

Walkiria de Oliveira Rigolon

Formação Continuada de Professores Alfabetizadores

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo

2007

Walkiria de Oliveira Rigolon

Formação continuada de professores alfabetizadores

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação do Prof. Dr Sergio Vasconcelos de Luna

**Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo
2007**

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho

Ao meu pai que partiu antes de sua conclusão e que, sempre acompanhou com orgulho e admiração as minhas escolhas.

Ao Guilherme, amigo, marido e companheiro e às minhas filhas Thaís e Beatriz, que me deram todo amor, apoio e encorajamento necessário para realização deste trabalho, além da aceitação de minhas ausências e acolhimento às minhas angústias neste processo. Vocês são meu porto seguro.

Às professoras participantes pela inestimável colaboração e confiança.

A Sergio Vasconcelos de Luna, por ter confiado e acreditado em mim quando nem eu mesma acreditava. Pelo espírito tutelar com que me acolheu e principalmente por lapidar de forma brilhante cada parágrafo deste trabalho, dizendo sempre o necessário da forma mais verdadeira e polida que já conheci.

A vocês, todo meu respeito e eterno agradecimento.

Este trabalho só pode ser concretizado graças ao apoio que recebi das pessoas que me acompanharam nesta jornada: familiares, amigos e professores. Assim meus agradecimentos são, primeiro para...

À minha mãe Lélia Augusta, que mesmo sem entender os meus motivos sempre torceu por mim à sua maneira. Ao meu irmão, cunhados, afilhados e sobrinhos que me lembravam sempre o quanto a vida é bela.

À dona Aparecida Camilo Rigolon e Elisabete Rigolon Lança pelas palavras sempre positivas e primordialmente pelo incentivo inicial.

À Selma Venco, que enxergou em mim um potencial que eu mesma desconhecia. Por tudo, inclusive pelo que nem imagina.

Agradeço ainda...

Às professoras Magali Silvestre, Jaquelina Imbrizi e Ana Regina que me sugeriram a PUC, acompanhando minha jornada.

À Iranilda Teobaldo com quem dividi por tanto tempo o chão da sala de aula.

A todas as cursistas com as quais tive a grata satisfação de compartilhar vivências, angústias e conflitos. Aprendi muito com vocês.

Às amigas e incentivadoras que resistiram bravamente às minhas aflições e desabafos contínuos: Isabel Cristina, Lúcia Cândido, Cecília Célis, Norma Telles, Ângela Infante, Fabrícia Barêa, Márcia Magali, Miriam Mermelstein. E também aos meus caros amigos Rodnei Pereira, Victor Manuel e Edmilson Bareia.

Às equipes da diretoria de ensino e das escolas onde se desenvolveu esta pesquisa; em particular à oficina pedagógica.

Aos professores da banca examinadora, pelas relevantes contribuições.

Para concluir, meus agradecimentos...

Às minhas formadoras do Programa Letra e Vida: Mara Pova, Rosalinda Vieira e Marta Durante.

Às professoras Wanda Junqueira, Mitsuko Antunes, Claudia Davis, Bernadete Gatti, Melania Moroz, com as quais tive o prazer de conviver e pelo compartilhamento de suas valiosas experiências durante as aulas.

A todos os alunos e professores com os quais trabalhei durante toda minha trajetória de vida, que, de uma forma ou de outra, incitaram a construção deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. Breve panorama da formação continuada no Brasil.....	6
2. A desvalorização docente	11
3. A universalização da educação básica	13
I. O HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	17
1. Considerações sobre o histórico da formação em serviço e os discursos oficiais	17
2. Ações do MEC referentes a formação continuada de professores do ensino fundamental.....	19
3. A problemática da formação de professores.....	23
4. Trajetória profissional/pessoal na origem do problema	28
5. Considerações metodológicas	31
II. MÉTODO	36
1. Unidades de ensino a serem contempladas no estudo.....	36
2. Participantes.....	36
3. Avaliação utilizada como critério de seleção dos participantes.....	36
4. Procedimentos.....	38
III. RESULTADOS.....	47
1. Análise das observações.....	47
2. Análise das entrevistas	65
IV. DISCUSSÃO.....	88
1. Uma visão sobre os dados.....	88
V. CONCLUSÃO.....	100
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
4. Referências bibliográficas.....	104
5. Anexos.....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Funções docentes por grau de formação na Educação Infantil, Classes de Alfabetização e 1ª a 4ª séries – 1996.

Tabela 2 - Número de Matrículas na Habilitação ao Magistério e Taxa de Crescimento no Brasil de 1989 a 1997.

Tabela 3 - Taxas de rendimento escolar 1999 – Brasil – Ensino Fundamental.

Tabela 4 - Caracterização profissional das professoras participantes.

Tabela 5 - Descrição das Atividades Planejadas e Aplicadas Pelas Professoras Participantes.

RESUMO

A pesquisa desenvolvida teve como tema a formação de professores, mais especificamente a formação continuada, oferecida a professores do ensino fundamental. A tendência contemporânea das políticas educacionais ampliou consideravelmente a oferta de programas de formação em serviço. Buscando contribuir com as discussões referentes ao alcance desses programas na prática pedagógica de professores alfabetizadores, este trabalho teve por objetivo investigar: qual a compatibilidade entre o desempenho de professores alfabetizadores e os procedimentos preconizados por um dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores implementados pela rede pública estadual paulista. Por diferentes razões, considerou-se conveniente e procedente, escolher professores que atuavam nas séries iniciais e, que fossem ex-cursistas, aprovados e certificados no referido programa.

Neste trabalho foram empregados diferentes procedimentos de coleta de informações, tais como: entrevistas, observação in loco e análises de documentos. A pesquisa foi circunscrita a uma única diretoria de ensino da capital situada na região Leste da Capital.

A análise dos resultados indicou a grande dificuldade dos professores na conjugação dos princípios propugnados pelo programa, conduzindo-nos a investigar os processos de formação continuada e as condições em que estes são implementados, considerando as distorções existentes entre as políticas de formação continuada e sua implementação na prática.

