

**JONIA GARCIA GOMES DA SILVA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE 1ª  
A 4ª SÉRIE DE CLASSES DE ACELERAÇÃO E ENSINO  
REGULAR NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE:  
REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA  
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação Escolar e Formação de Professores

**Orientadora:** Profª Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE  
2003

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE 1ª  
A 4ª SÉRIE DE CLASSES DE ACELERAÇÃO E ENSINO  
REGULAR NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE:  
REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA  
DOCENTE**

**JONIA GARCIA GOMES DA SILVA**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profª Dª. Leny Rodrigues Martins Teixeira

---

Profª Dª. Helena Faria de Barros

***Há para todas as coisas um tempo determinado por Deus.***

*Tudo tem a sua ocasião própria e há tempo para todo propósito debaixo do céu.*

*Há tempo de nascer e tempo de morrer; tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou; tempo de matar e tempo de curar; tempo de derribar e tempo de edificar;*

*tempo de chorar e tempo de rir; tempo de prantear, tempo de dançar; tempo de espalhar as pedras e tempo de juntar as pedras; tempo de abraçar e tempo de abster-se de abraçar;*

*tempo de buscar e tempo de perder, tempo de guardar e tempo de deitar fora;*

*tempo de rasgar e tempo de coser; tempo de estar calado e tempo de falar; tempo de amar e tempo de odiar; tempo de guerra e tempo de paz.*

*Eclesiastes 3*

## **DEDICATÓRIA**

Tenente Jarbas, meu Rei

Ter vivido vinte anos com você foi a melhor de todas as dádivas recebidas de DEUS. A interrupção com a sua partida para o mundo espiritual foi apenas o iniciar de um caminho

novo, com certeza um dia nele nos reencontraremos.

Dona Branca e Dr Zico,

Pais queridos que também já iniciaram uma nova caminhada em outra dimensão.  
Obrigada pela vida.

## AGRADECIMENTOS

*À Profa Dra Leny Rodrigues M. Teixeira, pela sua amizade, dedicação, carinho e especialmente pelas suas orientações seguras que durante esse espaço de tempo permitiram que eu andasse no caminho da pesquisa e principalmente verificasse que tudo é possível realizar, desde que tenhamos coragem de iniciar.*

*Às Profª (s) Thie e a Alisolete, companheiras que me apoiaram e participaram efetivamente nessa etapa de minha vida.*

*Aos Professores Cleci, Nadir e Pércio, pelo fortalecimento da nossa amizade e pela confiança na minha realização.*

*À Diná, Selma e Sandra, que além do companheirismo, muitas vezes assumiram atividades que eu deveria realizar no dia a dia.*

*À Luízinha (Luiza Kinoshita), pela sua determinação em sempre fazer tudo muito bem feito e pelas sugestões.*

*À Lu (Maria Luiza Almeida Serra), sonhadora e guerreira, obrigada pela sua amizade e exemplos de luta e coragem.*

*Ao Brasdorico, obrigada pelas sugestões.*

*À Maria Fernanda, pelo carinho e atenção que tem me dedicado e pelas sugestões.*

*À Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da Secretária Profª Maria Nilene Badeca, da Costa da Diretora Executiva Maria Neci Ferreira Rocha e das Profª (s) Eni, Leda, Dirce, Telma e Ione pelo acompanhamento e orientação e oportunidade para que eu fizesse observações e entrevistas nas escolas da rede municipal e pudesse realizar este trabalho.*

*Aos Diretores e Professores das escolas municipais, que possibilitaram o meu acesso nas escolas.*

*Às minhas tias, irmãos, cunhados e sobrinhos pela união, equilíbrio e amor que nos têm unidos e que, certamente, sempre nos fortalecerá no nosso desenvolvimento espiritual nesta e em outras vidas.*

*Aos filhos, genros, netos e bisneto, embora não tendo gerado seus corpos, espero estar contribuindo na geração de laços duradouros de amizade e amor entre nós.*

SILVA, Jônia Garcia Gomes da. *A formação continuada dos professores de 1ª a 4ª série de classes de aceleração e ensino regular no município de Campo Grande: reflexões sobre a construção da prática docente.* Campo Grande, 2003. 131p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo verificar as relações entre os diferentes processos de capacitação continuada, vivenciados pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de 1998 a 2002, e a prática docente no contexto da sala de aula. Para a realização da pesquisa analisou-se o programa de capacitação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em suas diferentes modalidades e selecionou-se 12 professores atuantes em classes de terceira e quarta séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal, os quais foram distribuídos em três grupos: **Grupo A**, formado por quatro professores do ensino regular; **Grupo B**, professores do Programa de Aceleração; **Grupo C**, formado por quatro professores que, em anos anteriores, trabalharam com Classes de Aceleração. A coleta de dados para o estudo foi realizada em três etapas: procedeu-se a um levantamento e análise das modalidades de capacitação de professores realizadas pela SEMED; sessões de observação nas salas de aula e entrevistas dos professores selecionados. A análise dos dados permitiu verificar que a relação entre teoria e prática foi diferente nos três grupos de professores. Quando a capacitação foi pontual, com base em programas de estrutura difusa, sem regularidade e sem acompanhamento próximo e sistemático das atividades dos professores, bem como sem uma infra-estrutura didática de implantação, como é o caso do Grupo A, não ocorreram mudanças significativas na prática docente. Por outro lado, quando houve uma orientação coerente, com acompanhamento contínuo que possibilitou uma reflexão sobre as dificuldades e possibilidades de aplicações dos conceitos trabalhados e, simultaneamente, um contexto organizador dessas atividades em sala de aula, a relação teoria e prática se mostrou muito menos distante, como foi o caso do Grupo B. No Grupo C parte dos professores apresentou atividades semelhantes ao Grupo B e parte ao Grupo A. Considerando o estudo realizado sugere-se que na política de capacitação da SEMED, estabeleça linhas norteadoras que possibilitem aproveitamento maior do trabalho dos técnicos, professores e dos recursos despendidos.

**Palavras-chave:** Formação continuada, classes de aceleração, saber e saber fazer docente.



SILVA, Jonia Garcia Gomes da. *A formação continuada dos professores de 1ª a 4ª série de classes de aceleração e ensino regular no município de Campo Grande: reflexões sobre a construção da prática docente*. Campo Grande, 2003. 131p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

## ABSTRACT

The purpose of this study was to verify the relationship between the different processes of continuous training experienced by teachers at beginner levels of Fundamental Teaching of the Municipal Teaching System, from 1988 to 2002, and teacher practice within the classroom context. To carry out the research, the training program of the Municipal Education Department, in its different types, was analyzed and 12 teachers from the third and fourth levels of Fundamental Teaching of the Municipal Teaching System were selected and divided into three groups: Group A, composed of four teachers of regular teaching; Group B, of teachers from the Acceleration Program; Group C, composed of four former teachers from the acceleration group. For the study, the data were collected in three stages: firstly, a survey and analysis of different types of teacher training by "SEMED" (Municipal Teaching System) were carried out; secondly observation sessions were carried out in the classroom and thirdly interviews with the selected teachers. According to the data analysis, the relationship between theory and practice was different for teachers of each group. When the training was regular, based on diffusely - structured programs, without regulations, close and systematic follow-up of teacher activities or without the implantation of a didactic substructure, the case of Group A, for example, meaningful changes in teacher practice did not occur. On the other hand, when coherent orientation was given, with continuous follow-up, which made reflection possible on the difficulties and possibilities of applying the concepts dealt with and in an organizational context of these activities in the classroom, the relationship between theory and practice was shown much less distant, as it was in Group B. The activities shown by some of the teachers in Group C were similar to those of Group B and part of Group A. It is suggested that the training policy of "SEMED" (Municipal Teaching System) contemplates greater continuity in the processes involved and guarantees a basic context for the implantation of the activities carried out by the technicians, teachers and of the resources spent.

**KEY-WORDS:** Continuous training; acceleration classes; knowledge and knowledge of teacher practice.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Número de eventos promovidos pela SEMED, por carga horária e número de participantes - janeiro/97 a agosto/00.....	54
Quadro 2. Demonstrativo dos temas, carga horária tratados nos eventos de capacitação do PDE .....	60
Quadro 3. Número de escolas, turmas e alunos participantes do projeto classes de aceleração, por ano .....	67
Quadro 4. Matriz de Observação .....	74
Quadro 5. Aspectos didático pedagógico .....	96
Quadro 6. Origem dos saberes e práticas dos professores.....	102

## SUMÁRIO

<b>A ORIGEM DO PROBLEMA DA PESQUISA.....</b>	<b>1</b>
--	----------

### **CAPÍTULO I**

<b>FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA EXIGÊNCIA PARA O APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE .....</b>	<b>8</b>
1. EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE CAPACITAÇÃO CONTINUADA.....	8
2. FORMAÇÃO CONTINUADA E COMPETÊNCIA .....	21
3. COMPETÊNCIA DOCENTE X TEORIA E PRÁTICA REFLEXIVA.....	30

### **CAPÍTULO II**

<b>OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>45</b>
1. OBJETIVO GERAL.....	45
2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	46
3. METODOLOGIA DA PESQUISA .....	46

### **CAPÍTULO III**

<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1998-2000).....</b>	<b>53</b>
1. SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS .....	55
2. PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA - PDE.....	57
3. PARÂMETROS EM AÇÃO - PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTINUADO .....	58
4. PROGRAMA DE CLASSES DE ACELERAÇÃO .....	61

### **CAPÍTULO IV**

<b>CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE OS PROFESSORES INCORPORAM AO COTIDIANO DOCENTE .....</b>	<b>69</b>
1. RELATO DAS OBSERVAÇÕES.....	69
1.1 Aspecto Pessoal .....	78
1.2 Processo Ensino-Aprendizagem .....	83
2. RELATO DAS ENTREVISTAS .....	94
3. O QUE FALAM E O QUE FAZEM OS PROFESSORES.....	110
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA EM QUESTÃO: O PROFESSOR INCORPORA, À SUA PRÁTICA, O QUE SE ENSINA NOS CURSOS DE CAPACITAÇÃO? .....</b>	<b>115</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>147</b>

**JONIA GARCIA GOMES DA SILVA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE 1ª  
A 4ª SÉRIE DE CLASSES DE ACELERAÇÃO E ENSINO  
REGULAR NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE:  
REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA  
DOCENTE**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE  
2003**

**A ORIGEM DO PROBLEMA DA PESQUISA**

Na década de 1950, quando iniciei os estudos no Grupo Escolar José Garcia Leal, todas as professoras lecionavam um período, iam vestidas elegantemente para a escola e voltavam acompanhadas de alunos que as ajudavam carregar pilhas de cadernos de tarefas feitas pelos seus alunos. Em minha cidade – Paranaíba/MS, só uma professora tinha formação para o Magistério – Curso Normal. As outras tinham até o 4º ano primário ou, quando muito, o ginásio. Nessa época não se ouvia falar em cursos de atualização para professores.

Em 1974, após ter concluído o Curso de Pedagogia, iniciei minhas atividades como Coordenadora Pedagógica, na Delegacia Regional de Educação de Paranaíba. Com muito entusiasmo, elaboramos, eu e a equipe da DREC, um programa extenso de ações voltadas para a capacitação dos professores. O objetivo norteador de toda a ação era o estudo de novas metodologias assim como a utilização de recursos para trabalhar com cartilhas, com o flanelógrafo, cartaz de pregas, fichas, palitos, tampinhas, experiências com água e plantinhas, sistema de medidas, entre outras.

A avaliação, depois de um trabalho intenso em minha cidade e em outras da região, foi decepcionante, pois o resultado de nossa ação de capacitação foi incipiente. Somente alguns professores aplicavam as novas metodologias tão intensamente estudadas. Embora um tanto decepcionadas acreditávamos que, se quiséssemos propor mudanças na sala de aula, somente por meio desse tipo de capacitação é que conseguiríamos realizar algo, principalmente possibilitando ao professor momentos de análise e reflexão sobre o “seu fazer”. Esta certeza fez com que eu fosse lecionar na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Aracilda Cícero Corrêa da Costa, nas disciplinas de Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, no curso de Magistério, antigo curso Normal.

Com a divisão do estado, vim para Campo Grande trabalhar na Agência Regional de Ensino como Chefe de Equipe da Supervisão. Em seguida, fui transferida para a Secretaria de Estado de Educação, também na área de Supervisão e depois para o Centro de Capacitação de Desenvolvimento de Recursos Humanos. Até hoje, atuo na área de capacitação de Recursos Humanos. No momento, estou prestando serviços no Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Administração de Campo Grande, órgão no qual estou lotada desde 1993.

Em Campo Grande, concomitantemente ao trabalho na Agência de Educação, iniciei a docência no ensino superior, lecionando as disciplinas Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, nas então Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso.

A vivência na área de Desenvolvimento de Recursos Humanos, aliada à experiência adquirida no magistério do ensino superior na Universidade Católica Dom Bosco, oportunizou uma maior reflexão sobre educação continuada e, a partir dessa análise, surgiu o interesse em investigar os processos de capacitação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, quase não havia professores leigos, devido aos programas de incentivo dos órgãos governamentais, à existência dos planos de carreira e, ainda, ao aumento de unidades formadoras no Estado e no Brasil. Cabe considerar, no entanto, que a titulação não é equivalente à qualificação, isto é, mesmo com professores habilitados, os resultados obtidos nas situações de ensino-aprendizagem não têm apontado a extinção dos insistentes fantasmas do ensino, materializados nos altos índices de evasão, repetência e na falta de domínio pelo aluno de noções básicas, necessárias para o seu desenvolvimento e integração na sociedade como cidadão autônomo.

Aliados à habilitação, existiam intensos programas de capacitação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. No período de janeiro de 1997 a maio de 1999, foram oferecidas 5.286 horas de atividades de capacitação, distribuídas em 68 eventos, como cursos, reuniões, encontros, seminários, sessões de estudos e debates.

Em geral, as atividades de capacitação eram definidas pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, com base nas orientações dos órgãos superiores. Os assuntos eram trabalhados de forma pontual, preponderando as orientações sobre metodologias e conteúdos.

Por outro lado, sabe-se que os professores, constantemente, se deparavam, tal como hoje, com adversidades e desafios em seu espaço de trabalho, tais como: heterogeneidade dos alunos, multiplicidade e rapidez de informações, mudanças nas propostas pedagógicas, novas abordagens teóricas e diferentes orientações metodológicas. Diante desse quadro, apareciam as questões “o que posso ensinar, o que devo ensinar, como vou começar?” Essas questões têm norteado a ação dos técnicos que buscavam oferecer informações que subsidiassem os professores no seu fazer pedagógico.

Como afirma Perrenoud (1997, p.138):



[...] a profissionalização convida o professor a inventar as suas próprias respostas, desde que sejam em média mais adequadas que as respostas estereotipadas do passado: sejam construídas com base num saber comum e numa interação entre profissionais.

A interação com os profissionais era constante e os técnicos, por sua vez, questionavam: como os professores utilizam as orientações propostas? Será que eles aplicam as metodologias trabalhadas? Até que ponto a aplicação dos recursos na capacitação dos professores proporcionará um retorno significativo, fazendo com que os alunos aprendam de maneira efetiva?

Nesses anos todos de experiência junto aos professores, eu tenho refletido muito sobre questões que, para mim, não são de fácil resposta: como – diante de situações problemas – os professores utilizam o que viram e ouviram nos cursos de capacitação? Estão sabendo usar adequadamente os recursos?

A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande tem investido na capacitação de professores, através de projetos e programas diferenciados. Um deles é o Programa de Aceleração, sobre o qual se ouve comentários. Alguns, com perspectiva de renovação no ensino, elogiam, destacando aspectos positivos, principalmente, relativos à assessoria externa durante o processo de implantação do referido programa; outros acham um absurdo tal implantação e destacam as exigências do programa, considerando-o uma exploração do professor. Esta situação despertou meu interesse em verificar o que ocorria com os professores do revolucionário programa e também com os do ensino regular. Quero ressaltar que o interesse desse estudo não é verificar se o Programa obteve resultados quanto à aprendizagem dos alunos, mas sim examinar os obtidos na capacitação dos professores.

Partindo de minha experiência, vivenciada na capacitação de docentes e na possibilidade de encontrar alternativas e formas mais eficientes na capacitação

para o desenvolvimento de novas metodologias, para facilitar o processo ensino-aprendizagem, propus-me a realizar um estudo mais aprofundado, que indicasse caminhos mais seguros para obtenção de melhores resultados.

Diante desse quadro esta investigação tem origem e pode ser expressa pela seguinte questão: considerando que a competência profissional do professor envolve integração entre o saber e o saber fazer, como os processos de formação continuada de docentes do ensino fundamental (séries iniciais) interferem sobre sua competência? Ou, em outras palavras, em que medida a formação continuada pode provocar mudanças substanciais na prática do professor?

Consciente da existência do Programa de Classes de Aceleração, bem como de outros na Rede Municipal de Ensino, estabelecemos como objetivo: **verificar as relações entre os processos de capacitação continuada (de classes de aceleração e de ensino regular) vivenciado pelos professores, no período de 1998 a 2000, e a prática docente na sala de aula. Dito de outra forma, interessa saber até que ponto a atuação do professor nesse processo promove mudanças no seu saber fazer?**

Na tentativa de encontrar solução para estes questionamentos, iniciei um levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) sobre as diversas formas de capacitação desenvolvidas por esse órgão. Ao mesmo tempo, fez-se uma busca na literatura para direcionar a investigação e que permitisse a obtenção de subsídios para o problema. Foram encontrados vários estudos de autores brasileiros e estrangeiros sobre a formação inicial e continuada de professores, os quais têm constituído referencial para o desenvolvimento de pesquisas na área da Educação e mais particularmente, na da Formação de Professores, na questão das competências para ensinar, e mesmo de como o adulto aprende.

A formação continuada objetiva a construção da competência dos professores, de tal forma que sua ação de ensinar possibilite o aprender, isto é que os alunos adquiram instrumentos que lhes possibilitem manejar e produzir

conhecimentos. As teorias atuais, referentes à cognição, apontam para a construção do conhecimento pelo próprio sujeito que aprende.

Após a leitura dos diversos documentos, houve a necessidade de constatar o que acontecia nas salas de aula. Presenciamos a aula de uma professora para a definição de aspectos a serem observados e a partir daí foi elaborada uma grade de categorias para organizar os dados investigados.

Em uma outra etapa, foram realizadas entrevistas, para verificar a relação existente entre a teoria e a prática na ação docente. Os dados foram organizados em categorias, para facilitar a visualização dos pontos convergentes e divergentes entre os grupos de professores observados.

Para facilitar a leitura e compreensão, o relato deste trabalho foi dividido em cinco capítulos, da forma que segue:

Capítulo I, *Formação continuada: uma exigência para o aperfeiçoamento da prática docente*: no qual é apresentada a fundamentação teórica do trabalho. Nele, encontra-se a análise da evolução do conceito de formação continuada, de competência e da necessidade da reflexão sobre a prática.

Capítulo II, *Objetivos e metodologia da pesquisa*: no qual são definidos as diretrizes do trabalho e são delineados os procedimentos utilizados na construção dos caminhos da pesquisa.

Capítulo III, *A formação continuada proposta pela Secretaria Municipal de Educação (1998-2000)*, no qual se apresentam os programas de formação continuada desenvolvidos pela SEMED, no período compreendido entre 1998-2000.

Capítulo IV, *Cursos de Formação Continuada: o que os professores Incorporam no cotidiano docente*: Esse capítulo analisa a ação dos professores na sala de aula, tentando observar as mudanças ou não da ação docente após a participação dos mesmos nos processos de capacitação oferecidos pela SEMED.

Capítulo V, *A Formação Continuada em questão: o professor incorpora, a sua prática, o que se ensina nos cursos de capacitação?* Este capítulo procura evidenciar o que os professores incorporam à sua ação daquilo que foi ensinado nos cursos de capacitação.

*Considerações Finais*, em que se apresenta um breve retrospecto do caminho na elaboração desta pesquisa e propõe-se algumas questões centrais a serem examinadas no processo de formação continuada de professores.

# **CAPÍTULO I**

## **FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA EXIGÊNCIA PARA O APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE**

### **1. EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE CAPACITAÇÃO CONTINUADA**

O campo de discussão sobre formação continuada é relativamente recente, um tanto nebuloso e não totalmente delimitado. Da década de 80 aos dias de hoje, foram elaboradas importantes reflexões sobre a questão da formação continuada por autores como Nóvoa, Perrenoud, Schön, Zeichner, Pérez Gómez, Alarcão. Também na literatura brasileira, percebemos esta preocupação nos estudos de Pimenta, Geraldi, Rios, Fusari, Libâneo, Demo e outros.

Contribuem também com este propósito, as muitas atividades desenvolvidas por diferentes órgãos e escolas, públicas ou particulares. O objetivo principal é propiciar melhorias no ensinar e no aprender. Estas atividades de formação dos educadores passaram por fases evolutivas, tendo, no processo histórico, denominações e objetivos com amplitudes diferenciadas.

Analisando as diversas contribuições, verifica-se, em cada período, a predominância de terminologias, como, por exemplo: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada e formação em serviço. Estas terminologias denotam, sobretudo, o amadurecimento das reflexões a respeito dessa questão, por parte dos docentes e pesquisadores.

O termo “reciclagem”, comum na década de 80, é utilizado para caracterizar processos de modificação de objetos materiais: papéis que podem ser desmanchados, copos e garrafas que podem ser cortados, decorados e reaproveitados para outras finalidades ou, como o lixo que, depois de processado, se torna adubo orgânico. Assim, Reciclagem é “reaproveitar conhecimento, dar forma diferente a um mesmo conteúdo e tem nítida inspiração na reciclagem de materiais” (Barbieri *et al.*, 1995, p.32).

A relação estabelecida entre o termo reciclagem (no seu sentido próprio) e aquele desenvolvido no meio educacional (de atualização pedagógica), desencadeou uma série de encontros ou mesmo cursos que se caracterizaram pela rapidez e superficialidade. Estas características resultaram em atuações inadequadas e completamente ineficazes.

O behaviorismo, como teoria que enfatiza os processos por meio dos quais o comportamento é modelado e reforçado, influenciou profundamente na capacitação de professores. Essa teoria direcionou a capacitação para o “treinamento”, termo que significa tornar destre, apto, capaz para determinada tarefa ou função.

Quando se trata de “profissionais da educação”, é inadequado tratar os processos de formação continuada como treinamento, sugerindo ações meramente mecânicas, e distantes das manifestações inteligentes. A educação continuada não modela comportamentos ou espera reações padronizadas, mas, ao contrário, como diz Marin, (1995, p.15). “[...] estamos educando pessoas para exercerem ações pautadas pelo uso da inteligência” .

Ainda na década de 80, um outro termo mereceu atenção: aperfeiçoamento, cujo significado é tornar perfeito ou mais perfeito, acabar com perfeição, concluir com esmero, completar, acabar o que estava incompleto, ou adquirir maior grau de instrução. O termo revelou-se também impróprio, considerando-se que não é possível pensar o processo educativo como conjunto de ações capaz de completar alguém, torná-lo perfeito ou concluí-lo, vez que este pressuposto nega a idéia da educabilidade do ser humano. A perfeição, em qualquer âmbito a que se aplique na atividade educativa, significa não ter falhas. Em educação, porém, é preciso conviver com a concepção da tentativa, e com a possibilidade de acertos e fracassos, o que torna esse referencial inadequado para subsidiar a formação de professores.

Recentemente, foi introduzido no universo educativo o termo “capacitação”. Dele nos ocuparemos com maior profundidade ao longo da pesquisa. O seu sentido ou significado é o de tornar capaz, habilitar. Essa concepção é considerada como um processo que procura envolver de forma sistemática e continuada, o educador, para que desenvolva prática pedagógica competente, consubstanciada não só na utilização de técnicas e procedimentos, mas, sobretudo na reflexão sobre o ensinar e o aprender.

A prática docente, de maneira geral, está fundamentada num saber fragmentado, incompleto, provisório e que, muitas vezes, causa no professor constrangimento e insegurança. Para que o educador atue com segurança, faz-se necessário capacitá-lo por meio de diversas situações, criadoras de possibilidades para discussão sobre o seu fazer pedagógico, sejam nas próprias unidades escolares ou fora delas (encontros, seminários, orientações técnicas). De qualquer forma é fundamental que a capacitação se faça através da organização de programas com discussões permanentes e contínuas.

Embora de grande significatividade para a formação do professor, as atividades de capacitação necessitam ser planejadas, tendo em vista que, na escola, as ações devem ser coletivas e as decisões, compartilhadas. Numa visão

crítica da realidade, este é o pré-requisito essencial para a escola de qualidade, e capaz de intervir na transformação da sociedade em direção à solidariedade e à justiça.

A ação contínua de formação docente tem sido registrada de diferentes formas: educação permanente, formação continuada e educação continuada. Embora haja similaridade entre elas, (pois partem de um mesmo eixo de pesquisa em educação, ou seja, o da formação de professores), é possível reconhecer algumas diferenças consagradas pelo uso:

a) Educação Permanente: é a educação como processo contínuo, ocorrendo durante a vida toda e sendo mais utilizada para a educação de adultos.

b) Formação Continuada: “processo de desenvolvimento da competência dos educadores que tem como ofício transmitir, criando e reproduzindo o conhecimento histórico e socialmente construído por uma sociedade”, conforme Fusari e Rios (1995, p.38).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) aponta a formação continuada como seqüência da formação profissional, permitindo novas reflexões sobre essa ação e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Dessa maneira, a formação continuada é considerada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional.

No Documento Final do V Encontro Nacional promovido pela ANFOPE (1990), encontramos:

A formação de professores deve constituir-se num processo de educação continuada de responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade. Esta continuidade do processo de formação de professores deve ser assumida pelos dois sistemas de ensino – estatal e particular – assegurado através de recursos próprios as estruturas necessárias para sua viabilidade e vinculando esta formação aos planos de carreira.



Já no Documento Final do VIII Encontro (1996, p.22) a ANFOPE elencou os princípios da formação continuada, entendendo-se que tal formação deve:

- constituir direito de todos os profissionais da educação e dever das agências contratantes, que deverão criar condições para sua operacionalização;
- ser associada ao exercício profissional do magistério, vez que atualiza, aprofunda e complementa conhecimentos profissionais;
- fundamentar o profissional da educação para contribuir com o desenvolvimento do projeto político pedagógico da instituição em que atua;
- respeitar a área de conhecimento do trabalho do professor;
- resguardar o direito ao aperfeiçoamento permanente do professor, inclusive nos níveis de pós-graduação;
- ser um processo de interface com o profissional em serviço, no sentido de tratar aos aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos;
- valorizar a produção de saberes construídos no trabalho docente;
- assumir caráter de especialização ao aprofundar conhecimentos, buscando desenvolver competências para a pesquisa de conhecimento do profissional da educação;
- considerar a dimensão pessoal, enquanto crescimento profissional, a dimensão institucional das agências formadoras e das agências contratantes, articuladas com organismos que favoreçam o desenvolvimento político e a dimensão sócio-econômica, enquanto inserida em uma sociedade em contínuo movimento de transformação;
- desenvolver uma política de permanência do profissional na instituição em que atua;

- fornecer elementos para a avaliação, reformulação e criação de cursos de formação de profissionais da educação.

c) Educação Continuada: consiste em auxiliar profissionais na participação ativa do mundo que os cerca, incorporando tal vivência ao conjunto de saberes de sua profissão. Pode-se afirmar que educação continuada é toda e qualquer atividade que tem por objetivo provocar mudança de atitudes ou comportamentos, a partir da aquisição de novos conhecimentos e conceitos. Ela se insere no quadro político, na medida em que educação implica uma interação global profunda do sujeito.

Objetivamente, não há diferença significativa entre os termos educação continuada e formação continuada. Por isso, ambos serão utilizados nesta pesquisa.

Semelhante à evolução na concepção dos termos, ocorreu também uma evolução no fazer do professor. A prática educativa define o profissional docente e apresenta diferentes perspectivas na sua função. Pérez Gómez (1998) descreve a evolução da concepção da prática docente, distinguindo quatro perspectivas básicas: acadêmica, técnica, prática e da reconstrução social.

Na perspectiva *acadêmica*, o docente é concebido como especialista nas diferentes disciplinas que compõem a cultura, cabendo a ele o domínio dessas disciplinas, cujos conteúdos deve transmitir. Valoriza-se, em relação ao professor, a aquisição do conhecimento produzido pela investigação científica, bem como não se dá importância ao conhecimento pedagógico que não esteja relacionado com as disciplinas, sua transmissão e apresentação, nem ao conhecimento originado da prática docente.

Na perspectiva *técnica*, o professor é visto como técnico que domina as aplicações do conhecimento científico, e as transforma em regras de atuação. A tarefa do professor, nesse caso, é fundamentalmente aplicada e não intelectual. O docente deve apreender o conhecimento e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática. Sua ação prática volta-se à solução de problemas, mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas, não

necessitando chegar ao conhecimento científico, mas dominar as técnicas derivadas dele para ter uma atividade profissional prática e eficaz. É o que Schön (1997) denomina de racionalidade técnica. Significa a atividade profissional e instrumental dirigida à solução de problemas, através da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

Na racionalidade tecnológica, o desenvolvimento das competências profissionais é colocado a posteriori dos conhecimentos científico, básico e aplicado. Isto porque é fundamental que a atividade do docente seja a de aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, a partir do conhecimento elaborado pelos cientistas.

A perspectiva técnica apresenta a idéia de que é possível entender e explicar, de forma sistemática e objetiva, o processo de ensino-aprendizagem, de modo que o conhecimento adquirido por meio da investigação possa regular o desenvolvimento das competências profissionais e das atividades da escola.

Na realidade, não é possível à tecnologia resolver todos os problemas educativos. É necessário que o professor entenda que é capaz de manter e desenvolver o programa de conteúdos, mas não é capaz de limitar ou medir as relações existentes entre os alunos, nem saber o que eles estão realmente aprendendo, ou como estão seus esquemas de pensamento e as suas atitudes comportamentais. Daí Pérez Gómez afirmar (1998, p.364):

Esse conhecimento profissional, acumulado ao longo de décadas e séculos, saturado de senso comum, destilado na prática, encontra-se inevitavelmente impregnado dos vícios e obstáculos epistemológicos do saber de opinião, induzidos e formados pelas pressões explícitas ou tácitas da cultura e ideologia dominantes.

A perspectiva *prática* apresenta o ensino como uma atividade complexa que se desenvolve em cenários determinados pelo contexto e com resultados imprevisíveis, carregados de conflitos. Esse cenário apresenta o professor como artesão e artista capaz de desenvolver a sua criatividade e sua

sabedoria para enfrentar as situações da sala de aula. Concebe dessa forma a prática pedagógica como investigação na ação, pois é na prática que o professor pode analisar e interpretar a própria atuação e atender de forma diferenciada às exigências situacionais.

A perspectiva prática, na sua trajetória, transformou-se em duas correntes: enfoque tradicional e enfoque da prática reflexiva. O enfoque tradicional concebe o ensino como uma atividade artesanal. O conhecimento, ao longo dos séculos, foi se acumulando e originando uma sabedoria profissional que é transmitida de geração em geração, através do contato direto, da verbalização, de forma rotineira e intuitiva.

Evidentemente, o conhecimento desenvolvido numa prática não reflexiva está impregnado de vícios e de ideologia das classes dominantes, sendo transmitido de forma conservadora com projetos concretos de intervenção em cada situação específica, de forma a levar a pensar sobre como atuar de maneira mais eficaz para atingir determinados objetivos previamente estabelecidos.

Vários autores criticam essa posição, afirmando que o professor deve apoiar sua intervenção autônoma na incorporação do conhecimento para compreender e experimentar. Dessa forma, sua ação apoia-se em conhecimentos práticos e adquiridos pela experiência cotidiana, tornando-o livre para integrar a perspectiva do investigador com sua sabedoria, com seus conhecimentos prévios e com sua compreensão contextual, pois estará agindo no seu próprio cenário e contexto.

O docente, apoiando-se nas teorias construídas por ele de forma consciente ou não, elabora de maneira permanente os argumentos práticos, ou seja, a descrição relativamente completa de uma ação.

É conveniente ressaltar que o conhecimento extraído da investigação acadêmica não garante, por si só, a melhoria da qualidade da ação, se não formar os argumentos práticos que funcionam na mente do professor. A inexistência de um apoio conceitual e teórico, bem como a ausência de reflexão sobre a prática,

leva os novos professores a aliam-se rapidamente aos grupos já existentes na instituição, passando para a inércia e acomodando-se sem discutir ou analisar a sua prática.

O segundo enfoque é o da prática reflexiva. Ele indica a necessidade de se analisar o que realmente fazem os professores para enfrentar problemas complexos da vida da sala de aula; como utilizar conhecimentos científicos na resolução desses problemas; como elaborar e modificar rotinas, propor e experimentar hipóteses. O problema central abordado, neste enfoque, é o de como gerar conhecimento, através da prática educativa, sem restrições mecanicistas, sem caráter reprovador, acrítico ou conservador.

Uma das primeiras e significativas contribuições a favor do ensino por atividade prática é de Dewey. Partindo do “learn by doing”, (aprender a fazer fazendo), propõe que se deve levar o professor a investigar. A reflexão, para Dewey, é um processo no qual o conhecimento surge da experiência, como condição para a aprendizagem.

Segundo Dewey (*apud* TIBALLI, 2001, p.244):

Não se trata de considerar que a educação, seja de que natureza for, é sempre um ato de experiência, mas de distinguir a qualidade dessa experiência e pensar um processo de educação capaz de influenciar positivamente as experiências posteriores.

Assim, toda experiência vive e se prolonga em ações que se sucedem, formando o conhecimento.

As experiências são significativas quando associadas ao pensamento reflexivo, expresso em uma seqüência ordenada de idéias, e como representação mental de algo que não está presente. Desta forma, de acordo com Tiballi (2001, p. 245) “o pensamento reflexivo supõe, uma sucessão de controladas idéias,

tendo em vista uma conclusão, isto é, o controle da sucessão de idéias em uma ordem evolutiva e acumulativa”.

Outra contribuição, segundo Pérez Gomes (1998), é de Schwab, que propõe um giro copernicano para a proposição tecnológica em educação. Schwab, apoiando-se na distinção aristotélica entre discurso técnico e discurso prático, defende que o ensino é mais uma atividade prática do que técnica, cabendo ao professor elaborar critérios para realizá-lo.

Esclarecer as características do conhecimento profissional e os processos de formação e mudanças constitui a preocupação de Schön (1997). Ele propõe uma nova epistemologia da prática profissional, colocando os problemas técnicos como o marco da investigação reflexiva. É óbvio que não é possível compreender as atividades eficazes do professor quando enfrenta problemas simples ou complexos, se não se entender profundamente os processos de reflexão na ação.

Em uma situação de ensino-aprendizagem, o professor utiliza seus recursos intelectuais para elaborar rapidamente um diagnóstico, planejar estratégias alternativas e prever, na medida do possível, os acontecimentos futuros. Isso só é possível através da reflexão. Ela implica a imersão do consciente do homem no mundo de suas experiências, o qual é constituído pelos seus valores, símbolos, afetividade, interesses sociais e políticos ou, em outras palavras, pelos seus esquemas interiores.

Para compreender a complexidade do pensamento prático, Schön (1997) distingue três conceitos: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Conhecimento na ação é o componente inteligente que orienta toda atividade humana, manifesta-se no saber fazer. Em toda ação inteligente, existe um conhecimento que é fruto da experiência e da reflexão passadas, que se consolidaram em esquemas. Toda ação, realizada de forma competente, revela

um conhecimento superior à explicação que se pode fazer dele; constitui a concretização do saber e do saber fazer.

Na vida cotidiana, pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que agimos. Esse procedimento é o que Schön denomina de reflexão na ação. Esse conhecimento ou “meta conhecimento na ação” é limitado pelas pressões temporais e espaciais, psicológicas e sociais do cenário ao qual o professor está integrado.

De acordo com Zeichner (1997, p. 126),

A reflexão na ação refere-se aos processos de pensamentos que se realizam no decorrer da ação, sempre que os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da ação, desenvolvendo experiências para conseguir resposta mais adequadas.

O professor está inserido em um cenário no qual vivencia uma situação problema, em que ele é afetivamente sensível e, ao mesmo tempo, tem resistências. Todavia, através do processo de reflexão, coordena múltiplas variáveis, inclusive a improvisação e criação, para conseguir responder a ela.

O processo de reflexão é um processo vivo de ações, intercâmbios e reações. É um processo de extraordinária importância para o profissional, pois é um espaço de confrontação dos esquemas teóricos e de suas crenças com a realidade problemática deparada por ele. A meta reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem. Daí Chakur afirmar (1995, p.85):

Não há exatamente rigor nem sistematização nesse processo, mas encontra-se aí caracteres de criação e improvisação, servindo a reflexão para reformular as ações do professor durante a intervenção.

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação são processos de pensamentos que ocorrem de forma retrospectiva no momento de uma situação vivenciada pelo profissional.

A reflexão sobre a ação deveria ser denominada reflexão sobre a representação ou reconstrução a posteriori da própria ação. Constitui um processo de aprendizagem permanente, permitindo um questionamento individual ou coletivo sobre as situações problemáticas nas quais o professor atua, sobre os procedimentos utilizados no diagnóstico e definição do problema, na escolha de meios e até na intervenção que as decisões desenvolvem.

Assim, a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação é a análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processos de sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar as intervenções anteriores. Conforme Chacur (1995, p.85);

Nesse caso, o professor utiliza instrumentos conceituais e procedimentos de análises para compreender a sua prática, a situação problemática e o seu contexto e elabora estratégias de ação adequada sem recorrer a prescrições impostas do exterior.

Estes três processos constituem o pensamento prático do professor, isto é, valorizam a reflexão sobre as ações não rotineiras, as respostas às questões novas e problemáticas, a invenção de novos saberes, novas técnicas, construindo o conhecimento de forma contextualizada.

O confronto da reflexão/ação possibilita aos profissionais da educação a construção dos seus saberes como "*praticum*" que reflete na e sobre a sua prática. Dessa forma, Schön (1997) propõe uma epistemologia da prática e tendo como ponto de referência as competências dos profissionais, acrescenta nova dimensão à competência, ou seja, a da reflexão. A reflexão é o instrumento que possibilitará ao professor relacionar o seu saber e o seu fazer, determinando sua competência.



Pérez Gómez (1998) caracteriza ainda a prática do ponto de vista da *reconstrução social*. Essa perspectiva refere-se ao ensino como atividade crítica, como prática social. Posiciona o professor como profissional autônomo, que reflete criticamente sobre a prática cotidiana, de tal forma que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento dos que participam no processo educativo. Considera o professor como ativista político, que concebe a sua compreensão da sociedade a partir da investigação e transforma o cenário da aprendizagem de forma a habilitar o aluno a descobrir e desenvolver, por si mesmo, suas capacidades.

Importa ressaltar que a investigação/ação não pode ser fruto do pensar solitário do professor, recluso na sala de aula. É necessária a realização de debates, observações e estudos para que, de fato, ocorra o conhecimento e o desenvolvimento do processo.

Na verdade, a investigação/ação deve integrar a ação num mesmo processo, pois, o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento profissional e a prática impedem a divisão de trabalho imposta pela hierarquia, na qual estão os especialistas externos às escolas que, por sua ação, têm um papel instrumental e só se justificam se facilitarem e apoiarem a prática reflexiva no processo educativo.

Nesse enfoque, a prática docente é considerada prática intelectual e autônoma e não meramente técnica. Constitui processo de ação e reflexão cooperativa, de questionamento e experimentação, no qual o professor aprende a ensinar (facilita a compreensão dos alunos), ao mesmo tempo em que reflete sobre sua intervenção, desenvolvendo sua compreensão e construindo competências.

A escola, nessa perspectiva, transforma-se em centro de desenvolvimento profissional docente e dá um passo importante para identificar e compreender a competência dos professores.

Sabe-se que a reflexão individual sobre a prática docente constitui único meio para que seja estabelecido o processo de autoformação. O crescimento individual será significativo se encontrar um coletivo docente organizado. Deste modo há condição de se perceber as próprias incertezas, bem como de se avaliar a diversidade; diminuir as ansiedades e perceber limites.

