

# A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MATO GROSSO: RELIGANDO SABERES

## THE TRAINING OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS IN A PUBLIC SCHOOL IN MATO GROSSO: RECONNECTING KNOWLEDGE

Edsônia Souza Oliveira Melo 1

---

Possui graduação em Letras - Univag Centro Universitário (2003) e mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2006). Atualmente é professora do Instituto Federal de Mato Grosso. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Gêneros de Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente; leitura e escrita; língua(gem),propaganda impressa, ensino aprendizagem, generos textuais, linguística, variação lingüística ensino e etnografia, ensino, discurso.  
E-mail: sonia.baiana@hotmail.com

**Resumo:** Este artigo busca levantar algumas reflexões acerca do processo de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa de uma escola pública do estado de Mato Grosso, especialmente, a partir da criação de um grupo de estudo em 2014, portanto, os dados analisados aqui se referem às práticas realizadas pelos professores em formação. Fundamentada na perspectiva da complexidade desenvolvida por Edgar Morin (2016; 2013; 2005) e da teoria tripolar de formação que envolve os três pólos – autoformação, heteroformação e ecoformação, de Gastón Pineau, serão articulados os estudos realizados por Freire (2013) e Morais (2008; 2012). Os dados mostraram que as conquistas alcançadas por esse grupo de professores ocorreram, a partir da formação conjunta, centrada na coletividade o que resultou em mudanças significativas para a sua realidade educacional.

**Palavras-chave:** Pensamento Complexo. Auto-hetero-eco formação. Formação docente.

**Abstract:** This article aims to raise some reflections about the process of continuous training of teachers of Portuguese Language of a public school of Mato Grosso, especially, from the creation of a study group in 2014, therefore, the data analyzed here refer to the practices carried out by teachers training. Based on the perspective of the complexity developed by Edgar Morin (2016, 2013, 2005) and the tripolar formation theory involving Gastón Pineau's three poles - self-formation, heteroformation and eco-formation, will be articulated the studies carried out by Freire (2013) and Morais (2008, 2012). The reflections showed that the achievements reached by this group of teachers occurred, from the joint formation, centered on the collective, which resulted in significant changes for their educational reality.

**Keywords:** Complex Thought. Self-hetero-eco forming. Teacher training.

## Introdução

Ao me deparar com a teoria do Pensamento Complexo em uma disciplina, no curso do Doutorado, que tratava da formação de professores na contemporaneidade, refleti imediatamente a minha prática docente. Comecei a pensar a maneira de como nos tornamos professores, pois, embora ainda impere a ideia positivista de que recebemos na graduação (considerada a Formação Inicial) um título que nos habilita/autoriza a atuar como professores de tal disciplina, quando chegamos à sala de aula os desafios são muitos o que nos coloca diante de uma tensão e inquietude e nos impulsiona a uma reavaliação da nossa postura em relação a nossa atuação docente. A cada leitura fui me convencendo de que o nosso processo de formação é contínuo e deve acontecer ao longo da vida, pois a cada experiência não somos mais os mesmos, estamos em constante mudança, como bem disse o sábio Riobaldo em Grande Sertão: Veredas, “O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando” (ROSA, 1976, p. 20).

Paulo Freire (1993), em consonância com esse pensamento, em suas reflexões a respeito da educação, discute que o processo de formação humana é infinito, inconcluso e que, a partir das nossas relações sociais, estamos em constante aprendizagem. Isso é algo ontológico, ou seja, está intrinsecamente relacionado à natureza humana. Entretanto, é necessário que o professor reconheça a sua incompletude e esteja disposto a aprender, reaprender, continuamente, nas suas vivências com os colegas, com os seus educandos, nos cursos de capacitações, nas suas interações sociais, enfim, esteja envolvido com o outro, buscando refazer-se a cada dia. Na concepção freiriana,

