na sala de aula quanto virtualmente apresenta benefícios para o aprendiz (MARCUSCHI e XAVIER, 2004; MILLER, 2009; PEREIRA e ARAÚJO, 2011). Assim, o uso dos recursos tecnológicos, além de permitir acesso a uma riqueza e diversidade de informações, literatura, dicionários, entre outros, facilmente disponíveis, oferece um mundo multilíngue e multicultural.

De fato, esses recursos permitem expandir as capacidades de linguagem do aprendiz para além do mundo da sala de aula. O professor pode levar o aluno a vivenciar o uso da língua estrangeira em diferentes contextos e permitir que desenvolva sua capacidade discursiva e de ação por meio da prática de gêneros digitais, tais como e-mail, blog, chat, fórum etc. Ademais, como afirmam Pereira e Araújo (2011, p. 68), “o fórum [...] [constitui] um dos gêneros digitais potencializadores da interatividade e do desenvolvimento da discursividade dos interactantes”.

Sendo assim, assumindo que as novas tecnologias devem ser incorporadas pelas escolas, considerando seu potencial de “tornar ainda mais eficazes as práticas de ensino de línguas estrangeiras” (LOPES, 2012, p. 4), pressupõe-se uma formação que oriente o professor quanto ao uso desses recursos tecnológicos. Cabe ao formador mostrar a importância de incorporar a tecnologia à prática docente, mas que isso seja efetuado de forma contextualizada e com um objetivo bem definido, tendo em vista que não se trata apenas de demonstração de uso de tais recursos. É preciso que o professor apreenda a necessidade da escolha de um objeto de ensino, que será ensinado mediante um determinado recurso tecnológico. Noutros termos, o formador deve focar no modo como o professor deve aproveitar as diferentes ferramentas para a apresentação de conteúdos, a leitura visando à produção de gêneros orais ou escritos.

7 AVALIAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE

A avaliação é uma exigência escolar cuja finalidade é mensurar a adequação ou inadequação tal como constatada entre a 'relação atual' e a 'relação ideal' do aluno com o saber. No primeiro caso, trata-se do objeto da avaliação e, no segundo, trata-se do objeto do 'desejo' institucional (HADJI, 2001). O autor acrescenta que "é em nome dessa relação de ideal que é declarado o valor do aluno" (p. 44). A nosso ver, o argumento apresentado por Hadji salienta uma relação de dualidade na qual temos o sujeito aprendiz e o objeto de avaliação e, por outro lado, o forte componente institucional e seu peso em relação ao que projeta em termos de avaliação-êxito na aprendizagem.

Além dessa visão do aluno e de sua avaliação perante a instituição, podemos considerar a avaliação como atividade que ocorre em dois níveis: o da escola e o do professor, que são dependentes um do outro. Contudo, a avaliação e a regulação, no nível do professor e em sala de aula, determinam o resultado do objeto avaliado, na medida em que o trabalho de regulação foca nas dificuldades de aprendizagem do aluno, e seu objetivo consiste em minimizar ou eliminá-las.

Nesse sentido, a avaliação como processo e como instrumento depende do professor e de sua relação com o objeto a ser avaliado. Depende, igualmente, do saber, bem como das representações que o professor-avaliador tem acerca dessa prática. A avaliação pode ser tanto inibidora quanto construtiva, dependendo da maneira como essa atividade é conduzida. Ademais, dependendo da perspectiva de avaliação, o aprendiz pode ser um agente passivo, sem direito à reflexão no tocante ao objeto de avaliação e às capacidades que precisa desenvolver. O procedimento oposto vê as necessidades do aprendiz e promove seu desenvolvimento.

É evidente que a avaliação somativa é um procedimento necessário, que se realiza no final de uma sequência de ensino. Ela cumpre igualmente dois objetivos: propiciar a certificação institucional e verificar se os objetos ensinados atingiram seu objetivo. Em contrapartida, "a avaliação formativa é uma avaliação informativa" (HADJI, 2001, p. 20), tendo em vista que serve como instrumento que informa sobre as reais necessidades dos alunos em termos de aprendizagem. Por meio dela, o professor pode adaptar, ajustar ou regular suas atividades de ensino.

Por isso, o presente documento assume como pressuposto a avaliação formativa. Portanto, consideramos oportuno salientar a importância da formação nesse campo para ambos, formador e professor, tendo em vista que os saberes sobre a avaliação norteiam os objetivos pretendidos por essa prática, bem como a atividade de ensino. A construção do saber acerca da avaliação e da modalidade formativa deve ser focada na medida em que o professor precisa apreender a importância de mediar, regular seu ensino.

Nos PCPE (2013), foi apresentado o modelo de sequências didáticas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) que tem a avaliação formativa e a regulação como componentes essenciais para a apropriação do objeto de ensino. De igual maneira, o modelo prevê a avaliação somativa, no final da sequência didática. As atividades de ensino que compõem os PSA (2014) indicam algumas formas de avaliação, bem como o momento no qual a atividade de avaliação deve ser inserida na sequência de ensino.

Outro ponto importante abordado nos PCPE (2013), no tocante à avaliação, são as Expectativas de Aprendizagem apresentadas e ilustradas em cores gradativas, como forma de mostrar o nível de aprofundamento a ser dado em cada ano do Ensino Fundamental, Médio e EJA para a avaliação da análise linguística, a leitura, a escrita e a oralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste documento, procuramos mostrar ao formador como lidar com a formação docente, dentro dos princípios do Sociointeracionismo e do Interacionismo Sociodiscursivo, salientando o papel da escola e do ensino para o desenvolvimento do aprendiz da língua inglesa. Paralelamente, focalizamos tanto nos saberes a ensinar quanto nos saberes para ensinar para o formador e para o professor, de forma a contemplar as diretrizes traçadas pelos PCPE (2013) e PSA (2014). Contudo, não estamos propondo uma figura de professor cuja função principal seria a de implementar as prescrições dos Parâmetros Curriculares, ou como Machado e Abreu-Tardelli (2009b, p. 113) denominam “um simples aplicador da metodologia proposta”. Buscamos mostrar a importância de formar um docente capaz de refletir sobre seu agir docente, de forma a promover transformações no seu fazer pedagógico, bem como na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno.

Em resumo, salientamos a importância da formação docente e o papel dos formadores “como agentes responsáveis pelas transformações almejadas nos professores” (MACHADO, 2009, p. 96).

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas: Pontes/Arte Língua, 2004.
- ALLESSANDRINI, C. D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, P. et al. **A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, A. R.; MATÊNCIO, M. L. M. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- _____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. Trabalhos de linguística aplicada, 1990.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.
- CRAHAY, M. **Un bilan des recherches processus-produit**: l'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et, si oui, comment?. Genève: UNIGE-FAPSE, 2006. (Carnets des Sciences de l'éducation).
- CRISTOVÃO, V. L. Formação continuada: uma experiência nesta perspectiva. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Os sentidos do Projeto NAP**. Londrina: Editora da UEL, 1999.
- DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.
- DIXON-KRAUSS, L. **Vygotsky in the classroom**: mediated literacy instruction and assessment. New York: Longman, 1996.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FREITAS, M. A. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas: Pontes/Arte Língua, 2004.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> Acesso em: 28 de jan. 2014.
- GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. **Inglês como língua estrangeira**: identidade, práticas e textualidade. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, A. B; MATÊNCIO, M. L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 65-92.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Ed.). **Savoirs en transformation**: au coeur des professions de l'enseignement et de la formation. Bruxelles: De Boeck, 2009.

HOLDEN, S. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

JORGE, M. L. S. O diálogo colaborativo e a reflexão crítica na formação de professores de inglês. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 177-180.

KLEIMAN, A. B; MATÊNCIO, M. L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LEURQUIN, E. V. L. ; BEZERRA, J. R. M; SOARES, M. E. (Org.). **Gênero, ensino e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

LOPES, D. V. **As novas tecnologias e o ensino de línguas estrangeiras**. 2012. p.1-16 Disponível em: <http://www.unibratec.edu.br/tecnologos/wp-content/uploads/2012/08/tecnologos_edicao_06_artigo_01.pdf> Acesso em: 24 de jan. 2014.

MACHADO, A. R. e Colaboradores. **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Organização de L. S. Abreu-Tardelli e V. L. Cristovão. Posfácio de Joaquim Dolz. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.

_____. **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Organização de L. S. Abreu-Tardelli e V. L. Cristovão. Posfácio de Jean-Paul Bronckart. Campinas: Mercado de Letras, 2009b.

_____.; ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira de estresse do professor? In: MACHADO, A. R e Colaboradores. **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Organização de L. S. Abreu-Tardelli e V. L. Cristovão. Posfácio de Jean-Paul Bronckart. Campinas: Mercado de Letras, 2009b. p. 101-116.

_____.; CRISTOVÃO, V. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: MACHADO, A. R. e Colaboradores. **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Organização de L. S. Abreu-Tardelli e V. L. Cristovão. Posfácio de Jean-Paul Bronckart. Campinas: Mercado de Letras, 2009b. p. 117-136.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org). **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MEDRADO, B. P. **Espelho, espelho meu**: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professores. Recife: Ed Universitária da UFPE, 2008.

_____. **Espelho, espelho meu**: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do

fazer pedagógico em narrativas de professoras. 2006. 308f. Tese (Doutorado em Linguística) – UFPE, Recife, 2006.

_____. Fotografias da sala de aula: relato de experiências sob uma perspectiva reflexiva. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 95-102.

MILLER, C. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Organização de A. P. Dionísio e J. C. Hoffnagel. Tradução e adaptação de J. C. Hoffnagel et al. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

PARAHYBA, F. D. Narrativa do professor: um meio de repensar a prática docente. In: MOURA, V.; DAMIANOVIC, M. C.; LEAL, V. (Org.). **O ensino de línguas**: concepções e práticas universitárias. Recife: Ed. da UFPE, 2010. p. 263-277.

PEREIRA, E. C.; ARAÚJO, J. C. Interação em ambientes virtuais de aprendizagem: a preservação de faces em fóruns eletrônicos. In: LEURQUIN, E. V. L.; BEZERRA, J. R. M.; SOARES, M. E. (Org.). **Gênero, ensino e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 57-70.

PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares de Língua Inglesa** – Ensino Fundamental e Médio. 2013.

_____. **Parâmetros na Sala de Aula de Língua Inglesa**. 2014

PERRENOUD AEBI, C. **Enseigner l'écriture**: paroles d'enseignants. Genève: Université de Genève, 1997. (Cahiers des Sciences de l'Éducation, 84).

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

_____. et al. **As competências para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: CUP, 1996.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo, Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. O relato autobiográfico na interação formador/formando. In: KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras. 2005. p. 93-126.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. A construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista. In: KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 165-179.

TOULOU, S.; SCHNEUWLY, B. Deux visées complémentaires: les dispositifs didactiques. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 309-327.

VANHULLE, S. **Des savoirs en jeu aux savoirs en "je"**: cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez des jeunes enseignants en formation. Berne: Peter Lang, 2009a.

_____. Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. **VALS-ASLA: Bulletin Association Suisse de Linguistique Appliquée**, n. 90, p.167-188, 2009b.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZEICHNER, K. M. Educating reflective teachers for learner-centered education: possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 3-19.

Parâmetros de Formação
Docente para o ensino
de Arte

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores é complexa e necessita de ser contínua e continuada, pois tanto sua atuação enquanto educador, quanto os campos de conhecimento são dinâmicos. Com a Arte não é diferente. Nessa perspectiva, é necessário garantir aos professores as condições necessárias para que possam desenvolver uma prática artística/pedagógica consistente. Essa consistência está relacionada a várias questões, sobretudo, a de garantir que o professor seja sujeito de suas construções e práticas artístico/pedagógicas.

Ao se propor uma formação docente é imprescindível considerar o número significativo de professores que atuam na educação básica em disciplinas para as quais não têm formação específica. Este é um desafio não só da área de Arte, mas de todas as áreas. Um exemplo é a matéria publicada em 25 de dezembro de 2013, no jornal Folha de São Paulo, baseada em dados do Censo Escolar de 2012, tabulados pelo Instituto de Pesquisas do Ministério da Educação, na qual se confirma que “pouco mais da metade (55%) dos professores do Ensino Médio da rede pública do país não têm formação específica na área em que atuam”¹.

Com base no dinamismo que a atuação de qualquer educador demanda, discutiremos e apontaremos algumas possibilidades de formação do professor de Arte que atua na rede escolar, respeitando a autonomia e as especificidades de cada campo artístico: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, considerando as possibilidades de diálogo e incluindo suas manifestações híbridas. A formação tem ainda como pressuposto a construção de parcerias em diferentes dimensões, entre os próprios professores de Arte, entre estes e os professores de outros campos do conhecimento e entre o corpo docente e os gestores de educação do Estado de Pernambuco, institucionalmente responsáveis pela coordenação da formação.

Para articular tais relações entre os participantes do processo do ensino de Arte, é importante que a formação do professor também trabalhe com a base legal. O conhecimento das Leis 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação que institui a obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica; 11.645/08 que traz a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e da Lei n. 11.769/08, que traz a obrigatoriedade do ensino da música são alguns exemplos de disposições legais fundamentais para a atuação

¹ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/12/1390053-55-dos-professores-dao-aula-sem-ter-formacao-na-disciplina.shtml>> Acesso em: 05 de janeiro de 2014.

do professor de Arte.

A partir do conhecimento desse amparo legal, pode-se propor uma formação de qualidade no campo de conhecimento em Arte. Em relação à lei que obriga o ensino de música nas escolas, ressalta-se que não é conteúdo exclusivo do componente curricular Arte (BRASIL, 2008, Art 26, § 6º).

Uma das premissas desta proposta é a formação integral do sujeito professor de Arte, tendo como base uma concepção ecológica/sistêmica da educação, ou seja, considerar as várias dimensões do sujeito e suas inter-relações: individualidade, coletividade, atuações artística e pedagógica, suas relações culturais, de etnia e suas vivências e experiências, abarcando a complexidade criativa nos processos de desenvolvimento artístico e humano. Com isso, a ideia é que esse percurso envolva os eventos que acontecem no cotidiano da escola e na vida das pessoas, em conexão com as reflexões e contextualizações.

Pensar a escola na perspectiva ecológica/sistêmica é pensá-la também na perspectiva sociocultural, na qual os sujeitos são centro do processo de formação humana e, no caso desta discussão, da criação artística. Segundo Pimentel e Anjos (2013),

para essa criação, é necessário que sejam acionados os conhecimentos já vivenciados e construídos a partir das tensões subjetivas e corpóreas. Essa materialização necessita também de uma organização, ou seja, associar, agrupar, separar, enfim, outras ações que envolvem o cognitivo de forma a operar artisticamente (2013, s/p).

