

**CÉLIA BEATRIZ PIATTI**

**FORMAÇÃO CONTINUADA:  
REFLEXOS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES  
PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES ALFABETIZADORES - PROFA**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE  
2006**

**CÉLIA BEATRIZ PIATTI**

**FORMAÇÃO CONTINUADA:  
REFLEXOS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES  
PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES ALFABETIZADORES - PROFA**

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:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leny Rodrigues Martins Teixeira

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE  
2006**

**FORMAÇÃO CONTINUADA:  
REFLEXOS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES  
PARTICIPANTES DO PROGRAMA - FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES ALFABETIZADORES - PROFA**

**CÉLIA BEATRIZ PIATTI**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profª Drª Leny Rodrigues Martins Teixeira

---

Profª Drª Marli Eliza Dalmazo Afonso André

---

Profª Drª Helena Faria de Barros

## AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos amados, Júlio e Gustavo, por existirem em minha vida, sendo a minha inspiração para crescer como pessoa e profissional.

A minha mãe, por cuidar com carinho do meu lar e dos meus filhos durante a minha ausência, na qual estive envolvida nos estudos e na pesquisa.

Ao meu irmão (in memórian), por me fazer crer, diante de suas atitudes, que é preciso não só sonhar, mas também ser capaz, ter coragem e responsabilidade para alcançar os sonhos;

Ao meu pai (in memorian), pela vida.

Ao meu esposo, pela colaboração e incentivo nos momentos difíceis.

Às minhas colegas de trabalho, Sueli, Eliete e Fátima, por suprirem minha ausência, na equipe de trabalho para meus estudos e realização da pesquisa.

A todas as professoras do Colégio Salesiano Dom Bosco, por serem a inspiração do meu objeto de pesquisa. Em especial, a professora Silvia, por despertar em mim o desejo de investigar o programa de formação PROFA.

À direção do Colégio Salesiano Dom Bosco, representada pelo diretor geral Padre Elias Roberto, pela concessão de horas de trabalho para a realização da pesquisa.

Às formadoras, supervisoras, diretoras e professoras que participaram das entrevistas, oportunizaram a observação de sua prática e colaboraram durante todo o processo da pesquisa.

A todas as colegas do Mestrado, por caminharem junto, nos momentos de desafios.

Aos professores do Mestrado, pela competência para mostrar o caminho do conhecimento.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Marli André e Dr<sup>a</sup> Helena, pela participação na banca, colaborando gratificadamente com idéias, que deram novos contornos ao trabalho.

Em especial, agradeço à minha orientadora professora Dr<sup>a</sup> Leny, pelo carinho, dedicação e incentivo na condução deste trabalho.

Daquilo que eu sei  
Nem tudo me deu clareza  
Nem tudo foi permitido  
Nem tudo foi conhecido

Daquilo que eu sei  
Nem tudo foi proibido  
Nem tudo me foi possível  
Nem tudo me deu certeza  
Não fechei os olhos  
Não tapei os ouvidos  
Cheirei, toquei, provei  
Ah! Usei todos os sentidos  
Só não lavei as mãos  
E é por isso que eu me sinto  
Cada vez mais limpo ...

Daquilo que eu sei  
Ivan Lins e Vitor Martins

PIATTI, Célia Beatriz. **Formação continuada:** reflexos na prática dos professores participantes do Programa-Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA. Campo Grande, 2006. 158 pp. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

O presente estudo está associado à linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas relações com a formação docente”, tendo como alvo de investigação o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, implementado na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, em parceria com a Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação - SEF/MEC, em 2001. Tomando como referência os modelos de formação vigentes, o objetivo deste trabalho foi descrever e analisar o modelo de formação proposto pelo Programa, avaliando seus reflexos na prática docente. Trata de uma pesquisa qualitativa, com delineamento de estudo de caso, da qual participaram duas formadoras, quinze professoras alfabetizadoras que foram classificadas em grupos de acordo com seu desempenho durante a trajetória do curso: Grupo A - professoras com alto desempenho; Grupo B - professoras com médio desempenho; Grupo C - professoras com baixo desempenho. Para a coleta de dados, realizou-se a análise dos registros enviados pela SEF/MEC e dos registros das formadoras e professoras, referentes a sua participação, bem como a entrevista semi-estruturada e a observação da prática docente. A análise dos registros indicou que o Programa tem base teórico-construtivista, objetivando a formação de um professor leitor que estimule a leitura dos alunos, capaz de refletir e registrar sua prática. Os registros obtidos mostram que o discurso das professoras retrata um avanço, no que se refere à prática da leitura e escrita e à concepção do professor em relação ao desenvolvimento da criança no processo de alfabetização. Entretanto, a observação revelou um descompasso entre o discurso defendido e a prática mostrada.

Palavras-chave: Formação de professores; Modelo de formação continuada; PROFA.

PIATTI, Célia Beatriz. Continued formation consequences in practical of the participant professors of program. - PROFA. Campo Grande, 2006. 158 p. Dissertação (Mestrado) Program of after graduation - Mestrado in Education, Catholic University Dom Bosco.

## **ABSTRACT**

The present study is associated to line of research "Practical Pedagogic and its relations with the educational formation", having like aim of inquiry the professors Program of alphabetizers- PROFA, that was implemented in the Municipal Net of education of Campo Grande - MS in partnership with SEF/MEC (Ministry of Education) in 2001. Taking like references the models of formation in force, the objective of the work was describe and analyse model of formation proposed by the program, evaluating iis reflects in the educational practices. Treats itself of a qualitative research, as delineated of case study, of the which participated two creating, fifteen professors alphabetizersss that were classified in group according to their performance during the path of the even: GROUP A - professors with high performance - GROUP B professors with medium performance - GROUP C professors with low performance. For the collection of the data carried out itself the analysis of the records sent by SEF/MEC (Ministry of Education) and the records of the creating and professors, regarding their participation, as well like the interview is structured and observation of the practices educational. The Analysis of the records indicated that the Program with theoretical base constructively, objetifying the formation a professor reader that stimulate the reading of the students, capable of reflect and record his practical of the reading and written and the conception of the professor regarding the development of the infant in the trial of the literacy. On the other hand, to observation reveals us an exaggeration between the talk defended and to practical shown.

Keywords: Formation of professors; Model of formation continued; PROFA

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Material de apoio para a organização do curso.....	45
QUADRO 2	- Registros realizados pelos formadores.....	48
QUADRO 3	- Registros realizados pelas professoras cursistas .....	49
QUADRO 4	- Pauta de trabalho realizada em um encontro .....	58
QUADRO 5	- Trabalho com acervo de vídeos .....	58
QUADRO 6	- Perfil das formadoras que participaram da pesquisa.....	61
QUADRO 7	- História de vida profissional das formadoras.....	83
QUADRO 8	- Motivos explicitados pelas formadoras para justificar a sua participação no programa - PROFA .....	85
QUADRO 9	- Dificuldades apontadas pelas formadoras referentes às professoras cursistas durante a participação no Programa .....	86
QUADRO 10	- Aspectos apresentados pelas formadoras para avaliar os resultados do Programa na prática dos professores.....	89
QUADRO 11	- Perfil das professoras que participaram da pesquisa.....	91
QUADRO 12	- Fatos referentes à história de vida profissional das professoras como alfabetizadoras .....	93
QUADRO 13	- Motivos explicitados pelas professoras, relacionadas a sua participação no Programa. ....	96
QUADRO 14	- Aspectos referentes à avaliação do acompanhamento das formadoras durante os encontros.....	100
QUADRO 15	- Aspectos referentes às impressões das professoras relacionados ao acompanhamento das formadoras em sua prática.....	102
QUADRO 16	- Aspectos explicitados sobre avaliação do programa, referentes à sua prática.....	105
QUADRO 17	- Características da postura professor em relação ao aluno em sala de aula..	111
QUADRO 18	- Tipos de atividades propostas para os alunos .....	112
QUADRO 19	- Situações que envolvem a leitura em sala de aula. ....	115
QUADRO 20	- Situações que envolvem a escrita.....	118
QUADRO 21	- O confronto de dados: o discurso e a prática das professoras pesquisadas .	123

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO A - Roteiro de entrevista com as professoras formadoras do programa .....	157
ANEXO B - Roteiro de entrevista com as professoras alfabetizadoras.....	158

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO - O OBJETO DA PESQUISA .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I - FORMAÇÃO CONTINUADA: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS .</b>	<b>6</b>
1.1 SABERES DOCENTES: O PENSAR E O AGIR DOS PROFESSORES .....	11
1.2 A REFLEXÃO COMO CAMINHO PARA A PRÁTICA .....	17
<b>1.2.1 A pesquisa como elemento importante na formação dos professores.....</b>	<b>22</b>
1.3 TENDÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA .....	25
<b>1.2.3 Novas perspectivas de formação centrada na escola .....</b>	<b>29</b>
<b>1.2.4 Modelos de formação continuada: questões que suscitam.....</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO II - ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES - PROFA .....</b>	<b>38</b>
2.1 A ORIGEM DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES - PROFA.....	38
2.2 OBJETIVOS E METODOLOGIA QUE INTEGRAM O PROGRAMA .....	43
2.3 DESCRIÇÃO DO PROGRAMA .....	45
2.4 ORIENTAÇÕES GERAIS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA.....	51
2.5 A DINÂMICA DO TRABALHO NO PROFA: OS ENCONTROS E A PRÁTICA ..	56
2.6 OS PRESSUPOSTOS DO PROFA: UM MODELO DE FORMAÇÃO EM SINTONIA COM AS NOVAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO .....	61
2.7 UM MODELO DE FORMAÇÃO CENTRADA NA REFLEXIVIDADE DO PROFESSOR.....	65
<b>CAPÍTULO III - OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>68</b>
3.1 OBJETIVO GERAL .....	68
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	69
3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	69
3.4 ANÁLISE DOS REGISTROS.....	70
3.5 A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES .....	72

	10
3.6 ENTREVISTA COM AS FORMADORAS .....	73
3.7 ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS .....	74
3.8 AS OBSERVAÇÕES NA SALA DE AULA.....	77
3.9 O QUE OBSERVAR NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS .....	78
<b>3.9.1 Seqüências de Atividades .....</b>	<b>79</b>
<b>3.9.2 Tipos de situações que envolvem a leitura .....</b>	<b>80</b>
<b>3.9.3 Tipos de situações que envolvem a escrita .....</b>	<b>81</b>
<b>CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>82</b>
4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA: AS FORMADORAS .....	82
4.2 CATEGORIZANDO OS DADOS DAS FORMADORAS .....	83
AS PROFESSORAS .....	90
4.4 CATEGORIZANDO OS DADOS DAS PROFESSORAS .....	92
4.5 AS PROFESSORAS, OS ALUNOS E O AMBIENTE OBSERVADO .....	106
4.6 A OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DAS PROFESSORAS .....	110
4.7 CONFRONTO DE DADOS: O DISCURSO E A PRÁTICA DAS PROFESSORAS PESQUISADAS .....	122
<b>CAPÍTULO V - ANÁLISE DOS DADOS: REFLEXÕES ACERCA DOS DADOS COLETADOS .....</b>	<b>131</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>156</b>

## INTRODUÇÃO

### O OBJETO DA PESQUISA

Ao término da década de 70, quando conclui o magistério, estava em fase de grande entusiasmo profissional, tinha a convicção de que estava “pronta”, ou seja, preparada para deixar de ser aluna e atuar em sala de aula, como docente.

Durante minha trajetória como aluna, sempre admirei meus professores, observando atenta como se portavam, como se vestiam, como viviam e atuavam em sala de aula. Motivada pela admiração que sentia pelos professores e pelo incentivo recebido por minha mãe, optei pela profissão docente.

Dissociada de qualquer outra questão, a educação era o foco mais importante em minha vida naquele momento, pensava em atuar com muita ética, entusiasmo e competência.

No início, as dificuldades eram muitas, o ambiente escolar, aos poucos, foi se desvendando e percebi que o papel do professor é complexo e exige mais que o simples fato de gostar de ser professor.

A sala de aula perfeita que imaginei, aos poucos, foi se transformando e compreendi que era preciso saber mais para atuar. Os conhecimentos não eram suficientes, era preciso aprender a lidar com as situações diferentes que o contexto escolar revelava. As situações eram muitas e variadas: a aprendizagem e o comportamento dos alunos, o relacionamento com os pais, a falta de autonomia para planejar as aulas, as dificuldades no uso do material didático, a imposição dos coordenadores em homogeneizar as atividades dos alunos, a burocracia que envolvia o contexto escolar, tudo se revelou um grande desafio que muitas vezes suscitou dúvidas, tensões e insegurança.

Conforme assinala Contreras (2002):

Os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores, e por isso surgem dúvidas, tensões, sendo necessário adquirir um conhecimento e competência profissional adequados num curto espaço de tempo.

As situações com as quais me deparei em sala de aula exigiam um profissional competente, capaz de agir com iniciativa própria, refletir sobre as dificuldades da prática; portanto, com discernimento para entendê-la e autonomia para modificá-la.

Nesse momento, percebi que a formação recebida não me havia dado suporte para atender às diversidades do cotidiano escolar e às necessidades de uma professora iniciante.

Conforme afirmam Pacheco e Flores (1995, p. 17):

Este é o momento de impacto na transição de aluno para professor que ficou conhecido na literatura sobre aprender a ensinar como choque da transição ou choque da realidade, tal situação é reflexo do confronto entre dois mundos distintos: o de aluno (candidato a professor) e o de professor, representando, respectivamente, a teoria e a prática.

Gradativamente passei a contestar a formação que, até então, no calor do entusiasmo, acreditava ser suficiente para que atuasse como “boa professora”. Percebi que o papel do professor é complexo e exige mais do que ser um simples transmissor de conhecimento.

Nesse sentido, fiquei um pouco “desencantada”. Na tentativa de agregar novos conhecimentos, que contribuíssem para melhoria de minha atuação e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos, participei de vários cursos na perspectiva da atualização profissional. Mesmo concordando com Nóvoa (1992), quando afirma que “a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou de técnicas, mas sim de um trabalho de reflexão crítica sobre a prática”, essa visão de formação me alimentou para fazer parte do desafio. Os cursos rápidos, os encontros esporádicos, as trocas de modelos (receitas) com os colegas demonstravam que era preciso dar continuidade à formação, tentando superar a recebida no magistério.

Aos poucos fui percebendo que:

Tornar-se professor constitui um processo dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re) construção permanente de estruturas complexas, resultantes de um leque diversificado de variáveis (PACHECO; FLORES 1995, p. 45).

E que o trabalho na escola é um processo dinâmico no qual professor e aluno são aprendizes de um processo interminável, que dá continuidade a um círculo de idéias no qual todos aprendem.

Na década de 80, iniciei o curso de graduação, com muita vontade de aprender mais e ampliar meus conhecimentos. A trajetória como aluna de graduação, aos poucos, revelou que a academia supõe apenas transmissão de conteúdos, ênfase na memorização, repetição de conteúdos e uma completa neutralidade científica. Portanto, percebi que a graduação não daria respostas para minhas dúvidas e inquietações.

Ao constatar que a academia estava desarticulada da escola e as teorias não alcançavam os problemas da prática, tentava buscar, dentro do próprio contexto escolar, as soluções que não encontrava nos cursos.

Partindo dessas considerações, percebi a importância de uma formação continuada que atendesse às reais necessidades dos professores, que os percebesse como protagonistas do processo no qual estão inseridos, propiciando a eles participação das decisões que contemplam a sua formação. Passei a acreditar que a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, deve partir de suas necessidades, de respostas às demandas do contexto escolar.

Durante minha trajetória como educadora, vivi momentos de grande motivação e também de muita insegurança e vontade de desistir. Mas, movida por uma profunda inquietude, decidi lutar por uma educação de qualidade, que perceba a formação do professor como bandeira a ser levantada, continuando, então, a minha missão, na tentativa de, cada dia, repensar minha prática.

Hoje, como supervisora pedagógica, responsável pela formação dos professores, penso não só em minha prática, mas na de todos os educadores que, como eu, buscam subsídios para atuar com mais eficiência e competência, contribuindo para uma educação de qualidade, conforme apontado por Cunha (1980, p. 41) a educação é:

Uma espiral infinita (na qual) as circunstâncias educam os homens e os homens fazem as circunstâncias diferentes das iniciais que, então, formam homens diferentes daqueles outros que modificam, então, as circunstâncias que não são mais aquelas, e por aí se vai.

As circunstâncias cotidianas que vivenciei em minha prática colaboraram para superar a formação inicial, buscando dar continuidade à formação continuada, pois a formação dos professores deve ser vista como um processo contínuo. Dessa forma, passei a entender que não se deve pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (GARCIA, 1995).

Acredito que ingressar no Mestrado, investindo na pesquisa com reflexões acerca da formação continuada me proporcionou a chance de investigar um modelo de formação continuada e responder a algumas questões que possam contribuir para repensar a formação dos professores.

Para tanto, o presente estudo aponta a necessidade de repensar a formação continuada dos professores e os reflexos dessa formação na prática docente. Trata de uma análise crítica dos resultados alcançados pela capacitação referente ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA - implementado pela Secretaria Municipal de Ensino - SEMED - em 2001, por meio de parceria com Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação - SEF/MEC.

Busquei, no percurso deste trabalho, atender às exigências para realizar uma pesquisa que, segundo Lüdke e André (1986), significa promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

Nessa perspectiva, optei por uma pesquisa qualitativa, com delineamento de estudo de caso. A opção por esse delineamento se deu na tentativa de retratar a realidade de forma completa e profunda, bem como a observação minuciosa e a interpretação do contexto com toda a sua riqueza e elementos que possam responder ao problema levantado.

Em linhas gerais, esta pesquisa está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta questões referentes às idéias de diferentes autores acerca da trajetória, tendências e novas perspectivas da formação continuada, como também o papel da pesquisa na formação e os modelos de formação continuada;

O segundo capítulo apresenta os pressupostos teórico-metodológicos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA e a sua implementação na Secretaria de Educação de Campo Grande - MS;

O terceiro capítulo descreve os objetivos e o percurso metodológico que permeia a pesquisa, como também os registros analisados, o ambiente observado e as pessoas envolvidas;

O quarto capítulo retrata os dados coletados, como foram categorizados e organizados para que pudessem ser analisados, dando respostas ao objetivo de identificar os reflexos de um modelo de formação na prática docente;

O quinto capítulo revela algumas reflexões acerca dos dados coletados;

Por fim, as considerações finais procuram evidenciar como as principais dimensões do problema da pesquisa se articulam, apontando para algumas questões fundamentais para repensar os modelos de formação continuada dos professores.

Espero que, com este estudo, eu possa contribuir com elementos significativos para repensar a formação docente.

## **CAPÍTULO I**

### **FORMAÇÃO CONTINUADA: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS**

A formação de professores tem se revelado um desafio para os pesquisadores, para os responsáveis pelas políticas públicas educacionais e para os próprios professores. Pesquisas recentes revelam que o período compreendido entre a década de 60 até os dias atuais foi marcado pela discussão intensa acerca da formação dos professores.

Diferentes programas têm sido elaborados por órgãos educacionais, objetivando inserir inovações curriculares para a melhoria das práticas pedagógicas, legitimadas por projetos que se destinam à melhoria da formação docente.

Tais programas têm sido desenvolvidos em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, quando trata no título VI, artigo 63 dos “profissionais da educação”, preconizando a necessidade de programas de formação continuada para os profissionais da educação em diversos níveis.

Dessa forma, recursos financeiros têm sido investidos pelo MEC, na implantação de Programas destinados à formação continuada. Um deles é o da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, operacionalizado por meio dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

O MEC está promovendo a articulação entre os centros, as secretarias estaduais e municipais de educação e a sociedade civil, o que leva a crer que a formação dos professores está, de alguma forma, sendo alvo de preocupação e busca de melhorias para os profissionais em exercício.

Entidades e fóruns como a Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, entre

tantas outras, têm dado destaque especial à divulgação de pesquisas na área de formação. Muitas análises apresentadas têm contribuído para rever novas propostas na formulação de programas voltados à formação docente.

Nesse sentido, muitos têm sido os esforços para dar continuidade à formação dos professores. Cabe ressaltar que a continuidade da formação quase sempre visa aperfeiçoar a formação inicial de professores. Esta tem contribuído pouco para ajudá-los a atuar de forma mais competente em sala de aula, não propiciando aos futuros docentes oportunidades para produzir inovações pedagógicas, enfrentar os desafios das mudanças constantes que ocorrem na sociedade contemporânea. Geralmente, o currículo da formação inicial está marcado por um conjunto de ações burocráticas e cartoriais, como também por um distanciamento da realidade da escola, não atendendo às exigências presentes na prática educativa, o que resulta na dicotomização entre teoria e prática.

Assim, acreditamos que na formação inicial não se esgota a formação necessária para a atuação do professor. O exercício cotidiano da prática docente cria a possibilidade de compreender melhor a prática e como atuar frente aos desafios que ela impõe, sendo assim um campo propício para a formação continuada.

Apesar do esforço de inovação e renovação da formação inicial sobretudo nas instituições de ensino superior, a verdade é que os futuros professores e educadores saem impreparados para se confrontarem com a realidade e sobretudo resolver os problemas que as suas práticas lhes põe no dia-a-dia (CRÓ, 1998, p. 75).

Segundo Garcia (1995), o currículo de formação inicial dos professores tem se caracterizado por se centrar, quase exclusivamente, na aquisição de conhecimentos profissionais (pedagógicos, psicológicos, científicos) por parte dos professores em formação. Isso permite dizer que o futuro professor ancora suas atividades nessa base, ou seja, apenas na transmissão de conteúdos, não compreendendo como articular as teorias à prática, bem como atuar frente aos problemas que surgem no cotidiano.

De acordo com Almeida (2000), os programas de formação, tanto inicial como continuada, geralmente são estruturados de forma independente da prática desenvolvida nas instituições escolares e caracterizam-se por uma visão centralista, burocrática e certificativa.

Os cursos de formação inicial privilegiam um modelo de racionalidade técnica, que consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de conhecimento técnico e teórico, ou seja, supõe o aluno, futuro professor, como um técnico que aplica técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade de conseguir efeitos e resultados desejados na prática. Desse modo, valoriza a aquisição de conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, sem articular os problemas que surgem na prática às teorias explicitadas, gerando a separação entre teoria e prática. Assim, um dos problemas da formação inicial é a falta de ligação entre o que se estuda na escola do magistério e aquilo com que os alunos se deparam na prática (ZEICHNER, 1990). No entanto, essa não é uma característica exclusiva da formação inicial.

O emprego do modelo baseado na racionalidade técnica também está presente na formulação dos programas de formação continuada. Apesar de muitos avanços, esses programas assumem procedimentos que encaram a prática como lócus de aplicação dos saberes teóricos e não lócus de transformação desses saberes, em função das próprias condições impostas pela prática educativa.

Para Zeichner (1993), do ponto de vista tradicional, há uma separação entre teoria e prática que tem que ser ultrapassada, ou seja, as teorias existem na universidade e a prática existe apenas na escola. Assim, cabe ao futuro professor aplicar, na sua prática, a teoria produzida nas universidades. Dessa forma, não se valoriza o conhecimento que emerge da prática do professor ou ignora-se qual teoria está subjacente a ela.

Com base nesse pressuposto, concordamos com Gomes (1995, p. 102) quando afirma:

O professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicológico vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática que se referem as situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinadas pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social.

Nessa perspectiva, cada vez mais vem se afirmando a necessidade de incorporar aos programas de formação de professores o desenvolvimento conhecimentos,

competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino (GARCIA, 1995).

Se as teorias apontam que é preciso repensar a elaboração dos programas de formação tanto inicial como continuada, por que ainda presenciamos a aplicação dos conhecimentos na prática pedagógica apenas ao final dos cursos? Por que só no estágio supervisionado, com curto espaço de tempo, os futuros professores se deparam com a prática, sem tempo para refletir sobre a sua complexidade, podendo compreender como atuar melhor? Dessa forma, a teoria não fornece subsídios suficientes para atender à diversidade das situações que ocorrem na prática escolar, tornando-se muitas vezes alvo de contestação dos professores, pois compreendem que o saber acadêmico não os prepara para superar os desafios colocados por tais situações.

A formação inicial deve ser encarada como o início de um longo aprendizado que não se encerra ao término do curso, mas que se prolonga numa trajetória de intenso estudo. Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de ser caracterizada como correção e revisão de erros, mas como a continuidade da formação, entendida como aprendizado da docência.

Assim, é necessário superar a distância que existe entre a formação inicial e continuada, pois se formar continuamente é requisito essencial à atividade docente.

Cabe destacar que:

A formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial é vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, produzido-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1994, p. 34).

Dessa forma, acreditamos que a formação docente deve ser vista com os olhares dos professores, a partir de suas necessidades e dos problemas que enfrentam no dia-a-dia de sala de aula. Cada escola é única, tem questões específicas, que devem ser abordadas no processo contínuo da formação com o coletivo da escola, contribuindo para a formação coletiva dos profissionais inseridos na prática educativa.

Para Garcia (1995), na prática de formação dos professores, há princípios subjacentes que são considerados importantes para o desenvolvimento profissional. No entanto, conceber a formação de professores como contínua é um processo que, mesmo constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deve manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação de professores, tanto quanto a necessidade de integrar a formação de professores aos processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.

A formação deve ser concebida como estratégia para facilitar a melhoria do ensino, havendo também a necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola, pois o contexto educativo precisa ser favorável à aprendizagem dos professores, à integração entre formação em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, à formação pedagógica dos professores.

Sendo o ensino uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas, requer conhecimento das características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades, bem como uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento, a partir do trabalho de reflexão dos próprios professores.

Esses princípios apontados por Garcia não se esgotam na multiplicidade de elementos que contêm a formação dos professores, mas abrem reflexões acerca da complexidade que envolve o papel do professor, exigindo mais que um simples transmissor de conhecimentos oriundos da academia. Por isso, se faz necessário “investir na pessoa” promover a preparação dos professores, auxiliá-los a dar continuidade à sua formação.

Embora ainda hoje muitos programas de preparação de professores sejam planejados a priori da prática pedagógica, não é mais possível pensar a formação inicial como um conjunto de disciplinas que compõem uma grade curricular de cursos programados por especialistas, para serem oferecidos aos futuros professores (ALMEIDA, 2000, p. 108).

É importante ressaltar que na formação inicial é preciso articular as disciplinas acadêmicas às práticas educativas, oportunizando aos futuros docentes a participação plena no contexto escolar, vivenciando situações que gerem reflexões acerca das questões que ocorrem no interior da escola e que poderão ser instrumentos de análise e reflexão para entender a prática docente e sua complexidade.

Assim, a formação dos professores deve ser vista como possibilidade de alcançar a melhoria do ensino, porém não basta apenas verificar o desempenho do professor. É preciso repensar os programas de formação a partir dos resultados na prática docente, ou seja, como os programas de formação contribuem para a construção dos saberes da docência.

### 1.1 SABERES DOCENTES: O PENSAR E O AGIR DOS PROFESSORES

No início da década de 90, muitas pesquisas contribuíram para solidificar o campo de investigação sobre formação de professores. Dentre elas, cabe ressaltar os saberes docentes. Conforme afirma Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218), “o saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

Para esses autores, os saberes da formação profissional são um conjunto de saberes profissionais advindos das ciências da educação, transmitidos institucionalmente na formação docente. Os saberes pedagógicos, responsáveis pelas orientações da atividade educativa, apresentam-se como doutrina, como transmissão de técnicas e saber fazer; os saberes da disciplina correspondem aos vários campos do conhecimento, tradicionalmente transmitidos em forma de disciplinas na universidade; os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender e aplicar na forma de programas escolares.

No geral, tais saberes são transmitidos aos professores, que atuam como consumidores dos saberes necessários à sua atuação na prática, ou seja, são concebidos

como executores de idéias e projetos criados por agentes externos que não conhecem a realidade do contexto escolar.

Opondo-se a essa concepção Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) afirmam que os professores ocupam um lugar importante na formação dos saberes, pois

Todo saber implica um processo de aprendizagem; e quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, é preciso considerar os professores como produtores de saberes e não apenas receptores dos saberes dos especialistas, na verdade eles são tão importantes quanto os especialistas, pois da sua própria prática enquanto atividade pensante pode emergir os seus saberes. Mas que saberes são esses desenvolvidos pelos professores? São muitos os saberes que os professores vivenciam no contexto escolar, mas os saberes da experiência são mais evidenciados, pois são aqueles que emergem das situações e são desenvolvidos em sua atuação prática e profissional. Por conseguinte são mais valorizados pelos professores, pois são constituídos na sua prática, portanto, são por eles construídos.

Em síntese, para os autores, os saberes da experiência são:

Fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Esses saberes que não são revelados em teorias, muitas vezes nem sequer são percebidos pelos professores que, no cotidiano, são levados a ações que respondem às necessidades pertinentes ao momento em que se faz uso deles, ou seja, são experimentados ao longo de sua atuação, muitas vezes sem registrar que eles existem. São saberes práticos e não da prática, eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente (ibid, p. 228).

Além da origem, os autores caracterizam a natureza dos saberes docentes: Os saberes dos professores são temporais, pois boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre como ensinar e sobre o papel que desempenham, provém de sua própria história de vida e particularmente de sua história de vida escolar. Os primeiros anos de

prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho. Os saberes dos profissionais se desenvolvem no âmbito da carreira, na qual se dá a socialização profissional e a conseqüente aprendizagem do viver em uma escola.

Ao enfrentarem os desafios da prática docente, ao longo de sua atuação, os professores vão aprendendo a lidar com diferentes situações com as quais se deparam no âmbito da profissão e organizam estratégias, por sua vez, para responder às necessidades diárias. Tais estratégias vão se incorporando à sua atuação como saberes adquiridos e desenvolvidos em sua trajetória, convergem na prática quando os professores os colocam em uso e identificam-se, com o tempo, como os saberes construídos e produzidos na prática.

Os saberes profissionais dos professores são também plurais e heterogêneos, ou seja, provêm de diversas fontes: da cultura pessoal, da história de vida; de conhecimentos universitários; de conhecimentos adquiridos na formação continuada; do próprio saber ligado à experiência do trabalho, do contato com outros professores.

Os saberes também são ecléticos e sincréticos, ou seja, um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática, mas utiliza muitas teorias e práticas conforme suas necessidades. De fato, em suas ações, os professores procuram atingir diferentes tipos de objetivos, cuja realização exige diferentes tipos de conhecimento, de aptidão e de competência.

São muitos os caminhos percorridos pelos professores que vão construindo vários e diferentes saberes. Esses saberes importantes nem sempre são compartilhados, registrados ou reunidos de tal forma que possam ser teorizados, que possam contribuir com outros professores e com a própria constituição no campo de investigação sobre a formação docente. Por que esses saberes não são repensados pelos especialistas na elaboração dos programas de formação? Com certeza, a participação dos professores nessa elaboração poderia contribuir com inovações pertinentes que pudessem servir ao desenvolvimento profissional por meio das idéias de quem realmente constrói saberes na sua atuação. Esse é o direcionamento que deve ser dado à pesquisa, no sentido de constituir uma epistemologia da prática docente (TARDIF, 2000).

Os saberes profissionais dos professores são também personalizados e situados. Personalizados, porque os saberes são constitutivos da pessoa do professor, dela não se dissociando, e porque os professores, em sua atuação, contam com eles mesmos, com seus recursos e capacidades pessoais, com suas próprias experiências e a de sua categoria. Situados, porque construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular. E porque os professores lidam com pessoas, seu saber profissional comporta um forte componente ético e emocional.

Nesse sentido, a sala de aula é o lugar privilegiado no qual, junto aos alunos, o professor constrói e reconstrói saberes que, reunidos, vão se incorporando a sua prática. Se os professores fossem orientados, poderiam registrar esses saberes para compartilhar e colaborar com seus colegas e com os próprios alunos. Cabe perguntar: Por que nos cursos de formação não se fazem uso desses saberes? Por que os professores não são convidados a expor seus saberes? Por que os professores nunca explicitam suas práticas como forma de construção de conhecimento? Acreditamos que o saber docente produzido no cotidiano da escola soma-se aos saberes que foram vivenciados em sua trajetória escolar, como aluno que observa os seus professores e com eles aprende e carrega esse aprendizado em sua bagagem profissional. É imprescindível, portanto, a colaboração dos professores na elaboração dos programas de formação docente.

Outras questões importantes acerca da formação docente são analisadas e discutidas por Perrenoud (1997). Ao desvendar os meandros da prática dos professores, aponta aspectos interessantes que permeiam o contexto da prática docente. Segundo o autor, a prática docente se constitui entre a rotina e a improvisação regulada, ou seja, na ação do professor nem todos os aspectos podem ser controlados no plano da razão ou da escolha deliberada. Muitas vezes, a tentação racionalista, na prática pedagógica, é facilmente apresentada como sendo mais consciente e racional do que é na realidade. Também, há o risco da cegueira, ao negar a ação espontânea improvisada, pois, na verdade, não se tem nenhuma compreensão real sobre o que determina boa parte dos atos profissionais. Muitas vezes, o docente é apanhado pela rotina de ano para ano, os programas evoluem pouco, os alunos mudam muito, as condições de trabalho são idênticas, o que leva o professor a dar repetidas respostas para as situações do dia-a-dia.

Por outro lado, o professor age em face à urgência em situações inéditas, complexas e ambíguas, que o obrigam a improvisar.

Além disso, o professor, no geral depara-se com as questões das diferenças, pois ensinar é confrontar com um grupo heterogêneo, reconhecer essas diferenças e tentar neutralizá-las. Para o autor, não existe aluno singular, há uma diversidade de disposições, na maneira de aprender, presentes em um grupo (heterogêneo). A invenção de hierarquias de excelência e as desigualdades acentuam-se ou diminuem, conforme os professores compreendem e controlam o seu processo de fabricação na luta contra o insucesso e a diferenciação, as opções individuais dos professores tornam-se determinantes para o insucesso escolar e a diferenciação. A diferenciação selvagem na gestão de sala de aula pode contribuir ou não para transformar as desigualdades.

Ao ensinar, o professor não só tem a tarefa de desenvolver os conteúdos, mas há inúmeras questões que dependem da atitude do professor para dar respostas aos alunos. Os alunos são diferentes, isso exige que o professor ponha em prática diferentes saberes que, acionados, poderão atender às diferenças sem que haja discriminação dos alunos em qualquer sentido, seja racial, cognitiva ou social.