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. [...] O ser “aberto” em que nos tornamos, a existência que inventamos, a linguagem que socialmente produzimos, a história que fazemos e que nos faz, a cultura, a curiosidade, a indagação, a complexidade da vida social, as incertezas, o ritmo dinâmico de que a rotina faz parte mas a que não o reduz, a consciência do mundo que tem neste um não eu e a de si como eu constituindo-se na relação contraditória com a objetividade, o ser programado para aprender, condicionado mas não determinado, a imaginação, os desejos, os medos, as fantasias, a atração pelo mistério, tudo isso nos insere, como seres educáveis, no processo permanente de busca. (FREIRE, 1993, p. 20)

Para tratar dessas questões, busco neste artigo levantar algumas reflexões acerca do processo de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa de uma escola pública de Mato Grosso, especialmente, a partir da criação de um grupo de estudo em 2014, portanto, os dados analisados aqui se referem às práticas realizadas pelos professores em formação. Fundamentada na perspectiva da complexidade desenvolvida por Edgar Morin (2016; 2013; 2005) e da teoria tripolar de formação que envolve os três pólos – autoformação, heteroformação e ecoformação, de Gastón Pineau, busco articular as contribuições dos estudos realizados por Freire (2013, 2017) e Morais (2008; 2012).

## Reflexões Acerca da Formação Docente

Quando se fala em educação no Brasil, as questões que envolvem a formação de professores é um dos maiores desafios das pesquisas no espaço acadêmico. O envolvimento e a preocupação de pesquisadores com esse tema em teses, dissertações, artigos científicos, projetos de pesquisa... têm trazido muitas inquietações, entre outras contribuições, sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes em sua realidade profissional. São inúmeras as questões (e de extrema importância)

que emergem no momento em que estamos tratando desse tema e, portanto, não devem ser desconsideradas. Há de se destacar, por exemplo, os aspectos relacionados à estrutura dos currículos nos cursos de licenciatura, pautado ainda no paradigma tradicional, marcado pelo reducionismo e pela fragmentação do conhecimento, somando-se a isso, além das péssimas condições de trabalhos, há os problemas enfrentados pela desvalorização da carreira e, conseqüentemente, os baixos salários o que impulsiona esses profissionais a aumentar os turnos de trabalho.

Quando se trata dos cursos de formação contínua/continuada, temos ainda, muito presente, os problemas enraizados nessas “capacitações” que em muitas situações se reduzem a palestras e cursos rápidos no início do ano letivo e que não promovem um ambiente reflexivo, nos quais os professores sejam autônomos e protagonistas no seu processo de formação. Entretanto, muitas vezes, esse é o único espaço que o professor dispõe para sua formação o que resulta em um trabalho isolado, simplificado e fragmentado em sala de aula.

Contrariamente a esse cenário vigente, muitos pesquisadores sinalizam a necessidade de uma mudança paradigmática. Para Leffa e Freire (2013, p. 60),

quando a percepção que se tem da realidade se preserva ao longo de dado período sócio-histórico-cultural, garantimos a manutenção de um mesmo paradigma e, portanto, das teorias e práticas vigentes, uma vez que elas, em alguma medida, respondem adequadamente às inquietações daquele momento. Ao contrário, se as respostas se mostram insatisfatórias, outros referenciais vão sendo buscados como possíveis fundamentos; teorias e práticas vão sendo criadas e, paulatinamente, o modelo de referência vigente vai cedendo lugar a mudanças, a formas inéditas de pensar e interpretar a realidade, originando, assim, um novo paradigma.

Na prática, se observarmos o ambiente da sala de aula, já não temos mais espaço no qual o professor tem a tarefa de transmitir conhecimento sobre determinado conteúdo ao aluno que está ali para apenas ouvir o que o mestre tem a dizer. Essa relação no cotidiano da escola, ancorada, há muito tempo, em uma perspectiva tradicional de ensino-aprendizagem vem perdendo força à medida que a nossa realidade mudou. Vivemos em uma sociedade dominada por uma rede de informações, pelos multiletramentos e não é mais importante saber ler apenas os símbolos escritos. Precisamos dominar várias linguagens – som, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos. Para Rojo (2017, p. 189) “surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novas tecnologias, novos textos, novas linguagens”. Assim, a escola não pode viver desconectada da vida que o aluno vive fora dela.