Em síntese, segundo a análise de Pérez Gómez (1998), a perspectiva da reconstrução social pretende desenvolver a consciência social dos cidadãos para construir uma sociedade mais justa e igualitária, propondo um processo de emancipação individual e coletiva. Concebe a prática pedagógica como “investigação na ação”, em que o professor pode analisar e interpretar a própria atuação e atender às exigências situacionais. Esse é um processo de ação e reflexão cooperativa, no qual o professor reconstrói seu conhecimento experiencial. Ao refletir sobre a sua intervenção, amplia a sua compreensão.

A ação docente é feita de muita reflexão sobre as mais diferentes experiências. Assim o educador pode vivenciar, diariamente, situações que lhe permitem construir a própria experiência. Esta postura vem ao encontro do pensamento de Perrenoud (2000, p.175): “Todavia, quanto mais se caminha rumo a uma prática reflexiva, mais o ofício se torna uma profissão integral, simultaneamente autônoma e responsável [...]”.

A construção da prática reflexiva implica uma análise crítica do trabalho, questionando sua validade, seu significado no cotidiano docente. Essa postura está relacionada com o saber fazer, ou melhor, de quanto o saber e o saber fazer comparecem articulados na ação docente, expressando o que se denomina hoje competência. Mas o que é competência?

## **2. FORMAÇÃO CONTINUADA E COMPETÊNCIA**

A palavra competência tem muitos significados. Embora o uso inicial do termo estivesse associado ao conceito de aprendizagem por objetivos e à noção de desempenho observável, atualmente o termo ganhou significados mais abrangentes.

Segundo o dicionário Aurélio, competência “é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa, habilidade, aptidão, idoneidade [...]”. O termo adquire dimensão científica, quando se alia àqueles significados, acima relacionados, os de capacidade técnica, qualificação, produção e transmissão de conhecimentos.

Em Resende (2000, p.30), David C. McClelland define competência como “observáveis características individuais – conhecimentos, habilidades, objetivos, valores – capazes de predizer, causar efetiva ou superior performance no trabalho ou em outra situação de vida”.

Competência é a transformação de conhecimentos, aptidões, habilidades, interesse, vontade, etc. em resultados práticos. Ter conhecimentos e experiência e não saber aplicá-los em favor de um objetivo, de uma necessidade, de um compromisso, significa não ser competente (RESENDE, 2000, p. 32)

Perrenoud (1999, p. 7) reconhece que a noção de competência tem múltiplos sentidos e a define como: [...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Ou ainda como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (2000, p.15).

A competência, portanto, constrói-se ao longo do tempo. Coloca-se em ação vários recursos: raciocínios, decisões, inferências e hesitações, ensaios e

erros que podem automatizar-se e constituir-se em um esquema. Perrenoud (1999, p.24) define esquema como:

É uma totalidade constituída que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão.

Em algumas situações, quase não existe distância entre o momento em que se apresenta uma situação e a reação indivíduo. Nesse caso, a competência é quase instantânea. Em outro, a mobilização não chega a ser instantânea, exigindo reflexão. Vergnaud (1990, p.137) afirma que:

É interessante o conceito de esquema para uma ou outras classes de situações, porém ele não funciona da mesma maneira nos dois casos. No primeiro, observa-se uma mesma classe de situações, condutas largamente automatizadas, organizadas por um esquema único; no segundo, observa-se a ativação sucessiva de vários esquemas, que podem entrar em competição e que, para chegar à solução procurada, devem ser acomodados, descombinados e recombinados; esse processo é necessariamente acompanhado por descoberta.

O conceito de competência não se define por si mesmo. Para compreendê-la, é preciso analisar a atividade a que se refere. Assim, ela é entendida de maneira mais ampla que a proposta inicialmente apresentada pela concepção behaviorista, que privilegia o comportamento observável, passível de ser treinado. Sob influência das teorias cognitivas, a noção de competência passou a evidenciar a necessidade de se propiciar ao indivíduo situações nas quais desenvolva o seu potencial cognitivo, construindo a sua competência nas diversas áreas do saber.

Competência pressupõe a representação, a conceitualização, o julgamento a imaginação e, sobretudo, as operações simbólicas e a decisão em situações de risco e de incertezas.

Ao nascer, dispomos de poucos esquemas hereditários e, a partir destes, construímos outros, de forma contínua. Eles existem em todos os domínios das atividades técnicas, sociais e afetivas permeados pelo uso da linguagem e dos símbolos. Estes esquemas são hierarquicamente organizados, isto é, existem os esquemas elementares, destinados a serem integrados nos esquemas mais complexos. Eles estão presentes nas atividades rotineiras e são utilizados nas pesquisas, e nas soluções de novos problemas. Diante de situações novas, o indivíduo recorre ao seu repertório de esquemas para recombina-los, criando novos na tentativa de resolver a situação embaraçosa. Esse processo de adaptação é que constitui o conhecimento, a experiência de cada um. Todavia, o indivíduo não está sozinho na formação de seu repertório de competências. Ele o constrói na relação com outros. É importante lembrar que a formação inicial, as experiências no trabalho e a formação continuada constituem o palco no qual ocorre o desenvolvimento das competências individuais docentes.

As competências exigidas na confrontação do cotidiano são competências que permitem, segundo Perrenoud (1997, p.178) “[...] articular constantemente a análise e a ação, a razão e os valores, as finalidades e os constrangimentos da situação”. Estas competências são indissociavelmente teóricas e práticas. Algumas práticas são mais concretas e possibilitam melhor constatação, outras são mais interiorizadas, simbólicas. Todas elas, tanto as mais fáceis de serem observadas como as mais difíceis, empregam esquemas de ação, de percepção, de decisão, de julgamento e de comunicação, conforme Perrenoud afirma (1999, p.10):

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. Não existe, a não ser em novelas de ficção científica, nenhum ‘transplante’. O sujeito não pode tampouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento de experiências renovadas ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva.

Os esquemas permitem que se mobilizem conhecimentos, informações para enfrentar uma situação considerada nova. É evidente que essa mobilização exige uma série de operações mentais de alto nível, inclusive a reflexão. Muitas vezes, diante de uma situação problemática, rapidamente mobilizam-se os esquemas estabilizados de forma instantânea; já em outras situações, esta mobilização não é evidente nem rotinizada, requerendo uma deliberação, uma reflexão. Este trabalho de reflexão que está no centro das competências, depende do sistema de esquemas possíveis ou do *habitus*. Ele permite, a partir da acomodação, o ajuste dos esquemas. Perrenoud (1999, p.24) apresenta as idéias de Bordieu sobre *habitus*:

[...] pequeno lote de esquemas que permite gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem jamais se constituir em princípios explícitos, *ou ainda* um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas experiências passadas, funciona em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma.

O *habitus* permite articular consciência e inconsciência, razão e outras motivações, decisões e rotinas, improvisação e regularidades. Ele é formado por rotinas, por habilidades ou hábitos, mas também, por esquemas de alto nível e fazem parte da competência, assim como o saber fazer.

Neste mesmo sentido podemos acrescentar aqui a reflexão de Tardif (1991, p.228) sobre *habitus* descrito como:

[...] disposições adquiridas na e pela prática real que lhe permitirão justamente enfrentar limitações e os imponderáveis da profissão. Esses *habitus* podem se fixar num estilo de ensinar, em 'macetes' da profissão ou mesmo em traços da personalidade profissional da profissão expressam então um saber-ser e um saber fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

O saber fazer envolve competência oriunda de treinamento intensivo e pode funcionar como recurso mobilizável para outra competência. Significa, em outras palavras, compreender uma dada ação em grau suficiente para atingir os fins propostos. Todo saber fazer é uma competência, entretanto, uma competência pode ser mais complexa, mais ampla que o saber fazer. Ela pressupõe a existência de recursos mobilizáveis, porém não se confunde com eles, podendo utilizá-los em várias situações, pois é no fazer que se revela o domínio dos saberes.

Perrenoud (2000, p.15) sintetiza essas idéias afirmando que a noção de competência designa *uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação*. Destaca, ainda que a competência tem quatros aspectos:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas;
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação;
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

Além desses quatro aspectos, Perrenoud (2000, p. 16) aponta que, para descrever competências, evoca-se, na maioria das vezes, elementos complementares:

- os tipos de situações das quais há certo domínio;
- os recursos que mobilizam, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o saber/fazer e as competências mais específicas, os esquemas de percepção, de avaliação de antecipação e de decisão;
- a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real.

O último aspecto é o mais difícil de se observar. Praticamente, é preciso inferi-lo a partir da prática e dos propósitos da pessoa para poder constatá-lo.

Para estabelecer a relação cognitiva com o mundo, é necessário tempo de esforços, ou seja, é um trabalho mental para apreender uma nova realidade, pois necessita-se utilizar esquemas, saberes, competências. No caso específico dos professores, é no seu cotidiano que desenvolvem competências e as mobilizam para tratar certos problemas, sendo capazes de perceber, em uma sala de aula, simultaneamente, múltiplos processos que se desencadeiam em uma turma.

Observando *o movimento da profissão*, Perrenoud (2000, p.14), partindo de suas experiências e de um trabalho estabelecido pelo referencial genebrino de formação contínua dos professores de ensino fundamental, publicado em 1996, organizou um referencial para estabelecer as competências consideradas prioritárias para o papel do professor. Reconhece a complexidade de se organizar um referencial, até mesmo devido às discussões que se colocam em relação ao termo competência, mas propõe dez grandes famílias de competências ou seja:

1) *organizar e dirigir situações de aprendizagem*: refere-se a conhecimento de conteúdos e sua tradução em aprendizagem. Esta competência confere substancial importância às representações, aos erros e obstáculos do educando. Procura construir e planejar dispositivos didáticos que envolvam o aluno. O intuito principal é despertá-lo para atividades de pesquisa e para projetos de conhecimentos;

2) *administrar a progressão das aprendizagens*: envolve administrar e conceber situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. Obter uma visão dos objetivos, estabelecer laços com as teorias referentes às atividades de aprendizagem, observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem e, a partir destes dados, fazer balanços periódicos e tomar decisões de progressão dos mesmos;

3) *conceber e fazer evoluir os dispositivos da diferenciação*: implica administrar a heterogeneidade no âmbito da turma, fornecer apoio integrado,

trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades de aprendizagem e desenvolver a mútua cooperação entre os alunos;

4) *envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho*: significa especificamente, suscitar o desejo de aprender, explicar a relação com o saber, o sentido do trabalho, desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação, instituir e fazer funcionar um conselho de classe ou de escola e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. Deve o professor colocar-se no lugar de seus alunos, ou procurar meios de motivá-los pelo saber, não como algo em si mesmo, mas como ferramenta para compreender o medo e agir sobre ele;

5) *trabalhar em equipe* para elaborar projetos, dirigir um grupo de trabalho, analisar em conjunto situações complexas, ou problemas profissionais, administrar crises ou conflitos interpessoais;

6) *participar da administração da escola*: elaborar e negociar projetos da instituição, administrar seus recursos, coordenar e dirigir a escola com todos os parceiros (associações de pais, serviços escolares, professores), organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola a participação dos alunos;

7) *informar e envolver os pais* na vida da escola, na construção dos saberes;

8) *utilizar novas tecnologias*: explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino, comunicar-se à distância por meio da telemática, utilizar as ferramentas de multimídia no ensino;

9) *enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão*: pelo engajamento em lutas para prevenir a violência na escola e fora dela; lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação, em sala de aula; desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça;

10) *administrar sua própria formação contínua*: saber explicitar as próprias práticas, estabelecer seu próprio balanço das competências e seu programa pessoal de formação, negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede);



É indispensável ressaltar que a concepção e execução do trabalho dos profissionais da educação exigem conhecimentos teóricos acompanhados da ação pedagógica. Desta forma, a noção de competência, tem sido aliada ao saber, saber fazer, e ao saber ser.

No dizer de Rios (2001, p.90):

[...] há algo que se exige de qualquer profissional, não importa a área de sua atuação, e que caracteriza a sua competência o domínio de conhecimentos, a articulação desses conhecimentos com a realidade e os sujeitos com quem vai atuar, o compromisso com a realização do bem comum. Entretanto é possível falar de uma competência específica do professor, que precisa dominar determinados conhecimentos, relativos a uma área específica da realidade- biologia, física, filosofia etc. Mais ainda: que além dos saberes de ensinar, necessita dominar saberes para ensinar.

A competência consiste, pois, em saber fazer de forma criativa, inteligente, permitindo a ação em contextos novos e indeterminados, exigindo reflexão sobre a realidade em que atua.

Segundo Vergnaud (1995, p.8):

[...] é impensável, nos dias atuais, abordar o problema das competências individuais sem se interessar pelas condições nas quais as competências se formam, e, ainda, as relações entre as competências individuais, as competências coletivas e as críticas. Estas últimas são as que fazem a diferença entre uma pessoa experimentada e uma outra ou uma equipe bem estruturada e outra .

Endossando esta idéia, Tardif *et al.* (1991, p. 228-9) afirmam:

O docente atua raramente sozinho, encontra-se em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos, A atividade docente não se exerce sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido, ou uma obra a ser produzida. Ela se desdobra concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante, e onde intervêm, símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que constituem matéria de interpretação e decisão, indexadas, na maior parte do tempo, a uma certa urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discursos, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto do (a)s professore(a)s, não um saber sobre um objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas uma capacidade de se comportar enquanto sujeito, ator e de ser uma pessoa em interação com outras pessoas. Essa capacidade é geradora de certezas particulares, das quais a mais importante consiste

na confirmação, pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar e de sua performance na prática da profissão.

Além disso, essas interações se desenvolvem em um meio, um universo institucional, que o(a)s descobrem progressivamente, tentando adaptarem-se e integrarem-se a ele. Esse meio –a escola- é um meio social constituído por relações sociais hierarquias, etc E por fim as interações se desenvolvem também no interior de normas, obrigações, prescrições que o(a)s professor(a)s devem conhecer e respeitar em graus diversos.

### 3. COMPETÊNCIA DOCENTE X TEORIA E PRÁTICA REFLEXIVA

O desenvolvimento das competências está intrinsecamente relacionado ao novo paradigma da prática reflexiva proposto por Schön (1997), em que, a partir da análise da ação efetuada, o professor é capaz de intervir, tomar posições, rejeitar, fazer opções ou transformar, com a finalidade de encontrar caminhos e soluções mais adequados para superar os condicionamentos da situação pedagógica.

Nesta ótica, faz-se necessária a reflexão sobre as experiências do cotidiano, pois esta ação poderá levar à construção da prática docente, à utilização de conhecimentos na aplicação dos conceitos e nas estratégias na análise.

Quando o professor reflete *na e sobre a ação*, converte-se em um investigador, não dependendo de receitas propostas, nem de teorias externas impostas por autoridades educacionais, para desenvolver as suas atividades. Ele, antes, constrói uma teoria adequada ao seu cenário. Nessa dinâmica reflexiva é que está estruturado o autodesenvolvimento profissional dos professores.

É comum ouvir a afirmativa como: *“Isso é teoria, a prática é outra coisa”*. Indica que há cisão entre os domínios da prática e os da teoria. Muitas vezes, a teoria é concebida como algo separado da prática e cujo valor só é considerado pela viabilidade de verificar seus resultados na prática. Esta posição teórica vem desde os gregos, que tinham preocupação com a relação entre o conhecimento e a ação. Para eles, a postura mental adequada às atividades teóricas era essencialmente contemplativa, cuja finalidade era a busca da verdade. Por outro lado, as finalidades das práticas apoiavam-se em fazer alguma coisa, como a produção de algum artefato. O tipo de conhecimento adequado a estas atividades, segundo Carr e Kemmis (1988, p.49), “seria o que Aristóteles chamava de *poietike*, cuja versão aproximada seria ação em curso, e que se evidencia em artesanias, destrezas”.

A forma de raciocínio adequada às ciências práticas era chamada *práxis*. Esta distingue-se da *poietiké*, pois é uma ação informada que, em virtude da reflexão sobre seu próprio caráter e conseqüências, modifica reflexivamente a base do conhecimento que a informa. Daí que a *poietiké* é “ação em curso”, a *práxis* é “ação que se dá vida”.

Em Vásquez (19, p.4-5), encontra-se uma síntese dessas idéias:

Práxis, em grego antigo significa ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a uma atividade. Nesse sentido, a ação moral – da mesma maneira que qualquer tipo de ação que não engendre nada fora de si mesma, é, como diz Aristóteles, Práxis; pela mesma razão, a atividade do artesão que produz algo que chega a existir fora do agente de seus atos não é práxis. A esse tipo de ação que cria um objeto ao sujeito e a seus atos se chama em grego poiésis, que significa literalmente produção ou fabricação, ou seja, ato de produzir ou fabricar algo. Nesse sentido, o trabalho do artesão é uma atividade poética e não prática.

Carr e Kemmis (*ibid*) afirmam que, na *práxis*, o pensamento e a ação (ou a teoria e a prática) guardam entre si uma relação dialética; deve entender-se como *mutuamente constitutivos*, em um processo de interação por meio da qual o pensamento é preeminente, não a ação. Na *poietiké*, é o pensamento que guia e dirige a ação como a teoria dirige a prática. Na *práxis*, as idéias que norteiam a ação estão submetidas à troca com a própria ação.

O reflexo dessas idéias evidencia que o pesquisador nas universidades ou em empresas de pesquisas, é o *teórico* e, os professores, cujas atividades desenvolvem-se cotidianamente nas salas de aula, espaço este onde procura utilizar o que recebe nas universidades ou através das capacitações oferecidas pelas instituições - é o *prático*. Para Zeichner (1993, p.16):

[...] a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e que os professores também tem suas teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino.

Esta afirmativa leva à concepção de que a teoria é fertilizadora da prática e essa, por sua vez, depende daquela, não existindo relevância de uma sobre a outra, mas uma interação através da qual uma contribui, modifica e revisa a outra. A teoria age sobre a prática, modificando-a. A prática fornece subsídios para a teorização.

A sistematização da prática origina as teorias que, por conseguinte, determinam novas práticas. Ao serem testadas, sofrem modificações, num contínuo e aberto ciclo, como mostra Garcia (1997, p.123):

Ao dar um certo sentido integrador à prática, as teorias nada mais fazem do que estruturar, num plano consciente e controlável, aspectos que de outra maneira perderiam seu sentido. Do mesmo modo, ao contribuírem para reformulação da prática, as teorias mostram seu poder explicativo, ao mesmo tempo que contribuem para o surgimento de novas teorias.

Conforme Demo (1996), a prática é necessária para a teoria, como a teoria é necessária para a prática, ainda que uma não se reduza a outra, porque possuem estruturas e movimentos diversos. Essa diversidade de movimentos é percebida logo na divergência natural da passagem, isto é, toda teoria é remodelada pela prática, toda prática é revista, por vezes refeita, na teoria. Daí ele afirmar que (1996, p. 28): "Nenhuma prática esgota a teoria, nenhuma teoria dá conta de todas as práticas".

A teoria necessita da prática para ser real, a prática precisa da teoria para continuar inovadora, como fonte de conhecimento e não como mera aplicação, nessa relação dialética, a prática é teorizada, elaborada e reconstruída.

Carr e Kemmis (1988, p. 137) afirmam que:

[...]Ya que, si la investigación educativa há de comprometer se totalmente com la investigación de los problemas educacionales, tendrá que basearse en la convicción de que la única fuente auténtica de las teorías y los saberes en matéria de educación son las experiencias prácticas de donde derivan esos problemas, y que la misión propia de la investigación educativa consiste en formular teorías basadas en la realidad de la práctica educativa.

Nesse sentido, os que participam de atividades educacionais estão comprometidos com algum conjunto de crenças em relação ao que fazem. Isto quer dizer que já possuem um marco teórico que lhes possibilitam orientar e explicar suas práticas.

A distância entre a teoria educativa e sua aplicação prática só existe porque os praticantes não interpretam ou valorizam as teorias que se lhes propõem. Em outras palavras, não há conciliação entre os critérios que utilizam os praticantes com os que se ocupam das empresas teóricas. O aumento da eficiência do educador em suas atividades cotidianas tem como condição básica a perfeita identificação das teorias subjacentes a toda práxis educativa.

O professor que considera o ensino e o currículo como estratégicos concorda em submeter parte do seu trabalho ou todo ele a exame sistemático. Na medida em que seja possível fazê-lo, planeja com determinação, trabalha deliberadamente, observa sistematicamente as conseqüências da ação, e reflete criticamente sobre as limitações da situação e sobre as possibilidades práticas da ação estratégica considerada. Também construirá oportunidades para transferir este discurso privado à discussão e ao debate com outros: docentes, discentes, administradores, comunidade escolar. Ao fazê-lo, ajuda a estabelecer comunidades críticas de investigadores em matéria de ensino, de currículo e de organização escolar, assim como uma administração de grupos dentro da escola, da escola como um todo e delas entre si.

A auto-reflexão crítica, iniciada no sentido de construir uma comunidade autocrítica, utiliza a comunicação como meio para desenvolver uma experiência comparativa capaz de descobrir as limitações locais e imediatas, mediante o entendimento dos contextos em que trabalham os demais. Ao converter a experiência em discurso, utiliza linguagem como meio para análise e desenvolvimento de um vocabulário crítico que, por sua vez, estabelecerá as condições para uma prática reconstrutora.

Os professores não poderiam ensinar sem uma certa medida de reflexão acerca do que fazem, assim como os teóricos não poderiam produzir teorias, sem entrar no tipo de práticas específicas de suas atividades. As teorias não são corpos de conhecimento que podem ser gerados em um vácuo prático, assim como o ensino não é um trabalho mecânico, distante de toda reflexão teórica.

Para uma autonomia profissional mais extensa e responsabilidades mais dilatadas, é fundamental que os próprios docentes construam a teoria educativa, por meio a uma reflexão crítica sobre seus próprios conhecimentos práticos.

Em conseqüência, Carr admite que a competência profissional não se julga pela capacidade de definir e demonstrar princípios morais, nem pela mestria técnica, senão em termos de responsabilidades moral e afetiva tocante aos juízos práticos realmente adotados no contexto das instituições educativas existentes. Importa aqui a deliberação informada e prudente, não a conformidade de tradições gerais, nem um jogo de normas práticas especificadas com precisão. Assim diz ele (1996, p.15):

O fato de teorizar forma parte do processo dialético de auto transformação e de mudança social: o processo através do qual os indivíduos se refazem a si mesmos e, ao mesmo tempo, refazem sua vida social [...]. Deste ponto de vista, a teoria da educação tem que recolher os valores, conceitos e supostos básicos que estruturam a prática educativa cotidiana. Na medida em que se preocupe em mudar a educação, fazendo do educador um teórico melhor, constituirá em si mesma, um processo educativo, transformando a prática educativa mediante a formação do profissional da educação.

A reflexão sobre a prática é beneficiada através da interlocução e da partilha, viabilizando projetos conjuntos, potencializando a introdução de novas práticas na escola. Esta atitude transforma a vida escolar ao criar uma cultura de análise em que os professores examinam constantemente suas práticas intelectuais e sociais. Como a reflexão está voltada para a transformação das práticas pedagógicas, supõe-se a contínua proposição e a testagem de projetos

pedagógicos. Com isso, a atuação do professor caracteriza-se como trabalho de pesquisa-ação, em que reflexão e ação, teoria e prática se articulam para reconstruir e aperfeiçoar as atividades curriculares. Neste contexto, o professor é produtor de conhecimento prático sobre o ensino.

Por isso, é preciso valorizar o trabalho do professor; ele que intervém, acompanha, conduz, cria, reformula e aperfeiçoa as condições e os estímulos mediadores para o processo de construção do conhecimento pelo aluno.

A produção de conhecimento prático sobre o ensino, empreendida pelos professores, implica em um trabalho metódico e sistemático que Schön (1997) denominou de “reflexão sobre a reflexão prática”. A ação do professor é baseada em postulados teóricos e sofre alterações de acordo com a reflexão sobre sua prática. Ultimamente, as pesquisas têm esclarecido que, na interação professor-aluno-conteúdo, as representações cognitivas e sócio-cognitivas dos dois elementos humanos, interferem nos mecanismos de regulação. A idéia central é de que a ação direta e indireta do professor acontece num contexto de interação com os alunos e seus efeitos reguladores são sempre mediados pela rede de interações entre os alunos.

Uma das abordagens sobre as regulações está relacionada à *metacognição*. Este termo, segundo Allal e Saada (1993) tem sido empregado para designar o conhecimento que o sujeito possui sobre os seus próprios processos de pensamento e sobre os dos outros, assim como o controle que ele exerce sobre os próprios processos cognitivos. O campo da metacognição compreende duas dimensões: os conhecimentos metacognitivos e as regulações metacognitivas. A primeira dimensão refere-se às pessoas e às estratégias que são representadas pela memória. A segunda dimensão, mecanismos de regulação metacognitiva, engloba as regulações funcionais, ativadas segundo graus variados de consciências, mais ou menos elaborados. Numa situação de aprendizagem e servindo à gestão dos procedimentos desenvolvidos pelo sujeito,



eles referem-se à *tomada de consciência* obtida através da internalização de idéias e sensações.

A tomada de consciência como resultado de um processo de conceituação, segundo Fávero (2000, p.6), baseada em Allal e Saada, pode apresentar sob várias formas:

- sob a forma de simples repetição de uma ação antes efetuada com o intento de perseguir um objetivo e tomando em seguida significação de ação-simulação;
- ***sob a forma verbal a respeito da seqüência linear das ações efetuadas;***
- ***sob a forma verbal refletida, isto é, num nível mais elaborado e mais explícito***<sup>1</sup>.

***A tomada de consciência dos objetivos, dos meios e de suas relações, diz respeito às regulações ativas que comportam as escolhas intencionais. Utilizando a operação de regulação, o homem organiza os seus conhecimentos e procedimentos. Este contexto é importante na reconstrução do mundo mental dos sujeitos, como é o caso do professor quando se refere a sua prática.***

Considera-se que, por trás do discurso do professor, não há apenas concepções particulares sobre uma determinada área de conhecimento, mas que estas concepções estão relacionadas com a habilidade do professor com o próprio manejo conceitual desta mesma área.

Para uma intervenção junto aos professores, é necessário ponderar que a reconstrução mental de um sujeito adulto não envolve apenas o campo conceitual das áreas de conhecimento específico que estão em jogo, mas também o modo como se concebe a interação destas com o próprio desenvolvimento humano e as representações sociais a ele vinculados. Para Fávero (2000, p.17),

---

<sup>1</sup> O conceito de metacognição se refere a esta terceira forma.

Desenvolver um procedimento de intervenção segundo uma dimensão desenvolvimental, significa intervir nas operações de regulação de tal modo que o processo de produção fosse revisto pelo indivíduo em função do campo conceitual particular, isto resultasse na reelaboração das ações e produtos. Para se avançar, tanto teórica como metodologicamente, isto implica na adoção de um modelo de análise como o que estamos propondo e que em última análise explicita os dois componentes de uma intervenção: de um lado o processo de tomada de consciência, por parte do sujeito, da relação entre os seus próprios processos de regulação cognitiva, sua produção e um campo conceitual específico de conhecimento, e, por outro lado, o processo de tutoramento viabilizado por um procedimento de interação.

Tomando como eixo epistemológico a teoria, como expressão de uma ação prática, poder-se-ia esperar que as reflexões e sistematizações teóricas nos meios acadêmicos acompanhassem e expressassem a prática do professor. É nesse plano, no geral, que se tem formulado e justificado os princípios, mediante os quais se declara o que fazer em toda uma gama de atividades práticas, veiculadas, via de regra, em cursos de capacitação. No entanto, as relações entre teoria e prática são muito complexas. Compreender a prática docente demanda como diz Tardif (2001) a constituição de uma epistemologia da prática, e realizá-la numa metodologia de investigação na qual o professor e seu fazer estejam diretamente envolvidos.

Na realidade os professores possuem teoria, conhecimentos e saberes sobre a sua própria ação. Sabe-se que a teoria fornece indicadores e grelhas de leitura. Todavia, o professor retém como saber o que está ligado à sua experiência e à sua identidade, evidenciado pela reflexão *na* e *sobre* a sua ação, como destacado por Pérez Gómez: (1997, p.106).

Quando o professor reflete na e sobre a ação converte-se num investigador na sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar. Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao refletir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula o professor não se limita a deliberação sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes constrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada.

Como os docentes aprendem é um tema que tem se constituído como preocupação tanto para os estudiosos como para os órgãos governamentais que atuam na área da formação continuada dos professores. Encontramos referência a este tema em Tardif (2001) e em Hernández (1998, p 9) que, no artigo “A importância de saber como os docentes aprendem”, destaca atitudes que os professores apresentam quando estão submetidos aos processos de formação continuada, como por exemplo:

a) *o refúgio no impossível* é atitude presente quando os docentes afirmam que concordam com o que está sendo dito, acham que é válido, todavia acreditam que é utópico, pois a sua aplicação exige tempo para elaboração, e isso eles não dispõem, ou justificam ainda que possuem muitos alunos na sala de aula. É uma posição contraditória, porque, ao mesmo tempo em que pedem exemplos de como agir, atitudes práticas, estas não são adotados, nem adaptadas, pois consideram de antemão que não irão se adequar à situação específica;

b) *o desconforto de aprender*, expresso no fato de que reconhecer que não se sabe algo não provoca um desejo de aprender, mas sim um bloqueio diante do que é novo. Alega-se que aprender exige muito esforço, traz desconforto (ao ser tratado como criança), pelo simples fato de que o que está sendo colocado é a possibilidade de aprender;

c) *a revisão da prática não resolve os problemas*, ou seja, a reflexão e a revisão do próprio trabalho são perdas de tempo. Insinua-se que o conveniente é dizer o que é preciso fazer. Assim, tem-se novamente a desculpa para não aprender; passa-se à situação descrita no item “a”. Com frequência, há o desconforto devido ao sentimento de que não se está fazendo as coisas corretamente ou que se poderia fazê-los de forma melhor;

d) *aprender ameaça a identidade*, no sentido de que é na profissão que o docente está desenvolvendo a sua identidade de pessoa que ensina. Talvez, por isso, considere que tudo que o leva a mudar seja um atentado contra a sua experiência, ao seu esforço, aos seus conhecimentos;

e) *a separação entre a fundamentação e a prática*, expressa na idéia de que o professor é principalmente um prático. Por isso, relacionar o trabalho com uma atitude investigadora é visto como uma interferência estranha. Tal aspecto deve ser pesquisado pela universidade, que então poderá dizer o que deve ser feito. Isso remete à situação indicada no item “a”, àquela na qual se nega a possibilidade de aprender.

A atitude de resistência do professor em relação à aprendizagem não se vincula apenas à sua trajetória pessoal e profissional, mas à conceituação que recebe sobre a sua tarefa, à consideração social da sua profissão e à formação que recebeu. Partindo destas atitudes dos professores, Hernández (1998, p.11) comenta:

Em outras palavras, no momento de planejar os programas de formação seria necessários que os docentes encontrassem respostas para problemas selecionados ou sugeridos por eles mesmos, ou que usassem estratégias de formação que se vinculassem com as diferentes formas de aprendizagem dos docentes.

Utilizando essa estratégia de planejamento dos programas de capacitação, facilita-se a aprendizagem dos docentes, embora nunca se possa garanti-la totalmente, pois para construir conhecimentos é necessário, segundo Prawat, citado por Hernández (1998), um conhecimento base (que inclui tanto os saberes disciplinares como as experiências pessoais), as estratégias para continuar aprendendo, e a disponibilidade para aprendizagem.

Tendo como sustentação essas idéias, começa a ser colocada em prática uma tendência de formação que mostra uma nova concepção de docente, aceito como um profissional competente, reflexivo e aberto à colaboração com os seus colegas. Essa conceituação pode ter três implicações para o planejamento da formação:

- considerar que os docentes não partem do zero, pois possuem uma formação e uma experiência durante a qual adquiriram crenças, teorias pedagógicas e esquemas de trabalho;
- conceituar a prática da formação a partir das experiências concretas e a sua análise, reflexão e crítica;
- considerar a formação a partir da comparação e do questionamento da própria prática em relação a outros colegas.

A prática desta proposta e as observações sobre a mesma levaram o autor a duas importantes conclusões, que repercutem na explicação sobre a maneira como os docentes aprendem e o que influencia a sua aprendizagem:

- a) a importância de conhecer como pensam os docentes, que teorias pedagógicas e psicológicas orientam a sua prática;
- b) nem sempre as concepções orientam a ação de uma maneira organizada e compreensiva, entre outros motivos, porque essas não são apresentadas de maneira compacta e coerente e também, porque reconhecer as próprias concepções não significa substituí-las por outras novas, somente pelo fato de ter entrado em contato com elas.

O autor observa também que os docentes quando aprendem não tendem a fazê-lo em termos de teorias, mas sim vinculando a aprendizagem à sua prática em sala de aula, e que esse fato constitui fator da sua identidade profissional, em função da tradição que os apresentam principalmente como práticos.

Surge, como resultado, um aspecto que vale a pena analisar e que se refere aos prováveis impedimentos para a aprendizagem dos docentes ou o que pode levá-los a aprender de maneira incompleta e fragmentada.

Hernández admite algumas hipóteses explicativas a respeito da aprendizagem docente:

- o professor situa-se diante da informação e das novas situações de maneira fragmentária: as partes se confundem com o todo; exercício com o problema; a lição, com o conteúdo relevante. É difícil situar as novas situações em termos de sistema e de globalidade; a tendência é reduzi-las a aspectos casuísticos;
- os docentes têm visão prática da sua ação e do seu conhecimento(o que devo fazer, a atividade que devo programar). Neste sentido, constroem saberes e práticas ao longo de sua trajetória profissional que são subvalorizados pelos formadores e pelos meios de comunicação, mas que, no entanto, constituem os fundamentos de sua prática e competência profissional;
- o professor possui visão dicotômica da teoria e da prática, entre o que se faz no ensino e o que o fundamenta;
- os docentes possuem visão generalizadora das práticas e por isso quando aprendem um esquema de ação, procuram aplicá-lo inclusive em circunstâncias que exigem outro tipo de estratégia;
- os docentes tendem a basear as suas ações na própria experiência e em argumentações do senso comum, o que dificulta a sua interpretação do que ocorre em sala de aula e do contexto social da aprendizagem dos alunos.

Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) que eles utilizam efetivamente no seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos? Sobre esta questão, Tardif (2000, p.7) diz que “os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte uma formação contínua e continuada”.

Este autor propõe a epistemologia da prática como conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano. Esse conjunto de saberes e o saber profissional não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem” e se transformam. Desta forma, os saberes profissionais dos professores são temporais, isto é, são adquiridos através do tempo, eles provêm da própria história de vida, sobretudo da vida escolar dos professores; também são oriundos dos primeiros anos da prática dos professores, quando ocorre o sentimento de

competência e o estabelecimento das rotinas de trabalho que continuam desenvolvendo na vida profissional de longa duração.

Os saberes profissionais derivam-se de diversas fontes. São oriundos da história de vida, da cultura escolar anterior e de conhecimentos disciplinares adquiridos nos cursos de formação, de conhecimentos didáticos e pedagógicos vindos da formação profissional, de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares e de tradições peculiares ao ofício de professor.

Pode-se afirmar que os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos, eles não formam repertório de conhecimentos unificados. São ecléticos e sincréticos. Daí a prática dos professores ser heterogênea no tocante aos objetivos internos da ação e aos saberes mobilizados, quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro. Percebe-se que o professor precisa mobilizar vasto cabedal de saberes e de habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: emocionais, sociais, cognitivos, coletivos, ligados ao projeto educacional da escola etc. Embora não sendo unificados os saberes profissionais, conforme Durand (1996), citado por Tardif (2000, p. 15), estão a serviço da ação; é na ação que assumem seu significado e sua utilidade.

Além de serem temporais e heterogêneos, os saberes são também personalizados e situados ou seja, são apropriados, incorporados e subjetivados. É difícil dissociá-los da pessoa, de sua experiência e situação de trabalho. Carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. Nesse sentido, conforme Tardif *et al* (1991, p.232),

os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido. Entretanto, pode-se perguntar se o corpo docente não ganharia em liberar seus saberes, e impondo-se desse modo, enquanto produtores de um saber originado em sua prática e sobre o qual poderiam reivindicar um controle socialmente legítimo [...] seria ilusório acreditar que o(a)s professore(a)s poderiam atingi-lo apenas se fechando no plano específico dos saberes. Esse empreendimento, enquanto estratégia de profissionalização do corpo docente, demanda a instituição de uma verdadeira colaboração entre professore(a)s, corpos universitários formadores e responsáveis pelo sistema educacional.

A experiência docente é o espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Os saberes da experiência são formadores de todos os demais. É na prática refletida (ação-reflexão-ação) que este conhecimento se produz.

Como assinala Schön (1997), a prática profissional desenvolvida sob uma perspectiva reflexiva não é uma prática que se realiza, abstraindo-se do contexto social. Para compreendê-la, é necessário ao professor transcender os limites do seu trabalho.

Os professores, cotidianamente, partilham seus saberes através da troca de materiais, dos “macetes”, dos modos de fazer, da maneira de organizar a sala de aula, indicando que a prática cotidiana da profissão possibilita o desenvolvimento de certezas oriundas da experiência.

Tardif *et al.*, referindo-se aos saberes da experiência, dizem que eles têm origem na prática cotidiana do professor e nas relações com os pares. Esse exercício não favorece apenas o desenvolvimento de certezas oriundas da experiência, ele permite também uma avaliação de outros saberes e a sua retradução<sup>2</sup> em experiências. Conforme afirmam (1991, p.231):

Assim a experiência provoca um efeito de retorno crítico (feed-back) aos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes e por isso mesmo ela permite aos professores retomar seus saberes, julgá-los e avaliá-los e então objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação pela prática cotidiana.

A reflexão até aqui desenvolvida acerca do que chamamos “competência profissional docente”, aponta para importante questionamento: como formar professores capazes de aliar o saber ao saber fazer? Em outras palavras, que tipo de capacitação poderá conduzir a uma prática docente capaz de harmonizar – no aprendizado contínuo, a teoria e a prática ou superar a fragmentação dos saberes? Que tipo de formação possibilita os professores a construção de novos esquemas e sua mobilização para enfrentar os desafios da escola hoje?

---

<sup>2</sup> O termo retradução significa: situação na qual o professor não rejeita outros saberes na sua totalidade. Incorpora-os à sua prática, adaptando-o a categorias do seu próprio discurso, eliminando o que não tem relação com a realidade vivida.

## **CAPÍTULO II**

### **OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA**

O presente estudo situa-se, conforme já exposto, no âmbito da questão relacionada à formação de professores. Tendo em vista o processo de democratização do ensino em nosso país e os avanços ocorridos nas últimas décadas, quanto ao acesso das crianças à escola, a educação brasileira está sendo desafiada por outro problema: como habilitar os professores para essa nova realidade? Embora vários esforços tenham sido feitos quanto ao desenvolvimento de projetos de capacitação de professores em vários estados, inclusive em Mato Grosso do Sul, eles estão muito aquém do necessário, tanto qualitativa quanto quantitativamente. Nesse sentido, um dos grandes problemas da formação de professores diz respeito à eficiência desses processos. É sabido e notório, que, no geral, os projetos de capacitação dos professores não têm tido os resultados esperados, cabendo à pesquisa a tarefa de desvendar os seus meandros e a articulação dos fatores que condicionam esses processos. É nesse contexto que se situa o presente trabalho.

#### **1. OBJETIVO GERAL**

Verificar as relações entre os diferentes processos de capacitação continuada (de classes de aceleração e classes de ensino regular), vivenciados



pelos professores das séries iniciais, especificamente 3ª e 4ª séries, do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino, a partir de 1998, e a prática docente no contexto da sala de aula. Em suma, trata-se de verificar até que ponto a participação do professor nesse processo promove mudanças no seu saber fazer.