Na prática do professor, há também a dificuldade em trabalhar com a transposição didática, pois ela exige do professor habilidades para selecionar e organizar os conteúdos e articular esses conteúdos à aprendizagem do aluno, saber sobre determinadas áreas, enfim muitas vezes, ela oscila entre epistemologia e bricolage, ou seja, a gênese dos saberes doutos ou das práticas sociais está pouco relacionada com seu modo de apropriação no contexto escolar. Essa é uma separação inaceitável, pois a competência acadêmica e a competência pedagógica são indissociáveis na transposição didática. Desse modo, a transposição didática caracteriza um processo de reflexão do professor preocupado com a aprendizagem do aluno e comprometido com a tarefa de ensinar, pois para saber ensinar é indispensável saber o que e como ensinar. Assim, cabe ao professor fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis.

Diante das questões colocadas pelo autor, abrimos reflexões importantes sobre questões com as quais os professores se defrontam, frutos de seu cotidiano escolar, e

que os levam a ações imediatas para resolver as situações que surgem inesperadamente. Tais ações revelam os saberes dos professores, acionados no dia-a-dia da prática educativa.

A prática dos professores envolve, portanto, diferentes saberes que regulam sua ação, mas os saberes que se evidenciam com mais consistência são os saberes da experiência, considerados como suporte para desenvolver a dinâmica que retrata o contexto da sala de aula. Acreditamos que os saberes da experiência são frutos de realizações permanentes construídos individualmente e coletivamente a partir do pensar e agir de cada professor sobre sua prática. Portanto, não basta ter talento, dominar os conteúdos, pois os saberes da experiência são adquiridos na prática, por meio da reflexão sobre a ação, que irá resultar na tomada de consciência e conseqüentemente na compreensão das relações determinantes da ação docente.

Enfim, os professores utilizam efetivamente em seu trabalho diário um vasto cabedal de saberes e habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à matéria ensinada e os objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola (TARDIF, 2000). Portanto, é necessário valorizar os saberes dos professores, pois eles estão estreitamente ligados à sua prática real.

Desse modo, a concepção tradicional que envolve a cultura de formação dos professores enfatiza o elo de transmissão dos saberes produzidos, privilegiando sempre a relação professor-saber. Por outro lado, a idéia de saber docente permite visualizar as relações dos professores com os saberes que dominam para atuar frente aos alunos e as situações variadas que surgem em sua prática.

Defendemos, portanto, a idéia de que os saberes dos professores devem ser valorizados e devem constituir parte integrante na elaboração dos cursos de formação continuada.

## 1.2 A REFLEXÃO COMO CAMINHO PARA A PRÁTICA

A partir da década de 70, uma proposta de formação baseada na reflexividade da prática, ganhou força entre os educadores. Donald Schön, influenciado por John Dewey, em seu trabalho de doutoramento, foi convidado a elaborar um estudo sobre a formação de arquitetos na Escola de Arquitetura e Planejamento do MIT. Aprofundou, desenvolveu e produziu um tema de estudo sobre a educação profissional em uma linha de desenvolvimento da reflexão a partir da ação. Embora seu interesse inicial não fosse a formação de professores, mas a formação de arquitetos, o sucesso dessa experiência que foi formativa para o próprio autor, chamou a atenção dos educadores. Isso o levou a escrever sobre a formação profissional dos professores, baseando-se nos princípios da reflexão sobre a prática.

Para o autor, a atividade profissional é uma atuação inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, um saber fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo, que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos. A formação de um profissional dotado de tal competência deve comportar situações, nas quais o formando possa praticar sob orientação profissional (treinador, companheiro e conselheiro). O componente de formação profissional é a prática em situação oficial, real ou simulada, que concebe a realidade como uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo, do trabalho e seus problemas. Dessa forma, permite uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduzindo à construção ativa do conhecimento na ação, segundo uma metodologia de aprender fazendo.

Inerente à prática dos bons profissionais está uma competência artística, não no sentido de produção do que normalmente se concebe por obra de arte, mas um profissionalismo eficiente. Um saber fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade de artista que o autor designa por “artistry”. Trata-se de uma competência que lhes permite agir no indeterminado. Essa competência, em si mesma, é criativa, porque traz consigo o desenvolvimento do que já se possui e traduz-se na aquisição de novos saberes.

Conforme Schön (2000), a competência do professor situa-se na reflexividade de sua ação. Para isso, propõe que o professor seja capaz de refletir na ação, refletir no

decurso da própria ação, sem interrompê-la. Algumas vezes é preciso um breve distanciamento para reformularmos nossas ações, enquanto as estamos realizando (tal como fazemos na interação verbal em situação de uma conversação). Refletir durante a ação propicia ao professor rever aspectos importantes de sua atuação, promovendo um novo olhar sobre o que faz.

Refletir sobre a ação é o momento em que o professor realiza a construção mental da ação para tentar analisá-la retrospectivamente. Exercemos naturalmente esse tipo de reflexão, quando a ação assume uma forma inesperada. É o que fazemos quando nos deparamos com uma nova situação, diferente daquela que enfrentamos em nossa rotina e conseguimos utilizar estratégias para resolvê-la. Ao pensarmos sobre a ação que fazemos, dela poderemos tirar outras estratégias que nos ajudarão a resolver diversas situações.

Esses dois momentos de reflexão têm um valor epistêmico, ainda mais se sobre eles exercermos uma outra atividade que os ultrapassa, como refletir sobre a reflexão na ação, processo esse que leva o profissional a progredir em seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções para resolvê-los.

Como mostra Garcia (1995, p. 59):

Reflexão tem sido o conceito mais adotado pelos pesquisadores preocupados com a formação dos professores, a sua popularidade é tão grande que torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que de algum modo não incluam este conceito como elemento estruturador.

Compartilhando do mesmo pensamento de Schön, sobre a reflexividade da prática, Nóvoa (1992) defende a idéia de que o professor deve refletir sobre sua ação, pois a produção de práticas educativas eficientes surge da reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas. A bagagem teórica terá pouca utilidade, se o educador não fizer uma reflexão global sobre sua vida como aluno e como profissional.

Zeichner (1993), nos aponta caminhos para uma prática reflexiva, na qual reconhece que um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e

centros de investigação e desenvolvimento, pois os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino.

Para o autor, o conceito de professor prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria de seu ensino deve começar pela reflexão sobre sua própria experiência.

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender se prolonga durante toda a carreira do professor. Nesse sentido, Dewey, citado por Zeichner (1993) atribui algumas atitudes necessárias para uma ação docente reflexiva, como a abertura do espírito, que se refere ao desejo ativo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro [...]. Os professores reflexivos perguntam-se constantemente por que estão fazendo o que fazem na sala de aula.

A responsabilidade implica a ponderação cuidadosa das conseqüências de uma determinada ação. Os professores responsáveis perguntam sempre o que fazem e como fazem, de um modo que ultrapassam as questões de utilidade imediata (por exemplo: dá resultado?) e os levam a pensar de que maneira tal resultado está sendo produzido e para quem. Também a sinceridade, a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser os componentes da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem.

Essas atitudes são necessárias para que um professor possa tornar-se reflexivo, capaz de investigar seus atos, buscar novas estratégias para ensinar e aprender. Nesse sentido, refletir implica unir essas atitudes a uma imersão na experiência, ao conhecimento, às atitudes cotidianas, enfim, à prática educativa.

Algumas tradições históricas da prática reflexiva também são apontadas pelo autor. A primeira delas, a tradição acadêmica, acentua a reflexão sobre as disciplinas e a representação e tradução do saber das disciplinas para o desenvolvimento da compreensão do aluno.

A tradição da eficiência social acentua a aplicação de determinadas estratégias de ensino que são sugeridas pela investigação. A tradição desenvolvimentalista dá prioridade ao ensino sensibilizado para os interesses, pensamentos e padrões de desenvolvimento e crescimento do aluno, isto é, o professor reflete sobre os seus alunos.

A tradição de reconstrução social acentua na reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade e a avaliação das ações na sala de aula quanto à sua contribuição para uma maior igualdade e para uma sociedade mais justa e decente.

Para o autor, todos os programas de formação de professores têm a ver com essas tradições de reforma. Os programas não podem ser compreendidos em face de apenas uma das tradições. As tradições listadas pelo autor chamam a atenção para diferentes aspectos do ensino e todos os formadores se preocupam com as questões específicas acentuadas em cada tradição.

Zeichner (ibid, 1993) chama a atenção ainda para algumas características importantes que compõem uma prática reflexiva, como a tendência democrática e emancipatória e a importância dada às decisões do professor quanto às questões que levam a situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula.

Segundo o autor, cada um desses pontos de vista da prática reflexiva estabelece certas prioridades sobre a escolaridade e a sociedade, porém ele nos alerta para o fato de que a reflexão não deve ser vista como um fim em si mesma, considerando que tudo que o professor faz, mesmo que deliberado e intencional possa ser visto como algo interessante ou até mesmo um ato reflexivo. Este pode, muitas vezes, consolidar questões como práticas prejudiciais ao ensino e, muitas vezes, justificadas pela reflexividade, tornando esta um ato banalizado.

É preciso lembrar que refletir é analisar as próprias ações e a dos colegas, é consolidar estratégias, repensar fatos, rever posturas, pensar nas ações que deram certo em sua prática, com criticidade para entender que nem tudo serve para todas as situações.

Reafirmando a idéia de prática reflexiva, Perrenoud (1997) analisa a releitura da experiência como parte integrante da reflexão do que se fez. Se o professor tem pouco

tempo para refletir no momento da ação, pode, em contrapartida, lembrar e rever os acontecimentos do dia, fazendo um trabalho de compreensão e de reinterpretação.

Dessa forma, o professor toma consciência de ter feito inúmeras escolhas arbitrárias, de ter improvisado reações que poderiam ser diferentes, se tivesse tido mais tempo e a mente mais liberta. Para que essa reflexividade aconteça, faz-se necessário propiciar ao professor perceber que sua prática é a parte mais importante de investigação em seu processo de formação e que dela podem ser filtrados elementos importantes para posteriores reflexões e transformações que colaborem para atuar de forma mais consistente em seu dia-a-dia.

Produtivo seria se essa tomada de consciência pudesse ser gerada em conjunto com outros professores e que dessa releitura surgissem novas idéias que, incorporadas à prática, se tornassem fator de mudanças, de reorganização de aspectos vivenciados no cotidiano. Aprender com a experiência implica refletir na e sobre a ação, revendo posturas frente à sua atuação no contexto escolar.

Para uma formação reflexiva, é necessário oportunizar ao professor perceber que o exame de sua prática é um dos elementos essenciais de melhoria. Um professor reflexivo está próximo de alcançar êxito em sua atuação, pois buscando aprender mais, pode efetuar mudanças eficazes em sua prática.

Desse modo, o professor reflexivo é visto como quem criticamente analisa e interpreta sua prática, torna-se investigador de sua ação, não apenas absorvendo conhecimento, mas produzindo novos conhecimentos.

No entanto, a reflexão não pode ser uma atividade isolada, sem compartilhar, a reflexão se torna alienada. Sendo assim, trabalhar em equipe é consolidar sistemas de ação coletiva, formar culturas de cooperação. O esforço de pensar a profissão em grupo implica a existência de espaços de partilha além das fronteiras escolares. Unir-se para participar de movimentos pedagógicos, dinâmicas mais amplas de reflexão e intervenção no sistema de ensino.

Nesse âmbito, destaca-se a necessidade de uma formação que promova reflexões dos problemas e das atividades que ocorrem no contexto escolar. Juntos os professores

mobilizam seus saberes que serão ponto de partida para resolução de fatos que ocorrem em seu cotidiano

De acordo com Pérez Gómez (1997, p. 110):

Na vida profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são suscetíveis de ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica. Na prática profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e reagir.

A afirmação de que, na prática, o professor se defronta com diversas situações, contempla a reflexão como instrumento dinâmico de competência na revisão das ações, servindo de ponto de partida para novas questões teórico-metodológicas que envolvem a complexidade da prática.

Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidades pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (BRASIL, 2000).

Na atuação do professor, não basta ter domínio dos conteúdos a serem ensinados, mas é preciso tomar decisões, desenvolver a autonomia, ter abertura a reflexões constantes, que possam dar significado e melhoria à prática.

### **1.2.1 A pesquisa como elemento importante na formação dos professores**

A discussão acerca da pesquisa na formação de professores tem levado estudiosos do tema a reflexões importantes. No Brasil, autores como André (2002), Gatti (2004), Garrido (2000), Lüdke (1993), Magda Soares (2000) e outros confirmam a idéia de que a pesquisa é um elemento essencial na formação dos professores.

Partindo da idéia de que os professores participam de muitos cursos, palestras, seminários e certamente os fazem na busca de encontrar respostas que possam responder às demandas do seu cotidiano frente aos alunos, surgem os seguintes questionamentos: Por que mesmo participando de inúmeros cursos, ao voltar para a sala de aula, há dúvidas e incertezas nas ações dos professores? Como inserir tudo que vivenciaram para a realidade de sua sala de aula? Como articular as teorias à prática para colaborar no desenvolvimento dos alunos?

Sabemos que a maioria dos programas de formação é elaborada na perspectiva de colaborar para mudanças qualitativas na prática docente, mas como colaborar se os principais atores desse processo não são convidados a contribuir com suas idéias, a explicitarem suas necessidades, a expor suas vitórias e fracassos diante dos desafios da sala de aula?

Nesse sentido, qualificar o professor não é concretizar essa formação por acúmulos de cursos e com idéias previamente formuladas, com modelos que silenciam as possibilidades de compreensão dos professores, ignoram a sua prática coberta de complexidade e a dinâmica de um denso cotidiano de relações, conflitos e aprendizagens, com um vasto significado a ser estudado.

Como, no geral, os programas de formação apresentam um papel já definido de participação dos professores - “espaço de transmissão e recebimento” - os professores deixam de se perguntar qual é o modelo de formação que desejam, em que acreditam ou de que precisam.

Por outro lado, o exercício de confrontar a formação com o lócus de atuação dos professores exige respeito às suas experiências e às suas necessidades, abre possibilidades de oferecer aos professores participação de seu processo contínuo de aprender a aprender, tendo como espaço privilegiado seu contexto de trabalho.

Qualificar os professores, então, seria inserir, no contexto escolar, a possibilidade de formação, a partir das reflexões teóricas para articular a realidade da prática, repensada, individual e coletivamente, pelos envolvidos no processo que emerge dentro da escola.

Partimos, então, do pressuposto de que a formação continuada e a prática dos professores são atividades que devem caminhar juntas, que devem se integrar ao cotidiano das escolas e dos professores, conforme Nóvoa (1992, p. 22) indica:

O espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas sim, o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção educativa e é solidária dos desafios de mudanças das escolas e dos professores.

Na nossa realidade, a idéia de professor reflexivo fica distante, se pensarmos na complexidade das práticas educativas. Muitas vezes o professor não consegue se distanciar para repensar, investigar sua ação, mesmo porque se sente sozinho, não há encaminhamentos que o faça formular hipóteses, organizar estratégias para levantar dados importantes de seu dia-a-dia, que ofereçam caminhos para solução de problemas.

Dessa forma, é importante ver o professor como agente de investigação da sua prática, porém é necessário compreender que não se espera do professor uma investigação em consonância com as pesquisas realizadas pela academia, mas uma investigação de seu processo de atuação, uma reflexão que possa ser alvo de reconstrução da ação, para novas estratégias que validam a sua ação educativa.

Portanto, concordamos com André (2004, p. 59) quando alerta para esse fato.

Se fazer pesquisa significa produzir conhecimentos, baseados em coleta de dados, de forma sistemática e rigorosa, o que requer do pesquisador um trabalho com um corpus teórico, vocabulário próprio, conceitos e hipóteses específicos, tendo para isso que dispor de tempo, de material e de espaço, não seria esperar demais que o professor, além de seu exigente trabalho diário, cumprisse também todos esses requisitos de pesquisa?

Propor ao professor ser um investigador de sua ação, não significa que além de toda a complexidade que envolve sua prática, o professor terá que fazer pesquisa, com todas as suas exigências metodológicas, o mais importante é que o professor possa investir em um movimento de estudo e análise de sua prática.

Assim, os cursos de formação deveriam oportunizar aos professores o desenvolvimento de um pensamento crítico de reflexão sobre a sua atuação, pois o professor lida com situações inesperadas, diferenciadas, age num contexto complexo e

indeterminado, buscando alternativas para resolver as demandas de seu dia-a-dia em sala de aula junto aos alunos e tudo o que envolve o contexto escolar.

A pesquisa que se espera que o professor desenvolva se refere à compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, à interpretação da realidade de sua prática e a tudo que envolve o ensino.

Uma proposta de formar o professor pesquisador não pode ser banalizada, atribuindo aos professores mais uma tarefa com compromisso de melhorar as questões da educação. André (2004) nos alerta para o fato de que pode ser um risco considerar que o professor pesquisador seja o “redentor” na resolução mágica dos graves problemas educacionais.

Outras possibilidades levam a articulação entre ensino e pesquisa na formação dos professores. A pesquisa poderia ser inserida nos cursos de formação continuada, propondo aos professores uma análise de sua prática, levantando questões importantes referentes ao ensino e aprendizagem dos alunos, bem como de sua atuação.

Nesse sentido, a questão do professor reflexivo ganha força, pois aliado a essa reflexividade, está a investigação de sua prática. O direito de ler sua prática com olhar atento de quem busca extrair questões importantes para serem repensadas e, por conseguinte, analisadas no sentido de dar significado à prática e sua melhoria.

Desse modo, acreditamos que formar um professor-pesquisador é abrir caminhos para que o professor tenha clareza das teorias que fundamentam sua prática, que possa refletir sobre a inserção dessas teorias no ensino-aprendizagem dos alunos e compreender que a sua prática pode gerar teorias. Será preciso também, repensar os modelos de formação dos professores, articulando espaços de estudo entre academia e escola.

### 1.3 TENDÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A trajetória da formação docente aponta que várias foram as experiências de formação em serviço, todas com o objetivo de dar continuidade à formação inicial, cada qual, porém, utilizando diferentes procedimentos.

Marin (1995) apresenta algumas reflexões sobre a terminologia referente à formação continuada de professores ao longo dos anos, situando-nos em relação à temática.

Durante muito tempo, o termo “reciclagem” foi utilizado para designar a formação dos educadores em cursos intensivos, sendo concebida como acúmulos de cursos, acreditando que o conhecimento se torna obsoleto. Reciclar, nesse caso, tornaria o professor despido de tudo o que é velho e renovado para atuar na prática. Apesar de ser um termo que designa atualizar-se profissionalmente, acreditamos que formar o professor não é transformá-lo em um novo profissional, mas contribuir com modelos de formação que possam propiciar que ele seja um sujeito ativo no processo de sua formação.

Mais tarde, o termo “treinamento” utilizado para a formação atribuía ao educador a tarefa de aprender a ensinar por meio de receitas e técnicas no seu fazer pedagógico. A idéia de treinamento vislumbrava treinar o educador, torná-lo apto, capaz de realizar tarefas e de ter habilidades, oferecendo modelos prontos e acabados, motivando-os a inserir os modelos padronizados, bem como aplicar os conhecimentos adquiridos em sua prática educativa.

Essa tendência de treinamento tinha como objetivo estimular mudanças de comportamento do educador para que apresentasse um melhor desempenho na prática, seguindo os modelos a eles oferecidos.

Na década de 80, “aperfeiçoamento” e “capacitação” eram as idéias que marcavam a formação dos profissionais da educação. Aperfeiçoar no sentido de melhorar, desenvolver-se e aprimorar, tornar-se perfeito. Para Marin (1995), aperfeiçoamento nos dá a idéia de perfeição, completude, superação de imperfeições. Nesse sentido, o papel do docente seria de desenvolver - se, por meio de cursos de aperfeiçoamento, oportunizando a sua melhoria na prática docente e completar o que estava incompleto, ou seja, buscar a perfeição no exercício da profissão.

Os anos iniciais da década de 90 trouxeram discussões intensas acerca da formação dos professores. Como crítica às concepções de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação, foi inserido o termo “formação continuada”. Os vários

significados que se destinam a conceituar formação, constituem - se em um único, que representa a formação de profissionais em exercício, conforme mostra Garcia (1995):

Mais do que os termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição inicial e aperfeiçoamento dos professores.

Com base nessa afirmação, desenvolvimento profissional tem uma conotação de continuidade e evolução, revelando que a formação inicial não abarca todos os aspectos de preparação dos futuros docentes, sendo necessário que o professor dê continuidade à sua formação, desenvolvendo-se e evoluindo constantemente na busca por aprimorar conhecimentos relevantes à sua prática. Porém, é importante ressaltar que desenvolvimento profissional está além da prática individual do professor, inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento, o organizacional e o curricular.

Nesse sentido, acreditamos que a formação docente não ocorre individualmente, mas em conjunto, a partir de trocas, vivências, práticas essenciais para que juntos, num mesmo contexto, os professores possam refletir e buscar soluções para os desafios que os esperam no cotidiano da escola. Importante lembrar que deve haver uma articulação do trabalho coletivo no interior da escola, onde emergem diferentes situações, as quais exigem posturas e atitudes dos professores. Por conseguinte, esses professores devem estar preparados para compreendê-las e solucioná-las, oportunizando melhorias em sua prática cotidiana.

Para Zeichner (1993), qualquer programa de formação de professores deve se assentar em uma postura ideológica, veiculada pelos formadores, mas também por instituições de formação. Nesse sentido, chama a atenção para os diferentes paradigmas de formação.

O paradigma comportamentalista parte da concepção de formação, baseado em uma epistemologia positivista e na psicologia comportamentalista, valorizando a dimensão tecnicista de ensino. A formação tende a reduzir-se a um conjunto de técnicas do ensino, que o professor deve adquirir e aplicar no processo de ensino-aprendizagem. Nesse

sentido, o professor é visto como executor de leis e princípios do ensino que foram concebidos e experimentados por especialistas.

O paradigma personalista está fundamentado numa epistemologia fenomenológica, na psicologia perceptiva e desenvolvimentalista, mas também em princípios humanistas. Os programas de formação são pensados tendo em vista as necessidades e preocupações dos professores, centrando - se na formação do “eu” de cada professor. Essa formação ignora o contexto social e educativo vigente no processo formativo, sendo o professor o centro único das preocupações dessa formação.

No paradigma tradicional artesanal, o ensino é visto como uma arte e os professores como artífices. A formação é vista como um processo de aprendizagem construído por tentativas e erro, podendo ser facilitada com a ajuda e a sabedoria dos seus praticantes mais experientes. Os professores são vistos como receptores passivos, não possuindo um papel determinante na organização dos conteúdos e na orientação dos programas de formação. Esse paradigma caminha ao encontro da idéia apresentada por Pérez Gómez (1998, p. 358), quando afirma que o modelo de treinamento supõe um modelo puro, fechado e mecânico, cujo propósito fundamental é o treinamento do professor por meio de técnicas, procedimentos, habilidades e competências específicas e observáveis, as quais são consideradas suficientes para posteriormente produzir na prática os resultados eficazes almejados.

O paradigma do professor reflexivo baseia-se no pressuposto de que não há receitas prontas para qualquer situação. Cada professor e contexto são únicos. A formação dos professores, ao contrário de fornecer receitas, deve preparar os professores para desenvolver capacidades de analisar os efeitos do que fazem junto dos alunos, escola e sociedade. Nesse caso, o mais importante é desenvolver as capacidades dos futuros docentes para uma ação reflexiva, o espírito crítico de sua prática no contexto social educativo e no social mais amplo.

Acreditamos que uma leitura crítica acerca dos paradigmas apresentados por Zeichner (ibid) deve suscitar reflexões sobre novas formas de conceber a formação dos professores, de tal forma que possam atuar para crescerem profissionalmente e como pessoas capazes de gerar novos conhecimentos que revertam para a melhoria do ensino e

aprendizagem dos alunos. A reflexão, como ponto de partida, oferece subsídios sólidos para o avanço do trabalho docente.

### **1.2.3 Novas perspectivas de formação centrada na escola**

Atualmente, há um grande número de publicações, envolvendo, como tema central, a formação dos professores, tendo como espaço de formação a escola, embora, ainda se possa afirmar que as pesquisas nessa área sejam relativamente novas e que esse é um tema sobre o qual há muito a investigar.

Diferentes autores, como Nóvoa (1992), Perrenoud (1998) e Schön (1993), defendem a idéia de que o professor se forma também no interior da escola, espaço privilegiado para atender diferentes profissionais, os que estão em início de carreira, como também os que já possuem mais experiência.

Nesse sentido, a valorização dos conhecimentos dos professores oportuniza que eles sejam participantes do processo de elaboração dos programas de formação continuada e que suas práticas sejam valorizadas e sirvam como elemento de reflexão para construção de novas teorias.

É importante lembrar que parcerias devem ser firmadas com órgãos governamentais e universidades de forma que contribuam para o desenvolvimento de programas no interior da escola.

Para Zabala (1998), é necessário que a formação esteja estreitamente relacionada à prática real da sala de aula. Segundo o autor, ainda hoje vigoram muitos programas baseados em referenciais teórico-positivistas, mas a utilização das atuais metodologias de pesquisa educativa, baseadas nos paradigmas construtivistas e sócio-críticos, com as respectivas metodologias etnográficas e de pesquisa ação, possibilitam repensar a formação contínua dos professores.

O mesmo autor explica que ensinar implica dominar habilidades, técnicas e estratégias de ensino, isto é, o domínio de procedimentos, ou seja, do saber fazer. Dessa forma, um programa de formação, cujo objetivo está ligado apenas ao discurso teórico, não

terá grande valia, pois a teoria deve se aliar à prática, num movimento espiral, na qual uma depende da outra.

Conforme nos alerta Sacristán (1995, p. 77), as mudanças educativas, entendidas como transformações no nível das idéias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero. Quem quiser modificá-la, tem de acompanhar o processo em andamento, ou seja, para gerar mudanças na prática, é preciso compreender qual é a concepção dos professores sobre o que é mudar, já que são eles que terão que produzir e viver essas mudanças.

A idéia de formação, tendo como ambiente a escola, traz novas perspectivas de mudanças na formação docente. A escola, nesse sentido, é vista como lugar onde se estuda e exerce o direito de aprender a aprender. A sala de aula é o lócus de concretização da atividade profissional do professor.

De acordo com Imbernón (2004), a formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores. Tal paradigma, baseia-se na escola como foco do processo “ação-reflexão-ação”. Supõe a reconstrução da cultura escolar, aposta em novos valores, na colaboração, processo de participação, respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores, redefinindo e ampliando a gestão escolar.

Nesse sentido, defendemos a idéia da formação no interior da escola, lugar no qual o professor vivencia a complexidade de sua prática. A instituição vista como “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação” valoriza os saberes docentes e insiste na articulação entre prática e teoria.

A formação no interior da escola propicia ao professor formar-se diante das situações de trabalho que o levam a indagar, investigar sua ação e posteriormente buscar soluções para novas posturas e atitudes. O esforço da reflexão gera necessidade de que o professor colabore com os colegas e construa novos conhecimentos.

A formação no ambiente de trabalho poderá superar a formação baseada na racionalidade técnica vivenciada pelos professores na formação inicial e muitas vezes em sua trajetória de formação continuada. Nessa perspectiva, a prática do professor é vista

como espaço privilegiado de produção de saberes e o processo de reflexão é visto como aprendizagem do professor, pois, ao refletir a ação, busca rever suas atitudes e posturas frente ao sistema de ensino e às especificidades de sua prática.

Nessa perspectiva, a teoria, na formação continuada, não é vista como ponto de partida, mas como articulação com a prática, contribuindo para intensa reflexão do professor, como esforço de aprendizagem.

“A escola é um local de muitas e diferentes aprendizagens para todos os atores nela envolvidos”, aprendizagens essas, que os professores constroem. É preciso que os programas de formação possibilitem aos professores o exercício da autonomia, a reflexão sobre as situações e problemas da realidade profissional, como a percepção de que as teorias aliadas às práticas permitem avançar seus conhecimentos, compreender que, também, são responsáveis pela sua formação e dos colegas, num movimento dialético entre a participação e a colaboração.

Segundo Pimenta (1999, p. 30):

A formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso, é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação.

A idéia da formação, que defendemos no interior da escola, traz novas discussões acerca do desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica com base na própria experiência, no desenvolvimento de competências e dos seus saberes sobre a sua prática.

Dessa forma, concordamos com Nóvoa (1992), quando afirma que não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Sabemos que os programas de formação são elaborados na perspectiva de colaborar para mudanças qualitativas na prática docente, mas como colaborar se os principais atores desse processo não são convidados a contribuir com suas idéias, a explicitarem suas necessidades, a expor suas vitórias e fracassos diante dos desafios da sala de aula?

Para alcançarmos melhorias na prática pedagógica e, por conseguinte melhoria e qualidade de ensino, acreditamos no trabalho conjunto de reflexão entre universidade (pesquisadores) e escola, valorizando acima de tudo o conhecimento do professor.

#### **1.2.4 Modelos de formação continuada: questões que suscitam**

Entender como o professor desenvolve seu conhecimento, como o professor aprende é uma busca constante que envolve o universo das formulações dos programas de capacitação.

Que tipo de capacitação atende às necessidades dos professores? Como aliar teoria e prática nos cursos de capacitação? Esses questionamentos, no geral, sinalizam para a realização de práticas reflexivas acerca da formação continuada dos professores.

Para Garcia (1995), os modelos de formação abarcam dois objetivos: o primeiro, é que os professores adquiram conhecimentos ou competências, a partir de sua participação nas atividades planejadas e desenvolvidas por especialistas e o segundo é que o objetivo das atividades exceda o domínio de conhecimento e competências, afirmando a necessidade de um verdadeiro envolvimento dos docentes no planejamento e desenvolvimento do processo de formação.

Nesse sentido, o papel do professor pode ser visto em dois aspectos: ativo, de quem participa, planeja e atua nas decisões relacionadas ao seu desenvolvimento profissional, ou passivo, de quem apenas recebe prontas as decisões de especialistas que pressupõem o que o professor necessita em sua prática e aprendizagem profissional.

Mesmo diante das revelações dos resultados dos estudos sobre a formação docente, apontando as necessidades da participação efetiva dos educadores, há cursos de formação, organizados com a iniciativa de entidades e de especialistas, com o objetivo de transferir para os professores novos conhecimentos que deverão ser inseridos em sua prática.

Tais programas de formação docente têm sido criados na perspectiva de ampliar o conhecimento dos professores para que possam atuar com mais eficiência. No entanto, não

há o envolvimento dos professores no planejamento e desenvolvimento desses programas, como profissionais que realmente sabem do que precisam, que possam apontar caminhos nessa formação e o que deve ser pensado para ampliar o seu universo cultural, de tal forma que seus alunos possam ser beneficiados, mediante a transformação da sua prática educativa.

Elliott (1993) citado por Garcia (1999), após algumas análises de programas de formação, revela que eles negam e desconsideram o conhecimento profissional advindo da experiência; geralmente são baseados na competência profissional dos técnicos e o que se espera desses programas é que, ao término, o professor coloque em prática o que vivenciou e obtenha os resultados esperados.

Desse modo, é preciso levar em conta as práticas de ensino. Elas devem ser legitimadas dentro dos cursos, pois aliadas a todas as teorias está a prática do professor. Saber o que fazem e como fazem, pode ser o ponto de partida para reformulação dos programas de formação continuada, levando-se em conta que o professor poderá analisar sua prática, sendo capaz de produzir conhecimentos e não só de absorver os conhecimentos que são impostos na trajetória dos cursos.

Garcia (1999) analisa os modelos de formação continuada, no sentido de entender como se processa o desenvolvimento profissional dos professores e agrupa-os em dois modelos:

- a) Formação e treino profissional - geralmente são desenvolvidas por especialistas, tendo como objetivo, a aquisição de competências docentes, por meio de atividades como a demonstração, simulação, assim como o apoio e assessoria dos especialistas;
- b) Formação de apoio profissional - salienta a aprendizagem individual e de colegas como sendo a estratégia formativa mais relevante para o desenvolvimento profissional. A investigação-ação, tutoria e avaliação dos colegas constituem o eixo central dessa modalidade de formação.

No modelo de formação por treino profissional, o papel do professor é de passividade, daquele que é treinado acreditando-se que, pelo fato de participar de uma formação treinadora já tem possibilidades de transpor para a prática o saber adquirido,

transformando-o em saber fazer, mesmo diante da complexidade que apresenta a prática de sala de aula.

A formação com apoio profissional é vista como troca entre os professores, ajuda mútua, na qual todos são aprendizes e juntos podem aprender e avaliar seu caminho de aprendizado.

Garcia (ibid), utilizando o conceito de modelo no mesmo sentido de Sparks e Looocks-Horsley (1990), descreve os tipos de modelos de formação que considera importantes para análise:

O desenvolvimento profissional autônomo - de autoformação, modalidade de formação na qual os professores decidem aprender por si mesmos, baseando-se na concepção de que os professores são capazes de iniciar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem. Essa modalidade de formação é escolhida pelos professores que já têm consciência de que as ofertas de formação atuais não correspondem às suas necessidades.

O autor alerta para o fato de que, no desenvolvimento profissional do adulto, a experiência é considerada como fonte de recursos de autoformação, mas nem sempre a experiência é sinal de crescimento profissional. Para isso, são necessários, junto com a autonomia, outros elementos, entre eles a participação nessa problemática mutável que significa a adaptação às situações contextuais. A percepção da mudança passa pela identificação da necessidade de mudança e isso faz com que sejam assumidos novos papéis, sendo as práticas adequadas estabelecidas em função dessa percepção das condições contextuais e mutáveis.

O desenvolvimento profissional, baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão, concebe a reflexão como uma estratégia para o desenvolvimento profissional, tendo como objetivo proporcionar a reflexão dos professores, desenvolvendo competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente. A observação é muito usada nesse processo, para que possam ser avaliadas as condutas e os indicadores de eficácia, colaborando para que o professor possa confrontar dados e reconstruir as suas próprias teorias.

Nesse sentido, é preciso repensar a prática do professor como o grande alvo da reflexão, pois a partir dessa reflexão sobre o seu fazer e agir, o professor poderá ampliar seus conhecimentos, aliando as teorias à sua prática, buscando diferentes estratégias para que possa atender à complexidade que surge no decorrer de sua trajetória no contexto escolar.

O desenvolvimento profissional através da reflexão sobre a ação com o apoio profissional mútuo e o diálogo profissional apresenta como objetivo proporcionar aos professores um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem. Inclui necessariamente a observação de um colega, que dá conselhos e tece críticas construtivas à atuação do professor no próprio ambiente de trabalho. Esse modelo salienta o elemento de ajuda entre os colegas, aumento do diálogo e da reflexão através da observação e do ensino dos colegas, o que gera uma aprendizagem coletiva.

O desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular acontece sempre gerando um projeto que pode ser uma inovação educativa com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, aumentar os níveis de colaboração e autonomia das pessoas que fazem parte dessa ação. Esse modelo inclui aquelas atividades em que os professores desenvolvem ou adaptam um currículo, desenham um programa ou se implicam em processos de melhoria da escola.

A implementação da inovação curricular com a participação dos professores pode ser vista como formação permanente dos professores, pois, a cada inovação novas estratégias são pensadas, novas ações são colocadas em prática, propiciando aos docentes criar novos caminhos em sua prática.

O desenvolvimento profissional dos professores, centrado na escola, é um modelo de formação que tem recebido diversas nomenclaturas como: formação em centros, formação centrada na escola, auto-revisão escolar, revisão centrada na escola, o que realmente significa que é preciso o compromisso dos professores e o compromisso das instituições com a continuidade da formação dos professores. Nesse sentido, o espaço escolar seria o lócus de formação, onde o professor atua e aprende, concebendo como aprendizagem o que surge do contexto escolar.

O desenvolvimento profissional através de cursos de formação, geralmente, tem como objetivo: transmitir aos professores teorias para que posteriormente sejam aliadas às práticas, ampliar o seu conhecimento, resultando na aquisição de competências e habilidades na prática. Existe um formador que orienta o professor e apresenta os objetivos e metodologia da formação, bem como o treino do professor para aquisição de novos conhecimentos. Muitas vezes esse tipo de formação apresenta-se densamente teórico, o que, geralmente, dificulta sua inserção na prática, e, conseqüentemente, a aquisição de bons resultados para a sala de aula.

O desenvolvimento profissional através da investigação concebe o professor como um profissional capaz de refletir sobre a sua atividade, diagnosticando os problemas de sua prática e ao detectar esses problemas, seja capaz de teorizar sobre a prática. A investigação-ação contribui para o desenvolvimento profissional à medida que luta por um professor autoconsciente, capaz de gerar conhecimento através de sua própria análise e reflexão- individual e ou coletiva.

Ao pretender formar um professor que investiga a própria ação e busca dela extrair reflexões que ofereçam meios para repensar e atuar com mais autonomia, dinamismo e eficiência, ou quebra-se o paradigma que separa os “que concebem” e os “que executam” as ações de ensino ou aos professores fica delegada a tarefa de executar as diretrizes decididas por agentes externos ao processo didático, em conseqüência do que os professores acabam por depreciar a própria experiência e capacidade adquiridas ao longo dos anos (TEIXEIRA *et al.*, 2003).

Entendemos que a formação dos professores deve estar voltada para o local real de trabalho e que os professores compreendam que a análise e reflexão sobre a sua prática são importantes para o seu desenvolvimento profissional.

Assim, é preciso repensar a formação dos professores, pois se queremos uma formação dentro do contexto escolar, é preciso modificar a gestão escolar e o ambiente da escola, dotando os professores e a escola de autonomia acerca de suas próprias necessidades de formação, mas lembrando que formar o professor no interior da escola também depende do apoio da academia e de órgãos governamentais.

Nesse sentido, neste trabalho propomos examinar o modelo de formação usado no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), analisando os reflexos desse modelo na formação dos professores.

## **CAPÍTULO II**

### **ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES - PROFA**

#### **2.1 A ORIGEM DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES - PROFA**

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA assentou-se numa base teórica fundamentada na perspectiva de atender à demanda de uma formação docente eficiente. Pretendeu-se, à luz dessa perspectiva, avançar qualitativamente nas metodologias que envolvem o processo de ensino dos professores alfabetizadores. Partindo do pressuposto de que o aluno tem direito a aprender a ler e escrever, é indispensável que os professores tenham assegurado o seu direito de aprender a ensiná-los.

Criado, a pedido do Ministério da Educação - MEC, o projeto nasceu em 1999, resultado de uma reunião entre a Secretaria de Ensino Fundamental/Ministério da Educação - SEF/MEC e a TV Escola, da qual participou Telma Weisz, que posteriormente veio a ser supervisora pedagógica do Programa. A princípio, diante das limitações existentes, a proposta era modesta; programas de vídeo que seriam transmitidos na grade da TV Escola (como os demais) e um guia de orientações a respeito de como trabalhar com os programas que seriam colocados na internet. As agências formadoras interessadas deveriam gravar os programas exibidos na tevê e imprimi-los, copiando-os diretamente da internet. Em dezembro de 1999, aconteceu uma conversa inicial com professores que poderiam integrar o grupo referência, para que considerassem sua participação no Programa, no momento da atribuição de aulas. Grupo esse que, serviu de modelo para os demais. Nessa data, também, foi organizada a elaboração preliminar do projeto.

Em janeiro de 2000, após novas reuniões, foi formada a equipe pedagógica do Programa para acompanhar as gravações que seriam feitas em sala de aula, produzir os

programas de vídeo, o material impresso e definir coletivamente os encaminhamentos do projeto. Na ocasião, o Programa foi apresentado ao Ministro de Educação - Paulo Renato, a algumas universidades e escolas.

Em julho de 2000, a Secretaria de Ensino Fundamental - SEF decidiu organizar e reproduzir os materiais em kits e fitas para serem entregues às instituições parceiras. A partir dessa data, o Programa foi apresentado nos encontros regionais do Programa Parâmetros em Ação e Seminários Nacionais de Educação Infantil e de Educação de Jovens e Adultos. Em dezembro de 2000, a equipe foi ampliada e os módulos foram finalizados, iniciando a formação dos formadores. Em dezembro do mesmo ano, os materiais ficaram prontos e o Programa nasceu oficialmente. Em janeiro de 2001, em âmbito nacional, iniciou-se a implementação do PROFA nas secretarias de educação e universidades que atenderam às exigências necessárias para desenvolvê-lo.

De acordo com Telma Weisz (2001), o programa pauta-se no objetivo de qualificar os professores num modelo de formação centrada no direito de aprender a ensinar e propiciará aos estudantes a real oportunidade de ler e escrever, afirmando que isso está sendo realizado pela primeira vez no Brasil, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos.

O Programa teve início com a formação de redes de formadores em todo o país. Esses profissionais foram indicados pelas secretarias de educação ou selecionados pela equipe do MEC, responsáveis pela capacitação dos alfabetizadores com apoio operacional dos coordenadores gerais responsáveis pela avaliação global.

Uma das propostas que envolveram o programa foi a parceria entre as secretarias estaduais e municipais, universidades, escolas públicas e privadas de formação para o magistério, assim como as organizações não governamentais interessadas.

Alguns requisitos importantes foram considerados para que pudesse ser realizada a parceria entre o Ministério da Educação - MEC e as instituições interessadas. As bases da parceria para tornar viável da parte do MEC foram as seguintes:

1. Disponibilização do kit de materiais do Programa;

2. Orientação para seleção dos professores que assumiriam a tarefa de formadores e coordenadores - gerais;
3. Formação de professores formadores na fase 1 (apresentação dos materiais e preparação inicial dos profissionais coordenadores de grupos ) e acompanhamento do programa na fase 2 (desenvolvimento do trabalho com os professores);
4. Disponibilização de instrumentos/atividades de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos professores cursistas e pelos formadores;
5. Socialização de modelos de relatório que subsidiassem a elaboração desse tipo de documento pelos formadores;
6. Disponibilização pela internet de endereços de correspondência de todos os formadores envolvidos no programa para intercâmbio direto;
7. Realização de conferências e reuniões temáticas à distância por meio das salas interativas do *site* da Secretaria de Educação Fundamental;
8. Definição de critérios para a certificação dos professores cursistas;
9. Realização da avaliação do Programa em parceria com instituições especializadas.

Da parte da instituição interessada as bases foram as seguintes:

10. Disponibilização de um coordenador geral, devidamente qualificado, para responsabilizar-se pela formação dos formadores, pelo acompanhamento e pela avaliação dos trabalhos em conjunto com a Equipe Técnica da Secretaria de Educação do MEC;
11. Seleção de professores que assumiriam a coordenação dos grupos, como formadores, conforme orientações da SEF/MEC;
12. Liberação dos professores formadores que integravam o quadro de pessoal da Secretaria de Educação ou demais instituições parceiras de pelo menos 20h semanais para as tarefas referidas pelo programa-estudo do material do curso e de textos de aprofundamento, planejamento e preparação de atividades, análise de produções dos professores, elaboração de registro escrito, participação em reuniões, observação de classe de professores;

13. Garantia de participação dos professores formadores e do coordenador-geral nos encontros agendados com a Equipe Técnica da SEF/MEC, oferecendo as necessárias condições de infra-estrutura para tanto;
14. Viabilização dos professores formadores à internet ou, quando isso ainda não fosse possível, a um aparelho de fax para comunicação com a Equipe Técnica da SEF/MEC e para intercâmbio com outros professores formadores do programa.

O objetivo principal desse Programa é desenvolver as competências necessárias de todo professor que ensina a ler e escrever.

Segundo Paulo Renato de Souza (2001), então Ministro da Educação no lançamento do Programa:

Ainda que não seja a única variável a interferir na qualidade do ensino e da aprendizagem, a boa formação do professor é fundamental para a consecução desses objetivos. Portanto, é necessário- e urgente - propiciar ao professor seja na pré-escola ou na educação de jovens e adultos, um acesso qualificado a conhecimentos em alfabetização capazes de subsidiá-los em seu trabalho.

Dessa forma, é certo afirmar que a formação do professor não é a única garantia de qualidade de ensino, pois há outros fatores relevantes como a valorização profissional, condições adequadas de trabalho, materiais necessários para a realização das aulas, que exercem papel importante para que o professor possa realizar um trabalho com mais qualidade.

Pesquisas apontam que a insuficiência na formação inicial dos professores requer a continuidade de uma formação que possa garantir não só a aprendizagem do professor, mas também a aprendizagem do aluno e conseqüentemente a melhoria na qualidade de ensino.

Não é justo que os sistemas de ensino e seus gestores assumam uma posição de responsabilizar pessoalmente os educadores pelo fracasso do ensino. Se a sociedade demanda profissionais bem formados para prestar um serviço de qualidade à população, é preciso que as instituições formadoras cumpram a tarefa de habilitá-los adequadamente para o exercício da profissão (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

Nesse sentido, o Programa parte do pressuposto de que às instituições formadoras cabe a responsabilidade de preparar todo professor que alfabetiza crianças, jovens e adultos para:

1. Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;
2. Desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
3. Reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
4. Utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
5. Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
6. Planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
7. Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
8. Selecionar diferentes tipos de textos apropriados para o trabalho;
9. Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
10. Responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos.

O Programa foi organizado em formato de curso, mas não atendeu aos modelos tradicionais e/ou convencionais. As atividades de formação que constituíram as unidades propostas se orientaram pela finalidade de oferecer aos professores oportunidade de aquisição de conhecimento didático acerca do processo de alfabetização dentro de uma proposta construtivista. Essa proposta procurou desenvolver uma metodologia de trabalho coerente com o tipo de prática que se pretendeu posteriormente promover junto aos alunos. Os professores foram colocados em contexto de aprendizagem, discutindo,

argumentando, refletindo, tomando decisões, construindo hipóteses acerca dos temas estudados e articulando-os à sua realidade pedagógica.

Nesse sentido, a proposta construtivista de aprendizagem significou que o professor também está construindo saberes em seu processo de aprendizagem, um processo que implica elaboração pessoal, no qual organiza suas experiências, relacionando-as às novas informações e constrói novos conhecimentos.

O modelo de formação do PROFA propõe ao professor ser construtor de seu próprio conhecimento ao atribuir significados aos conhecimentos prévios que já possuem os professores. Nesse sentido, a base construtivista do Programa visa contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem do professor na medida em que:

Aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de aprendê-lo, não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas das experiências, interesses e conhecimentos prévios (ISABEL SOLE, CÉSAR COOL, 2004, p. .9).

O que se pretendeu, portanto, foi propiciar aos professores uma formação na qual não pretendia apenas o acúmulo de novos conhecimentos, mas também construir novos conhecimentos a partir do que foi proposto nas atividades do Programa.

Além de qualificar os professores, o Programa visa à possibilidade de eles permitirem aos alunos inserir em seu processo de alfabetização, habilidades prioritárias para leitura e escrita, objetivando a formação de futuros leitores e escritores.

## 2.2 OBJETIVOS E METODOLOGIA QUE INTEGRAM O PROGRAMA

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA- é um curso anual de formação, especialmente idealizado para professores alfabetizadores que ensinam a ler e escrever tanto crianças como jovens e adultos. Embora destinado a esses profissionais, é aberto a outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem no processo de alfabetização.

O PROFA tem como diferencial, em relação a outros programas, a organização em módulos, compostos por unidades, equivalentes a um ou mais encontros. A última das unidades de cada módulo é sempre de avaliação das aprendizagens dos professores cursistas. O módulo I aborda os conteúdos de fundamentação relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. Os módulos II e III tratam especialmente de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o módulo II mais focado em situações didáticas de alfabetização e o módulo III, nos demais conteúdos de língua portuguesa, que têm lugar no processo de alfabetização.

A estrutura das unidades é composta de cinco atividades propostas para cada encontro do grupo de formação de professores, com duração de três horas.

Três atividades são permanentes, ou seja, acontecem em todos os encontros: a leitura compartilhada de textos literários, realizados pelo professor formador para o grupo; a rede de idéias, que é um momento de os professores compartilharem suas idéias, opiniões e dúvidas a partir das tarefas propostas no trabalho pessoal, que envolve situações de leitura e/ou escrita a serem realizadas fora do grupo, com o objetivo de complementar o que foi tratado no encontro e o levantamento prévio dos conhecimentos do professor acerca do tema em estudo.

As demais atividades propostas variam, mas têm, como orientação metodológica geral, a tematização da prática dos professores, o planejamento e o desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizagem, o intercâmbio a partir do conhecimento experiencial que possuem e a discussão das necessidades e dificuldades que enfrentam no trabalho pedagógico.

As atividades de formação que constituem as unidades se orientam por duas finalidades básicas: a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional.

Do ponto de vista metodológico, apóia-se, fundamentalmente, em estratégias de análise de produções dos alunos, simulação, planejamento de situações didáticas, segundo as orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade, considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos

previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados.

### 2.3 DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

A descrição dos documentos que apresentam o PROFA se faz importante para a compreensão do material que compõe o estudo, bem como do seu papel na trajetória dos professores e formadores. Num primeiro momento, organizamos o material referente aos documentos enviados pela SEF/MEC. A análise dos documentos enviados pela SEF/MEC evidencia que o Programa busca criar nos professores o compromisso de um professor leitor e escritor. Sendo assim, o principal objetivo do programa é capacitar os professores alfabetizadores para a realização de uma proposta de alfabetização, permeada por textos, contribuindo, assim, para a formação de alunos leitores e, por consequência, bons produtores de textos.

Quadro 1 - Material de apoio para a organização do curso.

<b>Título</b>	<b>Caracterização do material</b>
Documento de apresentação do Programa	Apresenta a origem do Programa de acordo com as necessidades históricas e atuais de alfabetizar na escola.
Guia de orientações metodológicas gerais	Apresenta a concepção e metodologia de formação adotada no Programa.
Guia do formador	Apresenta orientações para os encaminhamentos do trabalho dos formadores no decorrer dos encontros
Coletânea de textos	Apresenta materiais textuais como incentivo à leitura e escrita do professor e aluno.
Caderno de registros	Espaço destinado aos registros do professor sobre suas dúvidas, avanços e atividades referente às tarefas.
Catálogo de resenhas e manual de orientação para o uso dos acervos do Programa Nacional e Biblioteca da Escola	Apresenta resenha de filmes e comentários sobre os livros do acervo, objetivando ampliar o nível cultural dos professores.
Programas de vídeo	Apresenta situações de sala de aula e reuniões com professores para reflexão sobre as idéias do grupo de professores e da prática de sala de aula.

Fonte: Documento de apresentação - MEC/SEF, 2001.

O documento de apresentação do Programa visa situar a origem do Programa na história da educação no país no que se refere ao aspecto da alfabetização, mostrando a necessidade de formar os professores para atuarem melhor nesse processo.

O guia de orientações metodológicas gerais visa subsidiar os Programas de formação do Ministério da Educação para:

Intensificar o processo de desenvolvimento profissional dos formadores e, indiretamente, a formação inicial e continuada de professores, e dessa forma contribuir para a qualidade das aprendizagens dos alunos que, afinal, é o que justifica todo o investimento na formação dos profissionais da educação (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2001).

O guia de orientações explicita a concepção e as metodologias de formação adotadas no Programa, apresentando depoimentos de formadores, com reflexões registradas por escrito sobre sua atuação com os grupos de professores. Esse guia tem como finalidade socializar alguns procedimentos e atitudes fundamentais que todo formador precisa desenvolver para coordenar adequadamente seu grupo de estudo.

O guia do formador é um material explicativo, composto de seqüências de atividades orientadas para 40 semanas do curso, reunindo os textos de subsídio para o formador encaminhar as discussões com os professores e trabalhar com o acervo de vídeo.

A coletânea de textos oferece ao professor oportunidade para conhecer uma diversidade de textos de diferentes autores, tendo como objetivo explicar alguns encaminhamentos para o trabalho com os alunos, como também motivar o seu prazer pela leitura, dando significado ao trabalho de leitura em sala de aula com os alunos.

O catálogo de resenha e o manual de orientações para o uso do acervo do Programa Nacional e a Biblioteca da escola oferecem oportunidades ao professor para ampliar seu repertório literário, melhorando seu nível de conhecimento acerca de diversos portadores de textos.

O caderno de registro evidencia que há uma preocupação em formar no professor o hábito de realizar registros sobre situações de sala de aula e o desenvolvimento do aluno, realizando, assim, uma avaliação contínua, que propicia acompanhar o processo de desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos no processo de alfabetização, bem como

analisar as experiências realizadas. A reflexão registrada por escrito exige do professor não só refletir, mas também produzir sobre suas reflexões, incorporando uma cultura de registrar o que faz, teorizando sua prática, revendo atitudes, posturas e metodologias para melhoria de sua atuação e resultado na aprendizagem dos alunos.

Os programas de vídeos apresentam aos professores cenas de sala de aula, com atividades que levam os alunos a pensar e construir o seu conhecimento, dentro de uma proposta diferente da proposta tradicional. Os professores alfabetizadores das salas filmadas expõem a proposta de trabalho e os resultados obtidos com os alunos. Esses programas permitem aos professores cursistas refletir sobre seu fazer pedagógico e repensar situações a partir dos relatos dos professores.

O material de registro dos formadores também foi analisado com o objetivo de conhecer os encaminhamentos realizados nos encontros com os professores cursistas, o desempenho de cada um, bem como as atividades e projetos realizados com os alunos durante a trajetória do curso.

Os documentos e registros analisados possibilitaram compreender quais foram os caminhos percorridos pelos formadores e professores, no sentido de ampliar suas perspectivas para uma atuação mais eficiente.

Os registros realizados pelas formadoras permitem conhecer a trajetória dos professores cursistas, as atividades e projetos que realizaram com os alunos e os resultados obtidos. A pauta dos encontros revela as atividades que foram propostas, o que permitiu, por meio dessas, conhecer a diversidade dos textos lidos para os professores e as atividades propostas.

Quadro 2 - Registros realizados pelos formadores.

<b>Título</b>	<b>Caracterização do material</b>
Pautas dos encontros	Apresenta as atividades realizadas em cada encontro.
Lista de presença	Apresenta a presença dos participantes/assiduidade/faltas e justificativas sobre faltas.
Contrato didático	Apresenta os combinados realizados entre as formadoras e professoras para um bom andamento nos encontros.
Avaliação inicial	Apresenta a avaliação das professoras sobre as suas expectativas em relação ao participar do Programa.
Anotações pessoais sobre o desempenho dos professores	Apresenta anotações pessoais das formadoras em relação ao desempenho das professoras/realização de tarefas/observação da prática de cada uma.
Projetos elaborados pelas professoras	Projetos que foram elaborados e executados com os alunos com orientação das formadoras
Relatórios de atividades realizadas pelos professores	Apresentam o relato realizado pelas professoras, após realização das tarefas propostas com os alunos.
Lista com o nome dos professores que concluíram o curso e receberam a certificação do MEC	Apresenta os nomes das professoras que tiveram assiduidade, recebendo a certificação oficial do MEC.
Avaliação final	Apresenta a avaliação final das professoras, após a participação no Programa.

Fonte: Materiais de anotações das formadoras 2001/2002.

A lista de presença revelou a assiduidade e as faltas do grupo. Chamou atenção o número reduzido de faltas, fato que pode ser visto como interesse do grupo em desenvolver-se para ampliar seus conhecimentos no processo de alfabetização. Cabe ressaltar, porém, que a assiduidade também dava ao professor o direito de receber a certificação oficial do MEC.

O contrato didático evidenciou a organização das formadoras para o desenvolvimento das atividades nos encontros. Faziam parte desse contrato alguns compromissos como: pontualidade, assiduidade, compromisso com as tarefas, a leitura e os registros, o respeito entre colegas, a liberdade de expressão, a disponibilidade e o espaço para socializar tarefas.

A avaliação inicial, realizada pelas professoras, oportunizou às formadoras compreender as expectativas das professoras em relação ao curso, o que esperavam aprender para inserir em sua prática, como também as dificuldades e os desafios que

superam em seu dia-a-dia com os alunos, bem como a avaliação final, na qual o professor se auto-avalia, registrando sua aprendizagem na trajetória do curso.

Durante as atividades realizadas com as professoras, as formadoras faziam algumas anotações pessoais, com o objetivo de analisar o desempenho das professoras nas atividades durante o curso e nas observações da prática.

Os projetos fizeram parte das seqüências de atividades propostas aos professores, eles eram destinados aos alunos, sempre voltados para atividades de leitura e escrita, com o objetivo de oportunizar aos professores um trabalho contextualizado.

Os relatórios eram os registros das professoras sobre as atividades propostas como tarefas, que deveriam ser realizadas pelos alunos e compartilhadas pelo grupo de professoras, para posteriores reflexões sobre os seus resultados.

Os registros apontados para a análise eram materiais que estavam de posse das formadoras e foram analisados com o objetivo de confirmar algumas informações importantes sobre os encaminhamentos e os registros propostos pelo Programa.

As professoras também tinham materiais para a análise, eles foram realizados durante a trajetória do curso. Cabe ressaltar que nem todas as professoras tinham os materiais arquivados, mas algumas puderam colaborar com materiais importantes para serem analisados.

Quadro 3 - Registros realizados pelas professoras cursistas.

<b>Título</b>	<b>Caracterização dos materiais</b>
Projetos elaborados e realizados com os alunos	Os projetos foram elaborados, tendo em vista atividades de incentivo à leitura e escrita dos alunos.
Atividades coletivas Realizadas com os alunos	As atividades foram apresentadas nos encontros para troca de idéias entre o grupo.
Atividades individuais respeitando o nível de escrita de cada aluno	Atividades organizadas, realizando agrupamentos dos alunos respeitando o seu nível de escrita.
Anotações pessoais sobre os alunos	Anotações informais sobre o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos/avaliação.

Fonte: Materiais de anotações das professoras cursistas 2001/2002

Os projetos apresentados por algumas professoras foram elaborados e executados com os alunos, sob a orientação das formadoras. Eles foram elaborados, contemplando atividades que envolviam o incentivo à leitura e escrita dos alunos. Alguns projetos analisados foram elaborados para efetivar um trabalho mais consistente com os contos, as parlendas, os trava-línguas, as adivinhas e outros, motivando a comunicação, por meio da escrita e leitura.

Os registros analisados ofereceram informações sobre os encaminhamentos realizados com os alunos, possibilitando compreender que um dos principais objetivos da alfabetização estava sendo perseguido, pois as atividades apresentadas eram elaboradas de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças, propiciando um trabalho com a heterogeneidade e diversidade de textos para leitura com produção de textos dos alunos.

As atividades coletivas e individuais propostas para os alunos, com a orientação das formadoras e de acordo com a seqüência de atividades propostas nos módulos de estudo deram pistas de um trabalho que contemplava os textos como o ponto de partida para o desenvolvimento do processo de alfabetização.

Com o objetivo de analisar se as atividades propostas aos alunos deram mais resultados em sua aprendizagem e se conseguiram alfabetizar um maior número de alunos, algumas professoras tinham alguns registros de avaliação de seus alunos que estavam sendo alfabetizados paralelo à sua participação no Programa, eram registros informais, apenas para sua própria avaliação.

Consideramos importante analisar o registro das tarefas que as professoras realizaram com os alunos e posteriormente levaram para os encontros, apresentando para os colegas e discutindo em conjunto, promovendo reflexões e troca de idéias, que significavam repensar a prática coletivamente, possibilitando rever novas práticas educativas. Esses registros colocavam em prática as teorias vistas no Programa referente aos níveis de escrita das crianças no processo de alfabetização.

De posse das teorias referentes ao desenvolvimento dos níveis de escrita das crianças em processo de alfabetização, as professoras apresentaram melhores condições de analisar as atividades dos alunos, podendo efetivar novos encaminhamentos que possibilitaram ao aluno desenvolver-se, de acordo com seu ritmo, representando para o

professor novas alternativas de avaliação condizentes à proposta de alfabetização dentro de uma proposta construtivista.

Os materiais analisados foram importantes para posteriores análises das entrevistas e observação da prática dos professores, visto que foram fontes de dados para que pudéssemos conhecer os documentos e registros que foram criados a partir da participação das formadoras e professoras cursistas.

De acordo com nossa compreensão, esse Programa foi idealizado com objetivo de colaborar com os professores alfabetizadores, no sentido de ajudá-los a conduzir com mais eficiência o processo de alfabetização dos alunos, seja da Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA).

O Programa visa dar continuidade à formação dos professores, em especial a dos alfabetizadores, com novas idéias de metodologia, abarcando a reflexão como forma de rever sua própria atuação, os registros como fonte dessa reflexão coletiva ou individualmente e a articulação entre a teoria estudada e a prática.

#### 2.4 ORIENTAÇÕES GERAIS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

Para a adesão do Programa pelas secretarias, elas deveriam oferecer as condições necessárias para desenvolver os trabalhos, dispor de profissionais devidamente qualificados para o desempenho das funções de coordenador geral e de grupo, dispor de coordenadores de grupo que tivessem participado do trabalho com o módulo de alfabetização dos Parâmetros em Ação.

O coordenador geral de grupo, sendo da rede pública, não receberia remuneração, apenas a disponibilização de 20h semanais de sua carga horária para que fossem destinadas ao Programa. Em caso de não ter profissionais qualificados, poderiam ser contratados profissionais das universidades para assumirem a função de coordenadores, desde que tivessem perfil compatível com os critérios estabelecidos. Neste caso os profissionais seriam remunerados.

O material enviado pelo SEF/MEC ficaria sob a responsabilidade do coordenador geral, enquanto mantivesse essa função. O professor receberia o material devidamente reproduzido por sua secretaria.

Os recursos necessários para a implementação do Programa vieram através da sistemática do Plano de Trabalho Anual - PTA. Para iniciar os trabalhos, poderiam ser utilizados recursos do FUNDEF. As universidades poderiam participar do Programa por meio de convênios com as Secretarias de Educação.

O acompanhamento do Programa seria realizado pelo coordenador geral com a responsabilidade pela formação dos coordenadores de grupo. O acompanhamento realizado pelo MEC seria por meio da REDE/PROFA, nas reuniões periódicas com os coordenadores gerais e pelos relatórios realizados.

Uma das exigências para a implementação do Programa foi que as secretarias assumissem o compromisso de inserir computador com internet, aparelho de fax e disponibilizá-los, para viabilizar a comunicação entre os coordenadores gerais e de grupo, representantes da REDE/PROFA e equipe pedagógica do Programa.

Os módulos foram organizados para serem inseridos com 15 semanas de intervalo para um melhor aproveitamento e encaminhamento das atividades propostas. Um dos critérios para que os professores recebessem o certificado do MEC seria assiduidade, pois não teria sentido receber um certificado que correspondesse a professor alfabetizador, sem a total participação nos encontros. A tolerância de faltas seria correspondente a 10% o que iria equivaler a quatro faltas durante o ano. Tendo como justificativas plausíveis, as faltas seriam analisadas e quando excedidas ao valor permitido, em casos como licença gestante ou doença grave, a pessoa poderia participar de um novo grupo que tivesse sido constituído depois.

Além do que especifica o documento de apresentação do PROFA, as secretarias deveriam ficar atentas a:

1. Garantia de condições institucionais para a participação dos professores no Programa;
2. Benefícios financeiros/ou relacionados à carreira, tempo destinado ao curso previsto na jornada de trabalho e recursos materiais adequados;

3. Organização dos grupos de formação;
4. Distribuição do documento de Apresentação do Programa a todos os cursistas, antes do início do módulo I;
5. Reprodução da coletânea de textos com necessária antecedência;
6. Organização de uma biblioteca de apoio ao Programa para uso dos cursistas e formadores;
7. Disponibilização de espaço apropriado e equipamentos necessários ao desenvolvimento dos trabalhos;
8. Controle de frequência dos professores;
9. Avaliação de desempenho dos professores cursistas;
10. Organização dos certificados dos aprovados, segundo os critérios estabelecidos.

Para a seleção dos coordenadores gerais e do grupo, alguns critérios deveriam ser exigidos:

11. Disponibilidade para investir na própria formação profissional, especialmente estudar, discutir coletivamente a prática do formador e superar eventuais limitações identificadas na própria atuação;
12. Capacidade de utilizar metodologias de formação alternativa ao modelo tradicional;
13. Experiência como alfabetizador ou como observador de classes de alfabetização, preferencialmente com propostas didáticas apoiadas na leitura e escrita de textos e com bons resultados em relação à aprendizagem dos alunos;
14. Conhecimento dos Parâmetros Nacionais de Língua Portuguesa e do Referencial Nacional de Educação Infantil/Língua oral e escrita;
15. Conhecimento profundo da concepção de alfabetização expressa nos Parâmetros e Referenciais Curriculares;
16. Conhecimento de programas de vídeo que apresentam e discutem propostas didáticas de alfabetização por meio da leitura e escrita de textos;
17. Desenvolvimento de pelo menos dois módulos do Programa Parâmetros em Ação o de Língua Portuguesa (de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA) e o alfabetizar com textos, na qualidade de coordenador do curso;
18. Capacidade de liderança de grupo.

Diante dessas orientações, percebemos que, para que o Programa pudesse ser efetuado, atingindo os objetivos propostos, várias premissas precisariam ser contempladas, a participação dos professores não seria remunerada, mas a eles seriam disponibilizadas 20/h semanais para dedicar-se ao Programa. Os coordenadores poderiam ser profissionais das secretarias ou universidades, porém devidamente qualificados. Os professores participantes seriam beneficiados com o próprio curso e com certificado oficial do MEC habilitando-o como professor alfabetizador.

O Programa tem sido referenciado pelos professores brasileiros como um modelo de formação que é produto de um trabalho coletivo que pressupõe crescimento mútuo, autocrítica, revisão do que os colegas sugerem, elaboração de novas estratégias a partir da colaboração de cada professor.

O material utilizado tem sido alvo de interesses cada vez maiores por instituições governamentais e privadas, sendo visto como um avanço em termos de recursos usados na formação docente, pois permite refletir as situações experienciadas em sala de aula com alunos em processo de alfabetização.

A implementação efetiva do Programa - PROFA - na Secretaria de Educação em Campo Grande - MS, ocorreu pela 1ª vez em 2001, na perspectiva de melhoria na qualidade do ensino no que se refere aos alunos em processo de alfabetização, bem como oferecer suporte teórico/metodológico aos professores alfabetizadores.

Como não poderia deixar de ser, a realidade sul-mato-grossense reflete o contexto educacional de âmbito nacional que revela a necessidade de qualificar os professores, em especial, os que se encontram em exercício, com o objetivo de atender às necessidades de transformar as práticas de formação tradicional e melhorar a qualidade na atuação do professor alfabetizador.

A formação da equipe para a implementação do Programa, na 1ª etapa, envolveu um coordenador geral representante do Programa no Mato Grosso do Sul, cento e onze profissionais entre formadores, professores e supervisores de escolas da rede municipal de ensino, envolvidos no processo de alfabetização. Os formadores foram orientados com a responsabilidade de formar os professores e os supervisores envolvidos no processo de

alfabetização. Nesse grupo de formadores e professores, havia profissionais da EJA- do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Todos os profissionais participantes foram convocados, como também receberam incentivos voltados à melhoria da prática educativa no que se refere à alfabetização. Os professores e supervisores foram convocados, dando início aos encontros que foram organizados, conforme as normas estabelecidas pela SEF/MEC, vigentes no material de apresentação. Com uma pauta bem planejada, os encontros foram iniciados com um questionário, no qual o professor ofereceu informações sobre o trabalho de alfabetização que realizava, bem como ao final do curso, novamente o professor responde a um questionário, no qual registrou seu trabalho atual, recuperando o anterior para refletir sobre o seu percurso e processo de formação e qual consequência teve em sua prática pedagógica, o que permitiu ao cursista refletir sobre sua trajetória e auto-avaliar-se.

Foi também proposto o trabalho pessoal que propiciou ao professor pensar sobre a sua prática por meio de atividades realizadas com os alunos sob orientação dos formadores para apresentar ao grupo e discutí-la. Em cada encontro, foram oferecidas dicas de leitura que aborda o tema sobre a leitura e escrita no processo de alfabetização, como forma de propor que o professor fizesse da leitura uma atividade constante que contribuísse para sua reflexão.

Os professores participantes foram convidados a registrar suas aprendizagens e receberam um fichário, contendo apresentação do Programa, coletânea de textos, agenda espaço para registros pessoais e de atividades, contribuições de materiais para a prática pedagógica e registro de livros que leu e quer indicar ao grupo.

O fichário de registro escrito possibilitou ao professor fazer anotações pessoais; escrever conclusões de atividades; documentar as sínteses das discussões; avaliar o trabalho de formação que estava sendo realizado e as atividades propostas; registrar dúvidas e perguntas que não tinham sido respondidas pela discussão; anotar observações sobre os textos lidos; realizar as tarefas propostas. Estas propiciaram oportunidades de realizar as atividades do curso em sua prática de sala de aula

Por meio do registro solicitado, foi possível ao professor:

1. Documentar os conhecimentos adquiridos, dúvidas, sínteses, relatos da prática pedagógica e questões para discussão coletiva;
2. Documentar os conhecimentos adquiridos, as dúvidas, sínteses, relatos da prática pedagógica e questões para discussão coletiva;
3. Refletir sobre o processo pessoal de aprendizagem e sobre a prática pedagógica, com intervenções, para reorganizar atividades e organizar materiais adequados, replanejar situações para realizar com as crianças.

O fato de escrever sobre sua prática contribuiu para que o professor pudesse aprender através de seus registros. Ao escrever sobre sua experiência, o professor não só constrói, como também reconstrói as atividades práticas realizadas com seus alunos.