Dessa forma, como repensar a formação docente levando em consideração essa problemática?

Diversos pesquisadores, entre eles Freire (2013), Moraes (2008; 2012), fundamentados no pensamento da complexidade, desenvolvido por Edgar Morin (2016; 2013; 2005) analisam a docência de maneira mais articulada, consideram as mudanças pelas quais passamos e embasam que é urgente uma mudança de pensamento. De acordo com Moraes (2008, p. 214), “a complexidade exige que a formação docente seja pensada como um todo, como um *continuum*, de modo integrado e articulado.” Derivada da palavra *complexo*, significa tecer junto, articular. O termo complexidade ganhou força a partir dos estudos do francês, Edgar Morin, na metade do século passado. Nessa perspectiva, precisamos ter uma visão sistêmica, entendermos que o mundo é formado por sistemas que vão se articulando e assim estabelecendo uma relação Inter sistêmica. Assim, o sujeito está em constante conexão, relação com o outro e nessa relação ele “aprende, desaprende, reaprende, continuamente ao longo da vida” (FREIRE, 2017). Assim não é a conclusão de um curso de graduação ou uma pós-graduação *lato sensu, stricto sensu* que vai garantir o conhecimento absoluto do sujeito, como muitos ainda pensam.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes

indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo da sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (PAULO FREIRE, 1996, p. 22)

Dessa forma, é necessário que o professor compreenda a educação e, conseqüentemente, o conhecimento como algo que exige interconexão, e proporcione ao aluno “uma cultura que lhes permitirá articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram” (MORIN, 2009, p. 31). Nesse sentido, Morin alerta para a superação da fragmentação do ensino que ocorre de maneira desarticulada e desvinculada para que os alunos percebam a relação existente entre as diferentes áreas do conhecimento.

Freire (2017) em uma apresentação, recentemente, no “IX Encontro de Pesquisadores Sobre Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade”, enfatizou a necessidade de uma mudança paradigmática e de uma reformulação das teorias que usamos, bem como dos programas de formação, ou seja, para que tenhamos uma prática docente eficiente, precisamos de “atualização pedagógica nas nossas ações docentes. Será que ela está sendo adequada ou nós precisamos buscar novas formas de ensinar e aprender?”

Para a finalidade deste artigo, alicerçado nessa visão sistêmica, além das considerações acima, lançamos mão, das contribuições e estudos realizados por Gastón Pineau, sobre a teoria tripolar de formação que envolve os três pólos – autoformação, heteroformação e ecoformação –, e a partir desses apontamentos refletir acerca das ações dos docentes de uma escola de Mato Grosso, em uma proposta de formação docente.

A autoformação está relacionada com o *eu*; é a ação do indivíduo sobre si mesmo, ou seja, é a tomada de consciência quando ele próprio assume a responsabilidade pela construção do seu conhecimento pessoal e, conseqüentemente, na sua profissão pela busca de estratégias para melhoria da sua prática. “A autoformação implica a tomada das rédeas da vida nas próprias mãos, seja da vida profissional como pessoal, bem como a conquista de sua autonomia existencial, o tornar-se sujeito” (MORAES, 2007, p. 25). Esse polo está relacionado com o comprometimento, empenho, envolvimento, entrega. O sujeito reflete e se conscientiza de que ele é o responsável pela sua formação.

A heteroformação é o envolvimento do eu com o outro no processo de formação. Nessa relação, há uma reciprocidade e o conhecimento se dá de forma concomitante, ou seja, um não aprende e depois transmite ao outro. Na prática, a heteroformação ocorre exatamente nos momentos de troca de experiências, de compartilhamento de saberes, de estudos socializados. Moraes (2007, p. 34) salienta que “independente do nível em que ocorra e das pessoas envolvidas, nossa evolução, como profissionais da educação, nunca acontece de maneira individual, mas, sim, coletiva”. Nesse polo, a aprendizagem entre “docente e discente evoluem juntos, revelando assim que o meu saber docente também evolui em comunhão com o saber discente”.

