

O TEXTO TEÓRICO NAS DISCUSSÕES ENTRE PARES NO PROJETO “SALA DE EDUCADOR”

Elieti de Fátima dos Santos¹
Lyssa Gonçalves-Costa²
Ana Antônia de Assis-Peterson³

RESUMO

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa qualitativa de mestrado sobre o que fazem professores de uma escola pública quando se reúnem na “Sala de Educador”. Um dos eventos formativos se realiza quando os professores se engajam na discussão de um texto teórico. Foi possível inferir que a dinâmica de interpretação assumida pelos professores se aproxima mais do modelo interpretativo de conhecimento de senso comum do que do modelo interpretativo de reflexão crítica. Este artigo problematiza os resultados e propõe ações que possibilitem a professores se reconhecerem como (auto)formadores e co-formadores.

Palavras-chave: projeto sala de educador, formação continuada, professor pesquisador.

O Projeto Sala de Educador (PSE) – também conhecido como Sala de Educador (SE) – se constitui em uma das principais políticas de Formação Continuada (FC) no estado de Mato Grosso, ao instituir na escola, *lócus* de trabalho do professor, um espaço-tempo de reflexão, imbuído pelo desejo transformador e colaborativo de agir, em que professores podem apropriar da escola para estudar, refletir sobre suas práticas educativas e sobre o contexto escolar, questionando-os, desmistificando-os e fortalecendo o seu fazer educativo. A SE pode ser qualificada como um incentivo aos professores ao exercício da aprendizagem da abordagem colaborativa entre docentes em busca da construção de valores, atitudes e práticas a favor de uma educação como um projeto coletivo e público.

¹ Escola Estadual Governador Júlio Strubing Müller. Professora e Coordenadora Pedagógica. Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso.

E-mail: elietefatimas_26@hotmail.com

² Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso.

E-mail: lyssagon@gmail.com

³ Universidade Federal de Mato Grosso. Professora do Departamento de Letras. Doutora em Linguística Aplicada. E-mail: anaassis@terra.com.br

Neste artigo, queremos compartilhar nossas ideias e pensamentos sobre algumas descobertas decorrentes da dissertação de mestrado de Santos (2015), que investigou como a SE de uma escola pública de ensino médio em Várzea Grande, Mato Grosso, no ano de 2013, foi entendida, implementada e vivenciada por cinco professores da área de Linguagem para atender seus interesses pessoais e profissionais, mas também de seus alunos e da própria escola.

A pesquisa qualitativa interpretativa foi embasada em duas perguntas orientadoras: O que fazem professores da área de Linguagem quando se reúnem na Sala de Educador? Como os professores interpretam os acontecimentos em que se engajam? Os principais instrumentos utilizados para registrar os dados foram a observação participante, um questionário e entrevistas semi-estruturadas com os participantes do estudo. Além disso, dados atinentes às discussões de textos pelos professores foram gravados e transcritos. Conforme Santos (2015, p. 47), a organização estrutural dos encontros da SE na sua escola efetuava-se por meio de quatro eventos: Informes e Avisos, Distribuição do Texto, Leitura e Discussão do Texto, Culminância⁴.

Neste artigo, pretendemos destacar as descobertas decorrentes da análise de dados atinentes ao evento Leitura e Discussão do Texto, quando os professores da área de Linguagem, reunidos em grupo de estudo, discutem um texto teórico⁵. Interessamos problematizar as descobertas e refletir sobre possíveis decorrências para o entendimento do processo formativo dos professores na SE.

O texto está organizado em quatro partes. Na primeira, descrevemos, brevemente, o que é o PSE. Na segunda, trazemos perspectivas teóricas que favorecem a FC no próprio local de trabalho mediante reflexão individual e coletiva. Na terceira, apresentamos a análise interpretativa – realizada por Santos (2015) – do evento de Leitura e Discussão do texto teórico/acadêmico que acontecia quando os professores se reuniam na SE. Na quarta e última parte, problematizamos os resultados da análise e propomos ações que possibilitem a professores se reconhecerem como (auto)formadores e co-formadores.

⁴ Os quatro eventos estão descritos em Santos (2015, p. 47-50).

⁵ Entende-se por texto teórico ou acadêmico o texto escrito e publicado por professores de universidades e pesquisadores.

O Projeto Sala de Educador

Segundo Silva (2014, p. 68), o PSE “é parte de uma política de formação continuada dos profissionais de educação no próprio local de trabalho, implantado e implementado no final do ano de 2003 nas escolas da rede estadual pela SEDUC/SUFP por intermédio dos CEFAPROS⁶”. Diversos documentos oficiais têm sido amplamente divulgados, a fim de promover e disseminar a proposta e, principalmente, para realizar ajustes e adaptações conforme as necessidades locais das escolas⁷.

O PSE diferencia-se de outros programas de formação continuada pelo seu caráter local, i.e., embora haja um folheto orientativo – o Parecer Orientativo⁸ – encaminhado a todas as escolas, os professores têm a liberdade e a possibilidade de (re)planejamento e (re)organização desses espaços. Dessa forma, conforme objetivos iniciais, para que o programa seja relevante à comunidade, pede-se que cada escola elabore um projeto próprio, elencando necessidades, estratégias e possíveis ações. Isso, é claro, em sintonia com documentos oficiais, tais como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e as Orientações Curriculares de Mato Grosso (OCEB) (MATO GROSSO, 2010).

O PSE do ano de 2013 focaliza, no Parecer Orientativo (MATO GROSSO, 2013), o “aprimoramento das ações pedagógicas”. Além disso, objetiva que os espaços formativos fortaleçam a escola para superação de fragilidades cotidianas e construção de formas de aprendizagens que sejam relevantes à comunidade escolar. Quer dizer, o PSE enseja que o professor assuma o papel de agente de mudança, efetivando a participação de seus alunos na sociedade através de práticas pedagógicas que deem possibilidades de construção mútua de conhecimentos, habilidades e valores. Pode-se inferir, assim, que o objetivo último é o de melhorar a aprendizagem dos alunos.