Palavras – chave: formação continuada; alfabetização; prática pedagógica; políticas educacionais.

ABSTRACT

The subject of this research is the teachers education, more specifically the continuity education, offered to teachers of primary school level.

The actual tendency of educational politics increased significantly the offer of educational programs on work. In order to contribute with the discussions related to the range of these programs on the pedagogical practice of teachers responsible for alphabetizing, this work aimed to investigate: which is the compatibility between alphabetizing teachers and the procedures defined by one of the continued educational programs of those teachers implemented by the state public school network in São Paulo. For different reasons, we have considered convenient and logical to choose teachers who worked on the initial terms and that they were also ex-students aproved and certified on the referred program. We have performed different procedures for collecting data to prepare this work, such as: interviews, local observations and documental analysis. The research was restricted to only one education directory of São Paulo, located at Least Region.

The results analysis has indicated a great difficulty faced by the teachers to join the principles defined in the program, leading us to investigate the process of continuity education and the conditions they are implemented, considering the distortions presented bewteen the continuity education politics and its implementation on a day-to-day basis.

Key Words: continuity education; alphabetization; pedagogical practice; educational politics.

O medo que tínhamos antes de fazer o curso é que seria como os anteriores onde: fala-se muito, aplica-se pouco e aprende-se nada. Era bem essa idéia. Então eu já fui prevenida, é claro. Já fui com paus e pedras para poder me defender.

(Depoimento de uma das professoras participantes)

INTRODUÇÃO

Se a história é um garimpo, a memória é a bateia que revolve o cascalho do passado e busca dados preciosos para continuar nossa luta.

Paolo Nosella

Os docentes e sua formação vêm se constituindo em objetos privilegiados nas pesquisas de âmbito educacional, a partir da década de 1980. Investigar processos de formação – inicial ou continuada – de professores é um desafio complexo que, por sua magnitude, exige um recorte bem delimitado. Assim, o objetivo específico deste trabalho é o estudo da formação continuada de professores alfabetizadores da rede pública, que atuam nas séries iniciais.

A partir dos anos 1980, consolidaram-se – em documentos oficiais e acadêmicos – algumas condições tidas como fundamentais para a promoção de uma prática educativa escolar de qualidade, que conforme explicitado nos *Referenciais para a Formação de Professores*¹ (Brasil, 1998) deveria compor-se de: projeto político pedagógico explícito construído coletivamente pelos diversos segmentos da escola; organização institucional e de funcionamento eficaz e flexível; equipe escolar estável; incentivo da direção ao projeto educativo; formação inicial de professores de qualidade; desenvolvimento de ações de formação continuada internas e externas sistemáticas; bom espaço físico escolar; recursos didáticos de qualidade sempre disponíveis; existência de biblioteca em todas as escolas com bom acervo; permanência dos alunos na escola por tempo suficiente; diminuição da proporção de alunos por professor e condições adequadas de trabalho com salário condizente à função exercida.

¹ Este documento se refere basicamente à formação de professores de Educação Infantil e dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental.

Contraditoriamente, o que se pode observar, é que nestas duas últimas décadas, acentuou-se a deterioração das condições de exercício da docência, conforme descrito em documento do MEC (Brasil, 1998). As condições de trabalho dos professores “são consideradas intoleravelmente baixas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), nos últimos anos” (1998, p. 27), e essa, entre outras questões, interfere diretamente nos resultados dos índices de insucesso escolar, não podendo ser desconsideradas por políticas que intencionem a melhoria da prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

A sistemática dos cursos de formação inicial e continuada oferecidos a professores que atuam nas séries iniciais - visando à alfabetização - vem sendo veementemente questionada no meio acadêmico, que tem produzido vasta literatura sobre essa questão “principalmente por sua ineficácia” (Brasil, 1998). Em geral, programas ou cursos bem sucedidos figuram ainda na condição de exceção à regra, infelizmente.

Em documento² organizado por Gatti (1995), destaca-se uma importante questão que até o momento tem sido pouco comentada na implementação da maioria dos programas, e que refere-se a formação dos formadores. Afirma a autora afirma que:

Planos excelentes neste país têm fracassado porque não há pessoas com qualificação mínima para bem executá-los.(...) Não adianta criar cursos desta ou daquela natureza, com esta ou aquela estrutura, falar em insumos para a educação, se não se pergunta nenhuma vez quem serão as pessoas, os professores que responderão por esta formação e em que condições farão isso. (1995, p.3).

Tendo em vista que, segundo Libâneo (2003, p.36), as políticas educacionais, “(...) com raras exceções não têm sido capazes de romper a tensão entre intenções declaradas e medidas efetivas”, cabe verificar quais têm sido os resultados dessas ações na prática educativa de professores alfabetizadores e na aprendizagem dos alunos. Mesmo se considerarmos as “raras exceções” mencionadas pelo autor, pode-se igualmente perguntar pelo

² Estudo realizado por recomendação da Comissão Interinstitucional criada pelo CONSED, em parceria com a Secretaria de Política Educacional do MEC. Este documento teve por objetivo a definição de diretrizes e linhas de ação de uma política nacional para a formação e profissionalização docente.

impacto desses cursos ou programas de formação continuada na melhoria da qualidade do ensino.