## **2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Analisar os programas de capacitação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) aos professores atuantes nas classes de aceleração e em classes de ensino regular no ensino fundamental;
- Identificar as concepções que os professores atuantes nas classes de aceleração e nas classes de ensino regular têm a respeito das capacitações vivenciadas;
- Descrever e identificar os principais aspectos da prática docente nas classes de aceleração e nas classes de ensino regular;
- Analisar os procedimentos utilizados pelos professores na prática da sala de aula e sua relação com os conteúdos desenvolvidos nas capacitações.

## **3. METODOLOGIA DA PESQUISA**

De acordo com os objetivos do trabalho e a forma aberta e simples de obtenção dos aspectos e fatos da prática docente, objeto do estudo, esta pesquisa apresenta características de pesquisa qualitativa- descritiva. Foi preciso

um contato direto e prolongado com o ambiente, a fim de obter dados relevantes e necessários para a análise e descrição dos mesmos. Os dados coletados são, predominantemente, descritivos, por meio dos quais foram relatados situações, acontecimentos, preocupações, anseios e desejos, na perspectiva de encontrar alguns nexos entre eles.

A abordagem dada a este trabalho pressupõe que os fatos e informações sejam observados diretamente e examinados com caráter interpretativo. Com esse propósito, esta pesquisa é caracterizada, essencialmente, como pesquisa qualitativa, conforme Bogdam e Biklem (*apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1998, p.13), que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Para a concretização dos objetivos definidos, foram realizadas entrevistas com os técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – SEMED, para a identificação dos professores que constituiriam a amostra de nosso estudo. Tal indicação foi efetuada, obedecendo os seguintes critérios: nível de desempenho, interesse no crescimento profissional, dinamicidade, atuação diferenciada (quanto à metodologia de trabalho, iniciativa e participação nas atividades de capacitação). Procedimento complementar a este foi a leitura de programas e relatórios referentes à capacitação de professores.

No momento da pesquisa, a SEMED, ainda não havia implantado a sistemática de Avaliação de Desempenho dos professores, de acordo com o estabelecido nos dispositivos legais. Diante da ausência deste procedimento, foi necessária a utilização de informações fornecidas oralmente pelos técnicos e não de dados sistematizados de avaliação.

O exame dos objetivos e metodologia dos projetos desenvolvidos pela Secretaria, foi realizado a partir de subsídios fornecidos pela chefia e equipe técnica da SEMED. Esta etapa do trabalho foi subsidiada com estudo de diversas especialistas na área educacional, através de uma revisão bibliográfica que

fundamentasse a pesquisa com pressupostos teóricos, assegurando assim a sua sistematização.

Na coleta de dados, foram utilizadas: a observação, a entrevista semi-estruturada, e a análise do programa de capacitação oferecido pela SEMED, com a finalidade de obter informações relativas à contribuição dos eventos de capacitação para a ocorrência de mudanças no contexto da sala de aula. Esses procedimentos foram escolhidos, objetivando a análise qualitativa das respostas, o conhecimento sobre a relação teoria/prática e a forma de agir dos professores da amostragem. Nesta perspectiva, toma-se a sala de aula como centro do real pedagógico.

A observação, segundo Estrela (1994, p.18)

caracteriza-se por um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação (no sentido lato do termo) e a um tempo de recolha de dados. Na recolha segue-se o princípio da **acumulação** e não o de **seletividade**; o trabalho de organização da informação é feito “a posteriori”, através de uma análise rigorosa dos dados colhidos. A “**intensidade**” é o pormenor do comportamento em si próprio, é preocupação principal na fase de recolha.

A observação também tem como objetivo fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação “situada” desses comportamentos. Por isso, a precisão da situação’ constitui um dos objetivos principais.

As unidades de observação deverão ser constituídas de modo a fundirem-se entre si, não permitindo o aparecimento de hiatos ou de soluções de continuidade. A “**continuidade**” constitui um dos critérios de recolha de dados, pois a seleção de acontecimentos é uma arbitrariedade de laboratório que não permite captar o essencial do processo vital, por natureza ininterrupto. É pelo registro do ‘continuum’, que se obtém a significação.

A observação em sala de aula foi realizada com base em um roteiro elaborado a partir da contribuição de Estrela (1994) e das adaptações realizadas a partir de testagem de alguns roteiros piloto. Para tanto, foi selecionada uma professora do ensino fundamental, que não pertencia à nossa amostra, para investigar sua ação educativa. Mediante uma listagem de aspectos a serem observados no desenvolvimento da ação docente, selecionamos algumas unidades consideradas significativas para orientar e direcionar a coleta de informações dessa fase das observações, por exemplo: como é a forma de relacionamento do professor com os alunos? como o professor inicia os conteúdos? qual a seqüência das suas atividades?

**Definidos os aspectos a serem observados, fomos para as escolas onde estavam lotados os 12 professores selecionados, apresentando, inicialmente, a eles, os objetivos do trabalho, a fim de obtermos a aquiescência para assistir suas aulas. Após a autorização, iniciamos as sessões de observação, as quais consistiam, basicamente, em observar a ação docente na sala de aula e registrar as atividades desenvolvidas pelo professor. Através dessas observações, foi possível descrever o cotidiano escolar da sala de aula.**

Segundo Estrela (1994), as observações realizadas podem ser classificadas quanto ao processo como diretas e quanto à atitude do observador como distanciada, como é o nosso caso, pois não houve participação do observador nas atividades desenvolvidas durante as aulas, a não ser o registro das informações sobre a ação do professor.

Inicialmente, a observação foi realizada, a partir do registro dos fatos observados, para identificar a prática do professor em sala de aula, visando estabelecer relações entre o saber e o saber fazer, entre a prática docente e os fundamentos da educação continuada, entre a prática docente e as estratégias utilizadas, atividades realizadas, conteúdos desenvolvidos e avaliações. Foi constante a preocupação em observar diferentes aspectos do processo ensino-aprendizagem, pois muitas vezes são os detalhes que permitem a explicação dos fatos. As expressões, os gestos, as atitudes e o relacionamento com os alunos, muitas vezes, podem ser dados importantes quanto às manifestações orais. De acordo com Lüdke e André (1996, p.26), “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, a experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”.

Em seguida, tomando por base os dados obtidos, foram analisados e selecionados os fatos mais significativos para direcionar e delimitar as informações coletadas e, se relevantes, para possível inclusão no relatório.

A categorização destes dados foi efetuada através de um processo de fazer e refazer, a partir do qual construímos uma grade de categorias, a qual foi evoluindo, até chegar a um modelo que pudesse identificar o movimento, as funções, as tarefas, o conteúdo, recursos, a comunicação dos professores e as atividades dos alunos. A disposição das categorias, em forma de grade, permitiu a leitura vertical, isto é, a leitura dos dados de um professor dentro de cada categoria definida e também a leitura horizontal de todos os dados, possibilitando a compreensão da ação de cada um dos componentes e o estabelecimento de articulação entre eles, através da comparação.

A grade de observação contemplou dois grandes aspectos: *peçoais e do processo ensino-aprendizagem*. O primeiro agrega categorias referentes à postura do professor e o segundo refere-se ao processo ensino-aprendizagem.

### **Pessoais**

- Como vê a criança;
- Como conduz a sala de aula;
- Relação com o saber;
- Relação com a profissão;
- Relação com a escola.

### **Processo Ensino-Aprendizagem**

- Organização das relações na sala de aula;
- Introdução dos conteúdos e seqüências didáticas;
- Atividades desenvolvidas pelo professores;
- Atividades desenvolvidas pelos alunos.

As categorias descritas constituíram elementos básicos para a organização do questionário, utilizado posteriormente nas entrevistas.

Após as observações, foi utilizada a entrevista, com o objetivo de ampliar dados, complementando aqueles obtidos através da observação. As entrevistas foram conduzidas de forma semidiretiva, vez que a abordagem se deu num clima também de diálogo com os professores. Este procedimento sempre teve dia e horário marcados. Foi esclarecido a cada professor o enfoque da pesquisa e assegurada a postura ética perante as informações.

As entrevistas foram realizadas em diferentes condições: fora da sala de aula, individualmente, em horários destinados ao planejamento, ou naqueles em que os alunos participavam das aulas de Educação Física ou Educação Artística, ministradas por outros professores da Rede contratados para ministrá-las.

O clima das entrevistas transcorreu de maneira informal, procurando dar liberdade à manifestação dos professores, deixando-os à vontade para responder às questões e emitir suas opiniões.

As questões, especificadas no roteiro, referiam-se ao desempenho do professor em sala de aula, indagando sobre a origem dos seus saberes e solicitando uma avaliação dos processos de formação por ele realizado. Sendo assim, quando demonstravam que os conceitos haviam sido adquiridos através da participação em eventos de capacitação, solicitava-se a indicação dos eventos, sua natureza e as suas características. Acreditava-se ser de fundamental importância, durante a entrevista, colher sugestões de temas e de procedimentos pedagógicos comprovadamente ricos em termos de capacitação.

As entrevistas foram gravadas e registradas e assim como as observações, foram organizadas em categorias. Todos esses procedimentos foram aplicados aos sujeitos selecionados para a amostra, que ficou constituída por 12 professores, distribuídos em três grupos:

**Grupo A**, formado por quatro professores do ensino regular lotados em salas de terceira e quarta séries do Ensino Fundamental. Todos possuíam alguma experiência no magistério, sendo que o tempo de exercício variava de três a vinte e seis anos. Três professores já possuíam o curso de graduação e apenas um ainda estava realizando curso superior. Dois eram efetivos, haviam sido aprovados em concurso público. Apenas um: A I, teve experiência administrativa, (como diretora e técnica da SEMED), os demais sempre exerceram atividades docentes;

**Grupo B**, formado por quatro professores lotados em salas, também, de séries iniciais do Ensino Fundamental, mas que desenvolvem o Projeto Classes de Aceleração. Dentre os professores das Classes de Aceleração, um era efetivo e já concluiu o curso de graduação, os demais são contratados e estão fazendo curso superior. A experiência em sala de aula varia de três a doze anos;

**Grupo C**, formado por quatro professores que, em anos anteriores, trabalharam com Classes de Aceleração e voltaram a lecionar nas 3ª e 4ª séries do ensino regular. Este terceiro grupo contou com três professores efetivos.

Apenas um era convocado e não tinha concluído o curso superior. A experiência desses professores no magistério variou de quatro a dezessete anos.

Nesse grupo, encontramos um professor do sexo masculino lecionando na 4ª série do ensino fundamental, que já tinha participado do Programa Classes de Aceleração, e concluiu curso de pós-graduação em nível de especialização sobre Metodologia das Séries Iniciais.

### CAPÍTULO III

## A FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1998-2000)

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED), órgão da Prefeitura Municipal de Campo Grande, em 1999, contava em sua estrutura com setenta e uma escolas na zona urbana e nove na zona rural, com dezenove extensões e uma escola agrícola localizada na região de Três Barras.

Nessas escolas, havia 70.775 alunos matriculados, dos quais 61.981 eram do Ensino Fundamental e destes, 30.080 estavam matriculados nas séries iniciais (1ª a 4ª séries), sob a regência de 3.492 professores. Destes, 2.162 estavam em atividades nas escolas, sendo que 1.396 atuavam em turmas de 1ª a 4ª séries, 840 pertenciam ao Quadro Permanente de Pessoal da Prefeitura e 556 eram convocados.

A Secretaria Municipal de Educação investiu em recursos, tempo e esforços na área da formação continuada de professores. No período de janeiro de 1997 a maio de 1999, foram oferecidas aos professores 5.286 horas de atividades de capacitação, distribuídas em 68 eventos, tais como cursos, encontros, sessões de estudo, debates e reuniões. De junho a dezembro de 1999, foram desenvolvidas atividades de capacitação com um total de 1.663 horas em 64 eventos, contando com a participação de 5.452 servidores. (Anexo 1). Destes, 17 eventos, com 418 horas e 2.960 participantes, estão relacionados ao Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries do Ensino Regular e Classes de Aceleração. Melhor visualização desses dados está representada no quadro a seguir:

Quadro 1. Número de Eventos promovidos pela SEMED, por carga horária e número de Participantes – janeiro/97 a agosto/00

Ano	Período	Total de eventos			Ensino Fundamental 1ª a 4ª		
		N.º	Horas	Participantes	N.º	Horas	Participantes



1997 a 1999	Janeiro Maio	68	5.286	7.624	28	572	4.918
1999	Junho Dezembro	64	1.663	5.452	17	418	2.710
2000	Janeiro Agosto	97	1.393	16.642	26	259	6.865

**Fonte:** Grupo de Planejamento e Financeiro e Divisão de Desenvolvimento Curricular/ SEMED (Anexo 3).

A partir de 1998, período de implantação da nova LDB, foi oferecido um programa voltado para a divulgação de suas diretrizes, através de estudos, mini-cursos, oficinas, troca de experiências e relatos. Em algumas oportunidades, as capacitações coletivas foram substituídas por atendimento ou acompanhamento “*in loco*”, individual, aos professores, nas unidades escolares, de acordo com as solicitações dos diretores ou dos próprios professores. Nesta programação, foram incluídas áreas de concentração da ação técnica, direcionadas ao Ensino Fundamental e ações destinadas às atividades das escolas como um todo, em conformidade com os objetivos propostos nos projetos em implantação.

O Departamento de Educação de SEMED elaborou a programação tendo como fonte as seqüências didáticas, o Plano de Desenvolvimento da Escola, os Parâmetros em Ação – programa de desenvolvimento profissional continuado e Programa de Classes de Aceleração.

Cabe ressaltar as características desses programas, pois todos oportunizam, de uma forma ou de outra, a capacitação de professores, que é área de estudo da presente pesquisa. Como nossa preocupação está voltada para verificar se os professores aplicam em sala de aula os conceitos trabalhados nas capacitações, passaremos a descrever os programas desenvolvidos pela SEMED<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Dada a inexistência de registros sistemáticos sobre a capacitação de SEMED, o quadro foi elaborado tendo como base dados coletados em listas de frequência e relatórios financeiros.

## **1. SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS**

As Seqüências Didáticas foram elaboradas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir de sessões de estudos entre os técnicos, objetivando uma fundamentação teórica que subsidiasse a estruturação do documento.

Os Parâmetros Curriculares propõem uma organização estrutural a ser desenvolvida através de um sistema de Ciclos. Porém, como as escolas municipais têm suas grades curriculares organizadas em séries anuais, os técnicos da SEMED organizaram esta proposta, definindo a seqüência didática a ser desenvolvida em cada série do Ensino Fundamental, a partir de 2000. Este documento foi disposto em Eixos Temáticos, com a especificação de conceitos e habilidades a serem desenvolvidos.

Para garantir a operacionalização desse documento, foi proposto um Programa de Formação Continuada, através da realização de encontros mensais para todos os professores do Ensino Fundamental, no horário de trabalho do profissional, tendo como objetivo primordial oportunizar aos professores melhorias na sua prática, possibilitando-lhes segurança no seu fazer pedagógico.

Como passo inicial, trabalhava-se a estrutura do documento, permitindo aos professores o manuseio, observando sua estrutura, sua forma de organização, analisando os Eixos Temáticos, os conceitos e habilidades e, por último, o estudo da metodologia, isto é, “o quê” e “como” deve ser aplicado em cada série do ensino fundamental.

Os encontros eram mensais, num total de 40 horas, para professores da 1ª e 2ª séries, e com 40 horas, para professores da 3ª e 4ª séries. 50% destas horas são atividades trabalhadas nos encontros mensais e, as demais, no decorrer das atividades diárias. Para comprovar o tempo e a execução das atividades realizadas em sala de aula, o professor elaborava um relatório, especificando o que foi aplicado do encontro anterior, sendo este o único material para o acompanhamento do trabalho efetuado pelo professor.

A Diretoria de Desenvolvimento Curricular e Departamento de Educação agrupou as escolas por localização, perfazendo um total de sete regiões. Em cada uma das regiões foi escolhida uma escola com espaço disponível e que fosse de fácil acesso para os professores, para funcionar como sede dos encontros.

Nos eventos de capacitação, eram oferecidos momentos de reflexão sobre a prática do professor, sessões de estudo para embasamento teórico, momentos de debates e troca de experiências. Até o instante do novo levantamento, todo o enfoque havia sido nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tanto no que se refere à metodologia quanto ao próprio conteúdo.

A SEMED, para garantir a aplicação destas Seqüências Didáticas nas escolas, realizou reuniões com os diretores, supervisores e orientadores, para a apresentação e estudo do documento. A maior dificuldade considerada pelos técnicos havia sido a insuficiência de carga horária disponível para os encontros com os professores e a resistência de alguns profissionais para com a inovação, preferindo continuar no seu “fazer tradicional”. Por isso, a preocupação em oferecer uma formação que oportunizasse momentos para refletir e, sobretudo

adequar as novas idéias à realidade do aluno, para que se concretizasse a meta de contar com professores capacitados e comprometidos com a promoção de uma aprendizagem de qualidade.

## **2. PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA – PDE**

O Plano de Desenvolvimento da Escola é um processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pela liderança da escola e elaborado com a participação efetiva da comunidade escolar. Objetiva melhorar a qualidade do ensino, que é mensurada através do nível de conhecimento, (índices de aprovação, reprovação), pelo abandono, pela internalização de valores e assimilação de atitudes que possibilitam uma inserção crítica e produtiva na sociedade.

O PDE tem como objetivo auxiliar a escola a organizar-se de maneira eficiente e eficaz, a concentrar esforços e recursos para promover a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos. Com o PDE, a escola pode refletir o que ela é, o seu desempenho passado, o que ela pretende atingir no futuro e como pode organizar-se de maneira efetiva para atingir resultado esperado.

O processo de implantação do PDE na escola desdobra-se, em cinco etapas:

- 1) Preparação: a escola organiza um grupo – Grupo de Sistematização – que inicialmente estuda o manual “Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola”;
- 2) Análise Situacional: a escola realiza um diagnóstico de sua situação, levantando dados e informações sobre o seu desempenho, identificando seus problemas mais críticos para estabelecer mecanismos e promover o sucesso da escola;

- 3) Definição da Visão Estratégica e do Plano de Suporte Estratégico: a equipe escolar define os valores que a escola defende, a sua visão de futuro, a sua missão e os seus objetivos, isto é, os grandes alvos a serem alcançados. Além disso, ela define as estratégias, as metas e os planos de ação para atingi-los;
- 4) Execução: a escola começa a colocar em prática os planos de ação definidos no seu PDE;
- 5) Acompanhamento e Controle: a equipe escolar acompanha sistematicamente a execução dos planos de ação, adotando medidas para a solução de possíveis problemas que surjam, garantindo, assim, o alcance dos resultados esperados.

Os Planos de Desenvolvimento das Escolas são, via de regra, acompanhados e avaliados sistematicamente por uma equipe de técnicos da SEMED e são financiados pelo FUNDESCOLA, FNDE e SEMED.

O FUNDESCOLA financia a preparação, a distribuição do material e os eventos de capacitações. Com estes recursos, as escolas têm elaborado o seu programa de capacitação voltado para Avaliação, Relações Humanas e Metodologia de Ensino.

Em 2000, o PDE foi desenvolvido em 20 escolas municipais, estando prevista a expansão para mais 56 unidades.

### **3. PARÂMETROS EM AÇÃO – PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTINUADO**

**A SEMED aderiu ao Programa do Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental – “Parâmetros em Ação”, objetivando a melhoria da qualidade do ensino de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. É uma ação de capacitação, visando propiciar aos profissionais da educação a atualização da prática pedagógica, tendo como referencial os Parâmetros Curriculares Nacionais. Objetiva, também, estabelecer um intercâmbio entre a SEMED e as unidades escolares, através da reflexão e discussão coletiva**

sobre o papel da escola e dos profissionais que nela atuam, criando novas possibilidades de trabalho com os alunos na perspectiva de transformação da ação pedagógica.

Para a execução das atividades foram previstos estudos e encontros em horários diferenciados ao horário normal de trabalho.

A clientela era constituída por 2.467 (dois mil quatrocentos e sessenta sete) profissionais, mais especificamente por diretores escolares, especialistas em educação (supervisores escolares, orientadores educacionais), professores de 1ª a 8ª séries e técnicos do órgão central. O período de realização foi entre junho/2000 a dezembro/2001.

O assunto trabalhado nesses encontros foi dividido em módulos para a 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries, com temas e carga horária determinados, que, para melhor visualização, estão representados no quadro a seguir.

Quadro 2. Demonstrativo dos temas, carga horária tratados nos eventos de capacitação do PDE

Temas (1ª a 4ª série)	Nº de Horas	Temas (5ª a 8ª série)	Nº de Horas
Para que serve a escola?	16	Escola, adolescência e juventude	12
Ser professor e ser aluno	16	Ética: raiz e fruto do convívio social	16
A ética na vida escolar	16	Como avaliamos em nossa escola	8
Para formar alunos leitores e produtores de texto	16	Enfim: escola para que e que capacidades esperamos que os alunos desenvolvam	16
O grupo – classe: seu tempo, seu espaço.	16		
TOTAL	80		52

**Todo o programa foi operacionalizado através da atuação dos Coordenadores Gerais e Coordenadores de Grupo. O primeiro grupo era constituído pelos técnicos e professores da Divisão de Desenvolvimento Curricular do Departamento de Educação e dos Coordenadores de Grupos, os quais tinham como função subsidiar a ação dos Coordenadores de Grupos em encontros para estudos, repasse de materiais e orientações necessárias ao andamento de cada módulo.**

**Os Coordenadores de Grupos atuaram em duplas, formadas por um professor e um supervisor, tendo como função desenvolver os módulos constantes do Programa com grupos constituídos por trinta profissionais lotados nas escolas municipais.**

#### **4. PROGRAMA DE CLASSES DE ACELERAÇÃO**

O Programa de Classes de Aceleração é uma proposta organizada e definida pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), objetivando diminuir a distorção série/idade e garantir a aprendizagem dos alunos.

Foi concebido em 1994 e sua implementação foi iniciada em 1995, no Estado do Maranhão, contando com a assistência técnica do CETEB – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília. Em 1996, foram produzidos e testados materiais didáticos, de acordo com a proposta do Programa. No ano seguinte, iniciaram-se novos projetos dentro da mesma concepção. Um, em Minas Gerais, denominado de Programa de Aceleração de Aprendizagem de Minas Gerais, outro, pelo Instituto Ayrton Senna / Petrobrás, cognominado Acelera Brasil; outro ainda, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e ainda por vários outros estados e municípios do país.

O Programa nos vários estados esteve voltado para corrigir a distorção existente série/idade dos alunos nas quatro primeiras séries do ensino fundamental das redes públicas de ensino. A linha norteadora de sua organização foi definida a partir de uma análise do fenômeno da defasagem escolar, das causas da repetência e baseada em estratégias bem sucedidas no Brasil e em outros países.

Em Mato Grosso do Sul, a implantação da proposta foi programada e aplicada pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – SEMED,

que, em julho de 1997, detectou um índice de 17,87% de alunos com distorção idade/série. A partir destes dados, foi elaborado um projeto e encaminhado ao Ministério de Educação e Desporto, definindo-se como área de atuação as 14 escolas, que apresentavam os índices mais elevados de defasagem série /idade. O Projeto foi denominado: Projeto de Classes de Aceleração.

A implantação exigiu a escolha de uma assessoria técnica para acompanhar e orientar o processo e desta forma assegurar o êxito da experiência. De acordo com informações do Ministério de Educação e Desporto, duas organizações poderiam prestar assessoramento a esse trabalho, pois haviam realizado com êxito esta experiência em outros estados. Pela proximidade geográfica, optou-se por uma visita ao Estado de São Paulo, onde os técnicos da SEMED tiveram oportunidade de visitar o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação – CENPEC. Esse centro havia elaborado e iniciado a sua aplicação desde 1996, em São Paulo. Devido ao sucesso obtido, o Ministério de Educação solicitou os direitos de uso do material das Classes de Aceleração para os estados interessados, Acre, Bahia, Ceará, Mato Grosso do Sul.

O Programa tem como objetivos: corrigir o fluxo escolar dos alunos nas quatro primeiras séries do ensino fundamental das redes públicas, resgatar a sua auto-estima, possibilitando-lhes oportunidades de aprendizagem e aquisição de habilidades essenciais para sua reintegração à série mais compatível com a sua idade. Dessa maneira, alunos com dois ou mais anos de defasagem de idade em relação à série que se encontram (nas primeiras séries) constituem a clientela a ser atendida pelo Programa.

A certeza da capacidade de aprender do ser humano constitui linha orientadora do Programa, que tem como princípios: visão positiva das possibilidades dos alunos e crescimento da competência da escola. Estes princípios norteiam os eixos metodológicos, que, segundo Querino (2000, p.141) são:



a) fortalecimento da auto-estima – os pequenos sucessos diários dos alunos, as atitudes dos professores e os materiais atrativos e estimuladores atuam como elementos fortalecedores da auto-estima, contribuindo para a formação de uma auto-imagem positiva e possibilitando ao aluno redescobrir o prazer de aprender e ir à escola;

b) aprendizagens significativas – o professor estabelece na sala de aula um clima que facilita a aprendizagem do aluno. Partindo da vivência do educando, promove o desbloqueio das emoções negativas (medo, sentimento de fracasso, sensação de inutilidade) e o fortalecimento da auto-estima;

c) interdisciplinaridade – os conteúdos são abordados de forma articulada e contextualizada, sucedendo-se de maneira que não haja distinção de séries nem de disciplinas específicas. Apresentam-se numa seqüência lógica, do mais fácil para os mais complexos. Partindo das experiências dos alunos, favorecem a visão do todo e a aquisição de novos conhecimentos;

d) projetos – a metodologia iniciada com Dewey, do aprender fazer fazendo, e da pedagogia ativa de Kilpatrick orientam o programa e tornam a aprendizagem dinâmica e real. Possibilitam aos alunos verificar que “o quê” aprendem possui valor social e pode ser diariamente aplicado. O material didático constitui-se de seis projetos, composto de subprojetos, culminando em seis produtos elaborados, avaliados e apresentados pelos alunos e professores. A culminância dos projetos se torna um momento alegre, pois os alunos podem apresentar à comunidade escolar o sucesso que estão atingindo em sua aprendizagem;

e) avaliação – o foco incide sobre todos os elementos do processo, pois avaliam o desempenho do aluno, a atuação do professor, a supervisão realizada pelo órgão central, pela escola e pela assessoria. A avaliação do desempenho do aluno consta de auto-avaliação do aluno, observação diária e personalizada e verificação e aplicação de conhecimentos. Na avaliação realizada pelos outros participantes, dispõe-se de instrumentos de acompanhamento e

controle em sala de aula, de forma intencional e dinâmica, estimulando e mobilizando o professor a proporcionar situações que levem o aluno à participação e ao desenvolvimento do pensamento criativo, bem como à melhoria de sua auto-estima e autoconfiança.

A intervenção dos professores tem papel primordial na aprendizagem dos alunos, ao oferecer-lhes experiências relevantes e necessárias à aprendizagem. Evidentemente, este trabalho, para ser desenvolvido de forma eficiente, necessita ser criativo, dinâmico e centrado nas efetivas interações entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo. Esta última deve partir das experiências vivenciais dos alunos e do conhecimento socialmente construído. O fato do conhecimento a ser trabalhado basear-se no cotidiano dos alunos constitui referência de sucesso para a prática pedagógica, mas exige constante preocupação por parte do professor em trabalhar esses conteúdos em ações que envolvam elaboração, integração, interação na sala de aula e apropriação pelos alunos. Nunca, como simples transmissão de conteúdos, característica básica de grande parte da nossa realidade educacional.

Assim, o trabalho do professor será o de oferecer várias atividades que possibilitem o desenvolvimento de conceitos e habilidades de forma integrada e de acordo com o movimento: conteúdo-forma-interação. Estas exigências levam à determinação de que cada classe seja composta de, no máximo, 25 alunos, e dirigida por um professor da própria escola que, antes de iniciar suas atividades docentes, seja submetido a programa de capacitação, para conhecimento do conteúdo, da metodologia e dos materiais a serem utilizados.

A preocupação com a metodologia está presente em todo o processo: na definição dos critérios, na organização das turmas, na seleção dos professores para atuarem nessas classes, no programa de educação continuada oferecida aos docentes, na seleção de conteúdos, na organização do material didático e no trabalho com os alunos.

Essa proposta requer a participação intensa dos alunos, através da criação de situações que lhes possibilitem manifestar opiniões, discuti-las com os colegas e com o professor, levantar hipóteses, buscar informações, objetivando o desenvolvimento e a autonomia. Criam assim condições de continuidade nos estudos, prosseguindo com segurança em seu retorno nas classes comuns. Na sala de aula, há a ocorrência de atividades individuais e socializadas, com finalidade de atender às necessidades específicas dos alunos, bem como a troca de experiências, socialização e a formação de hábitos e habilidades.

Os conteúdos trabalhados pelo Programa foram selecionados em todas as disciplinas do ensino fundamental, em torno dos grandes eixos, contemplando as noções essenciais da 1ª a 4ª série, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, inclusive os temas transversais, possibilitando uma flexibilidade e aprofundamento independente da organização por série. Orientam-se para o desenvolvimento nos alunos de habilidades de leitura e escrita, em todos os tipos de textos com diferentes linguagens, na produção de textos com narrativas, relatos, gráficos e também o raciocínio lógico matemático, a socialização e a cooperação. Devem ser trabalhados em projetos, explorando aspectos relacionados a cada uma das disciplinas básicas, de forma contextualizada e integrada.

O Projeto foi organizado em oito volumes, sendo quatro para o professor, denominado “Ensinar prá Valer”, quatro para o aluno “Aprender prá Valer”. O material do professor está estruturado de forma a assegurar que os docentes sejam capazes de proporcionar aos alunos um programa de qualidade. Encontra-se explicações sobre todas as atividades a serem executadas e também orientação sobre todo o processo, possibilitando trabalhar os projetos a partir das reais necessidades e dificuldades dos alunos. No final de cada volume, há um quadro-síntese do conteúdo de todas as unidades temáticas ou projetos propostos, bem como as noções, conceitos e habilidades que se pretende desenvolver nos alunos.

Segundo Souza (2000, p.149), a SEMED priorizou, em 1998, o atendimento a 700 alunos de 1ª a 4ª séries das 14 escolas municipais, e para desenvolver todo o programa contou com a assessoria de técnicos do CENPEC.

A ação do CENPEC foi acompanhada pela equipe de assessoria em todas as etapas de sua implantação, inclusive na capacitação continuada dos professores e do corpo técnico (diretores, supervisores escolares, orientadores educacionais e técnicos do órgão central). A capacitação continuada foi realizada em cinco etapas, durante o ano letivo de 1998, com carga horária de 130 horas. As capacitações, nos anos seguintes, continuaram com as mesmas características.

Paralelamente a este trabalho do CENPEC, os técnicos da SEMED realizaram oficinas pedagógicas, encontros para trocas de experiências, visitas constantes às salas de aula.

Este grupo de trabalho foi organizado a partir do corpo técnico (supervisores, orientadores, diretores) das escolas que apresentaram alto índice de distorção idade/série. Os professores foram selecionados segundo os critérios:

- pertencer ao quadro efetivo<sup>4</sup>;
- ter apenas um turno de trabalho, com disponibilidade de tempo para estudo, planejamento e participação no programa de capacitação;
- ser receptivo a mudanças e a novos desafios;
- ser comprometido com a educação;
- ter entusiasmo pela profissão;
- ter interesse em participar da proposta e acreditar na possibilidade de êxito.

O corpo discente também foi selecionado, obedecendo aos critérios:

- dificuldades de aprendizagem;

---

<sup>4</sup> Este critério em algumas situações não pode ser obedecido, pois os efetivos não se dispuseram a participar do projeto.

- defasagem de idade em dois ou mais anos em relação à série;
- múltiplas repetência, evasões ou entrada tardia na escola;
- a idade dos alunos de forma decrescente, ou seja, dos mais velhos para os mais novos.

As classes foram constituídas a partir de:

- alunos do ensino regular e não clientela das classes especiais;
- no mínimo, 20 alunos e, no máximo, 25 alunos;
- dois níveis:
  - a) Classes de Aceleração I: formada pela 1ª e 2ª séries, para alunos com 10 anos ou mais;
  - b) Classes de Aceleração II: constituída pelas 3ª e 4ª séries, para alunos com idade a partir de 11 anos.

Quadro 3. Número de Escolas, Turmas e Alunos Participantes do Projeto Classes de Aceleração, por ano

ANO	N.º DE ESCOLAS	N.º DE TURMAS	N.º DE ALUNOS
1998	14	28	703
1999	35	78	1.950
2000	27	39	675

**Fonte:** Dados fornecidos pela SEMED.

Conforme orientação da assessoria, as nuances observadas nos dados são normais e previsíveis, pois o Projeto tem uma duração limitada e o seu objetivo é diminuir as distorções série/idade e a evasão escolar.

Nesses três anos, a SEMED, além de contar com os serviços do CENPEC, para o desenvolvimento do Projeto, organizou e capacitou uma equipe de técnicos, do órgão central, para dar continuidade ao trabalho. Essa equipe apresentou uma atuação intensa junto aos professores, supervisores e alunos de cada uma das escolas envolvidas no Projeto.

Nos programas de capacitação, várias modalidades foram utilizadas. Conforme a descrição realizada, pode-se observar que o PDE possibilita à escola programar as suas atividades de capacitação; a Sequência Didática e Parâmetros Curriculares têm proposta definida pela SEMED e MEC. Por outro lado, o Programa Classes de Aceleração tem uma estruturação definida, mas pode adequar-se às necessidades dos alunos e professores.

## **CAPÍTULO IV**

### **CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE OS PROFESSORES INCORPORAM AO COTIDIANO DOCENTE**

Neste capítulo, são apresentadas todas as informações coletadas junto aos professores estudados. Para facilitar a compreensão, os dados obtidos serão organizados conforme a natureza e fonte dos mesmos, para posteriormente tecer considerações a respeito das relações entre eles. Sendo assim os dados serão descritos conforme:

1. Relato das observações.
2. Relato das entrevistas.
3. O que falam e o que fazem os professores.

#### **1. RELATO DAS OBSERVAÇÕES**

O enfoque principal deste estudo é a relação entre formação continuada e a prática do professor em sala de aula. Em outras palavras, trata-se de investigar se, no dia a dia, na sala de aula, os professores das escolas municipais utilizam noções obtidas nas capacitações e, mais especificamente, naquelas realizadas no período de 1998 a 2000.

Para a concretização dos objetivos propostos, definimos como estratégia a utilização das técnicas de observação em sala de aula com os respectivos registros das atividades realizadas pelos professores.

De acordo com a conceituação da ANFOPE (1990), especificada no Capítulo I, a formação continuada é um processo permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da vivência pessoal e do conhecimento da experiência docente.

Os dados obtidos nas observações foram organizados em categorias, tendo como critérios aqueles especificados anteriormente, por um processo de construção que evoluiu até conseguirmos um modelo que pudéssemos identificar o movimento, as funções, as tarefas, o conteúdo, os recursos, a comunicação dos professores, bem com as atividades dos alunos (conforme já descritos no Capítulo II - Metodologia da Pesquisa).

A matriz com as categorias foi organizada em dois grandes aspectos denominados: pessoais e relativos ao processo ensino-aprendizagem.

Entende-se por aspecto pessoal a maneira como os docentes se relacionam com escola, com o saber, com a profissão, com a sala de aula e os alunos. Já ensino-aprendizagem agrupa categorias referentes às formas como o docente orienta o desenvolvimento da ação na sala de aula. Os dois aspectos foram constituídos sob a forma de itens e cada item subdividido em categorias.

No **Aspecto Pessoal**, foram definidos os itens:

1. *Como o docente vê a criança*: neste item foram agrupadas as categorias como: paciente, carinhoso, respeita as diferenças, incentivador e interage com os alunos;

2. *Como o docente conduz a sala de aula*: envolve categorias como: dinâmico, incentivador, democrático, descontraído, atende a heterogeneidade da classe, controla a disciplina e circula por toda classe;

3. *Relação com o saber*: descreve categorias como: estudioso, trabalha os conteúdos de forma interdisciplinar;

4. *Relação com a profissão*: refere-se à característica do professor como crítico, organizado e demonstra domínio da proposta de trabalho;

5. *Relação com a escola*: demonstra estar integrado à vida de escola e envolve as categorias: participa de conselhos na escola e participa das atividades da escola.

No **segundo aspecto**: processo ensino-aprendizagem foram definidos três itens. Para evitar possíveis confusões, continuamos a enumerá-los na seqüência dos itens anteriores, como segue:



**6. *Introdução dos conteúdos***; envolve as categorias: como introduz conteúdos a partir das experiências anteriores dos alunos, sintetiza o trabalho dos alunos em texto, expõe um tema do programa, orienta a leitura individual, solicita resolução individual de exercícios, corrige os exercícios-padrão, avalia e registra a produção dos alunos.

**7. *Seqüência das atividades desenvolvidas pelo professor***; composto pelas categorias :

- apresentação dos conteúdos por disciplina,
- utilização de técnicas de trabalhos em grupo,
- realização de avaliações pré-fixadas,
- composição de grupos diferenciados (alunos com dificuldades/ facilidades para aprender),
- solicitação de discussão das atividades pelos alunos,
- realização de atividades individuais (leitura, cópia, desenhos, colagem),
- pesquisa e projetos,
- produção de textos individuais e coletivos,
- organização com os alunos de exposições de trabalhos na sala de aula, na escola,
- utilização de recursos audiovisuais, materiais concretos,
- desenvolvimento dos conteúdos de forma interdisciplinar,
- adaptação do programa às necessidades da classe,
- utilização de atividades de enriquecimento,
- registro do desenvolvimento dos alunos,
- construção de regras de trabalho,
- contratos para avaliação,
- oportunidade para que os alunos conheçam e analisem os trabalhos um dos outros, e
- auto-avaliação do seu trabalho.

**8. Atividades desenvolvidas pelos alunos conforme as categorias:**

- trabalho individual (exercício, leitura, texto),

- trabalho em grupo de 2 a 4 componentes,
- pesquisas: discussão sobre a pesquisa,
- registro da experiência, através de desenho, textos coletivos,
- aplicação da experiência em situações novas,
- **organização de exposições de trabalhos,**
- auto-avaliação contínua,
- ouve as explicações dadas pelo professor na sala de aula,
- participa das explicações,
- registra os conteúdos em cadernos separados por disciplina,
- corrige as atividades.

As categorias acima descritas serviram para direcionar para as observações. Para ter um registro que pudesse identificar sua ocorrência, optou-se por avaliar a quantidade que cada uma das categorias apareciam. A constatação da intensidade das categorias ocorreu a partir da avaliação das atividades realizadas pelos professores, observados durante 44 sessões de observação. Assim sendo, quando as categorias apareciam com muita frequência, foram assinaladas no quadro Matriz de Observação com o código **M**, uma frequência média como regular, **R** e pouca, com **P**.