Para que tal seja possível, ressalta-se a possibilidade de encontros e discussões com todos os membros do corpo escolar, bem como a organização em grupos por área de conhecimento, atuação, disciplina etc., possibilitando reuniões para discutir temas de

⁶ CEFAPROS – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica.

⁷ O PSE originalmente foi chamado Programa Sala de Professor. Em 2009, passou a ser Projeto e, em 2011, ocorreu a alteração da denominação “Sala de Professor” para “Sala de Educador”. Para uma discussão detalhada sobre a trajetória, implantação e implementação do PSE ver Santos, Silva e Ramos (2012), Silva (2014) e Santos (2015).

⁸ O Parecer Orientativo é um documento da SEDUC/SUFP de Mato Grosso emitido pelos CEFAPROS às escolas, anualmente, com orientações sobre a organização e desenvolvimento do PSE.

interesse e trocar experiências em benefício de repensar o seu trabalho na unidade escolar.

No relatório da Fundação Victor Civita (2011), discute-se a importância dos programas de FC e, principalmente, os avanços que têm ocorrido ao longo dos anos. Ações e projetos que desconsideram o contexto vivenciado pelos professores participantes têm sido substituídos por práticas e políticas de formação que façam, também, uma autocrítica constante. Restrições, limitações e equívocos são trabalhados e discutidos em conjunto com os professores para que, dessa forma, seja superado o baixo impacto dessas FC nas salas de aula, como até então tem sido demonstrado (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 11).

O documento da Fundação (2011, p. 14-15) apresenta argumentos de teóricos e de estudos que salientam que a FC deve: originar-se das necessidades reais e locais dos professores, enfocando situações cotidianas da sala de aula; compreender que as mudanças são graduais e paulatinas; envolver atores diversos da escola no planejamento e na execução de projetos e atividades do/para o ambiente escolar.

Enfatizamos, portanto, a importância da realização de pesquisas no âmbito da FC em Mato Grosso, especialmente, aquelas que focalizam como o PSE acontece na prática em diferentes escolas, tendo em vista que as políticas públicas de FC no estado de Mato Grosso foram apontadas, recentemente, como uma das mais inovadoras pela Fundação Victor Civita (2011), em nível nacional, conforme mostram também os estudos de Santos et *alii* (2012), Silva (2014) e Santos (2015).

Concluindo, compreendemos que o PSE foi pensado, segundo o Parecer Orientativo de 2013, como um espaço-tempo em que os professores podem vivenciar um processo reflexivo e crítico em torno de suas práticas, (re)construindo conhecimentos e identidades pessoais/profissionais em busca da melhoria da aprendizagem dos estudantes. Logo, pesquisas que tenham como objeto de estudo a Sala de Educador, tal qual a de Santos (2015), que descreve e analisa o que os professores, especificamente os da área da linguagem, fazem em tais momentos formativos, mostram-se de grande relevância.

Formação continuada de professores e professor reflexivo

Conforme Nóvoa (2001, s/p.), o clamor por mudança na escola não é algo novo, pois “nesta área nada se inventa, tudo se recria”, ou seja, o autor acredita na importância da valorização dos conhecimentos adquiridos e apreendidos pela sociedade e repassados adiante, mas, ao mesmo tempo, vê que também é necessário ter consciência para não se ater à mera reprodução de procedimentos e “estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas”.

No Brasil, o advento das orientações curriculares governamentais, em nível nacional (BRASIL, 2006) e regional (MATO GROSSO, 2010), direcionadas às escolas, requereu, oficialmente, a mudança do paradigma de ensino como transmissão de conhecimento⁹ para o paradigma de ensino como produção de conhecimento. Para que o desenvolvimento profissional do professor pudesse acontecer, além da introdução das novas tecnologias, os cursos de formação inicial e continuada passaram a discutir o paradigma de ensino reflexivo em oposição ao ensino técnico.

Assim, o professor reflexivo foi pensado, inicialmente, como aquele que não se preocupa apenas com passar o conteúdo de maneira mais tranquila e organizada (associado ao paradigma de ensino de transmissão), mas como aquele que é capaz de pensar sobre o porquê de fazer aquilo que faz, se aquilo que ensina vai ao encontro das necessidades dos alunos, se representa uma seleção ampla de possibilidades e como os contextos em que se ensina facilitam ou não certos tipos de prática (ZEICHNER, 2008).

O termo *reflexão* e outros que são designados pelo adjetivo “reflexivo”, tais quais *paradigma reflexivo*, *ensino reflexivo*, *prática reflexiva* e *professor/profissional reflexivo*, têm sido amplamente discutidos e problematizados na área de educação, no âmbito da formação inicial e continuada de professores, no exterior (SCHÖN, 1983; NÓVOA, 2001; ZEICHNER, 1993, 2008; PERRENOUD, 1999, 2002; entre outros) e no Brasil (LIBERALI, 1994, 2012; PIMENTA; GHEDIN, 2002; GIMENEZ, 2002, 2003; LÜDKE, 2001; MARCOLINO; MISUKAMI, 2008, entre outros), ao longo de mais de três décadas.

De acordo com Zeichner (2008, p. 539), inicialmente, o movimento da prática reflexiva pode ser interpretado como um modelo que abrigaria os professores, como

⁹ O paradigma de ensino como transmissão de conhecimento pode ser associado ao conceito freireano de educação bancária, contudo, é preciso ressaltar que sua interpretação está vinculada aos conceitos de alienação e emancipação de Freire, que define a educação como um ato de conscientização política.