Em estudo divulgado pela UNESCO em 2006, verificou-se que a despeito do investimento em programas ou cursos de formação em serviço oferecidos a professores alfabetizadores, o Brasil não rompeu ainda com o fracasso escolar nas séries iniciais. Um dos principais indicadores de qualidade na educação adotados, era a taxa de repetência de 1ª à 4ª série do ensino fundamental (ciclo I). Analisando o desempenho de 45 países, constataram os pesquisadores que:

A taxa de repetência no Brasil (21%) se assemelha às de Moçambique e Eritéria, que possuem, respectivamente, o 168º e o 161º IDH (índice que mede o desenvolvimento humano em todo mundo). A lista tem 177 países e o Brasil é o 63º. Segundo estudo, a repetência reflete “condições insatisfatórias de ensino e aprendizagem”. O Brasil, com taxa de 21% [a pesquisa usa como base o ano de 2002], tem situação melhor apenas que 15 países, a maioria da África e do Caribe. O Camboja, por exemplo, tem 11%. Já o Haiti, 16% e Ruanda 19%. A taxa de repetência no Brasil é mais significativa pelo fato de algumas redes – como São Paulo e Minas Gerais – terem aderido ao sistema de progressão continuada, em que o aluno só repete ao final de cada ciclo (no primário, vai até a quarta série). Seguindo dados do MEC (Ministério da Educação), cerca de 20% dos alunos matriculados na educação fundamental estão nesse sistema.

(Folha On Line, 26/04/2006).

Esses e outros dados que ainda serão citados nesta pesquisa atestam a relevância do problema investigado: analisar o impacto de cursos e programas de formação em serviço na prática pedagógica cotidiana de professores que alfabetizam. Alarcão (2004) corrobora com a relevância de tal problema de investigação ao afirmar que os programas de formação continuada têm:

(...) saltado de modelo em modelo, sem avaliações consistentes e sistemáticas que permitam analisá-los nos seus princípios, realizações, resultados e contextos. Tem oscilado ao sabor das ondas, direcionando-se ora para o saber, ora para o saber-fazer, como se estes dois elementos não estivessem interligados; tem valorizado mais a formação inicial ou continuada como se as duas

não constituíssem momentos numa continuidade de percurso. (p. 11).

Os programas e cursos de formação continuada para professores alfabetizadores carecem de políticas de formação menos aligeiradas e fragmentadas, que resultem de planejamentos consistentes e bem estruturados, ao invés de surgirem como alternativas improvisadas a problemas imediatos.

Na revisão de literatura realizada sobre a formação continuada de professores em serviço, notou-se uma convergência: de modo geral, a formação continuada é entendida como uma das principais formas de enfrentamento dos altos índices de insucesso do ensino escolar, sobretudo no que tange à alfabetização nas séries iniciais.

Nesse aspecto, não encontramos vozes dissonantes acerca da importância da formação continuada. Autores como: Alarcão (2004), Barbosa (2004), Fazenda (2004), Mizukami (2002), Vieira (2002), Gatti (1996) e Libâneo (1982) consideram-na como uma das possibilidades de superação do atual contexto educacional brasileiro. Foerste (2005) contribui para essa reflexão, reportando-se a Candau *et al.*, Lüdke, Gatti, André *et al.*, INEP/Anped, afirmando que:

(...) carecemos de reformas de base realista na educação, com participação efetiva dos professores, da universidade e governo, tendo garantias de disponibilidade de recursos financeiros. Segundo eles, [os autores citados] precisamos construir alternativas que favoreçam a implementação e a continuidade de programas, evitando que sejam desvirtuados ou abandonados de um mandado a outro da gestão pública, no âmbito dos poderes da União, Estado e Município”. (p. 27).

Entre a maioria desses autores, há também uma crítica comum às propostas de formação ditas “injetadas” - ou “de cima para baixo” –, pois, em geral, desconsideram as contingências às quais os professores estão submetidos no cotidiano escolar. De acordo com Falsarella (2004), a crítica faz todo o sentido:

(...) se toda a questão da qualidade de ensino pudesse resumir-se ao professor e sua participação em encontros de capacitação ou formação continuada, seria intrigante que como após tantos anos de trabalho e investimento, com avaliação positiva sobre o curso para alfabetizadores, ainda houvesse esse contingente de alunos com defasagem série-idade. (p.62)

O aspecto realista de que fala Foerste (2005) parece não ser suficientemente considerado no âmbito das políticas educacionais, o que desencadeia políticas de formação - continuada ou inicial - breves ou programas que se extinguem antes mesmo de serem concluídos. Carvalho (2005) confirma essa crítica ao citar que a maioria das queixas dos professores que participaram de cursos de formação em serviço centra-se na rapidez dos cursos, no tempo despendido e na imposição de conteúdos e metodologias. Carvalho ainda conclui que: “As informações sobre as mudanças que os professores devem empreender na escola, trazidas por especialistas, sem preparação, sem diálogo, nem discussão, são como chuva de granizo na cabeça dos professores”.(p.84)

Reiteramos que as questões relativas à educação escolar são dinâmicas, “(...) ensinar é uma prática complexa, ainda mais em condições de desigualdade social que a profissão enfrenta em face de seus alunos e das diferentes condições de escolarização com que tem de se lidar no sistema” (Gatti, 1996, p.26). Ao desconsiderarmos o contexto histórico e social, acabamos por desprezar os condicionantes objetivos que interferem na prática docente e, assim, promovem-se políticas educativas que acabam por fracassar. Segundo Goldemberg (1993), o insucesso das políticas educacionais deve-se ao seu “caráter utópico” e:

“(...) em grande parte, ao fato de terem sido associadas a uma política social de longo alcance e não estarem alicerçadas em uma clara consciência dos obstáculos econômicos, políticos e culturais que precisam ser enfrentados para a construção de um sistema educacional abrangente e de boa qualidade”. (p.17).

Se, por um lado, como já se disse, encontramos convergência acerca da importância dos programas de formação entre todos os autores citados até o momento, por outro, divergências emergem com relação às análises das

concepções em que se ancoram esses programas e às formas como são implementados. As inúmeras ações de educação continuada, implementadas em diferentes segmentos e instâncias - federal, estadual ou municipal -, são bem variadas partindo de diferentes pressupostos que enfatizam dimensões diversas: “(...) ora dimensão científica, técnica, intuitiva, relacional, avaliativa e, mais recentemente, na dimensão profissional que, na sua complexidade, em boa verdade articula vários dos aspectos referidos”. (Alarcão, 2004, p.11).