A ecoformação é a relação que os sujeitos estabelecem com o meio ambiente, buscando uma interação. De acordo com Silva (2008, p. 100) “A ecoformação propõe uma educação ao longo da vida e em todos os setores da prática humana, mediada pela relação do homem consigo mesmo, com os outros e com o ambiente”. Dessa forma, quando vivenciamos essa dimensão de formação docente, já temos o envolvimento da auto e heteroformação em uma relação ecológica.

Nos processos formativos, nenhum dos polos deve ser priorizado em detrimento do outro. Mas sua dinâmica tripolar, de natureza complexa, é que deve ser estudada ao longo da vida do formador. Há períodos em que uma dimensão prevalece sobre a outra. Isso depende do momento existencial de cada um, das condições em que se encontram e das oportunidades oferecidas. (MORAES, 2008, p. 220)

Partindo dessa fundamentação teórica, à luz da perspectiva da complexidade, remetemos o nosso olhar ao processo de formação dos professores de uma escola pública do estado de Mato Grosso, no que diz respeito às práticas pedagógicas realizadas, a partir de um grupo de estudo, criado em 2014. Para tanto, como integrante desse grupo, relatarei os momentos significativos do percurso que percorremos, trazendo uma reflexão das ações realizadas até o momento.

## **O percurso de formação dos professores de Língua Portuguesa de uma escola pública de Mato Grosso**

O relato a seguir traz informações importantes a respeito do percurso que vivi, durante a minha experiência como professora do Ensino Médio, de cursos Técnicos e Superiores de uma instituição pública. Na sequência, estabeleço relação dessas vivências com os pressupostos teóricos embasados no Pensamento Complexo, desenvolvido por Edgar Morin e da teoria tripolar de formação, de Gastón Pineau.

Há quase 12 anos, passei a fazer parte do quadro de professores efetivos de uma escola pública. Logo quando iniciei minha carreira, as ações de formação continuada se restringiam à semana pedagógica que ocorria na abertura de cada ano letivo. Normalmente nos reuníamos, por série, para produção dos planos de Ensino em grupos bem reduzidos. Essa pouca convivência já evidenciava a necessidade (trazia o desejo) de um trabalho conjunto no qual poderíamos discutir questões relacionadas à nossa formação. Projetos de pesquisa, publicações, participação em congressos e outros eventos semelhantes, já faziam parte do nosso cotidiano acadêmico-científico, mas não havia uma integração dessas pesquisas ou desses trabalhos entre os professores de forma mais produtiva.

Grande parte do corpo docente já estava em busca da capacitação. Nesse período, tínhamos uma média de 8 professores mestres (eu estava em fase de finalização da dissertação) de um grupo de 12 professores. Nesse mesmo ano (2006), recebíamos a primeira doutora. De 2009 a 2014, foram contratados uma média de 6 professores, decorrentes de vaga de aposentadoria e também pela a política de ampliação dos institutos. A maior parte deles já estava com o doutorado em andamento. Concomitante a essas contratações, tivemos um grande número de professores afastados para cursar o Doutorado. Assim, no segundo semestre do ano de 2014, com a retomada desses professores, a formação do grupo foi inevitável. Os professores tinham muitas pesquisas, experiências para compartilhar, muitas inquietações e as reuniões da área que se limitavam à distribuição de aulas já não eram suficientes. Dessa forma, em 2014, foi criado oficialmente o Grupo de Estudo dos Professores de LP, com portaria emitida pela Direção-Geral da instituição.