Nesse sentido, é de fundamental importância que a formação do professor de Arte esteja ancorada na ampla pesquisa e experiência estética qualitativa e se configure por meio de redes de inter-relações e de parcerias, ou seja, com os colegas de trabalho e de área de conhecimento. Este é um procedimento que permite a construção coletiva de trabalho e de reflexão. A dimensão coletiva é potente na formação humana e, por conseguinte, na formação de professor.

Também é imprescindível que o professor esteja concomitantemente imerso em contextos artísticos locais, regionais, nacionais e internacionais, para que as transformações e problematizações, a partir das experiências e vivências, possam atuar significativamente na construção do conhecimento em Arte.

Assim como nos Parâmetros Curriculares e nos Parâmetros de Sala de Aula do Estado de Pernambuco, em Arte, a formação do professor está baseada nas experiências dos sujeitos (eventos não organizados que acontecem durante a vida) potencializadas esteticamente, ou seja, o que acontece em nossa vida é referência para a reflexão e o fazer com intenção estética. Essa intenção estética acontece a partir da relação do sujeito com ele mesmo e com outro, e, também, a partir do outro e com ele mesmo.

Nesse processo de formação do professor em Arte, a experiência estética está atrelada ao fazer, fruir e contextualizar arte em um processo de pesquisa permanente. Outro aspecto

relevante é a demanda de um contato constante com artistas e com a produção artística de diferentes povos e culturas.

Reafirmamos que os Parâmetros de Formação Docente estão alicerçados na arte enquanto conhecimento, expressão e construção. Isso porque Arte é reconhecida como uma área de conhecimento que possui objetivos, fundamentos, conteúdos e conceitos próprios. Portanto, pode ser ensinada, aprendida e avaliada. Caracteriza-se, também, pelo tensionamento formado de ações, percepções, expressões, experiências internas e sensações individuais com a forma, seja ela visual, tátil, gestual, sonora etc. (PIMENTEL; ANJOS, 2013).

2. FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO EM ARTE

Esta proposta de formação está fundamentada na experiência estética significativa como centro do ensino/aprendizagem em Arte, considerando o professor/artista/pesquisador como sujeito do seu aprendizado e a arte em diálogo com os diversos campos do conhecimento, sem hierarquias. Nessa perspectiva, não cabem fórmulas ou receitas, e tampouco uma conclusão; configura-se como um processo em permanente construção, que se funda e avança a partir da ideia do vir a ser, ancorada na “consciência do inacabamento humano”².

Sintonizada com os pressupostos de uma visão contemporânea da educação, a referência primeira é o sujeito. Ou seja, instituições, métodos e conteúdos só fazem sentido se pensados a partir das pessoas, no caso profissionais com experiências bastante diversas e mesmo díspares. Assim, um dos desafios postos é do (re)conhecimento de que é um trabalho a ser desenvolvido, tanto com professores altamente qualificados em Arte, quanto com os que atuam na área sem que tenham tido, em sua trajetória, formação específica em Arte. Ressalta-se, aqui, a necessidade de distinguir, nas trajetórias dos professores, possíveis vivências restritas ao uso de ferramentas da arte – muito recorrentes e desvinculadas de Arte como área de conhecimento –, das que abarcam o fazer imbricado em suas relações estéticas, poéticas, históricas e culturais.

Ainda considerando o imprescindível olhar para o sujeito, a formação deve ter como base o respeito e o estímulo à diversidade cultural, considerando o entrelaçamento e o entrecruzamento de culturas. Em se tratando de professores, também é importante considerar a flexibilização dos conteúdos programados e ainda a expectativa de que todos tenham que caminhar no mesmo tempo/espaço e da mesma forma. Pensar a educação é considerar a arte como indissociável dos processos culturais de cada um dos seus sujeitos.

Considerando-se as singularidades de cada envolvido no processo de formação, os percursos de formação se vinculam à experiência estética individual e coletiva. É através desta via produção ou percepção, que, como coloca Dewey (2011, p. 496), “o saber se transforma; torna-se algo mais do que conhecimento, porque se funde com elementos não intelectuais e forma uma experiência que vale a pena como experiência”. Nesse sentido, vale recorrer à síntese que o autor traz acerca das peculiaridades da arte:

2 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 47.

A ideia de que o artista não pensa de maneira tão atenta e penetrante quanto o investigador científico é absurda [...] Ele tem de discernir uma relação particular entre agir e o suportar em relação ao todo que deseja produzir. Apreender tais relações é pensar, uma das modalidades mais exigentes do pensamento (p.124).

Ou seja, essa busca do conhecer, quando relacionado diretamente à Arte, passa pela experiência que, em sua consumação, desemboca em nova experiência, como coloca Dewey (2010). Em sua concepção, a Arte é uma experiência singular e em sua potência imaginativa “tem sido um meio de manter viva a ideia de propósitos que vão além das evidências e de significados que transcendem os hábitos arraigados” (p. 583). E, ainda segundo o autor, “somente a visão imaginativa revela as possibilidades entremeadas na textura do real” (p. 579).

Como desafio para “recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver”, não se pode vislumbrar para a arte e para o seu papel na história uma mitificação, que passa por “louvores” ou uma priorização das “grandes obras reconhecidas como tais”. Para Dewey (2010, p.71), o mais significativo está na experiência do cotidiano, “a fim de descobrir a qualidade estética que essa experiência possui”. E, sem descartar as obras de arte reconhecidas, adverte que podem ser incorporadas ao processo da experiência, desde que não sejam postas como “comemorações”. E ressalta: “Até uma experiência tosca, se for genuína, está mais apta a dar uma pista da natureza intrínseca da experiência estética do que um objeto já separado de qualquer outra modalidade da experiência” (p. 71).

Esses recortes acerca da concepção de experiência estética sistematizada por Dewey revelam a importância de o processo de formação garantir que o professor, como preconiza Coutinho (2002), possa investir no desenvolvimento de sua poética pessoal. Ou seja, como professor de Arte, é imprescindível que se mantenha em permanente contato com experiências artísticas, que conheça e realize processos de criação artística, em sua dinâmica de constante (re)invenção.

Mas não há como pensar uma formação baseada na experiência estética e nas singularidades dos sujeitos, sem considerar a perspectiva do diálogo com outros saberes. Assim, a presença da Arte em diálogo com outros componentes curriculares é determinante dentro de uma perspectiva da construção do conhecimento sem as fronteiras da fragmentação e compartimentalização dos saberes.

Embora o conceito de interdisciplinaridade esteja em permanente construção, Japiassu (1976, p. 81 apud BARBOSA, A.A. 2007, p. 22) o considera como um processo interativo em que “[...] duas ou mais disciplinas ingressam, ao mesmo tempo, num diálogo em pé de igualdade”. Não há supremacia de uma sobre as demais. As trocas são recíprocas. O enriquecimento é mútuo. São colocados em comum não somente os axiomas e os conceitos fundamentais, mas os próprios métodos. Entre elas há uma espécie de fecundação recíproca.

É preciso ressaltar que, para o ensino/aprendizagem colaborativo entre as diferentes áreas

do conhecimento se concretizar, é necessário haver especialistas de cada componente curricular planejando conjuntamente e decidindo quais as propostas que, intencional e estrategicamente, estabelecem diálogos entre as concepções nos diferentes campos de conhecimento. A não presença de um especialista acarreta danos irreparáveis na concepção que o educando possa fazer do conhecimento estudado. Em outras palavras, a interdisciplinaridade não põe em xeque a dimensão disciplinar do conhecimento, mas propõe uma lógica dialógica e de inter-relação (JAPIASSU, 1976).

Todos nós estamos imersos na era inter, relacionando-nos não só pela internet, mas também pela interculturalidade presente nas redes sociais e, na escola, por exemplo, no inter-relacionamento, na integração entre mídias e nas interconexões possíveis de serem feitas tanto no plano individual quanto no social. Investir nesse potencial é compartilhar com o educando seu processo de aprendizagem, para que possa criar caminhos que sejam significativos para ele.

Numa proposta interdisciplinar para a educação, o que se busca é o alargamento das fronteiras. Mais do que integrar conteúdos, é necessário, segundo Fazenda (1979), ter uma postura interdisciplinar. Essa concepção é reafirmada como um processo dialógico entre o sujeito e sua cultura, seu contexto e sua realidade (FREIRE, 1979, apud THIESEN, 2008).

O ateliê como interseção

Partindo desses fundamentos propostos para a formação em Arte, a ideia de ateliê entra como um espaço privilegiado para viabilizar os cruzamentos propostos. Ou seja, uma construção na qual os sujeitos, com suas particularidades, possam experimentar a arte e, por seu caráter coletivo e aberto, participar concretamente de trocas interdisciplinares e interculturais. O seu caráter aberto é baseado em sua condição de agregar diferentes fluxos de elaboração e criação artística, pesquisas e relações de saberes dos diferentes sujeitos que se interessem por encontros e compartilhamentos de experiências, por sua vez, desenvolvidas individual ou coletivamente.

Se, em princípio, a ideia de ateliê traz o caráter de oficina e de um espaço provido de equipamentos e ferramentas, incluindo livros e recursos materiais e tecnológicos, como computadores, para a criação artística, notadamente das artes visuais, não se pode deixar de considerar a sua extensão como um lugar contaminado, também, por confrontos externos em que se configure como sítio de compartilhamentos socioculturais. Em especial, vale destacar a necessidade da presença das novas tecnologias para todos os campos da Arte. Seja sob a forma de suportes de conectividade, como por exemplo um acesso de qualidade à Internet, facilitando o contato do local-global, seja sob a forma de recursos para o registro audiovisual dos processos envolvidos no ensino/aprendizagem e pesquisa em Arte, é fundamental que tais espaços sejam equipados. A experimentação com novas tecnologias,

não dispensando a presença das tradicionais de cada campo, é própria do processo artístico e lhe é imprescindível.

No caso aqui proposto, o espaço físico se torna imperativo, com instalações, ainda que não sejam ideais, sejam capazes de acolher grupos de pessoas, oferecendo condições que permitam exercícios, envolvendo não só as produções materializáveis. Ou seja, espaços dotados de infraestrutura capazes de acolher experimentações, de o indissociável pensar/fazer, de todas as expressões artísticas – não só em um campo, mas em todos os campos das Artes Visuais, como também da Dança, da Música e do Teatro. Sua conformação deve ser construída de modo a atender as demandas básicas dos professores/artistas/pesquisadores dessas expressões, como laboratórios ativos, ou ainda, 'canteiro de obras'.

Inicialmente, para a viabilização de encontros e desencadeamento das ações experimentais formativas, não se deve prescindir da tríade chão, paredes e teto, ou seja, de um abrigo, assim como escolas demandam de salas de aula. Apesar de na contemporaneidade muitos artistas terem rompido com a noção de ateliê ou estúdio como espaços privados, optando por desenvolverem seus trabalhos nas ruas, ou simplesmente em lugares públicos, a céu aberto, ou ainda na intimidade do âmbito doméstico, quando não se valem de conceber seus cadernos de anotações como *ateliês móveis*, essa concepção de um espaço físico, é fundamental na medida em que é a possibilidade de se oferecer e estimular a concretude da experiência artística.

Considera-se, pois, que num primeiro momento há uma dependência da referência espacial como elemento propulsor de uma cultura de experimentação artística. Uma vez, conquistada, via formação, a ideia de ateliê pode deixar de se circunscrever ao espaço físico para seus participantes. Ainda assim, a garantia de sua manutenção como ambiente concreto é aconselhável, por possibilitar incursões individuais, se necessárias, e por sua apropriação como referente capaz de facilitar e estimular os importantes momentos de trocas coletivas.

3. PERCURSOS PROPOSTOS

Existem vários caminhos possíveis para a formação em Arte. Tais caminhos perpassam por escolhas entre percursos formais ou não formais; de curta, média ou longa duração; a partir de iniciativas do poder público em suas diversas instâncias, das instituições escolares ou ainda dos próprios educadores. Podem ser generalistas, específicas de cada campo – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – ou também híbridas. São percursos diversos que, de alguma maneira, podem contribuir no processo formativo. Mas, se não há um modelo, isso não significa que vale qualquer coisa. Há que se construir, a partir de um diagnóstico, proposições que dialoguem de maneira mais efetiva, com os sujeitos envolvidos, respeitando-se suas práticas específicas. Ou seja, o caminho formativo é um processo essencialmente dialógico e só se constitui efetivamente quando é elaborado com os seus atores.

Em conformidade com os Parâmetros Curriculares e Parâmetros na Sala de Aula para o Estado de PE, esta proposta tem como base uma perspectiva colaborativa, que enfatiza a experiência em Arte como aspecto fundamental para a atuação docente. Uma concepção que tem como princípio o enfrentamento da tensão que se evidencia em boa parte das proposições formativas, que emerge justamente entre a necessidade de se lidar com diferentes desafios, por um lado, e, por outro, o da possibilidade concreta de sua implementação.

Assim, para que todo o processo de reconfiguração – que tem como eixo a reformulação dos Parâmetros Curriculares de Arte da Educação Básica e para Jovens e Adultos do Estado de Pernambuco – não se limite ao plano conceitual, não há outro caminho possível senão uma formação processual em rede com os sujeitos envolvidos participando ativamente da sua construção. Ou seja, não é uma formação PARA os professores, mas COM eles, em um caminho colaborativo, respeitando e valorizando as diferenças e as aproximações possíveis em um diálogo multidirecional, mas sem hierarquizações ou sobreposições de saberes.

Como norteador para esse processo, propõe-se a prática cosmopolítica³, que envolve a compreensão de que ao nos relacionarmos com o outro devemos estar atentos à profundidade de nossas diferenças, garantindo assim a possibilidade efetiva de trocas e de respeito às alteridades.

³ Cosmopolítica é um termo desenvolvido na perspectiva apresentada pela filósofa Isabelle Stengers em seu texto *The Cosmopolitical Proposal* disponível em <<http://mnissen.psy.ku.dk/Undervisning/Stengers05.pdf>>, acesso em: 10 de fevereiro de 2014.

Todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos escolares, sejam eles o professor de Arte ou de outros componentes curriculares, estudantes ou gestores, partilham de determinados elementos culturais e estéticos. No entanto, as experiências e formações de cada um são diferentes e, não raramente, divergentes. Longe de se pensar uma homogeneização, a ideia é de se usar essa diversidade como elemento catalisador para uma *rede de formação em Arte*, a partir de *comitês* de formação continuada. Em outras palavras, diante das diferentes possibilidades inerentes à Arte – abarcando sua complexidade como campo do conhecimento –, as ações colaborativas se configuram como a alternativa mais adequada, e possível, para uma efetiva formação docente, que, por sua vez, não pode ser desvinculada da experiência em Arte.