A avaliação foi contínua, propiciando ao professor cursista repensar sua aprendizagem e refletir sobre possíveis mudanças em sua prática. As atividades realizadas, durante o curso, envolveram um esforço contínuo do professor para aprender, ampliando seus conhecimentos na busca de um trabalho mais eficiente no que se refere à alfabetização.

Durante a participação do curso, os professores cursistas receberam acompanhamento pelos formadores nos encontros, como também em sala de aula. Os formadores visitavam as escolas, analisando e observando a prática dos professores, no sentido de verificar se estavam inserindo as atividades propostas junto aos alunos. Esse acompanhamento serviu como apoio para que o professor pudesse rever sua atuação, com a colaboração dos formadores, no sentido de refletir sobre o que vivenciou no curso e aplicou em sua prática, bem como os resultados obtidos com os alunos.

## 2.5 A DINÂMICA DO TRABALHO NO PROFA: OS ENCONTROS E A PRÁTICA

Sendo o Programa de Formação de Professores um curso dividido em módulos, todas as atividades realizadas com os professores cursistas são referentes aos encaminhamentos definidos em cada módulo. Algumas atividades se repetem em todos os módulos com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre determinados temas.

As atividades propostas em cada um dos módulos apontam o valor da discussão, da reflexão coletiva, da elaboração própria na construção de competências profissionais necessárias ao professor alfabetizador.

As atividades de formação que envolvem discussão contribuem para que os educadores desenvolvam suas capacidades de expressar opiniões diante do grupo, conviver com diferentes pontos de vista, elaborar argumentações convincentes, aprender com o outro [...] (BRASIL, 2001).

Em cada módulo, havia encaminhamentos de atividades organizadas por unidades referentes a cada encontro, elas eram definidas em pautas que podiam ser reformuladas pelas formadoras de acordo com a realidade de seu grupo de estudo.

O contrato didático foi revisado em cada encontro para lembrar aos professores cursistas seu compromisso com todos os encaminhamentos que envolveram os encontros.

A leitura compartilhada de um texto literário, retirado da coletânea de textos, aconteceu em todos os encontros, com o objetivo de incentivar a leitura dos professores, não só a leitura pelo simples fato de ler por prazer, mas a leitura repleta de significados de aprendizagem, ler para ampliar os conhecimentos.

As questões teóricas, que fundamentam o processo de desenvolvimento da leitura e escrita, foram abordadas nos encontros com estudos aprofundados para que os professores cursistas pudessem compreender esse processo, para, posteriormente, atuar junto aos alunos, compreendendo como ele aprende.

As atividades propostas como tarefas (trabalho pessoal) tiveram o objetivo de estimular a reflexão individual do professor, revendo o que aprendeu e de que forma poderia aplicar na sua prática.

A apresentação dos programas de vídeo, estimulou a reflexão do professor sobre práticas de atividades que poderiam ser realizadas com seus alunos e avaliadas em grupo posteriormente.

A pauta a seguir mostra como se desenvolveu o processo de aprendizagem dos professores nesse Programa.

Quadro 4- Pauta de trabalho realizada em um encontro.

Leitura compartilhada	Leitura de um texto da coletânea de textos para incentivo ao professor leitor.
Rede de idéias	Retomada do texto “É possível ler na escola?” Delia Lerner.
Levantamento dos conhecimentos prévios	O que são projetos?
Apresentação do programa (vídeo)	Projetos de leitura e escrita - Parte - I.
Aspectos que caracterizam um projeto	Organização dos aspectos que caracterizam um projeto.
Trabalho pessoal	Leitura de textos -“O que qualifica um bom projeto?” apresentação do projeto “ Sapos”.

Fonte: M3U2T1 - Módulos de estudo/PROFA.

Nesse encontro, os vídeos foram utilizados para apresentar aos professores cursistas projetos realizados com alunos e depoimentos de professores sobre eles.

Quadro 5 - Trabalho com acervo de vídeos.

Projetos didáticos	O que justifica o trabalho com Projetos didáticos?
Registro escrito	Preenchimento do quadro - características das diferentes partes que estruturam um projeto didático (módulo 3).
Depoimento	Conclusões e contribuições da professora Celinha (Escola da Vila)
Produto final de um projeto	Características de um produto final dos projetos.
Etapas desenvolvidas - aprendizagem dos alunos	Reflexões sobre possibilidades de aprendizagem dos alunos a partir de um projeto.

Fonte: M3U2T1 - Módulos de estudo/PROFA.

Nos encontros, os professores eram convidados a refletir sobre alguns temas e experienciar em sala de aula com seus alunos o que foi alvo de estudo. Projeto foi um tema trabalhado em vários encontros, nos quais os professores refletiram, leram sobre o que é, como se elabora um projeto e como eles contribuem para a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos.

Em um dos encontros, foi solicitada a seguinte atividade para os professores cursistas:

*Trabalho pessoal: Responda a seguinte questão abaixo, a partir dos seguintes tópicos: O sentido da leitura na escola: propósitos didáticos dos alunos - Gestão de tempo, apresentação dos conteúdos e organização das atividades.*

*Questão: Qual a vantagem de trabalhar os conteúdos da leitura em um projeto? (M3U1).*

Essa atividade permitiu compreender que as propostas de atividades foram acompanhadas de reflexões que possibilitaram ao professor pensar sobre o tema em questão, registrar sua opinião, discutir com os colegas novas estratégias para inserir em sala de aula a partir do que vivenciou no curso.

Após vários encontros estudando sobre os projetos, foi solicitado a cada professor que criasse um projeto para seus alunos, contemplando a leitura e escrita.

Exemplo de um projeto elaborado pela professora A1 - no decorrer do encontro:

*Projeto: Sítio do Pica Pau Amarelo*

*Duração: Quatro meses*

*Início: maio/2002 a agosto/2002*

*Objetivo: Resgatar o encantamento e magia das obras de Monteiro Lobato envolvendo todas as áreas de conhecimento, aproveitando o interesse deles pela série recentemente lançada na televisão.*

*Desenvolvimento: Ouvir as histórias contadas pela professora, representar por meio de dramatização os personagens das histórias, resumir obras do autor, escrever o nome dos personagens (conforme suas hipóteses de escrita), ouvir as músicas referentes ao sítio e seus personagens, contar as histórias do sítio oralmente, produzir textos sobre os personagens das histórias (escrevendo conforme suas hipóteses). Fazer a receita de bolinhos da tia Nastácia. Convidar a família dos alunos para colaborar na confecção de personagens da história que servirá como recurso didático para produção de texto. Assistir às partes da série que passa na tv para discutir com os alunos o que está nos livros e na tv.*

*Produto final: Confeccionar um álbum coletivo com o reconto feito pelas crianças de algumas obras do autor, ilustrando com diferentes técnicas de artes.*

*Avaliação: Avaliar continuamente através de observação o envolvimento dos alunos durante as atividades realizadas.*

Após essa elaboração, os professores socializaram seus projetos, discutindo, lendo os relatórios sobre os resultados obtidos junto aos alunos, trocando idéias para contribuir com o trabalho de cada uma, bem como avaliando os resultados e falhas que puderam melhorar o trabalho.

Aprender a investigar a prática profissional, pela reflexão em parceria com outras pessoas, é condição para o professor conquistar a competência de torná-la, autonomamente, como objetivo de análise. A reflexão compartilhada sobre a prática, utilizada como instrumento metodológico é uma forma de ajudar o professor a refletir sobre práticas em geral-a sua, inclusive - para poder aprender a refletir, por si mesmo e cada vez mais, sobre a sua própria (BRASIL, 2001, p. 30).

Para entender um pouco mais sobre a dinâmica do curso, estão a seguir algumas atividades que fizeram parte de pautas dos encontros:

*“Trabalho pessoal: Pensando em sua prática, escolha e descreva a atividade que, em sua opinião, mais contribui para os alunos aprenderem a linguagem que se escreve - Reflita bem para decidir se a atividade escolhida oferece mais contribuições e explique por que motivo isso ocorre”.*

*Planejamento de uma atividade para ser realizada com os alunos:*

*Orientações: Agrupar os alunos com hipótese de escrita pré-silábica com alunos de escrita silábica, ou seja, reunir aqueles que já fazem uso do conhecimento de que a escrita representa a fala com aqueles que ainda não o fazem. Agrupar alunos com hipótese silábica com valor sonoro com aqueles que ainda não fazem uso do valor sonoro, ou com alunos com hipótese de escrita silábico-alfabética. Antecipar boas perguntas/informações para ajudar os alunos a pensar.*

*Trabalho pessoal: No caderno de registro, desenvolver uma síntese organizada das discussões, com título representativo do conteúdo, como, por exemplo: Síntese das discussões coletivas sobre o programa de vídeo - “Escrever para Aprender”.Faça as atividades aqui planejadas e, depois disso, faça um relato reflexivo no caderno de registro, abordando os seguintes aspectos: As diferenças entre o que pensou durante o planejamento e o que de fato aconteceu ao realizar essa atividade. As mudanças que faria em aspectos como os agrupamentos propostos, a intervenção realizada, a escolha do texto proposto, etc...*

As atividades propostas a cada encontro demonstraram que o Programa visou oferecer oportunidades para o professor refletir sobre o que faz, bem como registrar como

faz e quais os resultados obtidos, podendo trocar com os colegas novas idéias para que pudessem ser inseridas nas atividades com seus alunos.

O conhecimento construído/reconstruído no exercício da profissão quando socializado, é ao mesmo tempo, produto de reflexão sobre a prática e desencadeador de outras/novas reflexões sobre a prática [...] O empenho em falar e escrever sobre ele, para torná-lo acessível aos pares, revela, por parte do educador, uma atitude de generosidade e compromisso com o outro e consigo mesmo (BRASIL, 2001, p. 38).

A dinâmica do curso retratou a tentativa de aliar teoria à prática, no sentido de oportunizar ao professor realizar tarefas que o levou a refletir e experimentar estratégias junto aos seus alunos, tendo orientação dos formadores e a troca entre os colegas.

## 2.6 OS PRESSUPOSTOS DO PROFA: UM MODELO DE FORMAÇÃO EM SINTONIA COM AS NOVAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

O modelo de formação proposto pelo Programa PROFA está alicerçado em várias concepções de desenvolvimento profissional que Garcia (1999) caracterizou como cursos de formação. Esses cursos apresentam características bem definidas, baseadas em agrupamentos de pessoas que participam de um conjunto de atividades durante um certo tempo, tendo em vista adquirir novos conhecimentos, atender aos objetivos específicos do programa, realizar tarefas que propiciem experimentar novas estratégias em sala de aula.

O material de apresentação do PROFA e suas etapas de realização apontaram para um modelo de formação que corresponde às novas concepções de educação, no sentido de incentivar o professor para compreender a sua prática de enfrentamento das situações didáticas que colaboram para o crescimento dos alunos, como leitores e para seu próprio crescimento. O material proposto para os registros possibilitou ao professor revisar seus procedimentos, bem como avaliar suas condutas e posturas diante da aprendizagem dos alunos.

Os seus saberes foram coletivizados para troca e reflexão sobre o fazer, contribuindo para repensar a metodologia de atuação junto aos alunos, obtendo melhores resultados em sua atuação, como também na aprendizagem deles.

Nessa formação existiram procedimentos didáticos listados nos módulos de estudo que mereceram ser postos em prática pelos professores. Os professores puderam melhorar sua conduta, aprender e aplicar em sala de aula condutas adquiridas, no curso, referentes à proposta de alfabetização.

Há uma preocupação constante, inserida nos módulos de estudo, que aponta a importância do professor compreender o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos. A proposta de alfabetização apresentada, nesse Programa, não contemplou o modelo de alfabetização que depende de pré-requisitos (cognitivos, psicológicos, perceptivo motores e lingüísticos) e que muitas vezes serve de explicação para o fracasso escolar, pelo fato de as crianças não disporem dessas habilidades.

O Programa pauta-se no modelo de alfabetização coordenado por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no Brasil em 1995, com o título *Psicogênese da Língua Escrita*. Os estudos, a partir das idéias dessas autoras têm demandado a revisão de novas concepções acerca das propostas de alfabetização, transformando as práticas de ensino da leitura e escrita no início da escolarização.

Na didática de alfabetização já não é mais possível considerar a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as conseqüências provocadas pela diferença de oportunidades que marcam as crianças de diferentes classes sociais. Portanto, já não se pode mais ensinar como antes (BRASIL, 2001, p. 8).

Em síntese, o Programa PROFA foi idealizado procurando atender às novas perspectivas na formação dos professores alfabetizadores, visando formar um professor no modelo que aponta a necessidade de refletir sobre como o aluno aprende no processo de alfabetização, bem como as necessidades do professor para colaborar com intervenções pertinentes nesse processo.

Desse modo, podemos analisar o Programa a partir das tendências que Nóvoa (1992, p. 21) identifica na formação de professores:

a) Formação tradicional, comportamentalista, tecnicista, na qual se definem previamente os programas, a metodologia e os recursos, aplicados a diversos professores;

Essa tendência de formação tem sido alvo de inúmeros debates, pois são formuladas conforme a concepção dos especialistas sobre as necessidades dos professores. Essa é uma tendência de capacitação isolada, a qual é formulada a partir do ideal de um ministro, de especialistas, de um departamento, de um estado ou município. Um projeto que visa modificar a prática dos professores, exigindo mudanças em sua vida pessoal e profissional.

b) Formação interativa construtivista, reflexiva, crítica, investigativa, organizada a partir das necessidades dos professores e partindo das necessidades do contexto escolar.

Essa tendência tem como foco a prática do professor, o contexto que envolve sua experiência, seus desafios, seu sucesso, partindo de sua necessidade para contribuir para a sua atuação e aprendizagem de seus alunos.

Atualmente os resultados das pesquisas realizadas sobre formação de professores apontam para a necessidade de uma formação, na qual os professores interagem com as questões a serem formuladas e sua experiência entra como um dos recursos de sua formação.

Nesse sentido, o Programa PROFA sinaliza uma tendência inovadora no que se refere à possibilidade de reflexão dos professores sobre a prática, propiciando à sua participação na elaboração de estratégias que serão desenvolvidas com os alunos em sala de aula. Porém uma tendência parcial, pois as atividades são pré-estabelecidas nos módulos de estudo do Programa, ou seja, há um incentivo à construção de atividades pelo professor, mas a partir das orientações que são realizadas pelas formadoras e que se encontram registradas no manual de orientações dos professores e formadores.

Nesse Programa, há também a preocupação com a progressão continuada, visto que é necessário garantir a aprendizagem do aluno no processo de alfabetização, objetivando que ele possa aprender a ler e escrever, avançando qualitativamente nesse processo. A dificuldade em promover essa aprendizagem, muitas vezes, faz com que o aluno desista de continuar na escola. Sendo assim, cabe à escola cumprir bem o papel de alfabetizar os alunos sem punição e sim com respeito ao ritmo de desenvolvimento de cada um.

Consideramos, assim, que o modelo de formação do PROFA revela um modelo misto de formação com base no que Garcia (1995) nomeia de treino profissional e formação profissional, ou seja, ao mesmo tempo em que propicia ao professor ser o agente de formação profissional, o treinamento é considerado importante para que posteriormente possa inserir na prática o que foi vivenciado no curso, orientado pelos especialistas/formadores.

Acreditamos que é preciso se opor aos modelos de formação tradicional, confirmando a idéia de que o professor também é responsável pela sua formação e que tem muito a contribuir por meio de sua experiência, de suas tentativas de impor estratégias que dão resultado ou não na aprendizagem dos seus alunos e na melhoria de sua atuação.

É preciso superar o modelo tecnicista de treinamento, desenvolvido por meio de pacotes instrucionais, como uma concepção de formação que encara o formador como responsável pela atualização dos professores, como tal, um transmissor de novas idéias, as quais professor deve inserir em sala de aula.

A elaboração de propostas para a formação dos professores tem constituído uma busca constante, na tentativa de criar inovações por meio de modelos que atendam questões importantes para melhorar a atuação do professor e superar o tecnicismo. Estudos recentes demonstram que os programas de formação continuada, na maioria das vezes, estão voltados a cursos de curta duração, não levam em conta os saberes dos professores produzidos na prática, nem o contexto escolar, no qual os professores vivenciam seus desafios e suas conquistas. Nesse sentido, o PROFA se apresenta como um Programa inovador:

- a) a duração prolongada, pois há mais tempo para o professor construir conhecimentos sobre a alfabetização que se espera no início de escolarização das crianças;
- b) atividades diferenciadas que atendam ao nível de aprendizagem de cada aluno;
- c) registros constantes para a reflexão da prática;

Em resumo, o modelo de formação do PROFA reflete a tentativa de formar o professor para melhorar não só o processo de leitura e escrita dos alunos, mas também o seu próprio processo de aprendizagem por meio da leitura e da produção de textos.

## 2.7 UM MODELO DE FORMAÇÃO CENTRADA NA REFLEXIVIDADE DO PROFESSOR

A reflexão sobre a ação foi constante, sendo pauta dos encontros, onde formadores e professores, juntos, buscaram refletir e realizar os registros para construção de novas diretrizes que serviriam de apoio para rever novas reflexões para futuras ações. Essas reflexões contribuíram para a qualidade da atuação dos professores, suscitando dúvidas, inquietações e o próprio processo de aprendizagem dos professores.

O trabalho em grupo pressupõe um pensar coletivo que gera a cooperação, provoca conflitos e favorece a resolução das situações que são instrumentos de reflexão, permitindo fortalecimento de relações entre os professores, contribuindo para o seu crescimento profissional.

A avaliação da aprendizagem dos professores também pressupõe reflexão ao garantir que nesse processo de formação se possa aferir as conquistas, as potencialidades, os obstáculos, as limitações e as dificuldades encontradas pelos professores. Assumindo, assim, a avaliação como ponto de retomada para rever o processo em andamento, no qual o professor é aprendiz e construtor.

Um êxito, nesse Programa, tem sido o interesse dos formadores pela constante leitura. Esses grupos têm se preocupado em ampliar seu repertório literário para que conseqüentemente pudessem recomendar aos professores bons materiais de leitura durante os encontros, possibilitando a reflexão dos formadores e professores, no sentido de compreender a importância de um professor leitor, possibilitando vivenciar essa postura em sala de aula, com seus alunos.

Os registros escritos também foram apontados como um bom recurso de reflexão, permitiram aos professores e aos formadores expressarem sentimentos e aprendizagens individuais e coletivas durante os encontros. As atividades realizadas no próprio ambiente de trabalho com os alunos, serviram como ponto de reflexão para posteriores ações na prática pedagógica.

A reflexão como ponto de partida para futuras ações nos encontros desse Programa nos leva a Freire (1996, p. 39), quando afirma que, na formação do professor, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo.

Quanto mais o professor é convidado a olhar sua prática e dela extrair fatos e situações importantes, melhor poderá dar significado às questões que emergem no dia-a-dia de seu trabalho com seus alunos, podendo, assim, melhorar sua ação teórica e prática.

A reflexão como um dos critérios de formação desse Programa significou para muitos professores uma proposta inovadora, que pretendeu superar o modelo de alfabetização cartilhesca, para avançar numa metodologia na qual as crianças aprendem a ler por meio de textos, opondo-se à prática de alfabetização por meio das sílabas, objetivando estimular o professor a refletir sobre uma nova proposta de alfabetização.

O Programa apresenta uma estrutura curricular inovadora, portanto, tem sido considerado pelos educadores brasileiros de vários estados que já participaram do Programa, como uma capacitação de grande valor para a prática dos professores. Uma formação de longa duração, o que contribui para que os professores possam aprofundar seus conhecimentos sobre o objeto de estudo dessa formação que é o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos em processo de alfabetização. Compartilhar experiências com outros professores e perceber a sintonia entre teoria e prática são aspectos importantes que contribuem para o professor refletir sobre sua atuação e sobre o compromisso com o desenvolvimento dos alunos.

A formação de uma comunidade de professores e formadores leitores é um aspecto significativo dessa formação, o que caracteriza ampliar o universo cultural desses profissionais.

A análise sobre o Programa evidencia que o PROFA foi um curso elaborado dentro das novas propostas de formação continuada, ou seja, a preocupação em aliar teoria e prática, a reflexão sobre a prática, sendo bem estruturado e específico para os professores

alfabetizadores, apresentando uma teoria consistente sobre o desenvolvimento da leitura e escrita, oportunizando ao professor, levar para os encontros as atividades realizadas com os alunos, como meio de reflexão para desenvolver novas atividades que contribuam com a aprendizagem das crianças.

Ao tecermos uma análise sobre o Programa, alguns aspectos como as orientações e acompanhamento das formadoras, a inserção de atividades estabelecidas nos módulos de estudo está dentro do que Garcia (1999) aponta como cursos de formação que geralmente tem como objetivo transmitir aos professores teorias para que posteriormente sejam aliadas à prática.

Existe um formador que orienta o professor e apresenta os objetivos e metodologia da formação, bem como o treino do professor para aquisição de novos conhecimentos. Aos formadores cabe a função de orientador durante os encontros, o que colabora com os professores durante sua trajetória no curso. As dificuldades e as conquistas são registradas e posteriormente repensadas com os outros professores e formadores. Muitas vezes, esse tipo de formação tem forte tendência a inserir uma densa teoria, para que o professor possa evidenciá-las em sua prática.

Nesse programa, fica evidenciado a formação por apoio profissional no que se refere à teoria sobre o desenvolvimento da leitura e escrita. São oferecidos ao professor momentos de reflexão sobre as atividades realizadas com os alunos, permitindo que essas atividades sejam registradas e repensadas em conjunto, buscando coletivamente novas estratégias para o professor trabalhar em diversos momentos da prática da leitura e escrita.

O Programa apresenta, portanto, algumas características que podem ser consideradas inovadoras no sentido de articular teoria e prática, propondo ao professor ler a teoria que embasa o desenvolvimento da leitura e escrita e inseri-las nas atividades práticas com os alunos. Outro aspecto a ser considerado é a longa duração que propicia o aprofundamento teórico, a relação dos professores, compartilhando experiências, buscando juntos à revisão de estratégias que promovem a reflexão sobre a prática individual e coletiva.

## **CAPÍTULO III**

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

Este estudo visa a compreender os modelos de formação continuada, refletindo sobre as bases das propostas de formação, bem como os resultados sobre a prática do professor.

Sabemos que, atualmente, as pesquisas sobre o tema em estudo apontam que os cursos de formação não têm tido o êxito esperado na atuação dos professores. Várias são as iniciativas de órgãos governamentais para mudar os modelos de capacitação em serviço, visando modificar a atuação docente e, por conseguinte, a melhoria na educação, no que se refere à aprendizagem dos alunos.

Na tentativa de colaborar com um estudo que contribua para reflexões acerca da formação docente, este trabalho tem como principal foco compreender como os professores atuam, após a participação em um programa de capacitação, considerado um modelo inovador em termos de metodologia, no que se refere à relação teoria e prática.

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

Descrever e analisar o modelo de formação proposto pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA - tendo em vista os resultados para a prática docente.

### 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Identificar os pressupostos teóricos presentes no Programa em análise;
- b) Descrever a metodologia de trabalho proposto pelo Programa analisado;
- c) Identificar os aspectos reguladores da prática dos professores em sala de aula, conforme trabalhado pelo Programa;
- d) Avaliar os reflexos do programa de capacitação (PROFA) na prática docente

### 3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, optamos pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com delineamento de estudo de caso, pois conforme afirma Bogdan e Biklen (1982):

A pesquisa qualitativa 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.

O interesse por essa abordagem originou-se da preocupação em manter um contato bem próximo com as pessoas envolvidas, entender suas expectativas, sentimentos, observar e conhecer o seu processo de atuação em seu ambiente de trabalho.

O estudo de caso nasce da necessidade de retratar a realidade de forma completa e profunda (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Portanto, utilizamos esse delineamento para aprofundar as investigações, buscando retratar a vida profissional dos participantes, sua trajetória no programa de capacitação, bem como os resultados em sua prática.

Como é exigido em um estudo de caso, é necessário que se investigue o problema escolhido em seus diferentes aspectos. Para entender a implementação do PROFA e analisá-lo nos seus diferentes aspectos, para abstrair as características principais do modelo de formação continuada a ele subjacente, fez-se necessário levantar dados a partir de várias fontes: dos documentos que embasam o Programa, dos respectivos relatórios de trabalho, bem como das concepções e práticas dos professores que participaram desse Programa.

### 3.4 ANÁLISE DOS REGISTROS

De acordo com Lüdke e André (1986a) a análise documental pode se constituir uma abordagem valiosa de dados qualitativos. Nesse sentido, traçamos como meta ler e interpretar os documentos, buscando conhecer os pressupostos teórico-metodológicos que caracterizam a proposta de formação do Programa.

O primeiro interesse da análise foi o levantamento documental, fazendo a leitura dos documentos que evidenciam a proposta de formação, os pressupostos teóricos, os objetivos, a metodologia e o modelo que permeia o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores -PROFA.

Para tal intento, realizamos uma visita à Secretaria de Educação - SEMED - na tentativa de conseguir os documentos necessários para a análise. Durante uma conversa informal com os chefes de divisão, foi explicado que, em virtude da nova gestão, que tomou posse em 2005, as pessoas que fizeram parte da implementação do Programa PROFA - não estavam mais atuando na secretaria e que não havia documentos e registros que pudessem subsidiar a pesquisa, exceto a lista de nomes dos participantes do Programa. A lista continha nomes dos professores, supervisores e formadoras que participaram dessa capacitação.

De posse da lista, procuramos algumas formadoras responsáveis pelos grupos de professores participantes. Realizamos uma conversa informal que possibilitou conhecer um pouco sobre o Programa e obter os documentos necessários, já que as formadoras tinham os registros referentes à trajetória dos professores durante o curso e todo material enviado pela SEF/MEC.

Ressaltamos que, na Secretaria Municipal de Educação - SEMED, não havia nenhum registro em arquivo referente ao Programa para a análise do acompanhamento durante a sua execução e da avaliação dos seus resultados na prática dos professores. Nenhum registro foi arquivado, o que permite dizer que, mesmo sendo um Programa com tempo de duração prolongada com diferencial metodológico, com metas definidas para melhoria da qualidade do ensino, no que se refere ao processo de alfabetização, não há registros para posteriores estudos ou análise dos resultados obtidos pelos professores nessa capacitação.

Os relatórios realizados pelas formadoras eram entregues à coordenadora geral e enviados à equipe do Programa em Brasília. Todos os documentos e registros analisados foram cuidadosamente guardados pelas formadoras e também pelas professoras, o que indica a valorização de um esforço coletivo de trabalho intenso.

Cabe ressaltar que não conseguimos conversar pessoalmente com a coordenadora geral, responsável pelo trabalho de implementação do Programa na Secretaria, devido a sua agenda com constantes viagens, porém ela colaborou com algumas questões para confirmar a análise dos documentos, comunicando-se por telefone.

Inicialmente, de posse do material, fizemos uma leitura crítica do documento de apresentação do Programa, do guia do formador, da composição dos módulos, dos encaminhamentos do guia de orientações metodológicas, da coletânea de textos e da coletânea videográfica.

Também foram alvo da análise os registros realizados pelas professoras, os projetos elaborados para serem executados com os alunos, as atividades propostas para os alunos, as listas de presença das professoras cursistas, a avaliação das formadoras referentes ao desenvolvimento dos professores durante a trajetória do curso.

Alguns registros apresentam anotações informais das formadoras em relação às professoras e das professoras em relação aos alunos. Esses registros foram muito importantes para compreendermos o processo de avaliação da aprendizagem dos professores e dos alunos, bem como os encaminhamentos realizados pelas formadoras durante a trajetória do curso.

De acordo com Lüdke e André (1986b), os documentos representam uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas fontes de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. As informações contidas nos registros das professoras e formadoras foram essenciais para compreensão das atividades realizadas nos encontros. Essas informações evidenciaram a caminhada das professoras e seu processo de aprendizagem.

Partimos dessa análise para delinear os próximos passos para obtenção dos dados: as entrevistas e posteriormente a observação da prática docente.

### 3.5 A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES

Uma conversa informal com as formadoras permitiu conhecer o trabalho desenvolvido e fazer nossa opção: escolher as formadoras para serem entrevistadas. Utilizamos, como critério para a escolha das formadoras, o material completo que elas tinham para nossa análise.

Explicamos a elas nossos objetivos, situando o trabalho e sua relevância acadêmica. Explicamos a importância da entrevista gravada e apresentamos o roteiro. Porém, esse roteiro foi considerado apenas um suporte, pois oportunizamos tempo para que cada uma falasse tranquilamente sobre o trabalho que desenvolveu com os professores e sobre seu próprio desenvolvimento.

As formadoras selecionadas foram responsáveis por um grupo formado de trinta e três participantes, sendo que dezenove professoras fizeram o curso completo, uma se aposentou, quatro desistiram no início e seis desistiram no decorrer do curso. As desistências foram justificadas por motivos como: problemas de saúde, filhos pequenos que precisavam de atendimento, dificuldades em conciliar o trabalho e o estudo, licença gestante. Três professoras mudaram-se para outro grupo de estudo, optando por um melhor horário para organização de sua vida pessoal.

O desempenho dessas professoras, avaliado, durante o decorrer do curso, pelas formadoras que desenvolveram os trabalhos, propiciou a elas caracterizar o grupo em três subgrupos: professores com alto desempenho, com médio desempenho e com baixo desempenho.

O grupo A foi considerado como tal pelas características de assiduidade, interesse em realizar as tarefas, interesse em apresentar as atividades realizadas pelos alunos, boa atuação em sala de aula e os resultados do desenvolvimento dos alunos no processo de alfabetização.

O grupo B considerado de médio desempenho, não era totalmente assíduo, apresentando dificuldades em realizar as tarefas, mas tinha um bom resultado quanto ao desenvolvimento dos alunos.

O grupo C considerado de baixo desempenho, mostrava dificuldades em entender o processo de alfabetização apresentado pelo Programa, dificuldades em receber o acompanhamento das formadoras, resistência à realização das tarefas propostas, dificuldades em pôr em prática os estudos realizados nos encontros.

Para que a identidade das formadoras e professoras permanecesse em sigilo, as formadoras foram identificadas por letras e as professoras, por letras acompanhadas de números.

As formadoras tiveram um papel relevante nessa caminhada pela busca de informações, pois apresentaram materiais como: lista de presença, contrato didático, avaliação de desempenho dos professores, projetos e atividades realizadas com os alunos durante a trajetória do curso. Esses materiais oportunizaram entender o processo de aprendizagem dos participantes e sua trajetória.

De posse da lista com os nomes das professoras que participaram do grupo das formadoras selecionadas, buscamos, na Secretaria de Educação, o nome das escolas em que estavam lotadas.

Iniciamos assim, uma visita às escolas, com uma carta de apresentação do Programa de Mestrado para conversar com diretores e supervisores, no sentido de compartilhar a intenção, deixando claro que as pesquisas são importantes, seus resultados revertem em reflexões sobre o tema abordado, podendo contribuir para melhorias na educação.

Nessa visita, fizemos questão de promover um clima de cordialidade e amizade, para que a nossa presença não fosse vista como um momento de invasão no ambiente de trabalho e da própria vida pessoal e profissional dos participantes.

### 3.6 ENTREVISTA COM AS FORMADORAS

Realizar as entrevistas não foi tarefa fácil. Para obtermos as informações necessárias, foi preciso tempo e paciência, pois mesmo mantendo um clima de

cordialidade, as participantes ficavam ansiosas, às vezes temerosas em fornecer algumas informações.

Mas, as entrevistas eram necessárias, pois ouvir as participantes era essencial para entendermos sua história de vida profissional, o processo de sua participação no Programa em análise, bem como sua trajetória após essa participação.

Primeiramente entrevistamos as formadoras selecionadas. Percebendo a preocupação das participantes, exercitamos uma das principais posturas do entrevistador, a paciência. Esperamos o tempo de entrosamento para iniciarmos as entrevistas, que decorreram num clima de conversa informal. Esse clima oportunizou a cada uma expressar suas alegrias e conquistas, como também algumas frustrações referentes aos encaminhamentos da capacitação.

As entrevistas resultaram no diálogo que, por longo tempo aproximou-nos das formadoras, conseguindo seu respeito, seu interesse pelos posteriores resultados do trabalho de pesquisa, bem como pelo interesse em oferecer dados que supunham ser importantes para que, no futuro, muitas questões possam ser repensadas na formação docente.

Durante o contato com as formadoras, pudemos perceber a competência e compromisso delas com a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino. Suas contribuições deixavam claro que não foram escolhidas pela secretaria, simplesmente por critérios burocráticos, mas por serem profissionais empenhadas em promover um trabalho, cujos resultados revertissem em melhorias contínuas para a atuação dos professores, com reflexos positivos para a aprendizagem dos alunos.

Concordamos com Minayo (1996), ao afirmar que os dados obtidos na entrevista estão divididos entre os de natureza objetiva - fatos 'concretos-objetivos' - que podem ser obtidos por outros meios - e os de natureza 'subjetiva' como valores, opiniões, que só podem ser obtidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos.

Nesse sentido, acreditamos que as entrevistas com as formadoras foram a grande chance de confirmar a análise dos documentos que foi feita inicialmente, pois suas

opiniões, valores e sentimentos demonstraram a importância da entrevista neste trabalho de pesquisa.

A entrevista com as formadoras revelou dados como: história de vida profissional, antes e depois da participação no Programa, justificativa sobre a participação no Programa, dificuldades encontradas em relação ao acompanhamento das professoras, avaliação dos resultados do curso na prática das professoras. A entrevista consolidou dados importantes para a continuidade do trabalho.

### 3.7 ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Ao organizarmos as entrevistas com as professoras, pretendemos colocar determinadas questões a elas que oferecessem subsídios para tecermos a análise do Programa. Ao organizarmos o roteiro das perguntas, pautamo-nos por Szymnski *et al.* (2002) quando afirma a importância do pesquisador em estar atento não só à fala de seu entrevistado, mas também ao seu meio. Este inclui os diversos aspectos do ambiente físico e social e também as interações que o entrevistado estabelece durante a situação de entrevista.

As visitas às escolas permitiram conhecer o ambiente, as pessoas que ali exerciam suas funções, como também estabelecer uma relação de respeito, harmonia e credibilidade no trabalho realizado. Nas datas agendadas, fomos às escolas. Entrevistar não é tarefa fácil. Ao sermos apresentada para as professoras que seriam alvos de nosso interesse, tentávamos ser simpática, explicando os objetivos do trabalho, as contribuições que elas poderiam oferecer para a melhoria de seu trabalho e de muitas outras educadoras.