“participantes ativos na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho capazes de assumir funções de liderança nas reformas escolares”. Por meio da reflexão, professores podem internalizar disposições e habilidades para aprender a partir de suas experiências – conhecimento-na-ação (SCHÖN, 1983) – e, com isso, se transformarem em melhores professores. Nesse sentido, os professores são vistos como produtores de conhecimentos novos e possuidores de teorias que podem contribuir para o desenvolvimento de um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino.

Zeichner (2008) questiona se a formação reflexiva serviu para o desenvolvimento dos professores¹⁰. Para ele, isso não aconteceu e os professores continuam em uma situação de dependência. Em parte, o insucesso da formação reflexiva se deu em função de os cursos induzirem os professores a fazer a prática de acordo com os ditames da academia (aplicação da teoria), ao invés de promoverem a ideia de que as “teorias são sempre produzidas por meio de práticas e de que práticas sempre refletem alguma filiação teórica” (ZEICHNER, 2008, p. 542).

O autor ainda salienta outros aspectos que trabalham contra o sucesso da formação docente: o ensino reflexivo é limitado quando o professor é levado a refletir apenas sobre a dimensão pedagógica (os meios para ensinar), excluindo os aspectos moral e ético do ensino. Além do mais, a ênfase no individualismo, ou seja, na concentração da reflexão do professor apenas sobre o seu próprio ensino e alunos, deixa a desejar por não considerar as condições sociais da educação escolar, condição imprescindível para que professores possam confrontar e transformar aspectos estruturais de seu trabalho e alcançar os propósitos educacionais desejados.

Zeichner (2008) argumenta que o desenvolvimento do professor reflexivo se torna realidade e, para que a reflexão docente não seja uma ferramenta para controlar tacitamente os professores, é preciso estruturar e apoiar as reflexões por meio de atividades reflexivas, não basta apenas dizer aos professores ou aos estudantes que eles devem refletir.

Atualmente, no Brasil, na formação inicial, os estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) das universidades vêm se transformando e estreitando laços com as escolas visando ao desenvolvimento da aprendizagem docente e da reflexão em torno de práticas e desafios do contexto escolar.

¹⁰ A leitura do seu artigo (ZEICHNER, 2008) oferece uma discussão bem detalhada da análise crítica do que se tem chamado de formação docente reflexiva.

Contudo, a ênfase na necessidade de transcender a reflexão centrada apenas nos aspectos técnicos da sala de aula para uma reflexão crítica sobre aspectos sociais e políticos do ensino ainda não repercute fortemente nas ações formativas (LIBERALI, 1994, 2012; PIMENTA; GHEDIN, 2002; GIMENEZ, 2002, 2003; LÜDKE, 2001; MARCOLINO; MISUKAMI, 2008; BARROS; ASSIS-PETERSON, 2010, entre outros).

O PSE do estado de Mato Grosso, como um projeto de formação continuada de professores no *locus* da escola – através da reflexão e construção coletiva sobre a realidade das salas de aula e do contexto escolar – é um avanço no sentido de transferir poder para os professores refletirem sobre suas práticas pedagógicas, seus alunos e propósitos educacionais e quiçá “falarem, com suas próprias palavras, sobre as faltas que devem ser reparadas, as possibilidades para agirem em nome daquilo que eles considerem ser decente, humano e justo”, como deseja Zeichner (2008, p. 548).

Nóvoa (2001, s/p.), um dos inspiradores da filosofia de trabalho do PSE, releva que, para definir um bom programa de formação continuada, há a necessidade de concentrar-se, principalmente, no professor, enquanto agente, e na escola, enquanto espaço formativo permanente. Tal consciência acarreta que “mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação”.

O autor afirma ainda que a formação continuada não parte de ações individuais, mas sim da cooperação: “o esforço de pensar a profissão em grupo implica a existência de espaços de partilha além das fronteiras escolares”. São movimentos e dinâmicas que abrangem além das paredes da sala e podem ser “decisivos para a renovação” (NÓVOA, 2001, s/p.) do contexto escolar.

Perrenoud (2002, p. 121), por sua vez, complementa que a prática reflexiva também exige a disponibilidade de tempo dos participantes e seus esforços reunidos, pois há a exposição de si ao olhar alheio, mas de uma forma que há o estímulo de questionamentos, o que acarreta na cooperação e na co-construção de conhecimentos e novas ações significativas. Para ele, em tais momentos formativos, “refletimos sobre o *como*, mas também sobre o *porquê*” (grifos do autor), i.e.,

não é possível avançar muito se refletirmos ou debatermos sem recorrermos a certos saberes. A experiência singular só produz

aprendizagem se ela estiver estruturada em *conceitos*, se estiver vinculada a saberes que a tornam inteligível e inserem-se em alguma forma de regularidade [...] um profissional reflexivo nunca deixa de *se surpreender*, de tecer vínculos [...] em geral, a reflexão é mais fecunda se também for cultivada com leituras, formações e saberes acadêmicos ou profissionais [...] (PERRENOUD, 2002, p. 52).

Acima de tudo, há a intenção de pensar em soluções que vão além da resolução imediata de diferentes conflitos e situações escolares. Perrenoud (2002, p. 48-70) elenca outros motivos para desenvolver práticas reflexivas na formação continuada, tais como: permitir enfrentamento da crescente complexidade das tarefas do ofício; aumentar a cooperação entre colegas e a capacidade de inovação frente à realidade escolar; favorecer o acúmulo de saberes; propiciar a evolução profissional etc. Todavia, o autor afirma que incentivar a reflexão é complexo, pois “é preciso ter *intenção* e *dispositivos* (grifos do autor) centrados no treinamento da reflexão e da crítica e em diversos campos de conhecimentos e das competências” (PERRENOUD, 2002, p. 56). Nessa perspectiva, a principal ferramenta de trabalho do professor é ele próprio e tudo que o envolve, isso porque as escolhas do professor – dentro e fora de sala – são guiadas e justificadas pela história pessoal do professor e dos grupos dos quais participou ao longo de sua vida. O autor complementa que

a formação e os textos não podem dar uma resposta nem sequer um conselho. Ela pode ajudar cada um a construir seu julgamento devido a um treinamento que explicita, de forma simultânea, a situação, as alternativas e os desafios. A postura e as competências reflexivas não garantem nada; contudo, ajudam a analisar os dilemas, a construir escolhas e a assumi-las (PERRENOUD, 2002, p. 56).