**A seguir, apresentamos os quadros, os quais foram preenchidos a partir das observações realizadas nas salas dos professores componentes da amostra estudada.**

Quadro 4. Matriz de Observação

Aspectos Itens	Categorias	Grupo A				Grupo B				Grupo C				
		Prof. A – I	Prof. A – II	Prof. A – III	Prof. A – IV	Prof. B – I	Prof. B – II	Prof. B – III	Prof. B – IV	Prof. C – I	Prof. C – II	Prof. C – III	Prof. C – IV	
PESSOAS	1. Como vê a criança	<b>Paciente:</b> como ser em desenvolvimento.	M	R	R	M	M	M	M	M	M	R	R	M
		<b>Carinhoso:</b> como ser que precisa de afeto.	M	R	R	M	M	M	M	M	M	R	R	M
		<b>Respeita as diferenças.</b>	M	R	R	M	M	M	M	M	M	R	R	M
		<b>Incentivador:</b> precisa de estímulo.	M	R	R	M	M	M	M	M	M	R	R	M
		<b>Interage com os alunos.</b>	M	R	R	M	M	M	M	M	M	R	R	M
	2. Como conduz a sala de aula	<b>Dinâmico:</b>												
		- envolve os alunos com atividades de pesquisa e projetos	P	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
		- modifica rapidamente as atividades de acordo com o nível de interesse e dificuldades dos alunos	P	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
		- criativa: varia atividades	R	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
		<b>Incentivador:</b>												
		- suscita o desejo de aprender	R	P	P	R	M	M	M	M	M	R	R	M
		- motiva os alunos a evitar o fracasso	R	P	P	R	M	M	M	M	M	R	R	M
		- estimula a participação dos alunos	R	P	P	R	M	M	M	M	M	R	R	M
		- trabalha a auto-estima dos alunos	R	P	P	P	M	M	M	M	M	R	R	M
		<b>Democrático:</b>												
		- disciplina com normas estabelecidas pela classe	R	P	P	R	M	M	M	M	M	P	P	M
		- desenvolve cooperação entre os alunos	P	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
		- permite que os alunos tenham autonomia	R	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
		- estabelece com os alunos regras e contratos para trabalhar na classe'	M	R	R	R	M	M	M	M	M	R	R	M
		- procura resolver os problemas através do diálogo	M	R	R	M	M	M	M	M	M	R	R	M
		<b>Descontraído:</b> alunos ficam a vontade	M	P	P	R	M	M	M	R	M	P	P	M
		<b>Atende à heterogeneidade da classe:</b> as seqüências didáticas baseadas em representações dos alunos e obstáculos para aprender.	P	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
	<b>Controla a disciplina.</b>	M	M	M	M	M	M	M	R	M	M	M	M	
	<b>Circula por toda a sala.</b>	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	
	3. Relação com o saber	<b>Estudioso:</b> pesquisador.	R	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
		<b>Trabalha os conteúdos de forma interdisciplinar.</b>	P	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
	4. Relação com a profissão	<b>Critico:</b> reflexivo; auto-avalia-se.	R	P	P	R	M	M	M	M	M	P	P	M
<b>Organizado.</b>		M	M	R	R	M	M	M	M	R	R	P	M	
<b>Demonstra domínio da proposta de trabalho</b>		M	M	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M	
5. Relação com a escola	<b>Integrado à vida da escola:</b>													
	- participa de conselhos na escola	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	
	- participa das atividades da escola	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	

Aspectos Itens	Categorias	Grupo A				Grupo B				Grupo C				
		Prof. A – I	Prof. A – II	Prof. A – III	Prof. A – IV	Prof. B – I	Prof. B – II	Prof. B – III	Prof. B – IV	Prof. C – I	Prof. C – II	Prof. C – III	Prof. C – IV	
ENSINO-APRENDIZAGEM	6. Introdução dos conteúdos e seqüências didáticas	- Introduz conteúdos a partir das experiências anteriores dos alunos	P	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
		- Sintetiza o trabalho dos alunos em texto	R	P	P	P	M	M	M	M	M	R	R	M
		- Expõe um tema do programa	M	M	M	M	P	P	P	P	P	M	M	P
		- Orienta leitura individual	M	M	M	M	P	P	P	P	P	M	M	P
		- Solicita resolução individual de exercícios	M	M	M	M	P	P	P	P	P	M	M	P
		- Corrige os exercícios padrão	M	M	M	M	R	R	R	R	M	M	M	M
		- Avalia	R	R	R	R	M	M	M	M	M	R	R	M
	- Registra a produção do aluno	P	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M	
	7. Atividades desenvolvidas pelo professor	- Aulas expositivas	M	M	M	M	P	P	P	P	P	M	M	P
		- Apresentação do conteúdo (lousa / leitura)	M	M	M	M	P	P	P	P	P	M	M	P
		- Apresentação dos conteúdos por disciplina	M	M	M	M	P	P	P	P	P	M	M	P
		- Utilização de técnicas de trabalhos em grupo	R	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
		- Realização de avaliações pré-fixadas.	M	M	M	M	P	P	P	P	P	M	M	P
		- Composição de grupos diferenciados (alunos com dificuldades / facilidades para aprender)	P	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
		- Solicitação de discussão das atividades pelos alunos	R	P	P	R	M	M	M	M	M	P	P	M
		- Realização de atividades individuais (leitura, cópia, desenhos, colagem)	M	M	M	M	R	R	R	R	R	M	M	R
		- Pesquisa e projetos	R	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
		- Produção de textos individuais e coletivos	P	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	R
		- Organização com os alunos de exposições de trabalhos na sala de aula, na escola.	R	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
		- Utilização de recursos audiovisuais, materiais concretos	R	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
		- Desenvolvimento dos conteúdos de forma integrada e contextualizada	P	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
		- Adaptação do programa às necessidades da classe	P	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
		- Utilização de atividades de enriquecimento	P	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
		- Registro do desenvolvimento dos alunos	P	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
		- Construção de regras de trabalho	P	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
		- Contratos para avaliação	P	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
		- Oportunidade para que os alunos conheçam e analisem os trabalhos um dos outros	P	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
- Auto-avaliação do seu trabalho	R	P	P	R	M	M	M	M	M	P	P	M		

Aspectos Itens	Categorias	Grupo A				Grupo B				Grupo C			
		Prof. A – I	Prof. A – II	Prof. A – III	Prof. A – IV	Prof. B – I	Prof. B – II	Prof. B – III	Prof. B – IV	Prof. C – I	Prof. C – II	Prof. C – III	Prof. C – IV
<b>ENSINO-APRENDIZAGEM</b>  8. Atividades desenvolvidas pelos alunos	- Trabalho individual (exercício, leitura, texto)	M	M	M	M	P	P	P	P	P	M	M	P
	- Trabalho em grupo de 2 a 4 componentes	R	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
	- Pesquisas: discussão sobre a pesquisa	R	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
	- Registro da experiência através de desenho, textos coletivos	P	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
	- Aplicação da experiência em situações novas	P	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
	- Organização de exposições de trabalhos	R	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
	- Auto-avaliação contínua	P	P	P	P	M	M	M	M	M	P	P	M
	- Ouve as explicações dadas pelo professor na sala de aula	M	M	M	M	M	M	M	M	M	P	P	M
	- Participa das explicações	R	P	P	R	M	M	M	M	M	P	P	M
	- Registra os conteúdos em cadernos separados por disciplina	M	M	M	M	P	P	P	P	P	P	P	P
	- Corrige as atividades	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M

Fonte: Dados coletados nas observações em sala de aula.

**Legenda:**

M = MUITO  
R = REGULAR  
P. = POUCO

Grupo A professores do Ensino Regular.

Grupo B professores do Programa Classes de Aceleração.

Grupo C professores que lecionaram no Programa Classes de Aceleração e retornaram para o Ensino Regular.

Obs.: Os professores foram indicados pela combinação dos números I a IV e grupo a que pertenciam.

Os dados observados e explicitados no Quadro 4, relativos aos dois grandes aspectos pessoais e processo ensino aprendizagem, subdivididos em itens e categorias, serão descritos a seguir:

### 1.1 Aspecto Pessoal

O aspecto pessoal, conforme já relatado, compõem-se de cinco itens: como o professor vê a criança, como conduz a sala de aula, sua relação com o saber, relação com a profissão, e relação com a escola.

Os professores dos três grupos (A,B,C) quanto ao item 1 **como vê a criança**, demonstram ser pacientes e carinhosos. Respeitam as diferenças, estimulam os alunos, identificando os que apresentam dificuldades de aprendizagem. Existe, portanto, de forma geral, uma semelhança na ação destes professores quanto a esse item. Todavia, os professores do Grupo B – (Classes de Aceleração) demonstram com mais frequência o seu carinho e estão constantemente utilizando palavras de reforço frente às respostas corretas dos alunos. Chegam a abraçá-los diante dos acertos e, muitas vezes, utilizam uma certa dose de senso de humor diante dos erros, procurando ser amigos e estar mais próximos dos alunos. Vivenciam uma das orientações do Projeto Classes de Aceleração que é trabalhar a auto-estima dos alunos. Essa postura também aparece entre uma parte dos professores do Grupo C.

O segundo item: **“como conduz a sala de aula”**, composto pelas categorias dinâmico, incentivador, democrático, descontraído, atende à heterogeneidade da classe, controla a disciplina e circula por toda a classe, apresenta uma grande diferença na ação dos professores. Na categoria **dinâmico**, os professores do Grupo A, em geral, não desenvolvem ações através de projetos, não modificam as atividades mesmo quando observam o desinteresse do aluno e, no geral, não criam situações novas. Os professores do Grupo B, em relação a essa categoria, envolvem os alunos em atividades de pesquisas e projetos, estando sempre atentos para incrementar ou modificar as atividades para que o aluno permaneça motivado; apresentam situações diferenciadoras que estimulam os alunos a aprender.

Na categoria **incentivador**, apenas o professor A I apresentou uma atividade que despertou o interesse e participação dos alunos e, em parte, o professor A IV incentivava os alunos a participarem das atividades, através de diálogo. Os professores do Grupo B estavam constantemente suscitando em seus

alunos o desejo de aprender, preocupados em evitar que os alunos sentissem-se como incompetentes e incapazes de obter sucesso na aprendizagem.

Os professores do Grupo B introjetaram em suas ações um dos princípios do Programa Classes de Aceleração – o fortalecimento da auto-estima, pois não perdiam oportunidade de mostrar ao aluno o seu valor, bem como de enaltecer.

Na categoria **democrático**, apenas o professor AI demonstrou trabalhar com os seus alunos no estabelecimento de normas coletivas de disciplina. O professor declarou que, após um trabalho conjunto com os alunos, elaborou um cartaz com as normas a serem cumpridas na sala de aula. O cartaz estava exposto em uma das paredes da sala e apresentava a relação dos pontos discutidos e combinados. Esses pontos transformaram-se em normas de conduta e, em vários momentos, quando os alunos começavam a não cumpri-los, o professor reportava-se novamente a eles. A organização de atividades, que, em tese, possibilitam o desenvolvimento da cooperação entre os alunos só foi possível observar na montagem de uma exposição de trabalhos dos alunos do professor A I e A II. Nas demais atividades, não foi constatada a realização de situações propiciadoras do desenvolvimento da cooperação. Os professores utilizavam muito do diálogo com os alunos, principalmente A I e A IV.

Os docentes do Grupo B estabeleceram normas disciplinares com a participação dos alunos e apresentaram situações que possibilitassem e dinamizassem a cooperação entre os alunos. Permitiram que eles tivessem autonomia na busca de respostas para atividades propostas. Antes da realização das atividades estabeleceram contratos, regras a serem seguidas durante a execução das atividades.

Os professores AI e AIV eram **descontraídos** e possibilitavam aos alunos ficarem à vontade, mas com limites quanto à conversa e, conseqüentemente, quanto à intensidade de barulho. Os outros dois eram mais reservados e mais exigentes com os alunos, estando constantemente chamando-lhes a atenção.

Observou-se também que os professores da Grupo B eram descontraídos, permitindo que os alunos ficassem mais a vontade e emitissem opiniões. Destacou-se entre os professores do Grupo B a maior proximidade com os alunos e o fato de os professores conversarem muito com eles. O estabelecimento de um clima de camaradagem, possibilitou que os alunos criticassem a ação do professor, sugerissem formas de agir e até estabelecessem normas de condutas. Convém esclarecer que o professor B IV era o mais tímido e tinha dificuldades em manter a disciplina, ficando muito tenso com a desorganização dos alunos.

Na categoria **atende à heterogeneidade da classe**, não se observou entre os professores do Grupo A, qualquer organização de atividades diferenciadas para atender aos alunos que se deparavam com obstáculos na aprendizagem do conteúdo.

Pode-se observar ainda que os professores do Grupo B atendiam à heterogeneidade da classe. Além das sugestões de atividades do próprio Programa, acrescentaram várias outras, possibilitando o enriquecimento das suas aulas, por meio da criação de um clima de novidade, a partir de situações diferentes. Desse modo estimulavam os alunos a se manifestarem, emitindo opiniões relativas aos assuntos desenvolvidos.

Os trabalhos eram sempre direcionados pelos professores, tendo em vista as dificuldades e limites dos alunos, existindo constante preocupação em se dar uma atenção maior aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Nas categorias **controla a disciplina e circula por toda a sala** os professores dos grupos A e B com exceção o Professor BIV evidenciaram domínio sobre os alunos e circulavam na sala de aula. No geral, não ficavam parados ou sentados na mesa do professor; ora corrigiam os cadernos, ora observavam a realização das atividades, ou ainda, conversavam com os discentes sobre assuntos de interesse da aula. Constatou-se ainda que os professores do Grupo B movimentavam-se com maior rapidez no espaço da sala de aula, orientando os alunos e organizando os grupos, para a realização do trabalho coletivo.

Quanto aos professores do Grupo C, em relação a esse item 2, **como conduz a sala de aula** e suas categorias, metade deles apresentaram atitudes semelhantes dos professores do grupo A e a outra metade semelhante ao grupo B. Sendo assim, 50% realizou atividades por projetos, utilizando a metodologia do Programa Classes de Aceleração, com base em atividades diversificadas. Seus alunos estavam constantemente vivenciando situações novas, de forma participativa. Os professores criavam várias situações para incentivar os alunos no seu processo de aprendizagem, atendendo as diferenças individuais e propiciando o estabelecimento coletivo de normas. Os outros professores deste grupo apresentavam o processo de gestão do ensino mais centrado na ação do professor. Pareciam não ter vivenciado situações de orientação como as propostas pelo Programa Classes de Aceleração. Suas aulas eram muito semelhantes às dos professores do Ensino Regular .

No **item 3, relação com o saber**, e na categoria *estudioso*, apenas um professor do Grupo A evidenciou preocupação em estudar temas ligados ao ensino. Entretanto, não foi possível observar, em nenhum dos docentes, a existência de preocupação na realização de pesquisas sobre os temas de ensino vivenciados em sala de aula, Os professores do Grupo B revelaram ser estudiosos, atentos na busca de informações para resolverem as dificuldades encontradas na condução do processo de ensino. Pareciam estar constantemente observando as atitudes dos alunos e buscando respostas para as dificuldades encontradas. Essas características foram encontradas em dois professores do Grupo C. Foram esses professores que, durante o período observado, especificaram nomes de autores e de suas teorias, nas quais afirmaram estar fundamentando a sua prática.

Na outra categoria do item 3: **trabalha os conteúdos de forma integrada e contextualizada**, observou-se tentativas dos professores do Grupo A de relacionarem os conteúdos, mas não houve uma sistematização de situações que facilitassem a ocorrência da integração dos conteúdos. Por outro lado, foi possível observar, na atuação dos professores Grupo B, a ocorrência dessa integração. Essa maneira de atuar era incentivada pela estruturação do próprio Programa de Aceleração, uma vez que a apresentação dos conteúdos foi operacionalizada por meio de projetos. O desenvolvimento das atividades através dos projetos facilitou a ocorrência da interdisciplinaridade e também possibilitou a adaptação dos programas às necessidades da classe. No Grupo C, dois professores não se preocuparam em criar situações que propiciassem a integração e contextualização dos conteúdos.



Cabe ressaltar que, **no item 4, relação com a profissão**, embora com maior ou menor intensidade, os professores mostraram estar atentos, ao andamento de suas aulas, como com o seu desempenho; preocupavam-se com os acertos e des acertos, procurando corrigir-se, analisando sempre sua forma de agir, auto-avaliando-se e refletindo sobre as suas práticas, principalmente os professores do Grupo B e parte do C.

Dois professores do Grupo A apresentavam os materiais dos alunos, e os seus, bem organizados nos armários. Todos do grupo B e dois do C também apresentavam os materiais bem dispostos, facilitando a sua utilização.

Dois professores dos Grupos A e C, demonstraram conhecimento de toda a proposta pedagógica. Os demais, destes dois grupos, constantemente consultavam os manuais das propostas ou a seqüência dos livros adotados. Os professores do Grupo B demonstraram conhecimento da proposta, da seqüência dos temas e dos projetos a serem desenvolvidos.

No **item 5, relação com a escola**, os professores dos três grupos estavam integrados nas atividades da escola, participando de conselhos, reuniões, atividades com a comunidade e festividades. Como a maioria das escolas estava localizada em bairros periféricos e os pais dos alunos residiam nas proximidades, houve uma participação mais efetiva dos mesmos nos eventos da escola ou da própria comunidade, os quais também eram organizados no espaço escolar

## **1.2 Aspecto processo ensino-aprendizagem**

Tendo analisado os itens dos aspectos pessoais, passaremos a analisar o segundo aspecto que está relacionado ao processo *ensino-aprendizagem*, para os quais três itens foram definidos:

6. *introdução dos conteúdos a partir das experiências anteriores dos alunos e seqüências didáticas:*
7. *atividades desenvolvidas pelo professor:*
8. *atividades desenvolvidas pelos alunos.*

No **item 6, Introdução dos conteúdos e seqüências didáticas**, tentou-se verificar como os docentes introduziam os conteúdos. Para caracterizar a ação dos professores quanto a esse item, levantou-se as seguintes categorias: introduz os conteúdos a partir das experiências dos alunos, sintetiza o trabalho dos alunos em texto, expõe um tema do programa, orienta a leitura e resolução de exercícios individualmente, corrige os exercícios padrão, avalia e registra a produção do aluno.

Feita a coleta de dados, verificou-se nitidamente a diferença na maneira de agir dos professores dos três grupos. No Grupo A, as ações dos professores eram semelhantes entre si, pois partiam sempre da exposição de um tema, orientação de leitura individual e correção dos exercícios. Estes procedimentos seguiam sempre essa seqüência e se repetiam, compondo um ciclo. Os professores participavam sempre do desenvolvimento das atividades, orientando e dirigindo os alunos na efetivação desse ciclo.

No Grupo A, quase a totalidade das aulas eram expositivas, sendo o professor a principal fonte de conhecimento sistematizado. Raramente os alunos foram estimulados a realizar pesquisa. Eles eram orientados para fazer as tarefas, que, depois de executadas, eram corrigidas no quadro pelo professor ou pelos alunos, sob a orientação do professor. Enquanto os alunos faziam os exercícios na lousa, o professor passava pelas carteiras, dispostas uma atrás da outra, olhando os seus cadernos.

Os docentes do Grupo B iniciavam o estudo do conteúdo partindo sempre das experiências anteriores dos alunos, sugeriam situações-problema adequadas ao seu nível de entendimento. Trabalhavam em grupos, com diferentes atividades, sendo que o resultado desses trabalhos era sempre registrado em textos individuais ou coletivos. Nesse momento, quando ocorria uma das etapas de avaliação, embora esse processo fosse contínuo, os resultados apresentados pelos alunos eram registrados em fichas para acompanhamento de sua evolução.

Dois dos professores do Grupo C sempre introduziam os conteúdos a partir da experiência anterior dos alunos e de situações-problema. Na sequência, sintetizavam os trabalhos dos alunos em textos construídos por eles. Os outros dois professores, desse mesmo grupo, raras vezes utilizaram os procedimentos metodológicos propostos no Projeto Classes de Aceleração e, em várias situações, apresentaram atividades semelhantes às do Ensino Regular.

**No item 7, referente às atividades desenvolvidas pelo professor, várias categorias compareceram, dada a abrangência dos tipos de atividades:**

- aulas expositivas,
- apresentação dos conteúdos na lousa ou através de leitura,
- apresentação dos conteúdos por disciplinas,
- utilização de técnicas de trabalhos em grupo,
- realização de avaliações pré – fixadas,,
- composição de grupos diferenciados (alunos com dificuldades/facilidades para aprender),
- solicitação de discussão das atividades pelos alunos,
- realização de atividades individuais (leitura, cópia, desenhos. colagem),
- pesquisa e projetos,
- produção de textos individuais e coletivos,
- organização com alunos de exposições de trabalhos na sala de aula e na escola,
- utilização de recursos audiovisuais, materiais concretos,
- desenvolvimento dos conteúdos de forma interdisciplinar,
- adaptação do programa às necessidades da classe,

- utilização de atividades de enriquecimento,
- registro do desenvolvimento dos alunos,
- construção de regras de trabalho,
- contrato para avaliação
- oportunidades para que os alunos conheçam e analisem os trabalhos um dos outros,
- auto-avaliação do seu trabalho.

Neste item constatou-se que os professores do Grupo A utilizavam, via de regra, como técnica de apresentação dos conteúdos, a aula expositiva, eles escreviam no quadro os assuntos, sendo as atividades, em sua maioria, realizadas individualmente pelos alunos. Raramente utilizavam técnicas socializadoras. Destaca-se que, apenas uma vez, na classe do professor A I, foi realizado um debate sobre meio ambiente e organizada uma exposição dos trabalhos dos alunos. O Professor A II também organizou uma exposição dos trabalhos realizados pelos alunos e utilizou, para fixação e verificação do domínio dos fatos fundamentais das operações, a técnica de cartões relâmpagos, isto, é o professor recortou retângulos de cartolina branca com 15cmx10cm e escreveu, com pincel atômico vermelho, os fatos fundamentais. Na sala de aula, com o objetivo de verificar o domínio dos fatos fundamentais, mostrou os cartões para que os alunos imediatamente dessem a resposta correta. Ao obter a resposta correta rapidamente apresentava outro cartão e os alunos respondiam.

Os professores do Grupo A propuseram, com frequência, atividades para serem realizadas individualmente pelos alunos. Isto constituiu um obstáculo porque, além de não possibilitar o diálogo e o debate, também impedia a adoção de atitude de cooperação entre os alunos. Esse fato não criou condições para que os alunos conhecessem e analisassem os trabalhos um dos outros.

Predominou portanto neste grupo de professores, a orientação de atividades individuais como leitura, cópias, e resolução de exercícios. Os recursos audiovisuais quase nunca eram utilizados para facilitar a aprendizagem dos alunos, verificando-se apenas uma vez o professor A IV utilizando exercícios fotocopiados. Os conteúdos foram trabalhados separadamente, não existindo, intencionalmente, programação que propiciasse a integração e contextualização dos conteúdos. As atividades de enriquecimento acabaram sendo a apresentação de mais exercícios sobre os assuntos estudados. As avaliações foram realizadas em dias programados, não existindo uma forma de registro diário devolução dos alunos. Esse processo ocorreu empiricamente, por meio da observação dos professores, que demonstravam ter, apenas, uma visão geral das condições de cada um deles.

Todo o conteúdo foi trabalhado pelos professores e alunos do Grupo B através de projetos, com base em trabalho multidisciplinar. Nesses projetos, os alunos realizavam constantemente pesquisas sendo o resultado registrado em textos individuais ou coletivos. Quando a produção era individual, depois de escrita pelos alunos, a professora selecionava um e, em conjunto com a classe, faziam as correções necessárias na lousa. Após este exercício coletivo, a professora escrevia o texto em uma folha de papel jornal, fixando-o em

uma das paredes da sala. Devido a isso, as Classes de Aceleração apresentavam as paredes cheias de material exposto, estimulando os alunos à leitura.

A produção do texto era realizada, às vezes, de forma coletiva, e, quando isto ocorria, a professora normalmente registrava na lousa as orações elaboradas e verbalizadas pelos alunos. Depois de escrito o texto na lousa, os alunos copiavam-no nos cadernos e a professora transcrevia-o, com pincel atômico, em papel jornal, fixando-o nas paredes da sala com a ajuda dos alunos. No final da execução dos projetos, ou de alguma das etapas significativas do ensino, os professores organizavam, em conjunto com os alunos, exposições dos trabalhos, ora na própria sala de aula, ora nos corredores da escola. Observamos nesse período que três, dos quatro professores do Grupo B, planejaram e executaram com os alunos exposições dos trabalhos para a comunidade escolar.

Em todo assunto trabalhado, estes professores utilizaram constantemente material concreto, desde os mais simples, como sucatas, até o material dourado, blocos lógicos, encartes, fichas impressas, mapas e jogos.

O Programa Classe de Aceleração foi direcionado pelo aproveitamento dos alunos; entretanto, a seqüência dos projetos era semelhante em todas as classes observadas. Como existia um acompanhamento direto pela equipe da SEMED, os professores preocupavam-se executar os projetos, que estavam definidos e organizados em seqüência pelo próprio Programa, adaptados às características dos alunos e, muitas vezes, enriquecidos com outras atividades.

Diariamente, o desenvolvimento e as dificuldades dos alunos eram registrados, permitindo aos professores do Grupo B avaliarem constantemente, tanto a assimilação dos alunos como o seu próprio trabalho.

A diferença na metodologia utilizada pelos dois grupos A e B pôde ser observada claramente na vivência das situações, descritas a seguir. O professor A II colocou na lousa um problema: – “José foi ao supermercado e comprou um quilo de carne por R\$2,59, uma vassoura por R\$1,34, um pacote de arroz por R\$2,89. No caixa, entregou uma nota de R\$10,00. Qual foi o troco recebido por ele?” Os alunos foram individualmente resolvendo em seus cadernos. Mais tarde, um aluno foi escolhido para ir ao quadro e, com a ajuda da professora, resolveu o problema e os demais alunos corrigiram o que estava resolvido, em seu caderno de matemática.

No Grupo B, as professoras solicitaram que os alunos entrevistassem os seus pais para verificarem onde faziam as compras, e trouxessem embalagens de produtos utilizados em suas casas. A partir da entrevista, os alunos trouxeram os nomes dos supermercados, armazéns e produtos comprados. Com os dados obtidos, os professores rapidamente tabularam e fizeram um gráfico das informações, especificando os nomes dos supermercados e produtos adquiridos, registraram também o nome dos pais ou de outras pessoas com as quais iam fazer compras. A conversa foi dirigida para que os alunos relatassem se participavam das compras com seus pais, como iam com os pais fazer compras, se usavam algum transporte, como era o trajeto, o que tinha de interessante no trajeto. Depois de muitas falas, escreveram todas as informações na

lousa e posteriormente registraram no caderno, inclusive construindo tabelas e gráficos de barra com os dados fornecidos pelos alunos. Na aula seguinte, os alunos colocaram no centro da sala as embalagens, sendo solicitado que eles as separassem de acordo com as seções existentes nos supermercados, como limpeza, alimentos, higiene pessoal, etc. Novamente, escreveram os resultados e as professoras passaram no papel jornal o quadro com a indicação dos nomes das seções e dos produtos que tinham ali representados e até de outros produtos que os alunos foram mencionando. Em seguida, identificaram em cada embalagem a etiqueta que continha o preço e o acrescentaram ao quadro elaborado com o nome das seções, com os respectivos produtos e os seus preços. Os professores solicitaram a cada grupo que se dirigissem até o local onde estavam as embalagens e escolhessem os produtos que comprariam, observando os seus preços. Posteriormente, escreveram os nomes dos produtos escolhidos com os preços e aí realizaram a operação aritmética para verificar o valor de suas compras. Cada aluno chegou a resultados diferentes, isto porque sua compra incluiu produtos diferentes com preços também diferenciados.

Os professores do Grupo C, no item “*atividades desenvolvidas pelo professor*” foram apresentadas atitudes diferenciadas: metade agia de maneira semelhante aos professores do Grupo A e a outra metade, aos do Grupo B. Desta maneira, os professores C II e C III apresentaram suas aulas de forma expositiva, sendo o conteúdo apresentado na lousa ou através de leituras; quase não utilizavam dinâmicas de grupo, realizavam atividades individuais, avaliavam os alunos em dias pré-determinados; utilizavam poucos recursos audiovisuais a não ser jornais, para que os alunos realizassem leituras e depois produzissem textos individuais. Raramente, os textos elaborados eram escritos com os alunos trabalhando em grupo.

Interessante é que, na metade das salas do Grupo C, havia muito material exposto (cartaz, figuras, gráficos, tabelas, textos, fotografias). Já as demais apresentavam apenas alguns materiais desse tipo.

Em relação à utilização dos cartazes, abordei o Professor C II: “Observei que na sua sala não tem muito cartazes e nas salas de Classes de Aceleração é comum a existência deles” Ele respondeu:

*A questão do cartaz, eu tenho comigo que na hora que você faz, fica lindo, após alguns dias vai ficando velho e sujo, então é bom quando o aluno acaba de fazer a atividade, cola e depois tira, e também porque, no período vespertino, funciona nesta sala o ginásio e os alunos riscam tudo o que está fixado nas paredes (CIII).*

Durante o período de observação, estes dois professores do Grupo C não organizaram exposições de trabalhos dos alunos, nem apresentaram situações que possibilitassem a interdisciplinaridade. Não registravam o aproveitamento dos alunos em fichas ou em qualquer outro instrumento de avaliação e também não estabeleceram regras e contratos para a avaliação.

Já parte dos professores do Grupo C, realizou as atividades de forma muito semelhante aos professores do Grupo B, isto é, os professores orientaram os alunos na realização de pesquisas e projetos, utilizaram dinâmicas de trabalho, orientaram os

alunos na produção de textos individuais e coletivos, demonstraram uma preocupação em trabalhar os conteúdos permitindo a interdisciplinaridade. Os conteúdos foram selecionados a partir das “Seqüências Didáticas”, mas houve uma adaptação às necessidades dos alunos. Foram utilizadas atividades de enriquecimento; e registros do desenvolvimento dos alunos. Para o registro deste acompanhamento de desempenho, foram utilizadas fichas e outras formas, como pode ser verificado na proposta do professor CI:

*A minha formação na Universidade é de linha progressista; eu já entrei na sala de aula com esse pensamento, que dessa forma seria o meu trabalho. É claro que nos cursos de Aceleração isso foi clareando mais ainda; hoje faço avaliação, faço a prova escrita mensal, mas procuro avaliar o aluno como um todo, as atividades que ele faz no dia-a-dia, as dificuldades para facilitar a intervenção. Para poder intervir, eu registro em caderno, aonde eu vou verificando o avanço do aluno. Coloco o nome de cada um e deixo duas folhas para cada aluno. Não dá para fazer o registro diário numa sala de 40 alunos, que é o caso aqui, mas tal dia você observa 5 ou 6 alunos, não que você deixa os outros de lado, mas sua atenção está mais em cima daqueles ali. Outro dia, você vai verificar outros alunos, além disso, usamos o portfólio, que é um caderno onde todos os alunos diariamente registram o que aprenderam e a forma como aprendeu, enfim, faz a sua auto-avaliação do que aprendeu nesse dia, e baseado nisso, dá para o professor sentir se o aluno aprendeu ou deixou de aprender (Questão 5 - Anexo 2, p. 167).*

O professor C IV organizou com os alunos uma exposição dos trabalhos, estruturados por eles, em grupos de quatro alunos. Na elaboração, todos os participantes tiveram oportunidades de conhecer e analisar os trabalhos uns dos outros. Os professores CI e CIV constantemente se avaliavam.

Passaremos a analisar o último item observado (8) “**Atividades desenvolvidas pelos alunos**”, o qual abrange as seguintes categorias:

- trabalho individual (exercício, leitura, texto),
- trabalho em grupo, de 2 a 4 componentes,
- pesquisas
- registro de experiência através de desenho, textos coletivos,
- aplicação da experiência através em situações novas,
- organização de exposições de trabalhos,
- auto avaliação contínua,
- ouve as explicações dadas pelo professor,
- registra os conteúdos em cadernos separados por disciplina,

- corrige as atividades.

Quanto a este item, os alunos do Grupo A realizaram os seus trabalhos, sobretudo, de forma individual, ou seja, muito raramente trabalhavam em grupo. A pesquisa, como forma de estudo, raramente era utilizada, sendo observada esta atividade apenas com os alunos do professor A I. De maneira geral, ouviam a exposição da professora, sendo que a maioria dos alunos das salas de ensino regular participava das atividades, muitas vezes sem demonstrar grande interesse. Era o professor quem mais falava e os alunos ouviam, participando das explicações e realizando as atividades solicitadas pelo professor. Das situações observadas, as que contaram com maior participação dos alunos foram as já mencionadas no item anterior (debate, cartões relâmpago, exercícios fotocopiados).

No geral, os alunos registravam os conteúdos de acordo com a disciplina em cadernos específicos. Quando realizavam atividades em folhas fotocopiadas, colavam o material no caderno correspondente, após a correção. Os exercícios, em sua maioria, eram corrigidos pelo professor na lousa. Durante a correção das tarefas, os alunos insistentemente pediam para ir ao quadro negro resolver os exercícios. Eles fizeram provas mensais em datas pré-estabelecidas; entretanto, não realizaram auto-avaliação.

Constatamos que os alunos do Grupo B foram os que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem, pois, como se sabe, são os alunos com atraso na idade e repetentes que constituem a clientela do Programa Classes de Aceleração. No entanto, pôde-se observar que foram os mais participativos. Eles rapidamente se organizavam em grupos, contavam mais sobre as suas vivências e emitiam opinião sobre os assuntos trabalhados. Realizavam pesquisas sobre os assuntos a serem estudados, registravam suas experiências através de textos ou desenhos, expunham os seus trabalhos nas paredes das salas e constantemente referiam-se a eles, comparando-os com os dos colegas ou de outro grupo, quando eram elaborados em grupo. Além disso, eram muito carinhosos com os professores.

Os grupos de alunos foram organizados pelos professores e apresentaram diferentes níveis de aprendizagem. Foi interessante observar que alguns alunos explicavam aos seus pares, com seu jeitinho e simplicidade, os assuntos trabalhados ou orientados pelo professor, e seus colegas apresentavam sinais de estar entendendo melhor do que com as explicações do professor. Constantemente, sob a orientação do professor, analisavam o seu desempenho, de certa forma, auto-avaliando-se.

Na metade das Classes do Grupo C, os alunos realizaram muitas atividades em grupo, incluindo pesquisas, leituras de jornais e elaboração de cartazes, sendo que todas as atividades culminavam com a produção de textos. Os outros alunos realizaram atividades semelhantes às especificadas no Grupo A.

Comparando as atividades realizadas pelos alunos dos três grupos, percebeu-se a diferença na organização e execução das atividades. Enquanto os alunos de um grupo ouviam as explicações, realizavam as atividades solicitadas pela professora, registravam os conteúdos em cadernos de cada disciplina e corrigiam as atividades, os do outro grupo realizavam pequenas pesquisas, discutiam o que coletaram, registravam a experiência por meio de desenhos ou de textos individuais e coletivos, e depois expunham o resultado do seu trabalho aos outros colegas. É evidente que apresentavam dificuldades, mas as professoras demonstravam que é prazeroso aprender e que os alunos, embora com limites, eram capazes de vencer os obstáculos.

Considerando as informações e os dados registrados, a partir dos resultados das observações especificados no quadro IV *Matriz de Observação*, e, assim, identificando algumas semelhanças e diferenças mais acentuadas, pode-se estabelecer uma comparação da prática docente dos três grupos.

No “*Aspecto pessoal*”, identificou-se semelhanças nos três grupos. Na forma como vêem a criança (item 1 do quadro IV), todos são carinhosos, pacientes e respeitam as diferenças entre os alunos, embora exista uma demonstração de melhor relacionamento entre os professores e os alunos nos professores do Grupo B.

Na “*condução da sala de aula*” (item 2 do quadro IV), a atuação dos professores foi análoga: circulavam pela classe, acompanhando o trabalho realizado pelos alunos, entretanto, revelou-se uma grande diferença, entre o Grupo A, os professores do Grupo B e parte do Grupo C. Esses dois últimos grupos envolviam os alunos constantemente em atividades de pesquisa e projetos, mudavam rapidamente as situações de trabalho, permitiam que os alunos tivessem autonomia, estimulavam a auto-estima dos alunos e atendiam à heterogeneidade da classe. Em contrapartida, os professores do Grupo A e parte do Grupo C não realizavam atividades em projetos, não modificavam atividades quando percebiam o desinteresse dos alunos. Dificilmente estes professores demonstraram preocupação em trabalhar com a interdisciplinaridade. Normalmente, os conteúdos eram trabalhados de forma separada, e as relações entre conteúdos quando ocorriam, eram apenas lembradas e realizadas de forma oral pelo professor. Essa comparação evidenciou que na condução da sala de aula, os professores que se engajaram no processo de formação continuada obtiveram melhores resultados com seus alunos nos aspectos de interação social e assimilação de conteúdo.

Na “*relação com o saber*,” (item 3 do quadro IV), os professores do Grupo B e parte do C demonstravam estar constantemente estudando e buscando meios de se atualizarem, até porque o Projeto sugere a leitura de textos, propicia encontros para discussão e troca de experiências; entretanto esses aspectos não foram observados nos professores do grupo A e parte do C.

Na “*relação com a profissão*”, (item 4 do quadro IV), constatou-se que os três grupos de professores analisavam e refletiam sobre as suas ações e conseqüentemente o aproveitamento do aluno. Porém, a evidência aponta que os professores do grupo B e parte do C reformulavam atos, interagindo e estimulando a ampliação de seus



conhecimentos, sem perder de vista a preocupação com o aprendizado do aluno, sua integração à vida da escola, com a formação de atitudes.

Constatou-se ainda, que os professores do grupo A e parte do C conservaram as mesmas atitudes de descrença e desestímulo em relação a profissão. Essa permanência refletiu na postura dos seus alunos, cuja criatividade, auto estima e aprendizagem foram cerceadas pelo modo de proceder desses professores.

No “**Aspecto processo ensino-aprendizagem**” o que se percebeu de comum entre os três grupos foi o fato de usarem o diálogo para resolver problemas e controlarem a disciplina. Apenas uma professora do Grupo B teve dificuldades no controle disciplinar dos alunos.

Foram observadas significativas diferenças na introdução dos conteúdos, pois os professores do Grupo A utilizavam a exposição, faziam esquemas na lousa, os alunos resolviam os exercícios individualmente e depois os corrigiram. Os professores do Grupo B e parte do C demonstraram ter assimilado as orientações da formação continuada, ao aplicar propostas inovadoras na abordagem de conteúdo. Observou-se que esses tiveram sucesso junto aos seus alunos.

Nas Classes de Aceleração, a avaliação foi contínua, com registros do desenvolvimento individual dos alunos. Já nas de ensino regular, as provas foram programadas, ocorrendo em dias previamente marcados e, no Grupo C, encontraram-se as duas situações. Embora a preocupação com a forma de avaliar aparecesse em todos os grupos, notou-se que os professores que adotaram a avaliação contínua alcançaram respostas mais concretas na correlação ensino-aprendizagem.

Percebeu-se que os resultados da avaliação não estavam desvinculados das demais ações, como também da aplicação da metodologia, que foi variada, dinâmica. Porém, a ação discente é o reflexo da ação docente; essa afirmativa remete ao foco deste trabalho, a formação continuada; isto é, tanto os professores como os alunos, estimulados a construir o próprio conhecimento, ampliaram seus horizontes intelectuais. Entretanto, aqueles professores que se fecharam em uma rotina estreita reforçaram e estimularam seus alunos à baixa produtividade na aprendizagem.

Estes dados, levantados na etapa “Observação”, sustentam que os programas de capacitação continuada, quando possuem uma sistemática de acompanhamento e mesmo de cobrança, provocam nos professores uma preocupação maior em aplicar os conteúdos e a metodologia na qual foram capacitados. Esta afirmativa é referendada quando constata-se que os professores do Grupo B aplicavam em suas aulas toda a metodologia apresentada. Já os Professores do Grupo A tiveram dificuldades até de indicar, nomear as capacitações das quais participaram e mais ainda de especificar o que estavam aplicando em suas aulas. Interessante é perceber que parte dos ex- professores das Classes de Aceleração demonstravam mudanças no desenvolvimento de suas atividades e outros, não.

## 2. RELATO DAS ENTREVISTAS

As observações foram complementadas com a realização de entrevistas, as quais tiveram como elemento norteador um roteiro com questões abertas, que permitiam a cada professor emitir a sua opinião, e até mesmo, repensar sua ação pedagógica.

As entrevistas foram realizadas com os doze professores anteriormente observados e, como dissemos inicialmente, foram direcionadas com perguntas abertas, buscando identificar se houve incorporação, na sua prática, dos conceitos, habilidades trabalhadas nas capacitações, bem como a natureza destas capacitações e a sua significação para eles. Procurou-se verificar ainda, se os professores avaliavam a importância das mesmas, para a atuação no magistério. Esta análise objetivou levar os professores a refletir sobre o significado e valor das capacitações, bem como sobre o modelo de capacitação.