A partir desse cenário, trataremos da formação de professores trazendo um breve panorama sobre como elas se delinearam no Brasil: as medidas de redirecionamento do sistema educacional a partir da década de 1990, a formação inicial de professores alfabetizadores e a indicação dos contrapontos existentes na tríade: discursos oficiais, valorização do magistério e universalização da educação básica.

1. Breve panorama da formação continuada no Brasil

O balanço realizado por André (2000) ajuda-nos a analisar o panorama geral brasileiro acerca de pesquisas sobre formação de professores. Considerando as dissertações e teses defendidas entre 1990 a 1998 em programas de pós-graduação em Educação, a autora fez um balanço das pesquisas que trataram da formação de professores no Brasil, tomando como base os dados contidos no CD-ROM da ANPED³ (1999).

O resultado deste estudo mostrou que o número de trabalhos sobre temas relativos à educação produzidos nesse período quase dobrou (de 460 em 1990 para 860, em 1998), mas esse aumento não se verifica no que diz respeito especificamente à formação de professores, “que se manteve estável no período de 1990 a 1998” (2002 p. 84). Ao separar todos os trabalhos por eixos temáticos, a autora verifica que tanto nas dissertações, quanto nas teses, a ênfase recai sobre a formação inicial. De acordo com ela, ao se examinar as produções sobre a formação continuada de professores, constata-se que “o tema é relativamente pouco estudado [nesse período], pois representa apenas 17,8% do total do trabalho sobre formação docente (2002 p. 90). Pouco a

³ Este CD-ROM contém os resumos das dissertações e teses defendidas entre 1981 a 1998 no Brasil.

pouco, a formação de professores passou a ganhar destaques nos discursos e nas políticas educacionais: "A formação está na boca de todos e aparece de novo como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho, o que justifica a necessidade crescente de investir em formação" (Garcia, 1999, p. 39).

A tendência contemporânea das políticas educacionais ampliou consideravelmente, nas duas últimas décadas, a oferta de programas de formação continuada a professores da rede pública. A constatação da precariedade da formação inicial contribuiu para a intensificação de programas de formação em serviço que, assim, acabaram assumindo um caráter compensatório. Apesar disso, depois de diversas iniciativas de formação em serviço, a atuação dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental é ainda deficiente, espelhando a fragilidade de sua formação.

Na década de 1990, a educação brasileira inseriu-se num quadro de transformações econômicas, políticas e culturais que acompanharam a tendência de reformas também presentes em outros países da América Latina, estabelecendo como meta prioritária a universalização do ensino fundamental que desencadeou a exigência de se formarem professores em serviço para atender à nova demanda.

Os *Referenciais para Formação de Professores*, elaborados pelo MEC⁴, ressaltam a diferença com que a formação continuada vem sendo tratada em diversas regiões brasileiras:

Em alguns estados brasileiros, ela vem se convertendo numa tradição, visto que já acontece há muito tempo, ao passo que em outros é uma iniciativa mais ou menos recente. De qualquer modo, as práticas de formação continuada vêm se mantendo como uma medida reconhecidamente necessária, embora hoje seja possível verificar a enorme discrepância entre o volume de recursos humanos e financeiros nelas investidos e os resultados obtidos em relação ao sucesso da aprendizagem dos alunos.

(Brasil, 1999, p.46)

⁴ MEC – Ministério da Educação e Cultura.

Na década de 1990, foram adotadas medidas que visavam avaliar e redirecionar o sistema educacional brasileiro por meio de normas legais, tais como:

- Implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.
- Elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos.
- Organização de Sistemas de Avaliação dos Cursos Superiores.
- Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.
- Criação das Diretrizes Curriculares.
- Descentralização e maior autonomia das escolas.

Essas, entre outras medidas, afetaram diretamente o professor e a sua atividade, intensificando ainda mais o debate a respeito de sua formação. A partir de então se focou no professor a responsabilidade pelos resultados educacionais obtidos, como diz Barroso (2004):

Não admira, portanto, que os professores se tenham tornando o “bode expiatório” de todas as críticas que são feitas à escola, ou porque não “produz” trabalhadores capazes, ou porque não “forma” cidadãos conscientes... Os professores têm seu destino pessoal e profissional associado às sucessivas “crises” que afetam a história da instituição escolar. (p.50)

A crítica de Barroso evidencia o quanto os discursos oficiais das duas últimas décadas superdimensionaram o professor, desconsiderando sua formação inicial, seus salários e suas condições de trabalho. Ghedin (2004), em seu artigo: *“Implicações das reformas do ensino para formação de professores”*, critica o fato de o Estado, por meio de seus discursos:

“(...) desviar a atenção da sociedade culpabilizando os professores pelos problemas da educação, desvia a atenção do real problema, que é a falta de condições de trabalho e de ensino, e, como decorrência, a falta de condições de aprendizagem”. (p.399).

A lei nº 9.394/96, conhecida também como Lei Darcy Ribeiro, promulgada em 20 de dezembro de 1996, sancionada no período da gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso, traz, em seu artigo 24, o professor como principal articulador da qualidade educativa, tratando da formação continuada. Mas, até hoje permanece o questionamento sobre como seria possível o professor enfrentar tantos desafios, assimilando mudanças cada vez mais rápidas com readequação contínua de sua prática pedagógica, frente à diversidade existente no contexto escolar e as condições de trabalho as quais o professor está submetido.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação dispõe sobre a formação dos profissionais de educação, alterando-a em seus aspectos legais. A tendência da formação profissional de professores de acordo com o MEC (Brasil 1998), ganha novas configurações:

“O processo permanente de desenvolvimento a que todos os educadores têm direito envolve a formação inicial e continuada, sendo que a diferença essencial entre esses dois aspectos é que a formação continuada ocorre com o professor já no exercício de suas atividades”. (p. 40).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), o panorama da formação de professores em serviço se amplia na tentativa de encontrar caminhos que superem o número de professores sem formação prévia adequada atuando em sala de aula. Demo (1997) afirma que:

A nova Lei, infelizmente confirma: nosso maior atraso histórico não está na economia, reconhecida como já importante no mundo, mas na educação. Ou reconhecemos isso, ou ficaremos para trás. O resgate completo do professor básico é a premissa primeira. (p.12)

No âmbito acadêmico, a promulgação da LDB desencadeou diversas investigações relacionadas à formação do professor, discutindo tanto a visão de formação inicial quanto continuada contida no documento, assim como também no tocante aos locais onde estas formações ocorrerão.