Perrenoud ainda esclarece que é importante partir dos relatos ou experiências prévias para uma formação na qual saibam para onde se está indo e onde querem chegar; deixa-se de lado o sentimento de “fascínio” para sair do senso comum e construir novos conhecimentos e interpretações. E, como consequência dessas práticas reflexivas, o autor explana sobre os diferentes momentos da formação continuada como tal:

Na ação, a reflexão permite um distanciamento do planejamento inicial, o remanejamento constante, uma compreensão daquilo que

está causando problema; permite se descentrar, regular o procedimento em andamento sem se sentir ligado a procedimentos prontos, apreciar um erro ou repreender uma forma de indisciplina, por exemplo. *No futuro*, a reflexão permite analisar com mais tranquilidade os acontecimentos e construir saberes que envolvam situações comparáveis que possam surgir. *Em uma profissão na qual os mesmos problemas são recorrentes*, a reflexão também se desenvolve *antes da ação*, não só com o objetivo de planejar, construir cenários, mas com o objetivo de preparar o professor para lidar com imprevistos [...] (PERRENOUD, 2002, p. 199, grifos nossos).

Na próxima subseção, trazemos então uma amostra de como os professores interagem e refletem quando discutem um texto teórico/acadêmico.

As práticas formativas

Nesta subseção, apresentamos uma sequência de excertos representativos do padrão de discussão e de interpretação dos textos teóricos discutidos na SE. O texto escolhido foi extraído de Schlatter e Garcez (2012, p. 37-48). Nele, os autores introduzem o conceito de “línguas adicionais” no lugar de “línguas estrangeiras”, enfatizando que línguas adicionais são línguas que são acrescentadas àquelas que o educando já tenha no seu repertório linguístico (língua portuguesa e/ou outras).

As línguas adicionais (o inglês, por exemplo) são usadas para “a comunicação transnacional, isto é, estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades não sendo possível distinguir entre nativo e estrangeiro” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 37). Além disso, mais duas razões são apresentadas pelos autores para justificar o termo línguas adicionais: as línguas são vistas como parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea e, além disso, são úteis e necessárias entre nós, em nossa própria sociedade, e não necessariamente estrangeiras. Eles reconhecem, também, que em muitas comunidades em que ensinamos – comunidades surdas, indígenas e de imigrantes – elas não são a segunda língua.

O evento Leitura e Discussão de Texto da SE começou com a leitura de um trecho por um dos professores-mediador, que fez uma pausa na leitura para que os professores pudessem comentar o que foi lido. O assunto do texto de Schlatter e Garcez era bastante novo para os participantes e fez com que os professores se motivassem a

participar das discussões, que foram tomando conta do local. Nunca se lia mais de dois parágrafos sem antes verificar o entendimento dos presentes. O professor Saulo¹¹ começa a leitura do texto destacando um trecho em que os autores conceituam o termo “Língua Adicional”.

Professor Jonas: [lendo] “Assumimos essas línguas como parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. São úteis e necessárias entre nós e em nossa própria sociedade, não necessariamente estrangeiras. Reconhecemos que em muitas comunidades, as línguas que ensinamos não são a segunda língua dos educandos, por exemplo, em comunidades surdas, de indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. Reconhecemos que essas línguas são usadas para comunicação transnacional, isto é, muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades não sendo, portanto, possível nem relevante distinguir entre nativo e estrangeiro. Partindo desta perspectiva, entendemos que a responsabilidade da escola é possibilitar o acesso a línguas adicionais para que o educando possa”: [interrompe a leitura] Quem quiser continuar... ou... é... *Para sintetizar o que foi dito aqui, então aqui eu entendi que... bom, só o enunciado. Falou o porquê do termo “línguas adicionais” e não “línguas estrangeiras”. Essas setinhas aqui estão dizendo, né?*

Após leitura do trecho que diferencia o termo língua adicional de língua estrangeira e que defende a utilização do primeiro em detrimento do segundo, porque “as línguas que ensinamos não são a segunda língua dos educandos”, podemos observar como tal informação é retomada pelos professores e trazida para a realidade dessa SE.

O professor Jonas reconhece que o texto faz pouco sentido para ele, entende apenas que os autores estão tentando diferenciar “línguas adicionais” de “estrangeiras”. Os outros professores também demonstram estarem um pouco confusos, chamando atenção para um ou outro enunciado – “comunidades indígenas”, “úteis e necessárias”, “está presente no seu dia a dia”, “Libras é como outras línguas” – como em uma colcha de retalhos, buscando atribuir algum sentido ao que leram. A professora Maria Lima se arrisca dizendo que língua adicional é para se comunicar com o outro e que não precisa ser uma língua de outro país. A professora Bela, ao ouvir comunidades surdas, diz que onde trabalhou havia curso de Libras e que quem se interessa pela língua começa a aprender. Quer dizer, inicialmente, os professores “rasgam” o texto em pedaços, os que

¹¹ Os nomes dos professores participantes são todos fictícios.

consideram mais significativos para tentar compreender ou interpretar o que sejam línguas adicionais.

Professora Amanda: Porque ele fala aqui, ó, que elas são *úteis e necessárias*. Então ele quer usar o termo estrangeiro para...

Professora Maria Lima: ((incomp.)) de repente até existir uma certa resistência né? ((incomp.)) aprender, não sei se é isso... né?

Professora Amanda: Eu entendi mais ou menos por esse lado.

Professor Jonas: No caso assim de *comunidades indígenas*, a linguagem ((incomp.)).