Inicialmente, o grupo se propôs em revisar e reformular as ementas do Ensino Médio Integrado, uma vez que as antigas já não atendiam aos propósitos da área. Para essa finalidade, fizemos reuniões com todo o grupo para discussão teórico-metodológica, como por exemplo, leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes ao Ensino Médio e do projeto do curso dentre outros textos que considerávamos pertinentes à discussão. Nesse período, reunimo-nos também com o coordenador da área técnica para que pudéssemos construir um ementário mais integrador. Na sequência, nos organizamos em subgrupos, conforme a série em que atuávamos. Concomitantemente aos trabalhos das equipes, quinzenalmente nos reuníamos para discussão geral no Grupo de Estudo. Esse trabalho se estendeu por alguns meses e outros ementários de cursos oferecidos pela instituição, nas suas diferentes modalidades – subsequente, tecnólogo e engenharia – foram revisados e reformulados.

A revisão das ementas foi o ponto a pé para o grupo ganhar força e assim novas ações foram planejadas: apresentação de relato de experiência, estudo de texto teórico, resultado de pesquisa ou reflexão de alguma atividade realizada com os alunos, que envolvesse a temáticas tanto da área da Linguística como da Literatura.

Aos poucos, esses encontros seguiam uma organização quinzenal: o professor responsável pela mediação encaminhava os textos com antecedência para leitura prévia entre os componentes; no dia da apresentação, havia um tempo para exposição e na sequência abria-se espaço para discussão. Algumas vezes essas reuniões chamavam a atenção de colegas de outras áreas e isso motivava ainda mais a sua continuidade.



O compartilhamento dessas experiências impulsionou para a busca de um grande desafio: criação de um grupo de pesquisa. Mais uma vez o grupo se juntou para a construção do projeto, definição das linhas de pesquisa. Em 2015, foi cadastrado no CNPq, com 15 participantes – sendo 11 doutores, 5 mestres, dois especialistas e 5 estudantes – o Grupo de Estudos em Ensino de Línguas e Literatura. Muitos desses professores desenvolvem suas pesquisas com submissão de projetos em editais internos e externos à instituição (PROIC, FAPEMAT, CNPq) e envolve muitos alunos como bolsistas.

O grupo se fortaleceu e já não se bastavam mais os encontros entre os pares – pretendíamos compartilhar nossas experiências além do espaço restrito da instituição. Dessa forma, em 2017 foi realizado o 1º Simpósio sobre o Ensino de Língua Portuguesa com o tema: Língua e Linguagens: Mediação e construção de Saberes para a Docência na Educação profissional com o objetivo de proporcionar um espaço acadêmico-científico ampliado para se promover discussão, reflexões teóricas, socialização na área do ensino de Língua Portuguesa com vistas ao desenvolvimento de novas capacidades para o agir dos docentes da rede pública estadual de Mato Grosso.

No segundo semestre de 2017, o grupo também participou ativamente da JENPEX – Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão, promovida pela instituição, com oferta de oficinas, Comunicação Oral, apresentação na modalidade Pôster, atividades culturais, lançamentos de livros. Recentemente, dada a visibilidade das ações dos docentes, o grupo foi contemplado com uma sala de pesquisa. Assim, já não temos mais problemas com espaço físico para realização dos encontros, reuniões com bolsistas, entre outros usos.

## **Analisando a prática docente**

Dada minha experiência ao iniciar a carreira profissional, pode se observar de que a formação docente, no período descrito no primeiro parágrafo (2006), ocorria de forma bem isolada e precária. Para uma recém-chegada a uma instituição que oferece cursos em diferentes níveis e modalidades (desde ao PROEJA aos cursos superiores) não foi uma tarefa fácil. Esse momento vivido na solidão e isolamento no que diz respeito à minha iniciação a docência me trouxeram muitas angústias e tensões. De modo desarticulado, durante o ano, cada um a seu modo seguia com suas aulas ou em alguns apressados momentos, especialmente no intervalo, (o famoso recreio) discutíamos alguma atividade, com um ou outro professor, socializávamos alguma experiência, algo que se entrecruzavam com a ida e vinda ao banheiro e por vezes entre um rápido cafezinho. Cada professor assumia sua responsabilidade na preparação de suas aulas, desenvolvimento de suas pesquisas, ou seja, ele se comprometia com sua atuação como docente, logo estava se autoformando, entretanto, não havia um trabalho em que pudéssemos discutir conjuntamente nem havia espaço para socialização dessas práticas, portanto, vivenciávamos uma formação fragmentada, pois faltavam em nosso cotidiano a heteroformação e a ecoformação.