As questões formuladas foram:

1. Observei suas aulas e verifiquei a sua forma de agir. O quê você considera interessante, positivo, o que realmente você acha que funciona nessa sua prática?
2. Onde ou como você aprendeu estas informações, idéias? Como você chegou ao desenvolvimento das mesmas? ou do seu modo de ser como professor?
3. Se foi numa capacitação, que característica tinha essa capacitação?
4. Que outras capacitações você fez? Quais delas você considera as mais significativas? Por quê?
5. Em qual delas você adquiriu novos conceitos, habilidades e conhecimentos? Quais foram os frutos dessas capacitações?
6. Em qual delas você aprendeu algumas noções possíveis de aplicar em sala de aula?
7. Quais coisas você aprendeu?
8. Se você pudesse planejar os cursos de capacitação, como eles seriam? Que ingredientes eles devem ter?
9. O ensino oferecido de forma tradicional possibilita que os alunos realmente aprendam? (Anexo 1)

A análise das entrevistas foi feita categorizando-se as respostas dos professores para cada uma das questões:

A primeira questão está relacionada ao que os professores vêem como mais importante na sua prática, na sua maneira de agir em sala de aula, ou seja, no seu cotidiano, na preparação e execução das atividades. Esta questão oportunizou diferentes respostas. Para facilitar o seu entendimento, elas foram reunidas em quatro aspectos e em cada um deles foram agrupados os diferentes itens apontados pelo professor:

- a) didáticos- pedagógicos
- b) qualidades profissionais
- c) condição de trabalho
- d) relação professor- aluno

a) Os aspectos **didáticos pedagógicos** agrupam as respostas dos professores que se referem à indicação de elementos associados a processos metodológicos do ensino, tais com o: partir das experiências dos alunos para desenvolver os conteúdos, participação dos alunos e metodologia de ensino. Para maior compreensão registrou-se no quadro abaixo, as menções feitas pelos professores para cada uma das categorias elencadas.

Quadro 5. Aspectos Didáticos-pedagógicos

<b>Aspectos</b>	<b>Menção dos Professores</b>											
	<b>AI</b>	<b>AII</b>	<b>AIII</b>	<b>AIV</b>	<b>BI</b>	<b>BII</b>	<b>BIII</b>	<b>BIV</b>	<b>CI</b>	<b>CII</b>	<b>CIII</b>	<b>CIV</b>
<b>DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS</b>		+		+	++	+	+	+	+	+		+
Conteúdo significativo/ partir da experiência/ projeto		+		+	++	+	+	+	+	+		+
Participação do aluno	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Metodologia/ planejamento/ trabalhar o conteúdo de forma global/material concreto/trabalhar em grupo/didática variada	+++				+++	+++	+++	+++	+++	+	++	+++

Legenda: (\*) Freqüência de menções na fala do professor.

A- professores do Ensino Regular.

B- professores do Programa Classes de Aceleração.

C- professores que lecionaram no Programa Classes de Aceleração e retornaram para o Ensino Regular.

Constatou-se que os professores dos três grupos: Ensino Regular (A), Classes de Aceleração (B) e ex-professores das Classes de Aceleração (C) achavam importante incentivar a participação dos alunos na realização das atividades na sala de aula. Por outro lado, o item “partir da experiência dos alunos para desenvolver os conteúdos” não foi indicado pelos participantes do Grupo A, mas foi uma alternativa presente na fala de todos os professores do grupo B e da maioria do grupo C. Uma afirmativa do professor B I pode exemplificar o teor dessa fala:

*Todo trabalho inicia quando você conquista a criança, ela acredita em você. Aproveito as experiências delas, isto é fundamental pois facilita os alunos aprenderem. Todos têm conhecimentos e a gente tem que aproveitar essa sabedoria; essa experiência de cada um é importante e tem que ser aproveitada. Aliás, eu parto sempre dos conhecimentos deles para desenvolver o conteúdo. Eu aprendo muito com eles (Questão 1 - Anexo 1, p. 156).*

Quanto ao item “Metodologia”, a análise das falas dos professores, levou-nos aos seguintes agrupamentos: planejamento, formas de trabalhar o conteúdo, utilização de técnicas e de material concreto. Neste aspecto, planejar as atividades constituiu preocupação de apenas um professor do ensino regular e de todos professores do grupo B, entretanto, com sentido e amplitude diferentes. Observemos as falas dos professores:

*Procuro sempre planejar com antecedência. Pego os cadernos dos filhos que estão estudando em escola particular. Procuro apresentar aulas que não sejam cansativas (AI - Questão 2 - Anexo 2, p. 149).*

*Primeira coisa, o educador tem que estar ciente do conteúdo que ele vai passar para a criança. Tem que ter planejamento em mãos e fazer com que a criança participe da aula o tempo todo não há necessidade de ficar o tempo todo ocupando a lousa. É melhor que eles falem, isso que faça com que as crianças participem oralmente, pois elas conseguem gravar muito mais do que ficar somente na escrita. Participando eles vão falar das vivências lá fora que, às vezes, a gente percebe que a convivência deles acrescenta muitas coisas ao conteúdo que estamos dando na sala de aula. A gente pensa que elas não sabem nada e quando a gente começa a falar, que faz com que a criança participe. Você vê que a criança já vivenciou algumas coisas daquele conteúdo que você está transmitindo à criança, então você não só ensina como você também aprende as coisas com elas (BII - Questão 1 - Anexo 2, p. 156).*

Percebe-se uma diferença quanto ao teor das falas: o professor do grupo A coloca o planejamento de uma forma limitada, identificando-o com a seleção de atividades a partir do modelo da escola particular, que ele considera ideal. A fala do professor do Grupo B demonstra de forma bem mais ampla, mais complexa, a ação de planejamento, vendo-a como seleção de conteúdos, previsão de atividades a serem desenvolvidas, como domínio do conteúdo, incentivo à participação dos alunos, acompanhamento a valorização das suas experiências, tomando-as como ponto inicial para o desenvolvimento do conteúdo.

Os professores do Grupo B indicam a metodologia como um dos aspectos didático-pedagógicos importantes na realização das suas atividades docentes. Utilizar uma metodologia diversificada, principalmente dinâmicas de trabalhos em grupo e materiais concretos constituíram destaques nas falas dos professores dos grupos B e C.

*O que é interessante, positivo e realmente funciona. É uma didática bastante variada e, dessa forma, você procura contemplar os diferentes indivíduos que você tem em sala de aula. De repente, uma metodologia que você usa com um e que não dá certo, uma técnica, para ser mais preciso, não dá certo de outra forma, porém você trabalha o mesmo conteúdo para outro aluno dá certo. Porque eles têm dificuldades em momentos diferentes e em tempo diferente. Então, o que acho que funciona é isso, didáticas diversificadas, maneiras de trabalhar o mesmo conteúdo de diversas formas (CI - Questão 1 - Anexo 2, p. 164).*

A falta de recursos foi apontada por três professores do Grupo A. Os professores do Grupo B destacaram a existência de vários recursos disponíveis e a possibilidade de confeccioná-lo ou utilizando materiais de sucata.

*Veja, conheci e aprendi a trabalhar com o material dourado, com o ábaco. A gente trabalha muito com material concreto, como a escola não tem muitos recursos, nós mesmos e os alunos arrumamos os materiais, como o ábaco de macarrão, tampinhas, balas (BIV - Questão 5 - Anexo 2, p. 159).*

Há uma certa incidência, no Grupo A, referente à preocupação com a avaliação, indicando-a como uma grande dificuldade. Por outro lado, o Grupo B e parte do C vêem-na como um recurso de fundamental importância no andamento do seu trabalho. Isto fica evidente, por exemplo, na fala do professor B I:

*A avaliação mudou muito da visão que eu tinha antigamente, de dar aquelas provas imensas. Realizar avaliação imensa para verificar se realmente os alunos aprenderam [...] Realizar auto-*

*avaliação do professor e do aluno. A avaliação não é só no papel, mas é no todo. O professor tem que olhar tudo, tudo [...] é a avaliação que orienta o nosso trabalho (BI - Questão 5 - Anexo 2, p. 159).*

b) No aspecto **qualidades profissionais**, foram classificados os fatores importantes na prática dos professores, isto é, o conjunto de comportamentos apresentados pelo professor na execução de suas atividades docentes. Neste item, todos os 12 professores destacaram ser fundamental o domínio dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos na sala de aula. Com a mesma frequência de menções, apontaram outro item, ou seja, o respeito pela criança. Outro fator associado à qualidade profissional foi a necessidade de avaliar o próprio trabalho. No entanto, a auto-avaliação aparece mais no grupo B e menos no A e C. Uma professora do grupo B afirma:

*Eu estou constantemente analisando o que faço, sou muito preocupada com os acertos e erros e [...] Bem, é difícil a gente falar da gente mesmo, mas o que eu tenho uma coisa firme em mim é que nunca o meu trabalho está excelente, perfeito, cem por cento. Eu sempre sei que alguma coisa está falhando, não está dando certo, então você tem que estar sempre se auto-avaliando, sempre verificando realmente se aquilo está sendo feito da melhor forma, se o seu aluno está aprendendo. Eu acho que sempre tem alguma coisa que não está dando certo, que tem alguma coisa faltando, que tem alguma coisa que está errada. Me questiono muito, todo dia, toda hora, em cada atividade que você está fazendo em sala de aula, que você pergunta: puxa! Será que eu devia estar fazendo de forma diferente? (BI - Questão 7 - Anexo 2, p. 161).*

c) O terceiro aspecto **condição de trabalho**: incluiu as situações materiais tais como espaço físico, local adequado, quantidade de alunos na sala de aula, o acompanhamento dos trabalhos docentes pelos técnicos da SEMED e pelos coordenadores pedagógicos das escolas.

Em relação à quantidade de alunos na sala de aula, todos os professores dos grupos A e C, indicaram o número de alunos como uma dificuldade no trabalho docente. O fato do Programa das Classes de Aceleração delimitar o número de alunos em cada

uma das salas de aula foi visto como um aspecto positivo do programa. Observemos a fala da professora B1: “[...]. outra coisa é o número de alunos em sala de aula; a classe de aceleração é um projeto e essa exigência é muito importante, com menos alunos você acompanha melhor”.

Ainda neste aspecto: condição de trabalho foi relacionada o acompanhamento dos professores. Dois professores do Grupo A citaram como fator negativo à falta de acompanhamento do trabalho do professor. Afirmaram que ficam muito soltos, sem que haja uma continuidade nas atividades. Por outro lado, os professores do Grupo B destacaram o trabalho dos técnicos da SEMED no acompanhamento contínuo. Observemos a fala dos professores B III e B IV:

*Anualmente fiz quatro cursos com o pessoal de São Paulo e depois, mensalmente, com os técnicos daqui mesmo. Eles dão muitos teinamentos e acompanhamento constante na sala de aula (BIII - Questão 7 - Anexo 2, p. 161).*

*Aprendi muitas coisas, eu mudei muito, eu perguntava muito para a Equipe Central e recebia as informações (BIV - Questão 7 - Anexo 2, p. 161).*

d) Outro aspecto **relação professor x aluno** (ainda referente à questão 1), que pedia o que os professores consideravam mais importante na sua prática, o aspecto “a relação professor x aluno” foi mencionado apenas por dois professores do Grupo A. Todavia foi considerado fundamental por todos dos Grupos B e C, sendo que o Grupo B atribuiu muita importância ao trabalho realizado pelos professores no desenvolvimento da auto-estima dos alunos. O depoimento de um professor do Grupo B destaca essa importância:

*O que eu acho de importante com os alunos desta idade, desta série, nesta turma é o relacionamento do professor com os alunos. Tem que ser um relacionamento de amizade, porque não são crianças iguais, não são criadas da mesma forma, são crianças que têm muitas dificuldades de relacionamento, elas têm muitas dificuldades de comunicação, não conseguem comunicar-se com os seus pais, tem relacionamento de agressividade ou de introversão, são muito para dentro. Então, quando o professor se aproxima e tem um relacionamento de amizade, a criança confia*

*mais. A gente procura conversar sobre tudo, sobre todas as necessidades, as curiosidades que os alunos sentem. Eu procuro conversar com eles por mais que pareça uma coisa fora de hora, fora da realidade, fora do conteúdo. Eu procuro parar e tentar conversar com eles sobre tudo o que eles querem saber e tento sanar a curiosidade deles, dos alunos, naquele momento, pois se eu não sanar as suas curiosidades, o seu interesse, eles não vão prestar atenção naquilo que eu tenho para passar para eles. Só depois é que eu vou trabalhar o que estava proposto (BIV - Questão 1 - Anexo 2, p. 157).*

Em síntese, as respostas dos professores à questão 1 (*Observei suas aulas e verifiquei a sua forma de agir, O que você considera interessante, positivo, o que realmente você acha que funciona para você na sua prática?*) mostram que a importância de incentivar a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula foi o ponto comum entre os professores dos três grupos. Entretanto, a priorização das experiências dos alunos para aplicar os conteúdos foi foco de todos os professores do Grupo B e da maioria do C. Nos aspectos relacionados à metodologia, existia uma clara preocupação nos professores dos Grupos B e parte do C em estarem oferecendo uma diversidade de situações que facilitassem a aprendizagem dos alunos e possibilitassem realizar a avaliação. Destacaram a importância utilizarem materiais que possibilitassem a concretização dos conceitos trabalhados com os alunos. Revelaram ser qualidade profissional o domínio do conteúdo, assim como o respeito pela criança. Já a auto-avaliação apareceu com mais indicação no Grupo B e menos nos Grupos A e C. Na condição de trabalho, o Grupo A indicou o número dos alunos na sala de aula como um dos fatores dificultadores do trabalho do professor, bem como a falta de acompanhamento pelos coordenadores das ações executadas pelos professores. A relação professor-aluno foi destacada por dois professores deste grupo; entretanto foi considerada de fundamental importância pelos Grupos B e C.

Na questão 2, indagou-se do professor qual a origem, na sua concepção, das idéias que coloca em prática. Foram realizadas a tabulação, e organização dos dados, dando origem ao quadro a seguir no qual foram destacados três grandes fontes de informação:

- a) formação inicial, relacionada ao curso de graduação;
- b) formação continuada, constituída pela participação em eventos de capacitação, leituras;
- c) análises da própria experiência feita pelo professor.

Quadro 6. Origem dos saberes e práticas dos professores

<b>Fontes de formação</b>	<b>Menção dos professores</b>											
	AI	AII	AIII	AIV	BI	BII	BIII	BIV	CI	CII	CIII	CIV
<b>I) Formação inicial</b>	+			+				+	+			+



<b>II) Formação continuada</b>												
<b>Cursos</b>	+				+	+	+	+	+	+	+	+
<b>Leituras</b>			+		+	+		+	+			+
<b>Análise da experiência</b>	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

**Legenda:**(+) Freqüência de menções na fala do professor.

Os – professores de o Ensino Regular.

B – professores do Programa Classes de Aceleração.

C- professores que lecionaram no Programa Classes de Aceleração e retornaram para o Ensino Regular.

Como mostra o quadro acima, cinco professores, sendo dois professores do Grupo A, um professor do Grupo B e dois professores do Grupo C, indicaram que a estruturação de suas idéias teve origem no curso de graduação. Todos os professores dos Grupos B e C e um do A indicaram os cursos, posteriores à graduação, como os causadores de mudanças e de aprendizagens úteis em sua ação docente. Observemos as afirmativas:

*Foram os cursos de capacitação das Classes de Aceleração. Eles trouxeram estas mudanças e sei que a partir delas, não sou e nunca vou ser a mesma pessoa. Esta mudança vai ser eterna (BI - Questão 3 - Anexo 2, p. 158)*

*Eu atribuo meu desempenho a esses três fatores, não tem um único que me forneceu todos os elementos que eu uso na sala de aula. Então, a formação inicial se foi importante, a experiência a cada ano que eu vou adquirindo também é importante, e essa experiência se dá também com os cursos de capacitação, aonde a gente vai aprendendo novas técnicas, vai tomando conhecimento de novas metodologias, troca de experiência entre colegas e capacitadores. As capacitações eu acho importantíssimas, são esses três elementos prá ter uma prática sólida (CI - Questão 2 - Anexo 2, p. 165).*

Os professores dos Grupos B e C destacaram os cursos de Aceleração como responsáveis pela sua contínua mudança, conforme mostra a fala da professora C IV:

*O que mudou, principalmente depois das classes de aceleração, foi meu modo de trabalhar, foi a minha metodologia, a parte metodológica de como apresentar o conteúdo, como desenvolver ele. Quando aparece alguma coisa que os alunos trazem ou perguntam, como eu vou fazer para complementar aquilo que eles trouxeram? Mudou aquilo que eu trazia da formação acadêmica, mas também, quanto aluna da minha época, quem diria continuar a aula do jeito que eu estou fazendo agora. No começo da minha carreira e agora, eu sinto que mudei muito, mais de 50%, mesmo a forma de cobrar, a forma de avaliá-los, a forma de fazer a avaliação com eles. Agora eu fico atenta para todos os pontos, desde a forma deles fazerem as perguntas prá mim, como eu vou colocar as respostas. Eu paro*

*agora um pouco para pensar se eu dou as respostas, se eu questiono mais, faço eles irem mais além, então é isso que mudou, não é aquela coisa de eu ir a sala de aula e dar aquela aula que planejo e vou, passo-a-passo, seguindo aquela aula. Então, eu fico mais atenta a tudo, a forma como eles me questionam e como que eu vou tentar ajudá-los a procurar as respostas para isso (CIV - Questão 1 - Anexo 2, p. 164).*

Ressalta-se que onze professores indicaram a sua própria experiência como fonte constante de aprendizagem. A afirmativa de um dos professores pode ser elucidativa:

*Olha, a gente vai construindo com cada turma as experiências e vai vendo que algumas coisas dão certo, outras não, vai selecionando cada item, a gente aprende muito com as crianças. Eu estou constantemente analisando o que faço, sou muito preocupada com os acertos e os erros. Fico constantemente buscando formas novas para estar trabalhando com os alunos (AIV - Questão 2 - Anexo 2, p. 150).*

Em síntese, os professores consideram, em primeiro lugar, a sua experiência em sala de aula como o elemento de maior importância para a sua aprendizagem e para mudanças de sua ação. Essa posição confirma o parecer de vários autores como Hernandez (1998), e Tardif (2000). Em segundo lugar, conforme as respostas dos professores entrevistados, estão os cursos de capacitação principalmente, os oferecidos pelo Programa de Aceleração.

Em continuidade, as questões 3 e 5 da entrevista ampliam essas informações. Respondendo a terceira questão (*Se foi numa capacitação, que característica tinha essa capacitação?*) e quinta questão (*Em qual delas você adquiriu novos conceitos, habilidades, conhecimentos? Quais?*), os professores do Grupo A destacaram que fizeram muitos cursos, entretanto, afirmam que os mesmos apresentaram características negativas, tais como: muito teóricos, fracos, repetitivos, pontuais, não tem início, meio e fim, não são práticos, têm muitas apostilas, ocorre muita divagação, muita discussão desnecessária, lêem muito durante a realização do curso. Enfatizou ainda que nem tudo que se recebe nas capacitações é possível aplicar em sala de aula, pois muitas vezes faz-se necessário a confecção de materiais e as suas atividades diárias os impossibilitam para tanto. Informam também que, quando retornavam para a escola, voltavam animados, entretanto, diante das adversidades e das conversas com os colegas, desanimavam.

Mesmo destacando aspectos negativos dos cursos, dois professores do Grupo A afirmaram ter mudado a partir dos conhecimentos adquiridos em cursos e que foi significativa a troca de experiência com os colegas. Acrescentaram ser interessante como apresentavam a forma de trabalhar com os conteúdos e que por meio dos cursos, aprenderam a dar mais oportunidades aos alunos para falar. Ainda relataram o desinteresse apresentado pelos outros professores em participar das capacitações e apontaram a necessidade da existência de acompanhamento pela coordenação. Abaixo, vejamos a fala de três professores, nas quais percebemos estes aspectos:

*Outra coisa que eu acho significativa nas capacitações é a troca de experiência com outros professores, a gente pergunta como estão fazendo e vai vendo que a gente está acertando, se está no mesmo caminho, isto tranquiliza a gente (AIV - Questão 4 - Anexo 2, p. 152).*

*Tenho feito muitos cursos e nos últimos achei interessante a proposta de trabalhar o conteúdo. Ele é trabalhado de forma diferente, ele é visto de forma global e não separado em disciplinas. O ruim é que, quando terminam os cursos, os professores retornam e esquecem de tudo, isto porque não há uma cobrança, na escola pública, as coisas são mais "light". As coisas ficam muito soltas. A coordenação tem que saber como os professores trabalham, por isso deve cobrar o planejamento. Aqui, quando pedem, é muita reclamação. A coordenação precisa cobrar dos professores, não fazem nada, a coordenação tinha que estar observando se estão ou não sendo aplicados os conceitos trabalhados e também o porquê da omissão (AI - Questão 2 - Anexo 2, p. 149).*

*Os professores não gostam de fazer cursos, reclamam de tudo, e de todos. Esta atitude é vista em várias situações. Veja a nossa escola, foi contemplada com cursos do PDE, teve assessoria com uma carga horária de 5 horas semanais. Cada professor com uma carga horária a ser cumprida, seria distribuída em 3 horas em casa e duas horas na escola. Ninguém quis fazer. Nas escolas particulares, os professores participam mais, e são obrigados a realizarem uma porção de atividades que não estão previstas. A escola exige e os professores fazem, já os nossos reclamam de tudo. Aqui na escola as coisas são mais "light", muitas coisas ficam soltas (AI - Questão 3 - Anexo 2, p. 151).*

*Cursos precisam ter acompanhamento para ver se os professores aplicam. Muitos professores falam que fazem cursos porque estão sendo obrigados, mas a sua atuação é tradicional, na base do decoreba (All - Questão 4 - Anexo 2 p. 152).*

Permitir aos alunos falarem, trabalhar os conteúdos de forma diferente também foi especificado pelos professores dos Grupos B e C, assim como destacam que os cursos melhoraram a qualidade do serviço, e que eles no geral eram oferecidos por pessoas muito experientes e planejados tendo em vista a realidade do professor. Relatam que, a partir desses eventos, passaram a considerar as experiências dos alunos bem como a considerar a avaliação como um processo contínuo. Evidenciaram também que os cursos são baseados em teorias, tendo uma corrente filosófica e um fio condutor.

Comparando-se as considerações dos três grupos, observa-se que o Grupo A avaliou os eventos, destacando mais os aspectos negativos como: os professores não gostam de fazer cursos, pois eles são cansativos, não apresentam uma seqüência e não são acompanhados posteriormente pelos coordenadores. Os professores dos Grupos B e C destacam que as capacitações têm uma estrutura, uma seqüência como também têm contribuído para o crescimento e amadurecimento do professor. Acrescentaram como positivo, o acompanhamento realizado pela supervisão da escola e, principalmente pelo grupo de técnicos da SEMED.

Consideraram os cursos como os responsáveis pela sua mudança, pela aquisição de novos conceitos e de novas posturas diante dos alunos.

As respostas às questões de números 4,6,7 descritas abaixo, foram agrupadas, tendo em vista a complementaridade existente entre elas.

Questão 4 – *Que outras capacitações você fez? Quais delas você considera as mais significativas?*

Questão 6 – *Em qual delas você aprendeu algumas noções possível de aplicar em sala de aula?*

Questão 7 – *Quais as coisas que você aprendeu?*

Ao respondê-las, os professores do Grupo A apresentaram uma certa diversidade de respostas. Ocorreu incidência de duas respostas positivas para os cursos de Português e de Informática que foram oferecidos pela SEMED, as demais indicações aparecem apenas uma vez, para cada curso.

Nos Grupos B e C, todos os professores destacaram, em primeiro lugar, os cursos de Aceleração como os mais significativos, por estarem voltados para a realidade da sala de aula. Além disto, apontaram que aprenderam a trabalhar com Projetos e com dinâmicas, a fazer pesquisas em sala de aula, a utilizar materiais concretos e reciclados, a deixarem os alunos trabalharem, lerem e produzirem textos. Ressaltaram que o conteúdo foi desenvolvido de uma forma lúdica e, várias vezes, destacaram a importância de trabalharem a auto-estima dos alunos.

A fala do professor B IV é significativa, a esse respeito: “Foi nos cursos, eu não sabia nada sobre Aceleração e lá aprendi tudo o que sei”.

Após a indicação dos cursos de Aceleração, dois professores dos grupos B e C apontaram os cursos realizados pelo PDE, destacando que eram baseados na realidade e nas necessidades dos professores, uma vez que a organização e escolha dos temas eram realizadas pela escola. Desta forma, o atendimento foi exclusivo para os professores ali lotados. Isso fica evidenciado na fala de dois professores:

*Foram as capacitações, feitas aqui na escola, vindas pelo PDE, foram sobre Avaliação, Relações Humanas, todas foram de grande proveito, além das Classes de Aceleração, as de Educação Artística. Todas vêm acrescentando alguma coisa que você aprende de tudo, você tira uma coisa boa. Trazem bibliografia que você possa ler. Na verdade, elas só vêm aumentar a qualidade do seu trabalho (B1 - Questão 4 - Anexo 2, p. 157).*

*Achei que foram significativas prá mim, também, as das classes de aceleração, apesar de não ter continuado na sala de aceleração por outros motivos até, mas as capacitações são importantíssimas, eu acho até que os professores do ensino regular geral podem e deveriam estar recebendo capacitações em nível daquela, com mais horas de duração, com acompanhamento maior e foram bastante significativas sim. Hoje, parte da minha prática se deve sim a essas capacitações, e essas do PDE*

*foram importantíssimas, principalmente em história, geografia, língua portuguesa, foram muito boas (CI - Questão 4 - Anexo 2, p. 166).*

Em relação às questões 4, 5 e 7, os professores do ensino regular não demonstram uma convergência nas respostas, elas são isoladas, pois cada uma indica um nome de curso que foi significativo. Nos grupos B e C, verifica-se uma valorização por todos os professores, dos cursos das Classes de Aceleração, demonstrando a possibilidade de assimilação de novos saberes, envolvendo diferentes conteúdos e enriquecimento do cotidiano escolar.

Em relação à questão 8: *Se você pudesse planejar os cursos de capacitação, como eles seriam? Que ingredientes eles devem ter?* Todos professores responderam, sendo que dos 12, cinco deles, (um do grupo A e dois de cada um dos grupos B e C) avaliaram que a organização de cursos tem caráter muito geral. Para eles, os cursos deveriam estar voltados para a metodologia, objetivos e fundamentação teórica: A fala abaixo expressa isso:

*Bem, acima de tudo a capacitação estaria atrelada a uma fundamentação teórica, e depois voltada para a prática dos professores. (Eu acho que o capacitador tem que saber qual é a aflição, qual é a ansiedade dos professores para depois estar oferecendo a capacitação voltada para essas ansiedades, essas dúvidas, e nisso o PDE é feliz porque antes são levantados os problemas da escola, para depois pedir a capacitação voltada para esses problemas (CI - Questão 8 - Anexo 2, p. 170).*

*Bem, em todas capacitações de que a gente participa, a gente critica e acha que algumas coisas são boas e outras nem tanto. A gente sempre tem o que criticar, às vezes, a gente acha que tem mais teoria, menos prática, às vezes, acha que é muito cheio de coisas e a gente não consegue desfrutar todas elas, que a carga horária foi boa ou demais. De todo curso que a gente faz, a gente tira coisas boas e tem coisas que a gente acha que poderiam ser diferentes. Então não tem como você parar de criticar. Mas quando você monta um curso bem montado, aí você já pensa o que eu vou fazer? Você pensa eu vou fazer isso, depende, depende muito. Depende do assunto que eu vou tratar, eu vou treinar os meus colegas sobre o que? Vai depender do meu objetivo principal dentro dele, eu vou ver o que é mais importante para o meu colega saber. Programar um curso depende muito do que a gente quer trabalhar, vai depender dos meus objetivos para que treinar. É tudo muito relativo (AIV - Questão 8 - Anexo 2, p. 154).*

Nestes dois grupos, além desta proposta mais geral, os professores projetaram aspectos que gostariam de aprofundar ou que possuíam dificuldades em trabalhar conteúdos, como os de História, Geografia, Ciências e Avaliação. Ainda fizeram referência ao oferecimento de cursos baseados na realidade e prática dos professores, na utilização de material concreto, e a promoção da auto-estima dos alunos.

Nos depoimentos desses professores, no momento em que projetam as sugestões para a programação das capacitações, percebe-se que selecionaram aspectos os quais julgaram importantes em função das suas próprias necessidades.

Três professores do grupo A indicaram, de forma pontual, alguns cursos que gostariam de realizar, caso fossem programar uma capacitação.

A partir do posicionamento dos professores durante as suas falas, foi elaborada a última questão de nossa entrevista: *O ensino oferecido de forma tradicional possibilita que os alunos aprendam?*

Ao responder à questão acima especificada, um professor do Grupo A afirmou acreditar no ensino tradicional, entretanto continuando o seu pensamento, diz ser necessário mesclar, o que mostra a dubiedade da resposta.

*Acredito no tradicional, as escolas procuram acabar com o método tradicional, mas ficou um vácuo, é preciso mesclar (AIII - Questão 9 - Anexo 2, p. 155).*

Outro professor é incisivo ao afirmar que não acredita em coisas do ensino tradicional:

*No método tradicional, os alunos aprendem, mas através da decoração e o que é decorado não é guardado, o tradicional é decorar mesmo. Mais moderno deixa os alunos falarem, serem críticos, perguntarem. Não é preciso dar grandes conteúdos com questionários enormes. É preciso fazer trabalhos em grupos, buscando mais dos alunos (All - Questão 9 - Anexo 2, p.155).*

Os professores dos grupos B e C afirmaram a existência de muitas coisas no ensino tradicional, as quais podem ser aproveitadas, todavia destacaram que nunca mais conseguiram ser iguais, ou ter as mesmas atitudes, após a participação nas capacitações oferecidas pelo Programa das Classes de Aceleração, conforme ilustra a fala do professor do Grupo C IV:

*É como eu coloquei prá você, não que eu abandone as coisas tradicionais, eu acho que tem que ter o livro didático para eles buscarem informações e agora vem complementando da parte da informática, que eles tem acesso a Internet, já estão buscando informações, leitura de jornais, aqui na escola que eles trazem também jornal, trabalho com revistas. O tradicional tem várias fases, tem gente que consegue trabalhar com o tradicional e vai embora, então eu não tenho crítica com quem trabalha, mas eu não consigo mais, eu não consigo mais trabalhar dessa forma, eu não faço, eu não tenho provas, eu dou testes, eles fazem os testes, eles trocam com os colegas, eles estão se avaliando, eu estou ajudando eles a buscar uma avaliação melhor. No caso hoje o que eles estão fazendo. Eu acho que o tradicional trouxe a sua colaboração, mas hoje não dá mais para continuar com ele. A gente traz muita coisa dele, eu acredito que tem que haver uma mudança, não dá para ficar nesse*

*sistema tradicional, individual, avaliação parcial, uma metodologia que não traz prá gente resultado, porque quando eu trabalhava naquele método tradicional de prova, cartazes de  $b + a = ba$ . [...] então aquela coisa tradicional, não me resolveu, não resolvia, deixava muito angustiada, agora me deixa angustiada, mas, pelo menos, eu entendo melhor porque eu vou tentar buscar outros caminhos, mas antigamente eu pensava que os outros caminhos eram proibidos, porque eu tinha que ser tradicional, era uma confusão (CIV - Questão 9 - Anexo 2, p. 171).*

*Olha, eu não diria que as crianças não aprendam, porque o tradicional já vem há muito tempo e as crianças não conseguem interpretar as coisa direito, porque o tradicional ele taxa, é uma linha reta, ele não dá abertura para a criança participar[...] O tradicional, eu como professora nunca gostei da linha tradicional, apesar de ter trabalhado com a linha tradicional, ela poda muito a criança, muita criatividade da criança, ela não deixa a criança gastar a sua criatividade, trazer a criatividade que tem dentro de si, a sua bagagem que ela já traz. Eu acho que o ensino tradicional ele poda muito a criança (BII - Questão 9 - Anexo 2, p. 163).*

É significativo observar que nenhum dos entrevistados do grupo A classificou a sua prática como tradicional. Referem-se ao ensino tradicional como se fosse algo muito distante. É evidente que, nesse caso, os professores não fazem uma análise reflexiva de sua própria prática, não estabelecem relações entre o seu fazer e os pressupostos teóricos que estão por trás do seu discurso. Acredita-se que é preciso estender ações e influências sobre o professor favorecendo situações de análise e reflexão sobre a sua própria condição e experiência, aliás, sobre a sua prática pedagógica.

### **3. O QUE FALAM E O QUE FAZEM OS PROFESSORES**

Ao final do relato dos dados obtidos nesse estudo, notam-se semelhanças e diferenças entre os três grupos. Todavia qual a marca dos grupos? O que os caracteriza? Para facilitar a resposta a essas questões, sintetizou-se os resultados das entrevistas e observação em duas categorias de análise: a prática docente e a relação da capacitação versus prática docente.

O Grupo A, em relação à prática docente, apresenta formas de agir baseadas em rotinas tradicionais, ou seja a gestão da sala de aula está centrada no professor. As características dessa prática são:

- pouca valorização do planejamento,
- raramente utilizam técnicas socializadas,

- o desenvolvimento das aulas quase sempre obedece a mesma seqüência,
- raramente utilizam recursos de ensino,
- não incorporação da avaliação com parte do processo,
- não articulação das atividades com a capacidade dos alunos,
- ênfase aos aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem como: a valorização da relação professor-aluno, a participação do aluno nas atividades desenvolvidas em sala de aula, o domínio do conteúdo pelo professor.

Na segunda categoria: relação da capacitação versus a prática docente, os professores do Grupo A não assimilaram o processo de capacitação (cursos reuniões, palestras, encontros) pois:

- consideram-nos pontuais, teóricos, repetitivos, fracos, desinteressantes;
- criticam que não apresentam uma seqüência, uma continuidade,
- destacam que são desorganizados, pois não existe um início meio e fim, além disto, ocorre perda de tempo com conversas paralelas,
- relatam que é utilizada constantemente a leitura de apostilas, tornando assim os cursos muito cansativos e desinteressantes,
- informam que, após a realização dos cursos, não existe uma proposta de acompanhamento do desempenho dos professores pelo supervisores pedagógicos. A falta de sistematização da ação de acompanhamento faz com os professores sintam-se muito soltos, sem cobrança e sem uma continuidade no trabalho em sala de aula,
- afirmam que dificilmente aplicam os conceitos trabalhados devido a falta de tempo ou a necessidade de confecção de materiais
- destacam que, após os cursos, retornam para a escola animados para realizar algumas coisas diferentes; todavia ao conversarem com os colegas que não participaram dos cursos ficam desanimados e deixam de lado o que viram, o que fiz eram, e acomodam-se na sua rotina.

O Grupo B em relação à prática docente, pode ser classificada como uma prática menos tradicional, pois:

- as atividades na sala de aula estão centradas nos alunos,
- planejam as atividades tendo como preocupação o crescimento dos alunos,
- incentivam constantemente a participação dos discentes, buscando despertar o seu interesse para a aprendizagem,



- buscam partir das experiências vivenciadas pelos alunos para iniciar o estudo de uma nova unidade,
- aplicam uma metodologia diversificada, sempre alternando atividades,
- oferecem uma diversidade de situações facilitadoras da aprendizagem,
- utilizam diferentes recursos de ensino, desde material de sucata até blocos lógicos, material dourado, fichas, encartes, textos; que possibilitem a vivência de situações do dia a dia,
- trabalham todo instante a auto-estima do aluno, utilizando elogios, manifestações de afeto, como abraços, tapinhas nos ombros,
- demonstram constante preocupação com a relação professor x aluno, professor x professor, professor x coordenador,
- consideram a avaliação como um processo contínuo dentro da sua ação docente;
- destacam a avaliação como elemento de fundamental importância, por constituir-se base do trabalho do professor e dos alunos.

Na segunda categoria de análise, a relação da capacitação e a prática docente, os professores do Grupo B valorizam os cursos de capacitação pois:

- afirmam que tudo o que sabem sobre o Programa Classes de Aceleração aprenderam nas capacitações,
- consideram os ministrantes como pessoas altamente qualificadas,
- destacam a existência de uma linha filosófica no programa,
- afirmam que os cursos são baseados em teorias atuais,
- percebem a existência de uma seqüência nas capacitações,
- valorizam a existência do acompanhamento constante do professor pelo grupo de ministrantes, pela equipe central da SEMED e pelos supervisores da escola,
- destacam a existência de materiais para trabalhar com os alunos ou a possibilidade de aproveitar materiais de sucata;
- consideram importante a troca de experiências com os colegas;
- apontam os cursos como os responsáveis pela contínua mudança de suas atitudes,
- afirmam terem melhorado a qualidade do seu trabalho, após as participações nas ações de capacitação;
- admitem terem passado a considerar as experiências dos alunos como ponto de partida para apresentação dos conteúdos,

- apontam os cursos como significativos.

O Grupo C apresenta características semelhantes às categorias apresentadas pelos dois grupos. Na primeira categoria, relação à prática docente, dois professores desenvolvem o seu trabalho com características semelhantes aos do Grupo A e dois aos do Grupo B.

Na segunda categoria, relativa aos cursos de capacitação, destacam a importância dos cursos do Programa de Aceleração na sua ação. Chegam a afirmar que todos os professores da Rede deviam ter a oportunidade de participar dessas capacitações.

Ao analisarmos os dados coletados sobre a prática docente e os processos de formação continuada dos professores, ficou evidente a diferença de resultados, conforme modalidades de capacitação realizada pela SEMED. A que atribuir tais resultados?

## **CAPÍTULO V**

### **A FORMAÇÃO CONTINUADA EM QUESTÃO: O PROFESSOR INCORPORA À SUA PRÁTICA, O QUE SE ENSINA NOS CURSOS DE CAPACITAÇÃO?**

Os dados levantados por esta pesquisa mostram que os processos de capacitação de professores podem produzir resultados bastante diferentes, dependendo das condições em que são implementados. Mais particularmente, neste estudo, tais condições foram representadas tanto pela continuidade do processo de capacitação quanto da criação de um contexto de trabalho, no qual os professores protagonizaram as suas atividades docentes.

Refletir sobre a capacitação de docentes requer pensar como os professores aprendem e incorporam à sua prática novos saberes, advindos da fundamentação recebida ou daquela oriunda da reflexão sobre o seu próprio fazer.

As pesquisas sobre formação de professores, no geral, indicam que os docentes adotam práticas ecléticas, e que a fundamentação teórica recebida nos cursos de formação inicial e complementados nos de capacitação continuada, possibilitam a construção gradativa de saberes, propiciando-lhes construir de forma particular as bases de sua competência.

Outra instância de construção do saber dos professores é a prática docente, pois os educadores retraduzem as informações recebidas e as adaptam ao seu cotidiano, eliminando por um lado o que acham

inútil ou distante da realidade vivida e, por outro lado, conservam o que lhes parece importante. Em outras palavras, a prática constitui um filtro selecionador das novas informações, da construção do saber dos professores. Endossando essa idéia, podemos citar Tardif, *et al.* (1991, p.231), quando afirmam:

Os professores não rejeitam em sua totalidade os outros saberes; pelo contrário, ele(a)s os incorporam à sua prática, porém retraduzindo-os em categorias do seu próprio discurso [...] eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a sua realidade vivida, e conservando o que pode lhe servir de uma maneira ou de outra

Pode-se dizer que prática cotidiana da profissão permite uma avaliação dos saberes mediante sua tradução em conhecimentos. No dizer de Pimenta (1999, p.20):

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática.

Entende que a capacitação docente depende de como e quanto o professor incorpora à sua ação práticas condizentes com as necessidades do público que frequenta a escola, tendo em vista os objetivos de uma educação democrática. Essa incorporação parece depender de um conjunto complexo de fatores que compõe uma dinâmica responsável por diferentes resultados.

O papel dos diversos aspectos ligados à capacitação do professor pode ser observado nos diferentes grupos estudados neste trabalho.