Professora Amanda: Porque está de acordo com a sua necessidade, *está presente no seu dia a dia*.

Professora Maria Lima: *Necessariamente não é uma língua que depende seja assim, o idioma seja de outro país, né?* ((incomp.)) uma pessoa que, por exemplo, ((incomp.)) *e você precisa de repente aprender para se comunicar com ele. Então, isso aí já é o quê? Já é uma língua adicional, né?*

Professora Bela: Hoje, nas universidades ((incomp.)) *a língua do curso de Libras*. Na UNIVAG diz que é opcional. Mas diz uma lei, na época que eu tava na UNEMAT, *era obrigatório ter Libras dentro do curso. E aí eles aplicaram lá no último semestre e é super interessante*. Você começa a fazer, quem tem vontade acaba querendo até seguir em frente. É a mesma coisa de outras línguas.

Nesse emaranhado de ideias em construção, buscando interpretar o conceito de “línguas adicionais”, a professora Bela provoca uma mudança de direção na sua fala, levando as conversas para relatos de experiências ou “causos” do cotidiano. Os professores se aproximam das suas “realidades”, das suas experiências pessoais, do seu conhecimento de mundo. Cada um vai construindo seu próprio entendimento, a partir da leitura e das falas dos colegas. Assim, a professora Bela começa a relatar sobre a experiência de suas vizinhas com aprendizagem de outra língua:

Professora Bela: É a mesma coisa de outras línguas. *Que se torna interessante você saber outra língua porque já teve minhas vizinhas mesmo saíram daqui em março e foram pro exterior, aí não sabiam falar* ((incomp.)) *o que está acontecendo? Então acaba acontecendo isso. Minha professora de inglês, que eu lembro até hoje, ela contava pra mim quantas aulas* ((incomp.)) *aí chegou lá, ela não sabia conversar e quem tava com ela tinha que está conversando, traduzindo para dizer o que tava falando*. Então tudo isso acontece. Se você não procurar...

Nessa ocasião, sua fala foi como um convite para que outros retomassem eventos passados que, de alguma forma, se relacionavam com a temática de aprendizagem de línguas pelos filhos, pelos amigos, por crianças ou na rede social. De tempos em tempos, um dos professores ou a coordenadora pedagógica¹² sentia necessidade de “chamar atenção” para que os professores voltassem ao texto:

Coordenadora Pedagógica: Vamos lá! Vamos ver outra parte importante para discussão.

Os professores se engajavam em um movimento interpretativo de apego às suas histórias, aos seus conhecimentos prévios do mundo, sem, no entanto, empreender um segundo movimento importante para o processo de interpretação do texto acadêmico: o distanciamento da realidade pessoal, a fim de poder interpretá-la com outros olhos para além do senso comum.

O professor Jonas retoma o texto sobre Língua Adicional do lugar que havia parado introduzindo que é responsabilidade da escola possibilitar o acesso a línguas adicionais para que o educando possa, entre outros aspectos,

Professor Jonas: [lendo] “Conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade. Afiliar-se a um *site* para participar de discussões sobre futebol com torcedores de outras partes do planeta; buscar informação sobre as condições do saneamento no mundo; conhecer o que é feito pelos órgãos internacionais em relação a problema de sua vida – esses são alguns exemplos de situações em que os estudantes estarão se encontrando com modos de expressão numa língua adicional valorizada no mundo. A aula de Línguas Adicionais pode ser um espaço para que seus participantes se encontrem com uma nova forma de expressão humana, com visões do mundo distintas das suas, com uma língua que pode fascinar ou assustar. E esse espaço deve servir antes de mais nada para reflexão e informação sobre as realidades locais e imediatos dos educandos em tarefas de interlocução com o mundo que se faz nessa outra língua” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 37).

¹² O PSE diferencia-se de outros tipos de formação continuada, pois deu abertura a outros atores sociais do contexto escolar, dentre eles o coordenador pedagógico, a quem foi atribuída a responsabilidade de elaborar e encaminhar o Projeto “Sala de Educador” da sua escola para a SEDUC, bem como de organizar a sua implementação e orientar os participantes durante esse processo.

Após a leitura em voz alta, a professora Bela de imediato aponta para o final do texto e o relaciona com o fato de dois alunos terem um bom conhecimento de inglês e que estariam aptos para trabalhar durante a Copa do Mundo, que viria a acontecer em Cuiabá em 2014. O professor Jonas, por sua vez, também trouxe contribuição sobre como um amigo aprendeu inglês e o utiliza na vida real, enquanto a professora Lene passa a relatar a experiência com a língua inglesa de sua irmã em Londres.

Professora Bela: Essa parte aqui, *eu até comentei para dois alunos que vocês têm por nome [...], que eles têm essa facilidade.* Falei pra eles, já que você já tem essa facilidade, já tem esse conhecimento, *vocês já podem procurar essa área porque eles vão precisar principalmente nesses hotéis,* aqui vai contratar diversas pessoas porque eles vão precisar muito. Eles falaram: “sim, professora, nós vamos procurar”. Falei porque o índice de pessoas que vamos receber no Brasil e precisam de profissionais para atender.

Professor Jonas: *Vou contar uma experiência, viu Lene, de um amigo meu, ele aprendeu falar inglês,* ele sempre foi fascinado em inglês, ele aprendeu falar inglês com os Missionários dos Mórmons olha só, ele começou a falar com eles. Ele teve a oportunidade, ganhou passagem aérea de ir pra lá, foi para os Estados Unidos e ficou lá dois anos estudando e ficou muito tempo em hotel e aí voltou pra cá na família e ficou responsável por ligações internacionais.