As propostas de formação ocorriam por meio de cursos isolados e ações pontuais, normalmente na semana que antecedia o início das aulas, marcados pela obrigatoriedade de frequência. Assim a integração entre os professores era bem escassa, isto é, restringia, muitas vezes, à distribuição de aulas. Não podemos negar a importância dessas atividades entre os professores, mas limitar-se a elas como uma única programação de formação docente não é uma prática suficiente para dar conta das demandas que envolvem o exercício dessa profissão.

A partir da descrição do segundo parágrafo do relato, há evidências de que os cursos de capacitações, especialmente o doutorado abriu caminhos para a concretização da formação do grupo, logo para a mudança nas ações formativas. *“Assim, no segundo semestre desse mesmo ano com a retomada desses professores, a formação do grupo foi inevitável.”* Percebe-se que os docentes não sofreram uma imposição da instituição para esse trabalho coletivo. Ao contrário, foi uma iniciativa própria do grupo, como afirma Morais (2008), decorrente de uma necessidade e motivação que emergiu de dentro para fora e que o impulsionou em direção à construção de seus próprios passos e à mudança de sua profissionalização.

Em consonância com Morais, Freire (2017) reforça a ideia de que as mudanças ocorridas no âmbito da formação docente não dão certo quando são via imposições, ou seja, é necessário que a mudança venha de baixo para cima e não de cima para baixo. Isso se comprova na atuação desse

grupo: “Tínhamos muitas pesquisas, experiências para compartilharmos, muitas inquietações e as reuniões da área que se limitavam à distribuição de aulas, já não eram suficientes.” Pode-se observar que foi um desejo do grupo de buscar a superação do trabalho fragmentado que imperou, durante muito tempo no instituto, na área de Língua Portuguesa, o qual pude vivenciar um pouco dessa realidade no início da minha carreira docente e, ainda, infelizmente, impera no cotidiano de muitas escolas brasileiras.

A revisão das ementas foi uma ação importante realizada pelo grupo, pois antes disso, recebíamos os ementários prontos para o planejamento das aulas e, muitas vezes, elas não atendiam às nossas expectativas.

Um dos momentos mais ricos dessa formação a partir da criação do grupo de estudo, ocorre, nos encontros quinzenais, pois os professores mantêm-se articulados no compartilhamento de saberes “o professor responsável pela mediação encaminha os textos com antecedência para leitura prévia entre os componentes; no dia da apresentação, há um tempo para exposição e na sequência abre-se espaço para discussão.” No momento em que o professor traz para o grupo sua apresentação, resultado de alguma pesquisa, reflexões teóricas ou alguma experiência vivenciada com seus alunos, ele está ao mesmo tempo também refletindo a sua prática formadora. Esse é o espaço de autoformação, isto é, o que apresentará será fruto do seu comprometimento, empenho, da sua responsabilidade na construção do seu conhecimento.

Ao interagir com o grupo, podemos afirmar que já está ocorrendo a heteroformação. De acordo com Freire e Leffa (2013, p. 72), “quando o objeto da formação é a ação dos sujeitos, uns sobre os outros, as relações extrapolam os sistemas individuais e se exteriorizam, socializando-se, principalmente.” Não podemos deixar de frisar que todo esse processo formativo não ocorre de forma tranquila, ordenada e disciplinada. Em muitos momentos enfrentamos situações tensas, conflituosas e ambíguas, nas quais as discussões tomam uma direção de desordem. Isso porque fazemos parte de um grupo heterogêneo, cada professor com suas peculiaridades, seus posicionamentos teóricos, suas necessidades e não somos aprisionados por ideias pré-estabelecidas, bem como não há também um protocolo a ser seguido de obediência e silenciamento de vozes dos participantes, durante os encontros. De acordo com Moraes (2008, p. 218), a complexidade traz consigo a imprevisibilidade, a emergência e a não linearidade, o que exige estruturas de pensamento e planejamento mais dinâmicas e flexíveis.