O estudo apontou que os professores da Grupo A, em seu discurso, classificam a sua prática como inovadora. Entretanto, estão mais preocupados em ministrar o conteúdo, que são trabalhados de forma isolada, ou seja, não criam situações que possibilitam sua contextualização ou propiciem a interdisciplinaridade. Apenas um professor desse grupo, muito esporadicamente, utilizou técnicas de ensino para explorar os conteúdos. As ações centravam-se no professor e com salas organizadas em carteiras fixas e enfileiradas e quase sempre com atividades em que os alunos trabalhavam individualmente. A avaliação, que ocorria em dias pré-determinados, era vista, pelos os professores do Grupo A, não apenas como uma etapa final do processo de ensino, mas também como uma dificuldade.

Verificou-se que as concepções e as ações desses professores mostraram um distanciamento entre as ações dos docentes e os postulados teóricos que possibilitam a classificação das suas práticas como inovadoras.

Os professores desse grupo em sua maioria adotaram uma postura tradicional, não deram seqüência em suas atividades e nem aplicaram os temas trabalhados nas capacitações. As capacitações

oferecidas ao Grupo A, como fora constatado, se caracterizou por serem pontuais, sem continuidade, temporárias, e sem um sistema de acompanhamento após a sua realização. Ainda eram marcadas pela arbitrariedade, isto é, a definição das necessidades dos temas a serem trabalhados, bem como a metodologia foi definida sem a participação efetiva dos docentes. As capacitações, na maioria das vezes, ocorriam próximas às datas comemorativas, quando eram oferecidas sugestões de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula, não tendo o professor nenhuma obrigatoriedade em utilizá-las na sala de aula, conforme ilustra a fala do professor A I:

*Outro curso foi o de Português, que funcionou no período das festas juninas e trouxe muitas sugestões, muito material, e, se você quer, pode usá-los com os alunos (AI - Questão 4 - Anexo 2 p. 152).*

Verificou-se que, quando o professor necessita elaborar materiais, estruturar uma seqüência do seu trabalho para incorporar assuntos apresentados nas capacitações à sua rotina diária, quase sempre ele alega falta de tempo para a inclusão do tema estudado. Conseqüentemente, não se percebe a aplicação, na sala de aula, de temas ou propostas trabalhados nas capacitações.

*[...] mas o tempo da gente é corrido, você tem várias atividades, vários assuntos, nem tudo o que você recebe na capacitação você trabalha na sala de aula porque não dá tempo para tudo. Exige muito da gente, às vezes, exige material, você tem que confeccionar, então nem tudo o que você viu lá você pode aplicar em sala de aula. O nosso aluno não é rapidão, ele demora para copiar, ele demora para se concentrar, não dá para a gente ficar se detendo muitas coisas pormenorizadas, vai trabalhando e procurando dar ênfase nas mais interessantes. Naquilo que o aluno tem curiosidade e necessidade e outras você passa mais suave, vai mais lento ali, mais superficial (AIV - Questão 3 - Anexo 2, p. 152).*

A fala desse professor exemplifica, nessa situação, uma atitude considerada por Hernández (1998) como *refúgio no impossível*, isto é, os docentes afirmam que concordam com o que está sendo dito, que é válido, mas é utópico, pois exige tempo e condições para elaborá-lo e refletir sobre ele. Os professores, no geral, alegam não dispor de tempo, como também de não terem condições adequadas de trabalho, sobretudo no que se refere ao número excessivo de alunos.

Um outro aspecto observado no modelo de capacitação proporcionada ao Grupo A foi a dicotomia entre a teoria e prática. Essa dicotomia ficou evidenciada nas ações de alguns professores, que embora fossem caracterizadas como tradicionais, eram acompanhadas por um discurso embasado em teorias educacionais progressistas, como afirmam Grigoli e Teixeira (2001, p. 116-117):

Pesquisas têm evidenciado que podem ocorrer contradições entre as teorias expostas e as teorias explícitas e que a mudança no conhecimento dos

professores em formação não conduz necessariamente à mudança na sua prática. Em outras palavras, exposto a novas teorias e, de certa forma “pressionado” para aderir a elas, o professor poderá reformular seu discurso sobre a prática e descrever o seu fazer docente, colorindo-o com pinceladas de “construtivismo” ou de “sócio-interacionismo”, mas na sala de aula, via de regra a prática continua marcadamente tradicional.

No entanto, o meio educacional admite um significado pejorativo na afirmação de que um professor é tradicional. Quando isso ocorre, no geral, ele fica envergonhado ou constrangido.

Há uma nítida ambigüidade na prática do professor a respeito dessa questão. Ser considerado tradicional significa ignorar o conhecimento da criança, não respeitá-lo ou desconsiderar as diferenças. Valores que, no discurso, são muitos caros ao professor, conforme os resultados evidenciados neste estudo. Todos os professores entrevistados, independente do grupo estudado, demonstraram uma forma de relacionamento com as crianças que apresentam tais características.

Contudo, do ponto de vista da metodologia de ensino dos conteúdos, a prática está impregnada pela forma tradicional de ensinar

As práticas chamadas tradicionais são regidas por uma lógica de aprendizagem cumulativa que se faz por associação ou imitação de um padrão muitas vezes oferecido pelo adulto, quer através de suas exposições ou dos textos pré-programados dos livros didáticos. Ensinar é uma tarefa centrada no professor que decide sobre o que ensinar e como ensinar; o professor é o transmissor e o aluno o receptor tentando-se colocar, como destacou Delval (1998) ‘colocar a ciência adulta na cabeça da criança’ (ibid, p.11).

Ao contrário, ser inovador significa estar respaldado pelo discurso da modernidade, da atualização, o qual é mais fácil de ser aceito, não só porque se valoriza a modernidade, mas porque é menos conflituoso para o professor, já que advoga, via de regra, a necessidade de respeito à criança e às suas diferenças. Entretanto, a inovação não é válida por si só, depende da soma da ação e dos aspectos teóricos que subsidiam esta prática.

Em síntese, os professores do Grupo A pouco utilizam em suas atividades docentes, os conteúdos e procedimentos apresentados nas capacitações porque, provavelmente, não encontraram um programa que propiciasse a continuidade do aprendizado e/ou por falta de motivação. Ao voltarem para a solidão da sala de aula não encontrando apoio para modificarem a sua prática, não conseguiram visualizar um caminho, expresso em uma seqüência de atividades ou rotina de trabalho que lhes parecesse segura e produtiva, do ponto de vista da gestão do ensino-aprendizagem. Em outras palavras, não havia um contexto de trabalho que estimulasse e controlasse a prática do professor.

Durante as observações e entrevistas realizadas, esse grupo não deixou evidenciado a prática da reflexão durante e após a execução das atividades. Todavia, não se pode inferir a inexistência de

embasamento teórico para a prática dos professores. Carr e Kemmis (1988) afirmam que as experiências práticas do professor constituem a única fonte autêntica das teorias e que a investigação educativa deve formular teorias baseadas na realidade da prática educativa.

Desse ponto de vista, há uma teoria implícita à prática do professor. No entanto, ela não é necessariamente a teoria pedagógica divulgada pela literatura e produzida na academia. Nessa mesma linha, Zeichner (1993) afirma que os professores têm suas próprias teorias, que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino, para a qual os pesquisadores e formadores do professor devem estar alertas.

Por outro lado, alerta-se que nem sempre as concepções orientam a ação de uma maneira organizada, e que os docentes quando aprendem, não o fazem em termos de teorias, mas vinculando sua aprendizagem à prática da sala de aula, como observa Hernández: (1998, p.12)

Por um lado, os professores, assim como os alunos ou qualquer ser humano, tendem a adaptar a situação que recebem à situação na qual se encontram: se esta se encaixa e não cria conflito ou se incide em um aspecto específico, mas não altera totalmente a sua ação, será assumida; do contrário, será rejeitada ou adotada de forma fragmentária e frequentemente inadequada.

Acrescenta-se a esses aspectos o fato de que a responsabilidade pela transposição didática daquilo que foi supostamente aprendido nas capacitações para o cotidiano da sala de aula, seja apenas do professor, sem o apoio dos responsáveis por essa mesma capacitação.

Esse dado está explicitado na afirmação de Lucarelli (1990 *apud* REALE *et al.* 1995, p.67):

O caráter pessoal e não institucional de participação nos cursos reduz a possibilidade de transformação efetiva da prática docente de uma escola, considerada como unidade educativa onde se concretiza o processo ensino-aprendizagem. As modificações que se podem dar na aplicação de métodos, ou inclusão de um enfoque curricular específico, reduz-se a uma ação individual e não ao trabalho de uma equipe docente institucional.

A partir das observações realizadas, constatou-se que a capacitação do Grupo A foi marcada pela falta de continuidade na formação, assim como pela inexistência de um contexto de atuação que possibilitasse o acompanhamento e orientação do professor quanto à utilização das informações e direcionamento repassados nos momentos de encontros com os técnicos do órgão central ou de outros profissionais da área. Provavelmente, a ineficácia desse modelo de capacitação se relacione a uma concepção unilateral sobre a aprendizagem do professor, na qual se advoga que é a teoria que informa a prática e se desconsidera o papel dos esquemas anteriores desenvolvidos pelo professor e que o disponibiliza ou não para mudanças.

Aceita-se que a construção da prática docente não é um processo que começa do nada, pois os docentes possuem uma formação e uma experiência durante a qual adquiriram crenças, teorias pedagógicas e esquemas de trabalho. Ela envolve o trabalho do professor, que não é um trabalho individual e solitário mas, sobretudo um trabalho coletivo, no qual troca idéias e divide os seus medos e angústias.

O Grupo B foi o grupo de professores que demonstrou uma maior coerência entre as propostas apresentadas na capacitação e as utilizadas em sala de aula, isto é, uma interação entre a teoria e a prática cotidiana.

Os dados obtidos neste trabalho referentes ao Grupo B nos levam a pensar novamente na relação teoria e prática. Segundo Demo (1996), é preciso compreender que a teoria precisa da prática para ser real, e a prática precisa da teoria para ser inovadora, e que o aumento da eficiência do educador em suas atividades cotidianas tem como condição básica a perfeita identificação das teorias subjacentes a toda a prática educativa.

Comprova-se que, nesse grupo, esta relação se estabeleceu. Os professores do Grupo B tiveram toda a estruturação do seu trabalho elaborada por uma equipe, a qual tinha como elemento norteador os pressupostos teóricos da teoria construtivista. Essa equipe elaborou uma programação por meio da qual, além de possibilitar o aprofundamento teórico da proposta, a partir de situações didáticas, propôs uma rotina de trabalho, expressa em uma seqüência de atividades que serviram como guia e elemento organizador do trabalho do professor na sala de aula.

Conforme já descrito, o Programa de Aceleração apresenta uma seqüência dos temas a serem trabalhados, obedecendo à gradação de dificuldades, à seleção de recursos e técnicas compatíveis ao tema trabalhado e à capacidade dos alunos. A proposta está pré-estruturada; competindo aos professores conhecer a metodologia, os materiais, aplicando o tema dentro da proposta, orientando as atividades dos alunos, acompanhando todos os seus passos, fazer adaptações, levando em consideração a realidade dos alunos e registrar diariamente o seu desenvolvimento, tendo em vista a coleta de dados que lhes permitiram expressar com maior precisão os resultados obtidos e realimentar o processo pedagógico.

Em síntese, as capacitações oferecidas ao Grupo B possuíam uma metodologia específica, afinada com um referencial teórico, apresentavam uma seqüência de atividades programadas, centrada em temas ou projetos que garantiam uma rotina de trabalho na sala de aula, bem como, apresentavam um sistema estruturado de acompanhamento e avaliação. Na realidade, o projeto evidenciou uma filosofia e influenciou os professores a modificarem sua forma de agir.

Todo esse trabalho era acompanhado pelos técnicos tanto da SEMED, como da equipe organizadora da proposta. Além da programação existente, o acompanhamento ocorria por meio das capacitações, com visitas diárias, e ou semanais, e ainda de encontros entre os professores e técnicos, cujo objetivo era discutir as dificuldades apresentadas pelos professores durante a aplicação dos projetos e atividades.



Os professores concordaram em submeter o seu trabalho a um exame sistemático e se dispuseram a transformar a sua prática educativa, a partir da reflexão.

Em relação ao Grupo A, o que muda na prática dos professores do Grupo B, principalmente, é: a incorporação da metodologia, que organiza a rotina diária de trabalho, com base em projetos e não em aulas expositivas, a garantia de participação dos alunos de forma mais significativa nas atividades, o respeito mais objetivo pelas diferenças, porque supõe trabalho diferenciado com os alunos e não apenas forma de tratamento “humanístico” ou de tolerância.

Os professores do Grupo B mostraram em suas atividades docentes a aplicação dos conteúdos e procedimentos apresentados nas capacitações oferecidas pela SEMED. Suas salas de aula eram alegres, evidenciando o uso diversificado de material e de recursos como: jogos, gravador, televisão, vídeo, os quais facilitavam o desempenho dos alunos. Esses eram constantemente estimulados a participar das situações. Existia uma rotina estabelecida que possibilitava ao professor certa segurança e autonomia na sua prática pedagógica, bem como a discussão sobre as suas dificuldades com os colegas e com a supervisão.

As características observadas nas classes do Grupo B corroboraram a prática de outros professores que vivenciaram o Projeto de Classes de Aceleração. Tais características foram bem descritas por Placco *et al.* (1999, p.59-60)

Em resumo, os agentes escolares destacam como aspectos positivos:

- a proposta pedagógica com ênfase no material, considerado muito bom;
- o número menor de alunos em sala de aula que possibilita um atendimento individualizado;
- a possibilidade de que alunos multirepetentes possam aprender e progredir em sua escolaridade;
- a possibilidade de o professor aprender como ensinar de modo eficiente;
- o acompanhamento do professor tanto em termos de capacitação para a realização de atividades em sala de aula, quanto em termos de orientação durante o processo;
- a segurança dos professores na realização de suas atividades e o apoio dado pela estrutura da escola e pela Delegacia de Ensino;
- a disponibilização de um novo espaço de discussão de suas dificuldades;
- avaliação no processo, com valorização de acertos e não dos erros dos alunos;
- ênfase na auto-imagem positiva do aluno e na sua capacidade de resolver situações do dia-a-dia de sala de aula.

E ainda Placco *et. al* (1999, p. 57):

As observações feitas nas escolas e os depoimentos de todos os entrevistados nos levam a afirmar que um professor dedicado, experiente, disposto a estudar e aprender, contando com bom material e apoio pedagógico adequado são fatores-chaves no sucesso.

Em síntese, os registros sobre o trabalho do Grupo B levam a admitir-se que dois fatores foram os responsáveis pelo sucesso desse grupo em relação ao Grupo A. O primeiro deles se deve ao fato de que a

capacitação não esteve descolada da sala de aula. O projeto de implantação das Classes de Aceleração previa uma nova rotina de trabalho, fornecendo um novo contexto de sala de aula que sustentou a execução da proposta.

Como diz Bourdieu (*apud* Perrenoud, 1997, p.43):

a transformação dos constrangimentos e das condições objectivas do ensino dariam um maior contributo para a modificação das práticas do que a difusão de idéias ou de receitas pedagógicas novas.

Muito embora a organização estrutural não seja garantia absoluta de mudança, ela pode abrir caminho para a constituição de um novo “habitus” ou esquemas organizadores da prática e, mais que isso, permitir que a vivência durante um certo tempo numa nova estrutura faça o professor incorporar pela prática uma rotina diferente daquela vigente na escola.

Outro fator que pode ser responsabilizado pelos resultados do Grupo B foi o acompanhamento contínuo das atividades dos professores por parte dos capacitadores, estabelecendo uma cultura de solidariedade pedagógica, na qual a prática da reflexão se estabeleceu, alimentando não só a troca de experiência entre capacitadores e professores, mas sobretudo entre os docentes do projeto. Mesmo assim, com todas essas condições positivas estabelecidos pelo Programa de Aceleração, principalmente no que diz respeito ao trabalho pedagógico coletivo, os professores, às vezes, sentiam-se sós em seu trabalho. Nota-se na fala da professora B II:

*Quando eu entro para sala de aula, fecho a porta, olho para os alunos e me sinto só e às vezes a tristeza da solidão invade-me e eu penso o que fazer com estes alunos? Outras vezes acontece o contrário: estando cansada, desanimada, quando entro na sala, fecho a porta, e esqueço tudo. Só vejo os olhinhos e o sorriso dos alunos e tenho uma vontade enorme de trabalhar bem com eles. (Questão 7 – Anexo 2, p. 161).*

Pode-se dizer que, independente da capacitação ou da prática docente, é inegável a responsabilidade do professor junto à sala de aula, conforme afirma Bullough (1987), citado por Pacheco e Flores (1999, p.34):

A sala de aula é o santuário dos professores. A santidade da sala de aula é o elemento central da cultura de ensinar, que está preservada e protegida pelo isolamento do professor e pela hesitação dos pais, administradores e outros professores. O isolamento é identificado, muitas vezes, como um aspecto negativo do papel do professor.

Ressalta-se, no entanto que, na fala dos professores do Grupo B, a solidão embora admitida, não traduz “nihilismo” ou desesperança, mas reflete a responsabilidade e a aceitação do desafio.

O Grupo C viveu uma situação peculiar. Era constituído por professores que receberam capacitação, iniciaram a aplicação do Programa de Aceleração, seu trabalho foi supervisionado pelos

supervisores durante um período e depois, pelo fato das classes terem sido extintas, ou por razões particulares, retornaram para o ensino regular<sup>5</sup>. Esperava-se que tivessem um comportamento semelhante aos do Grupo B. Isso realmente ocorreu com dois professores do Grupo C, que empregaram as noções e demonstraram atitudes condizentes com as esperadas pelo Programa de Aceleração. Todavia, os outros dois, na sua prática pedagógica, não indicaram a sua participação no processo de capacitação do programa.

O abandono da metodologia das Classes de Aceleração por parte dos professores do Grupo C constituiu uma situação inusitada, que nos induz algumas indagações: porque os professores deixaram de utilizar a metodologia das Classes de Aceleração, mesmo acreditando que ainda o fizessem? Será que a ausência de acompanhamento direto pela supervisão escolar e capacitadores contribuiu para essa atitude? Será que a falta de encontros com os colegas para discutir as dificuldades e estudar temas referentes às teorias que subsidiam o Programa influenciou esse resultado? As diferenças individuais relativas ao jeito de ser de cada um e suas histórias de vida fizeram a diferença?

Em síntese, a que atribuir tal resultado? A fatores estruturais do processo de capacitação, tais como continuidade e presença de um contexto de trabalho que possibilite a mudança, ou a fatores individuais relacionados à história de vida desses professores?

Na tentativa de hipotetizar algumas razões, procuramos levantar as características dos professores do Grupo C que pudessem esclarecer tal resultado. No entanto, dos dados levantados nesse trabalho, não foi possível chegar a qualquer conclusão confiável, já que os professores do Grupo C (CII e CIII) não apresentaram diferenças quanto à idade, escolaridade, experiência no magistério do ensino fundamental e mesmo vínculo profissional. O único dado levantado que pode mostrar diferença entre os professores do Grupo C é uma avaliação subjetiva do supervisor de que o professor CIII não tinha um bom desempenho, quando da regência da Classe de Aceleração.

A experiência anterior nas Classes de Aceleração foi marcante para dois professores, a ponto de transformar a prática dos mesmos e sustentá-la mesmo quando as condições do contexto não eram favoráveis; por outro lado, a mesma experiência anterior não foi capaz de gerar uma prática autônoma dos outros dois professores.

Reportando-se a Perrenoud (1997), parece que os esquemas de ação, o “habitus” e os critérios que dirigem a prática pedagógica demonstraram que o discurso e a prática progressista trabalhada pelo Programa de Aceleração não foram, nesse caso, incorporados à prática docente. Aqueles professores continuam acreditando na transmissão, e no seu papel como elemento absoluto no processo de ensinar, embora declarassem estar atuando de forma inovadora.

---

<sup>5</sup> O professor CI estava envolvido com o Sindicato, tinha que se ausentar muitas vezes da sala de aula isso prejudicava o desenvolvimento das atividades. A sala dos professores CII, CIII e CIV foram extintas.

Diante da impossibilidade de concluir, seria necessário talvez investigar mais a fundo a história de vida desses professores, para descobrir o que faz os professores desenvolverem uma prática realmente autônoma.

Em suma, lembramos que, no campo escolar, as ações dos professores coadunam-se com a construção permanente do saber-fazer, tendo como referência as necessidades e desafios que o ensino como prática lhes coloca no dia-a-dia. Esse fazer está permeado de elementos de resistência, bloqueios e os mais diversos imprevistos. Todavia, propiciam condições para os professores refletirem sobre a sua ação. É óbvio que essa análise é realizada à luz de um referencial teórico, o qual tem a função de oferecer aos docentes, perspectivas de análise para compreenderem os contextos e a si mesmos como profissionais em constante modificação.

O professor é visto como um sujeito capaz de articular diferentes tipos de conhecimentos e construir as bases de sua competência. Ao analisar a ação dos três grupos, constatou-se que, a partir das categorias definidas nas observações e das entrevistas realizadas, todos os professores observados incorporaram à sua ação uma forma de tratamento dos alunos, com base no respeito à criança, ou seja, todos enxergavam a criança como ser em formação. Estes aspectos mostraram mudança na concepção de criança e leva a crer que a formação inicial e as capacitações foram eficientes ao possibilitarem que os professores alterassem o seu relacionamento pessoal com os alunos.

Todos os professores, independentemente dos grupos, valorizavam a sua prática, destacando-a como fonte constante de aprendizagem e consideravam-na como inovadora, distante das práticas tradicionais. Atribuíam um papel fundamental para a ação, para o domínio do conteúdo a ser trabalhado com os alunos, embora não se tenha percebido mudança significativa, do ponto de vista metodológico, na sequência didática, ou na rotina diária da sala de aula, principalmente nos professores do Grupo A e parte do C.

Os dois grupos B e C tiveram oportunidades semelhantes de capacitação, nelas foram tratadas questões relativas à metodologia, com respectivo subsídio teórico e ocorreu acompanhamento das ações desenvolvidas pelos professores e alunos. Entretanto, parte do Grupo C não demonstrou atitudes que comprovassem a ocorrência significativa de mudanças na sua ação docente.

As pesquisas têm revelado que, no geral, os professores situam-se diante da informação e das novas situações de maneira difusa e fragmentada, nas quais as partes se confundem com o todo. Isto se justifica porque, em sendo difícil interpretar as novas situações em termos de globalidade, os professores tendem a reduzi-las a aspectos casuísticos. Em outras palavras, toda a complexa estrutura de uma proposta fica reduzida a fragmentos, a fatos irrelevantes, tal como mostram os dados do Grupo A.

Adiciona-se a esta situação o fato de que os professores têm uma visão prática da sua ação e do seu conhecimento. Eles constroem saberes e práticas ao longo de sua trajetória profissional que são subvalorizados, mas que, no entanto, constituem as bases de sua prática e competência profissional. Isso nos

leva a dizer que a maior parte dos conhecimentos que os docentes recebem nos cursos, embora sejam considerados como legítimos, pelo fato de não serem produzidos nem testados pela sua prática docente, passam a ter pouca relevância na sua ação. Parece ser fundamental para o professor que boa parte do que sabe sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar.

A análise feita pelos professores, sobre sua prática e a exploração de diferentes formas de transformar seu modo de agir, no sentido da reflexão-na-ação e da reflexão sobre a ação propostas por Schön (1997), oportunizaram-lhes um olhar crítico sobre o quê, porquê e como fazer, estabelecendo confrontos entre os diversos processos, levando-os a alterarem ou confirmarem suas estratégias de ação. A dinâmica da capacitação das Classes de Aceleração levou isso em conta, explicando os resultados na prática dos professores do Grupo B.

A capacitação desse grupo tomou como referência o fato básico de que a prática docente se concretiza em um contexto, o que é desconsiderado nos modelos tradicionais.

No dizer de Teixeira *et al.* (2002, p.2):

Pesquisas acentuam que o fazer pedagógico expressa sempre, de modo nem sempre consciente, a maneira pela qual o professor compreende, interpreta e explica (para si e para os outros) o universo, a sociedade, o homem, educação, o aprender, o ensinar. Há sempre uma cosmo visão subjacente à prática docente que se constitui em um conhecimento prático presente nas ações de ensino e que as orienta. É um conhecimento surgido do universo do cotidiano, contendo muito senso comum, resultante do consenso da linguagem que perpassam essas experiências do cotidiano e interferem na constituição do pensar o real, na medida em que retorna a essa realidade como idéias, expressas em conceitos e imagens que orientam critérios de valor ou comportamentos capazes de promover a identidade de pessoas e de grupos.

Tais conclusões nos reportam à concepção de que a formação continuada vincula-se à natureza do fazer pedagógico, aos saberes da experiência.

No Grupo A, a dicotomia entre teoria e prática relacionou-se a vários fatores: falta de continuidade nas capacitações, conteúdos oferecidos não partem dos problemas dos professores e a ausência de modificações na rotina de trabalho. Embora possa parecer estranho, compreende-se a dificuldade do professor admitir e incorporar mudança, isso porque eles têm uma rotina que lhes parece segura, têm medo de alterar a sua prática, errar, e não conseguir fazer com que seus alunos aprendam. Por outro lado, nos moldes tradicionais de fundamentação da escola, o professor é extremamente solitário em seu trabalho.

O trabalho solitário e individual dos professores contribui também para a inexistência, no âmbito da escola, de um contexto propiciador para mudanças. Este foi um dos fatores que impediram a adoção de novas atitudes profissionais dos professores do Grupo A e parte do C.

Mudar requer muito trabalho, significa tempo para estudar, organizar, elaborar suas ações pedagógicas, as atividades, e os docentes, alegando trabalhar dois períodos, não têm tempo disponível para estruturar o seu trabalho. Mudanças exigem querer e muitos professores dizem “ *Não sei se vale a pena !* (Grupo A).

Para promover mudanças na qualidade da prática docente, o processo de capacitação não pode restringir-se à participação dos educadores em palestras, seminários, cursos, mas fundamentalmente deve significar seu envolvimento em estudos sistemáticos a respeito dos problemas vividos na prática. A capacitação deve compreender uma articulação, um movimento de ir e vir entre a teoria e a prática pedagógica. Os temas das capacitações não devem ser escolhidos genericamente, mas devem nascer da reflexão, da necessidade do professor em sala de aula. Além disso, a escola deve oferecer um contexto que propicie a utilização do que foi trabalhado nos momentos de capacitação.

No dizer de Tardif (2001, p.121):

[...] não existe trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo, ou seja que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho. O trabalho – como toda práxis - exige, por conseguinte, um sujeito do trabalho. Isto é um ator que utiliza, mobiliza e produz saberes de seu trabalho. Não poderia ser diferente com os professores, que realizam um trabalho que não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores.

É conveniente ressaltar que os professores incorporam em sua prática novos saberes, retraduzindo-os em categorias de seu próprio discurso.

No decorrer desse trabalho, analisando as modalidades de capacitações oferecidas pela SEMED e os fundamentos teóricos sobre formação de professores, bem como seus estudos, e considerando ainda nossa experiência como docente e como técnica, pode-se dizer que as mudanças ocorrem quando as capacitações são contínuas e possuem não só um embasamento teórico, mas estruturação do trabalho, de tal forma que, além do fato dos professores estarem convencidos de que podem mudar, tenham a possibilidade concreta de fazê-lo.

A melhor forma de capacitação, a nosso ver, é a que possibilita ao docente compreender que ele, mesmo utilizando informações de outros estudiosos e teóricos, é autônomo em sua sala de aula, capaz de mobilizar e produzir saberes influenciados pelas suas próprias decisões e ações, buscando sempre a sua competência, e com a certeza de que a competência se revela na ação e em um contexto. Além disso, o processo de formação do professor deve criar um clima que evite a cristalização das práticas e possibilite ao professor oxigená-las, pelo processo da reflexão, de tal forma que a construção da prática docente se qualifique continuamente, o que implica um processo constante de aprendizagem. Portanto, nesta perspectiva, afirmam Pacheco e Flores (2000, p.49):

Consequentemente, aprender a ensinar é um processo que envolve mudanças cognitivas, na medida em que a altos níveis de desenvolvimento psicológico se

associa uma maior complexidade e habilidade do professor para resolver adequadamente os problemas, o que lhe confere maior segurança e uma imagem positiva de si mesmo. A prática pedagógica destes professores será mais reflexiva, empática, responsiva, activa, flexível e inovadora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluir o presente trabalho, comprovou-se que as capacitações têm influenciado o desempenho do professor na forma de ver a criança, na forma de tratá-las. Notou-se que os professores do ensino regular têm demonstrado ser mais tolerantes com as crianças. Entretanto, as rotinas de sala de aula não foram modificadas, não apresentaram elementos indicadores de mudanças de comportamento na direção do processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo do estudo era o de verificar as relações entre os diferentes processos de capacitação continuada vivenciados pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Educação, no período de 1998-2000, e a prática docente no contexto da sala de aula. Em outras palavras, até que ponto a participação do professor nesse processo promoveu mudanças no seu saber fazer.

Para atingir esse objetivo, foram feitas várias leituras, visita às escolas para vivenciar o seu dia a dia, tendo assim a oportunidade de participar de várias atividades. Fez-se observações nas salas de aula e realizamos entrevistas com os professores da nossa amostra.

Constatou-se que os professores acreditam no seu trabalho, (embora muitas vezes não saibam o que fazer), que valorizam a sua prática, a sua história e gostam do que fazem. Além disso, ficam felizes em verificar a aprendizagem dos



alunos, em comprovar o crescimento deles. Se não estão acertando é porque, geralmente, não sabem fazer melhor ou não têm as condições para fazê-lo.

Os resultados indicam que não é suficiente a motivação dos professores para que o processo se concretize. É necessário o acompanhamento de pessoal qualificado, tanto do nível central como da própria escola, que provoque uma certa preocupação com atitudes de estudo e reflexão, que possa influir positivamente no aperfeiçoamento pessoal e profissional do professor e que auxilie na adoção de estratégias e metodologias adequadas às necessidades de sua sala de aula. A reflexão sobre a prática diária constitui um meio propiciador de conhecimento e de modificações da prática docente, ou seja possibilitam a mobilização de esquemas para responder aos desafios.

Quando existe uma seqüência nos aspectos trabalhados, uma linha orientadora de ação, os professores tendem a aplicar em maior escala os conceitos trabalhados. Isso se evidencia quando há um acompanhamento com o objetivo de orientar as dificuldades e verificar a aplicação dos conceitos.

No período estudado, pode-se afirmar que existe na SEMED uma ação voltada para a formação continuada dos professores, envolvendo decisões do órgão central. Muito trabalho, procurando expandir suas ações, propor reformulações ou reajustamentos, para atingir a melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas municipais. Tudo isso orientado por um desejo enorme de acertar.

Partindo das experiências, das tentativas de acerto, as capacitações da SEMED estão iniciando a implantação de uma estrutura mais solidificada, com programas e metas mais definidos.

Finalizando, pode-se afirmar que as capacitações sem um sistema de acompanhamento para o oferecimento de apoio, estímulo e orientações técnicas aos docentes, e sem a existência de condições estruturais ou de contexto organizador da atividade, estão fadadas a não produzirem alterações significativas na ação docente.

Partes dos professores que tiveram à sua disposição tais condições, informações e apoio, modificaram a sua rotina em sala de aula, demonstrando a interiorização dos procedimentos e atitudes inovadoras na prática de sua ação pedagógica. Por outro lado, parte deles, quando não dispunham de toda a organização do Programa de Aceleração, bem como do acompanhamento, retornaram a sua prática anterior. Essas atitudes nos levam a pensar se as mudanças são apenas aparentes e se só ocorrem quando existe um acompanhamento constante e contínuo e uma estruturação seqüenciada do trabalho do professor.

As informações sobre a metacognição nos levam a entender que o adulto, o professor, para aprender, requer, a tomada de consciência de sua produção e do campo conceitual específico do conhecimento com o qual trabalha, conforme apontado por Fávero (2000).

Em síntese, a mudança da prática docente em parte está ligada a um processo de capacitação, no qual, de um lado, comparece a reflexão com continuidade e de outro, a presença de um contexto de trabalho que dê condições para um determinado tipo de atuação, que possa gerar um novo “habitus”.

Partindo desse estudo realizado, há que se considerar que a política de capacitação da Secretaria Municipal de Educação deve estabelecer linhas norteadoras que possibilitem um aproveitamento maior do trabalho dos técnicos, dos professores e dos recursos despendidos, tendo em vista as condições apontadas de continuidade e garantia mínima de condição para exercício de uma outra prática.

As investigações recentes sobre formação de professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p 267).

Conclui-se o trabalho, lembrando que ele se constitui numa experiência em curso, porque qualquer tentativa de equacionamento da realidade será sempre provisória, face ao dinamismo e mutabilidade que caracterizam o processo de ensinar e aprender e esperamos assim ter contribuído, mesmo que com participação mínima, para o processo de construção e reconstrução do conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação do Desempenho Profissional do Professores e Formação do Educador: Reflexões. *Revista de Educação da PUC*, Campinas, n.4, p. 39-42, jun., 1998.

ALMEIDA, Iuderce Michelan de. *O desenvolvimento teórico no campo da avaliação da aprendizagem e seus reflexos na prática pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande, 1997.

ALLAL, Linda e SAADA Robert, Madelon. La métacognition: cadre conceptual pour l'étude des régulation em situation scolaire. In: *Archives de Psychologie*, n. 60, 1992, p. 265-296.

ANDRÉ, Maria Eliza D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas. Papyrus, 1998.

ANFOPE. *Documento Final do V Encontro Nacional de Reformulação dos cursos de Formação do Educador*. Belo Horizonte, 1992, (Mimeo).

\_\_\_\_\_. *Documento Final VIII Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1996.

\_\_\_\_\_. *Documento Final do IX Encontro Nacional*. Campinas, 1998.

ASTOLFI, Jean-Pierre Savoirs et savoirs-faire dans le métier d'enseignant: un point de vue didactique. In: BENTOLILA Alain (Org.). *Le Entretiens Nathan-Savoirs et Savoir-Faire*. Paris: Nathan Pédagogie, 1995, p. 105-113.

BARBIERI, Marisa Ramos, CARVALHO, *et al.* Formação Continuada dos Profissionais de Ensino: Algumas Considerações. *Caderno CEDES*, n. 36. Campinas: Papirus, 1995, p. 29-45.

BOSELLI, Luiz Roberto Vasconcelos e ZELEANTE, Arlêta Nóbrega. Programa de Educação Continuada (PEC): Nossa Experiência – Nossa Reflexão. *Revista de Educação da PUC*, Campinas, n. 8, p. 40-45, junho, 2000.

CAMPO GRANDE (município). Secretaria Municipal de Educação. *Classes de Aceleração de Aprendizagem – Proposta Pedagógica – 1ª a 4ª Série*. Campo Grade, 1999, (Mimeo).

\_\_\_\_\_. *Seqüências didáticas*, Campo Grande, 2000.

\_\_\_\_\_. *Relatórios de atividades – 1998, 1999 e 2000*. Campo Grande, s/d, (mimeo).

CARVALHO, Maria Cecilia M. de (Org.) *Construindo o Saber*. Campinas: Papirus, 1997.

CARR, Wilfred. *Una teoria para la educacion – hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata-Fundacion Paidéia, 1996.

\_\_\_\_\_; KEMMIS, Stephen. *Teoria crítica de la enseñanza*. La investigación-acion en la formación del profesorado. Barcelona: Librergraf. S.A, Constitució,1988.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Níveis de Construção da Profissionalidade Docente: Um exemplo com professores da 5ª a 8ª séries. *Caderno CEDES*, n. 36 Campinas: Papirus, p77-93,1995.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.139-158.

CHAVES, Eneida Maria. Saberes docentes em construção: analisando a concepção de aprendizagem de alfabetizadores. *Educação em Revista*, n. 34, Belo Horizonte, UFBH, dez., 2001.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima *et al.* Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação & Sociedade: Cedes*, n. 69, 1999, p. 202-219.

CONARCFE. *Documento Final V Encontro Nacional*, Belo Horizonte, 1990.

CUNHA, Maria I. *O bom professor e a sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.

CRUZ, Manuel Fernández. Ciclos em la vida profissional de los profesores. *Revista de Educação*, n. 306, p. 153-203, 1995.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

\_\_\_\_\_. *ABC. Iniciação à competência reconstrutiva do professor*. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.

DESTRO, Martha. Rosa Pisani. Educação Continuada: Visão Histórica e Tentativa de Conceituação. *Caderno Cedes*, n. 36, Campinas: Papirus, p. 21-35, 1995.

DEVAL, J. *Crescer e pensar. A Construção do conhecimento na escola*. Porto Alegre; Artes Médicas, 1998.

DEWEY, John. *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

ENGUITA, Mariano F. *A Face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTRELA, Albano. *Teoria e prática de observação de classes*. Uma estratégia de Formação de Professores. Porto: Porto Editora, 1994.

FÁVERO, Maria Helena. *As funções da regulação cognitiva e metacognitiva na prática do professor de matemática: uma proposta de análise*. XXX Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia, Brasília, 26 a 29 de outubro, 2000, (Mimeo).

FUENZALIDA, Eugênio Rodrigues. Orientações para o planejamento de programas de formação continuada. In: MENEZES, L.C. *Formação de professores de ciências*. Campinas: Autores Associados, p. 59-70.

FUSARI, J. C. e Rios, Terezinha A. Formação Continuada dos Profissionais do Ensino. *Caderno CEDES*, n. 36, Campinas: Papirus, p. 37-45, 1995.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1983.

GARRIDO, Elsa. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, Amélia Domingues de e CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.) *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

GARCIA, Olga Gomes. Relato de um projeto de formação do educador na escola pública. *Revista da Faculdade de Educação*, n. 2, São Paulo, julho/dez., p. 206-223, 1996.

GARCIA, Walter Esteves. *Educação: visão teórica e prática pedagógica*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

GOERGEN, Pedro I. Competências Docentes na Educação do Futuro: anotações sobre a Formação de Professores. *Revista Nuances – Curso de Pedagogia*.

Faculdade de Ciência e Tecnologia da UNESP, Presidente Prudente, vol. VI, n. 3, outubro, 2000.

GONZÁLES, Maria de Lourdes. La formación permanente del profesorado: dimension social. *Educacion y Futuro*, n. 4, Madrid, abril, 2001.

GRÍGOLI, Josefa Aparecida Gonçalves e TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A prática pedagógica e a formação de professores. *Série Estudos*. Mestrado em Educação de UCDB. Campo Grande n.12, jul./dez., 2001.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais – rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. A Importância de saber como os docentes aprendem. *Revista Pátio*, ano I, n. 4, fevereiro, abril, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. O papel dos professores na sociedade digital. In: CASTRO, Amélia Domingues de e CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

KINCHELOE, Joel. *A formação do professor como compromisso político*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *A formação de professores em Nível de 2º grau e a melhoria de ensino da escola*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

LIBÂNIO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) *Didática – currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 11-45.



\_\_\_\_\_ e PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In *Educação & Sociedade*: Cedes n. 68, Número especial 1999. p. 239-277.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

MAAS, Ana Kemp. A relação entre teoria e prática na metodologia de ensino de literatura. *Espaços da Escola*, ano 9, n.35, Ijuí, 2000, p. 41-46.

MAREINAU, Catarina. Self-Assessment at Work: Outcomes of Adult Learners' Reflections on Practice. *Adult Education Quarterly*, n. 3, v. 49, p.135-146, Spring, 1999.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. *Caderno Cedes*, n. 36, Campinas: Papyrus, p-13-20, 1995.

MARTINS, Angela Maria. A formação continuada do professor. *Revista de Educação – Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, n. 2, v. 22, p-189-205, 1996.

MEIRIEU, Philippe. *La pédagogie: entre savoirs et savoir-faire*. In: BENTOLILA, Alain (Org.). *Le Entretiens Nathan-Savoirs et Savoir-Faire*. Paris: Nathan: Pedagogie, 1995.