Aos poucos, o grupo envolvido demonstrou abertura para a participação no trabalho. Estavam comprometidas em colaborar, atentas, mas sempre procurando solicitar a pesquisadora, para que as entrevistas fossem coletivas, pois temiam não se lembrar de alguns fatos; julgavam que, em conjunto, teriam mais a dizer e se lembrariam de mais fatos. Explicamos às professoras o sentido de entrevistar cada uma, bem como o objetivo da pesquisa e sua relevância para o trabalho. Aos poucos, a entrevista foi se concretizando num clima de confiança.

Cabe ressaltar que no decorrer desse trabalho foram encontrados alguns desafios: duas professoras da amostra não quiseram participar; em outro caso, houve a participação da supervisora que, no decorrer da entrevista, interveio nas respostas, muitas vezes antecipando as respostas da professora, o que fez cancelar a entrevista; e uma não foi localizada, pois não estava atuando na rede municipal de ensino.

Com isso, o grupo teve a participação de quinze professoras, agrupadas de acordo com o seu desempenho avaliado pelas formadoras na trajetória do Programa: Grupo A - as professoras com alto desempenho, composto por seis professoras, o grupo B - as professoras com médio desempenho, composto, também, por seis professoras e o grupo C - as professoras com baixo desempenho, composto por três professoras.

Esses grupos estavam atuando em escolas diversas, portanto, foi preciso visitar seis escolas, para concluir as entrevistas. As visitas propiciaram conhecer escolas diferentes, vivenciar diferentes contextos, participar do ambiente de trabalho de cada participante da pesquisa.

As escolas visitadas abriram suas portas para que nos sentíssemos à vontade. Percebemos que as supervisoras apresentavam os ambientes da escola, com a grande preocupação de mostrar o trabalho desenvolvido com os alunos e com os professores.

Em algumas escolas, havia uma grande preocupação das supervisoras em acompanhar a entrevista de suas professoras, mas, ao explicar o significado da entrevista, elas ficavam tranquilas.

Durante as entrevistas, percebemos uma grande preocupação das professoras com os resultados da pesquisa para melhoria de sua prática. Estavam dispostas a colaborar, pois durante a conversa, entenderam que as pesquisas colaboram para as reflexões dos temas abordados, oferecendo subsídios para repensar práticas educativas.

As entrevistas foram gravadas e a transcrição foi realizada sempre depois, para que nenhum dado ficasse perdido. Todas as falas foram transcritas na íntegra, num esforço para não deixar de registrar também questões que permearam o contexto no momento da entrevista, bem como a postura e reação dos entrevistados. A leitura das entrevistas foi

realizada minuciosamente para que pudéssemos fazer a análise, respeitando a fala de cada professora.

A entrevista com as professoras apresentou dados como: história de vida profissional antes e depois de participar do PROFA, acompanhamento recebido na trajetória do curso, impressões em relação ao acompanhamento das formadoras, avaliação do Programa em sua prática e participação no Programa.

### 3.8 AS OBSERVAÇÕES NA SALA DE AULA

Iniciamos a observação da prática docente, com o objetivo de analisar os reflexos do Programa na prática das professoras, bem como verificar os benefícios em sua formação e/ou transformações na prática pedagógica, passando a trabalhar com a alfabetização de maneira coerente com os pressupostos metodológicos do Programa. Verificamos, ainda, se houve o aprimoramento pedagógico a partir do curso e da orientação das formadoras, auxiliando efetivamente na atuação das professoras tornando-as mais capacitadas e, por conseguinte, ampliando sua concepção de alfabetização numa proposta construtivista que permeia a base teórica do Programa.

Para Estrela (1994), as observações, de acordo com a postura do observador podem ser classificadas como distanciadas, pois não há interferência do pesquisador nas atividades desenvolvidas, apenas as anotações referentes às ações dos professores. A observação feita transcorreu na tentativa de distanciarmos, sem interferir com gestos e olhares que pudessem modificar as atividades realizadas pelas professoras no seu ambiente de trabalho.

Para a observação, selecionamos três professoras do grupo entrevistado, sendo uma de cada um dos grupos (A-B-C). Para essa seleção, utilizamos como critérios alguns aspectos explicitados na entrevista: a professora A1 foi selecionada pelo destaque em sua entrevista, demonstrando que o PROFA foi um diferencial em sua trajetória profissional, confirmou sua prática na proposta construtivista, aprendeu a valorizar um trabalho intenso com textos, passou a apreciar diferentes leituras e autores, lendo com mais intensidade, não

somente para os alunos, mas tornando-se melhor leitora. Enfim, percebeu que aprendeu a gostar mais de ler para o seu próprio aprimoramento pessoal e profissional.

A professora B2 explicitou, em sua entrevista, que após sua participação no Programa, deixou de realizar uma proposta “mesclada”, pois, antes de participar do Programa, realizava um trabalho um pouco na proposta tradicional e um pouco na proposta construtivista, pois acreditava que, assim, estava colaborando melhor para a aprendizagem de seus alunos. Afirmou que sua participação no Programa consolidou o trabalho na proposta construtivista, acreditando mais no trabalho com textos, melhorando sua atuação e obtendo resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

A professora C2 foi selecionada por relatar que teve inúmeras dificuldades durante sua participação no Programa, pois foi uma mudança rápida em seu percurso profissional, mas que mudou sua postura tradicional para uma postura construtivista, confirmando que sua participação trouxe saldos positivos em sua prática e nos resultados da alfabetização dos alunos.

Para acompanharmos a prática das professoras, organizamos um cronograma que contemplou trinta e dois dias de observação, intercalando os horários, para que todos os dias observássemos um pouco de aula de cada professora selecionada. Com o objetivo de atender aos critérios dessa observação, que deram ênfase às atividades de Língua Portuguesa, contemplamos as aulas dessa disciplina, porém permanecemos durante o período do recreio e PL (planejamento), o que possibilitou conhecer o ambiente físico e social das professoras, bem como a relação entre as professoras e supervisoras durante a elaboração do planejamento.

### 3.9 O QUE OBSERVAR NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS

Durante nossa permanência nas escolas, em especial nas salas de aula, contemplamos alguns aspectos para serem observados com mais atenção. Eles estavam de acordo com as discussões propostas pelo Programa nos encontros e fixadas nos módulos de estudo. Nossa intenção era observar as seqüências de atividades e se essas estavam sendo

inseridas na prática das professoras, e, conseqüentemente, se as metas de formação propostas transformaram a prática dessas professoras. Lembrando que:

As seqüências de atividades são planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São seqüenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade, para que os alunos possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998).

As seqüências de atividade<sup>1</sup> expostas a seguir foram contempladas nos módulos de estudo, sendo discutidas e trabalhadas com os professores cursistas com orientação das formadoras:

### 3.9.1 Seqüências de Atividades

- a) Atividades com diferentes gêneros textuais - utilizar diferentes gêneros textuais para realizar atividades que incentivem a formação de crianças leitoras;
- b) Propostas de atividades de escrita mesmo o aluno não estando alfabetizado - são propostas de atividades que valorizam as hipóteses dos alunos sobre leitura e escrita, mesmo não escrevendo convencionalmente;
- c) Agrupamentos de alunos (trabalho com a heterogeneidade) - são agrupamentos de alunos em dupla para que possam interagir com seus pares colaborando com novas aprendizagens;
- d) Intervenção nas situações de aprendizagem: intervenção e mediação do professor durante as atividades realizadas pelos alunos, contribuindo para que o aluno possa refletir sobre o que está aprendendo;
- e) Propostas de atividades desafiadoras (que estimulem a criança a buscar soluções): atividades que fazem o aluno participar com reflexões e questionamentos;

---

<sup>1</sup> Seqüências de atividades retiradas da coletânea de textos -módulos de estudo. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/SEF/MEC/2001.

- f) Gravação: Gravar, em fita cassete, a leitura ou recitação dos alunos lendo seus textos preferidos, esse material poderá compor o acervo de leitura da sala;
- g) Produção de um livro: seleção de textos preferidos para produção de uma coletânea de textos, cada aluno poderá escrever o seu texto preferido;
- h) Projetos: Os projetos são situações didáticas em que aluno e professor se comprometem com um propósito e com produto final. As propostas de aprendizagem podem ser organizadas por meio de projetos que proponham aos alunos situações de comunicação envolvendo a leitura e a escrita das adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas e trava-línguas.

### **3.9.2 Tipos de situações que envolvem a leitura**

- a) Leitura realizada pelo professor: É importante que o professor faça leitura de vários textos do mesmo gênero para que os alunos possam se apropriar de um amplo repertório em questão, como também reconhecer no professor um bom leitor;
- b) Leitura coletiva: propiciar aos alunos ler, cantar, recitar e brincar com textos conhecidos, para que possam vivenciar situações de leitura vinculadas ao desfrute pessoal, à descontração e ao prazer;
- c) Leitura individual: Quando o aluno conhecer bem o texto, promover leituras individuais, com objetivos pré-fixados, como ler apenas a parte de que mais gostou para os colegas;
- d) Leitura dirigida; Propor atividades nas quais o aluno possa localizar palavras no texto, com objetivo de que o aluno possa utilizar seus conhecimentos sobre a leitura e escrita das palavras;
- e) Leitura compartilhada: (professor e alunos) Em alguns momentos da rotina de sala de aula, o professor pode ler junto com os alunos alguns textos, que os alunos conheçam, para que possam inferir e antecipar significados durante a leitura.

- f) Roda de conversa ou de leitura: A roda é uma boa estratégia para socializar experiências e conhecimentos, favorecendo a troca entre os alunos, compartilhando momentos de prazer e diversão com a leitura.

### **3.9.3 Tipos de situações que envolvem a escrita**

- a) Escrita individual: Oportunizar ao aluno escrever segundo suas próprias hipóteses, refletindo sobre a forma de escrever as palavras;
- b) Escrita coletiva: O professor escreve na lousa, ou em cartaz, o texto que os alunos ditam para ele. Durante o processo de escrita, o professor discute com os alunos a forma de escrever as palavras;
- c) Reflexão sobre a escrita: Favorecer a reflexão dos alunos sobre a escrita, propondo comparações entre as palavras que começam ou iniciam da mesma forma (letras, sílabas ou parte das palavras).

Contemplamos essas seqüências de atividades durante a observação, com o objetivo de explorar o universo de compreensão das professoras, ao inserirem, em suas aulas, o que vivenciaram nos estudos que fizeram parte dos encontros.

## **CAPÍTULO IV**

### **DESCRIÇÃO DOS DADOS**

#### **4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA: AS FORMADORAS**

Descrever o caminho percorrido para obtenção dos dados requer uma atenção minuciosa, para que, posteriormente, aliados à base teórica, possam ser categorizados, organizados e analisados permitindo revelar as respostas ao objetivo proposto neste estudo. Inicialmente organizamos o perfil profissional das formadoras, revelando a trajetória profissional e sua participação no Programa.

Quadro 6 - Perfil das formadoras que participaram da pesquisa.

<b>Formadoras</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação como professora alfabetizadora</b>	<b>Tempo de atuação como formadora</b>
A	Magistério e Pedagogia	10 anos	6 anos
B	Magistério e Pedagogia	25 anos	6 anos

Fonte: Dados obtidos na entrevista com as formadoras/2005

As informações contidas nesse quadro revelam que as formadoras A e B têm dados em comum, pois antes de serem formadoras, já atuavam como professoras alfabetizadoras, o que pode realçar como um item importante, pois conhecem as propostas de alfabetização, bem como a prática de sala de aula, o que pode ser visto como algo relevante, pois ao vivenciar a dinâmica da prática, as formadoras podem avaliar e contribuir mais com as professoras, compreendendo as situações referentes ao desenvolvimento dos alunos em processo de alfabetização.

## 4.2 CATEGORIZANDO OS DADOS DAS FORMADORAS

Após a realização das entrevistas, organizamos os dados coletados, classificando-os conforme o roteiro da entrevista.

O quadro sete expressa a história de vida profissional das formadoras antes e depois da participação no Programa.

Quadro 7 - História de vida profissional das formadoras.

<b>História de vida profissional</b>		<b>A</b>	<b>B</b>
Relacionadas à prática de alfabetização antes de ser formadora	Alfabetizou na proposta tradicional	N	S
	Alfabetizou na proposta construtivista	S	N
Relacionados aos motivos pelos quais se tornou formadora	Dedicação aos estudos	S	S
	Realização de uma boa prática em sala de aula	S	S
Relacionados à participação como formadora em programa específico de alfabetização	Já foi formadora de programa específico de alfabetização	S	N
	Já foi formadora de outros programas não relacionados à alfabetização	S	S

Fonte: Dados coletados na entrevista em 23/05/05

Legenda: S = Sim N = Não

Ao explicitar a proposta de alfabetização utilizada antes de ser formadora, a formadora A afirma que sempre trabalhou dentro de uma proposta construtivista. Dessa forma, incorporar os pressupostos teóricos do Programa implicou confirmar uma prática da qual sempre fez parte de seus projetos em sala de aula junto aos alunos.

A formadora B explicou que já tinha trabalhado numa proposta tradicional, mas ao conhecer a proposta construtivista, mudou seus encaminhamentos com os alunos e hoje acredita que essa é a melhor proposta para colaborar na aprendizagem dos alunos e com o professor, no sentido de se auto-afirmar como uma professora formadora de alunos bons leitores e bons escritores.

As formadoras revelaram quais foram os critérios adotados para que fossem convidadas para serem formadoras em programas de formação de professores. A dedicação aos estudos e a realização de uma prática de alfabetização considerada com bom

desempenho, foram decisivos para essa participação. Os exemplos a seguir mostram tais afirmações:

*Fui convidada para ser formadora porque sempre fui dedicada aos estudos [...] gostava de ler, sempre tinha interesse em aprender mais e minha prática era considerada muito boa. Sempre tive bons resultados com meus alunos [...] Eles aprendiam a ler com qualidade (Formadora - A).*

*Há seis anos sou formadora, já participei de outros projetos de formação, mas quando atuei em sala fiz um bom trabalho de alfabetização. Fui tradicional, mas abracei o construtivismo e consegui muitos resultados bons com meus alunos nessa proposta. Precisei estudar, ler muito, me dedicar completamente. Acredito que esse foi o meu grande crescimento e que me propiciou ser formadora. É preciso mudar e acreditar no que a fez mudar (Formadora - B).*

Acreditamos que a prática de sala de aula ofereceu às professoras condições para tornarem-se formadoras conscientes da verdadeira realidade da prática docente, podendo contribuir mediando o trabalho com firmeza, por meio de teorias que articuladas à prática, tornaram-se eficientes e possibilitaram uma melhor atuação das professoras e conseqüentemente uma melhor qualidade de alfabetização dos alunos.

A formadora A já tinha participado como formadora de outros programas específicos de alfabetização, porém a formadora B participou pela primeira vez, mas já tinha experiência de sala de aula, o que pode ser visto como algo positivo em sua atuação.

O quadro oito descreve os motivos pelos quais as formadoras foram convidadas para participar do Programa em análise. Nota-se que o interesse das formadoras em qualificar os professores e melhorar a qualidade do trabalho de alfabetização na Rede Municipal de Ensino é ponto comum. Ambas acreditam que uma proposta única de trabalho assegura a qualidade, colaborando para que as formadoras possam acompanhar as professoras e dar continuidade à formação proposta, mesmo após a capacitação.

Quadro 8 - Motivos explicitados pelas formadoras para justificar a sua participação no Programa – PROFA.

<b>Participação no Programa</b>		<b>A</b>	<b>B</b>
Relacionados à implementação do Programa	Qualificar os professores alfabetizadores	S	S
	Melhorar a qualidade de alfabetização dos alunos da Rede Municipal	S	S
Relacionados aos motivos pelos quais foi convidada para ser formadora do PROFA	Fazia parte da equipe de formadoras da secretaria	S	S
	Já havia participado da elaboração de projetos de formação de professores organizados pela secretaria - SEMED	S	S
Relacionados às expectativas profissionais e pessoais na participação no Programa	Confirmar a prática como formadora de professores	S	S
	Unificar a proposta de alfabetização na rede	S	S

Fonte: Dados coletados na entrevista em 23/05/05.

Legenda: S = Sim N = Não

Os depoimentos a seguir confirmam a idéia das formadoras acerca de uma única proposta de alfabetização na Rede Municipal de Ensino.

*Acho importante que a rede tenha uma proposta sólida de trabalho. Assim todos os professores podem trabalhar na mesma linha, trocar idéias, construir juntos uma história. [...] Não há história. Os professores têm liberdade de trabalhar com a linha que quiser. Como vamos acompanhar um programa após o seu término, se não há obrigação de dar continuidade (Formadora - A).*

*O grande nó do caminho é a falta de uma proposta única de trabalho, sentíamos necessidade do fortalecimento da rede, mas a secretaria deixava bem claro que a gente não tem o direito de dar um caminho único para o professor, ele tem liberdade para fazer seu trabalho. Claro o professor tem direito de criar, mas desde que tenha um suporte. Então me pergunto: ? Por que um programa desse nível se tudo pode ser como está? (Formadora - B).*

Segundo as formadoras, atualmente as professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino não têm uma proposta única de trabalho, no que se refere à alfabetização, ou seja, há professoras alfabetizando por meio de textos e há professoras utilizando a memorização de sílabas para alfabetizar.

Os professores têm a liberdade de trabalhar com a proposta que acharem melhor, o que, segundo as formadoras não é positivo, pois perde a qualidade de acompanhamento,

a realização de um trabalho coletivo com trocas de idéias, e acreditam que após a participação em um Programa como o PROFA, de longa duração, de pressupostos teóricos voltados à proposta construtivista, mesmo incorporando aprendizagens dessa proposta, o professor deixa de dar encaminhamentos relevantes, pois perde o fio condutor teórico, dificultando aliar a teoria à prática.

No Quadro nove podemos conhecer algumas das dificuldades apontadas pelas formadoras, relacionadas à participação das professoras cursistas nos encontros de formação.

Quadro 9 - Dificuldades apontadas pelas formadoras referentes às professoras cursistas durante a participação no Programa.

<b>Dificuldades encontradas</b>		<b>A</b>	<b>B</b>
Relacionados à participação inicial das professoras nos encontros	Falta de remuneração	S	N
	Dificuldades para o transporte	S	S
	Resistência à realização das tarefas propostas	S	S
	Dificuldades em conciliar vida pessoal e os estudos	S	S
Relacionados à prática	Dificuldades em aliar teoria e prática	S	S
	Dificuldades para refletir o fazer pedagógico	S	S
	Dificuldade em registrar a prática	S	S
	Dificuldades em utilizar uma proposta única de alfabetização	S	S

Fonte: Dados coletados na entrevista em 23/05/05.

Legenda: S = Sim N = Não

As formadoras revelaram que, ao iniciar o curso, tiveram algumas dificuldades, pois o Programa vem para rever práticas dos professores, implica estudos mais aprofundados, tempo e disponibilidade para registros da prática e para os encontros, exigindo dos professores mudanças em sua rotina pessoal e profissional. Conforme as formadoras exemplificam a seguir:

*No início foi difícil, no serviço público as dificuldades são imensas, tem vários graus de dificuldades, passando pelo problema do transporte, a não remuneração para o estudo, tempo mesmo para conciliar a vida pessoal, filhos e os estudos. Porque os encontros eram fora do horário de trabalho. O professor público trabalha em*

*quase todos os períodos possíveis. Havia muita resistência em fazer as tarefas propostas, entregar semanalmente, sempre justificadas pela falta de tempo e as tarefas eram primordiais para o desenvolvimento do trabalho (Formadora - A).*

*Bem... a grande dificuldade dos professores foram às tarefas. Eles sempre diziam que não tinham tempo, pois trabalhavam os dois períodos e o curso era longo e não tinha remuneração. Aos poucos fomos conseguindo as tarefas mas foi um grande desafio. Muitos tinham filhos pequenos e não tinham com quem deixar, o que ocasionava a dificuldade em estudar. Às vezes faltavam, muitas vezes justificavam que o problema era o transporte [...] é [...] motivos financeiros (Formadora - B).*

Uma das dificuldades apresentadas pelas professoras foi falta de remuneração, pois gastavam com o transporte para o seu deslocamento, o que muitas vezes era motivo para justificar faltas constantes nos encontros.

Para as formadoras, há um investimento grandioso em um Programa de formação como o PROFA, portanto a sua proposta deveria ser incorporada nos projetos de formação para que os professores pudessem dar continuidade ao trabalho iniciado.

Uma das grandes dificuldades apontadas pelas formadoras foi aliar teoria à prática, pois, para muitas professoras a proposta era algo novo, estavam acostumadas à prática tradicional, outras, conheciam um pouco sobre construtivismo e tentavam ensaiar alguns passos com os alunos no sentido de inovar nessa direção.

Outro ponto significativo era a dificuldade em refletir sobre o seu próprio fazer, ficando evidenciado que a professora realizava as atividades com os alunos e não tinha tempo para pensar sobre as mesmas, ou seja, bastava fazer as atividades, não registrando questões importantes que poderiam ser ponto de partida para rever novas práticas que articuladas às teorias resultariam na colaboração com o trabalho coletivo das professoras.

Fica evidente na fala das formadoras que o registro sobre as atividades realizadas com os alunos não era utilizado pelas professoras como possibilidades de avaliar os alunos e rever atividades, que pudessem contribuir com novas estratégias para a aprendizagem dos alunos.

*Em nossa visita às escolas muitas vezes percebíamos que o professor tinha dificuldades de por em prática as teorias [...] Por*

*exemplo, agrupar os alunos conforme seu nível de escrita, fazer atividades diferenciadas e até mesmo sair da silabação. Às vezes encontrava o professor usando textos diversos, mas com um enorme silabário na sala e fazendo do texto apenas mais um recurso, ou mesmo um pretexto. Eu percebia que esse professor precisava de mais orientação individual (Formadora - A).*

*Às vezes nas visitas nas salas de aula deparava com coisas que não era o que esperava [...] então percebia que a teoria não estava correspondendo à prática. Chamava o professor para refletir individualmente e depois retomava o trabalho nos encontros e refletia coletivamente (Formadora - B).*

Uma das propostas do Programa é promover com os professores a reflexão do fazer pedagógico. No entanto, o que foi constatado no relato das formadoras é que as professoras apresentavam uma certa resistência à reflexão sobre o que faziam, bem como ao registro da sua prática e dos resultados da sua atuação.

Os professores têm dificuldades em fazer registros, muitas vezes têm resolvido questões importantes em sua sala de aula, junto aos alunos, mas essas poderiam ser registradas, pois colaborariam para a prática de outros professores. Muitos relatam que não há tempo para os registros, pois a dinâmica da sala de aula não permite parar para pensar sobre os acontecimentos e registrá-los. A fala das formadoras exemplifica tais afirmações:

*Algumas professoras sempre diziam que não há tempo para parar e pensar sobre o que fazem, as coisas vão acontecendo bem rápido e dão ou não dão certo, os registros muitas vezes ficam alicerçados apenas nas provas, segundo elas não é preciso registrar pois muitas vezes conhecem até o 'suspiro' do aluno. Então senti que conseguir o registro como avaliação contínua não foi fácil (Formadora - A).*

*Acho que o professor tem muita dificuldade em registrar o que faz e os avanços dos alunos, eles dizem que falta tempo, mas foi nosso grande desafio ver os professores realizando registros das atividades que realizavam e dos resultados de aprendizagem dos alunos. Mas confesso que não foi tarefa fácil (Formadora - B).*

As formadoras relataram que, durante o curso, conseguiram orientar os professores para a realização de registros importantes referentes à aprendizagem dos alunos e de sua própria atuação, mostrando aos professores que esses eram importantes para o seu crescimento e dos colegas nas trocas, durante os encontros.

As professoras que conseguiam fazer seus registros tinham oportunidades de discuti-los coletivamente durante o curso, revelando a sua importância e servindo de incentivo para que todos os professores dessem significado a eles.

O Quadro dez apresenta a avaliação realizada pelas formadoras acerca da prática das professoras durante a trajetória do Programa. Essa avaliação é importante para as formadoras, pois revela os resultados obtidos com o trabalho de formação.

Quadro 10 - Aspectos apresentados pelas formadoras para avaliar os resultados do Programa na prática dos professores.

<b>Avaliação do Programa</b>		<b>A</b>	<b>B</b>
Relacionados à metodologia	Leitura constante do professor	S	S
	Incentivo à leitura do aluno	S	S
	Registro da prática	N	N
	Reflexão sobre a prática	N	N
Relacionados ao desenvolvimento dos alunos	Maior número de alunos lendo convencionalmente	S	S
	Mais produção escrita dos alunos	S	S
	Mais interesse pela leitura	S	S

Fonte: Dados coletados na entrevista em 25/05/05.

Legenda: S = Sim N = Não

Durante a trajetória das professoras no Programa, os registros sobre a prática eram realizados com a proposta de discutir com o grupo de professoras, incentivando cada professora a registrar as atividades realizadas, o que poderia ser teorizado com a participação de todas, mas esse registro foi a grande dificuldade das professoras, foram resistentes, não os incorporando à sua prática.

Segundo as formadoras, a leitura constante do professor e o incentivo à leitura dos alunos foram pontos marcantes nos resultados dessa formação. Um dos objetivos do Programa é formar no professor uma cultura de leitor, pois a partir do momento em que o professor incorporar que é necessário ser leitor e escritor, dará mais significado a esse trabalho com os alunos. O que se pode verificar por meio do relato das formadoras:

*A gente conseguiu ver na prática dos professores um trabalho intenso com textos, sempre incentivando os alunos a ler e a própria prática de leitura compartilhada que exige do professor uma busca*

*constante de textos interessantes. Ao acompanhar os professores percebia que os objetivos estavam sendo alcançados no que se refere a ensinar o aluno a ler melhor e ler mais (Formadora - A).*

*Essa coisa da leitura ficou muito forte, a leitura compartilhada principalmente, percebia a preocupação dos professores em usar bons textos em suas aulas e ler bons textos para realizar suas atividades. As crianças demonstravam mais interesse em ler (Formadora - B).*

Uma questão evidenciada, no desenvolvimento dos alunos, foi seu maior interesse pela leitura. As visitas às escolas propiciaram às formadoras observar que os alunos estavam motivados a ler mais e que havia um maior número de alunos lendo convencionalmente, o que significava mais alunos alfabetizados, lendo e produzindo mais textos com qualidade.

As informações obtidas na entrevista com as formadoras permitiram conhecer sua trajetória pessoal e profissional, caracterizando-as como profissionais de grande empenho, imbuídas em melhorar a atuação dos professores e principalmente em dar continuidade à formação proposta pelo Programa.

#### 4.3 AS PROFESSORAS

Para conhecer a trajetória pessoal e profissional das professoras fizemos o perfil de cada uma, com o objetivo de conhecer alguns fatos importantes para posteriores análises.

O perfil traçado das professoras oportunizou conhecer fatos importantes de sua trajetória acadêmica e profissional. Do ponto de vista acadêmico, todas as professoras possuem nível superior e todas têm experiência em alfabetização. Todas têm mais de dez anos de magistério, exceto a professora B6 que tem dez anos, o que evidencia que não há professoras em início de carreira, todas têm uma trajetória de experiência com alunos em processo de alfabetização.

Quadro 11 - Perfil das professoras que participaram da pesquisa.

<b>Professoras</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação</b>	<b>Tempo de atuação como alfabetizadora</b>	<b>Série em que está atuando</b>
A1	Magistério e Psicopedagogia	17 anos	14 anos	1ª série
A2	Magistério e Pedagogia	12 anos	12 anos	2ª série
A3	Magistério e Pedagogia	23 anos	19 anos	1ª série
A4	Magistério e Pedagogia	16 anos	15 anos	3ª série
A5	Magistério e Letras	17 anos	17 anos	1ª série
A6	Magistério e Pedagogia	25 anos	11 anos	1ª série
B1	Pedagogia e Ciências Biológicas	18 anos	12 anos	1ª série
B2	Magistério e Pedagogia	24 anos	23 anos	1ª série
B3	Magistério Pedagogia e Psicopedagogia	13 anos	12 anos	3ª série
B4	Magistério e Pedagogia	20 anos	15 anos	Educação Infantil
B5	Magistério e Pedagogia	18 anos	18 anos	1ª série
B6	Magistério e Pedagogia	10 anos	8 anos	Educação Infantil
C1	Magistério e Estudos Sociais	22 anos	15 anos	1ª série
C2	Magistério e Pedagogia	18 anos	6 anos	1ª série
C3	Magistério e Educação Física	13 anos	13 anos	1ª série

Fonte: Dados coletados na entrevista com as professoras.

As professoras B4 e B6, atualmente, estão atuando na Educação Infantil, porém demonstraram que, mesmo não sendo obrigatória a alfabetização na Educação Infantil tinham uma grande preocupação em alfabetizar as crianças de acordo com os pressupostos do PROFA. A professora A2 explicou que está atuando na 2ª série, a seu pedido, pois sentiu necessidade de acompanhar seus alunos, para que pudesse avaliar os resultados da alfabetização realizada na série anterior.

As professoras A4 e B3 estão atuando na 3ª série, ambas relataram que sentiram necessidade de mudar de série, porém a professora A4 ressaltou que tem observado os alunos, no sentido de verificar se a alfabetização realizada, segundo os pressupostos do Programa, está dando bons resultados na aprendizagem dos alunos e que, mesmo nessa

série, continua fazendo um trabalho com textos e leitura constante, pois o PROFA deixou essa grande marca.

#### 4.4 CATEGORIZANDO OS DADOS DAS PROFESSORAS

Para compreender o desempenho das professoras como alfabetizadoras, organizamos no quadro doze as questões referentes à história de vida profissional de cada uma.

Quadro 12 - Fatos referentes à história de vida profissional das professoras como alfabetizadoras.

História de vida		GRUPO A						GRUPO B						GRUPO C		
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	B1	B2	B3	B4	B5	B6	C1	C2	C3
Relacionados à prática de alfabetização antes de participar do PROFA	Sempre realizou uma prática de alfabetização com proposta construtivista	S	S	-	-	-	S	-	-	-	S	-	-	-	-	-
	Realizava uma proposta de alfabetização tradicional com silabação	-	-	S	S	-	-	S	-	S	-	-	-	S	S	S
	Realizava uma proposta de alfabetização um pouco tradicional e um pouco construtivista	-	-	-	-	S	-	-	S	-	-	S	S	-	-	-
Relacionados à prática de alfabetização, após participação no Programa	Confirmou sua prática de alfabetização na proposta construtivista	S	S	-	-	S	S	-	-	S	-	-	-	-	-	-
	Mudou da prática tradicional para uma prática construtivista	-	-	S	S	-	-	S	S	S	-	S	-	S	S	-
	Utiliza-se das propostas construtivista e tradicional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	S	-	-	S
Relacionados à participação em outros programas de alfabetização	Já participou de outros programas de alfabetização	-	S	-	-	S	S	S	-	-	-	S	S	S	S	-

Fonte: Dados coletados na entrevista com as professoras

Legenda: S = Sim -

No aspecto referente à prática de alfabetização antes de participar do Programa de formação, constatamos que algumas professoras do grupo A já se utilizavam da proposta construtivista conforme aponta o depoimento:

*Eu já era construtivista, já trabalhava com textos, numa proposta mais de construção do aluno, mas aprendi muito no PROFA, também eu já tinha participado do PROAPA que era meio parecido e isso me ajudou a confirmar algumas coisas que eu fazia e achava que estava no caminho e na verdade eu estava (A2).*

Todas as professoras do grupo C realizavam uma proposta de alfabetização tradicional, o que pode evidenciar as dificuldades apontadas por essas quando afirmam:

*Eu não trabalhava com a proposta construtivista, eu estava acostumada a alfabetizar na proposta tradicional, com sílabas, primeiro as sílabas, depois a palavra e depois o texto. Sempre utilizei as sílabas para iniciar o processo de ensinar a ler (C2).*

*Sempre trabalhei com o “beabá”, aprendi assim e ensinei assim, mas tudo muda e chega um momento que é preciso repensar sobre o que faz (C1).*

*Eu era tradicional e nunca deixei de ser. O tradicional impõe o ar de escola, disciplina nas atividades, não fica nada solto. Eu acredito nisso, mas não sou tão radical, tem coisa que dá para introduzir [...] Por exemplo, mais texto e leitura (C3).*

O fato de as professoras do grupo C participarem do curso, apenas por terem sido convocadas, pode indicar alguma relação com as dificuldades encontradas em sua trajetória durante o curso. Desse modo, sendo classificadas como o grupo de baixo desempenho.

No grupo B, as professoras, uma grande parte, admitiram que utilizavam uma proposta de alfabetização “mesclada” que, segundo as professoras, significa ser um pouco construtivista e um pouco tradicional. Como se pode notar nas falas seguintes:

*Eu já não era tão tradicional, já estava começando a fazer alguma coisa no construtivismo [...] estava trabalhando mais com textos e produção de textos. Permitindo que as crianças construíssem mais, dando mais desafios e não ficando só nas famílias silábicas (B2).*

*Para falar a verdade eu nunca fui totalmente tradicional [...] eu sempre preocupeí com a leitura e com a construção do aluno [...]*

*entender o que ele já sabe. Já fiz um curso de construtivismo, mesmo querendo seguir essa linha, às vezes eu entrava no “beaba” (B5).*

Mudar de proposta tradicional para proposta construtivista, após a participação no Programa revelou-se nos grupos A e B como uma tendência para a melhoria da prática e do desenvolvimento dos alunos. No grupo C, essa tendência é marcante devido ao número de sujeitos. O que se vê nos depoimentos a seguir:

*O PROFA abriu meus horizontes, do jeito que nós estamos trabalhando hoje, é muito melhor. Eu sei entender mais como o aluno aprende, aceitar o erro como algo construtivo. Hoje eu não volto mais para o tradicional. Não tem nem como voltar eu perdi aquele caminho [...] hoje entendo que os alunos aprendem melhor com os textos (A3).*

*O PROFA veio par mudar, para sair do ba-be-bi... Agora a gente entende melhor como o aluno aprende. Antes ficava na silabação mesmo. Hoje nós damos textos e percebo que a criança lê sem medo e escreve melhor (B1).*

*No início me senti muito insegura, entrei em desespero, mas hoje não acredito mais na proposta tradicional, sei que ensinar a ler não é ficar memorizando um monte de pedaços, mas um texto com significado (C2).*

O depoimento das professoras revela o que as formadoras afirmaram em sua entrevista, ou seja, não há uma proposta única de alfabetização. Desse modo, o PROFA motivou as professoras a trabalharem com os textos, inserindo em sua prática estratégias diferenciadas para uma nova proposta de trabalho.

No quadro treze apresentamos questões importantes para compreender os motivos que levaram as professoras a participar do Programa, como também as expectativas e dificuldades encontradas em sua trajetória nos encontros.