Professora Lene: *A minha irmã ficou quatro anos em Londres, mas ela conviveu muito com brasileiros. Mas se você for ao exterior e conviver com pessoa da sua língua, você não vai aprender inglês.* Ela aprendeu inglês, mas ela aprendeu assim, palavras soltas, palavras chaves, mais se você desenvolver com ela um diálogo, ela não vai entender. Se ela for conversar com gringos, por exemplo, ela não vai entender, ela vai ficar buscando palavras.

[...]

Professora Margarete: Vamos lá, vamos lá...

E, mesmo com a chamada da Professora Margarete, para que os professores voltassem à temática do texto, os professores passam a relembrar suas experiências de aprendizagem de Inglês e abordagens de ensino. Apresentamos aqui dois excertos que continuaram a discussão.

Professora Maria Lima: Ainda tinha aquela coisa assim, até os professores ficavam bravos ao ensinar a gente, a gente tinha o constrangimento em falar, de dar uma bola fora, de falar uma pronúncia que não tinha nada a ver até os professores ficavam bravos ao ensinar a gente sabe! E depois fiquei contente com a notícia em que há uma nova abordagem agora, moderna, atual acho que é mais ou menos assim, que agora o importante ... *segundo os entendidos*

não é mais aquela coisa da gramática normativa, não é mais aquela coisa! O importante é interagir tentar mostrar para os alunos o gosto pela língua.

Professora Lene: *É a Clarissa Jordão. Ela fala que a gramática, não tem como você fugir da gramática, mas hoje em dia tudo é contextualizado, né? Tudo tem que fazer sentido qualquer coisa que você passa, tem que fazer sentido. Então é assim, o ensino de línguas, é isso, você não tem que ficar preso à gramática. Ela é importante? Ela é importante sim. Você tem que passar para os alunos, que ela é importante sim, porque senão como você vai trabalhar, por exemplo: as quatro habilidades da língua estrangeira, não tem como você trabalhar, porque em um determinado momento você tem que focalizar a gramática. Não tem como ficar sem a gramática.*

Quando a professora Maria Lima faz um comentário em que ensaia distinguir o ensino de gramática de uma nova abordagem, a professora Lene tenta conectar o que ouve com um texto acadêmico que havia lido, evocando o nome de sua autora, a professora, pesquisadora e formadora da área de Linguística Aplicada, Clarissa Jordão. Lene tenta se deslocar do conhecimento de senso comum, ainda que timidamente, para explicar uma questão crucial que paira entre os professores que ensinam línguas: ensinar ou não ensinar gramática? Se ela é importante, como deve ser ensinada?

Questões, sem dúvida, de suprema importância para entender a proposta de ensino de Inglês como letramento, de Schlatter e Garcez (2012), que, como Jordão (2006), valorizam o papel educativo/formativo do ensino de Inglês. Jordão (2006) se afina com a visão do professor que concebe a língua como discurso e não como código. Para ela, o valor educativo/formativo da disciplina de língua estrangeira “prevalece como critério principal para a escolha de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula”. A unidade de ensino é o desenvolvimento de uma atividade social que poderá levar “os alunos à reflexão sobre o mundo fora da sala de aula, à consciência de seu papel na sociedade”. A conversa continua por muitos turnos, apoiada nos relatos das experiências, saberes e conhecimentos pessoais, até que uma das coordenadoras conclamou mais uma vez: “Vamos continuar aqui com o tópico?”.

O que observamos, nesse modelo de reflexão e interpretação, é que os professores ainda estão por fazer a passagem da epistemologia de conhecimento comum para a prática da epistemologia teórico-crítica, que é um processo demorado e intenso de “distanciamento da realidade para poder compreendê-la na sua significação mais

profunda, pois ela nos toca em todos os níveis” (GHEDIN, 2002, p. 140, *apud* SILVA, 2014, p. 115).

Em uma prática de reflexão crítica em evento de leitura de texto teórico, os professores podem aprender a se distanciar do apego aos “causos” para atribuir sentidos que questionam/problematizam não só o texto teoricamente, mas também que problematizam as suas práticas. Segundo Silva (2014, p. 115), citando Ghedin (2002, p. 147), “somente a reflexão crítica poderá levar à formação da autonomia, pois ‘a informação transmite-se, o conhecimento adquire-se através da reflexão crítica’”.

Reflexões e proposições

A análise do evento de Leitura e Discussão de Texto da SE, realizada por Santos (2015), mostrou que uma das maiores dificuldades experimentadas pelos professores era a apropriação da linguagem acadêmica e teórica, urgindo que as leituras fossem feitas durante os encontros paulatinamente e entremeada por conversas para verificação dos entendimentos. Esse obstáculo fazia com que os professores derivassem para os relatos de experiências em detrimento da ressignificação do texto teórico associado ao contexto local. Tal movimento era evidente, inclusive, aos professores participantes, pois também percebiam que nesses momentos havia grande empolgação e participação de todos, havendo a necessidade de “chamar atenção” para que retomassem a temática inicial do texto lido/discutido.

Entendemos que vários fatores podem ter contribuído para que os professores se apegassem aos “causos” da vida cotidiana em detrimento da prática pedagógica e da discussão mais abrangente atinente aos aspectos sociais e políticos, que não devem ser desvinculados da dimensão pedagógica. A nosso ver, no PSE da escola investigada por Santos (2015), um dos óbices à passagem da epistemologia de conhecimento comum para a prática da epistemologia teórico-crítica está no critério adotado para a escolha do texto acadêmico a ser discutido pelos professores no grupo de estudo.

Os textos selecionados não têm emergido de questões relacionadas ao contexto escolar, ou seja, as temáticas estudadas na SE não têm derivado de um diagnóstico das necessidades reais vividas na sala de aula. Em consequência, os temas discutidos na SE são variados, ora relativos a situações prementes ou corriqueiras (avaliação, ENEM,

projetos), ora relativos à leitura e discussão de textos teóricos (línguas adicionais, didática), sem apresentar um entrelaçamento entre eles (SANTOS, 2015, p. 49).