Nesse convívio, o compartilhamento dessas experiências impulsionou o grupo para a busca de um grande desafio: criação de um grupo de pesquisa. Essa ação retrata as conquistas alcançadas a partir do trabalho coletivo. Com a postura isolada, fragmentada isso não seria possível. Como afirma (MORAES, 2007, p. 31), o bom resultado de trabalhos gerados com a formação docente “possui uma natureza ecossistêmica, ou seja, ela acontece a partir das relações do sujeito consigo mesmo (auto), com o outro (hetero) e com as circunstâncias geradas pelo ambiente (eco)”.

As ações do grupo como, por exemplo, a construção das ementas (que foram socializadas nos departamentos com professores da área técnica); a realização do I SELP – *Simpósio sobre o Ensino de Língua Portuguesa*; a intensa participação dos professores na JENPEX – *Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão* comprovam que vivenciamos um processo de ecologização, pois foi com a junção de projetos profissionais que chegamos a esse espaço. Nesses eventos, os professores do Grupo de pesquisa, compartilharam saberes com colegas-professores, alunos e participantes de modo geral. A ambientação organizada para a concretização desses eventos é o que relacionamos com a ecoformação, ou seja, nas palavras de Freire e Leffa (2013, p. 72) “quando o objeto da formação é a ação recíproca do sujeito sobre o ambiente, as relações tornam-se externas e mais abrangentes do que as percebidas no âmbito da socialização, pois assumem uma ação ecológica.”

Nóvoa (1992) pontua que a mudança nas práticas escolares ocorre a partir de mudanças no cotidiano da formação dos professores, ou seja, é necessário haver investimentos em projetos educativos para transformarem as práticas pedagógicas na sala de aula. Afirma que o desafio da formação de professores

[...] consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo

permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. (MCBRIDE, 1989 *apud* NÓVOA, 1992, p. 29).

O envolvimento dos professores nos trabalhos descritos, neste artigo, mostra a integração e o compartilhamento de saberes no processo ensino-aprendizagem, ou seja, podemos afirmar que os professores dessa rede de ensino assumiram, nas palavras de Freire e Leffa (2013), uma postura *auto-hetero-ecoformativa*.

## Conclusão

Acreditamos que como afirma Morin (2005, p. 8) “é preciso passar por uma reforma de pensamento” para mudar as estratégias de formação docente. Isso implica na tomada de consciência dos principais envolvidos – os professores. Nesse sentido, a formação docente deve se realizar em um processo contínuo, no cotidiano das escolas e não como uma estratégia imposta pelas instâncias superiores quando promovem cursos de capacitação com temáticas pré-estabelecidas o que muitas vezes não correspondem aos anseios dos docentes.

Não se está questionando aqui a existência desses cursos, mas sim como eles são realizados. Para ocorrer uma mudança, é necessário, porém, o apoio das instituições na promoção de um espaço favorável, na disponibilidade de horários, na aquisição de livros e materiais necessários, tornando assim o cotidiano das escolas em um ambiente acolhedor e propício à construção do conhecimento de modo que haja uma conexão entre professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno, professor-aluno-sociedade. Assim, o conhecimento não é algo exclusivo do docente, pois este ocorre nas relações, isto é, todos se tornam aprendizes. Não podemos negar, sobretudo, a importância do incentivo que se deve dar à capacitação dos professores em cursos de pós-graduação. Esse é um aspecto que foi determinante para a mudança das perspectivas dos professores na formação do grupo de estudo e de pesquisa da instituição analisada.