Quadro 13 - Motivos explicitados pelas professoras, relacionadas a sua participação no Programa.

Participação no Programa		GRUPO A						GRUPO B						GRUPO C		
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	B1	B2	B3	B4	B5	B6	C1	C2	C3
Relacionados à participação inicial no PROFA	Apenas porque foi convocada	-	-	S	-	-	-	S	S	-	S	-	-	S	S	S
	Necessidade de ampliar os conhecimentos sobre processo de alfabetização	S	S	-	S	S	S	-	-	S	-	S	S	-	-	-
Relacionados às expectativas ao iniciar o curso	Receber a certificação do MEC	S	-	-	-	S	-	-	-	-	-	-	S	S	S	-
	Mudar a proposta de alfabetização/aprender a alfabetizar na proposta construtivista	-	-	S	-	S	-	S	S	S	-	S	S	S	S	-
	Confirmar a prática de alfabetização que já realizava	S	S	-	-	-	S	-	-	S	-	-	-	-	-	-
Relacionados às dificuldades encontradas na trajetória do curso	Fazer as tarefas solicitadas por falta de tempo	-	-	S	-	S	-	S	S	-	-	-	S	-	S	S
	Ser assídua nos encontros pela longa duração	-	-	S	-	S	-	S	-	-	-	-	S	-	S	S
	Não ser remunerada	-	-	S	S	-	S	S	S	-	-	-	S	-	-	S
	Mudança rápida de proposta sem preparação e atuação do professor	-	-	-	-	S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	S

Fonte: Dados coletados na entrevista com as professoras

Legenda: S = Sim -

Com a implementação do Programa, na Rede Municipal de Ensino, as professoras foram convocadas pela secretaria, algumas pela escolha da escola, outras porque estavam assumindo uma sala de aula após o concurso. Ao relatarem os motivos pelos quais participaram do Programa, as professoras do grupo A e B explicitaram que, apesar de serem convocadas, sentiram necessidade de ampliar seus conhecimentos sobre o processo de alfabetização, conforme os relatos a seguir:

*Fui convocada, mas foi meu desejo fazer o curso, conhecer um pouco mais sobre alfabetização, aprendizagem do aluno. Ter oportunidade de conhecer novas pessoas e trocar experiência, principalmente aprender novas atividades para realizar com os alunos (A1).*

*Se eu não fosse convocada teria pedido para fazer, porque eu queria aprender um pouco mais sobre alfabetização, mesmo alfabetizando há algum tempo a gente tem muitas dúvidas e precisa sempre aprender mais (A2).*

*Eu fui convocada mas eu me interessava em aprender mais, queria fazer um curso para me ajudar em sala de aula, ampliar meus conhecimentos, aprender mais sobre alfabetização ( B3).*

Todas as professoras do grupo C relataram que foram convocadas e apenas participaram pela convocação, não havia nenhum interesse em participar do Programa. Esse fato pode ser um aspecto a ser considerado diante das dificuldades que revelaram em sua participação.

*Fui convocada, um convite, na realidade você tinha que fazer, era obrigada (C1).*

*Fui convocada como todas as outras pessoas, em nossa escola todas as professoras de alfabetização foram convocadas, não dava para dizer não, era obrigada (C2).*

*Tinha que fazer, fui convocada, mesmo não querendo tive que fazer [...] Naquele momento não estava sentindo necessidade para fazer um curso (C3).*

As professoras do grupo A, apesar de convocadas, uma grande maioria, sentiram necessidade de ampliar seus conhecimentos, o que pode ser considerado um diferencial no desempenho dessas professoras, pois foram consideradas pelas formadoras com um alto

desempenho em sua trajetória no curso. Nos depoimentos a seguir, podemos constatar essa idéia:

*Fui convocada porque assumi o concurso e essa escola tinha sido uma das escolhidas para que os professores fizessem o PROFA. Como a escola estava no Programa eu assinei o documento de participação, mas eu iria fazer de qualquer jeito, pois queria aprender mais sobre alfabetização, aprender coisas novas para melhorar minhas aulas (A2).*

*A minha grande vontade era aprender mais, conhecer o construtivismo, porque a gente lê é diferente de fazer um curso, ver a prática das atividades, trocar experiência, ouvir as formadoras, você fica com muita vontade de mudar o jeito de alfabetizar (A3).*

As professoras do grupo B, também convocadas, demonstraram ter algumas expectativas em relação às mudanças na proposta de alfabetização.

*Tive uma vontade muito grande de aprender coisas novas e mudar a prática. Na verdade a nossa supervisora já estava tentando faz tempo, mudar as coisas aqui na escola [...] ela tentava implantar um trabalho mais construtivista, o PROFA veio para mudar e tive uma expectativa grande em mudar mesmo (B1).*

*Eu tive muita vontade de mudar, de tirar aquele tradicional, de aprender mais sobre alfabetização, mas às vezes você se acomoda e vai fazendo o que é mais fácil. A minha grande expectativa era aprender e usar o que eu aprendi, para renovar e aprender mais (B5).*

Em relação às expectativas ao iniciar o curso, ficou evidente que as professoras do grupo C tiveram a preocupação em receber a certificação, o que confirma o fato de terem participado apenas pela convocação. No grupo B, houve uma forte evidência com a preocupação em inserir uma nova proposta de alfabetização junto aos alunos. No grupo A, as professoras revelaram que gostariam de confirmar a prática que já realizavam, como forma de consolidar o trabalho com a proposta construtivista.

Em relação às dificuldades encontradas durante a trajetória no Programa, percebemos uma relação entre o que as formadoras apontaram como sendo dificuldades de algumas professoras, sendo confirmado pelas professoras, a falta de tempo para fazer as

tarefas e a falta de remuneração, foram aspectos apontados pelas professoras dos grupos A, B e C.

No quadro catorze, apresentamos a avaliação que as professoras fizeram em relação ao acompanhamento das formadoras durante os encontros, ressaltando que esse acompanhamento era importante para que pudessem compreender o sentido dessa formação para sua prática de sala de aula.

Quadro 14 - Aspectos referentes à avaliação do acompanhamento das formadoras durante os encontros.

Acompanhamento das formadoras		GRUPO A						GRUPO B						GRUPO C		
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	B1	B2	B3	B4	B5	B6	C1	C2	C3
<b>Relacionados ao acompanhamento nos encontros</b>	Orientavam coletivamente sobre as atividades realizadas na prática	S	S	-	-	S	S	-	S	S	S	S	S	S	S	-
	Incentivavam a realização das tarefas como forma de crescimento	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	-
	Incentivavam a leitura do professor	S	S	S	S	-	S	S	-	-	S	S	S	-	-	S

Fonte: Dados coletados na entrevista com as professoras

Legenda: S = Sim -

Uma das propostas do Programa é o acompanhamento das formadoras das atividades realizadas pelas professoras durante o desenvolvimento do curso. As professoras revelaram aspectos relevantes desse acompanhamento e muitas professoras relataram que o acompanhamento foi essencial para o seu desenvolvimento, bem como para avaliação de seus alunos. Ao serem acompanhadas, as professoras sentiam-se, provavelmente, mais seguras para compartilhar suas dúvidas com as formadoras, como também suas vitórias em relação às atividades realizadas com os alunos e os resultados obtidos.

Isso fica evidente no depoimento das professoras:

*Eu acredito que as orientações das formadoras eram muito importantes nos davam sugestões para realizar atividades diferentes e que sempre davam resultados com os alunos. É uma pena que agora não temos mais esse acompanhamento (A1).*

*Lemos muito durante os encontros, agora eu não acho tempo para ler. As formadoras sempre incentivavam as nossas leituras e dos alunos. Sinto que um investimento tão alto como o PROFA teria que dar continuidade. A correria do dia-a-dia nos faz deixar algumas coisas, por isso o acompanhamento das formadoras era muito importante (B6).*

As professoras revelaram a importância do acompanhamento das formadoras, mas relataram também que tiveram algumas dificuldades para compreender que esse acompanhamento não significava fiscalização, mas colaboração para a melhoria do trabalho em sala de aula com os alunos.

No quadro quinze, apresentamos as impressões iniciais das professoras em relação ao acompanhamento.

Quadro 15 - Aspectos referentes às impressões das professoras relacionados ao acompanhamento das formadoras em sua prática.

Impressões das Professoras		GRUPO A						GRUPO B						GRUPO C		
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	B1	B2	B3	B4	B5	B6	C1	C2	C3
No início do Programa	Sentia-se fiscalizada	-	S	-	-	-	-	-	-	-	S	-	S	S	S	S
	Sentia-se insegura ao apresentar as atividades realizadas pelos alunos	-	-	S	-	-	-	-	S	-	-	S	-	S	S	-
Durante o curso	Aprendeu a conviver com o acompanhamento	-	-	S	-	-	-	-	S	-	-	S	-	S	S	S
	Sentia necessidade de apresentar as atividades realizadas pelos alunos	S	S	-	S	S	S	S	-	-	-	S	S	-	S	-
	Solicitava sugestões de atividades	S	S	S	S	S	S	S	S	S	-	S	-	-	S	-
Ao final do curso	Achavam importante o acompanhamento	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	-	S	S
	Sentia -se segura ao apresentar as atividades realizadas pelas crianças	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	-	S	-
	Necessidade de trocar experiências com as formadoras	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	-	-	S	-

Fonte: Dados coletados na entrevista com as professoras.

Legenda: S = Sim -

No início do Programa, as professoras precisavam se adaptar ao acompanhamento das formadoras durante os encontros e na sua prática. Fica evidente que no início todas as professoras do grupo C sentiam-se fiscalizadas. Essa situação pode ser vista em virtude das dificuldades apresentadas por essas professoras, pois, antes de iniciarem o Programa tinham uma prática tradicional, e era esperado que, ao iniciar as atividades propostas nos encontros, deveriam se adaptar a uma nova proposta.

*No início as formadoras vinham e eu me sentia muito insegura e ficava desesperada, parecia que estavam me fiscalizando, olhavam os cadernos, tomavam leitura dos alunos, elas diziam que era leitura diagnóstica, mas parecia que eu estava fazendo tudo errado, mas, era tudo muito novo pra mim (C2).*

*Foi difícil, quando as formadoras vinham aqui eu me sentia fiscalizada, elas olhavam tudo. Quando a diretora avisava que o pessoal da SEMED estava na escola, eu logo pensava: Pronto... já vou ter que ficar mostrando as coisas dos meus alunos. Era complicado, tinha medo de estar fazendo as coisas erradas. Tudo era novo, estava tentando, mas, era complicado e dava muita insegurança (C1).*

*Quem quiser ficar observando a minha aula pode ficar, mas do jeito que elas faziam, tomar leitura das crianças, olhar caderno e planejamento, ficar dando sugestões, parecia que era fiscalização, eu não me sentia muito bem (C3).*

No grupo A, não há evidência significativa de que as professoras se sentissem fiscalizadas ou inseguras, pois já atuavam na proposta do Programa e a grande maioria sentia necessidade de apresentar as atividades dos alunos, bem como solicitar atividades para as formadoras, o que representa a confirmação de uma prática que já estavam realizando com os alunos.

Durante o curso, as professoras do grupo C revelaram que se adaptaram ao acompanhamento, porém não há evidências de que solicitavam sugestões de atividades ou que apresentassem as atividades dos alunos.

Ao final do Programa, ficou constatado que todas as professoras do grupo A, B e C sentiam-se seguras ao receber o acompanhamento das formadoras. O acompanhamento das formadoras colaborava com as professoras, no sentido de ampliar seus conhecimentos,

aplicar e repensar novas estratégias para as atividades em sua prática na sala de aula.

Exemplos da fala de algumas professoras:

*Sim. Tinha o acompanhamento das formadoras, elas vinham na escola, prestava atenção na minha aula e quando achava que alguma coisa não estava correta, anotava e falava comigo [...] era bom me ajudava a criar mais atividades, a ficar mais criativa, a entender mais as coisas (A2).*

*As formadoras vinham e faziam o acompanhamento, eu já estava acostumada, elas olhavam os cadernos dos alunos, tomavam leitura das crianças e davam sugestões, pra mim era bom eu já trabalhava nessa linha do PROFA, então sentia segura em mostrar o que meus alunos faziam (B4).*

*No início foi difícil as formadoras cobravam muito um ambiente alfabetizador, colocar mais textos na parede da sala, motivar os alunos para ler com intensidade [...] mas elas davam muitas sugestões e isso ajudava bastante (C1).*

Ao confrontar os dados referentes ao acompanhamento das formadoras é interessante observar que, para um grande número de professoras o acompanhamento nos encontros era muito importante, mas o da sala de aula as deixava inseguras. Ao exporem a sua prática, sentiam-se inibidas, preocupadas por não estarem realmente trazendo as teorias para a sua prática conforme as orientações e encaminhamentos das formadoras.

No quadro dezesseis, apresentamos o que as professoras pensam sobre o que esse Programa acrescentou em sua prática, a avaliação que fizeram das questões que evidenciaram em sua prática como melhoria e melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

Quadro 16 - Aspectos explicitados sobre avaliação do programa, referentes à sua prática.

Avaliação do Programa		GRUPO A						GRUPO B						GRUPO C		
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	B1	B2	B3	B4	B5	B6	C1	C2	C3
Relacionados ao que o Programa acrescentou na sua prática de alfabetização	Rever práticas que ficam esquecidas	S	S	-	-	-	S	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Refletir sobre a prática	S	S	-	-	S	S	S	-	-	-	-	S	-	S	-
	Registrar a prática	S	-	S	S	S	S	-	-	S	S	S	S	-	S	-
	Gostar de ler para o aluno	S	S	S	S	S	S	S	S	-	-	S	S	-	-	-
	Compreender melhor o desenvolvimento dos alunos	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	-
	Alfabetizar por meio de textos	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	-
	Avaliação contínua do desenvolvimento do aluno	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	-	S	S	S	-
Relacionados à aprendizagem/desenvolvimento dos alunos	Mais interesse pela leitura	S	S	-	-	S	S	S	-	-	-	S	S	S	S	-
	Avanço nas hipóteses de escrita e/ou produções escritas com mais qualidade	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	-

Fonte: Dados coletados na entrevista com as professoras

Legenda: S = Sim -

Ao explicitarem os aspectos sobre avaliação do Programa no que se refere à sua prática, todas as professoras dos grupos A, B e C relataram que alfabetizar, por meio de textos, foi um dos aspectos positivos que o Programa acrescentou na prática. Percebemos que alfabetizar com textos foi algo novo, que abriu caminhos para que as professoras refletissem sobre a inserção de textos como estratégia para obter mais sucesso com os alunos no processo de alfabetização, deixando, assim, a prática de alfabetização por meio da silabação:

*O PROFA consolidou o trabalho com textos, a prática de leitura ficou para sempre. Eu aprendi a apreciar diferentes textos de vários autores como, por exemplo, Carlos Drumond de Andrade. Eu sempre levo textos diferentes para os meus alunos. Aprendi que temos que explorar os textos, fazer o aluno motivar -se pela leitura, gostar de ler. Alfabetizar é ensinar o aluno a ler com prazer e não só por obrigação (A1).*

*Participar do PROFA abriu meus olhos sobre a importância da leitura, dos textos, porque nossos alunos não tem esse material em casa, somos nós que temos que colocá-los no meio dos livros para formar melhores leitores (B1).*

*Eu tive muitas dificuldades porque fui alfabetizada com as sílabas e não aprendi a gostar de ler, por isso o PROFA me ensinou a trabalhar mais com o texto. Agora eu sei que tenho a obrigação de ler mais e ensinar isso para os alunos (C1).*

#### 4.5 AS PROFESSORAS, OS ALUNOS E O AMBIENTE OBSERVADO

Ao iniciarmos a observação, foi necessário ter um olhar atento ao ambiente, às pessoas que ali trabalham, à estrutura de organização da escola, às atitudes dos alunos e dos professores.

As professoras B2 e C2 pertencem à mesma escola. A escola é grande, localizada em um bairro distante, muros altos, bem organizada fisicamente, com pintura nova e mobiliários em bom estado de conservação. A escola tem catorze salas de aula, sendo três destinadas à 1ª série, uma sala de leitura, uma sala de informática, uma cozinha limpa e organizada, onde é feita a merenda para as crianças. Tem quadras grandes, inclusive uma quadra coberta, um imenso jardim bem cuidado e florido.

Nos corredores, há cartazes informativos, conscientizando os alunos sobre economia de água e energia, limpeza do ambiente, comportamento adequado dentro e fora da escola. Esses informativos revelam uma preocupação da escola com o desenvolvimento integral dos alunos, principalmente no que se refere ao espaço em que vivem.

O ambiente é harmonioso, as pessoas se relacionam bem. Durante o PL (planejamento) que acontece na sala dos professores, as professoras estão sempre trocando idéias sobre atividades que poderão ser realizadas com os alunos. Durante os dias em que participamos da rotina da escola, percebemos que não há acompanhamento efetivo da supervisora no que tange às questões pedagógicas como realização do planejamento, orientação para elaboração de atividades e colaboração nas situações de sala de aula com os alunos, mas há um relacionamento forte de amizade e respeito com as professoras. Cada professora organiza as atividades que serão desenvolvidas com os alunos de acordo com suas próprias concepções de ensino-aprendizagem.

As professoras seguem como guia para organização das atividades planejadas as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental 1ª a 8ª série, documento elaborado pela Equipe Técnica da SEMED. Esse documento contempla todos os conteúdos e as respectivas disciplinas que compõem a grade curricular de cada série. O documento atende a todo o trabalho anual, sendo desmembrado pelas professoras por bimestres. Percebemos que esse é o material a ser seguido, mas não há planejamento diário sistematizado das atividades que serão realizadas pelos alunos.

Durante o desenvolvimento das atividades com os alunos, observamos que muitas vezes a aula acontece por meio da improvisação, dependendo do tempo, dos próprios acontecimentos do dia. Os horários de aula não são seguidos com obrigatoriedade, as professoras organizam o tempo de aula, conforme as necessidades de trabalhar os conteúdos. Durante as atividades realizadas com os alunos, há muitas interferências burocráticas, quebrando parte da rotina de sala de aula, muitas vezes, obrigando o professor a cancelar as atividades propostas, transferindo-as para outro dia.

A sala de aula da professora B2 tem vinte e oito alunos. Nas paredes, há muitos cartazes com textos referentes à rotina como calendário, aniversariantes, horários de aula e diversos portadores de texto como: receitas, músicas, títulos de contos.

As carteiras estão sempre na mesma posição (enfileiradas), a professora separa os alunos em fileiras de acordo com o nível de aprendizagem, em uma das fileiras estão os alunos considerados pela professora como portadores de dificuldades no processo de alfabetização.

Em geral, a relação da professora com os alunos é autoritária, sempre exigindo um silêncio exagerado, com regras muito rígidas em sala de aula, porém durante as atividades no recreio é atenciosa e afetiva com as crianças.

A turma da professora C2 tem vinte e sete alunos, dois alunos são DA - deficientes auditivos e um aluno DM - deficiente mental. Nessa sala, há uma intérprete para atender os dois alunos, há pouco espaço físico, muitos cartazes nas paredes referentes a diversos portadores de texto como: músicas, parlendas e diversas listas de doces, de compras, de brinquedos. As carteiras são mantidas enfileiradas, a professora separa as crianças em fileiras conforme seu nível de leitura e escrita. Há uma fileira em que estão os alunos em nível pré-silábico<sup>2</sup>, os quais são considerados portadores de dificuldades de aprendizagem. Nas outras fileiras, estão os alunos em nível alfabético<sup>3</sup>, considerados os melhores alunos da turma. A professora sempre leva as crianças à sala de leitura, fazendo desse, um momento especial, motivando as crianças para leitura e compartilhando com as crianças diversos gêneros textuais. Na sala de aula, espalha livros de literatura infantil para que as crianças possam vivenciar diferentes momentos de leitura.

A relação da professora com os alunos é tranqüila, é carinhosa e atenciosa, sempre disposta a ouvi-los e tentar resolver os conflitos que surgem. Percebemos que a professora realiza atividades usando recursos para motivar os alunos, algumas vezes levou o aparelho de som para ouvir histórias e músicas.

As duas professoras não utilizam muito o livro didático, pois preferem criar suas próprias atividades sempre investindo mais na área de Língua Portuguesa.

A maioria das crianças matriculadas na 1ª série dessa escola são crianças que nunca foram à escola e que não têm contato com leitores e com material que estimule o

---

<sup>2</sup> Pré-silábico - nível de escrita em que a criança registra a escrita usando letras, percebe que elas servem para escrever, mas não sabe como isso ocorre.

<sup>3</sup> Alfabético - nível em que a criança reconstrói o sistema lingüístico e compreende a sua organização. Consegue ler e expressar o que fala e pensa.

gosto pela leitura e escrita, portanto são alfabetizadas na 1ª série. A escola é o único espaço responsável pelo estímulo à escrita e leitura.

A segunda escola onde atua a professora A1 também está localizada num bairro distante, tem um amplo espaço físico, uma cozinha grande, limpa e bem organizada, uma quadra grande e coberta, um imenso espaço com árvores, local onde as crianças brincam na hora do recreio. Tem uma sala de informática, uma sala de leitura e dezoito salas de aula, quatro dessas estão destinadas à 1ª série, o mobiliário está em bom estado de conservação.

Há alguns cartazes nos corredores com avisos para os pais e para os alunos, sobre notas e datas de eventos. Durante nossa permanência na escola, não percebemos o envolvimento da supervisora durante o planejamento, as professoras não se relacionam, não há trocas de idéias, nem sugestões para o trabalho, o ambiente é frio sem relacionamento de amizade entre as professoras. A supervisora é ausente no que se refere a colaborar com os professores nas orientações pedagógicas.

A professora também segue as Diretrizes Curriculares, porém não faz um planejamento sistematizado, mas um esboço do que será trabalhado com os alunos. Na sala de aula, há trinta e três alunos, as carteiras estão sempre enfileiradas, mas quando sente necessidade de realizar um trabalho em grupo com os alunos, a professora organiza atividades fora da sala, na quadra ou varanda, onde há mais espaço. Há muitos cartazes nas paredes referentes ao conteúdo que está sendo trabalhado como: os contos, parlendas, listas de títulos de contos, e trava línguas, também, há tabelas com seqüência de números e cartazes relativos à rotina da sala. Junto aos cartazes está um grande e colorido silabário<sup>4</sup>.

A professora tem uma grande preocupação com a leitura, portanto organiza diferentes atividades, envolvendo os alunos de outras turmas, convidando-os para ouvir histórias, poesias, contos, lendas contadas por ela ou pelos seus alunos. Essas atividades são realizadas na varanda e tem um aspecto positivo, pois envolvem alunos e professores em um trabalho intenso com diferentes portadores de textos. Quase todos os dias livros são espalhados em uma mesa no fundo da sala, onde as crianças têm liberdade de manuseá-los para leitura.

---

<sup>4</sup> Silabário - Um cartaz contemplando todas as famílias silábicas.

As crianças matriculadas em sua sala são crianças que nunca foram à escola e que pela primeira vez entram em contato com o mundo da leitura e escrita. Em casa o estímulo é pouco e o maior contato com a leitura e escrita é na escola.

#### 4.6 A OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DAS PROFESSORAS

A opção por realizar a observação da prática das professoras selecionadas se deu por acreditarmos que a experiência de observar a ação docente em sala de aula possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nessa perspectiva, iniciamos a observação, contemplando os aspectos que permearam os estudos das professoras durante a trajetória no curso. Os dados foram organizados de acordo com os três módulos de estudo apresentados no Programa.

No módulo I do Programa, estão definidos os pressupostos teóricos da aprendizagem da leitura e escrita, o que permite avaliar em nossa observação que, mesmo compreendendo que cada criança tem seu tempo de aprendizagem da leitura e escrita, cabe ao professor adotar uma postura de mediador, propondo aos alunos atividades que promovam desafios, que os façam pensar sobre a escrita e rever suas hipóteses.

No quadro dezessete apresentaremos algumas questões importantes referentes à relação professor-aluno, possibilitando tecer considerações relevantes acerca das características das professoras em sua atuação.

Quadro 17 - Características da postura professor em relação ao aluno em sala de aula.

<b>Relação professor/aluno</b>	<b>A1</b>	<b>B2</b>	<b>C2</b>
Carinhosa/Atenciosa demonstra afetividade, está sempre atenta às atitudes dos alunos	S	P	S
Realiza atividades diferenciadas de acordo com os níveis de aprendizagem das crianças	S	N	S
Trabalha com níveis de alfabetização sem discriminação	N	N	N
Respeita o ritmo de aprendizagem do aluno	P	P	P
Trabalha na perspectiva da progressão continuada	N	N	N

Fonte: observação em sala de aula.

Legenda: P = Parcialmente S = Sempre N = Nunca

A relação que o professor estabelece com os alunos na sala de aula, evidencia a sua postura e atuação nos encaminhamentos na realização das atividades. A professora B2 tem uma postura autoritária, distanciando as crianças e muitas vezes inibindo-as quanto a fazer perguntas, trocarem idéias e discutirem as atividades com os colegas. Diferentemente das professoras A1 e C2 que são mais afetivas e, por conseguinte, abrem espaço para a troca entre as crianças, as perguntas e as próprias atividades são realizadas num clima mais envolvente de aprendizagem.

As professoras (A, B e C) têm a preocupação de elaborar atividades diferenciadas para os alunos, para cada turma separada por nível, elaboravam atividades diferenciadas, no entanto, mesmo afirmando que essas crianças estão caminhando em ritmos diferentes, mas estão aprendendo a ler e escrever, as professoras demonstraram, muitas vezes, que consideram essas crianças portadoras de dificuldades de aprendizagem.

Sabemos que há diferentes níveis de compreensão do aluno e que uma mesma atividade pode propor desafios para cada um, enquanto uns se ocupam em descobrir as palavras, outros que já lêem convencionalmente se ocupam em buscar as convenções ortográficas. Nesse sentido, as professoras observadas demonstraram que a teoria sobre a aprendizagem da leitura e escrita foi assimilada, mas na prática apresentaram dificuldades em dar encaminhamentos conforme os níveis de desenvolvimento dos alunos.

Cabe ressaltar que há empenho das professoras, no sentido de realizar atividades diferenciadas para as crianças, mas acreditamos que sentem dificuldades em acompanhar

essas diferenças, ou seja, trabalhar com a heterogeneidade, dificultando respeitar os níveis de desenvolvimento das crianças, sem discriminação.

Desse modo, as professoras têm dificuldades para avaliar os alunos, pois a partir do pressuposto de que essas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem, a perspectiva da progressão continuada não se efetiva, dificultando a promoção dessas crianças para a série seguinte.

Nos módulos II e III do Programa, algumas atividades são propostas para os professores realizarem com os alunos, para, posteriormente, serem discutidas e analisadas no curso, no sentido de avaliar se há inserção dessas atividades na prática dos professores, durante nossa observação, essas atividades foram contempladas, na perspectiva de analisar sua viabilidade na prática de sala de aula e estão propostas nos quadros a seguir.

Quadro 18 - Tipos de atividades propostas para os alunos.

<b>Seqüências de atividades</b>	<b>A1</b>	<b>B2</b>	<b>C2</b>
Atividades com diferentes gêneros textuais	S	S	S
Propostas de atividades de leitura mesmo o aluno não estando alfabetizado	S	N	S
Agrupamentos de alunos (trabalho com a heterogeneidade) proposta de colaboração mútua entre os alunos de acordo com o seu nível de escrita	P	N	P
Intervenção nas situações de aprendizagem	S	P	S
Propostas de atividades desafiadoras - estímulo à busca de soluções pelos alunos	P	N	P
Gravação: gravar uma fita com a leitura dos alunos	N	N	N
Produção de um livro: seleção de textos para organizar a coletânea de textos dos alunos	N	N	N
Pesquisas de outros textos: Estimular o aluno a pesquisar outros textos na família e ou na comunidade	N	N	N
Projetos: Situações que envolvem a leitura e escrita	N	N	N

Fonte: observação em sala de aula.

Legenda: P = Parcialmente S = Sempre N = Não

Ao observarmos as atividades diárias das professoras junto aos alunos, com relação à inserção dos textos no processo de leitura e escrita, percebemos que as professoras (A-B e C) têm um traço marcante, a preocupação em levar para a sala de aula,

diferentes textos para que os alunos despertem para o prazer de ler, desenvolvendo habilidades essenciais para o processo de alfabetização.

Uma característica da professora B2 que difere das demais é a preocupação em trabalhar também o treinamento silábico, oferecendo constantemente aos alunos fichas para leitura, contendo as famílias silábicas e convidando os alunos para treinarem sempre esse tipo de leitura.

A professora A1 também ofereceu aos alunos atividades, usando as famílias silábicas, solicitando a leitura, porém como treinamento de caligrafia para aquisição da letra cursiva, o que permite analisar que essa proposta não está condizente com os pressupostos teóricos do Programa, pois são atividades simplificadas, desvinculadas da concepção lingüística do que é ler e escrever.

As professoras A1 e B2, ao realizarem atividades com sílabas, tornam sua ação cartilhesca, seguindo atividades de fixação ou de treinamento que não favorecem um trabalho voltado para uma proposta construtivista, na qual as crianças possam interagir com a construção de suas hipóteses para leitura e escrita.

Agrupar os alunos, lidando com a heterogeneidade em sala de aula, é um desafio para o professor, pois exige diferentes olhares para colaborar no desenvolvimento dos alunos, favorecendo a interação entre os pares com diferentes níveis de conhecimento.

Nesse sentido, foi constatado que algumas vezes as professoras A1- C2, organizavam atividades que promoviam o trabalho em grupo, porém, muitas vezes, fruto de improvisação, sem critérios definidos, não oportunizando aos alunos realizar atividades concretas, nem interagir mutuamente, propiciando ao professor oportunidade de circular entre os alunos dando atendimento aos que mais necessitavam.

Durante os agrupamentos, percebemos que diante das discussões dos alunos, as professoras ficavam preocupadas com a indisciplina, conversa e barulho, muitas vezes desfaziam os grupos, punindo as crianças, pois consideravam que não sabiam trabalhar em grupo. Essa atitude demonstra que as professoras não tinham clareza sobre a importância da interação entre os alunos e da impossibilidade de silêncio absoluto e passividade entre os pares.

A professora B2 não fazia nenhum tipo de trabalho com agrupamentos, pois sua postura demonstrava que na sala de aula deveria prevalecer o silêncio, para que o aluno pudesse ouvir e aprender. Era sempre a protagonista de suas aulas, expondo os conteúdos e ouvindo pouco os alunos.

As atividades de leitura e escrita eram realizadas em sala de aula. Segundo as professoras, os pais não têm muito a colaborar, falta materiais em casa que possam incentivar os alunos. Assim, não há como realizar as pesquisas de outros textos em casa. Durante nossa observação, não havia nenhum projeto em andamento referente a situações de leitura e escrita.

Nossa observação permite analisar que as atividades de leitura, que foram alvo de estudos nos encontros, são constantes nas atividades das professoras. Algumas vezes, a professora B2 insistia na prática de treino silábico, o que não corresponde ao que relatou na sua entrevista.

*Eu só trabalho com textos, não faço mais uso da leitura com sílabas, a leitura flui melhor, as crianças melhoraram na leitura, acho que é uma leitura menos maçante e eu vejo mais progresso das crianças, elas vão melhores para a 2ª série (B2).*

Ao observarmos as atividades propostas aos alunos pela professora B2, percebemos que havia sempre a inserção de atividades de treinamento silábico, o que demonstra uma contradição entre sua fala e a sua prática. Porém, cabe ressaltar que também há um grande empenho dessa professora em inserir diferentes portadores de textos para leitura com os alunos.

Percebemos que as professoras observadas têm um grande interesse em ampliar o repertório literário dos alunos, por meio de atividades que propõem ao aluno apreciar gêneros diferentes de textos e que motivam o interesse pela aprendizagem da leitura.

Acreditamos que a inserção dos textos em sala de aula acompanhada por atividades de treino de sílabas pela professora B2 permite avaliar que a professora, mesmo acreditando que alfabetizar por meio de textos é melhor para os alunos, inseria as sílabas, pois sentia -se insegura, precisando confirmar a aprendizagem dos alunos, pois mesmo

aderindo a uma nova proposta de ensinar, ainda carrega consigo o valor da silabação, tentando confirmar que, assim, os alunos aprendem melhor.

Quadro 19 - Situações que envolvem a leitura em sala de aula.

<b>Atividades de leitura</b>	<b>A1</b>	<b>B2</b>	<b>C2</b>
Leitura realizada pelo Professor - é a leitura que o professor faz para os alunos. O professor como modelo de leitor	S	S	S
Leitura coletiva - ler, cantar, recitar coletivamente diferentes gêneros textuais	S	S	S
Leitura individual - proposta individual de leitura com objetivos definidos: ler a parte de que mais gostou do texto	S	S	S
Leitura dirigida - Ler e localizar palavras no texto solicitadas pelas Professoras	S	P	S
Leitura compartilhada /Roda de leitura - Professor-aluno - o professor lendo junto com os alunos inferindo significados durante a leitura	S	S	S

Fonte: observação em sala de aula

Legenda: P = Parcialmente S = Sempre N = Nunca

As professoras A1- B2 e C2 iniciavam suas aulas sempre propiciando aos alunos a leitura de um texto. Como a observação foi realizada no mês de agosto, os textos folclóricos foram mais evidenciados. A professora A1 leu vários trava línguas, parlendas e adivinhas. Percebemos que as crianças gostavam e logo que a professora chegava solicitavam a leitura, principalmente das adivinhas, pois gostavam dos textos, achavam divertidos. Observamos também que a professora tinha um jeito especial para ler os textos, imitando vozes, criando expectativas para que os alunos ficassem atentos e interessados.

A professora C2, também, iniciava suas aulas, lendo textos para os alunos, escolheu como gênero textual as lendas folclóricas, levava alguns cartazes com os personagens. Às vezes iniciava a leitura, deixando o restante para o dia seguinte, mantendo um suspense que fazia com que as crianças ficassem curiosas para conhecer o final da leitura. Essa estratégia suscitava nas crianças prazer em ouvir as lendas e manusear os livros da coleção folclórica que a professora espalhava na sala de aula.

A professora B2 lia todos os dias para as crianças, em algum momento da aula, utilizava diversos tipos de textos, mas priorizava as lendas folclóricas. Ao iniciar a leitura,

exigia total silêncio, não oportunizava perguntas sobre o texto, o que fazia com que os alunos ficassem atentos, mas sem participar muito com sugestões ou em interlocuções com o texto.