A ideia de rede como estratégia de ação

Entendendo que a formação contemporânea em Arte contempla a diversidade de sujeitos envolvidos, o ecossistema específico da Arte – que contempla estilos, tradições e manifestações locais e expandidas, históricas ou do tempo presente – evidencia a exigência da abordagem contextualizada em qualquer processo de ensino/aprendizagem. Assim, formar profissionais que possam dar conta dessa agência complexa de saberes demanda uma tarefa contínua realizável apenas em rede. Um caminho que possibilita as necessárias interconexões do coletivo, imbricadas às singularidades do campo, e capaz, por sua mobilidade intrínseca, de manter a fluidez da Arte, em interação com instâncias estéticas e culturais em constante movimento.

É importante aqui ressaltar a diferença fundamental entre rede e sistema. Enquanto no sistema é possível de se estabelecer relações entre meios internos e externos, quando se considera uma proposição em rede, essas relações se revelam em interconexões dinâmicas, sem a possibilidade de dissociações. Ao pensarmos em sistema de educação de um município, por exemplo, consideram-se espaços, sujeitos e recursos como elementos circunscritos àquela realidade.

Ao se pensar a educação como rede, abarca-se uma amplitude que, além de articular todos os seus elementos, se traduz também por sua constante expansão. Por exemplo, se na realidade de um município não há um professor de Arte com formação específica em Teatro, este poderia vir de algum município vizinho, colaborando com a realidade local com aporte específico de conhecimentos.

No ensino de Arte, quando se propõe uma formação em rede, é fundamental que se estabeleça, *a priori*, um mapeamento detalhado que agregue todos, ou quase todos, os elementos envolvidos nessa rede, incluindo os espaços físicos, os recursos, os alunos, os materiais didáticos, os gestores públicos locais, outras escolas, todos são partes potenciais da rede. Dessa maneira, a formação proposta em rede demanda uma ampla articulação e

mobilização para se efetivar. Isso, no entanto, não significa que é um processo imediato ou rápido. Pelo contrário, é processual e seu tempo de constituição e conformação não é instituído externamente. É na sua construção, a partir da capilaridade que vai alcançando, através dos seus componentes, é que a rede vai ser configurando como tal.

Como estabelecer, então, uma articulação prática que efetive a rede de formação docente em ensino de Arte? Toda rede, para ser articulada, precisa de entroncamentos, de interseções entre os seus membros. Uma possibilidade para a organização é a constituição de *comitês locais* nas escolas e municípios compostos por professores que atuem em todos os campos artísticos. A sua ativação e efetiva participação, por sua vez, vai depender de estímulos que façam sentido, ou seja, de provocações que o convoquem a um estado de reflexão crítica, individual e coletiva, aliada à possibilidade de crescimento pessoal.

Se a proposição de formação se insere em uma política pública, a participação nas redes e a ação nos *comitês locais* se configura também como ação de trabalho, inserida como parte da carga horária dos professores. Mesmo assim, se mantém, permanentemente, o desafio de construção da autonomia da formação continuada, que demanda avaliações coletivas temporárias para reconsideração das proposições e possíveis mudanças dos rumos e das metodologias adotadas. Ressalta-se que a rede envolve, a partir de diferentes possibilidades de configurações, a participação de professores de Arte em conexões com artistas e suas produções – de diferentes culturas e lugares –, estudantes, instituições culturais e artísticas, considerando ainda diferentes aparatos tecnológicos que possam estimular e contribuir na sua estrutura e funcionamento.

Articulações

Fruto de um processo histórico de expansão da oferta de vagas, bem como movimentos sociais por demandas de uma educação pública de qualidade, a formação do educador é um dos principais desafios da educação contemporânea.

No entanto, essa demanda nem sempre é atendida, sobretudo em Arte. Isso ocorre devido a um conjunto multifatorial, em que destacamos a pouca oferta de cursos de formação em Arte, bem como as condições de trabalho para o professor de Arte, em muitas instituições não há professores especialistas, seja em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro. Como encarar essa questão de forma prática e sensível? De que maneira o Estado, de forma realista, pode contribuir com a formação docente? Quais são as responsabilidades dos sujeitos envolvidos na educação, em especial no componente curricular Arte? Como reverter o quadro perverso de descaso com a Arte, relatado em diversas instâncias de discussão?

Não existe resposta fácil para esses questionamentos. Todo processo de conquista de direitos é dado por movimentos de muitos sujeitos ao longo de um processo socio-histórico, que muitas vezes escapa da temporalidade dos períodos de gestão política. No entanto, através

do somatório dessas diversas vozes é possível que passos concretos em direção a melhorias sejam construídos de forma colaborativa. Ou seja, considera-se que é urgente e possível, considerando a precariedade da formação do corpo docente – muitas vezes em contraste com a sua capacidade de aprendizado e demanda por conhecimentos especializados – a instauração de redes formativas.

Descartando-se soluções ‘espetaculares’, com resultados imediatos e em larga escala, é proposta uma formação de forma espiralada, com gradual complexificação do conhecimento, partindo de questões gerais da Arte para, no processo de amadurecimento, se contemplar as especificidades de cada campo.

Assim, a articulação dos professores de Arte em *comitês* se caracteriza como uma proposta essencialmente dialógica e colaborativa para a troca de experiências e também como uma organização capaz de estimular a formulação de propostas de formação, a partir de demandas específicas – e sempre urgentes – de pequenos grupos locais.

Com esse desenho, ao invés de a formação seguir uma tradição de oferecer conteúdos programáticos e metodologias de trabalho organizados, a partir de uma lógica hegemônica pretensamente comum a todos os professores, constrói-se a possibilidade de se dialogar com demandas específicas, respeitando-se as questões mais próximas dos diferentes cotidianos em seus espaços e tempos peculiares. Um passo que antecede – mas não exclui – ações formativas mais amplas, abarcando contextos regionais, nacionais e mesmo internacionais, com algumas interfaces comuns⁴. Além disso, é o caminho viável para se desencadear uma rede de construção de aprofundamentos em Arte, muitas vezes forjada sob imposições conceituais e programáticas, que chegam a se impor como referências quase *nonsenses*, descoladas de qualquer possibilidade de construção de sentido.

Outro aspecto fundamental da articulação da rede de formação por *comitês* é o caráter político deste trabalho, permitindo uma maior capilaridade na organização dos professores de Arte para discussões e reivindicações profissionais, como, por exemplo, em relação à demanda acerca das atuações polivalentes. Enquanto a polivalência se caracteriza pela superficialidade de ações e de conhecimento, a articulação de comitês se caracteriza pela troca de saberes e aprofundamento de conceitos nos diversos campos artísticos.

Seja nos grandes centros urbanos, ou em pequenos municípios, é possível saber quantos e quem são os profissionais que atuam no ensino de Arte na rede pública. A partir desse levantamento, investe-se no diálogo, virtual e presencial, dessas pessoas, tendo como ponto de partida a troca de experiências, saberes e desafios, para, na sequência, iniciar a organização das principais demandas de formação.

4 Ressalta-se aqui, a importância de que os conteúdos e referências considerados comuns – não raramente rotulados básicos ou universais – sejam abordados dentro de uma perspectiva crítica, sem supremacia sobre os saberes e concepções locais e regionais.

As questões comuns aos profissionais sem formação específica, mas atuantes no ensino de Arte, poderão ser discutidas e qualificadas através do contato regular formativo, continuado, em pequenos grupos presenciais, via redes virtuais e, prioritariamente, em exercícios de *ateliê* – em sua acepção ampla, discutida no tópico anterior. É importante que esses encontros de experimentações e pesquisas sejam abertos e possam contar com a presença/participação de artistas locais e regionais, convidados a interagir com os professores e da comunidade em geral. Sem perder de vista as expressões artísticas como fios condutores desses espaços, eles podem e devem acolher professores de outros campos do conhecimento, que, compartilhando dessa formação, possam encontrar possibilidades consistentes de diálogos interdisciplinares.

Assim, entende-se os *ateliês* como catalisadores também das interconexões em rede. A possibilidade de encontros – não necessariamente simultâneos do ponto de vista temporal – de dois ou três professores, com experiências diversas, pesquisando a partir de suas questões e interesses pessoais, já responde aos princípios propostos para a formação em *redes*. Vale mais uma vez reforçar que nesses espaços as possibilidades de trocas se relacionam diretamente com a necessidade de formações nas áreas específicas, pensando que nesse coletivo as diferenças entre elas se evidencie, simultaneamente às suas questões comuns, além de se configurar como espaço privilegiado para desdobramentos híbridos, quando uma ou mais das expressões artísticas se articulam.

Outro ponto que merece uma (re)consideração é a importância da articulação dos *comitês* como peças-chaves para a garantia das várias dimensões formativas dos professores que podem ser trabalhadas a partir dos *ateliês*. Ou seja, não se pode perder de vista os aspectos legais, estéticos, éticos e culturais, dentre outros, que compõem o complexo ecossistema da Arte, demandando problematizações estratégicas que possam provocar e balizar os processos formativos.

A título de exemplo, para ajudar na compreensão da amplitude das dimensões formativas, vale destacar o seu ponto de partida: a ideia de que a formação de um profissional do ensino de Arte deve ser multidimensional, pois envolve vários aspectos, desde questões mais gerais quanto às legislações vigentes, referentes à educação (geral e específica para o ensino de Arte), nos âmbitos municipais, estaduais e nacionais, contextualizando-as em seus percursos históricos para uma compreensão comparativa, até os conteúdos específicos do campo de conhecimento em Arte – de acordo com as especificidades de cada expressão. Dentro dessa perspectiva, destacam-se algumas das dimensões da formação em Rede, como eixos importantes a serem contemplados na formação continuada:

- construir parâmetros de relações, caminhos possíveis para a descentralização das decisões e das ações, garantindo a autonomia aos comitês, estimulando articulações entre eles;
- definir possibilidades de ampliar a autonomia dos sujeitos envolvidos, sem deixar de localizar possíveis 'limites', como fator-chave para o envolvimento do professor em sua

formação continuada em Arte;

- mapear responsabilidades e compromissos, inclusive do poder público, como membro da rede de formação;
- discutir exemplos de caminhos formativos, traçando percursos possíveis, comparando ações de formações horizontais e verticais dentro da rede;
- problematizar a rede e os desafios de lidar com eixos de relações abertas e não hierarquizadas no processo formativo individual e coletivo.

Ainda tendo como base essas considerações, é importante uma atenção às possibilidades e sugestões dos professores quanto à escolha dos ambientes e dos canais de contato. Apesar de uma consolidação coletiva das redes sociais via internet como caminho quase 'natural', há que se considerar alternativas de comunicação e de contato específicas dos grupos culturais envolvidos, não descartando a possibilidade de construção de *links* colaborativos, respeitando tempos e espaços diversos, que podem, por exemplo, ser desencadeadas a partir de rádios, cartas, ou mesmo contatos pessoais.

Assim, não se pode perder de vista é que essa proposta faz analogia com um círculo em movimento, que acaba na espiral; é um ir e vir constante: o professor, o educando, o trabalho, a história, a cidade, as tecnologias, as produções dos alunos etc., criando, assim, condições para que cada um possa atuar de forma ativa na construção de seu conhecimento e desenvolvimento da autonomia.

4. O COTIDIANO DA FORMAÇÃO

O início de um planejamento para a formação demanda um diagnóstico com a intenção de se conhecer um pouco cada grupo com os quais será desenvolvido o trabalho. Como ponto de partida, a equipe responsável por desenvolver a formação tem como premissa analisar os diferentes grupos que compõem a rede, (re)conhecendo suas peculiaridades regionais e a diversidade na formação e na relação com a Arte. No desafio de estabelecer algumas das abordagens fundamentais – consideradas como saberes básicos para qualquer professor de Arte –, há que se observar os possíveis caminhos a serem trilhados em nome de se valorizar a saudável diferença, sem se sucumbir a um ideal hegemônico em nome de ideias ditas ‘universais’ acerca da arte, em suas diversas expressões, notadamente artes visuais, dança, música e teatro. Desse ponto de vista, toda proposta de formação em Arte deve partir da problematização da concepção que se tem desse campo de conhecimento. Seguindo essa premissa, há outras questões gerais que ajudam a localizar e a perceber os grupos. Apesar de aparentemente óbvias, é um exercício de escuta que tem como meta detectar demandas de desconstrução de ‘verdades instituídas socialmente’. Eis algumas: Para que serve a aula de Arte? Como a arte pode ajudar na formação das pessoas? Cite alguns artistas ou obras – relacionados com a expressão ministrada – que você conhece, da sua cidade, de Pernambuco, um brasileiro e um latino-americano. O que você entende por pesquisar? Como a pesquisa se relaciona com a arte? O que interessa a você pesquisar em arte? Quais fontes de pesquisa costuma utilizar? Você está envolvido com alguma produção artística? Se sim, isso ajuda nas suas aulas? Se não, por quê? Você gostaria de se envolver na produção artística? Você acha que isso o ajudaria nas suas aulas de Arte?

Essas questões, bem gerais, podem ser repetidas em diferentes momentos da formação, como avaliação do percurso. Isso se justifica porque ao se abordar Arte como conhecimento, enfrenta-se sentidos comuns muito fortes, construídos ao longo da história e que, por isso mesmo, são difíceis de mudar. Por isso, temos que instaurar uma postura de permanentes questionamentos acerca de alguns mitos e conceitos relacionados à área, que ainda é, muitas vezes, associada ao lazer, à descontração, a um espaço apenas para relaxar. Associar o aprendizado ao prazer é um dos grandes desafios postos. Portanto, uma das primeiras etapas a vencer é a construção da ideia de que a aula de Arte pode e deve ser agradável, e tem conteúdos importantes e específicos. Não por acaso, a formação proposta enfatiza a

experiência do pensar/fazer, mas também pressupõe a apreciação – mediação estética-, a discussão acerca das produções locais, a elaboração do pensamento estético e a perspectiva de se aguçar a percepção crítica. É uma meta ambiciosa e de construção lenta, no dia-a-dia.

Outros aspectos relevantes na priorização da avaliação diagnóstica:

- a capacidade de trabalhar em grupo e de respeitar/valorizar as diferenças.
- a possibilidade/vontade/capacidade de atuar no sentido de fazer emergir os diferentes modos de construção e soluções estéticas e construtivas individuais e coletivas.
- as possíveis relações entre as diversas expressões artísticas, suas concepções híbridas, e entre a arte e outros campos do conhecimento.
- o envolvimento em formação, individualmente e coletivamente, considerando o investimento em ações colaborativas.
- apresentação de produções artísticas – ou de exercícios artísticos –, a partir de proposições específicas do processo de formação.