As reflexões feitas acerca do processo de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, especialmente, a partir da criação de um grupo de estudo em 2014, mostraram que as conquistas alcançadas ocorreram, a partir da formação conjunta, centrada na coletividade o que resultou em mudanças significativas para a realidade educacional dessa escola. Isso se confirma pelas ações realizadas como, por exemplo, a revisão e reformulação dos ementários, da formação dos grupos de estudo e de pesquisa, da promoção do sarau lítero-musical, da realização do simpósio, envolvendo ainda os professores da rede estadual, da participação ativa na Jornada Científica e, conseqüentemente, o mais importante, a melhoria no trabalho em sala de aula com os alunos.

Entendemos que as reflexões trazidas aqui podem proporcionar contribuições para a organização das propostas de formação docente, nas quais os professores possam se reconhecer como protagonistas de sua formação. É preciso apontar que não tivemos uma mudança de paradigma, pois ainda precisamos melhorar muito, entretanto, precisamos reconhecer que algumas coisas estão sendo modificadas no cotidiano dos professores de Língua portuguesa dentro do seu convívio profissional, em relação à produção e ao compartilhamento de saberes e isso é de fundamental importância para a melhoria da educação.

É preciso considerar também que quando se traça um plano de um trabalho conjunto, vários problemas emergem nessas interações o que nos coloca diante de tensões e contradições, causadas, principalmente, pelas posições teórico-metodológicas diferentes. Por isso, deve se primar pelo respeito às diferenças e singularidades do grupo, nos aspectos sociais, culturais, políticos, psíquicos e espirituais, buscando sempre a superação das fragilidades, pois os avanços somente ocorrerão quando respeitamos os modos de pensar e de agir do outro. Certamente, ocorreram intervenções que não agradam a todos no momento das discussões e debates, nos quais muitas vezes cada um interpreta e reinterpreta à sua maneira. É importante frisar de que não se pretende buscar aqui a apresentação de um modelo estático de formação, ditador, autoritário de verdades absolutas, de ensino acabado e outros posicionamentos, acerca da construção do conhecimento e compartilhamento de saberes, mas sim, como afirma Morin (2013, p. 177), a questão da “complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento”.



É nesse espaço de compartilhamento de saberes, de conflitos, de incertezas e de trocas de ideias é que vai se concretizando a prática do processo tripolar de formação: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação). Uma formação que está sempre em processo, possibilita a reconstrução de novos conhecimentos e como bem pontuou o grande mestre da educação brasileira: “O ser humano jamais para de educar-se” (PAULO FREIRE, 1997, p. 21)

## Referências

FREIRE, Maria Maximina. A complexidade sob vários olhares. In: IX ENCONTRO DE PESQUISADORES SOBRE ABORDAGEM HERMENÊUTICO-FENOMENOLÓGICA E COMPLEXIDADE, 2017, **Anais**. São Paulo: PUC-SP, 2017. Palestra.

FREIRE, Maria Maximina; LEFFA, Wilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (org) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997.

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

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos Saberes: Complexidade, transdisciplinaridade e educação**. 1 ed. São Paulo: Antakarana e ProLibera, 2008. v. 01. 302p .

MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria Conceição. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente: Por uma Educação Transformadora**. Rio de Janeiro: Wark, 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Editora Sulina, 2005.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesus Delgado. **Reinventar a Educação: Abrir caminhos para a Metamorfose da Humanidade**. São Paulo: Pala Athena, 2016.

MORIN, Edgar. **A Via: Para o Futuro da Humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. (Orgs.). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PINEAU, Gaston; GALVANI, Pascal. Experiências de vida e formação docente: religando saberes. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria Conceição. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente: Por uma Educação Transformadora**. Rio de Janeiro: Wark, 2012.

ROJO, Roxane. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. In: CORDEIRO, Gláís Sales; BARROS, Eliana Merlin Deganutti; GONÇALVES, Adair Vieira. (orgs.) **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: Gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2017.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 11 ed, Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

SILVA, Ana Tereza Reis. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. In: **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Paraná, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.

Recebido em 4 de maio de 2018.

Aceito em 23 de agosto de 2019.