MELLO, Guiomar N. *Magistério de 1º grau – da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, Teoria, Prática e Reflexão na Formação do Profissional em Educação. *Revista Inter – Ação*, v.21, n.1/2, Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, p. 39-58, Jan./Dez , 1997.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro, *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: Campinas: Papyrus, 1997.

NÓVOA, Antônio (Org.) *Formação de professores e profissão docente*. In: \_\_\_\_\_ Os professores e sua formação. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_ (Org.) *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, LDA, 1995.

OLIVEIRA, José Pedro Garcia. A didática dos professores das séries iniciais do ensino de 1º grau e do curso de habilitação magistério. In: *Caderno da Educação*, n. 4 – Universidade Federal de Goiás Faculdade de Educação. Goiânia, p. 59-72, 1996.

PACHECO, José Augusto e FLORES Maria Assunção. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora, LDA, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

\_\_\_\_\_. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. Enseigner des savoirs ou développer de compétences: l'école entre deux paradigmes. In: BENTOLILA, Alain (Org.). *Savoirs et Savoir-Faire*. Paris: Nathan: Pédagogie, 1995, p. 73-78.

PESCUMA, Derma e CASTILHO, Antonio Paulo. F. *Referências bibliográficas: um guia para documentar suas pesquisas*. São Paulo: Olho d'água, 2002.

PÉREZ GOMES, A. A função do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas In: SACRISTAN, Gimeno, J. e PÉREZ GOMES, A. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 353-379.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor. *Nuances* – Curso de Pedagogia. Faculdade de Ciência e Tecnologia da UNESP, Presidente Prudente, vol. III, p. 5-13, 1997.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência In: \_\_\_\_\_ (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

\_\_\_\_\_. Itinerário teórico/metodológico de uma pesquisadora. In: TRINDADE, Vitor; FAZENDA, Ivani; Linhares, Célia (Orgs.). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande: Editora da UFMS/Cortez/Fundação Calouste Gulbenkian, 1999, p.247-271.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em didática – 1996 a 1999. In CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 78-106.

\_\_\_\_\_ e GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Antônio Carlos. A relação teoria-prática no ensino de história e geografia entre os professores do 1º grau. *Revista de Educação*, vol. 1, n. 3, p. 51-58, 1997.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza *et al.* Estudo avaliativo das classes de aceleração na rede estadual paulista. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p. 49-79, nov., 1999.

QUERINO, Magda Maria de Freitas. Aceleração de aprendizagem: a redescoberta do prazer de aprender. *Em Aberto* – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 17, jan., 2000.

REALE, Aline M. de M.R. *et al.* O desenvolvimento de um modelo "Construtivo-colaborativo" de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. *Cadernos Cedes*, n. 36, p. 65-76, 1995.

RESENDE, Enio. *O livro das competências: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade*. Rio de Janeiro: Qualymark, 2000.

RIBAS, Mariná Holzmann. A questão das competências. In: *Olhar de professor – Departamentos de Métodos e Técnica de Ensino*, ano 3, Universidade Estadual de Ponta Grossa, n. 3, p. 123-129, 2001.

\_\_\_\_\_. *et al.* A formação continua como possibilidade de afirmação da identidade profissional de professores de História. In: *Olhar de professor – Departamentos de Métodos e Técnica de Ensino*, n. 4, Ponta Grossa, Universidade Estadual de Ponta Grossa, p. 79-92, 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGO, Maria Jose e ARNAY, José (Org.). *Domínios do conhecimento – prática educativa e formação de professores*. São Paulo: Ática, 1997.

RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. São Paulo: Cortez, 1987.

ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie. (Org.). *Saberes e competência: O uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_, PERÉZ GÓMEZ A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro,

(Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, p. 151-160, 2002.

SILVA, Ana Maria Costa . A Formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, n. 72, ano XXI, Campinas: CEDES, Ago., 2000.

SETUBAL, Maria Alice. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. In: *Em Aberto* – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v.17, jan., 2000.

SILVA, Aida Maria Monteiro. A formação continuada do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, n. 2, v. 22, São Paulo, p.178-188,1997.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA. Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SOUZA, Eny da Glória Marques. Classes da aceleração da aprendizagem em Campo Grande. *Em Aberto* – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 17, jan., 2000.

TARDIF, Jacques *Savoirs Et Savoir-Faire: Une Dynamique Pédagogiquement Ignoré*. In: BENTOLILA, Alain (Org.). *Savoirs e savoir-faire*. Paris: Nathan: Pédagogie, 1995.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, São Paulo: ANPED, p. 5-24, jan./ fev./ mar./ abril., 2000.

\_\_\_\_\_. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 112-128.

\_\_\_\_\_ *et al.* Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: *Teoria & Educação*, n. 4, p. 215-234, 1991.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. *Aprendizagem escolar de números inteiros: análise do processo na perspectiva construtivista piagetiana*. 1992. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. *et al.* Ensinar bem e suas relações com os saberes profissionais: as concepções dos professores da rede pública de ensino de Campo Grande MS In: *Anais do V EPECO – ENCONTRO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CENTRO OESTE*. Uberlândia, 11 a 14 /06 de 2002.

TIBALLI, Elianda F. A. Considerações pedagógicas sobre a formação do professor reflexivo. *Revista Educativa – Universidade Federal de Goiás, Goiás*, v.4, n.2, p. 241-49, jul/dez, 2001.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo.S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VERGNAUD, Gerard. *Quelle Théorie Pour Comprendre Les Relations entre Savoir-Faire Et Savoir?* BENTOLILA, Alain (Org.). *Savoirs e Savoir-Faire*, Paris: Nathan: Pdagogie, 1995.

\_\_\_\_\_. *Dossier: compétences in Performances Humaines & Techniques*, Mars-Avril/ Mai-Jun, p. 75-76, 1995.

\_\_\_\_\_. *La theorie des champs conceptuales*. Recherche em didática des mathématiques, v.10, n. 23, p. 133-170, 1990.

WEISS, Telma e SANCHES, Ana *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.

ZELANTE, Arlêta Nóbrega. *Formação do magistério de 1º grau*. Um esforço de Renovação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. *Novos Caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90*. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

## **ANEXOS**



## ANEXO 1

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Observei suas aulas e verifiquei a sua forma de agir. O quê você considera interessante, positivo, que realmente você acha que funciona nessa sua prática?
2. Onde ou como você aprendeu estas informações, idéias? Como você chegou ao desenvolvimento das mesmas? Ou do seu modo de ser como professor?
3. Se foi numa capacitação, que característica tinha essa capacitação?
4. Que outras capacitações você fez? Quais delas você considera as mais significativas? Porquê?
5. Em qual delas você adquiriu novos conceitos, habilidades, conhecimentos? Quais foram os frutos dessas capacitações?
6. Em qual delas você aprendeu algumas noções possível de aplicar em sala de aula?
7. Quais coisas você aprendeu?
8. Se você pudesse planejar os cursos de capacitação como eles seriam? Que ingrediente eles devem ter?
9. O ensino oferecido de forma tradicional possibilita que os alunos realmente aprendam?

## ANEXO 2

### Resultados das Entrevistas

#### GRUPO A: PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

1. Observei suas aulas e verifiquei a sua forma de agir. O que você considera interessante, positivo, que realmente você acha que funciona nessa sua prática?	
AI	<i>O que acho de mais significativo no meu trabalho é a afetividade que desenvolvo com os alunos. Tinha uma aluna que faltava nos dias das provas. Hoje não falta mais, consegui com muito afeto, ajudando-a, Ela tem muitos problemas, seus pais se separaram, e ela ficou muito insegura a ponto de não querer fazer provas. Este lado foi superado através do diálogo, da conversa.</i>
AII	<i>Formei-me em 1974, no método tradicional. Com o tempo, vi que não é a mesma coisa, Há que se mudar algo. Mudei através de cursos ai procurei ver o que podia fazer.</i>
AIII	<i>Acho importante a leitura e a aprendizagem com as crianças.</i>
AIV	<i>Acho importante o trabalho com os alunos. É lógico que não são todos que acompanham este ritmo tem estas curiosidades. Alguns deles são tão apáticos, tão fora da idade, e da necessidade que a turma está tendo que não conseguem acompanhar. Eu tenho uns três ou quatro alunos que não conseguem acompanhar, que não conseguem ter este ritmo, não têm curiosidades. Talvez suas curiosidades sejam tão reduzidas que não perguntam, não têm curiosidade, ouvem o que estou falando para os outros, mas não têm o que questionar. São tão introspectivos que se fecham, ouvem, mas não conseguem perguntar, às vezes, até tenham o quê perguntar, mas não fazem.  Eu estava conversando hoje com a professora da sala de Aceleração, que na minha sala com meus alunos eles aprendem mais falando, conversando sobre o tema, do que escrevendo, fazendo questionário do que respondendo a perguntas, achando caderno, fazendo atividades escritas, eles aprendem muito mais no bate papo, no conversar, no perguntar no ir atrás, pesquisar do que escrevendo, respondendo pergunta. Eu acredito nisso.</i>
2. Onde ou como você aprendeu estas informações, idéias? Como você chegou ao desenvolvimento das mesmas? Ou do seu modo de ser como professor?	
AI	<i>Meu desempenho se deve à junção dos três itens: formação inicial, experiência e aos cursos de capacitação.  Procuro sempre planejar com antecedência. Pego os cadernos dos filhos que estão estudando em escola particular. Procuro apresentar minhas aulas de modo que não sejam cansativas.  Tenho feito muitos cursos e nos últimos, achei interessante a proposta de trabalhar o conteúdo. Ele é trabalhado de forma diferente, ele é visto de forma global e não separado em disciplinas. O ruim é que, quando terminam os cursos, os professores retornam e esquecem de tudo;, isto porque não há uma cobrança, na escola pública, as coisas são mais "light". As coisas ficam muito soltas. A coordenação tem que saber como os professores trabalham, por isso deve cobrar o planejamento. Aqui, quando pedem, é muita reclamação. A coordenação precisa cobrar dos professores, não fazem nada, a coordenação tinha que estar observando se estão ou não sendo aplicados os conceitos trabalhados e também o porquê da omissão.</i>
AII	<i>Através dos cursos, hoje, permito que os alunos falem mais, e a partir do que eles falam</i>

	<p><i>direciono as sua aulas.Vi que não adianta despejar muitas coisas é mais importante aproveitar o que os alunos trazem, as suas experiências.</i></p> <p><i>Não me preocupo com provas, com avaliações de muitas perguntas, uso para avaliar um material que os alunos fizeram em argila sobre o corpo humano, cada grupo fez um dos aparelhos: digestivos, circulatório em argila. Depois fizemos uma pequena exposição no corredor da escola e eles explicaram o funcionamento e composição para os outros alunos da escola O trabalho ficou lindo. O resultado foi melhor.</i></p> <p><i>Estas idéias eu tive a partir do curso sobre os Parâmetros em Ação, onde percebi que os alunos trazem bagagem de casa e que tem de ser aproveitada.</i></p> <p><b><i>Aprendi muito com os Parâmetros em Ação.</i></b></p>
AIII	<p><b><i>O resultado é devido a minha formação, pois é preciso conhecer os caminhos percorridos e depois a gente vai lendo. A leitura é importante e no dia-a-dia a gente vai aprendendo. Aprendi muito com as crianças.</i></b></p>
AIV	<p><i>Olha a gente vai construindo com cada turma as experiências e vai vendo que algumas coisas dão certo outras não, vai selecionando cada item, a gente aprende muito com as crianças. Eu estou constantemente analisando o que faço, sou muito preocupada com os acerto e os erros. Fico constantemente buscando formas novas para estar trabalhando com os alunos.</i></p> <p><i>Não sei se foi bom ou ruim, mas eu fiz primeiro o curso de pedagogia e depois o magistério. Este processo inverso me deu condições de entender mais o que se passa na cabeça das crianças, Falo isto porque as minhas colegas de magistério tinham muitas dificuldades de entender estes assuntos ligados à Psicologia da criança e dos adolescentes, não conseguiam perceber o que estava muito claro para mim.</i></p> <p><b><i>Os cursos oferecem muitas idéias, mas o tempo da gente é corrido, você tem várias atividades, vários assuntos, nem tudo o que você recebe na capacitação você trabalha na sala de aula porque não dá tempo para tudo. Exige muito da gente, às vezes, exige material, você tem que confeccionar, então nem tudo o que você viu lá você pode aplicar em sala de aula. O nosso aluno não é rapidão, ele demora para copiar, ele demora para se concentrar, não dá par a gente ficar se detendo muitas coisas pormenorizadas, vai trabalhando e procurando dar ênfase nas mais interessantes, Naquilo que o aluno tem curiosidade e necessidade e outras você passa mais suave, vai mais lento ali, mais superficial.</i></b></p>
<b>3. Se foi numa capacitação que característica tinha esta capacitação?</b>	
AI	<p><i>Os professores não gostam de fazer cursos, reclamam de tudo e de todos. Esta atitude é vista em várias situações. Veja que a escola, devido ao seu desempenho junto ao PDE foi uma das oito escolas sorteadas com cursos, e assessorias. A escola recebeu uma assessoria para os professores com uma carga horária de 5 horas semanais. Cada professor teria atividades em casa e na escola. A carga horária a ser cumprida seria distribuída em 3 horas em casa e 2 horas na escola. Ninguém quis fazer, nas escolas particulares os professores participam mais, são obrigados a realizarem uma porção de atividades que não estão previstas.A escola exige e os professores fazem, já os nossos</i></p>

	<p>reclamam de tudo. Aqui na escola tem cobranças, mas é mais light, muitas coisas ficam soltas.</p> <p>Quando terminam os cursos, os professores retornam e esquecem de tudo, isto porque não há uma cobrança na escola pública, as coisas são muito light. As coisas ficam muito soltas, a coordenação tem que saber como os professores trabalham, por isso devem cobrar o planejamento. Aqui quando pedem é muita reclamação.</p> <p>Troquei várias vezes de função: técnica, diretora e como técnica na Secretaria observei este lado amargo do professor.</p> <p>A coordenação precisa cobrar mais dos professores, não fazem nada, a coordenação tinha que estar observando se estão ou não sendo aplicados os conceitos, trabalhados e também o porquê da omissão.</p>
AII	<p>Estas idéias eu as tive a partir do curso sobre os Parâmetros em Ação, aí percebi que os alunos trazem bagagem de casa e que tem de ser aproveitada.</p> <p>Aprendi muito com os Parâmetros em Ação.</p>
AIII	<p>Os cursos valorizam muito o informal deixa de lado os referenciais como a Pátria, o civismo, os hinos.</p> <p>Os cursos são muito repetitivos, os professores participantes reclamam demais e não deixam o ministrante falar. Falta cooperação entre os professores.</p>
AIV	<p>Em todas a gente aprende alguma coisa, às vezes, você até já trabalhou aquele assunto tratado, mas você aproveita algumas idéias para rever o conteúdo com os alunos. Às vezes, você utiliza alguma coisa para os alunos. Devido ao tempo você trabalha de acordo com aquilo que você já está trabalhando, com o que trabalha com o que já trabalhou e ao que vai ao encontro do seu tempo e da sua necessidade no momento. Nem tudo o que você recebe na capacitação você trabalha daquela forma, você aproveita em intensidade variada, de acordo com o que o aluno já aprendeu, já captou, já gravou, então você vai trabalhando ali, mas sempre enriquece o nosso trabalho fazer essas capacitações. Trazer essas novidades, às vezes você chega nas capacitações e você já está trabalhando aquele assunto na sala de aula já viu aquilo então você vai utilizar para avaliar o seu aluno com aquilo, com aquele exercício que você viu lá.</p> <p>Mas o tempo da gente é corrido, você tem várias atividades, vários assuntos, nem tudo o que você recebe na capacitação você trabalha na sala de aula porque não dá tempo para tudo. Exige muito da gente às vezes exige material você tem que confeccionar então nem tudo o que você viu lá você pode aplicar em sala de aula O nosso aluno não é rapidão ele demora para copiar, ele demora para se concentrar não dá para a gente ficar se detendo muitas coisas pormenorizadas vai trabalhando e procurando dar ênfase nas mais interessantes</p> <p>Naquilo que o aluno tem curiosidade e necessidade e outras você passa mais suave vai mais lento ali mais superficial</p>
<p><b>4. Que outras capacitações você fez? Quais delas você considera as mais significativas? Por quê?</b></p>	

AI	<p><i>Eu gostaria de ter mais cursos sobre produção de texto e minha preocupação é com avaliação, pois os alunos, no dia-a-dia, não vão bem, porém, no dia da prova do MEC, saíram-se muito bem. Deve ser a forma de avaliar.</i></p> <p><i>Que às vezes, nas aulas, durante as explicações, os alunos ficam tão quietos, que pensamos estarem entendendo tudo, todavia, na avaliação, observamos que não estão bem.</i></p> <p><i>Fazem-se muitos cursos, mas, o mais significativo foi em matemática onde foi trabalhado matemática com música, onde pude ver a geometria, não de uma forma cansativa, mas como se estivesse brincando.</i></p> <p><i>Outro curso foi em maio, com a Edgma, sobre geografia e português.</i></p> <p><i>Nota-se que a deficiência é no acompanhamento dos professores, a coordenação deveria saber quais os conceitos estudados, e se estão aplicando.</i></p> <p><i>Outro curso foi de Português, que funcionou no período das festas juninas e trouxe muitas sugestões, muito material, e, se você quer, pode usá-los com os alunos.</i></p>
AII	<p><i>Nos cursos a gente recebe muitas apostilas, os professores explicam e aplicam algumas dinâmicas.</i></p> <p><i>Cursos só teóricos, deviam ser feitos na prática, são muito repetitivos.</i></p> <p><i>Cursos precisam ter acompanhamento para ver se os professores aplicam. Muitos professores falam que fazem cursos porque estão sendo obrigados, mas a sua atuação é tradicional, na base do decoreba.</i></p>
AIII	<p><i>Gosto muito de participar de capacitações, mas estou achando os cursos muito teóricos, muitas vezes é perda de tempo, pois o que oferecem não é o que estou precisando para a minha sala de aula.</i></p>
AIV	<p><i>Foi uma de Português, onde uma professora perguntou à ministrante sobre o substantivo abstrato e concreto. Ela explicou que modernamente Deus é considerado um abstrato concreto, eu achei interessante, pois pensava assim.</i></p> <p><i>Outra coisa que eu acho significativa nas capacitações é a troca de experiência com outros professores, a gente pergunta como estão fazendo e vai vendo que a gente está acertando se está no mesmo caminho, isto tranquiliza a gente.</i></p>
<p><b>5. Em qual delas você adquiriu novos conceitos, habilidades e conhecimentos? Quais foram os frutos dessas capacitações?</b></p>	
AI	<p><i>No início do ano, a SEMED reuniu todos os professores de 1ª a 4ª série num clube. Foi muito ruim, pois os professores estavam voltando de férias e conversavam bastante sobre os passeios, tornando o ambiente muito barulhento. Teve início às 7h30 min e, às 9h, já não havia mais ninguém.</i></p> <p><i>Acredito que grupos menores funcionem melhor. Trabalhar por setores seria mais proveitoso. Chamar todos de uma só vez não funciona; é bom em grupos menores.</i></p>
AII	<p><i>Cursos sobre Parâmetros em Ação.</i></p>

AIII	<i>Cursos que contribuíram foram os de informática, e quando fiz magistério foi o Salto para o Futuro, o qual despertou a atenção para a Literatura Infantil, sendo estimulada para o trabalho com as crianças. Elas gostam de ler, mas precisam ser estimuladas.</i>
AIV	<i>Foram os cursos de Português, Geografia.</i>
<b>6. Em qual delas você aprendeu algumas noções possíveis de aplicar em sala de aula?</b>	
AI	<i>Fiz Pedagogia em 1983 e os professores não exigiam leitura. Hoje, é diferente, o curso solicitam muitas leituras. Acho necessário o professor estar se reciclando constantemente e deve ter mais cobrança, do contrário não tem sentido fazer cursos. Os cursos em que mais aprendi foram os que eu já lhes disse.</i>
AII	<i>O que eu já disse, sobre Parâmetros em Ação, apesar de não ter atendido às minhas expectativas.</i>
AIII	<i>Muitas vezes você vai aos cursos e sai triste pois é tudo igual não tem nada novo. Você vem dos cursos com muitas idéias e conversa com colegas e logo desanima, pois falam que não irá dar certo, aí a gente desanima.</i>
AIV	<i>A capacitação sobre Projetos como a gente vai trabalhar com projetos com os alunos, a gente sabe que tem de haver um inicio, um meio e um fim, pode ser um projeto muito simples, pode ser sobre substantivo, o importante é fazer.</i>
<b>7. Quais coisas você aprendeu?</b>	
AI	<i>Principalmente a lidar com os alunos, a ver mais longe e a cobrar mais dos supervisores.</i>
AII	<i>Na verdade o que eu mais aprendi foi sobre avaliação.</i>
AIII	<i>Tudo o que eu aprendi, como eu disse foi nos cursos de Informática. Os outros não valeram a pena, foi muita perda de tempo e irritação.</i>
AIV	<i>Em várias, a gente aprende alguma coisa; muitas vezes a gente aprende mais com os colegas do que com o curso em si mesmo, pois muitas vezes eles são muito repetitivos.</i>
<b>8. Se você pudesse planejar os cursos de capacitação como eles seriam?</b>	
AI	<i>Caso tivesse de programar capacitação, o faria sobre avaliação, como avaliar, como poderia usar técnicas, como quebra-cabeça. Não se deve ter dia para avaliar, mas avaliar em situações do dia-a-dia, pois aí, poderia estar vendo o raciocínio do aluno.</i>
AII	<i>Se fosse programar uma capacitação faria sobre: 1 ) Livros Infantis 2 ) Pesquisas sobre Mato Grosso do Sul 3 ) Ensinar o professor a contar história para alunos 4 ) Matemática os alunos têm muita dificuldade de entender o valor do lugar.</i>
AIII	<i>Se fosse organizar um curso, o faria em metodologia, em como se deve fazer as coisas e também em avaliação, mostrando a forma mais moderna não só com provas, mas no dia-a-</i>

	<p>dia.</p> <p>Cursos precisam ter acompanhamento para ver se os professores aplicam.</p> <p>Muitos professores falam que fazem cursos porque estão sendo obrigados, mas a sua atuação é tradicional na base do "decoreba".</p>
AIV	<p>Bem, em todas capacitações de que a gente participa a gente critica e acha que algumas coisas são boas e outras nem tanto. A gente sempre tem o que criticar, às vezes a gente acha que tem mais teoria, menos pratica; às vezes acha que é muito cheio de coisas e a gente não consegue desfrutar todas elas, que a carga horária foi boa ou demais. De todo curso que a gente faz, a gente tira coisas boas e tem coisas que a gente acha, puxa poderia ser diferentes, então não tem como você parar de criticar. Mas quando você monta um curso bem montado, ai você já pensa o que eu vou fazer? Você pensa, eu vou fazer isso, isso, depende, depende muito. Depende do assunto que eu vou tratar, eu vou treinar os meus colegas sobre o quê ?. Vai depender do meu objetivo principal, dentro dele eu vou ver o que é mais importante para o meu colega saber. Programar um curso depende muito do que a gente quer trabalhar, vai depender dos meus objetivos para que treinar. É tudo muito relativo.</p>
<b>9. O ensino oferecido de forma tradicional possibilita que os alunos realmente aprendam?</b>	
AI	<p>Acredito que o método tradicional não funciona, é preciso utilizar coisas concretas.</p> <p>Não se deve cobrar decoreba dos alunos, eles precisam entender.</p>
AII	<p>No método tradicional os alunos aprendem, mas através da decoração, e, o que é decorado não é guardado. O tradicional é decorar mesmo. Mais moderno deixa os alunos falarem, serem críticos, perguntarem. Não é preciso dar grandes conteúdos com questionários e nomes. É preciso fazer trabalhos em grupos, buscando mais dos alunos.</p>
AIII	<p>Acredito no tradicional, as escolas procuram acabar com o método tradicional, mas ficou um vácuo, é preciso mesclar.</p>
AIV	<p>Por mais moderno que o professor chegue, ele nunca deixará de usar o tradicional, ele está impregnado na nossa cultura. É verdade que ninguém aplica só o tradicionalzão, mas ele é sempre usado você nem percebe quando o está utilizando.</p>

**GRUPO B: PROFESSORES DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO**

<b>1. Observei suas aulas e verifiquei sua forma de agir, o que você considera interessante, positivo, o que realmente você acha que funciona nessa sua prática?</b>	
BI	<p><i>Em primeiro lugar, é o vínculo que estabeleci com os alunos, a confiança deles em mim. Todo trabalho inicia quando você conquista a criança, ela acredita em você. Aproveito as experiências delas, isto é fundamental, pois facilita os alunos aprenderem. Todos têm conhecimento e a gente tem que aproveitar essa sabedoria; essa experiência de cada um é importante e tem que ser aproveitada. Aliás, eu parto sempre dos conhecimentos deles para desenvolver o conteúdo. Eu aprendo muito com eles.</i></p> <p><i>Hoje, não acredito mais que a criança aprenda dando-lhe uma porção de coisas, enchendo o quadro de informações que não têm significado para eles.</i></p> <p><i>Outra coisa é o número de alunos em sala, a classe de aceleração é um projeto e essa exigência é muito importante, com menos alunos você acompanha melhor o desenvolvimento deles.</i></p>
BII	<p><i>Primeira coisa, o educador tem que estar ciente do conteúdo que ele vai passar para a criança. Tem que ter planejamento em mãos e fazer com que a criança participe da aula o tempo todo não há necessidade de ficar o tempo todo ocupando a lousa. É melhor que eles falem, isso que faça com que as crianças participem oralmente, pois elas conseguem gravar muito mais do que ficar somente na escrita. Participando, eles vão falar das vivências lá fora que, às vezes, a gente percebe que a convivência deles acrescenta muitas coisas ao conteúdo que estamos dando na sala de aula. A gente pensa que elas não sabem nada e quando a gente começa a falar, que faz com que a criança participe. Você vê que a criança já vivenciou algumas coisas daquele conteúdo que você está transmitindo à criança, então você não só ensina como você também aprende as coisas com elas</i></p>
BIII	<p><i>A auto-estima. Os cursos de aceleração foram ótimos, aprendi muitas coisas, trabalhar em grupo, e em cima dos projetos. As crianças gostam muito de trabalhar desta forma.</i></p> <p><i>No início, tive muitas dificuldades. Lecionava na 1ª série, e anteriormente trabalhava com o Pré, fui convidada pela diretora para trabalhar com a classe de aceleração e sem treinamento iniciei o trabalho, só depois e que recebi treinamento. Só depois de 3 meses, entrei no ritmo, precisei trabalhar muito, sentia muitas dificuldades</i></p> <p><i>Anualmente, fiz quatro cursos com o pessoal de São Paulo e depois mensalmente, com os técnicos daqui mesmo. Eles dão muitos treinamentos e acompanhamentos constantes em sala de aula.</i></p>
BIV	<p><i>Olha, como professor, nós temos que ter força de vontade e ter que saber conquistar o aluno realmente. Com esta nova forma de avaliar você tem que estar sempre trazendo coisas novas, pois</i></p>



	<p><i>estes alunos já vêm de outras classes e você tem estar sempre inovando, não é fácil mesmo e você tem que ter paciência e tem que gostar muito do que faz.</i></p> <p><i>Acho muito positivas as intervenções, isto é, a forma de corrigir o quê os alunos escrevem. Quando escrevem errado, a gente não pode corrigir então marca o quê esta errado e escreve o certo, depois os alunos refazem o texto corrigindo os erros.</i></p> <p><i>O que eu acho de importante com os alunos desta idade, desta série nesta turma é o relacionamento do professor com os alunos, tem que ser um relacionamento de amizade, por que não são crianças iguais, não são criadas da mesma forma, são crianças que têm muitas dificuldades de relacionamento, elas tem muitas dificuldades de comunicação, não conseguem comunicar-se com os seus pais, têm relacionamento de agressividade ou de introversão, são muito para dentro. Então quando o professor se aproxima e tem um relacionamento de amizade a criança confia mais. Agente procura conversar sobre tudo, sobre todas as necessidades, as curiosidades que os alunos sentem. Eu procuro conversar com eles por mais que pareça uma coisa fora de hora, fora da realidade, fora do conteúdo, eu procuro parar e tentar conversar com eles sobre tudo o que eles querem saber e tento sanar a curiosidade dele dos alunos naquele momento, pois se eu não sanar a sua curiosidade o seu interesse eles não vão prestar atenção naquilo que eu tenho para passar para eles. Só depois e que eu vou trabalhar o que estava proposto.</i></p>
<p><b>2. Onde ou como você aprendeu estas informações, idéias. Como você chegou ao desenvolvimento das mesmas? Ou do seu modo de ser como professor?</b></p>	
BI	<p><i>Boa parte delas vem das capacitações, das leituras, informações e das observações dos sucessos dos acertos e também dos erros.</i></p> <p><i>Outra coisa foi os registros em sala de aula, eles vão fazendo o professor intervir onde estão as dificuldades dos alunos.</i></p> <p><i>Importante também é a ligação afetiva que se estabelece com os alunos. Confiando em você, eles contam as suas dificuldades. Tenho uma aluna, cuja mãe é doente, tem câncer em estágio terminal, ela fica muito triste. Outra tem o pai alcoólatra, é muito triste. A vida tem muitas dificuldade, os alunos são muito carentes em tudo.</i></p> <p><i>Importante também é a leitura. É preciso, constantemente, estar lendo, e também compartilhar a experiências com os colegas, passar as experiências. As colegas têm muita coisa para passar.</i></p>
BII	<p><i>As capacitações que eu fiz me mostraram a maneira de trabalhar com as crianças. e mais ainda, eu perguntava muito para a Equipe Central e recebia as orientações. Você conhece o material e a forma de trabalhar, até mesmo a forma de avaliar, não sabia como trabalhar com os registros dos alunos, então a coordenadora me orientou que devo observar um grupo fazer o registro, em outro dia fazer o mesmo com outro grupo. Mas o quê funciona mesmo é auto-estima dos alunos. Este trabalho é muito gratificante. Veja conheci e aprendi a trabalhar com o material dourado, com ábaco. A gente trabalha muito com material concreto, como a escola não tem muitos recursos, nós mesmos e os alunos arrumamos os</i></p>

	<i>materiais, como o ábaco de macarrão, tampinhas, balas. Para trabalhar as operações eu trago um pacote de balas e nos trabalhamos, os alunos.</i>
BIII	<i>Foi nos cursos, não sabia nada sobre Aceleração, e lá aprendi tudo o que sei. Além dos cursos fui aperfeiçoando na prática, no início achava tudo muito difícil queria mesmo desistir. Outra coisa é as leituras que o próprio programa oferece e as sessões de estudo realizadas na escola.</i>
BIV	<i>Como professor, nós temos que ter força de vontade e ter que saber conquistar o aluno realmente. Com estas novas formas de avaliar você tem que estar sempre trazendo coisas novas, pois estes alunos já vêm de outras classes e você tem que estar sempre inovando, não é fácil mesmo e você tem que ter paciência e tem que gostar muito do que faz.</i>
<b>3. Se foi numa capacitação, que características tinha essa capacitação?</b>	
BI	<i>Foram nos cursos de capacitação das Classes de Aceleração. Eles trouxeram estas mudanças e sei que a partir delas, não sou e nunca vou ser a mesma pessoa. Esta mudança vai ser eterna.</i>
BII	<i>Elas são mais dirigidas como teorias, através de jogos, eles falam muito de levar o conhecimento para as crianças através de jogos, brincadeiras, músicas. Esses jogos eles trazem a Secretaria de Educação passa para nossa sala, que é uma sala especial. Todas as salas têm esses jogos e nós com esses jogos nas mãos brincamos com as crianças, fazemos com que eles aprendam a partir da brincadeira, que ele se interesse mais em vir para a escola porque eles mais no intuito de jogar, eles aprendem brincando.</i>
BIII	<i>As capacitações das Classes de Aceleração tinham como características atender às dificuldades dos alunos que não tinham sucesso na escola, não conseguiam aprender. Elas ofereciam maneiras para trabalharmos com as dificuldades apresentadas pelos alunos. O interessante é que aprendemos muito com essas capacitações por exemplo trabalhar com material concreto, com produção de texto.</i>
BIV	<i>Eram didáticas de ensino, formas de ensino, eles traziam experiências já realizadas em São Paulo, a maneira de aplicar os conteúdos dos livros que recebemos. Os livros já trazem os conteúdos planejados especificado, tudo certinho o que é para você já dar. Então estes cursos são para darem formas da gente estar desenvolvendo o conteúdo conforme a prática deles lá. É como se fosse uma oficina em cima do conteúdo.</i>
<b>4. Que outras capacitações você fez? Quais delas você considera as mais significativas?</b>	
BI	<i>Foram as capacitações feitas aqui na escola vindas pelo PDE, foram sobre Avaliação, Relações Humanas, todas foram de grande proveito, além das Classes de Aceleração, as de Educação Artística. Todas vêm acrescentando alguma coisa que você aprende de tudo você tira uma coisa boa. Trazem bibliografia que você possa ler. Na verdade elas só vêm aumentar a qualidade do seu trabalho.</i>

BII	<i>Em todas aprendi muitas coisas novas, as capacitações são sempre voltadas para a nossa realidade de sala de aula, e trazem coisas importantes. Considero as mais significativas as do Programa Classes de Aceleração.</i>
BIII	<i>Na escola, agora, estamos fazendo capacitações, com estas verbas que vieram pelo PDE. Estamos fazendo sobre Alfabetização, Português, e sempre que tem cursos eu procuro fazer. Na Universidade eu faço bastante porque é necessário.</i>
BIV	<i>Não fiz outras capacitações, além das Classes de Aceleração, mas neste Projeto o que acho de mais significativo é a área de Português e Matemática, pois elas são fundamentais.</i>
<b>5. Em qual delas você adquiriu novos conceitos, habilidades, conhecimentos? Quais foram os frutos dessas capacitações?</b>	
BII	<i>A avaliação mudou muito da visão que eu tinha antigamente, de dar aquelas provas imensas. Realizar avaliação imensa para verificar se realmente os alunos aprenderam todas as atividades desenvolvidas em sala de aula se aprenderam. Outra coisa que mudou foi a importância do lúdico, dos jogos na vida da criança. O lúdico na vida das crianças 'importante, é lógico que na vida existem regras a criança aprende através do lúdico. Tem necessidade de realizar muitas leituras, estes conceitos, estar fazendo pesquisas. Realizar a auto-avaliação do professor e do aluno A avaliação não é só no papel, mas é no todo. O professor tem de olhar tudo, tudo. Você vê o papel do professor é muito grande é maior que você possa imaginar. O professor é o orientador, psicólogo, mãe, é tudo ao mesmo tempo, é uma responsabilidade imensa. Você também tem que desenvolver conceito nas crianças, aumentar a auto-estima, é a avaliação que orienta o nosso trabalho.</i>
BII	<i>Tudo o que eu já falei, tudo o que eu tenho de trabalhar com os meus alunos. Este ano está mais fácil do que o ano passado, as coisas estão muito mais claras, já sinto mais segurança. A forma de trabalhar com os alunos através de projeto lhe dá mais aberturas, mais criatividade. Aprendi Matemática. Antes, tinha muita dificuldade em matemática, agora com esta forma de trabalhar com coisas concretas, facilita o entendimento.</i>
BIII	<i>Tudo é um somatório, a gente não consegue separar, mas aprendi principalmente a trabalhar a auto-estima do aluno e, principalmente, a valorizar a produção de cada um dentro de seu ritmo.</i>
BIV	<i>Em todas, você aprende uma coisa nova, uma forma diferenciada porque a gente sabe, mas quando você vê forma diferente de passar aquilo, de lidar com o conteúdo fica melhor. Acho que todos trazem uma coisa nova, você vai pegando uma coisa aqui, um pouquinho ali e vai aprendendo sempre um pouco mais. Veja, conheci e aprendi a trabalhar com o material dourado, com o ábaco. A gente trabalha muito com material concreto, como a escola não tem muitos recursos, nós mesmos e os alunos arrumamos os materiais, como ábaco de macarrão, tampinhas, balas.</i>
<b>6. Em qual delas você aprendeu algumas noções possíveis de aplicar em sala de aula?</b>	

BI	<p><i>Eu posso afirmar com certeza que foram as capacitações que mudaram conceitos antigos e me deram maior fluência no meu trabalho e me permitiram respostas para o que eu estava procurando principalmente as capacitações das Classes de Aceleração, eu agradeço muito, pois mudou muito. Eu gostaria de passar para a toda a rede, as formas dessas capacitações. De início tivemos uma semana foram feitas com pessoas de fora, com pessoas de muita experiência, muito capacitadas, com certeza as capacitações mudam muito a vida de uma pessoa, elas auxiliam, ajudam e apóiam e aumentam a auto-estima do professor.</i></p> <p><i>Nas capacitações você encontra pessoas que querem te ajudar, pois o professor fica muito ansioso em sala de aula, se preocupa em que aluno se desenvolva, vença etapas e estas pessoas com experiência trazem as informações, dão uma direção ou direções a seguir, é gratificante, calmante, te trás estímulos e aquilo que você esta a procura, é gratificante para você e para equipe. Você pede orientação, busca atividades nos livros verifica que está no caminho certo. O que você dá ao aluno você recebe nas capacitações. É um apoio é o que você dá ao aluno é você necessita recebe.</i></p>
BII	<p><i>Tudo o que eu sei e aprendi foi nas Classes de Aceleração, a produção de textos, como trabalhar com projetos, a falar das minhas dificuldades, de procurar trocar dificuldades com os colegas e até fazer amizades, pois antes eu ficava muito só, meus pais não moram aqui em Campo Grande, não tinha amigos e com as capacitações constantes, com os encontros fiz amizades com os colegas e tenho ido à casa de algumas e até participado de festinhas de aniversário, churrasquinho.</i></p>
BIII	<p><i>Olha, todas são possíveis de aplicar em sala de aula, como o ábaco que é em matemática, os alunos constróem, montam as continhas, tudo mais. Temos as produções de textos que é feito através de leituras ou a professora lê ou são eles que lêem e depois reproduzem as historinhas oralmente para depois serem reproduzidas no papel, então eles fixam bastantes as palavras, as letras, também temos a técnica voltada para o projeto jornal, é um projeto riquíssimo que trabalha com jornal pra criança saber ter contato, porque eu trabalho nesta escola, e as crianças não têm contato com jornal. Às vezes, não sabem o que contém o jornal, então eu trago esse jornal em sala de aula, eles olham vêem, acham super interessante, que ali trazem o nosso dia-a-dia, os acontecimentos do mundo em que vivemos.</i></p>
BIV	<p><i>É possível desde que você tenha material, mas se você não tem é preciso ir atrás estar inovando, inventando da forma que você pode estar usando aqui, mas a maioria sim é viável de passar na sala de aula e o importante é que dá certo. Os alunos participam e apresentam resultados, conseguindo aprender coisas que não conseguiam.</i></p>
<b>7. Quais coisas você aprendeu?</b>	
BI	<p><i>Ultimamente, as capacitações têm sido baseadas na realidade, na problemática</i></p>