Sobre o perfil dos professores

Uma consideração importante para o diagnóstico é a capacidade de escuta – um exercício a se aprimorar continuamente. Escutá-los, percebê-los, enfim, dialogar com os professores é um pressuposto de qualquer ação formativa consistente e imprescindível na construção de sentido para a formação. Outro aspecto importante é o caráter *transgressor* da arte, uma área de conhecimento em que o senso crítico se aguça e muitos dos processos criativos são desencadeados por questionamentos e busca de caminhos alternativos aos do senso comum. E como é um campo aberto para a experimentação e extremamente complexo, à medida que a formação avança e, por isso, requer maior investimento dos professores, os novos desafios que forem emergindo demandam um exercício permanente de ajustes, considerando aqui variáveis de tempo e espaço de estudo e pesquisa. Como lembra Paulo Freire, mudar é difícil, mas é possível.

Ainda acerca do perfil dos professores, na proposta de formação merece um cuidado especial a relação com os professores que atuam na área de Arte sem a devida especialização. Assim, a título de exemplo, há professores sem formação na área, mas nomeados como ‘artistas’ – que se sentem ou são reconhecidos socialmente como tal –, por saberem desenhar, pintar ou modelar, enfim, terem desenvolvido alguma habilidade. Para muitos desses, a ideia de dom se sobrepõe à concepção de Arte como campo de conhecimento e sua presença na educação básica se restringe ao desenvolvimento de determinados procedimentos técnicos. Se esse modo de ver a arte ainda persiste, persiste também o desafio de problematizá-la como um princípio introdutório na formação de professores.

Nesse sentido, a análise de Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho, a partir do Programa

Diálogos e Reflexões, quando trabalharam com a formação de educadores, revela um dado significativo: “mesmos instigados a pensar a arte e seu ensino a partir de paradigmas contemporâneos, o que prevaleceu na prática desses professores foi sua formação de origem”⁵. A pista é clara: a experiência de cada um é fundamental e a formação não pode prescindir de provocações que conduzam o corpo docente a experiências estéticas cada vez mais significativas e complexas. O fazer/pensar é indissociável. É necessário, portanto, que sejam experienciadas, por parte do professor, em sua vida cotidiana, vivências que ao mesmo tempo o desloquem do senso comum do dom para o pensamento artístico do fazer e da reflexão sobre esse fazer.

Cotidiano e contexto

A formação pressupõe pensar num trabalho em rede com artistas da comunidade, movimentos socioculturais, com os próprios professores, a partir de suas poéticas e experiências de vida e sua poética pessoal. O trabalho deve ser desenvolvido em rede, a partir da apresentação de propostas de construção de conhecimentos que se relacionem com outros já construídos e que levem ao desenvolvimento de novas habilidades ou de construções mais complexas. Uma experiência similar ao que se propõe para os alunos, numa ação reflexiva do como eu aprendo e como eu contribuo para que o outro aprenda.

As aprendizagens devem ser pensadas em rede, o que se relaciona com as formas flexíveis de organização do trabalho educativo, em que as relações são estabelecidas e sustentadas de forma horizontal e dinâmica, pressupondo colaboração e participação de todos os atores envolvidos no processo, no caso, o eixo comum que é a construção do conhecimento em Arte. Para isso, o trabalho deve ser articulado com diversos setores no campo das artes, com os professores, gestores, academia, comunidade, grupos e movimentos socioculturais e artísticos e artistas, entre outros, considerando ainda a possibilidade de ações envolvendo participações dos próprios estudantes (FERNANDES, 2009).

O epicentro dessa rede de formação do docente em Arte está na tríade professor/artista/pesquisador. Para que em aulas de Arte possam ser efetivadas as indicações dos Parâmetros Curriculares, o próprio professor deve ter em seu arcabouço de experiências/vivências significativas no fazer da Arte, seja nas artes visuais, dança, música ou teatro. A compreensão de muitos aspectos dos Parâmetros está atrelada a conhecer a experiência em Arte proposta. Ainda que não seja artista, deve ter experiência no fazer da Arte, investir no fazer/pensar arte como exercícios de formação, uma vez que esse campo de conhecimento é da ordem do cognitivo (envolvendo dentre outros processos, a estética e a imaginação), mas também do estésico (envolvendo os sentidos e a corporeidade). Assim, esse fazer/pensar é o mesmo que se dedicar à leitura de concepções teóricas, como um estudo e aprofundamento que,

5 (Diálogos e Reflexões com educadores – Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho – Centro Cultural do Banco do Brasil em São Paulo/2005). Excerto textualizado em função da coerência verbal.

literalmente, demanda de incorporação. Ou seja, são investigações imprescindíveis em territórios imagéticos e corpóreos, aonde o texto e a palavra não chegam.

Da mesma forma, somente através do registro sistemático das vivências em Arte e em sala de aula, refletidas e expandidas através de leituras, trocas e práticas é que se consolida um conhecimento fruto de uma pesquisa e reflexão constantes. Professores que atuam nessa perspectiva devem ser formados em um processo longo que envolve uma escolha de vida centrada no conhecimento e experiência em Arte.

Nessa perspectiva, o ateliê se configura como o espaço/tempo potente de exercícios metafóricos. Portanto, potencializador da emergência das expressões corpóreas sensíveis e, por isso, uma concepção de formação de professor de Arte potente.

Mas, como isso se dá? O ateliê é um lugar de experimentação, de pesquisa, do fazer artístico. Portanto, é concebido aqui como espaço tempo de formação em Arte. Esse espaço tempo é propício para o fazer artístico, a reflexão, investigação e fruição em arte, ações fundamentais no processo de ensino/aprendizagem em Arte, na atualidade, sobretudo, porque está estritamente relacionado ao cotidiano de muitos artistas. Isso significa que a aprendizagem em arte partirá da arte e dos processos artísticos, além das interações com as culturas e com os sujeitos. Dessa forma, o ateliê se constitui também como um ambiente de inter-relações culturais, onde as manifestações, apresentações e crenças dos sujeitos potencializam a construção do conhecimento em Arte, pois o ambiente plural permite ao sujeito a apropriação de suas culturas por meio de reconhecimento de suas diferenças e suas igualdades. Por si o ambiente é educador. É claro que pode, e deve ser potencializado por meio da reflexão e do diálogo, das interações.

É também no ateliê que os sujeitos têm acesso aos materiais de arte. Isso é elemento fundamental na experiência estética. Para se ter uma experiência estética com qualidade, segundo Dewey (2010), é necessário além da imaginação sensível utilizar materiais próprios da arte. Nesse sentido, é importante pensar em constituir esses espaços, buscando as adequações básicas para as diferentes expressões. O exercício de compartilhamento das produções/experimentações – com suas interfaces muitas vezes tensionadas pelas peculiaridades – como demanda de silêncio e necessidade ou produção de sons também pode se configurar como um microcosmo para os desafios da diversidade, da convivência, do respeito e de diálogos inesperados.

Além das inter-relações e do ambiente potencializador do fazer/pensar e investigar arte, enfim, da experiência estética com qualidade, o ateliê, também, contribui para que haja uma continuidade do pensamento, do repertório de imagens, da relação de pertencimento da produção do artista e de todos os envolvidos, bem como das culturas de forma sensível e emocional.

Mas, seria essa uma formação distante da realidade das escolas brasileiras onde atuam

os professores de Arte? Como garantir as mudanças necessárias para que a realidade das escolas mude efetivamente?

A reflexão parte do princípio de que muitos professores de Arte já trabalham nessa perspectiva ou bem próxima, utilizando a nomenclatura de sala-ambiente. Há experiências em que as salas-ambiente são espaços/tempo de construção do conhecimento em Arte a partir da arte. São ambientes onde há artistas convidados, seminários, roda de conversa, enfim, que utilizam vários recursos para se pensar, refletir, fruir e fazer arte com intencionalidades bem definidas e planejadas.

Esses professores estão amparados nos PCN/Arte na seguinte concepção:

É importante que o espaço seja concebido e criado pelo professor a partir das condições existentes na escola, para favorecer a produção artística dos alunos. Tal concepção diz respeito:

- à organização dos materiais a serem utilizados dentro do espaço de trabalho;
- à clareza visual e funcional do ambiente;
- à marca pessoal do professor, a fim de criar "a estética do ambiente", incluindo a participação dos alunos nessa proposta;
- à característica mutável e flexível do espaço, que permita novos remanejamentos na disposição de materiais, objetos e trabalhos, de acordo com o andamento das atividades. (PCN/Arte, 1997, p. 71).

E ainda, aos professores que não trabalham nessa perspectiva, cabe o desafio de (re) pensar e (re)organizar-se na escola, buscando um espaço/tempo adequado ao de ensino/aprendizagem em Arte. Se não for viável, há opções para começar, como a apropriação e reconfiguração do que está disponível, como espaços debaixo de árvores, áreas comuns da escola, pátios etc. O importante é ter um espaço de referência estética. É o que Pimentel e Coragem ressaltam, ao destacarem a importância das salas-ambiente:

É muito difícil tentarmos fazer um estudo de obra de arte, por exemplo, para uma criança ou jovem que passa a manhã inteira ou a tarde inteira na mesma sala, vendo as mesmas imagens ao seu lado, sem qualquer critério de estética visual. Uma sala de aula adequada é extremamente necessária para que possamos desenvolver atividades artísticas. O ideal é que toda sala de Arte fosse um lugar de ateliê, um lugar em que houvesse tanques, bancadas, prateleiras para colocar o trabalho dos alunos todas as semanas, como continuidade de pensamento, de repertório imagético, de trabalho interagente, sensível e emocional com matéria, não importando se a matéria é presencial ou virtual. E que houvesse também um espaço onde a movimentação ampla fosse possível e os ruídos não incomodassem o andamento de outras disciplinas (PIMENTEL; CORAGEM, 2004, p. 6).

É claro que somente a sala não é suficiente para isso. A sala-ambiente é, pois, somente uma parte dessa possibilidade, mas fundamental e importante. É necessário, além disso, um projeto político-pedagógico que reconheça o espaço do ensino da Arte como fundamental à humanização ou ao desenvolvimento do ser humano.

Resumindo, a formação contínua e continuada do professor não pode rescindir da imersão em arte. Enfim, é reconhecer-se como sujeito de produção artística e cultural, a partir de suas

identidades, aprendizagens e experiências em Arte, seja qual for o campo específico. Assim, a proposição de ateliê diz respeito a todos os campos artísticos: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e os conforma, ainda, como espaços de diálogo, de ações coletivas e colaborativas, de redes, conforme já indicadas nos Parâmetros Curriculares e Parâmetros de Sala de Aula.

Como um suporte mais amplo para esse processo, vislumbra-se ainda que cada professor possa construir seu portfólio de percurso, que poderá ser desenvolvido em um caderno ou pasta/envelope ou ainda virtualmente, com registros textuais e imagéticos e relacionando seu aprendizado em formação com suas ações como professor.

Nesse sentido, é fundamental que essas expectativas sejam consideradas como uma espiral em que o sujeito, a experiência e a percepção sejam os pontos tensionados nesse fazer, fruir e contextualizar a Arte. Logo, faz-se necessário considerar que as expectativas da aprendizagem em Arte na Formação de Professores, sejam de fato, inter-relacionadas de forma que não haja hierarquias e precedências. Caberá aos grupos em formação construir estratégias que os ajudem a detectar as possibilidades e limites de si próprio e dos seus alunos, e planejar, colaborativamente, os caminhos mais adequados para cada proposta de trabalho.

Outro aspecto importante no cotidiano de formação dos professores de Arte, pontuado nos Parâmetros Curriculares, é o fato de que a Arte também pode ser vivenciada tanto por meio de registros quanto presencialmente. Apesar da dificuldade de acesso às produções artísticas em todos os campos, é fundamental o contato direto com a produção que esteja ao nosso alcance. Certas características da Arte são experienciadas somente na relação direta, presencial, pois nossa percepção sensorial é modificada de acordo com o ambiente onde estamos.

5. PALAVRAS FINAIS

Neste documento, foram apontadas algumas orientações básicas para a formação do professor de Arte. O professor/professora de Arte nesta caminhada deve, então, incorporar em seu cotidiano e contexto o contato com a Arte. Para além de possíveis mediações de livros e imagens, deve ele/ela próprio com seu corpo e cognição estarem diretamente envolvidos em práticas em Arte, seja no fazer, seja no experimentar.

Como reafirmado ao longo do documento, tal formação é um percurso que envolve diferentes elementos para sua efetivação. O mais importante desses elementos é a escolha do próprio sujeito que o trilhará: não há formação em Arte sem experiência em Arte e tal experiência é alicerçada no sujeito. Mas não qualquer sujeito. Este indivíduo, respeitado em suas condições materiais de trabalho, respeitado em seu domínio cognitivo em um campo de conhecimento, portador de experiências estéticas, culturais, sociais, afetivas, é quem irá efetivar (modificar, realizar e vivenciar) esta proposta.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Cláudia R. *Imagens visíveis, imagens invisíveis: um estudo de caso sobre o ensino da Arte numa escola da rede Municipal de Belo Horizonte*. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=110985>. Acesso em: fev/2014.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012. (Coleção Estudos).

_____. **Arte-Educação: Conflitos/Acertos**. 3. ed. São Paulo: Max Limonad, 1998.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____.; COUTINHO, Rejane Galvão; SALES, Heloisa Margarido. **Artes Visuais: da exposição à sala de aula**. São Paulo: Edusp, 2005.

_____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. **Lei n. 5692/71** – 12 de agosto de 1971 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 25/março/2014.

_____. **Lei n. 9394/96** – 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25/março/2014.

_____. **Lei n. 11.645/2008** – 20 de março de 2008. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 25/março/2014.

_____. **Lei n. 11.769/2008** – 18 de agosto de 2008. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 25/março/2014.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

CANCLINI, Nestor G. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**. São Paulo: Cultrix, 1984.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

_____. **Vida e Educação**. Trad. e estudos preliminares Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. Tradução de Leda Guimarães. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, Fernando Lannes; FERRAZ, Ana Flavia e SENNA, Ana Carolina (Orgs.). **Redes de valorização da vida**. Recife. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: IMAGO, 1976, p.81 In: BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. **O ensino de Artes e de Inglês**: uma experiência interdisciplinar. São Paulo: Cortez, 2007, p.22.

MACEDO, Juliana Gouthier. Identidades forjadas em brancos: ensino de arte e interculturalidade. 2013. 199f. Tese (Doutorado em Arte) – Escola de Belas Artes – UFMG – Belo Horizonte, 2013 – Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/JSSS-9EHDMM>> - Acesso em: 02/Maio/2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte, 1998.