Entendemos, a partir dos resultados de Santos (2015), que o estudo de um tema central se beneficiaria se fosse realizado durante um período de tempo maior do que dois ou três encontros; isso porque faria emergir subtemáticas que demandariam a leitura de novos textos teóricos, garantindo discussões mais significativas e consistentes em torno das questões que emergem na SE. Por exemplo, se professores percebem que a produção textual dos alunos para o ENEM é insatisfatória, há então uma questão central a ser discutida e refletida para que ações de intervenção possam acontecer. Nesse caso, o estudo de textos teóricos auxiliam os professores a buscar meios e estratégias para apropriação de novos conhecimentos práticos e científicos.

Em contexto similar ao de Santos (2015), Silva (2014) investigou o PSE em uma escola da rede estadual de Cáceres. Nessa escola, a leitura do texto também era feita na SE. Contudo, na perspectiva dos professores ouvidos por Silva, o ideal seria que o texto fosse disponibilizado com certa antecedência para leitura, pois, dessa forma, as discussões enfocariam resultados de experiências da prática pedagógica vivenciada na sala de aula em contraponto com as leituras já realizadas. Outro ponto de convergência entre o estudo de Santos (2015) e o de Silva (2014) é a interpretação das atividades do PSE como “curso” ao invés de “grupo de estudo”, i.e., espaço de aprendizagem entre pares e formação colaborativa: “muitas vezes, os *cursos* que estão sendo propostos não são do interesse dos professores” (P10, em SILVA, 2014, p. 118); “Os problemas da escola seriam bem menores se a proposta do *curso* Sala do Educador fosse colocada na prática na íntegra” (Professora Amanda, em SANTOS, 2015, p. 67). A concepção de SE como um “curso” demonstra que os professores ainda estão habituados a práticas anteriores em que recebiam informações por meio das palavras do outro – o formador que se apresentava como detentor da verdade – comportando-se de maneira passiva e receptiva aos novos conhecimentos, sem haver maior engajamento ou sem se apresentarem enquanto protagonistas.

Além disso, a função do mediador na leitura do texto teórico em Santos (2015) parece incorporar a função do “formador externo que passa o conteúdo”. Nem todos os professores se voluntariavam para ser o mediador; alguns preferiam participar mais ativamente na discussão da temática com os pares. Uma professora declarou: “Ajudo a

preparar os slides, eu falo com os meus alunos, mas para falar lá na frente para os professores, não. Eu tenho vergonha” (SANTOS, 2015, p. 48).

Conforme o Parecer Orientativo (MATO GROSSO, 2013), o objetivo inicial de promover uma formação continuada no próprio local de trabalho era o de que professores e outros membros do contexto escolar pudessem se engajar enquanto (auto)formadores e co-formadores. Todavia, os professores observados por Santos (2015) ainda não veem o PSE como um local de estudo, de construção de aprendizagens, o que implica na dificuldade de mover esforços e elencar meios para que todos possam, concomitantemente, ser protagonistas e colaboradores nesse processo.

Tal descoberta não causa espanto, porque para que professores se vejam como (auto)formadores ou co-formadores, antes de mais nada, eles precisam construir uma identidade de formador, “deslocar-se de um *habitus* de professor para outro projeto, que ocorre a partir de uma tomada de consciência, mudanças de competências e representações” (PERRENOUD, 2002, p. 187). Para a SE acontecer de modo profícuo, além do mais, ela precisa fazer parte da cultura/rotina escolar, ser compreendida pelos professores como *atividade rotineira* da escola e não como *curso*.

Assim, para que o PSE se torne de fato um lugar de aprendizado, que possibilite o ressignificar de valores, atitudes e práticas docentes, que crie uma relação crítica com o saber, é necessário, embora não seja suficiente, considerar a revisão de metodologia da discussão do texto teórico em direção à possibilidade da inscrição permanente da atitude reflexiva na identidade profissional dos professores.

Na literatura sobre formação inicial e continuada de professor reflexivo e crítico, há uma variedade de instrumentos e procedimentos metódicos para encorajar movimentos de reflexão e interpretação em grupo de estudo (LIBERALI, 1994, 2012; PIMENTA; GHEDIN, 2002; GIMENEZ, 2002, 2003; LÜDKE, 2001; MARCOLINO; MISUKAMI, 2008; SANTOS; RAMOS, 2012, entre outros), que introduzem rupturas com o sentido comum para construir questionamentos e interpretações para além da compreensão inicial. Como afirma Perrenoud (1999), no âmbito da formação, a prática reflexiva tem necessidade de disciplina e de metodologias (observar, interrogar, escrever, compreender, analisar) e de condições (estruturas físicas e organizacionais, recursos, tempo para estudo).

Compreendemos, portanto, que essa passagem da epistemologia de conhecimento comum para a prática da epistemologia teórico-crítica é imprescindível, mas, para que tal seja possível, é preciso que os professores participantes, juntamente com membros do CEFAPRO, da coordenação escolar e pesquisadores, busquem, através da experimentação, estratégias que os auxiliem nessa evolução.

Em Santos e Ramos (2012), por exemplo, temos um modelo de exercício reflexivo em que uma professora formadora da academia se reúne com um grupo de professoras formadoras do CEFAPRO, especificamente da área de linguagem, com o propósito de compreender o que as professoras pensavam sobre a formação continuada docente e, também, sobre as práticas que realizam no PSE¹³. Após algumas leituras introdutórias para compreender o campo de atuação da Linguística Aplicada, o grupo decidiu focalizar a discussão para a temática de profissionalização e FC de docentes. Em acordo, resolveram ler o livro de Nóvoa (2009) “Professores: imagens do futuro presente”. As discussões aconteceram por meio de encontros presenciais e pela plataforma e-Proinfo – através da ferramenta fórum – que é um ambiente colaborativo de aprendizagem.