	<p><i>educacional. Também as pessoas que têm vindo nos capacitar estão muito embasadas na realidade, elas estudam muito não podem estar fora do ar então trazem coisas que precisamos aplicar em sala de aula.</i></p> <p><i>Eu estou constantemente analisando o que faço, sou muito preocupada com os acertos e erros e fico constantemente buscando outras formas para estar trabalhando com os alunos. Bem, é difícil a gente falar da gente mesmo, mas o que eu tenho uma coisa firme em mim é que nunca o meu trabalho está excelente, perfeito, cem por cento. Eu sempre sei que alguma coisa esta falhando, não esta dando certo, então você tem que estar sempre se auto-avaliando, sempre verificando realmente se aquilo está sendo feito da melhor forma, se o seu aluno está aprendendo. Eu acho que sempre tem alguma coisa que não está dando certo, que tem alguma coisa faltando, que tem alguma coisa que está errada. Me questiono muito, todo dia, toda hora, em cada atividade que você pergunta: puxa! Será que devia estar fazendo de forma diferente?</i></p>
BII	<p><i>Tudo o que eu já falei, tudo o que eu tenho de trabalhar com os meus alunos. A forma de trabalhar com os alunos através de projeto me dá mais aberturas, mais criatividade. Aprendi Matemática, antes tinha muita dificuldade em matemática. Agora, com esta forma de trabalhar com coisas concretas facilita o entendimento.</i></p> <p><i>Aprendi muitas coisas, até a ficar só com os alunos.</i></p> <p><i>Quando eu entro para a sala de aula, fecho a porta, olho para os alunos e me sinto só e às vezes a tristeza da solidão invade-me e eu penso o que fazer com estes alunos? Outras vezes acontece o contrário: estando cansada, desanimada, quando entro na sala, fecho a porta e esqueço tudo. Só vejo os olhinhos o sorriso dos alunos e tenho uma vontade enorme de trabalhar com eles.</i></p>
BIII	<p><i>Interessante, quando você me faz esta pergunta fico pensando em tudo o que aprendi nos cursos principalmente nos de Aceleração, pois, sem sombras de dúvidas, foram os que me ofereceram uma maior quantidade de informações, mas o que eu mais aprendi foi estar pronta para inovações, não ter medo do novo e ter coragem de começar.</i></p> <p><i>Anualmente fiz quatro cursos com o pessoal de São Paulo e depois, mensalmente, com os técnicos daqui mesmo. Eles dão muitos treinamentos e acompanhamento constante na sala de aula</i></p>
BIV	<p><i>Aprendi muitas coisas, eu mudei muito, eu perguntava muito para a Equipe Central e recebia as informações.</i></p>
<p><b>8. Se você pudesse planejar cursos de capacitação como eles seriam?Que ingredientes eles devem ter?</b></p>	
BI	<p><i>Seriam baseados nas realidades dos professores, procuraria trabalhar com a produção de textos, e de matemática baseada na realidade dos nossos alunos de comunidade muito carente como os da metodologia das Classes de Aceleração.</i></p>

BII	<p><i>Eu ofereceria muita dinâmica, teorias que são mais dadas mesmo, mas dentro dessas teorias a gente pediria que eles confeccionassem as atividades, trabalharia mais no concreto, para que eles pudessem perceber as riquezas que têm e não ficar só trabalhando com as crianças nesses livros didáticos que trazem muitas informações já ultrapassadas, eu colocaria para eles também que a leitura que é muito importante, e possível eles fazerem sempre leitura em sala de aula, leitura diferenciada, textos diferenciados, trabalhasse muito com isso, e também colocaria para eles que não é fácil a mudança, é um desafio muito grande, a professora querer mudar, querer sair do livro didático, geralmente ele acomoda o educador, então, se eu fosse fazer essa capacitação, eu deixaria bem claro que não é fácil para eles, mas que tentem, que eles leiam muito, que tragam notícias. Eles precisam sim, precisam ter contato com a vivência do mundo, eles precisam saber a importância da leitura do dia-a-dia, e gostaria de dizer para eles que tratassem as crianças assim como se fossem filhos seus, que os olhassem com amor, com carinho, levantando sempre a sua auto-estima, porque essas crianças já são sofridas, já se acham burras, porque o pai, a mãe assim as chamam em casa. São crianças excluídas da sociedade. Então o professor, o educador pode sim fazer com que a criança se sinta bem, que a criança se sinta competente, para que a criança cresça.</i></p>
BIII	<p><i>Ofereceria cursos em História e Geografia, é onde sinto mais dificuldade. De maneira geral os cursos nesta área tem sido muito superficiais, tenho comentado com os orientadores pois só este ano é que iniciaram as orientações nos cursos.</i></p>
IV	<p><i>Eu ofereceria mais sobre Ciências, História e Geografia, porque eu sentia mais dúvidas sobre estes assuntos e nestes cursos realmente eu aprendi, bastante nestas áreas. O mais difícil para os professores é inovar nestas áreas, porque esta forma de dar questionário, só questionários é muito chata, e essas capacitações trazem muita forma de você trabalhar trazem muita novidades. Era nisto que eu investiria.</i></p>
<p><b>9. O ensino oferecido de forma tradicional possibilita que os alunos realmente aprendam?</b></p>	
BI	<p><i>Eu tinha que levantar muitos pontos, eu não voltaria a trabalhar desta forma antiga, se o fizesse estaria descreditando do meu próprio trabalho. Acredito que mudando o meu comportamento estaria no caso regredindo. Acho que é uma regressão voltar a dar aula enchendo o quadro de coisas para os alunos copiarem, não estaria usando material, como o material rosado, material de apoio, o quadro de valor no lugar da operação decimal, os jogos, os portadores de textos, isto é, os diferentes textos usados na vida das crianças, uma poesia um texto científico. Pesquisas, material para pesquisas na vida das crianças as observações de como ela vive, os jogos, as experiências. As observações que partem da criança são muito diferentes.</i></p> <p><i>O ensino tradicional é muito rígido nesse sentido, não deixa a criança participar. O trabalho em grupo, a gente trabalha muito com grupo, é praticamente em grupo que as atividades são desenvolvidas, é verdade que também existem atividades individuais, mas o Projeto é</i></p>

	<i>baseado nas trocas de experiência deles, na ajuda mútua, na cooperação, na sociabilização.</i>
BII	<p><i>Olha, eu não diria que as crianças não aprendam, porque o tradicional já vem há muito tempo e as crianças não conseguem interpretar as coisa direito, porque o tradicional ele taxa, é uma linha reta, ele não dá abertura para a criança participar. A criança, ela tem que ter as idéias, saber criticar, saber ver as coisas do outro lado, elas estão sempre com a visão reta. O tradicional, eu como professora nunca gostei da linha tradicional, apesar de ter trabalhado com a linha tradicional, ela poda muito a criança, muita criatividade da criança, ela não deixa a criança gastar a sua criatividade, trazer a criatividade que tem dentro de si, a sua bagagem que ela já traz. Eu acho que o ensino tradicional ele poda muito a criança.</i></p> <p><i>A minha preocupação é que às vezes a outra professora não está a par desse projeto, então a criança cai na outra série e lá ela é rejeitada porque é uma criança crítica, ela começa a criticar, a entender melhor, a participar e geralmente tem professor que não gosta de ser criticado, não gosta da participação do aluno, então eles acabam defrontando com professores assim e acabam morrendo, e aquilo que eu construí, aquilo que demorou tempo para ser construído dentro dessa criança, e também voltado à gramática, ao ensino tradicional, que aí vem as gramáticas, as tabuadas, aquelas cobrança rígida e isso me preocupa bastante, porque na Aceleração trabalhamos sim, mas trabalhamos no texto fazendo com que a criança entenda o contexto geral, que ela não fique só em gramática, só em tabuada, não tem divisória, trabalha globalizando tudo e lá há divisória, então essa é a minha grande preocupação.</i></p>
BIII	<i>Aprende, mas com muito mais esforço, é muito cansativo, triste, pobre. O quê me preocupa são nossos alunos das Classes de Aceleração quando retornam para o ensino regular, nas 5ª séries eles sofrem muito, pois um ano do Projeto é muito pouco, não conseguimos desenvolver os quatros módulos, seria necessário que os professores continuassem a trabalhar um pouco mais com os nossos alunos, eles ficam muito perdidos diante das coisas novas, por exemplo, fazer aquelas operações enormes em matemática. Sempre estou perguntando para os professores, mas eles falam muito que os alunos vêm de classes de aceleração são fracos, e falam muito nas salas de aula, os alunos ficam discriminados. Cobram muito de nós professores do Projeto.</i>
BIV	<i>Não, os alunos não aprendem de forma eficiente, mas têm muitas coisas que podem ser aproveitadas.</i>

**GRUPO C: PROFESSORES QUE LECIONARAM NO PROGRAMA CLASSES DE  
ACELERAÇÃO E RETORNARAM PARA O ENSINO REGULAR**

<b>1. Observei suas aulas e verifiquei sua forma de agir, o que você considerar interessante, positivo, o que realmente você acha que funciona nessa sua prática?</b>	
CI	<i>O que é interessante, positivo e realmente funciona. É uma didática bastante variada e, dessa forma, você procura contemplar os diferentes indivíduos que você tem em sala de aula. De repente, uma metodologia que você usa com um e que não dá certo, uma técnica, para ser mais preciso, não dá certo de outra forma, porém você trabalha o mesmo conteúdo para outro aluno dá certo. Porque eles têm dificuldades em momentos diferentes e em tempo diferente. Então, o que acho que funciona é isso, didáticas diversificadas, maneiras de trabalhar o mesmo conteúdo de diversas formas</i>
CII	<i>O que eu acho que funciona é o acompanhamento direto do aluno.</i>
CIII	<i>O que eu acho que funciona é a bagagem que os alunos trazem de casa para a escola. E todo dia nos temos o cantinho de notícias, então o que os pais passam para eles, eles trazem para a sala de aula então isso eu uso nas minhas aulas.  Eu trabalho muito com jornal. Toda segunda feira entregam nos terminais O jornal do Passageiro, então temos um aluno que toma ônibus e fica responsável para pegá-lo. Ele traz o jornal, para a sala e cada aluno escolhe uma notícia, ai eu dou um tempo, eles vão falar porque escolheram aquela notícia e vão dar uma idéia sobre aquela notícia que foi passada, se aconteceu mesmo se eles acham que é certo, então toda segunda é o cantinho da leitura de jornal. Eu uso muito dinâmicas em sala de aula, que eu acho que aproxima muito o aluno do professor.</i>
CIV	<i>O que mudou, principalmente depois das classes de aceleração foi meu modo de trabalhar, foi a minha metodologia, a parte metodológica de como apresentar o conteúdo, como desenvolver ele. Quando aparece alguma coisa que os alunos trazem ou perguntam, como eu vou fazer para complementar aquilo que eles trouxeram? Mudou aquilo que eu trazia da formação acadêmica, mas também quando aluna da minha época, quem diria continuar a aula do jeito que eu estou fazendo agora, No começo da minha carreira e agora, eu sinto que mudei muito, mais de 50%, mesmo a forma de cobrar, a forma de avaliá-los, a forma de fazer a avaliação com eles, agora eu fico atenta para todos os pontos, desde a forma deles fazerem as perguntas prá mim, como eu vou colocar as resposta. Eu paro agora um pouco para pensar se eu dou a respostas, se eu questiono mais, faço eles irem mais além, então é isso que mudou, não é aquela coisa de eu ir a sala de aula e dar aquela aula que planejo e vou passo-a passo seguindo aquela aula. Então eu fico mais atenta a tudo, a forma como eles me questionam e como que eu vou tentar ajudá-los a procurar as respostas para isso.</i>
<b>2. Onde ou como você aprendeu estas informações, idéias? Como você chegou ao desenvolvimento das mesmas? Ou do seu modo de ser com professor?</b>	



CI	<p><i>Bem, a questão metodológica de fundamentos é mais um curso de formação mesmo, a técnica no curso de formação é muito pouca, é bem longe da realidade da sala de aula e isso eu adquiri com a experiência e com os cursos de capacitação onde se pode estar comparando o que está acontecendo na sala e o que realmente você pode trazer de novidade.</i></p> <p><i>Eu atribuo meu desempenho a esses três fatores, não tem um único que me forneceu todos os elementos que eu uso na sala de aula. Então, a formação inicial se foi importante, a experiência a cada ano que eu vou adquirindo também é importante, e essa experiência se dá também com os cursos de capacitação, aonde a gente vai aprendendo novas técnicas, vai tomando conhecimento de novas metodologias, troca de experiência entre colegas e capacitadores. As capacitações eu acho importantíssima, são esses três elementos pra ter uma prática sólida.</i></p>
CII	<p><i>No ano passado eu fui escolhida para trabalhar com Classe de Aceleração, então eu tive contato com o pessoal do CENPEC, a Prof Iolanda, que tem uma bagagem muitíssimo rica e através dela que ela passa muita segurança e suas experiências permitiram que eu aprendesse e passasse para os meus alunos e as dinâmicas, são pelos cursos que a gente faz na Rede, nas Seqüências Didáticas, cada curso que vamos, apresentam uma dinâmica diferente então eu passo para os meus alunos então posso dizer que devo aos cursos de capacitação, porque através deles eu tive novos conhecimentos, e consegui passar o que vi nos cursos para dentro de minha sala de aula.</i></p>
CIII	<p><i>Aos cursos de capacitação das Classes de Aceleração.</i></p>
CIV	<p><i>No começo eu reclamava que tinha muita leitura, era muita teoria, era aquela reclamação que o professor faz porque ele está na prática, então vem muita teoria, a gente reclama porque fica ansiosa porque quer ver como isso vai ficar na prática, porque na hora a gente trabalha com 25, 30 alunos, mais até, e fica difícil a gente relacionar a teoria à prática, é difícil. Na prática e junto com as capacitações é ir, voltar, é ver as angústias das outras escolas, das outras colegas. Foi assim, a gente está indo. Ainda, eu acho que tem mais coisas que vai se juntar, não dá pra você levar, é impossível você levar desse jeito assim – a, eu vou lá acabou, a gente vem e às vezes não dá pra fazer na hora, então às vezes a oportunidade que eu tenho de realizar um trabalho vem de capacitação que eu fiz no ano passado, nos outros anos, não é assim que a gente sai do curso e vai na sala de aula e já quer..., Não é assim, é uma coisa que a gente vai acumulando, pelo menos comigo é assim, eu não fico mais agora, como no começo que eu tinha ansiedade de ver o que ia acontecer logo, mas agora eu sei que vai acontecendo e você tem que estar preparada para as coisas que vão acontecendo pra você conseguir resolver, tentar ajudar a resolver, é isso.</i></p>

<b>3. Se foi numa capacitação, que característica tinha essa capacitação?</b>	
CI	<p><i>Eu sempre trabalhei na rede municipal, desde quando comecei, e essas capacitações foram nos cursos de aceleração e também e nos cursos oferecidos pela rede municipal, através do currículo que é o laboratório de currículo que eles tem, e este ano agora eu tive capacitações boas, gostei muito, foram</i></p>

	<i>de grande ajuda do PDE, que é um projeto do qual a escola faz parte, feito aqui na escola, bastante aproveitável mesmo, que é onde você tem a capacitação com um número reduzido de pessoas e há uma maior integração entre você e o capacitador. Ele trabalha mesmo, na realidade dentro da escola mesmo, então não tem outra escola que vem apresentar outras dúvidas, então é ali com um número reduzido mesmo de professores que facilita bastante o trabalho de capacitação.</i>
CII	<i>Elas eram muitas dinâmicas traziam muitos materiais novos, textos informativos para a gente trabalhar com o aluno e eles trazem nas capacitações aquilo que a gente precisa para trabalhar dentro na sala de aula mesmo, é o dia-dia com o seu aluno.</i>
CIII	<i>Foi nos Cursos de Classe De Aceleração. Eu sinto muita falta de ter cursos com a equipe do CENPEC. As professoras eram muito dinâmicas apresentavam muitas novidades.</i>
CIV	<i>No começo foi angustiante porque a gente não valoriza muito a teoria, mas eu acho a teoria importante, porque ela que embasa mesmo, não tem como a gente falar que não, então as capacitações que vieram com muita leitura e teorias e muita discussão, elas ajudaram, e também ajudaram aquelas que eram oficinas, as práticas e as trocas de experiências. Cada uma com as suas características, foi juntando. Agora esta mais fechada a minha cabeça, antes eu estava muito dispersa, vinha teoria, a gente falava – mais teoria? Já chega, agora eu compreendo que tem que ter as trocas de experiências, as oficinas e acho que vai caminhando, é um pouquinho da reunião de todos. Então eu não acho uma mais importante que a outra, hoje eu não vejo isso.</i>
<b>4. Que outras capacitações que você fez? Quais delas você considera mais significativas, por que?</b>	
CI	<i>Achei que foram significativas pra mim também, as das classes de aceleração, apesar de não ter continuado na sala de aceleração por outros motivos até, mas as capacitações são importantíssimas, eu acho até que os professores do ensino regular geral podem e deveriam estar recebendo capacitações em nível daquela, com mais horas de duração, com acompanhamento maior e foram bastante significativas sim. Hoje, parte da minha prática se deve sim a essas capacitações, e essas do PDE foram importantíssimas principalmente, em história, geografia, língua portuguesa foram muito boas.</i>
CII	<i>Eu fiz várias capacitações, mas uma que me marcou bastante foi a Classe de Aceleração porque você trabalha com projetos que você aplica com o aluno e você vê o resultado na hora, pois o aluno vem para a sala de aula e não sabe o que vai fazer, tudo o que o aluno faz ele sabe que vai trazer excelente resultado.</i>
CIII	<i>Foram às capacitações feitas aqui na escola, e principalmente, as do ano passado as das Classes de Aceleração.</i>
CIV	<i>Olha, os cursos de capacitação ajudaram muito, principalmente da SEMED, CENPO, eles complementaram. No começo eu pensava o que vai acontecer com as mudanças que eles querem, no começo eu fiquei muito preocupada, insegura e ansiosa também. E aí eu fui lendo, eu considero que eu li bastante, ainda tem muita coisa, no ano que vem eu já penso nas coisas que não deram certo neste ano. Estas informações elas vêm dos cursos, da minha prática, das avaliações e anotações que eu vou fazendo, que eu vou guardando, então eu vou relacionando, estas idéias vão se formando desta maneira.</i>

<b>5. Em qual delas você adquiriu novos conceitos, habilidades e conhecimentos? Quais foram os frutos dessas capacitações?</b>	
CI	<p><i>Entre as várias coisas que utilizo, o que não sai da minha cabeça, que estou sempre procurando colocar em prática é a valorização da auto-estima do aluno, tenho percebido que isso é fundamental, se o professor quer ter rendimento e quiser ensinar prá valer, a auto-estima do aluno em qualquer situação tem que estar alta para que ele possa aprender, do contrário ele vai estar fadado ao fracasso, bem como o professor também. Outra coisa é a maneira de estar intervindo na aprendizagem do aluno, a mediação que é feita, mas eu ainda sou assim que o ensino regular bem trabalhado, bem assessorado quanto à aprendizagem, bem mais satisfatório, mas gratificante que a aceleração.</i></p> <p><i>A minha formação na Universidade é de linha progressista; eu já entrei na sala de aula com esse pensamento, que dessa forma que seria meu trabalho. É claro que nos cursos de aceleração isso foi clareando mais ainda, hoje faço avaliação, faço a prova escrita mensal, mas procuro avaliar o aluno com um todo também, das atividades que ele faz, do dia-a-dia, as dificuldades para facilitar a sua intervenção. Para poder intervir, eu registro em caderno aonde eu vou verificando o avanço do aluno. Coloco o nome de cada um e deixo duas folhas para cada aluno. Não dá para fazer registro numa sala com 40 alunos, que é o caso aqui, mas tal dia você observa 5 ou 6 alunos, não que você deixa os outros de lado mas a sua atenção para o registro esta mais em cima daqueles ali. Outro dia você vai verificar outros alunos, além disso, usamos o portfólio que é um caderno onde todos os alunos diariamente registram o que aprenderam e a forma como aprendeu enfim faz sua auto-avaliação do que aprendeu nesse dia e, baseado nisso, dá para o professor sentir se o aluno aprendeu ou deixou de aprender.</i></p>
CII	<p><i>Conceitos que adquiri é que devemos trabalhar com projetos nas Classes de Aceleração. Este ano eu estou trabalhando com a Sequência Didática pela rede e também estou fazendo novas experiências que são professores que trabalham com a vivência dos alunos, o dia-dia do aluno.</i></p>
CIII	<p><i>Sem dúvida alguma, foram os encontros e cursos oferecidos pela Equipe da Classe de Aceleração.</i></p>
CIV	<p><i>No começo, foi angustiante porque a gente não valoriza muito a teoria, mas eu acho a teoria importante, porque ela que embasa mesmo, não tem como a gente falar que não, então as capacitações que vieram com muita leitura e teorias e muita discussão, elas ajudaram, e também ajudaram aquelas que eram oficinas, as práticas e as trocas de experiências. Cada uma com as suas características foi juntando. Agora esta mais fechada a minha cabeça, antes eu estava muito dispersa, vinha teoria, a gente falava mais teoria? Já chega, agora eu compreendo que tem que ter as trocas de experiências, as oficinas e acho que vai caminhando, é um pouquinho da reunião de todos. Então eu não acho uma mais importante que a outra, hoje eu não vejo isso.</i></p>
<b>6. Em qual das capacitações você aprendeu algumas noções possíveis de aplicar em sala de aula?</b>	
CI	<p><i>É um pouco difícil de você responder essa pergunta, de você lembrar, mas eu volto a falar a que me faz estar sempre pensando na minha prática em sala de aula, a que me faz nortear, a de aceleração,</i></p>

	<i>tem um fio condutor, tem uma corrente filosófica norteando aquela prática, também pelo meu curso de formação inicial nessa questão de ter um referencial teórico.</i>
CII	<i>As Classes de Aceleração que no começo eu fiquei desesperada porque tinha aluno que não conseguia ler, que não conseguia fazer nada e era repetente, com defasagem de idade, mas após um mês trabalhando com o Projeto eu vi o resultado ali e consegui alcançar o que eu queria.</i>
CIII	<i>Eu gostaria de reafirmar que foram os cursos de capacitação e, principalmente, pela minha experiência em sala de aula.</i>
CIV	<i>Nas classes de aceleração que colocava que não era só a prova que a gente vinha com sistema de uma prova, nota, eu acreditava que isso já não funcionava. Não entendia porque destas notas bimestrais então quando colocaram sobre a avaliação contínua, diagnosticando tudo, a forma de trabalhar, principalmente na produção de textos, não aplicar a gramática pura, essas coisas do tradicional. Na minha cabeça aquilo já não funcionava. Agora eu estou mais segura de fazer em sala de aula e saber porque não funcionava, o que a gente tem que buscar com isso. O que funciona mesmo é deixar eles trabalharem, fazerem muitas leituras, produzirem os textos deles, estas coisas da aceleração que funciona. Porque aquela coisa de produção anterior de fazer redação, de se preocupar com a gramática, de trazer conhecimentos assim não relacionados com dia a dia. Hoje eles vão buscar as perguntas, eles dão as respostas, eles discutem entre eles, então essa parte metodológica. Eu acredito que funciona, eles participarem disso. Eu também já não trago aquela coisa assim, eles já passam na lousa, eles dão a aulinha deles, eles explicam, eles perguntam essa coisa eu acho que funciona. A mudança da avaliação o com avaliar realmente funciona, o que eu acho que não funciona no meu modo de ver. Só que a gente não pode ver misturado, é o seguinte: ver aquele aluno que não tem. Estão colocando que a gente não pode reprovar aluno, eu acho isso aí uma parte muito delicada, porque os alunos aprendem um diferente do outro, eles aprendem durante o ano, mas tem alunos ainda que não conseguem, vamos supor, se eu mandar para uma 5ª. Série um aluno que ainda não desenvolveu a certas habilidades. Eu acho que vou prejudicá-lo, ainda tenho essa dúvida de encaminhamento dos alunos, tenho ainda esse cuidado porque eu não sei se isso funciona, até que ponto eu posso mandar porque ele desenvolveu algumas habilidades, ele não ficou sem desenvolver, ele consegue fazer uma produção de texto, com certos elementos, com alguma coerência, mas com muita dificuldade, então nos colocar que tem passar, ele tem que ir, mas eu acho que isso ainda não funciona, eu acho que tinha que abrir mais discussão sobre esse ponto, o encaminhamento dos alunos, até que ponto eu tenho que encaminhar o aluno com certas dificuldades, e até que eu não tenho esse direito de encaminhar ele para a série seguinte. Então eu acho que essa é a avaliação, o que está pegando mesmo é a avaliação, que o jeito, a metodologia está mais fácil, mas a parte da avaliação, eu ainda tenho dificuldade. Eu acho que a rede tinha que chegar num consenso do que é cobrado, ele aprendeu, porque agora vem as estatísticas, você tem que ter aprovação, você tem que mostrar, esta certo, a gente procura mostrar um trabalho, a gente quer que o aluno vai pra 5. Série, a minha preocupação é que ele consiga expressar oralmente, que ele consiga entender uma</i>

	<i>coisa mais no total, mas tem aluno que não consegue, tem aluno que não consegue, tem aluno que tem dificuldade, e cobra da gente e vem a cobrança das estatísticas, tem que ter aprovação, quem que é que não quer que tenha aprovação? Mas nós temos crianças diferentes, não que não aprendeu, mas para aquele ano ele ainda num tá, eu não tenho aquela segurança, porque eu fico pensando bem, quando tenho que deixar um aluno, reter um aluno na série, aí que vai pegar, eu vou passar todo aquele filminho prá traz, desde quando eu recebi esse aluno, o que eu fiz com ele? Que ele fez, que ele mudou, que ele conseguiu, que ele não consegui, Ainda é bem difícil, essa parte eu acho bem delicada a questão da avaliação. Eu acho que da metodologia gente já domina.</i>
<b>7. Quais coisas você aprendeu?</b>	
CI	<i>Elencar tudo que aprendi, eu ia levar um tempo enorme, então eu vou ser bem breve, eu acho que a grande parte que eu faço se deve a essas capacitações, da minha prática em sala de aula, da minha conduta, até da minha ética como professor. Essas capacitações dadas este ano, 3 e 4 séries, pela SEMED foi possível aplicar as de Aceleração e do PDE também, nenhuma dá para você desprezar, a gente ouve muito um capacitador falar – hoje vocês estão assim, e quando saírem hoje, desta sala com certeza alguma coisa terei acrescentado – isso são palavras sábias, isso é verdade, a cada momento a cada capacitação que você tem você não é o mesmo, quanto ao saber, quanto ao aprender.</i>
CII	<i>Olha eu aprendi a trabalhar com materiais que são reciclados, com material dourado, com projetos eu nunca tinha trabalhado com projetos em minha vida foi ótimo, você vê o resultado ali na hora com a criança,</i>
CIII	<i>O que eu aprendi mais foi trabalhar com projetos.</i>
CIV	<i>Se você reunir tudo o que eu falei nas questões anteriores, você terá parte do somatório do que aprendi, mas eu acho que o mais importante foi aprender a ver o aluno como ser em formação e essas coisas oferecidas pelas Classes de Aceleração. Com certeza hoje vejo as coisas de outra forma.</i>
<b>8. Se você pudesse planejar cursos de capacitações, como eles seriam, que ingredientes eles devem ter?</b>	
CI	<i>Bem, acima de tudo, a capacitação estaria a capacitação atrelada a uma fundamentação teórica, e depois voltada para a prática dos professores. Eu acho que o capacitador tem que saber qual é a aflição, qual é a ansiedade dos professores para depois estar oferecendo a capacitação voltada para essas ansiedades, essas dúvidas, e nisso o PDE é feliz porque antes são levantados os problemas da escola, para depois pedir a capacitação voltada para esses problemas.</i>
CII	<i>Uma coisa que eu sempre trabalhei e continuo até hoje é o jornal, que os alunos fazem interpretação, trabalharia com o material dourado, com jogos de rima com cartas de baralho, enfim tudo que eu trabalhava na C.A pois a gente vê resultado imediato com os alunos.</i>
CIII	<i>Eu ofereceria sobre material dourado, Português.</i>
CIV	<i>Eu e os colegas andamos conversando, a gente tem essa dificuldade de colocar esse ponto mesmo que eu te falei, é o ponto de encaminhamento dessa questão da avaliação, que a gente tem que chegar num ponto comum, porque vem cobrança disso daí, eu trabalho noutra escola, eu sei como é difícil essa</i>

	<i>questão da avaliação, é a parte mais delicada que mais estressa, não deixando essa parte da metodologia e teoria de lado, de jeito nenhum, mas eu acho que fica muito parcial esse curso, que eles ofereceram na parte da avaliação e para, ele não dá continuidade, trabalhou-se a metodologia, trabalhou-se a questão da teoria e não chegou até o final, eu acho que está faltando prá mim, funcionar essa parte aí a avaliação.</i>
<b>9. O ensino oferecido de forma tradicional possibilita que os alunos realmente aprendam?</b>	
CI	<i>Essa questão é complicada, eu fui ensinado através de métodos tradicionais, eu não acho que tudo é falar assim agora vou jogar fora o antigo método e vou ser um professor progressista, não é por aí, eu preciso conhecer cada método, cada corrente filosófica que norteia esses métodos, prá depois se trabalhar, você não conseguir colocar na cabeça de um professor falando que assim não dá mais, que tem que ser desta forma, sem ele ter um conhecimento do que ele vai passar fazer, se a escola hoje tá fraca, o ensino está fraco, parte desse fracasso se deve a isso, porque de uns tempos para cá é modismo até você dizer que é progressista, sem ter conhecimento do que realmente trabalhar numa linha progressista, então joga fora tudo que sabe e vê o colega falar que agora ele não é mais tradicional e vai da mesma forma que ele sem conhecer, sem estudar, porque dúvidas a gente tem a todo momento, será que estou fazendo certo? Como é que estou? Será que meu aluno está aprendendo realmente? Não é desta forma, Não é jogando fora uma coisa e pegando outra, mas sim estudando ambas prá poder você tomar sua decisão de como trabalhar e vai trabalhar.</i>
CII	<i>Na forma tradicional de ensino os alunos vão ser uma máquina, eles não raciocinam e já através do Projeto Classes de Aceleração os alunos raciocinam, eles conseguem desenvolver, por exemplo, você dá para eles um questionamento do dia-dia deles, por exemplo, do supermercado e eles conseguem pensar e o ensino tradicional não tem que ser aquilo que está no livro e só existe uma resposta para aquilo e Classes de Aceleração oferece várias portas para a resolução.</i>
CIII	<i>Olha eu não acredito no tradicional, depois que conheci o Programa de Classes de Aceleração eu só gosto de trabalhar usando essa metodologia.</i>
CIV	<i>É como eu coloquei prá você, não que eu abandone as coisas tradicionais, eu acho que tem que ter o livro didático para eles buscarem informações e agora vem complementando da parte da informática, que eles tem acesso a Internet, já estão buscando informações, leitura de jornais, que agora eles estão assinando o jornal, que eles trazem também jornal, trabalho com revistas, o tradicional tem várias fases, tem gente que consegue trabalhar com o tradicional e vai embora, então eu não tenho crítica com quem trabalha, mas eu não consigo mais, eu não consigo mais trabalhar dessa forma, eu não faço, eu não tenho provas, eu dou testes, eles fazem os testes, eles trocam com os colegas, eles estão se avaliando, eu estou ajudando eles a buscar uma avaliação melhor, no caso hoje o que eles estão fazendo, mas eu não consigo trabalhar, não critico os colegas que estão fazendo, eles defendem, eu conheço vários colegas que ainda trabalham, mas eu ainda não consigo mais trabalhar nisso aí, eu acho que ele trouxe a sua colaboração, mas hoje não dá mais para continuar com ele, não tem como a gente ficar querendo fazer com que ele continue, a gente trás muita coisa dele, eu acredito que tem</i>

*que haver uma mudança, não dá para ficar nesse sistema tradicional, individual, avaliação parcial, uma metodologia que não traz prá gente resultado, porque quando eu trabalhava naquele método tradicional de prova, cartazes de  $b+a = bá$ , eu acho que tem que ter, era aquela coisa todo ano, porque eu vinha com aquilo e eu chegava no fim do ano e tinha muitos que eu não conseguia que eu queria buscar, então aquela coisa tradicional não me resolveu, não resolvia, deixava muito angustiada, agora me deixa angustiada mas pelo menos eu entendo melhor porque eu vou tentar buscar outros caminhos, mas antigamente eu pensava que os outros caminhos eram proibidos, porque eu tinha que ser tradicional, era uma confusão. A parte que eu mais cresci foi mesmo na avaliação, que eu tinha como avaliação de medir o que eles sabiam, prá eu poder dar um reforço, eu achava que aquilo era avaliação e servia prá isso, mas hoje não, hoje eu vejo que avaliação o que eles aprenderam, o que eles podem continuar, o que eles estão precisando, o que eles já sabem, que muitas coisas que eles sabem, nas dificuldades mesmo que eles tem em relação a aprendizagem qual atividade que eu tenho que buscar, isso mudou.*

### **Anexo 3**

## **Relatórios da Secretaria Municipal de Educação**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE  
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO FINANCEIRO**

**1. RELATÓRIO – MÊS: JUNHO A DEZEMBRO – 1999**

**1.1 CAPACITAÇÃO**

**1.2 ENSINO FUNDAMENTAL**

<b>N. Ordem</b>	<b>Especificação das ações executadas e período de realização/objetivos</b>	<b>Carga horária</b>	<b>População atendida</b>	<b>Região atendida</b>	<b>Unid.</b>
01	Projetos Investigatórios – enfoque às Feiras Científico Cultural	08	Professores	Todas	Un
02	Parâmetros em Ação – MEC/SEF	36	Professores	Todas	Un
03	Parâmetros Curriculares Nacionais	20	Professores	Todas	Un
04	Oficina – Artes – Projeto: Classes de Aceleração	8	Professores Sup. Escolares	Todas	Un
05	Curso: Educação Física: Classes de Aceleração	12	Professores Sup. Escolares	Todas	Un
06	Oficina: Ciências: Classes de Aceleração	8	Professores Sup. Escolares	Todas	Un
07	Oficina: Matemática: Classes de Aceleração	12	Professores Sup. Escolares	Todas	Un
08	Oficina: Língua Portuguesa: Alfabetização: Classes de Aceleração	12	Professores Sup. Escolares	Todas	Un



N. Ordem	Especificação das ações executadas e período de realização/objetivos	Carga horária	População atendida	Região atendida	Unid.
09	Oficina: Estudos Sociais – Classes de Aceleração	8	Professores Sup. Escolares	Todas	Un
10	Oficina: Educação Física: Classes de Aceleração	4	Supervisores Escolares	Todas	Un
11	Encontro de Professores – 1ª e 2ª série	130	Professores	Todas	Un
12	Encontro de Professores – 1ª e 2ª série	04	Professores	Todas	Un
13	Encontro de Professores – 1ª e 2ª série	80	Professores	Todas	Un
14	Produção, reestruturação e Avaliação de textos	40	Professores	Todas	Un
15	Parâmetros em Ação – MEC/SEF	36	Profissionais	Todas	Un
16	Elaboração de Projetos Didáticos	40	Professores de Matemática	Todas	Un
17	Estudos dos Parâmetros Curriculares com representantes das escolas	20	Professores de História	Todas	Un
18	Estudos dos Parâmetros Curriculares com representantes das escolas	20	Professores de Geografia	Todas	Un
19	Estudos dos Parâmetros Curriculares com representantes das escolas	20	Professores de Ciências	Todas	Um
20	Estudos dos Parâmetros Curriculares com representantes das escolas	20	Professores de Educação Artística	Todas	Um
21	Estudos dos Parâmetros Curriculares com representantes das escolas	10	Professores de Educação Física	Todas	Um
22	Estudos dos Parâmetros Curriculares com representantes das escolas	10	Professores de Língua E. Moderna	Todas	Um
23	Estudos dos Parâmetros Curriculares com representantes das escolas	16	Professores de Ens. Religioso	Todas	Um
24	Prática Pedagógica com projetos	20	Professores de Geografia	Todas	Un
25	Projeto; Saber Saúde – Oficina de sexualidade	12	Educadores	Todas	Un
26	Projeto: Exercício da cidadania	12	Educadores	Todas	Un
27	Projeto; DST/Drogas/ AIDS	20	Educadores	Todas	Un
28	Oficina – Educação Ambiental/PNFC	40	Educadores	Todas	Un
29	Curso de Inglês	80	Professores	Todas	Un
30	Curso de Espanhol Básico	22	Professores	Todas	Un
31	Curso de Espanhol Básico	80	Professores	Todas	Un
32	Curso; Projeto Aceleração da Aprendizagem	20	Professores Ed. Artística.	Todas	Un
33	Curso; Projeto Aceleração da Aprendizagem	20	Professores L. Est. Moderna	Todas	Un
34	Oficinas – Ensino Religioso	8	Educadores	Todas	Un
35	Curso de Geografia	24	Professores	Todas	Un
36	Curso de Xadrez	20	Professores Ed. Física	Todas	Un
37	Projetos investigatórios – Com enfoque nas Feiras Científico Cultural	8	Profissionais	Todas	Un
38	Curso de Educação Artística	8	Professores	Todas	Un
39	Curso de Língua Estrangeira Moderna	8	Professores	Todas	Un
40	1º Seminário de Sensibilização para inserção das novas tecnologias na Rede Municipal de Ensino	8	Professores	Todas	Un
41	Curso para diretores e diretores adjuntos	24	Diretores e D. Adjuntos	Todos	Un
42	Programa de Formação Continuada Projeto Parâmetros em Ação	36	Professores Sup. Escolares Técnicos Diretores	Todos	Un
<b>TOTAL</b>		<b>1044</b>			



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE**  
**ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO FINANCEIRO**

**2. RELATÓRIO – MÊS: JANEIRO A MARÇO – 2000**

**2.1 CAPACITAÇÃO**

**2.2 ENSINO FUNDAMENTAL**

N. Ordem	Especificação das ações executadas e período de realização/objetivos	Carga horária	População atendida	Região atendida	Unid.	Qtde	Discriminação da despesa
01	Curso; Comunicação e Ética Profissional	24	Diretor e Dir. Adjunto	Escolas de REME	un	156	
02	Programa de Formação Continuada, Seqüência Didática. Apresentar o documento e oportunizar vivências metodológicas e avaliativas	40	Diretor, Dir. Adjunto, Supervisor, Orientador e Professor	Escolas de REME	un	79 79 122 117 1945	Aluguel Hospedagem Material de Consumo
03	Projeto Aceleração da Aprendizagem 1ª a 4ª série – Capacitar professores e equipe técnica das 52 escolas participantes do projeto – vespertino e noturno	24	Professor Diretor D. Adjunto Supervisor Orientador	Escolas de REME	un	44 21 21 27 25	Passagem Hospedagem Contrato Passagem
04	Projeto Aceleração de Aprendizagem 5ª a 8ª série – Capacitar professores e equipe técnica das 52 escolas participantes do projeto- vespertino e noturno	24	Diretor D. Adjunto Supervisor Orientador Professores	Escolas de REME	un	52 20 64 04 610	Aluguel Passagem Alimentação Material de Consumo
05	Oficina de matemática – material dourado. Trabalhar o uso de material dourado em sala de aula (projeto CA, 1ª a 4ª série)	04	Professores Supervisores	Escolas de REME	un	40 17	
06	Oficina de Literatura – Oportunizar aos professores a ampliação de seus conhecimentos para aplicabilidade da metodologia de literatura em sala de aula	04	Professores Supervisores	Escolas de REME	un	40 17	
07	Capacitar professores em material dourado, tangran e materiais didáticos diversos	04	Professores	Escolas de REME	un	30	
08	Capacitação Seqüência Didática – Alfabetização	08 04 04	Professores Prof. 1ª série Prof. 2ª série	Zona Rural Todas Todas	un	35 412 234	
09.	Atendimento às escolas. Subsidiar a equipe técnica e professores do projeto Aceleração da Aprendizagem- Geografia 5ª a 8ª série	04	Diretor Supervisor Professor	05 escolas	un	18	
10	Capacitação de Professores de Educação Física em Xadrez	04	Professores	Escolas de REME	un	18	
11	Capacitação de Professores de Educação Física das Classes de Aceleração de 1ª a 4ª série	08	Professores	Escolas de REME	un	26	
12	Capacitação Projeto Aceleração de	04	Professores	Escolas de	un	120	

N. Ordem	Especificação das ações executadas e período de realização/objetivos	Carga horária	População atendida	Região atendida	Unid.	Qtde	Discriminação da despesa
	Aprendizagem – Ensino Noturno- Educação Artística			REME			
13	Capacitação Seqüência Didática – Educação Artística	04	Professores	Escolas de REME	un	42	
14	Capacitação Seqüência Didática – Língua Estrangeira	04	Professores	Escolas de REME	un	140	
15	Curso- Comunicação, Relações Humanas e Ética	24	Diretores Dir.Adjuntos	Escolas de REME	un	156	
		196				4731	