PIMENTEL, Lúcia G. e CORAGEM, Amarilis C. Ensino de Arte na UFMG e sua Integração com a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2, 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

_____, ANJOS, Cláudia Regina dos. Cognição imaginativa no ensino de Artes Visuais: contribuição para/na formação do professor. Texto apresentado no **III Congresso Internacional Ciencias, Tecnologias Y Culturas**. Dialogos entre las Dicipinas del Conocimiento. Mirando al futuro de América Latina y el Caribe, Santiago do Chile, 2013. (Ainda não publicado em anais).

Parâmetros de Formação
Docente para o ensino
de Educação Física

Os Parâmetros Curriculares de Educação Física para o Ensino Fundamental, Médio e a Educação de Jovens e Adultos, bem como os Parâmetros na Sala de Aula do Estado de Pernambuco compõem um conjunto de documentos elaborados sob a coordenação da Secretaria Estadual de Educação (SEE), que envolveu a colaboração de professores das Gerências Regionais de Educação e de várias instituições educacionais do Estado de Pernambuco – Secretaria de Educação, União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (UNDIME/PE), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade de Pernambuco (UPE), bem como especialistas do CAED, instituição ligada à Universidade Federal de Juiz de Fora.

Os Parâmetros Curriculares e os Parâmetros na Sala de Aula definem o que deve ser aprendido pelos estudantes na Educação Física, quando se aplicam os diferentes conhecimentos, ao longo do processo de escolarização e também sugerem orientações metodológicas para o planejamento da prática pedagógica da disciplina.

O presente documento, intitulado Parâmetros de Formação Docente: Educação Física se constitui de um texto propositivo que dialoga com os Parâmetros Curriculares e com os Parâmetros na Sala de Aula.

Neste momento de reformulações curriculares, no ensino das escolas de Pernambuco, é de fundamental importância implementar ações concretas, que visem possibilitar aos docentes a formação continuada, uma das peças chave no caminho em prol de uma educação de qualidade e socialmente referenciada. Tais ações devem ser movidas por uma perspectiva, que garanta e ofereça possibilidades, para que os professores possam dar continuidade ao seu processo educativo com reflexão sobre a realidade social. Assim, devemos superar iniciativas de formação permanente de caráter exclusivamente instrumental, cujo objetivo se reduz a uma atualização ligeira de conhecimentos técnicos para os docentes.

As diversas iniciativas brasileiras e internacionais de formação continuada de professores demonstram que o local privilegiado para este processo é a escola. É evidente que outros locais podem colaborar com este objetivo, mas é no cotidiano escolar, a partir da criação de momentos e espaços coletivos de discussão e planejamento, que se dá, de maneira mais vigorosa e significativa, a formação permanente do professor. É preciso:

recuperar o espaço pedagógico da escola, fortalecendo-a internamente e aprimorando as práticas desenvolvidas no âmbito dela. Significa possibilitar a articulação entre a atuação do professor na sala de aula e o espaço para a reflexão coletiva e o aperfeiçoamento constante

das práticas educativas, refundando-as sempre de novo na produção do saber/competências requeridas (MARQUES, p. 195).

O espaço da escola, o convívio e a troca de experiências com os colegas, com os estudantes, com os demais agentes escolares se configura como fundamental na formação contínua do professor. Para Maurice Tardif (2002), é no exercício da profissão, através de suas experiências, tanto pessoais, quanto profissionais, que os professores constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação. A escola deve ser encarada como lugar de construção do conhecimento pedagógico e não somente local de transmissão de conhecimentos externos.

O espaço da escola é fundamental, mas é preciso considerar a duração e a qualidade das ações de formação continuada. Molina Neto (2003) e Alves (2005) assinalam que, no campo específico da Educação Física, esta atualização profissional tem acontecido mediante práticas de formação continuada, que se traduzem por cursos de pequena duração, atualizações e atividades de transferência de conhecimentos aplicados. Ao nosso olhar, as ações de formação continuada necessitam de investimentos mais sólidos e duradouros, por exemplo, como ressaltam Patriarca e colaboradores (2008), no caso dos cursos de especialização, que se configuram como alternativa das mais adequadas para o professor, dentre as possibilidades existentes. Isso implica, por exemplo, em executar convênios entre a Secretaria Estadual de Educação e Universidades pernambucanas, visto que há intelectuais e grupos de pesquisa de extrema qualidade prontos a atuarem neste campo no Estado que, inclusive, já executaram ações similares no passado.

Atividades sólidas e duradouras são fundamentais no processo de formação continuada de professores. Para Maués (2003), não há políticas educacionais amplas de formação de professores, o que se tem na verdade são planos pontuais e de acordo com interesses momentâneos, tanto políticos quanto econômicos.

Ferreira (2003) enfatiza que a política de formação continuada tem se tornado, de fato, uma política de descontinuidade, caracterizada pelo constante recomeçar, desconsiderando aquilo que já foi produzido pela história.

Sendo assim, é de suma importância dar continuidade as nossas formações tendo como objetivo, apontar para uma teorização, elaboração e implementação curricular, a partir da práxis pedagógica, sendo elaborada juntamente com a colaboração dos professores da Rede, mobilizando assim, diferentes sujeitos, retratando avanços e limites existentes na realidade educacional do estado.

PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

1 A necessidade de conhecer e analisar nossa História.

O conhecimento da história da Educação Física no Brasil é de fundamental importância, para que os docentes possuam uma visão apurada e crítica com relação ao papel que a área e a disciplina ocupam no cenário atual.

Nos Parâmetros Curriculares de Educação Física do Estado de Pernambuco, (2013), dedicamos uma seção do documento para tratar da história deste saber escolar em terras brasileiras e é preciso recuperar aquelas informações, bem como aprofundá-las no processo de formação continuada.

Em resumo, demonstramos o papel de médicos e militares na introdução e no desenvolvimento da Educação Física em nossas escolas, a partir do século XIX. Com base nas influências do pensamento europeu, os chamados *exercícios gymnásticos* eram considerados como meios de regenerar a raça, promover a saúde, desenvolver a coragem, força, vontade.

Os exercícios físicos eram praticados no Brasil do início do século XIX quase que exclusivamente como parte do treinamento fornecido pelo Exército e pela Marinha Imperial. A prática começa a deixar de ser exclusividade do meio militar, quando é identificada por intelectuais brasileiros, especialmente os médicos, como atividades relevantes à educação civil. Assim como na Europa, os *exercícios gymnásticos* passam a ser defendidos pelos médicos brasileiros, a partir de sua identificação com o discurso científico em vigor na época.

As pesquisas demonstram que um dos primeiros estabelecimentos a incorporar os *exercícios gymnásticos* foi o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1841. Em seguida, a Educação Física tomou parte nas escolas brasileiras, de forma lenta e progressiva. Em 1882, Rui Barbosa emitiu o Parecer n. 224, sobre a Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública, que evidencia a importância da ginástica para a formação de corpos fortes e cidadãos preparados para defender a pátria, equiparando-a, em reconhecimento, às demais disciplinas escolares.

A partir da República, houve um incremento no processo de escolarização da Educação Física. Os responsáveis pelo ensino da ginástica nas escolas, em geral, eram militares ou professores civis sem instrução superior específica, pois os primeiros cursos de formação em Educação Física datam das primeiras décadas do século XX.

Na década de 1930, com o apoio das políticas higienistas de saúde pública e a construção de uma ideologia nacionalista na política do governo Getúlio Vargas, a Educação Física se desenvolveu mais fortemente. Em 1939, a Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro) criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. O curso da Escola Nacional, primeira experiência de formação civil de professores de Educação Física, tinha a duração de dois anos, e era baseado nos ensinamentos da Pedagogia, da Medicina e da Ginástica Militar.

Até então, o principal conteúdo da Educação Física escolar no Brasil era a ginástica, quase sempre ensinada de maneira rígida, voltada somente para a prática dos exercícios com o fim de desenvolver a disciplina e a aptidão física dos estudantes.

No final da década de 1930 e início da década de 1940, percebemos o processo de difusão do esporte na sociedade brasileira e, conseqüentemente, nas escolas. O esporte afirma-se paulatinamente em todos os países sob a influência da cultura europeia, como o elemento hegemônico das práticas corporais, fato explicado por suas relações com o sistema capitalista. O esporte desenvolve a aptidão física, a disciplina, mas também a competição, o individualismo, a concorrência, a eficiência, a comparação dos resultados e a objetividade.

O chamado paradigma da aptidão física, especialmente, a partir da década de 1960, tratou o esporte, enfatizando seu aspecto técnico e sua dimensão relacionada à preparação física, o que, ainda nos dias de hoje, persiste em muitos casos no campo da Educação Física brasileira.

Entre as décadas de 1960 e 1970, o principal objetivo das políticas públicas no campo da Educação Física era esportivizá-la, adotando um modelo piramidal que via na escola a base de formação de atletas de alto nível e de uma população saudável, atlética e ativa. Essa política era condizente com o ideário de que uma potência esportiva era fruto de uma população saudável e ativa. Desse modo, o principal objetivo da Educação Física escolar era o desenvolvimento de aptidões esportivas. As aulas de Educação Física assumiram os códigos esportivos do rendimento, competição, comparação de recordes, seleção de talentos, exclusão, regulamentação rígida e a racionalização de meios e técnicas.

A abertura política da década de 1980 permitiu que diversos profissionais da Educação Física produzissem uma crítica ao papel que a área havia historicamente desempenhado no país. O chamado *Movimento Renovador* passou a questionar a ação desse modelo excludente e essencialmente biológico de Educação Física, exigindo uma reflexão mais apurada sobre as diversas práticas corporais que, para além dos aspectos técnicos, enfatizasse suas dimensões

políticas, sociais e culturais.

O *Movimento Renovador* foi pródigo em construir e organizar pedagogias de Educação Física que, apesar das diferenças teóricas e metodológicas, buscaram romper com o paradigma da aptidão física, ou seja, com um modelo mecanicista, esportivista e essencialmente biológico de tratar as práticas corporais no ambiente escolar. Em especial, citamos a produção da década de 1990 em torno das perspectivas Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1994).

A partir deste resumo da história do processo de escolarização da Educação Física no Brasil, questões importantes necessitam ser debatidas com os docentes no processo de formação continuada: as relações entre exercícios ginásticos, Educação Física e saúde, estabelecidas a partir do século XIX; os significados do incremento do conteúdo esportivo nas aulas de Educação Física, a partir da década de 1940; as contribuições do chamado *Movimento Renovador* na Educação Física brasileira, a partir da década de 1980; as características e diferenças entre as propostas de Educação Física baseadas nos referenciais críticos.

2 O paradigma crítico-superador como concepção de Educação Física

Aos analisarmos a história dos documentos oficiais que, em Pernambuco, versam sobre a Educação Física nas escolas, constatamos que o paradigma crítico-superador e a chamada Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012) os balizam teoricamente, desde a década de 1990. Por esse fato, pela dimensão político-pedagógica e também por considerarmos essa perspectiva como a que mais avançou na sistematização e no trato do conhecimento da Educação Física, em escolas brasileiras, defendemos este referencial, neste documento e nos precedentes. Neste sentido, a Educação Física na escola pernambucana, deve ter como objetivo possibilitar aos estudantes o acesso ao rico patrimônio cultural humano, no que diz respeito à ginástica, à luta, à dança, ao jogo e ao esporte. Trata-se de ensinar práticas e conhecimentos construídos historicamente na relação com esses conteúdos, bem como refletir sobre este conjunto e suas relações com a dinâmica social.

Nos Parâmetros Curriculares de Educação Física, organizamos os saberes e conteúdos da disciplina em acordo com a perspectiva crítico-superadora, baseada na Cultura Corporal. Assim, a organização e a sistematização do trabalho com a disciplina foram estruturadas em eixos, que consideram o compromisso da disciplina com a perspectiva: Ginástica, Luta, Dança, Jogo, e Esporte. Para cada um desses eixos, foram elaboradas *Expectativas de Aprendizagem*, distribuídas, ao longo do processo de escolarização dos estudantes, tendo como referência os ciclos de aprendizagem.

No processo de formação continuada dos professores de Educação Física, é preciso investir em leituras de aprofundamento dos referenciais críticos, em especial, da chamada Cultura Corporal. Conhecer seus fundamentos e suas aplicações é tarefa de fundamental

importância para que os professores consigam agir na direção político-pedagógica inerente à proposta. Neste sentido, vale ressaltar, mais uma vez, a necessidade do trabalho coletivo e do diálogo entre os professores, pois Pernambuco se destaca na produção de materiais sobre as perspectivas críticas de Educação Física.

Em momento algum, defendemos um processo de formação continuada em que os aspectos teóricos estejam afastados da prática pedagógica, muito ao contrário. Percebemos que este é um problema que, inclusive, afasta os docentes das ações de formação permanente. A questão dos fundamentos teóricos não é algo superior ou distante da prática pedagógica cotidiana. A necessidade da existência de uma vinculação entre teoria e prática pode ser um passo em direção a uma relação mais dinâmica entre ambas, num permanente ir e vir que qualifique o processo formativo na sua totalidade. Gimeno Sacristán (1995) traz uma importante contribuição a este respeito quando afirma que a possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada. Pelo contrário, é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como ideia-força condutora da formação e permanente dos professores. Esta afirmação não pretende corroborar o sentimento, muito corrente no seio dos professores, de que a teoria é irrelevante.

Em acordo com Paulo Freire (1996), acreditamos que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

3 A defesa da Pedagogia Histórico-Crítica

A perspectiva da cultura corporal apoia-se nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e é de fundamental importância tratar de seus fundamentos nas ações de formação docente para os professores de Educação Física em Pernambuco.

Amanda da Silva Menger e Vera Lúcia Chacon Valença (2012), em artigo de revisão sobre a pedagogia histórico-crítica, afirmam que seu objetivo geral é modificar a escola e a sociedade, em que vivemos, pautada no sistema capitalista. Esta teoria apresenta pressupostos teóricos fundamentados especialmente no materialismo histórico de Marx e nas contribuições da Psicologia da chamada Escola de Vigotski.

A Pedagogia Histórico-Crítica foi desenvolvida no Brasil, na década de 1980, especialmente por Dermeval Saviani. O país vivia o fim da ditadura militar e os movimentos sociais articulavam-se no sentido de exigir o retorno da democracia. Isso afetou também o campo educacional, já que a instituição escolar poderia colaborar para a transformação social. Isso pode ser evidenciado no primeiro livro de Saviani, "Escola e Democracia", de 1982, que

reuniu artigos relacionando a escola, a educação e a necessidade de revolução social. O autor não via a escola como *salvadora da pátria*, mas como uma das molas propulsoras para a mudança da sociedade, na medida em que ela educa e pode formar um novo ser humano.