As professoras A1, B2 e C2 utilizavam a leitura coletiva como estratégia, permitindo às crianças a leitura em conjunto. A professora A1 oferecia fichas de leitura com as parlendas e outros textos, solicitando a leitura coletiva das crianças, oportunizando a leitura de todos, mesmo de quem ainda não tinha domínio. A professora B2 também solicitava que as crianças lessem alguns textos curtos, mas sempre inseria nessa leitura o treinamento das sílabas. A leitura das famílias silábicas era sempre introduzida, mas não era o material de leitura predominante, tendo quase sempre como objetivo o treino de sílabas e a posição ocupada pelas letras.

A professora C2 oportunizava a leitura coletiva de textos interessantes, utilizava-se de estratégias que promovia a leitura de todas as crianças em conjunto, mesmo de quem não sabia ler convencionalmente.

Algumas vezes as professoras A1, C2 e B2 realizavam atividades de leitura individual, mas percebemos que priorizavam a leitura das crianças que estavam avançadas no processo de alfabetização, motivando as outras crianças para que lessem como elas.

A leitura dirigida era utilizada pelas professoras A1 B2 e C2 e quando realizavam essa atividade, sugeriam que cada criança lesse em silêncio e posteriormente lesse a parte de que mais gostava.

As atividades de leitura compartilhada na roda de leitura aconteciam na sala das professoras A1 e C2, a roda de leitura era valorizada como um bom momento para a professora intervir e colaborar na aprendizagem das crianças. A professora B2 fazia a roda de leitura, mas às vezes não estabelecia relação de partilhar com o aluno um momento descontraído de leitura, pois era muito exigente com a disciplina.

Essas atividades de leitura, contempladas na observação, foram trabalhadas e compartilhadas com as professoras cursistas. Assim, percebemos que a leitura, de qualquer forma, tem sido introduzida na sala de aula. Há uma tentativa em oferecer aos alunos oportunidade de ler textos com mais qualidade.

Nossa observação permite analisar que os pressupostos teóricos que envolvem a concepção de aprendizagem por meio de textos foram assimilados concretamente pelas professoras. Mesmo a professora B2 que faz articulação entre os textos e o treinamento de sílabas, a faz apenas como suporte, acoplada à práticas anteriores, as quais utilizava antes de participar no PROFA.

A professora A1 relatou em sua entrevista que sempre realizou com os alunos atividades que envolviam os textos. Antes de participar do Programa, já se utilizava dessa prática e que após participar do PROFA, passou a intensificá-la. Pudemos verificar esse fato em sua sala de aula, ao envolver os alunos com diversos momentos de leitura.

A professora C2, ao ser entrevistada, relatou que mudou sua prática e que hoje não consegue realizar atividades de uma proposta tradicional. Realmente no que se refere à leitura, essa fala foi confirmada, pois percebemos em sua atuação o prazer de ler, de criar diferentes situações que envolvessem os alunos na prática de leitura. Apesar de todas as dificuldades encontradas em sua trajetória no Programa, mostrou-se dedicada a concretizar o que foi visto nos módulos de estudo.

Durante a observação, percebemos que não utilizou sílabas para realizar nenhum tipo de atividade, priorizava os textos como recurso de aprendizagem, porém como as outras professoras observadas, separava os alunos que não haviam avançado no processo. Esse aspecto evidencia, novamente, as dificuldades das professoras em levar a compreensão das teorias para a sua atuação com os alunos.

Entendemos que as atividades propostas nos módulos de estudo do Programa referente à leitura dos alunos são bem aplicadas na sala de aula pelas professoras observadas, o que pode ser considerado como um ponto positivo do Programa, pois as professoras incorporaram a prática intensa de leitura na sala de aula, o que significa levar para a prática o que vivenciaram no curso.

No módulo III, foram contempladas diferentes atividades de práticas de escrita, propiciando ao aluno escrever, mesmo sem saber escrever convencionalmente. O quadro a seguir apresenta o registro das atividades que envolvem a escrita.

Quadro 20 - Situações que envolvem a escrita.

Situações de escrita	A1	B2	C2
Escrita individual: escrever segundo suas próprias hipóteses	P	N	P
Escrita coletiva: o professor é o escriba, os alunos ditam e ele escreve o texto	P	N	P
Reflexão sobre a escrita: Propor atividades em que os alunos comparem as palavras -como iniciam ou como terminam	N	N	N

Fonte: observação da prática dos professores

Legenda: P = Parcialmente S = Sempre N = Nunca

De acordo com a concepção construtivista, mesmo sem saber escrever convencionalmente, é preciso oportunizar às crianças a criação de hipóteses que as levem ao significado da escrita. A escrita individual é uma das atividades trabalhadas com os professores e, portanto, alvo dessa observação. No geral, as professoras não propunham atividades de escrita espontânea aos alunos, preferiam os ditados e as cópias, poucas vezes, oportunizavam a produção de escritas que levassem à reflexão sobre a construção da escrita.

As professoras A1 e C2 fizeram algumas atividades de propostas de escrita espontânea, mas demonstraram-se preocupadas com a escrita de algumas crianças que estavam em nível pré-silábico. Essa atitude demonstrou que as professoras não tinham domínio de compreensão da concepção lingüística das crianças, assim não faz a mediação entre o que aluno já compreende para estabelecer relações e avançar no processo de escrita.

Nas atividades de acompanhamento das formadoras, ficou evidente que as professoras receberam orientações para realizar diagnósticos constantes para situar e avaliar o progresso dos alunos, mas não foi realizado esse tipo de avaliação, visto que as professoras enfatizam mais as cópias e os ditados tradicionais.

A professora C2 oferecia oportunidades às crianças na construção da escrita, porém agrupava as crianças de acordo com o nível em que se encontravam, utilizava essas atividades como diagnósticas, separando-as mensalmente, como forma de avaliá-las. Percebemos que não sabe muito bem analisar esses registros e qual encaminhamento dar a essas crianças, para que possam avançar no processo de aprendizagem.

A postura das professoras permite avaliar os estudos realizados no Programa referentes ao processo de desenvolvimento dos alunos, no que se refere à escrita, não estão sendo bem encaminhados na prática, as professoras revelaram muitas dúvidas e dificuldades para lidar com a realidade da sala de aula.

A escrita coletiva é uma atividade que a professora A1 sempre realizava. Sugeriu que as crianças contassem uma história oralmente, depois escrevia junto com as crianças a história no quadro e fazia a leitura, motivando as crianças com elogios, para que percebessem que eram capazes de num outro momento escreverem seu próprio texto.

A professora C2 realizou essa atividade algumas vezes, escrevendo pequenos textos criados pelos alunos, sempre explicando que, num outro momento, eles teriam que produzir sozinhos sem a sua ajuda.

A professora B2 não realizou essa atividade. Algumas vezes solicitou dos alunos que a ajudassem na elaboração de algumas frases referentes ao folclore. No entanto, mesmo solicitando a colaboração das crianças, a professora inseria o que realmente era de seu interesse, ou seja, prevalecia a sua criação.

No módulo II do Programa, as atividades propostas oferecem aos professores oportunidades de conhecer e realizar com os alunos diferentes atividades seqüenciadas, oportunizando o trabalho com esses três eixos da escrita. Nossa observação permite concluir que apesar de terem aprovado e experienciado essas atividades durante o curso e com acompanhamento e orientação das formadoras, na prática sentem dificuldades diante da realidade de aprendizagem dos alunos. Não colocam em prática ou o fazem sem muita sistematização em virtude de suas próprias dificuldades no planejamento das atividades.

Refletir sobre o que escreveu é ponto importante para que os alunos possam rever a escrita e experimentar novas possibilidades. As professoras A1 e C2 promoveram algumas atividades de escrita e destinavam momentos de reflexão com os alunos. O exemplo a seguir demonstra que há preocupação da professora C2 em realizar com os alunos atividades significativas de escrita, porém cabe ressaltar que esse tipo de atividade só foi realizado uma vez, durante nossa observação.

*Quem quer ouvir uma história? Trouxe um livro novo. Vou contar... (história - Menina Bonita do Laço de fita-Editora*

*Ática)Após contar a história, a professora promoveu uma conversa com os alunos sobre o significado das diferenças de raças, discutiu sobre o que entenderam da história e a questão dos personagens e suas diferenças(Explorou bem o que foi lido). Iniciou as atividades escritas...Vamos ver quem entendeu a história?Cada um vai escrever do seu jeito o nome dos personagens e como eles são, vai escrever também o que entendeu da história. Durante a produção dos alunos, passou várias vezes na mesa dos alunos e fez intervenções como: \_Pense, você escreveu certo?.Após a escrita, reescreveu na lousa o nome de cada personagem e suas características, solicitando que cada criança lesse e tentasse corrigir, caso não tivesse escrito certo.Leu várias vezes com os alunos tentando mostrar a eles como podiam escrever melhor (Registro da aula da prof-C2 no dia 29/08).*

A professora B2 não oportunizava essa atividade aos alunos, pois predominavam as atividades de treino e cópia.Podemos compreender essa afirmativa por meio do exemplo a seguir:

*A atividade que vamos fazer é bem legal, vamos criar frases sobre os personagens do folclore (colou na lousa as figuras com os personagens).A professora pergunta se conhecem e escreve o nome de cada personagem: Saci, Boitatá, Iara, Mula sem cabeça. [...] Agora, escrevam duas vezes o nome de cada personagem.Enquanto escreve, aproveite para ler também. [...] Agora, vamos fazer frases para cada personagem. [...] O que vocês sabem sobre o Saci...(Mesmo as crianças sabendo as características dos personagens, a professora criou as frases e posteriormente pediu às crianças que copiassem). Após a cópia leu as frases junto com as crianças (Registro da aula de 18/02).*

Após a cópia, os alunos fecharam o caderno e não houve nenhum questionamento ou reflexão sobre a escrita, nem mesmo oportunidade de criar a própria frase.

A observação prolongada das salas de aula das três professoras retratou que mesmo participando de um Programa com atividades teóricas e práticas, as professoras apresentaram muitas dificuldades em romper com paradigmas enraizados em sua formação, em articular a teoria à prática. Ficou evidente que mesmo com estudo aprofundado sobre as concepções de leitura e escrita, na proposta construtivista, ao deparar com as situações reais dos alunos, não conseguem transpor para a prática a teoria trabalhada, compreendendo, assim, o desenvolvimento da escrita dos alunos.

Ao considerarem que os alunos em níveis mais elevados de leitura e escrita são os melhores alunos, e que os outros precisam ficar separados por fileiras por apresentar “dificuldades”, evidenciam que não conseguem entender como o aluno aprende, tema bastante explorado nos módulos de estudo do Programa. Mesmo sendo alvo de estudo constante nos encontros, a questão da aprendizagem do aluno em processo de construção da leitura e escrita, não é totalmente compreendida pelos professores, pois ainda há vestígios de uma proposta de alfabetização por meio da silabação.

Acreditamos que, durante o acompanhamento das formadoras, sentiam-se seguras por terem um orientador que as fazia refletir e repensar as atividades. A ausência das supervisoras, nesse processo de sala de aula, parece prejudicial à prática, pois o professor sente necessidade de compartilhar suas dúvidas, dilemas e conflitos, buscar soluções para repensar algumas questões ou enxergar, muitas vezes, o que ele mesmo não consegue devido à rotina dinâmica do contexto escolar.

Em relação às atividades de escrita, as professoras assimilam a teoria e as colocam em seu discurso com propriedade. Ao ser entrevistada, a professora A1 confirmou sua prática na proposta construtivista e a professora C2 mudou da proposta tradicional para a proposta construtivista, mas a prática revela que não é uma prática que reflete a aprendizagem recebida no Programa. As professoras buscam inserir alguns pressupostos das atividades, porém sentem dificuldade diante dos alunos e da realidade de uma sala heterogênea, com diversidades de alunos em situações variadas de aprendizagem.

A professora B2 tende a ser mais tradicional. Seus vinte e quatro anos de atuação, vinte e três dedicados à alfabetização podem ser indícios de uma trajetória na qual vivenciou como aluna uma proposta altamente tradicional de ensino. As atividades que propunha aos alunos demonstravam que, mesmo acreditando na proposta do Programa, precisava confirmar algumas questões da proposta tradicional que trazia em sua bagagem como aluna.

Pudemos observar que há características comuns à prática das professoras observadas: são empenhadas na busca do aprimoramento da sua prática, tentam criar atividades referentes às que foram propostas nos módulos estudados no Programa, mas não há suporte pedagógico para consolidar seus conhecimentos. Ao observarmos as professoras

na sala dos professores, percebemos que ao elaborarem as atividades de escrita, têm muitas dificuldades, dúvidas de como encaminhá-las, visto que há grupos de crianças em diferentes níveis. Cabe ressaltar que, ao término do Programa, não há mais acompanhamento da secretaria no sentido de dar suporte aos professores, avaliando sua prática, no que se refere ao curso realizado.

Esse fato fica evidente na fala de uma professora entrevistada:

*Acho muito interessante tudo que vi no PROFA - um material rico e muito bem elaborado e bem dado pelas formadoras, pena que não existe mais, mesmo porque chega gente nova [...] professoras recém contratadas ou convocadas que nem sabe o que foi o PROFA - na verdade até a gente precisa da continuidade, na verdade é um grande gasto perdido (B4).*

#### 4.7 CONFRONTO DE DADOS: O DISCURSO E A PRÁTICA DAS PROFESSORAS PESQUISADAS

Ao responder às questões da entrevista, ficou evidente a idéia de mudança na prática das professoras entrevistadas, mas ao observarmos sua sala de aula, defrontamos com a realidade que não corresponde ao discurso. Assim, para compreendermos melhor essas questões, organizamos o quadro a seguir com o objetivo de confrontar o discurso e a prática de sala de aula.

Quadro 21 - O confronto de dados: o discurso e a prática das professoras pesquisadas

			ENTREVISTA			OBSERVAÇÃO		
			A1	B2	C2	A1	B2	C2
<b>POSTURA DO PROFESSOR ATIVIDADES PROPOSTAS PELO PROFESSORA</b>	<b>1. Tipos de atividades propostas para os alunos</b>	Atividades com diferentes gêneros textuais	S	S	S	S	S	S
		Propostas de atividades de leitura mesmo o aluno não estando alfabetizado	S	S	S	S	N	S
		Agrupamentos de aluno (trabalho com a heterogeneidade)	S	S	S	P	N	P
		Intervenção nas situações de aprendizagens	S	S	S	S	P	S
		Estímulo à busca de soluções pelos alunos	S	S	S	P	N	P
		Estímulo à pesquisa de outros textos na família ou na comunidade	S	S	S	N	N	N
		Trabalho com projetos envolvendo a leitura e escrita	S	S	S	N	N	N
	<b>2. Tipos de atividades que envolvem situações de leitura</b>	Leitura realizada pelo professor	S	S	S	S	S	S
		Leitura coletiva	S	S	S	S	S	S
		Leitura individual	S	S	S	S	S	S
		Leitura dirigida	S	S	S	S	P	S
		Leitura compartilhada	S	S	S	S	S	S
	<b>3. Tipos de atividades que envolvem situações de escrita</b>	Escrita individual	S	S	S	P	N	P
		Escrita coletiva	S	S	S	P	N	P
		Reflexão sobre a escrita	S	S	S	N	N	N
	<b>4. Postura do Professor</b>	Respeita o ritmo de aprendizagem do aluno	S	S	S	P	P	P
		Trabalha com níveis de alfabetização sem discriminação	S	S	S	N	N	N
		Trabalha na perspectiva da progressão continuada	S	S	S	N	N	N

Fonte: Entrevista e Observação em sala de aula.

Legenda: P = Parcialmente S = Sempre N = Nunca

Ao confrontar os dados da entrevista com os dados da observação, ficou evidente que a classificação das professoras pelas formadoras, conforme o seu desempenho, não retrata a prática. É possível verificar que as professoras, ao participarem do Programa, assimilaram as teorias sobre o desenvolvimento de aprendizagem da leitura e escrita, conforme mostravam ao responderem às questões listadas no roteiro da entrevista, conseguindo explicar com clareza esse processo e como encaminhar as atividades para que os alunos avancem no processo de alfabetização, bem como a importância do professor entender esse processo para mediar a aprendizagem e avaliar os alunos.

Os diferentes tipos de atividades propostas nos módulos de estudo que, posteriormente, foram realizadas com os alunos, foram relatadas pelas professoras durante a entrevista, como atividades que deram certo, que bem trabalhadas, oferecem aos alunos possibilidades de desenvolver suas potencialidades na aprendizagem da leitura e escrita.

Na entrevista, ficou claro que as atividades são realizadas com os alunos e todas com saldo positivo nos resultados obtidos na alfabetização.

As professoras em sua entrevista consideram que:

*[...] Você conhecer como a criança aprende a escrever, a trabalhar com o nível da escrita, a trabalhar com os agrupamentos, foi uma das coisas que aprendi no PROFA. Eu entendi melhor, antes não tinha essa noção, mas agora mudou a minha maneira de ver a criança, foi uma mudança que abriu muitas portas (C2).*

*[...] Antes do PROFA eu achava que tinha que trabalhar muito com a pseudoleitura<sup>5</sup>, mas depois eu descobri que não é falso o que o aluno lê, mas a minha mediação que é importante. É preciso explorar muito os textos [...] com diferentes atividades que ajudem o aluno a ler, mesmo se não sabe ler direitinho (A1).*

*Com o PROFA pensei mais, experimentei mais o uso de diversos textos, aprendi a ficar mais perto dos alunos para tentar intervir e ajudar, principalmente quem tem mais dificuldades. Aprendi também agrupar os alunos, assim, cada um ajuda o colega e podem avançar mais no processo (B2).*

No decorrer do curso, as professoras elaboraram projetos com a orientação das formadoras e aplicaram na prática com os alunos. Na entrevista, as professoras citaram os

---

<sup>5</sup> Pseudoleitura - no sentido de favorecer a leitura do aluno mesmo sem saber ler convencionalmente.

projetos como relevantes para a aprendizagem dos alunos e disseram que esses estimulam um trabalho mais intenso com a leitura, possibilitando ao professor criar diferentes atividades. Ao observarmos a prática das professoras, vimos que não havia nenhum projeto em andamento.

As atividades que envolvem situações de leitura foram realizadas com as professoras, incentivando-as a ler mais e em consequência formar alunos bons leitores. Durante nossa observação na sala de aula de cada professora, foi possível identificar as atividades propostas nos encontros. A leitura permeia o contexto da sala de aula em diversas situações, há uma busca constante das professoras para motivar os alunos com diferentes portadores de texto.

Algumas vezes, as atividades não são sistematizadas como nos módulos, mas acontecem, foram incorporadas pelas professoras, são realizadas com os alunos na perspectiva de colaborar positivamente na aprendizagem da leitura.

Na entrevista, todas as professoras (A, B e C) relataram que se preocupam em promover momentos de leitura, de acordo com o que vivenciaram nos encontros, pois acreditam que essas atividades permitem aos alunos vivenciar os usos sociais da língua, conhecer diferentes gêneros textuais, ouvir a leitura de textos, ver na leitura algo interessante e desafiador.

Podemos dizer que a leitura foi uma atividade proposta nessa capacitação que alertou as professoras sobre sua importância, necessidade e valor agregado aos alunos para melhoria da alfabetização.

As atividades realizadas sobre a escrita evidenciaram que mesmo acreditando que as crianças passam por níveis de escrita, criam hipóteses sobre a estrutura da língua, e que é importante acompanhar o desenvolvimento da turma por intermédio de análise de sondagens da escrita espontânea de textos. Na prática das professoras, percebemos que não conseguem realizar essas atividades, priorizam as cópias e os ditados que não oferecem desafios aos alunos e nem possibilitam pensar sobre o uso da escrita.

Nesse sentido, as atividades que envolvem situações de escrita não correspondem às respostas dadas nas entrevistas:

*Às vezes penso quantas vezes fiz meus alunos escreverem ba-be-bi-bo [...] formar palavras só com essas sílabas. Ficava um tempão na lição do bebê e não saía nunca., nem percebia que as crianças já tinham decorado, hoje é diferente o aluno escreve do jeito que vai entendendo, até que consegue escrever e a gente entender (C2).*

*No PROFA eu mudei a forma de trabalhar com a escrita, hoje sei ler o que as crianças escrevem e aceito mais o jeito delas de escrever. Entendi que elas passam por etapas e conseguem aprender a escrever melhor do que quando usamos as sílabas (B2).*

*Tudo que aprendi lá (PROFA) repassei para meus alunos e repasso até hoje, mesmo já sabendo sobre o desenvolvimento da leitura e escrita [...] não foi novidade pra mim, mas me fez rever algumas coisas que ficaram esquecidas, principalmente a reescrita de texto que vale a pena (A1).*

A professora A1 revela em sua entrevista que o PROFA não foi uma “novidade” no que se refere à metodologia, pois ela já trabalhava nessa proposta, mas a fez rever algumas questões que ficaram esquecidas. Ao observar sua prática, chamou a atenção o silabário e como esse era utilizado. Na realidade a professora não utilizava para atividades de leitura, mas para atividades de escrita. Ao propor ditados para os alunos percebemos a seguinte orientação:

*Hoje vamos fazer um ditado... Quem não conseguir escrever as palavras é só consultar o cartaz que está aqui. (aponta o silabário).*

*Um aluno questiona: - Como escreve pluma?*

*A professora vai até o silabário, mostra o plu.*

*- Veja: plu + ma = pluma. (registro da aula de 9/8)*

Essa postura da professora demonstra que a questão da escrita não abarca as teorias estudadas nos encontros, a professora não consegue se desvincular de um discurso que não corresponde à prática que foi desenvolvida pelo PROFA.

As professoras B2 e C2 realizam atividades constantes de ditados e cópias, demonstram uma grande preocupação em relação à escrita dos alunos, pois acham que os alunos não conseguem escrever convencionalmente.

Todas as professoras observadas utilizam-se da mesma prática: separar os alunos em fileiras, caracterizando-os por grupos, aqueles que sabem ler e os que apresentam dificuldades.

Essa prática denota que essa postura das professoras é de discriminação, em relação às crianças que ainda não alcançaram o nível alfabético<sup>6</sup>. Nesse sentido, não respeitam o ritmo de aprendizagem dos alunos, bem como não trabalham na perspectiva da progressão continuada, idéias assumidas pelo PROFA.

As atividades tradicionais muitas vezes têm lugar em função das expectativas das professoras em relação a escrita correta, ao tentar escrever, o aluno experimenta diversas possibilidades. É um processo demorado, que exige da criança tempo para pensar na organização da escrita para que serve e o que representa, exigindo do professor compreensão desse processo.

Uma das atividades propostas nos módulos de estudo que com certeza colaborariam para o avanço da escrita dos alunos são os agrupamentos que favorecem a escrita em conjunto, no qual cada criança tem uma função: quem escreve, quem dita, quem revisa, alternado os papéis para que a experiência se torne mais rica, mas esses não acontecem na sala de aula.

Em relação à postura das professoras, espera-se, de acordo com o modelo de formação proposto, que o professor compreenda a concepção lingüística das crianças, faça a mediação da aprendizagem das crianças, prepare atividades que colaboram para que o aluno elabore hipóteses sobre a estrutura da língua, acompanha o desenvolvimento da turma por intermédio de sondagens da leitura e escrita espontânea dos alunos.

No módulo I, há uma atividade que propõe ao professor refletir sobre os modelos de ensino e aprendizagem, realizando uma atividade de confronto entre o modelo empirista de ensino-aprendizagem e o modelo construtivista de aprendizagem, tendo como objetivo entender como o aluno aprende e como é preciso ensinar. Desse modo, espera-se que o professor tenha uma postura centrada na concepção de que é mediador do processo ensino-

---

<sup>6</sup> Nível alfabético Quando a criança reconstrói o sistema lingüístico e compreende a sua organização. Nesse momento já consegue ler e escrever o que pensa ou fala.

aprendizagem, considerando o aluno protagonista de seu processo de aprendizagem, sendo necessário atuar dentro da proposta que o modelo de formação do PROFA propõe.

Comprovamos que, nesse grupo observado, todas as professoras apresentam dificuldades em inserir em sua prática as atividades que envolvem a escrita em uma proposta mais construtivista, na qual o aluno constrói suas hipóteses para compreender a organização convencional da escrita. Embora, declarassem na entrevista que atuavam com as atividades propostas, a prática revela que não há inserção dessas atividades.

A partir das observações, os dados obtidos nos levam a pensar sobre a relação teoria e prática. Para Imbernón (2004, p. 17):

A aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experiencial. Cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe. Assim aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo.

A complexidade da sala de aula desafia o professor a vivenciar inúmeras situações, mesmo que essas professoras aceitem e participem das atividades desenvolvidas no curso, é difícil a aplicabilidade na prática com os alunos, diante dos desafios da heterogeneidade que se apresenta a sala de aula, da falta de orientação das formadoras, da continuidade do estudo referente ao Programa.

Exemplo:

*Sinto falta do acompanhamento, você era cobrado de tudo que você fazia, elas nos avaliava, e eu sentia que era uma pressão boa, porque às vezes você só faz quando alguém te pressiona e cobra, mesmo sabendo que é importante. Sinto falta da supervisora estar mais envolvida, a gente não tem esse apoio (A1).*

Desse modo, acreditamos que durante a trajetória do Programa com a orientação das formadoras, com a troca de idéias com outras professoras, com a possibilidade de elaboração de propostas diferenciadas, de discussão, de operacionalização de projetos, da implementação de novas metodologias, enfim, de mudanças significativas na sua atuação, o professor fica mais sensibilizado e, muitas vezes, consegue inserir em sua prática o que vivencia no curso.

Durante a observação na sala da professora B2, ao realizar uma atividade de escrita faz o seguinte comentário: - “*Não sei mais o que fazer com essas crianças, até hoje, já estamos em agosto e não aprenderam a escrever direito*” (apontando para as crianças que estão na fileira dos alunos considerados com dificuldades). Esse comentário nos alerta para o fato de que, a professora sabe sobre os níveis de desenvolvimento da escrita, mas diante da realidade da sala de aula, não consegue compreender, dar encaminhamentos para que essas crianças possam avançar sem ser discriminadas, pois estão desenvolvendo de acordo com seu ritmo, o que é natural no processo de alfabetização.

Ao confrontar os dados da entrevista e da observação, podemos refletir sobre algumas questões: as professoras assimilam as teorias, revelando-as em seu discurso com clareza e determinação de que elas são positivas, mas a complexidade da rotina da sala de aula, desafia o professor, não basta apenas inserir o que foi visto no curso, é preciso pensar sobre o que planejar, como atuar com as diferenças entre os alunos, como lidar com a falta de apoio dos especialistas que não colaboram nas suas dificuldades, como lidar com a necessidade de elaboração das atividades se, ao término da capacitação, não há mais acompanhamento. As propostas vivenciadas por elas durante o curso, deixam de ser vivenciadas no dia- a - dia dentro da escola. Essas propostas ficam esquecidas.

Exemplo:

*Depois que terminou o PROFA, ninguém mais fala do PROFA. Também o pessoal que trabalhou com o curso [...] as formadoras não estão mais atuando, algumas já nem estão mais na SEMED. O pessoal que vem aqui hoje, é outro, cobra outras coisas e aí sinto que acabou o PROFA ( B2).*

Acreditamos que o término da capacitação sem acompanhamento de tudo o que foi visto, faz com que o professor deixe de inserir em sua prática questões importantes que foram vivenciadas. Falta de competência do professor? Falta de organização da secretaria? Falta de pensar na continuidade da capacitação? São muitos os fatores que permeiam o contexto escolar. Cada professor é único. Cada sala de aula é uma realidade. Os momentos vividos entre professora e aluno na sala de aula são únicos e as professoras, às vezes sem apoio, têm posturas que consideram coerentes, atuam de acordo com suas concepções, muitas vezes distantes do que vivenciaram nos cursos.

Nossa observação revela que mesmo sabendo da importância de articular teoria à prática, as professoras não têm condições para, sozinhas, parar e refletir sobre questões importantes que ocorrem em sala de aula. A complexidade, a dinâmica da rotina, a burocracia da escola, a falta de acompanhamento dos especialistas são fatores que influenciam na atuação dos professores e que muitas vezes os fazem retroagir na proposta de como introduzirem o que vivenciaram nos cursos.

A importância do trabalho teórico-metodológico nas capacitações torna-se evidentes em algumas práticas dos professores, mas precisam ser consideradas apenas como elo entre o que os professores precisam saber e o que eles já sabem. Nesse sentido, podemos compreender que a possibilidade de a escola ser o lugar de formação do professor, é a mais coerente das formações, pois a sala de aula é o espaço onde, cada dia, o professor aprende a lidar com situações diversas, a criar situações novas para tentar solucionar questões, a teorizar a própria prática. Então, por que não usar esse espaço de atuação para aprender a aprender com o próprio contexto de trabalho.

Essa reflexão nos leva a Perrenoud (1993):

Será preciso acrescentar que as profissões relacionais complexas, além das competências, mobilizam a pessoa que intervém; é o principal “instrumento” de trabalho. É com seu espírito, mas também os sentimentos, o corpo, as entranhas, as palavras e os gestos que tenta dar sentido aos conhecimentos e influenciá-los.

De acordo com o autor, o ensino é uma atividade que exige relação, os saberes são construídos na relação com o outro, sendo assim, o professor sozinho não tem condições de melhorar sua prática, refletir e teorizar suas ações. A troca de experiência entre iguais pode tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores (IMBERNOM, 2004).

## **CAPÍTULO V**

### **ANÁLISE DOS DADOS: REFLEXÕES ACERCA DOS DADOS COLETADOS**

Após o caminho percorrido na descrição dos dados, temos páginas inteiras de registros que, aos poucos, vão sendo desvendados e apontam respostas para o problema levantado. Sabemos que analisar os dados de uma pesquisa qualitativa significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos, a observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45). Assim, examinamos cuidadosamente cada detalhe registrado nas entrevistas e na observação, tendo também um cuidado rigoroso com os documentos e registros obtidos para que a nossa compreensão sobre a realidade fosse a mais fiel possível, ou seja, que a nossa análise se desse sem perder o sentido desses comprovantes.

Mais uma vez, buscamos apoio em (Lüdke e André 1986, p. 4) ao afirmarem que:

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto, portanto, em toda a teoria acumulada a respeito, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado.

Acreditando que o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa (ibid, p. 5), iniciamos a análise dos documentos, dos registros das formadoras e das professoras, tendo em vista o conteúdo e as atividades propostas nos módulos de estudo, o que nos permitiu compreender qual o modelo de formação proposto pelo Programa.

Analisando esse modelo de formação, podemos concluir que é um modelo misto, pois, ao mesmo tempo em que propicia ao professor refletir sobre a prática, como sujeito ativo no processo de atuação da sua formação, recebe treinamento dos especialistas/formadores para posteriormente inserir na prática, o que indica um processo de treino profissional. O confronto de dados das entrevistas e das observações nos permitiu compreender que as professoras apresentam um discurso interessante referente à sua trajetória na capacitação, bem como à atuação em sala de aula, incorporando o que foi vivenciado no Programa. Porém, a observação em sala de aula evidenciou que o discurso nem sempre representa a realidade da prática.

Algumas questões ficaram evidentes no modelo de formação proposto pelo PROFA, no sentido de que aponta caminhos preconizados pelas novas tendências dos cursos de capacitação, tanto no que se refere à formação de um professor reflexivo, capaz de rever questões importantes de sua prática junto aos alunos, como quanto à realização de registros das atividades realizadas, também como forma de reflexão sobre a prática.

O estímulo à prática do registro acerca das questões que o professor vivencia em sala de aula propicia a reflexão na ação, no sentido de repensar durante o processo de construção das atividades com os alunos. A tese subjacente a essa idéia é a de que, ao registrar, o professor evidencia para si mesmo a natureza da sua ação e os elementos nela envolvidos se tornam conscientes. Por outro lado, distanciando-se da sua ação pode repensar novas estratégias que darão suporte para rever aspectos importantes que poderão contribuir para a sua atuação e para a aprendizagem dos alunos.

Em síntese, os registros são a condição para promover a reflexão mais cuidadosa e objetiva do que já foi realizado, oferecendo ao professor possibilidade de repensar e mudar o decurso da ação, para resolver diferentes situações. Registrar também permite ao professor pensar sobre a sua própria reflexão, instaurando um processo metacognitivo, que torna possível questionar os valores os princípios e os fundamentos da sua prática, sem isso não é possível realmente qualquer mudança significativa.

Por outro lado, como já apontaram Contreras (1997), Alarcão (1996), Pimenta (1999), a reflexão só se torna significativa quando é re-significada no espaço coletivo. Refletir sobre a prática pode se tornar uma forma de alienação quando se dá de forma

isolada. Os pressupostos subjacentes à prática se tornam mais claros, na medida que o professor possa debatê-los e confrontar seus pontos de vista a de outros da sua comunidade profissional, no âmbito dos quais eles ganham significado.

Neste trabalho, verificamos por meio da observação da prática dos professores que, mesmo acreditando na importância dessa reflexão, deixam de fazer registros importantes que poderiam ser objeto de análise posterior com vistas à melhoria da prática e conseqüentemente do desenvolvimento cognitivo dos alunos, principalmente no que se refere à leitura e escrita.

No geral, os professores não fazem uso dos registros. O que observamos é que, após o curso, sem acompanhamento ou espaço para discussão na escola, os professores não têm estímulo para utilizá-los como instrumento de revisão de suas práticas ou como pretexto para socializar os problemas e descobertas, portanto de colaborar com os colegas. De fato, na escola não houve espaço para essa troca entre os professores. Portanto, não houve como vivenciar a experiência do outro, como forma de interação de saberes que, coletivizados poderiam tornar-se importantes para aperfeiçoamento da prática individual e coletiva.

Não há tempo para refletir? O professor acredita que refletir é importante? Refletir na e sobre a ação promove melhorias em sua atuação e na aprendizagem dos alunos? Pudemos perceber que não há evidências de que essas sejam preocupações essenciais do programa e da ação dos professores em sala de aula. Ao término do programa, não houve acompanhamento dos técnicos da secretaria, ou qualquer outro tipo de interlocução com a escola no sentido de dar continuidade à formação iniciada. Isso pode ser uma das razões que levam as professoras a deixarem de inserir na prática o que vivenciaram na trajetória do PROFA.

Podemos, então, enfatizar a idéia de Dewey citado por Zeichner (1993, p. 18) quando afirma:

Reflexão é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão, não é portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores.

A questão da reflexão foi vivenciada e praticada no decurso das atividades realizadas nos encontros, mas deixa de acontecer na realidade da sala de aula. No entanto, se essa prática não se tornou uma necessidade, podemos avaliar que não foi incorporada pelas professoras, o que demonstra que para elas não há significado nessa ação. Esse fato evidencia que esse modelo de capacitação, apesar de muitas características inovadoras, apresenta aspectos de treino que podem dificultar o alcance dos demais objetivos propostos.