Podemos ter uma noção da crise pela qual a formação de professores tem passado observando os dados na Tabela 1:

Tabela 1 - Funções docentes por grau de formação na Educação Infantil, Classes de Alfabetização e 1ª a 4ª séries – 1996.

Funções docentes por grau de Formação								
Nível de ensino	Total	Fundamental		Médio		Superior		
		Incompleto	completo	Magistério	Outra formação	Com licenciatura	Sem licenciatura	
							Com magistério	Sem magistério
Ed. Infantil	219.517	16.198	19.069	134.696	9.493	35.693	3.755	613
Alfabetização	75.549	19.758	11.412	37.281	2.584	3.867	508	139
1ª a 4ª série	776.537	63.257	55.225	474.504	25.734	143.777	11.949	2.091
Total	1.071.603	99.213	85.706	646.481	37.811	183.337	16.212	2.843

FONTE: MEC/INEP/SEEC, 1996.

Na Tabela 1, são apresentados dados nacionais que tiveram como referência o ano de 1996. Eles compõem um quadro alarmante da formação docente, evidenciando inclusive a inexistência de escolaridade de muitos professores que atuavam nas salas de aula do ensino fundamental brasileiro. Se observarmos mais atentamente os números dispostos na Tabela acima, podemos observar que um total de 225.573 professores leigos atuava em instituições educacionais públicas, lidando com alunos de Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em fase de alfabetização.

Frente a tais dados, faz-se necessário estabelecer um contraponto importante existente entre: os discursos oficiais, a desvalorização de professores e a universalização da educação básica. De acordo com Libâneo (2003), tem sido difícil superarmos o âmbito das “intenções declaradas”. Se por um lado, os discursos oficiais anunciam mudanças arrojadas, por outro, a qualidade educativa oferecida aos alunos das séries iniciais não acompanha o ritmo discursivo. Para evidenciar tal cenário, trataremos brevemente a seguir da questão sobre a desvalorização da profissão docente.

2. A desvalorização docente

As informações aqui contidas, sobre a desvalorização docente, baseiam-se na primeira parte dos *Referenciais para Formação de Professores* (Brasil, 1998).

Até a primeira metade do século XX, os professores ainda contavam com o privilégio e o *status* de uma atividade socialmente valorizada e reconhecida. Naquele momento, professores e alunos ainda faziam parte de um mesmo estrato social compartilhando crenças, valores e formas de viver. Ser professor era motivo de reconhecimento social num país onde a maioria mantinha-se à margem da instituição escolar. O exercício do magistério apoiava-se em virtudes como: tolerância, bondade e instinto maternal. Tais virtudes estavam diretamente associadas ao gênero feminino.

De acordo com os *Referenciais para Formação de Professores* (Brasil, 1998), “(...) o imaginário social foi cristalizando uma representação de trabalho docente destinado a crianças, cujos requisitos são muito mais a sensibilidade e a paciência do que o estudo e o preparo profissional”. Nesse contexto, os professores eram considerados profissionais acima de toda suspeita” (Barroso, 2004, p.50). Suas ações dificilmente eram discutidas ou contestadas. Sua metodologia e seu desempenho não eram alvo de investigações ou avaliações sistemáticas.

Com o término da 2ª guerra mundial e com o aumento da reivindicação pela concretização da educação como um direito social, a escola passou a ser questionada sobre seu papel social e, com ela, o professor - diferentemente do quadro anterior - assume o “*papel de suspeito*” no novo cenário que se reconfigura, principalmente a partir da década de 70. Nóvoa (1998) ilustrou bem essa transição:

Outrora apóstolos das luzes, os professores viram-se agora olhados e acusados como meros agentes de reprodução. Não espanta que, desde então, a profissão docente tenha mergulhado numa crise de identidade que dura até os dias de hoje. (p.25)

A desvalorização dos professores favoreceu a diminuição de seu *status* social e eles viram sua categoria profissional se deteriorando com condições de trabalho cada vez mais precárias. Como:

(...) o nível de formação profissional é um dos principais indicadores de salário em qualquer profissão, a baixa exigência para o ingresso no magistério – que por muitos anos permitiu, inclusive o acesso de leigos – acaba sendo justificativa para a má remuneração.

(Brasil, 1998, p.31).

Desde o final da década de 1970, as camadas sociais mais favorecidas da população foram se desinteressando pela profissão docente, os que nela permaneceram foram obrigados a ampliar sua jornada de trabalho ou encontrar alternativas de complementação de renda para continuar sobrevivendo num contexto conturbado e desestruturado: “professores com formação inadequada – alunos com formação inadequada – novos professores com formação inadequada etc”. (Gatti, 1996, p.29).

Tal crise favoreceu a intensificação de pesquisas e estudos a partir da década de 1980 em torno da desmotivação dos professores frente à desvalorização docente. Gatti, Espósito e Silva (1994), em pesquisa acerca das características de professores de 1º grau, constataram que, 83% dos professores pesquisados apontavam os baixos salários como maior indicador da desvalorização social, 68% deles afirmaram que suas expectativas referentes à carreira escolhida não se efetivaram e era apontado como motivo para essa não-realização profissional, o descaso real do Estado com relação às questões educacionais, a falta de políticas adequadas, clareza de objetivos e principalmente descontinuidade das ações implementadas pelos órgãos públicos.

A desvalorização da profissão docente é uma questão que não pode ser dissociada das análises relacionadas à prática pedagógica dos professores e dos resultados do ensino oferecido aos alunos da escola pública. Em qualquer perspectiva relacionada à formação continuada de professores faz-se necessário que se analisem também as condições de atuação deste profissional num contexto abrangente, caso contrário corre-se o risco de se manterem políticas educacionais de formação inadequadas e generalistas.