Saviani (2008) defende que a mudança social só será possível quando o proletário tiver acesso aos meios de produção e dessa forma, altere o modo de produção, superando o capitalismo. Para isso, primeiramente é necessário dotar o proletariado dos mesmos conhecimentos que a burguesia detém. A isso ele chama de socialização do saber, que é produzido nas relações sociais, na práxis social, sendo portanto, histórico. Assim, como para Marx, o trabalho é categoria fundamental para Saviani, pois é “através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades” (SAVIANI, 2008, p. 94).

Demerval Saviani apresenta três tarefas principais para a Pedagogia Histórico-Crítica: (1) identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências de transformação; (2) converter o saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos estudantes no espaço e tempos escolares e (3) prover os meios necessários para que os estudantes não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Saviani, portanto, dá grande ênfase aos conteúdos, aos conhecimentos. Esses são vistos como armas, como instrumentos de luta e de emancipação do proletariado. Dessa forma, os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade devem ser tematizados nas escolas.

A Pedagogia Histórico-Crítica aborda também a forma pela qual os estudantes apropriar-se-ão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Saviani (1996) vale-se da dialética e a sistematiza em uma metodologia de ensino, propondo cinco momentos¹.

1. *Prática Social* – Neste primeiro movimento, é realizado um contato inicial com o tema a ser estudado para demonstrar suas relações com a vida cotidiana, visando mobilizar os estudantes para o processo pedagógico. Segundo Gasparin (2005), os conteúdos não interessam *a priori* e automaticamente, aos estudantes. É necessário relacioná-los aos conceitos empíricos trazidos por eles. Neste método dialético, esta é a primeira fase, a tese. É o olhar para a totalidade ainda de modo caótico. Por isso, afirma o autor, é importante que o professor mobilize os estudantes para a aprendizagem e isso se consegue quando o docente incentiva o estudante a olhar para a sua realidade, para a sua prática social e aos poucos associá-la ao conteúdo que será proposto. Segundo Gasparin, a identificação

1 Há excelentes trabalhos sobre a metodologia da pedagogia histórico-crítica e sua aplicação na Educação Física. Sugerimos dois textos recentes para serem abordados e aprofundados no processo de formação continuada dos professores de Pernambuco. Os trabalhos de Adriano Reis e colaboradores (2013) e o de Ana Lorenzini (2013). Também sugerimos o estudo de Ana Marsiglia (2011) sobre a prática da pedagogia histórico-crítica na Educação Infantil e Fundamental.

da prática social pode ser dividida em duas partes: *anúncio*, onde é apontado o que será estudado e quais os objetivos a serem alcançados e a *vivência cotidiana dos conteúdos*, onde se busca identificar o que os estudantes já sabem e o que eles gostariam de saber mais sobre o assunto abordado. Sobre a primeira ação, Gasparin faz uma ressalva importante. Quando traçar e explicitar os objetivos daquele conteúdo o professor deve deixar claro duas dimensões: *o que* aprender e *para que* aprender. Sobre a segunda ação, o autor sugere que o professor possa levar materiais motivadores, entre eles como jornais, revistas, livros, *slides* e filmes.

2. *Problematização* – Nesta fase, se busca detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar. Gasparin (2005) ressalta dois importantes aspectos que necessitam de maior detalhamento. O primeiro diz respeito às questões da prática social que devem ser detectadas. O foco deve estar nas grandes questões que desafiam a sociedade, nos principais problemas que precisam ser resolvidos pela escola e pela sociedade como um todo. Deve ser feita uma seleção do que é fundamental, visto que os principais problemas postos pela prática social nem sempre podem ser tratados na sua totalidade, nas diferentes áreas do conhecimento. A problematização deve selecionar e discutir os problemas que têm origem na prática social, mas, que, ao mesmo tempo, se ligam ao conteúdo a ser trabalhado: trata-se de uma seleção e discussão de grandes questões sociais, porém, inseridas e especificadas no conteúdo da unidade que está sendo estudada. O segundo aspecto destacado por Gasparin refere-se aos conhecimentos que devem ser dominados para resolver os problemas da prática social. Os conteúdos são, quase sempre, transmitidos aos estudantes por uma única dimensão: a conceitual-científica. Em virtude da ênfase geralmente atribuída a essa dimensão do conteúdo, o autor alerta que a ciência também é um produto social, originada de necessidades históricas, econômicas e políticas. A análise do real deve considerar suas múltiplas dimensões, visto que a realidade social envolve sempre uma gama de perspectivas, um conjunto de aspectos interdependentes, que devem ser entendidos para a resolução dos problemas postos pela prática social. Duas tarefas principais podem ser operacionalizadas na problematização. A primeira envolve o questionamento da prática social e do conteúdo escolar. Trata-se de um momento em que são apresentadas e discutidas as razões sociais pelas quais se deve aprender o conteúdo proposto, de modo que os estudantes possam entender melhor o que será estudado, identificar os principais problemas postos pela prática social e pelos conteúdos e, ainda, entender a necessidade e/ou validade do conteúdo curricular proposto para solucionar e/ou entender melhor os problemas da prática social. A segunda tarefa refere-se às dimensões do conteúdo a serem trabalhadas e consiste em definir as dimensões que se deseja estudar. A partir do conteúdo a ser trabalhado, elabora-se questões desafiadoras que expressem dimensões específicas referentes à natureza do conteúdo, como as dimensões científico-conceituais, sociais, econômicas, culturais, históricas, filosóficas, morais, éticas, estéticas, legais e doutrinárias.

3. *Instrumentalização* – Para Gasparin (2005), trata-se do caminho através do qual o conteúdo sistematizado é colocado à disposição dos estudantes para que o assimilem, o recriem e, ao incorporá-lo, o transformem em instrumento cultural para a transformação da realidade. Esse terceiro passo do método consiste no momento em que os discentes vão se apropriar das ferramentas culturais necessárias à luta social, que travam diariamente para se libertar das condições de opressão em que vivem, ou seja, trata-se da fase na qual ocorre a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social (SAVIANI, 2006). Na prática, a instrumentalização consiste na apresentação dos conceitos científicos aos estudantes. Isso pode ser feito de diversas formas, por meio das técnicas didáticas, como aulas expositivas, seminários, experimentações, debates, entrevistas, palestras, análise de filmes e vídeos, debates, entre outros. O importante é que eles propiciem aos estudantes a realização das seguintes atividades: memorizar, compreender, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar.
4. *Catarse*: De acordo com Saviani (2006), a catarse é o momento de expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social. Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. A catarse é a demonstração teórica do ponto de chegada, do nível superior atingido pelos discentes (GASPARIN, 2005). É o momento de expressão do estudante, daquilo que ele aprendeu, de forma oral, escrita e/ou *prática*. A Catarse é o momento da avaliação que não deve ser feita de qualquer forma, apenas para que o estudante mostre que aprendeu o conteúdo para uma prova. Ao contrário, a avaliação deve permitir que ele mostre a sua síntese, como ele se apropriou do conteúdo e como este conhecimento o permite apropriar-se também e compreender a realidade em que está inserido. O autor propõe que o professor, ao fazer a avaliação, a faça de maneira informal e formal. Na primeira, o estudante fala sobre o que aprendeu e, na segunda, o professor seleciona e apresenta situações em que ele possa manifestar o que aprendeu.
5. *Própria prática social* – No retorno à prática social, temos a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se diante dela: é a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. Trata-se, de acordo com Gasparin (2005), do momento de ação consciente em prol da transformação da realidade, a partir do retorno à prática social, agora entendida de forma mais elaborada. Na prática, este é o momento do diálogo entre professor e estudante, no qual irão propor intenções de uso dos conteúdos apreendidos e ainda quais as ações que permitirão colocar isso em prática. Para Gasparin (2005), essa é fase em que o estudante assume seu compromisso social e para isso são estipuladas ações e prazos para que elas se realizem. Só desta maneira o compromisso com a transformação da prática social começa a ser efetivamente exercido. Devem ser planejadas ações de curto e médio prazo, cabíveis, exequíveis, pertinentes. A proposta de ação tem como base o conteúdo estudado e, por isso, é uma consequência lógica. Observamos que o ponto de partida e o ponto de chegada do método da Pedagogia

Histórico-Crítica é a prática social. Mas o ponto de chegada é diferente da partida, é a realidade não como um caos, mas como totalidade, porque os estudantes apreenderam e reelaboraram a realidade por meio do conhecimento. É a passagem do senso comum (ponto de partida) para a consciência filosófica (ponto de chegada). Depois de passar pela teoria, isto é, pelo abstrato, o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la. Em consequência, sua prática também não seria a mesma. Seu pensar e agir podem passar a ter uma perspectiva transformadora da realidade. Ao colocar em prática os conhecimentos adquiridos, o sujeito modifica sua realidade imediata (GASPARIN, 2005).

4 Por aulas de Educação Física referenciadas na Pedagogia Histórico-Crítica

No documento Parâmetros Curriculares de Educação Física do Estado de Pernambuco (2013), trabalhamos com um histórico do processo de escolarização desta disciplina no Brasil e citamos o chamado *Movimento Renovador* que, a partir do final da década de 1980, trouxe para a Educação Física novas perspectivas. Em especial, citamos as influências do pensamento marxista que impactou a área e possibilitou a publicação de novos referenciais sobre o papel a ser desempenhado sobre este saber na instituição escolar. Foi o caso do paradigma crítico-superador do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* (Coletivo de Autores, 1992) que apresentou uma proposta de sistematização dos conteúdos da disciplina, a partir do conceito de *Cultura Corporal*. Este referencial teórico foi o adotado nesse atual processo de reformulação curricular da Educação Física em Pernambuco e desde a década de 1990 ele vem sendo construído e aperfeiçoado por diversos atores em todo o Brasil: pesquisadores, professores em geral, coletivos organizados, entre outros.

Nesta seção do texto, vamos apresentar dois exemplos de trabalho pedagógico com a Educação Física na perspectiva do referencial crítico-superador e do método proposto pela concepção histórico-crítica. É uma tentativa de evidenciar os avanços que conquistamos no trato pedagógico e metodológico com os conteúdos da cultura corporal, bem como uma estratégia a ser utilizada com os professores pernambucanos de Educação Física em seu processo de formação continuada. Estes exemplos podem ser analisados e podem estimular os docentes a realizarem outros exercícios no planejamento de suas aulas.

Os exemplos foram retirados do livro *Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física* (REIS e colaboradores, 2013), produto das reflexões de um coletivo de autores de Juiz de Fora/ Minas Gerais, ligados ao Grupo de Estudos do Trabalho, Educação Física e Materialismo Histórico (GETEMHI), vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora.

O **primeiro exemplo** aborda o conteúdo **esporte** e trata de suas relações com a temática da saúde. Os professores Carlos Eduardo de Souza, Leonardo Docena Pina e Mônica Jardim Lopes (REIS et al., 2013) apresentam uma proposta de aulas a ser desenvolvida com

estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental.

Na *identificação da prática social*, acontecerá o primeiro contato dos estudantes com o tema. Serão apreendidos os conhecimentos que eles possuem sobre o mesmo, bem como as questões que nas quais têm interesse de ampliar o saber. Será apresentado o seguinte questionamento que direcionará as aulas: *Esporte é saúde?* Em seguida, cada estudante, individualmente, deverá elaborar um texto explicitando sua compreensão sobre esta questão, a fim de serem captados seus saberes sobre o tema. Será que os estudantes estabelecerão, nesta fase, uma relação entre a prática esportiva e a obtenção de saúde?

Após o texto, será realizada uma discussão sobre a temática e serão apresentados os tópicos abordados, durante o trabalho com o tema, a saber: saúde, uma questão social; as lesões e a depressão em atletas do esporte de rendimento; os fundamentos do slogan *esporte é saúde*; vivenciando diferentes modalidades esportivas. Em seguida, serão apresentados os objetivos, as atividades a serem desenvolvidas, bem como a importância de se estudar este tema.

A seleção de questões sociais, que permeiam o conteúdo abordado, instigando o debate e a reflexão dos estudantes, se expressa no segundo passo metodológico, a *problematização*. Nesta etapa, serão selecionadas as dimensões do conteúdo que serão trabalhadas, estabelecendo os questionamentos relacionados à prática social.

Na *instrumentalização*, fase na qual ocorre a apropriação do conhecimento por parte do estudante, serão desenvolvidas atividades que contribuam para a elaboração de respostas aos questionamentos sistematizados anteriormente. As atividades docentes e discentes voltadas à transmissão/apropriação do conhecimento sistematizado envolverão exposição do conteúdo pelo professor, análise de vídeos e documentários, que abordem a temática da saúde e do esporte, leitura, discussão e análise de reportagens sobre o tema, pesquisa sobre locais (públicos e privados) disponíveis para a prática de esporte na cidade, vivência das modalidades esportivas mais conhecidas no país, entre outros.

Para captar se os estudantes se apropriaram do conhecimento elaborado necessário para responderem as questões levantadas na problematização, aplicar-se-á uma atividade na qual eles, individualmente, produzirão um texto dissertativo sobre a questão: *Esporte é saúde?* A expectativa é de que os estudantes sejam capazes de expressar o conhecimento adquirido, aproximando-se do entendimento de que a saúde é uma questão social e, portanto, envolve condições de vida, como habitação, alimentação, transporte, atendimento médico de qualidade e condições de trabalho, por exemplo. Espera-se que os estudantes superem o entendimento predominante do senso comum, expressando que a prática de esporte, por si só, é insuficiente para conquistar saúde. Também se espera que eles compreendam que, por questões ideológicas, o lema *esporte é saúde* vem sendo veiculado com a intencionalidade de atribuir às pessoas a responsabilidade por sua própria saúde; de um lado, culpando aqueles

que têm seus direitos básicos negados e, por outro lado, retirando a culpa dos governos que se negam a tratar a problemática da saúde com a devida atenção.

Após a elaboração do texto, pretende-se discutir as diferentes abordagens do tema apresentadas pelos estudantes, inclusive possibilitando a eles, comparar o texto produzido neste momento, na catarse, com o texto produzido no início do processo pedagógico. Além disso, os estudantes deverão produzir, em grupos, cartazes, alertando a comunidade escolar sobre a problemática estudada.

No retorno à prática social, pretende-se finalizar o trabalho pedagógico definindo, juntamente com os estudantes, novas intenções e propostas de ação – a partir da nova forma de compreender e de lidar com o conteúdo/tema em questão.

Plano de unidade: Esporte é saúde?

DISCIPLINA: Educação Física

ANO DE ESCOLARIDADE: 8º ano do Ensino Fundamental

CONTEÚDO: Esporte

UNIDADE: Esporte é saúde?