Outro dado interessante observado refere-se à classificação das professoras em grupos, de acordo com o desempenho durante a trajetória dos encontros de capacitação. Essa classificação não representa a realidade da prática. As professoras têm muito em comum o gosto pela leitura e o interesse em formar bons leitores, como também as dificuldades de compreender o processo de escrita dos alunos, discriminando-os, dificultando assim repensar a aprendizagem e o sentido da progressão continuada.

Um aspecto importante que podemos considerar como reflexo positivo do Programa foi a atuação dos professores em relação à prática de leitura realizada com os alunos. Esse é um aspecto muito caro ao PROFA, devido à condição dos alunos em processo de alfabetização e à importância de formar alunos leitores num país que luta para tornar real tal possibilidade.

Houve uma grande preocupação das professoras em formar alunos leitores e, para tanto, empenharam-se na busca de diferentes gêneros textuais, na perspectiva de formar alunos comprometidos e motivados com o ato de ler. Acreditamos que esse saldo positivo se deve ao fato de as formadoras terem incentivado muito a leitura dos professores, o que foi evidenciado na análise das pautas dos encontros e na entrevista, pois as formadoras demonstraram uma grande preocupação com a aquisição desse hábito pelos professores.

*Para mim, como formadora, a questão da leitura ficou muito forte, eu aprendi a gostar e apreciar mais a leitura e isso foi muito trabalhado com os professores. A bibliografia era muito rica e motivadora (formadora A).*

*Não há mudança total na prática dos professores, mas há vestígios de mudanças boas como o hábito de leitura do professor que com certeza vai influenciar os alunos (formadora B).*

Tal preocupação revela, assim, a incorporação do pensamento freiriano:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e escrita. (FREIRE, 2002. p. 29).

Por outro lado, será que as professoras compreenderam a importância do ensino correto da leitura e escrita? Após os estudos e leituras constantes durante os encontros, perceberam qual é o verdadeiro sentido de ler e escrever?

Podemos dizer que o ato de ler ficou para as professoras como uma marca de aprendizagem significativa, não só para ensinar os alunos, mas também para aprender com eles. Foi possível perceber, na observação das aulas, que cada professora buscava inserir, em suas aulas, textos diferenciados que permitissem uma boa leitura. Ao procurar os textos, era visível o entusiasmo pela leitura, pelo desejo de ler e de que a leitura na sala de aula fosse um momento especial, também algo prazeroso para o professor e para os alunos.

Sendo assim, podemos dizer que houve um engajamento dos professores quanto à leitura, ou seja, o Programa atingiu seu objetivo de formar um professor leitor com o compromisso de melhorar a situação dos alunos, no que se refere a ler mais e melhor. Portanto, frente a esse objetivo, o Programa tinha uma intencionalidade que resultou positiva, o que nos faz concordar com a idéia de que “não existe ensinar sem aprender [...] o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende” (FREIRE, 2002, p. 27).

Entretanto, no que se refere à escrita, houve um descompasso entre o que foi visto no Programa e o que foi colocado em prática. Mesmo apresentando um discurso coerente com a teoria de alfabetização fundamentada nos pressupostos construtivistas, na qual o professor, assim como os alunos constroem conhecimentos, as professoras organizaram as atividades para os alunos, baseadas, sobretudo em cópias e ditados, as quais, como sabemos, colaboram pouco para o desenvolvimento dos alunos. Quando inseriam atividades de escrita espontânea, demonstravam uma imensa preocupação com a fase

evolutiva das crianças. Mesmo tendo estudado, por meio dos módulos, a teoria do desenvolvimento da escrita e leitura, ao depararem com a escrita das crianças, ficavam preocupadas ao perceberem que as crianças não haviam atingido o nível da escrita convencional. Exemplo: - *“Essas crianças estão lendo tanto e nada de escrever direito”* (comentário realizado pela professora C2, em 23/08”).

Essa dificuldade das professoras em compreender que cada criança tem um tempo para escrever passando por fases, conforme aponta a teoria que fundamenta os módulos do PROFA, refletiu-se na forma de trabalhar a progressão continuada. Manter a alfabetização como objetivo do primeiro ano básico não significa reprovar os alunos, mas requer do professor a intervenção, a mediação para o desenvolvimento individual de cada aluno que nesse período não aprendesse a ler e escrever, pois ensinar a todos não significa que todos terão que aprender ao mesmo tempo.

Mesmo discursando que, ao participarem do Programa, compreenderam como se processa a aprendizagem do aluno no desenvolvimento da escrita, ao realizarem as atividades com os alunos referentes à escrita, as professoras não apresentaram o mesmo empenho revelado no trabalho com a leitura. Não houve o mesmo grau de motivação das professoras para a escrita, também não houve um empenho em realizar registros das atividades e registros avaliativos dos alunos. Portanto, não conseguiram atingir os objetivos propostos pelo Programa no que se refere à aprendizagem da escrita. Essa atividade não foi incorporada à prática, conforme aponta o depoimento de uma professora entrevistada:

*Ler é mais fácil, as crianças aprendem a ler mais rápido. O problema é escrever né? Até a gente não gosta muito de escrever. Nossa língua é muito complicada. Imagine para as crianças. Ainda mais que cada vez mais elas vêm para escola mais novas (B6).*

Na unidade cinco das atividades propostas pelo Programa, as professoras refletiram sobre as seguintes idéias: O que aprender de ortografia? Uma reflexão sobre as normas ortográficas. Como se escreve? Nessa unidade, é proposta uma atividade sobre o ensino da ortografia, na qual as professoras deveriam escolher uma das atividades sugeridas no texto: “Situações de aprendizagem I - Refletindo sobre a ortografia a partir dos textos”. Após leitura e discussão, as professoras foram convidadas a refletir e registrar

as seguintes questões: Como encaminhou a atividade? Os alunos foram estimulados a verbalizar suas dúvidas? Quais perguntas fizeram? Fizeram alguma descoberta durante a atividade? Se fizeram, quais? A atividade propiciou boa situação de aprendizagem? O que os alunos aprenderam?

Diante dessas questões, podemos avaliar que as professoras foram estimuladas a pensar sobre o processo de escrita dos alunos. Então, por que não conseguiram dar continuidade a essas reflexões e registros?

Uma das respostas a essa questão pode estar no fato de que o hábito da escrita estivesse muito menos arraigado entre as professoras.

Como diz Freire (2000, p. 36):

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou incapacidade de escrever.

Ficou claro que, para as professoras, foi difícil compreender os avanços dos alunos decorrentes da escrita, pois esperavam que, no decorrer do ano letivo, todas as crianças estivessem no mesmo nível de desenvolvimento, o que de fato não se concretizou na realidade. Tal preocupação se revelou em alguns comentários, na sala de aula, durante nossa observação: - *Essas crianças (aponta a fileira dos alunos com dificuldades) não sei se conseguem ir para a 2ª série (C2 no dia 23/08).* - *Essa turma (também aponta os alunos que são considerados com dificuldades) não sei ... não, está difícil, acho que não vão conseguir passar de ano desse jeito (A1 no dia 29/08).*

Esses depoimentos deixam claro que as professoras sentiam-se inseguras por terem o compromisso de passar os alunos para a série seguinte, sem que eles já escrevessem de forma convencional. Fica claro também que o Programa não influenciou nesse aspecto, pois o módulo I de estudo sobre a teoria do desenvolvimento da escrita promove o pensar crítico do professor sobre o respeito ao ritmo de cada aluno, ou seja, que a criança poderá avançar para a série seguinte e dar continuidade ao seu desenvolvimento.

Nesse sentido, podemos dizer que o processo de alfabetização proposto pelo Programa, conforme a teoria do desenvolvimento da leitura e escrita, não propiciou aos professores uma reflexão crítica acerca do real desenvolvimento da escrita dos alunos.

Por outro lado, a análise das tarefas realizadas mostra que as atividades de escrita desenvolvidas com as professoras não se desenvolveram tanto quanto as de leitura. A dificuldade de incorporar a prática de escrita em suas aulas reflete as dificuldades apontadas pelas formadoras, referentes aos registros das professoras. Durante os encontros, o grande desafio das formadoras foi estimular a escrita em forma de registros. As professoras não gostam de escrever, portanto, não conseguem estimular os alunos a serem bons produtores de escrita. As atividades elaboradas não sugerem aos alunos expressarem suas idéias, para produzirem bons textos, dificuldade essa, que também é do professor. É de se pensar que tal inabilidade dos professores seja algo que demanda um tempo mais longo, ou que a metodologia proposta pelo programa, para tal finalidade, devesse ser outra. De qualquer forma, seria preciso dar continuidade ao trabalho para que a escrita fosse mais praticada e desenvolvida pelas professoras.

O que nos pareceu evidente, confirmando o depoimento das formadoras, é que na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, mesmo com a parceria do PROFA e tendo especialistas que elaboram projetos de formação voltados para os professores alfabetizadores, após o programa, não houve qualquer acompanhamento para evidenciar se ele teve reflexos na atuação dos professores e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos, o que fica claro no depoimento das professoras:

*[...] Quando as formadoras vinham na escola era bom, vinham pra ver se estávamos aplicando com as crianças os estudos, o que aprendemos, eu sentia que iam me ajudar. Elas falavam: - Olha, você está de parabéns... você está melhorando. Agora, é cada um por si, cada um segue o que quiser e como quiser. Assim, fica difícil ter um caminho sem ter ajuda do colega (B3).*

*É difícil dar continuidade ao que aprendemos, é preciso ter muita fibra, é um desafio, cada um vai fazendo do jeito que quer. A supervisora e a diretora aqui da escola não participaram e acham que tudo isso que a gente ta fazendo é apenas inovação e o que funciona mesmo é o ba - be [...] o ca - co - cu. Pensa, além disso, falta o acompanhamento das formadoras aí é que a coisa não anda mesmo (A1).*

Diante da falta de acompanhamento das formadoras e conseqüentemente da colaboração da supervisora da escola, como uma das responsáveis pela dinamização do processo de ensino-aprendizagem, as teorias estudadas nos encontros ficam distantes, bem como a sua inserção na prática docente.

Sendo o PROFA um Programa com bases teóricas ancoradas na teoria de aprendizagem da leitura e escrita, segundo as idéias de Emília Ferreiro, podemos presenciar no depoimento das professoras, bem como na observação da prática, que após as atividades do Programa, as professoras, ao voltarem para sala de aula, seguem ou não a proposta, o que nos permite avaliar que o Programa é apenas mais um curso para certificação, pontuação, ou até mesmo um recurso de publicidade, ou seja, para que politicamente seja comunicado à comunidade que há investimento na formação dos professores para melhoria da qualidade do ensino. O depoimento de uma das professoras aponta essa questão:

*[...] Bom, como eu já te falei a diretora aqui da escola não participou do PROFA, nem sabe bem o que foi estudado, também não deu muita importância. Só ficou feliz quando a TV veio aqui para gravar entrevista com as professoras e falar da formação e de todo o investimento que estava tendo em nossa formação, mas só isso não basta, ficou empolgada apenas com a propaganda da escola (A1).*

Além do caráter cartorial que muitas vezes os programas de formação apresentam, há uma demanda de cursos que não correspondem às necessidades sentidas na escola. Nesse sentido, a própria escola que libera o professor e o incentiva a realizar tal capacitação, não acompanha e não cria condição para que o que foi aprendido pelos professores seja socializado.

Os programas de capacitação não são elaborados tendo em vista o Projeto Político Pedagógico da escola. Portanto, não atendem às reais necessidades da escola e de seus professores.

Uma das necessidades dos professores é a formação de sua autonomia o que segundo Contreras (2002, p. 17)

*Não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento*

mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social.

Embora autonomia didática dos professores seja um valor a ser cultivado, é preciso ressaltar que ela se constrói socialmente nos embates com o coletivo. A autonomia não significa isolamento. O exercício da autonomia se faz à medida que os professores exercitam a sua concepção de prática na sua comunidade profissional e pode, por meio da reflexão, modificá-la.

De acordo com Contreras (2002, p. 63):

Os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores. Quem detém o status de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como o de especialistas.

É nesse sentido que afirmamos que a continuidade dos processos de capacitação é uma necessidade. Não se trata de controlar a prática dos professores, mas de alimentar o desenvolvimento de um trabalho que está se estruturando em uma certa direção e que precisa de apoio para implementar novas práticas.

Acreditamos que os cursos/projetos elaborados pelos especialistas das secretarias ou os programas lançados pelo MEC visando à formação dos professores, deveriam ser pensados a partir das necessidades dos professores, oferecendo oportunidades para que eles possam articular seus saberes, pois a formação dos professores pressupõe recriar os saberes que possuem, refletir e reelaborar novas idéias, bem como as estratégias que deveriam ser inseridas no seu processo de aprendizagem.

A maioria dos cursos de formação parte do pressuposto de necessidades comuns a todos os professores, o que muitas vezes não corresponde à realidade das escolas, não levando em conta os saberes dos professores e como eles aprendem.

Segundo Garcia (1995), é necessário considerar que os professores são sujeitos, cujas atividades profissionais os levam a envolver-se em situações formais de aprendizagem, assim como devemos reconhecê-los como pessoas que aprendem e a

formação profissional deve explorar os modos como aprendem novas formas de pensar o ensino, a aprendizagem dos conteúdos e as condições que facilitam a sua própria aprendizagem.

Consideramos que as dificuldades dos professores pressupõem que eles participam dos cursos, mas não interiorizam aprendizagens significativas que posteriormente possam ser inseridas em sala de aula. Os professores avaliam o programa, retiram os pontos positivos para seu aprendizado e para sua prática, mas com o tempo deixam de pôr em prática questões importantes que foram discutidas, analisadas e compartilhadas com os colegas. Podemos compreender isso mediante a fala da professora:

*Quando eu iniciei, o curso superou minhas expectativas, aprendi muito mais do que pensei que fosse aprender, coloquei muitas atividades em prática, que deram certo. Mas com o tempo, já faz um tempo que terminamos o curso e depois disso, fiz outros cursos e aprendi outras coisas. A gente vai colocando em prática e se dá certo eu continuo ou não. Muitas coisas também vão se perdendo com o tempo (A3).*

O depoimento da professora evidencia a falta de acompanhamento após o Programa. Mesmo adquirindo aprendizagens novas, muitas vezes elas não se tornam significativas, o que dificulta trazer para a prática o que vivenciam nos cursos.

Portanto, o PROFA não atende a uma formação centrada na escola, não propicia aos professores uma formação a partir da realidade de aprendizagem dos seus alunos, da troca de idéias com os colegas, da real estrutura do contexto no qual vivem os desafios e as vitórias de sua atuação.

Outro ponto a destacar, a partir da nossa observação, e que aponta uma falha do Programa, diz respeito à forma como as professoras trataram os diferentes ritmos de aprendizagem da escrita. Na sala de aula, a separação dos alunos em fileiras, de acordo com o desenvolvimento de cada um, reflete uma discriminação, no sentido de considerar os alunos portadores de dificuldades de aprendizagem. Desse modo, o professor deixa de intervir com mediações importantes que possam contribuir para o desenvolvimento desses alunos e acaba confinando-os às suas limitações. Toda teorização do Programa sobre o processo de aquisição da escrita não foi suficiente para mudar essas crenças das

professoras. Por que, apesar de um discurso tão progressista, como os das professoras deste estudo, algumas práticas tão antigas e equivocadas se mantêm?

Escrever sobre a sua prática não é um hábito do professor, raramente vemos um professor que sente prazer em escrever, muitas vezes preferem falar suas experiências, pois escrevê-las demanda tempo, criatividade, organização de pensamento, construção e, portanto, torna-se difícil estimular as crianças quando não é algo prazeroso para o professor. É nessa direção que defendemos a perspectiva do professor pesquisador ou investigador, no sentido dado por Zeichner (1993). O professor não parece se sensibilizar, a ponto de mudar, se não a partir dele mesmo, das suas inquietações, críticas e da necessidade de avaliação a respeito do seu próprio trabalho. Em outras palavras, é preciso considerar os professores como sujeitos de sua formação, se quisermos realmente que o investimento em capacitações produza frutos.

Na perspectiva da formação continuada que percebe o professor como sujeito em processo de aprendizagem constante, o Programa situa-se entre um modelo de formação baseado em treinamento que experimenta inovações como a proposta construtivista de aprender a ler e escrever na teoria de Emilia Ferreiro. Essa proposta considera o aluno construtor de seu conhecimento para alcançar o nível de escrita convencional. Para alcançar esse nível, passa por etapas e cada criança passa por essas etapas em diferentes momentos. Nessa proposta, o professor é o mediador desse processo de aprender a ler e escrever e não o transmissor de conhecimentos.

Esse processo de aprender a ler e escrever não oferece modelos prontos, cabe ao professor criar situações que promovam aos alunos pensar sobre o que escreve e como escreve, por meio de atividades desafiadoras que ofereçam caminhos para o desenvolvimento do aluno. Como vemos em Freire (2002, p. 27):

Ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para aprender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

É nesse sentido que o papel do professor reflexivo exerce a ação do aprender a aprender a lidar com as situações e modificá-las quando necessário. Observar como o

aluno aprende, aliar as teorias à prática, construir e reconstruir idéias a partir da investigação da própria ação.

Apesar dessa proposta, ficou claro que não acontece a investigação da própria prática entre os professores observados. Não há evidências de um professor pesquisador que busca compreender a sua atuação para melhorá-la.

Então, o que se espera dos professores da escola básica? Que eles assumam de forma competente e responsável a sua tarefa de ensinar, a fim de que a grande maioria de seus alunos desenvolva uma atividade intelectual significativa, apropriando-se de conhecimentos fundamentais para uma inserção comprometida e ativa na sociedade (ANDRÉ, 2004, p. 58).

Para tanto, faz-se necessário que os Programas destinados à formação continuada, como o PROFA, específico em alfabetização, e os futuros projetos de formação elaborados pela secretaria do MEC ou pelas secretarias municipais estejam articulados com as teorias estudadas, com as atividades propostas, dando sentido à continuidade da aprendizagem dos professores. Assim, a escola deve ser considerada local onde se ensina, mas também se aprende. Portanto, os cursos deveriam acontecer nas escolas, suscitando reflexões para busca de soluções de situações vividas entre os professores, os alunos e o contexto escolar. A formação no ambiente da escola permite ao professor exercer a sua autonomia no sentido de dar às práticas seu verdadeiro sentido, ou seja, a prática é seu instrumento de avaliação e aprendizagem.

Podemos concluir, então, que o PROFA teve reflexos positivos na prática dos professores, porém de forma parcial. Diante de tudo que foi visto nos módulos de estudos do Programa, os professores não conseguiram inserir na prática questões importantes que poderiam melhorar sua atuação tendo em vista a aprendizagem dos alunos, tais como o respeito ao ritmo da aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento da escrita.

Desse modo, a participação dos professores em inúmeros cursos/programas de formação, contemplando outras propostas, deixa-os inseguro e muitas vezes sem condição de compreender o que realmente levar para sua prática e como avaliar os resultados refletidos na aprendizagem dos alunos.

Em síntese, é preciso repensar a formação dos professores no sentido de desenvolver aprendizagens realmente significativas sobre a prática docente. Isso implica superar o modelo de formação cartorial, estanque, paralelo à atividade docente real. Cada vez mais nos convencemos de que a formação contínua dos professores deve ser feita par e passo à sua experiência docente na escola, de forma contínua, integrada às dificuldades iminentes do seu cotidiano e pensada coletivamente por seus pares, tendo como norte os parâmetros que a escola traçou para si.

Especificamente quanto ao Programa aqui analisado, sugerimos que se pense sobre a atividade de formação, não como algo a ser aplicado, mas como algo que o professor vivencie e por isso possa ensinar. As diferenças entre as atividades de leitura e de escrita preconizadas pelo Programa e diferentemente praticadas pelos professores, na sala de aula, podem exemplificar essa questão. Esperamos que os responsáveis pela elaboração dos Projetos e Programas de formação continuada, principalmente específicos em alfabetização, levem em conta que:

É impossível levar avante o trabalho de alfabetização, separando completamente a leitura da palavra da leitura do mundo. Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender “como escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo (FREIRE, 1993, p. 31).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante nossa trajetória no mestrado os temas estudados nas aulas nos impulsionam a ler diferentes autores que, muitas vezes, suscitam inquietações acerca de idéias que até então eram sólidas. Os estudos consistentes nos permitem construir novos conhecimentos e ampliar o que já tínhamos em nossa bagagem intelectual.

Primeiramente elaboramos o projeto com a ansiedade de um principiante que tem pela frente grandes desafios: realizar a pesquisa, verificar se o tema tem relevância acadêmica, responder ao problema levantado, decidir o procedimento metodológico e quais as teorias que dariam suporte ao estudo. São muitos desafios, estudos intensos, leituras desafiadoras, aulas complexas, construção e reconstrução de idéias.

Após as aulas, a caminhada foi solitária diante de tantas leituras e do trabalho a ser feito. Mesmo diante das orientações incessantes, sentimos-nos frágeis com a possibilidade de produzir conhecimento e analisar tantos dados coletados.

Ao examinar tudo o que coletamos para a realização desta pesquisa, percebemos como é intenso esse trabalho, como é desafiador, como é instigante, como é importante para a educação o resultado de uma pesquisa.

Diante dessa reflexão, surgiram dúvidas e inquietações que nos levaram a pensar: Como analisar a prática desses professores? Como articular o referencial teórico à observação realizada? Como organizar todos os dados coletados? Como sermos éticos para tornar verdadeira a conclusão deste trabalho? Diante de tantas dúvidas, percebemos a importância dos autores que, citados neste trabalho, deram suporte a todos os registros de entrevistas e observação da prática docente.

Após a análise dos dados, caminhamos rumo à teorização do estudo desenvolvido. “Para concluir as análises é preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49). Acreditando que esse estudo possa configurar algumas idéias relevantes para futuros estudos sobre a formação continuada dos professores, registramos aqui algumas constatações.

Atualmente as políticas de formação têm centrado o processo de formação docente em processo de certificação, o que não é resultado de qualificação, muitas vezes limitando essa formação a pacotes instrucionais que são repassados às secretarias e conseqüentemente aos professores que, convocados, participam de inúmeros cursos. Espera-se que o aprendido seja, posteriormente, colocado em prática na sala de aula, ou seja, são treinados com o objetivo de transmitir para os alunos o que vivenciaram na trajetória do curso, na tentativa de obter melhores resultados.

Segundo o balanço da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB/MEC (2005), os programas de formação dos professores, criados em 2005, foram um dos itens que mereceram grande destaque formando um dos quatro eixos de atuação da secretaria, considerando o professor um dos principais agentes que interferem na qualidade da educação e, portanto o MEC investiu em vários programas de formação inicial e continuada.

Mesmo sendo interesse do MEC e das secretarias, promover programas de formação, na maioria das vezes, é um incentivo à quantidade e não a qualidade. São criados sem analisar a realidade dos professores e suas necessidades como agentes participantes do processo de aprendizagem dos alunos, dos seus colegas e de sua própria aprendizagem e formação.

Podemos concluir que o PROFA foi mais um Programa que o MEC ofereceu parceria às secretarias com a intenção de formar os professores. Entretanto, mais uma vez a política de formação de professores atua de forma casuística e sem continuidade.

Como vimos após a capacitação, não houve avaliação, visto que todo o material construído pelos professores e enviado a esse órgão não foi examinado, de tal forma que houvesse um retorno aos professores e formadores, bem como se pudesse avaliar o próprio programa enquanto forma de capacitação.

O depoimento de uma formadora é bastante elucidativo:

*A coordenadora geral mandava para o MEC todo o material que era construído pelas professoras e nossos registros de avaliação e modificações que achávamos importante fazer nas atividades. Nem sei por que mandava, porque não tínhamos, como não temos até hoje nenhuma devolutiva (Formadora - A).*

Ao conduzir as atividades as formadoras classificaram as professoras em grupos selecionando-as pelo seu desempenho na trajetória do curso. Essa classificação deveria ser objeto de avaliação, pois, como vimos, mesmo sendo selecionadas com desempenhos diferentes, todas demonstram o mesmo desempenho diante da aprendizagem dos alunos, no confronto com a realidade da sala de aula. Portanto, essa deveria ser uma questão importante a ser analisada. Se a própria secretaria que investe não faz a avaliação, não há estímulo para que as formadoras percebam o significado de avaliar o resultado de seu trabalho, tendo em vista as metodologias adotadas.

É bem verdade que o Programa teve reflexos positivos. Ficou evidente que o incentivo para o professor tornar-se leitor e conseqüentemente motivar os alunos a melhorar o processo de leitura, por meio de diferentes estratégias que promovem momentos prazerosos de leitura, utilizando diferentes gêneros textuais teve bons resultados. Nesse sentido, podemos dizer que o Programa deu importância a esse aspecto e a forma como foi trabalhado garantiu que fosse assimilado e incorporado na rotina dos professores. Esse é um saldo considerável para o desenvolvimento das nossas crianças que são frutos de um país, no qual a leitura tem pouco espaço e tem se revelado um desafio. Superar esse desafio passa pela formação de um professor leitor.

Há que ressaltar também que as representações dos professores acerca de sua prática passaram por algumas modificações, conforme foi constatado nas entrevistas das professoras, apontando que elas incorporaram as informações recebidas nos encontros.

Talvez a continuidade do processo de formação e a articulação com o trabalho, na escola, pudessem transformar tais aprendizagens e modificar a atuação dos professores.

Diante desse balanço, cabe-nos pensar e sugerir a discussão de algumas questões sobre a formação de professores. As Políticas de formação não podem se basear em projetos isolados, com modelos pré-estabelecidos, que têm apenas como objetivo transmitir conhecimentos aos professores para que posteriormente sejam inseridos na prática. Esses conhecimentos são acumulados pelos professores e não se transformam em saberes que podem ser construídos e reconstruídos coletivamente, transformando-se em saberes provindos da reflexão de um professor que pensa sobre o que faz e como faz, tentando, por meio dessa reflexão, buscar diferentes estratégias para melhorar a sua formação, tendo como resultado a melhoria da prática e aprendizagem dos alunos.

É preciso também repensar na criação de projetos próprios que atendam à realidade brasileira respeitando a pluralidade cultural, sem importar modelos de formação de outros países. A realidade do país e de cada escola é única, portanto, os modelos de formação devem atender à educação brasileira, respeitando sua história e seu sistema educacional.

Uma questão importante é dar autonomia às escolas para que não sejam apenas espaços de trabalho, mas também de aprendizagem dos professores. Local onde ensina e aprende ao mesmo tempo, onde se pensa coletivamente nos problemas e se busca soluções para melhorar o ambiente e atender com qualidade à comunidade educativa.

Valorizar os saberes dos professores, construídos na prática, é um aspecto a ser priorizado, levando em conta a sua experiência, convidando-os a contribuir com idéias para sua própria formação.

É preciso estimular o interesse dos professores para compreenderem que a pesquisa é um elemento importante de sua formação, que investigar sua prática favorece um pensar crítico sobre sua ação, ajuda a rever aspectos importantes e a buscar novas alternativas para enfrentar a complexidade do dia-a-dia junto aos alunos.

A continuidade do acompanhamento dos professores após os programas, é essencial para que possam compreender as teorias estudadas, exercendo o direito de aplicá-

las na prática, com a contribuição dos formadores, tendo em vista uma melhor atuação frente às necessidades dos alunos.

Às secretarias cabe avaliar continuamente os reflexos dos programas na prática docente, para rever aspectos positivos e negativos que possam ser repensados para contribuir para a formulação dos projetos que serão revertidos na melhoria da prática.

Os documentos e registros referentes aos programas realizados com os professores devem ser arquivados pelas secretarias para sua avaliação e continuidade das propostas de formação. Esses documentos e registros são parte da história das secretarias no que se refere à formação docente, portanto, são importantes para os técnicos responsáveis pela criação dos programas, para os formadores e professores avaliarem sua atuação e para os pesquisadores que dependem desses arquivos para iniciar as pesquisas que, com certeza, sempre contribuem para rever e aperfeiçoar aspectos importantes.

Enfim, nossa investigação buscou responder ao objetivo de descrever e analisar o modelo de formação proposto pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA - tendo em vista os resultados na prática docente. Esperamos que, ao responder a esse objetivo, a pesquisa possa contribuir aos pesquisadores interessados pela temática, com novas reflexões que possam ser levadas em conta na elaboração de novos programas, visando à melhoria da educação, à qualidade da formação continuada e conseqüentemente a qualidade nos resultados obtidos na aprendizagem dos alunos.

Ao finalizar esta pesquisa, não podemos deixar de pensar, com uma certa preocupação, nos professores de hoje e de amanhã, nos modelos de formação que são elaborados para eles. As palavras que foram expressas espontaneamente pelas professoras participantes da entrevista são um alerta para as políticas de formação:

*Que pena! Sacrificamos os filhos, a família e o tempo para estudar e registrar as atividades e agora [...]. tanto investimento pra não ter continuidade. Só temos o que conseguimos aprender e tentar sozinhas trazer para os nossos alunos (B5).*

*Sinto falta de acompanhamento do pessoal da SEMED - Antes eu fazia uma avaliação logo no início do ano para saber em que nível estavam os alunos, mas agora o pessoal não vem mais, então deixei de lado essa avaliação e algumas coisas do programa, porque não tenho ninguém para me ajudar e eles estão com outra proposta que nem sei bem direito o que eles querem (A5).*

*Ah!! Curso é o que não falta. Enquanto a gente faz, eles ficam em cima, depois nem lembram mais quem fez e quem deu. Daí fazemos outro e vamos tentando melhorar nosso jeito de dar aula (C3).*

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Trajetórias e redes na formação dos professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- \_\_\_\_\_. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNDE**. Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia de orientações metodológicas gerais**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: documento de apresentação. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial Curricular para Educação Infantil**. Brasília, 1997.

CANÁRIO, Rui. **O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores**. Congresso de Qualidade na Educação e Formação de professores. SEF/MEC, Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: **Anais do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1997.

\_\_\_\_\_. **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

CHAKUR, Cilene. R de Sá Leite. **Desenvolvimento profissional docente**: contribuições de uma leitura piagetiana. Araraquara: JM, 2001.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRÓ, Maria de Lourdes. **Formação inicial e Contínua de Educadores/Professores**. Porto: Porto Editora, 1998.

CUNHA, L. A. Quem educa os educadores? In: **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez/CEDES, jan. , 1980.

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

FAZENDA, Ivani (Orgs.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo. Cortez, 1993.

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

\_\_\_\_\_. **Professora sim tia não.** São Paulo: Olho d'água, 2002.

GARCIA, Marcelo Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, J. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores. In: GIMENO SACRISTÁN, J. ; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino.** 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

IMBERNÒN, Francisco. **Formação docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MARIN, Alda Junqueira. **Formação continuada:** reflexões alternativas. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFScar, 2002.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

OSORIO, Alda Maria do Nascimento (Org.). **Trabalho docente:** os professores e sua formação. Campo Grande/UFMS, 2003.

PACHECO, J.A.; FLORES, M.A. Formação contínua. In: **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1995.

PÉREZ GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Agir na urgência**. Decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez, 1999.

REALI, A.M. de M.R; MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs.). **Formação de professores**. Tendências atuais. São Paulo: EDUFSCAR, 1996.

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Formação de professores**. São Paulo, edição especial, jul. /dez. , 1996.

SCHÖN, Donald. **Educando profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, Antonio Joaquim, FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.

SHIGWNOV NETO; Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

SOLÉ, I.; COOL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2003.

TARDIF, Maurice. **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.

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

TIBALLI, Elianda. F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias. **Concepções práticas em formação dos professores:** diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### **Roteiro de entrevista com os professores formadores do Programa de alfabetização - PROFA**

Nome:

Formação:

Tempo de atuação no magistério:

Tempo de atuação como professora alfabetizadora:

- 1) Você conhece as razões que levaram a implantação do Programa de formação de professores - PROFA?
- 2) O que foi apresentado a você em relação ao Programa?
- 3) Como era sua atuação como alfabetizadora antes de participar do Programa?
- 4) Por que você foi convidada para participar como formadora?
- 5) Você já tinha experiência como formadora em programa específico de alfabetização?
- 6) Qual era a sua função antes de ser formadora?
- 7) Quais eram suas expectativas ao formar os professores dentro de uma proposta considerada inovadora?
- 8) Em que você acredita que o PROFA diferencia de outras capacitações? Este programa conseguiu atender aos objetivos propostos?
- 9) Você percebeu resistência/ou dificuldades por parte dos professores no início do Programa?
- 10) Quais as dificuldades, impasses e limitações encontrados, enquanto alguém que promove a formação docente?
- 11) Como você avalia a execução desse programa?
- 12) Após o término da capacitação ainda há preocupação em avaliar seus reflexos na prática dos professores participantes? Como?
- 13) Durante o acompanhamento dos professores você percebeu algumas mudanças? Quais?
- 14) Você percebeu mudanças na forma dos professores avaliarem os alunos? Quais?
- 15) Você poderia levantar três pontos positivos e três pontos negativos desse Programa?

**ANEXO B****Roteiro de entrevista com os professores participantes do Programa - PROFA- da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS**

Nome:

Formação:

Tempo de atuação no magistério:

Tempo de atuação como professora alfabetizadora:

Série em que está atuando:

- 1) Você conhece as razões que levaram a implantação do Programa de formação de alfabetizadores - PROFA?
- 2) Como era sua atuação como alfabetizadora antes de participar do Programa?
- 3) Foi de seu desejo participar do programa ou imposição da secretaria ou da escola que você atua?
- 4) O que foi apresentado para você em relação ao Programa?
- 5) Quais eram suas expectativas em relação ao curso e sua prática?
- 6) O que você pode dizer em relação aos objetivos e metodologias desse Programa?
- 7) Você já participou de outros programas de formação de alfabetizadores? Há diferenças no Profa que poderiam ser consideradas como inovadoras?
- 8) Considerando as experiências já adquiridas em sua prática como alfabetizadora o que o Programa acrescentou?
- 9) Houve modificações em sua maneira de alfabetizar? Se houve pode listá-las?
- 10) Você percebeu mudanças na aprendizagem de seus alunos após sua participação no Programa?
- 11) Houve acompanhamento pelos formadores durante o curso e após o término do curso? Como foi o acompanhamento?
- 12) O supervisor pedagógico de sua escola também participou da formação? Como ele contribuiu para acompanhar seu trabalho?
- 13) Você se sentiu beneficiada participando do Programa? Em que sentido?
- 14) Em sua avaliação o Programa trouxe mudanças significativas para você, seus alunos e a comunidade educativa? (diretores e pais)
- 15) Houve mudanças em seu processo de avaliar seus alunos? Quais foram?
- 16) Você sentiu dificuldades no decorrer de sua participação no Programa? Quais?