3. A universalização da educação básica

Em paralelo ao contexto de desvalorização profissional – que conduziu muitos professores ao abandono de sua atividade na busca por melhores salários em outros segmentos – surge a expansão do número de alunos atendidos no sistema escolar e, com ela, a necessidade do aumento de professores a fim de atender à nova demanda de alunos que adentram ao sistema de ensino.

Se, antes, um conjunto de virtudes já era suficiente para que o professor estivesse “acima de qualquer suspeita”, agora, essa formação demanda uma nova configuração. De acordo com Patto (2004), “O crescimento intensivo das escolas de ensino fundamental trouxe o impacto de uma clientela nova, que por sua vez, trouxe problemas pedagógicos até então inéditos” (p.62), principalmente diante do acesso das crianças das camadas populares à escola e dos níveis de formação dos professores que foram colocados em xeque.

O histórico da profissão docente demonstra que a formação inicial para o exercício dessa atividade, aconteceu sempre em espaço institucionalizado. Como em toda formação institucionalizada, a intenção principal é a de desenvolver habilidades básicas que sirvam para a futura atuação prática. De acordo com Fusari (1995), essa formação inicial começa no momento em que o professor inicia sua trajetória escolar, mantendo-se até que este conclua o ensino médio ou superior, obtendo, então, a certificação necessária à sua atuação. Assim, verificamos que a formação inicial é fundamentalmente escolar. Como observa Castaldi (2004): “A formação inicial, ao longo da história, vem sendo realizada por instituições e profissionais específicos, objetivando a preparação de futuros professores” (p.20).

Nas décadas de 1980 e 1990, a formação inicial de professores foi amplamente realizada no nível médio de ensino, como habilitação de segundo grau, fora do espaço universitário. As escolas normais transformadas em escolas de segundo grau tornaram-se profissionalizantes, oferecendo diversas habilitações, dentre elas o magistério. Assim, formavam-se docentes tanto para atuação na educação infantil, quanto nas séries iniciais do ensino fundamental .

Gatti (1995), frente à análise de diversas pesquisas em torno dessa formação docente aponta sua precariedade, afirmando que:

As pesquisas mostram que houve uma desmontagem crescente desses cursos no 2º grau. Para isso, tem contribuído não só a forma como se deu a implementação das possibilidades delineadas pela legislação, como também a expansão no país em função do desenvolvimento econômico, de alternativas profissionais variadas, ao lado do crescente desprestígio salarial da profissão do magistério. Ao mesmo tempo, o crescimento da demanda educacional veio se intensificando e, portanto, também a demanda por professores. (p.25).

Dados do Censo Escolar conduzido em 1997 confirmam a significativa expansão da habilitação específica para o Magistério - realizado em 2º grau - conforme a Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Número de Matrículas na Habilitação Magistério e Taxa de Crescimento no Brasil de 1989 a 1997.

Ano	Habilitação Magistério	
	Número	Crescimento%
1989	630.205	-
1990	636.114	0,9
1991	642.022	0,9
1992	692.749	7,9
1993	743.476	7,3
1994	790.283	6,3
1995	810.910	2,6
1996	839.487	3,5
1997	826.574	-1,5

Fonte: MEC/INEP/SEEC/1997.

Os dados da tabela 2 evidenciam que, no período de 1989 a 1997, os maiores índices de crescimento da habilitação para o exercício do magistério ocorreram nos anos de 1992 e 1993. Tal aumento não foi aleatório, mas correspondeu à larga expansão do número de alunos atendidos no sistema

escolar. Segundo Filho (2004): “A política adotada nesse período opta por uma modalidade de formação mais econômica e mais rápida” (p. 148).

Essa política de aligeiramento na formação inicial de professores a que se refere Filho (2004), contribuiu para o acirramento das discussões a respeito da formação de professores, principalmente após investigação apoiada pelo Banco Mundial em torno dos programas de formação inicial. Esse estudo foi realizado na década de 1980 e envolveu 18 países da América Latina. As conclusões sustentam que:

(...) a formação inicial de professores favorecida pelo Banco Mundial apresentou muitos problemas. A solução dada foi, em vez de introduzir mudanças nessa formação, investir em formação em serviço – procedimento bastante usual tanto por parte dos organismos definidores de políticas quanto de seus apoiadores financeiros. (Mizukami, 2002, p 42).

Tanto Mizukami (2002), quanto Gatti (1997), contribuem com a análise dessa questão ao afirmarem que, com a ampliação da demanda educacional nesse período, multiplicou-se também a necessidade de professores. Mas “(...) contraditoriamente, esta demanda educacional não redundou em políticas de melhoria das condições de exercício do magistério”. (Gatti, 1997, p. 43).

As políticas de formação continuada propagam-se frente à precariedade da formação inicial dos professores e intensificam-se notoriamente a partir da década de 1980, diante da urgência na elevação da universalização da educação básica. Neto e Maciel (2004), em seus estudos sobre as políticas neoliberais e formação de professores, analisam o quanto o movimento de redemocratização da vida social, pautado em propostas neoliberais provocaram, ao mesmo tempo:

(...) um desequilíbrio entre a quantidade de vagas ofertadas e a capacidade estrutural do sistema escolar público [que gerou uma grave crise na profissão de professor]. Em última instância, isso está refletido na queda dos índices de qualidade e produtividade da escola pública. Sob o ponto de vista neoliberal seu objetivo foi atingido, pois houve um acréscimo no número de pessoas atendidas pelo sistema escolar. Entretanto, o custo desse processo de redemocratização escolar é muito alto e inviável socialmente, pois o

*aumento da oferta educacional é acompanhado do
desmantelamento e do sucateamento do sistema
escolar. (2004, p. 49).*

Os professores passaram por uma dupla desvalorização - social e material - tendo que ampliar cada vez mais sua carga de trabalho a fim de manterem-se. Ainda diante deste contexto, a profissão docente reconfigura-se pautada em diversas ambigüidades tais como a expressa por Falsarella (2004): “como profissionais da educação, estão vinculados ao próprio grupo profissional; como funcionários públicos, estão vinculados ao Estado” (p. 52), toda esta “teia” de relações incide sobre a prática desses professores interferindo na qualidade educativa oferecida aos alunos da rede pública.