NÚMERO DE AULAS: 10 aulas

OBJETIVOS GERAIS:

- (a) Entender a saúde como uma questão social, resultado das condições de alimentação, habitação, meio ambiente, trabalho, transporte, acesso aos serviços de saúde, dentre outros, de modo a adotar uma postura favorável à superação dos problemas sociais concretos que determinam a obtenção da saúde;
- (b) Vivenciar atividades esportivas enfatizando novos sentidos/significados para posicionar-se favoravelmente à transformação do esporte;
- (c) Refletir sobre os índices de lesões e distúrbios emocionais em atletas do esporte de rendimento;
- (d) Analisar diferentes discursos sobre esporte e saúde para posicionar-se criticamente diante das concepções que estabelecem uma relação direta entre a prática de esporte e a obtenção de saúde.

1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL

1.1 Anúncio dos conteúdos

TÓPICOS:

- Saúde: uma questão social
- As lesões e a depressão em atletas do esporte de rendimento
- Os fundamentos do slogan “esporte é saúde”
- Vivenciando diferentes modalidades esportivas

1.2 Vivência cotidiana dos conteúdos:

a) O que os alunos sabem: a prática de esporte está relacionada à obtenção de saúde; praticar esporte faz bem à saúde.

b) O que os alunos querem saber mais: o que é necessário para termos uma vida saudável? Quais são os esportes mais conhecidos no Brasil? Quais os esportes têm o maior índice de lesões?

2. PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 Discussão sobre o conteúdo: o que vocês entendem por saúde? O esporte promove saúde? Por quê? Qual a importância de se estudar o tema “esporte é saúde”?

2.2 Dimensões do conteúdo

• *Dimensão conceitual:* O que é saúde? Quais os principais benefícios da prática correta e adequada de exercícios físicos? Como a prática esportiva melhora nossa saúde?

• *Dimensão histórica:* os espaços públicos destinados à prática de esporte em nossa cidade estão diminuindo nos últimos anos? E os espaços que cobram aluguel para utilização? Será que esses espaços estão diminuindo ou aumentando?

• *Dimensão econômica:* por que no esporte de rendimento as lesões são muito comuns?

• *Dimensão social:* se o esporte combate a depressão, por que tem aumentado o número de casos de atletas com essa doença? A obtenção da saúde está sempre presente nos esportes de alto rendimento? O uso de substâncias para melhorar o rendimento e a grande incidência de lesões nos atletas é indicativo de saúde?

• *Dimensão política:* há algum programa social que propaga o lema “esporte é saúde” ou que nele se fundamenta? O lema esporte e saúde tem alguma importância política? Há políticas públicas de incentivo à prática esportiva na sua cidade?

• *Dimensão cultural:* Qual a influência da mídia na relação entre esporte e saúde?

• *Dimensão ideológica:* Por que é tão difundida a ideia de que esporte é saúde? A exigência da capacidade física dos atletas nos esportes de alto rendimento é sinônimo de saúde?

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1. Ações docentes e discentes:

- Análise de vídeos e documentários;
- Vivência das modalidades esportivas mais conhecidas no país;
- Exposição do conteúdo pelo professor;
- Pesquisa sobre locais (públicos e privados) disponíveis para a prática de esporte na cidade;
- Leitura e análise de reportagens

3.2. Recursos – humanos e materiais: Livros, revistas, jornais, slides, bolas, tv, dvd, folhas de papel.

4. CATARSE

4.1 Síntese teórica do aluno:

O esporte tem se apresentado atualmente como elemento crucial para obter saúde e alcançar uma vida saudável. A prática de esporte, quase sempre, está diretamente relacionada à saúde. Porém, uma análise mais cuidadosa dos temas esporte e saúde nos permite criticar e superar essas compreensões predominantes. Em primeiro lugar, a saúde é uma questão social, que envolve condições de vida, como habitação, alimentação, transporte, atendimento médico de qualidade e condições de trabalho, por exemplo. Assim, a prática de esporte, por si só, é insuficiente para conquistar saúde. Até mesmo alguns esportistas de alto rendimento acabam por adquirir problemas de saúde em virtude de sua atividade de trabalho, seja por utilizar substâncias seja por se machucar durante treinos ou competições. Em segundo lugar, é importante destacar que, muitas vezes, o lema “esporte é saúde” é veiculado com a intencionalidade de atribuir às pessoas a responsabilidade por sua própria saúde; de um lado, culpando aqueles que têm seus direitos básicos negados e, por outro lado, retirando a culpa dos governos que se negam a tratar a problemática da saúde com a devida atenção.

4.2 Expressão da síntese: Elaboração de texto dissertativo; produção (em grupo) de um cartaz sobre o tema estudado.

5. PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

5.1 INTENÇÕES DO ALUNO	5.2 AÇÕES DO ALUNO
1- Saber mais sobre esporte e saúde.	1- Ler artigos acadêmicos sobre esporte e saúde.
2- Situar-se criticamente frente às formulações sobre esporte e saúde, utilizando o conhecimento adquirido para compreendê-las criticamente.	2- Analisar formulações sobre esporte e saúde veiculadas pela mídia.
3- Manifestar uma atitude favorável à transformação do esporte.	3- Vivenciar modalidades esportivas dando um novo significado a essas práticas, de modo que a competição, a concorrência, o rendimento e a disputa, por exemplo, sejam substituídos por valores que socializam, privilegiam o coletivo, garantam a solidariedade e respeito humano, dentre outros.

Quadro 1 - Manifestação da nova atitude prática e propostas de ação dos alunos

O **segundo exemplo** aborda o conteúdo **lutas** e os professores Adriano de Paiva Reis, Graziany Penna Dias, Rafael Loures dos Reis Bellei e Renata Aparecida Alves Landim (REIS et al., 2013) propõem uma unidade de ensino que aborda o MMA (*Mixed Martial Arts*) ou Artes Marciais Mistas, como temática principal.

O primeiro passo é a identificação dos dados da realidade, onde buscar-se-á uma primeira impressão dos estudantes sobre o tema a ser trabalhado. Eles serão organizados em grupos e deverão fazer cartazes, a partir de questões previamente elaboradas pelo professor. As perguntas deverão ser respondidas através de ilustrações, fotografias e/ou reportagens que serão disponibilizados através de jornais ou páginas da internet. A ideia é que os estudantes indiquem qual a luta mais famosa na atualidade. A atividade terá como objetivo averiguar o nível de compreensão dos estudantes sobre o MMA enquanto principal luta dos tempos atuais. Ao final da atividade, serão expostos aos estudantes o conteúdo e a temática que serão trabalhados, questionando-os acerca do que gostariam de saber mais sobre o tema.

Na fase da problematização, serão levantadas questões importantes para a discussão do tema, buscando orientar o estudante no processo de apreensão ativa do conhecimento. Serão lançadas questões que abordam variadas dimensões do conhecimento que será trabalhado, tais como o processo histórico de criação do MMA, sua evolução, as técnicas básicas dessa luta, os interesses econômicos e as relações deste tema com a sociedade atual.

A instrumentalização é o momento onde as atividades desenvolvidas estarão voltadas para a aquisição do conhecimento científico por parte dos estudantes, visando ampliar o nível de consciência dos mesmos acerca do MMA e das suas relações com os tempos atuais. No caso, as atividades serão: exibição de filmes e vídeos, vivência de algumas modalidades de lutas, discussões, leituras de textos.

A elevação do nível de consciência poderá ser verificada na catarse, momento no qual ocorrerá possivelmente uma reinterpretação da realidade, desta vez com a ajuda do conhecimento científico apreendido. Como sugestão, os autores propõem a construção de um vídeo sobre os temas abordados, a realização de um júri simulado sobre o MMA e a criação de um fórum de discussão nas redes sociais, para debater o assunto. A ideia é que o estudante tenha se aproximado da percepção de que o MMA é uma luta esportiva que utiliza técnicas de diversas outras lutas. Na atualidade, o MMA, através da marca UFC (*Ultimate Fighting Championship*), é uma das modalidades esportivas mais divulgadas e lucrativas do mundo. Entretanto, à medida que as técnicas das lutas vão sendo apropriadas para seu uso competitivo nos torneios de MMA, vai sendo aprofundado o processo de descaracterização dessas modalidades em relação aos seus princípios e valores originais. O alto grau de violência associado às lutas, dentro e fora dos octógonos, pode ser apontado como um dos resultados desses processos de descaracterização.

A última etapa do plano de unidade é o retorno à prática social, ou o momento de utilizar este conhecimento apreendido para uma nova compreensão e ação sobre a realidade. Assim, os autores propõem a divulgação dos materiais construídos e socialização com os outros estudantes da escola.

Plano de Unidade: MMA – a “nova” face da luta espetáculo

Objetivo Geral: Compreender o MMA e suas relações com o mercado da luta-espetáculo, a fim de assumir uma postura crítica frente ao processo de massificação das lutas a partir desta modalidade.

Tópicos de Conteúdo e objetivos específicos:

1. MMA que luta é essa?

- Ampliar conhecimentos sobre o MMA para distingui-lo de outras modalidades de luta
- Identificar os principais estilos de lutas, seus golpes e fundamentos técnicos que compõem o MMA

2. Origem e história do MMA

- Conhecer a origem e o processo de disseminação do MMA, a fim de identificar a dinâmica social que envolve a produção dessa prática da cultura corporal.

3. As lutas e seu processo de descaracterização

- Diferenciar lutas de briga
- Entender o processo de descaracterização das lutas esportivizadas
- Identificar o MMA como luta esportiva, suas regras, categorias e competições

4. MMA, Mídia e Mercado: a luta-espetáculo como grande negócio

- Identificar o papel da mídia no processo de difusão do MMA
- Compreender os interesses econômicos envolvidos nas competições de MMA

5. O MMA e a espetacularização da violência

- Aprender a relação entre o MMA e a espetacularização da violência em nossa sociedade
- Debater a relação entre violência e lutas

1. Prática Social Inicial do Conteúdo:

Material de Apoio: Jornais e revistas esportivas (pode ser feito também na sala de informática, utilizando os sites esportivos mais populares), cartolinas, canetinhas, lápis de cor, caneta, cola e tesoura.

Ação: Dividir os alunos em grupos de, no máximo, seis pessoas. A cada grupo deverá ser dado um questionário para ser respondido na folha de cartolina e um número suficiente de jornais esportivos (ou páginas principais impressas dos noticiários esportivos on-line).

As perguntas são:

- ✓ Qual é a luta mais famosa nos dias atuais?
- ✓ Quem é o melhor lutador atual?
- ✓ Quais são as regras?

- ✓ Qual é o espaço onde ela acontece?
- ✓ Quem a inventou?
- ✓ Onde podemos assistir esta luta?

Os alunos deverão procurar nos jornais fotografias e/ou reportagens sobre a luta que foi respondida como mais famosa (muito provavelmente será respondida que o MMA é a luta mais popular).

Os cartazes deverão ser apresentados para os outros grupos.

2. Problemáticação: Ação: Iniciar um debate com os alunos, lançando algumas questões problematizadoras, registrando as opiniões levantadas: Eis as questões:

DIMENSÕES	QUESTÕES PROBLEMAS
Conceitual	O que são lutas? O que é o MMA? O MMA é um esporte? Qual a diferença do MMA e o Vale Tudo? Que tipos de lutas compõem o MMA?
Técnica	Quais os fundamentos técnicos do MMA?
Histórica	Como surgiu o MMA? Como ele se tornou a modalidade de luta do momento?
Filosófica	Toda luta está associada a uma filosofia de vida? Qual é a orientação filosófica do MMA?
Social	Qual é a diferença entre briga e luta? Qual é a relação entre luta e violência? Por que o MMA está tão famoso na atualidade?
Ética	Quais os princípios morais que orientam as lutas que compõem o MMA e o próprio MMA? Quais as regras do MMA?
Cultural	Qual é o papel da Mídia na disseminação do MMA? O que acontece com as lutas esportivizadas?
Econômica	Quais os interesses econômicos relacionados ao MMA? Quem financia os esportistas e as competições de MMA?

Quadro 1- Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas

3. Instrumentalização:

Conteúdo	Objetivos	Dimensões	Ações	Recursos
MMA – que luta é essa?	Ampliar conhecimentos sobre o MMA para distingui-lo de outras modalidades; Identificar os principais estilos de lutas, golpes e fundamentos técnicos que compõem o MMA;	Conceitual Técnica	Pesquisa na sala de informática; Ler reportagens sobre o MMA;	Vídeos, imagens e textos disponíveis no blog “Conteúdo e Método nas aulas de Educação Física”
Origem e história do MMA	Conhecer a origem e o processo de disseminação do MMA, a fim de identificar a dinâmica social que envolve a produção dessa prática da cultura corporal;	Histórica	Exibição do Documentário da Sportv sobre o MMA.	Documentário: “MMA, a luta que levou o boxe à lona”.

Conteúdo	Objetivos	Dimensões	Ações	Recursos
As lutas e seu processo de descaracterização	Diferenciar lutas de briga; Conhecer a filosofia, fundamentos e golpes de algumas lutas (jiu-jitsu, judô, muay thay, caratê, boxe, sumô); Entender o processo de descaracterização das lutas esportivizadas; Identificar o MMA como luta esportiva, suas regras, categorias e competições	Social Ética Filosófica Cultural	Discussão apoiada em material visual sobre lutas e brigas; Exposição/Vivência dos princípios filosóficos e fundamentos técnicos de algumas artes marciais e lutas que deram origem aos golpes do MMA; Assistir cenas de lutas esportivizadas e debate sobre o processo de Esportivização da lutas;	Vídeo sobre diferença entre lutas e brigas; Material de apoio (apostilas sobre as lutas e seus fundamentos) Professores convidados; Tatames ou colchonetes; Cenas de lutas esportivas; Sugestão de filmes: Karatê kid 1 ou Grande Guerreiro;
MMA, Mídia e Mercado: a luta-espetáculo como grande negócio	Identificar o papel da mídia no processo de difusão do MMA Compreender os interesses econômicos envolvidos nas competições de MMA	Cultural Econômica	Elencar espaços criados nas mídias para divulgar o MMA; Apresentação de dados sobre a comercialização de produtos através do MMA;	Reportagens sobre o tema; Vídeos ou imagens que evidenciam produtos associados ao MMA;
O MMA e a espetacularização da violência	Aprender a relação entre o MMA e a espetacularização da violência em nossa sociedade; Debater a relação entre violência e lutas;	Social Econômica	Exibição de filme e discussão sobre a temática;	A transmissão do UFC Rio de Janeiro ou filme que trate da temática;

Quadro 2- Instrumentalização

4. Catarse:

4.1- Síntese mental do aluno:

A catarse será demonstrada com registros durante as aulas, expressando que o MMA (Mixed Martial Arts) é uma luta esportivizada, criada a partir de uma forma de disputa para a disseminação do jiu-jitsu brasileiro como a melhor das artes marciais. Eram embates entre lutadores de técnicas distintas com lutadores de jiu-jitsu, principalmente. Com a exacerbação da violência, principalmente fora dos ringues, a família Grace se muda para os EUA e começa a criar uma nova forma de disputa, com regras, espaço adequado e técnicas específicas. Surge, assim, o vale tudo e, posteriormente, o UFC e outras modalidades. Atualmente, o UFC é uma das modalidades esportivas mais lucrativas do mundo, e uma das mais violentas, associando técnicas de diversas lutas (Boxe, Jiu-jitsu, Muai thay, Aikidô etc.) sem, contudo, valorizar os aspectos filosóficos e princípios originais

das lutas como respeito ao adversário e a si mesmo. Muitas pessoas treinam MMA para brigas de rua e torneios, sem, contudo, entender o sentido da criação destas técnicas, pois estão descaracterizadas, atendendo a interesses econômicos que vão muito além da simples autodefesa.