Assim, as conversas colaborativas eram embasadas, prioritariamente, na leitura de um único livro, contudo, para estimulá-las a professora formadora elaborou algumas questões orientadoras e motivadoras de reflexões e essas auxiliaram as professoras formadoras a pensarem durante a leitura e a refletirem em relação aos espaços formativos de que participavam. Os resultados demonstraram que a equipe participante se mostrou aberta e disposta a experimentar novas práticas através de parcerias – como essa experiência de integrar a universidade com CEFAPRO e escolas.

O papel da universidade em formações colaborativas, como no caso da SE, é de escutar o outro, possibilitar a formação de “andaimes” (por exemplo, perguntas norteadoras/motivadoras para leitura e reflexão de textos teóricos) para que o professor possa construir sua passagem para a epistemologia teórico-crítica, i.e., auxiliá-lo a perceber que ele é – e deve ser – o formador de sua própria prática pedagógica. Vemos, portanto, que é relevante que haja tal ligação, pois dessa forma diferentes esferas de saberes e experiências poderão encontrar-se para desenvolver uma forma de reflexão sistematizada e abrangente – como ocorreu na pesquisa de Santos e Ramos (2012) – e,

¹³ Para uma compreensão abrangente da pesquisa sugerimos ao leitor ler o texto de Santos e Ramos (2012).

além disso, colaborativamente, pensar e colocar em prática ações de intervenção, nas quais a teoria conecte-se com a prática de forma profícua aos membros envolvidos.

Logo, isso significa que não há uma fórmula ideal; cada grupo de estudo terá um desenvolvimento único e particular. Claramente, reconhecemos que esse é um processo longo e trabalhoso, mas necessário para uma formação continuada que seja relevante aos professores. Isso porque ser protagonista de sua própria formação significa conhecer, compreender e saber agir na realidade escolar que vivencia diariamente; ser autor de projetos, reformas e práticas educacionais que organiza e executa com confiança e embasamento claro e preciso; mas, principalmente, significa conhecer a si mesmo, a própria identidade profissional dentro e fora do contexto escolar.

Concluindo, o PSE é uma inovação admirável, uma ideia fecunda que pode resultar em melhoria da educação, e, por isso, não pode se tornar mais um projeto educacional que possa desaguar no nada. A universidade precisa se tornar parceira e colaboradora efetiva (e não eventual) das comunidades de formação no interior das escolas de ensino fundamental e médio, pois tanto professores, formadores universitários e pesquisadores têm muito a aprender um com o outro. A SEDUC e os CEFAPROS, por sua vez, devem persistir, insistir e cuidar da SE como sua “menina dos olhos”. Fazendo *mea culpa*, não podemos mais fazer dos cursos de formação de professores a prima pobre da formação universitária. Só teremos condições de mudar o *status quo* da educação no país, se considerarmos a formação de um professor tanto quanto a formação de um médico. Se a formação do médico é a “menina dos olhos” da universidade, por que a formação do professor não pode sê-lo?

Referências

BARROS, S. M. BARROS; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João Editores. 2010.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos e pesquisas educacionais. Relatório Final*. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. 2011. Disponível em:

<<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2012.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na Universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.

_____. (Org.). *Trajetórias na Formação de Professores de Línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, V. *Tendências contemporâneas no Ensino de Línguas*. União da Vitória: Kaygangue.

LIBERALI, F. *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. Dissertação de mestrado. PUC/SP, 1994.

_____. *Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais*. 2. ed. Vol. 8. Campinas/SP: Pontes Editores, 2012.

LUDKE, M. (Coord.). *O professor e a pesquisa*. Campinas/SP: Papirus, 2001.

MARCOLINO, T. Q.; MIZUKAMI, M. G. N. *Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação*. Interface. Vol. 12. N. 26, 2008.

MATO GROSSO. Superintendência de Educação Básica. *Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso: Área de Linguagens*. Cuiabá, 2010.

MATO GROSSO. *Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2013*. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2013.

NÓVOA, A. *Professor se forma na escola*. Revista Nova Escola. Ed. 142, 2001. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm>. Acesso em: 30 nov. 2014.

_____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, P. *Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica*, 1999. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.htm>. Acesso em: 06 maio 2015.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, L. I. S.; SILVA, L.; RAMOS, R. C. G. *Formação continuada em Mato Grosso: Análise de documentos orientativos do programa/projeto Sala de Professor/Educador*. 2012. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mbTAxRMP4xIJ:periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/download/15557/8897+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

SANTOS, E. F. *O Projeto Sala de Educador: eventos e sentidos*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

SANTOS, L. I. S.; RAMOS, R. C. G. *Docentes da área de linguagens: Um olhar na formação continuada no CEFAPRO, pólo de Sinop-MT*. Anais Eletrônicos. 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. 2012. Disponível em: <<http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS2013/santos-e-ramos.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2015.

SANTOS, L. I. S. *Formação continuada de docentes: um olhar no contexto público de ensino estadual de Sinop/MT*. Revista de Letras Norte@mentos. v. 5, n. 10, jul./dez. 2012.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals thinking action*. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, C. C. *Formação Continuada: O “Sala de Educador” como espaço de produção de conhecimento*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

ZEICHNER, K. M. *Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, 2008, p. 535-554.

THE DISCUSSION OF A THEORETICAL TEXT AMONG PEERS IN THE PROJECT TEACHER’S ROOM

ABSTRACT

This article presents part of the results of a qualitative study about what public school teachers do when they meet in the "Teacher's Room". One of the formative events takes place when the teachers engage in a discussion about a theoretical text. It was possible to infer the movement of the interpretation performed by the teachers, which was closer to the interpretive model of common sense knowledge than to the interpretive model of critical reflection. This article discusses the results and proposes actions that enable teachers to recognize themselves as (self) educators and co-educators.

Keywords: teacher's room, continuing education, research teacher.

Recebido em 05/07/2015.

Aprovado em 15/07/2015.