I - O HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Considerações sobre o histórico da formação em serviço e os discursos oficiais

O histórico das propostas de formação em serviço oferecidas a professores, evidencia que elas foram elaboradas a partir de diversas abordagens que se apresentaram sob diferentes denominações. Borges (1995), a partir das análises feitas por Marin, retomou as nomenclaturas já utilizadas em propostas de formação de professores, como: reciclagem, treinamento, atualização, aperfeiçoamento, capacitação e formação continuada. Essa última é a terminologia mais comum atualmente utilizada em discursos ou documentos oficiais que tratam da formação oferecida a professores em serviço. Daí a sua equivalência com a expressão “formação em serviço”.

A expressão formação continuada tem sido utilizada por autores como Fusari (1997), Perrenoud (1993) e Nóvoa (1992), e até o momento é o termo que tem prevalecido em documentos oficiais e acadêmicos.

A retomada do emprego das diversas denominações que a formação continuada de professores recebeu ao longo do tempo é um bom exemplo dos diferentes delineamentos e concepções que a formação já foi submetida, e ajuda-nos a evidenciá-los, conforme aponta Alarcão (2004): “A formação de professores, reflexo dessas concepções, tem saltado de modelo em modelo, sem avaliações consistentes e sistemáticas que permitam analisá-los nos seus princípios, realizações, resultados e contextos”.(p. 11).

No caso da formação inicial, no Brasil, de acordo com os *Referenciais para Formação de Professores*:

(...) não existem dados precisos que permitam compor um quadro verdadeiramente fiel da situação da formação de professores: a demanda real, a evasão e retenção nos cursos de habilitação e suas respectivas causas, a razão da escolha e do abandono do magistério, os percentuais de inserção no mercado de trabalho... É preciso que isso seja feito nos estados e municípios,

para que se possa chegar a um diagnóstico detalhado sobre a questão. Diante do pouco que se sabe, as especulações são inevitáveis – mas não substituem os dados que retratem a realidade de fato.

(Brasil, 2002, p.30).

Esses elementos - formação inicial, desvalorização docente e universalização da educação básica – evidenciam que as políticas educacionais desencadearam uma série de programas e cursos de formação com a pretensão de alterar o insucesso obtido no ensino e na aprendizagem dos alunos. As tentativas de intervenção desencadearam medidas muitas vezes arbitrárias, que não favoreceram mudanças concretas, provando que muito se tem falado, mas na prática muito pouco mudou, haja vista pesquisa da UNESCO (2006) já citada.

Uma análise importante desse panorama feita por Ghedin (2004) indica que as políticas educacionais e suas reformas não conseguem avançar para além dos discursos:

O que se tem feito nos últimos anos foi massacrar, com o auxílio do marketing e da mídia, um discurso sobre as mudanças, mais do que uma mudança efetiva nas condições de trabalho dos professores e de aprendizagem dos alunos. Esse discurso político sobre reformas tem interferido no modo como os professores elaboram sua interpretação da realidade, mas isso não tem conseguido interferir significativamente numa mudança concreta de suas práticas. (...) O que ocorre é uma apropriação do discurso do Estado a respeito da educação e não uma intervenção efetiva no espaço da escola.

(p. 399).

Nesse contexto, o que se percebe é que muito tem se falado a respeito da formação continuada nas duas últimas décadas, mas poucos foram os resultados de tantas ações e intenções. Segundo assinala Imbernón (2000):

O sistema educacional situou a formação do profissional da educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório; de um lado a retórica histórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu.

(p.57).

Para ilustrar o que foi descrito até então consideramos pertinente apontar as ações do MEC no tocante à formação de professores a partir 1995.

2. Ações do MEC referentes à formação de professores do ensino fundamental

A Secretaria de Ensino fundamental do Ministério da Educação elaborou, em 2002, um documento intitulado *“Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação Básica – Um Balanço Institucional”*. Este documento apresentava um balanço das ações realizadas no período de 1995 a 2002. Utilizaremos este documento como norteador no delineamento das ações de formação continuada, apoiadas e implementadas pelo MEC.

Em 1995, inicia-se o processo de análise dos currículos implementados por 22 estados na década anterior. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – LEI 9394/96), em 1996, fica estabelecido que os currículos deverão ter uma base nacional comum que seria complementada por uma parte diversificada que atendesse às especificidades regionais. Em 1997, foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries de 1ª a 4ª do ensino fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de acordo com o documento acima citado, “(...) buscaram construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental, que pudesse ser discutida e traduzida em propostas regionais ou locais nos diferentes estados e municípios brasileiros” (2002, p.32), na tentativa, segundo o documento, de garantir a todos os alunos o acesso aos conhecimentos tidos como fundamentais.

Nesse mesmo período, outros documentos também foram elaborados, tais como: o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNE Infantil), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE Indígenas) e a Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos.

Em 1998, a Secretaria de Educação Fundamental realizou uma pesquisa com o intuito de verificar se os professores estavam ou não se valendo dos Parâmetros. De um total de 12.250 respondentes, apenas 2.871 (23%) participavam de ações formativas ou demonstravam interesse na formação continuada. Desses 2.871 interessados em formação de professores, somente

77,03% conheciam o PCN de 1ª a 4ª série. Essa pesquisa serviu como base para elaboração dos Referenciais para Formação de Professores, que tratavam da sua formação e tinham como objetivo, segundo o documento:

(...) apresentar uma reflexão, sobre a formação de professores, que pudesse enfrentar a precariedade da formação inicial, de responsabilidade das instituições, detentoras de currículos superados, e a situação equivocada das muitas ações de formação continuada, tradicionalmente implementadas pelos sistemas educacionais que pouco têm contribuído para o desenvolvimento das competências necessárias ao professor na sua atuação em sala de aula. (2002, p. 42).