4.2 – Expressão da Síntese: Construção de um vídeo sobre o MMA, abordando, de forma crítica, os temas abordados nas aulas ou construção de cartazes; realização de um júri simulado discutindo a temática e criação de um fórum de discussão nas redes sociais sobre a temática.

5- Prática Social Final do Conteúdo

5.1 INTENÇÕES DO ALUNO	5.2 AÇÕES DO ALUNO
1- Conhecer mais sobre o MMA e suas diferenças de outros estilos	Pesquisar, ler textos e assistir vídeos sobre o MMA.
2- Contribuir para a socialização dos conhecimentos sobre as lutas e para divulgação de espaços de discussões sobre as mesmas.	Convidar os demais alunos da escola para acessarem os vídeos e participarem dos fóruns de discussão sobre as lutas.

Quadro 3 – Manifestação da nova atitude prática e propostas de ação dos alunos

Há uma série de materiais e recursos na rede mundial de computadores sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e o paradigma Crítico-Superador de Educação Física que podem ser utilizados no processo de formação continuada dos docentes de Pernambuco. Em seguida, listamos algumas possibilidades:

- As professoras Mara Medeiros e Hellen Raquel Oliveira de Souza da Universidade Estadual de Goiás, apresentam um vídeo com a duração aproximada de quatro minutos, intitulado “Aula de Educação Física e o Método Histórico-Crítico”. Trata-se de um trabalho valendo-se do conteúdo Ginástica Rítmica Desportiva²
- No perfil da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), há uma série de vídeos reunidos sob o nome “Didática Educação Física”. Em especial, sugerimos o vídeo intitulado “Cultura Corporal”, que possui a duração de dezessete minutos³.
- Selecionamos palestras de dois importantes professores citados no presente texto que trabalham suas exposições sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. A exposição de Demerval Saviani na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas⁴.
- E também a exposição de João Luiz Gasparin, intitulada “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, realizada na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília⁵.
- Sugerimos também a revisão, no portal da Secretaria Estadual de Educação, das aulas dos concursos Professor Autor da área Educação Física⁶.

2 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5CpZX9WFRj8>>. Acesso em: 15/01/2014.

3 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3jUp0Cay2E0>>. Acesso em: 15/01/2014.

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y_1XO11I94>. Acesso em: 15/01/2014.

5 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pxMIN8GSEaA>>. Acesso em: 15/01/2014.

6 Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/>>.

DIRETRIZES GERAIS PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE PERNAMBUCO

Nivaldo Antônio David (1998) sintetiza alguns princípios gerais para a formação continuada de professores de Educação Física, utilizando uma abordagem que vincula pesquisa, intervenção e ação pedagógica, a partir do método participativo. Julgamos interessante finalizar este documento com algumas ações propostas pelo autor que podem ajudar na condução de um processo de formação continuada dos professores de Pernambuco, que vise mudanças concretas e transformadoras.

- O ponto de partida deve ser a prática social. Os problemas levantados no processo de formação devem ser extraídos das situações objetivas presentes no coletivo de professores, de suas necessidades específicas, dos conhecimentos que eles possuem sobre o tema gerador e/ou um problema que precisa ser solucionado. Partir da prática social dos professores de Educação Física, por exemplo, supõe basear-se nos elementos concretos que surgem no cotidiano do grupo, na escola, no processo educativo, nos conteúdos de ensino ligados à cultura corporal e ao contexto social onde desenvolvem suas atividades pedagógicas e sociais. A realidade da Educação Física está sempre em movimento e este saber é atravessado de contradições, interesses, lutas, influências institucionais e representações. Ao se optar por ações de formação continuada, que privilegiem a participação coletiva dos professores no processo de sua formação, estar-se-á procurando, ao mesmo tempo, compreender a realidade educacional contextualizada historicamente numa dada sociedade e como produzir ações que possam ser desencadeadas, a partir da própria prática educativa e pedagógica dos sujeitos concretos, que resultem mudanças significativas no campo educacional e no interior da própria ordem social estabelecida.
- A realização de um processo de teorização sobre a prática deve envolver um método que se oriente pelo princípio da descoberta, por ações que estejam sintonizadas com o processo investigativo da realidade e, ao mesmo tempo, como eixo norteador da práxis educativa, amparados conseqüentemente por uma ação teórica reflexiva que auxilie os professores a pensar a prática. É importante que os professores atentem para a necessidade de construir processos organizados de abstração e de reflexão, que

permitam uma leitura sistematizada sobre os dados concretos extraídos da realidade. Isto significa fazer deduções, confrontar a prática existente com outras práticas sociais, analisar os fenômenos, conceituar e dar significações às práticas educativas, emitir opiniões críticas, realizar proposições. O objetivo é estabelecer novas formas de capacitação em que os professores possam desenvolver conscientemente a sua ação política, a intervenção educativa e a reflexão sobre a prática social. Assim, as pessoas individual e/ou coletivamente estarão contribuindo de forma ativa para a apresentação de proposições alternativas geradoras de possibilidades de mudanças ou redefinindo seus papéis e compromissos no interior da prática pedagógica na escola. A partir de um processo sistemático de teorização, é possível fazer a passagem das impressões gerais, senso comum, para níveis superiores de elaborações conceituais que melhor auxiliem na compreensão dos referenciais teóricos críticos que baseiam o processo de formação continuada. Neste método, a teoria não pode servir apenas para explicar uma dada realidade, mas ela precisa se converter em crítica e em instrumento de uma atividade transformadora. Assim, a teoria visa formular um projeto alternativo de ações práticas, um novo projeto educativo dos professores a ser realizado na escola.

- Os pressupostos para a formação e a capacitação de professores aqui defendidos baseiam-se prioritariamente em *conhecer-intervir* junto ao real no sentido de constituir-se num instrumento de *ação-reflexão-nova ação*, com vistas à transformação e à superação significativa desta mesma realidade. Trata-se de um modelo em que a opção metodológica e os compromissos políticos de intervenção (pesquisa-ação-reflexão) estão explicitamente definidos no âmbito do fazer pedagógico, no cotidiano dos professores de Educação Física na escola e nas relações que esta articula com o mundo social. Dentro desta abordagem, pressupõem-se novas formas de relações a serem estabelecidas internamente, fundadas por interações cooperativas e solidárias entre o grupo e por um tipo de preocupação especial de que será este mesmo coletivo que deve assumir, organicamente, o papel e o compromisso de sujeito ativo no trato com os problemas.
- As principais características do método participativo são: centra-se nos processos de descobrimento, criação e recriação de conhecimentos; os conhecimentos que emergem dos participantes são de fundamental importância para a estruturação dos problemas e das ações superadoras; os processos desenvolvidos devem responder às necessidades concretas do grupo e da Educação Física Escolar; a existência de uma estreita ligação entre os referenciais teóricos que explicam a prática e uma prática superadora que *organiza novos referenciais teóricos*; todo o processo deve estar efetivamente orientado por um tipo de organização coletiva que leve a ações potencializadoras de mudanças e superação; no transcorrer do processo, tanto os professores como os objetos estudados e as ações propostas devem sintonizar-se com os objetivos do trabalho; a sistematização do saber, a produção do conhecimento e a forma de organização das atividades devem obedecer a uma ordenação lógica e a um rigor científico em que seja possível realizar

permanentes processos de reflexão e de avaliação de rumos; tanto a dimensão da pesquisa como a dimensão pedagógica devem ser construídas, a partir de um esforço ativo, ordenado, sistemático, reflexivo e consciente por parte do coletivo envolvido.

Já apontamos no presente documento a existência de coletivos de professores em Pernambuco que há anos têm apresentado excelentes colaborações no que diz respeito aos referenciais crítico-superadores no campo da Educação Física. Em artigo publicado, Azevedo e colaboradores (2010), a partir de experiências realizadas na Rede Estadual de Educação de Pernambuco, em parceria com o Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS) da ESEF-UPE apresentam apontamentos para o que denominam como uma formação continuada em Educação Física na perspectiva histórico-social, que envolve três dimensões: os sujeitos, os processos e os produtos.

- No que diz respeito aos sujeitos, citam a necessidade de uma articulação entre os atores civis e políticos, pessoais e institucionais, no sentido de se tornarem, todos, responsáveis pela formação, engajados e preocupados com ela. Apontam para a necessidade de permanentes diálogos e articulações entre a gestão central (Secretaria de Educação), as gerências de educação, as instituições parceiras na formação (caso da Universidade), assessores, professores especialistas, professores formadores e o coletivo dos professores da rede.
- No que diz respeito ao processo, apresentam a necessidade de investimento numa análise do contexto atual da Educação Física nas escolas de Pernambuco. Para a elaboração, a divulgação dos resultados desta análise poderiam ser realizadas consultas, pesquisas, seminários, encontros e outras estratégias.
- No que se refere aos produtos, sugerem a elaboração de materiais documentais produzidos pelos professores de Educação Física, que registrem suas ações no cotidiano escolar. A partir dos documentos oficiais gerais, os professores devem ser mobilizados a produzirem um programa de ensino específico em acordo com a realidade de sua escola. Ainda sobre os produtos, o grupo valoriza o texto didático como um importante elemento da formação continuada, já que ele serve de recurso pedagógico para o professor e os estudantes.

Por fim, os autores destacam que

A Formação Continuada precisa contemplar a reestruturação da prática docente tanto pela contínua reflexão e reconstrução de novos saberes científicos e pedagógicos produzidos na Formação Inicial, quanto pelos saberes adquiridos pela experiência. Isso significa que a formação docente não se restringe a aprendizagem de conceitos e conteúdos, mas da constante reflexão de sua ação pedagógica, a qual será amadurecida a partir da experiência construída diariamente, o que capacita o profissional enxergar mudanças significativas na área e na sua própria intervenção pedagógica (AZEVEDO e colaboradores, 2010, p. 261).

Ainda no campo das diretrizes gerais para o processo de formação continuada dos professores de Educação Física de Pernambuco, citamos como fundamental a necessidade

de se pensar no **planejamento**, no **monitoramento** e na **avaliação** de tal processo.

Quando falamos em planejamento, afirmamos que ele é fundamental para qualquer política pública. Sua essência é fazer uma ponte entre o presente e o futuro. O planejamento é um exercício de olhar para o futuro a partir do presente. Este olhar busca vislumbrar no futuro um cenário que seja desejável e realista para uma determinada situação. As estratégias necessitam ser bem pensadas e para defini-las será preciso responder às questões:

- ✓ Onde estamos? (análise da situação).
- ✓ Onde queremos chegar? (objetivos, metas, resultados).
- ✓ Como podemos chegar lá? (programas, projetos, ações).

O monitoramento é outra tarefa importante. Segundo Vaitsman e colaboradores (2006), consiste no acompanhamento contínuo, cotidiano, por parte de gestores e gerentes, do desenvolvimento dos programas e políticas em relação a seus objetivos e metas. É uma função inerente à gestão dos programas, devendo ser capaz de prover informações sobre o programa para seus gestores, permitindo a adoção de medidas corretivas para melhorar sua operacionalização.

Neste sentido, deve-se responder periodicamente às seguintes questões:

- ✓ O que foi feito e produzido neste período? (ações e resultados).
- ✓ O que foi feito, aponta na direção certa rumo aos objetivos almejados?
- ✓ O que é preciso corrigir?
- ✓ O que é preciso aperfeiçoar?
- ✓ O plano precisa ser reformulado?

A avaliação busca estabelecer relações causais entre as ações realizadas e as mudanças sociais almejadas (objetivos), podendo ser elaborada durante (ideal) ou após a execução dessas ações, sempre com vistas a mensurar o desempenho do projeto na obtenção dos objetivos propostos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Wanderson Ferreira. Os professores e sua formação: uma análise nos cursos de especialização em Educação Física Escolar, In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15.; Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 1, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre, 2005.
- AZEVEDO, Andréa Maria Pires Azevedo; OLIVEIRA, Glycia Melo; SILVA, Priscilla Pinto Costa; NÓBREGA, Thereza Karolina Sarmiento; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Formação continuada na prática pedagógica: a Educação Física em questão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 245-262, out./dez. 2010.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.
- DAVID, Nivaldo Antônio N. Contribuições do Método Participativo para capacitação de professores de Educação Física Escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 1, p. 59-73, jan./jun. 1998.
- FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da cultura globalizada. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GASPARIN, João Luis. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LORENZINI, Ana Rita et al. Conteúdo e método da Educação Física Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora no trato com a Ginástica. 2013. 268 f. Tese (Doutorado em ...) – Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2013. COMPLETAR
- MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí, Editora UNIJUÍ, 1992.
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na Educação**

Infantil e Ensino Fundamental. Campinas: Autores Associados, 2011.

MENGER, Amanda da Silva; VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. A pedagogia histórico-crítica no contexto das teorias da educação. **Poiésis**, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 497 – 523, jul./dez. 2012.

MOLINA NETO, Vicente. Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre – RS/Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 145-169, jan./abr. 2003.

PATRIARCA, Amanda Corrêa; ONOFRE, Tiago; MASCARENHAS, Fernando. Especialização em Escolar – Formação Continuada de professores de Educação Física na Universidade Federal de Goiás: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, Goiânia, 11/3, p. 225-237, set./dez., 2008.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Educação Física**. Recife: Secretaria de Educação-PE, 2013.

REIS, Adriano de Paiva; PEREIRA, Carla Cristina; PINA, Leonardo Docena; LANDIM, Renata Aparecida Alves (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: EDUFJF/PMJF, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **El curriculum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ed. Morata, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica; primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 30. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VAITSMAN, Jeni; RODRIGUES, Roberto W. S.; PAES-SOUSA, Rômulo. **O sistema de avaliação e monitoramento das políticas e programas sociais**: a experiência do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome do Brasil. Brasília, DF: Unesco. 2006.