Serviram como subsídio para a elaboração deste documento, os resultados da pesquisa realizada sobre a utilização do PCN, além de dados divulgados pelo INEP, referentes a 1996 (ver Tabela 1), que comprovavam a precariedade da formação de professores que atuavam tanto na educação infantil quanto nas quatro séries iniciais do ensino fundamental (vide Tabela 1).

Em 1999, com o objetivo de atender às solicitações das redes de ensino que requeriam a explicitação das orientações curriculares divulgadas pelo MEC, a Secretaria de Educação Fundamental criou um Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Esse Programa, denominado “Parâmetros em Ação”, foi estendido a todos os segmentos e modalidades do ensino fundamental, norteando-se pelo Referencial para Formação de Professores.

De acordo com o registro constante no balanço institucional realizado pelo MEC, o objetivo principal desse novo programa de formação continuada - voltado a professores do ensino fundamental – era o de orientar e impulsionar o desenvolvimento de políticas de formação permanente no sistema escolar nacional, ou seja, incentivar o fomento de uma “cultura de formação continuada entre os professores” (2002 p. 45).

Para sua implementação, o MEC criou uma rede nacional formada por profissionais da educação, alocados em diferentes segmentos – Ministério, Secretarias, Pólos e Escolas – podendo assim oferecer, segundo documento oficial, “apoio efetivo” ao desenvolvimento da prática da formação continuada.

Durante o desenvolvimento do trabalho realizado pela rede de formadores dos Parâmetros em Ação, que se constituiu em âmbito nacional, verificou-se que a maioria dos professores não dominava os conhecimentos essenciais relacionados à alfabetização, conforme expresso em documento oficial:

(...) a maioria dos professores, pela trajetória de sua formação, não dominava os conteúdos e as metodologias essenciais e necessárias para o resgate do compromisso da escola com a formação inicial do aluno como leitor e produtor de textos. De fato, de modo geral, nem os próprios professores tiveram a oportunidade de aprofundar, na sua formação inicial, as competências que ensinam a ler e a escrever.

(2002, p. 62).

É no mínimo interessante observarmos que, segundo o documento oficial acima citado, só parece ter sido durante a implementação do programa Parâmetros em Ação, em 1999, que se percebeu a dificuldade dos professores alfabetizadores em alfabetizar, sobretudo, se for levada em consideração à quantidade de estudos, pesquisas acadêmicas e oficiais que há muito tempo já denunciavam os índices altíssimos de reprovação e evasão escolar nas séries iniciais. Vale ressaltar também que esse fato denota quanto os resultados de pesquisas e avaliações parecem não exercer o mínimo impacto no delineamento de políticas públicas educacionais.

Os altos índices de reprovação evidenciados em levantamento realizado pelo INEP em 1999 indicavam o fracasso do aluno no seu processo de aquisição da escrita e sua competência leitora, conforme demonstra a Tabela 3:

Tabela 3 - Taxas de rendimento escolar e de transcrição de fluxo escolar 1999 – Brasil – Ensino Fundamental.

Taxas de rendimento escolar e de transcrição de fluxo escolar 1999 – Brasil – Ensino Fundamental									
Nível de Ensino/indicador	Total	Série							
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
Taxa de rendimento									
Aprovação	78,3	70,7	78,0	82,6	84,4	74,9	79,4	80,3	81,6
Reprovação	10,4	15,6	13,0	8,6	7,9	10,6	9,0	7,3	6,0
Abandono	11,3	13,7	9,0	8,8	7,7	14,5	11,6	12,4	12,4

Fonte MEC/INEP

Ao verificarmos a tabela de rendimento acima, constataremos que os índices de reprovação e evasão escolar são ainda muito altos, principalmente nas duas primeiras séries iniciais onde a alfabetização é o objetivo principal da prática pedagógica. Tais índices se ampliam novamente na 5^a série, diante da passagem do ciclo I para o ciclo II do ensino fundamental.

Diante desse cenário, a Secretaria de Educação Fundamental, cria em 2000, um novo programa, agora denominado PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), visando atenuar o desconhecimento de professores acerca dessa questão. Sendo assim, conforme exposto no documento de Políticas e Melhorias da Qualidade da Educação, “o PROFA constitui um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e a escrever”. (Brasil, 2002, p.63). A responsável pela criação deste programa de formação continuada foi Telma Weisz⁵.

Esse programa de formação de professores alfabetizadores estava sob a égide do conhecimento didático construído nos últimos 25 anos. O programa se pautou em dois eixos centrais:

⁵ Doutora em Psicologia da Aprendizagem criou e supervisionou a produção do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) no MEC. Atualmente trabalha na Coordenadoria de Estudos e

- compreensão dos processos de aprendizagem da escrita e leitura;
- organização de situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagens dos alunos, tendo como referencial a metodologia de resolução de problemas.

O material organizado para este programa compunha-se de:

- documento de apresentação do curso;
- guia de orientações metodológicas para o formador;
- coletânea de textos;
- catálogo de resenhas;
- material de orientação para uso do acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola;
- 30 programas de vídeos especialmente produzidos para uso do curso;
- textos destinados especificamente aos formadores do programa.

Para sua implementação, a meta inicial era de atendimento a 50 mil professores. Esse número foi ultrapassado em 40 mil, por conta do grande interesse dos sistemas de ensino. Até 2002, o PROFA havia sido desenvolvido em 21 estados da federação, em 1.473 municípios, organizados em núcleos.

3. A problemática da formação de professores

A problemática da formação de professores parece não ter caminhado a contento nas duas últimas décadas. A questão sobre formação de professores permanece na *"ordem do dia"* como tema relevante e obrigatório de ser pontuado. O que tem se percebido de modo geral nos discursos oficiais e nos discursos de professores pode evidenciar uma visão reducionista em que observamos:

Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo onde supervisiona a implantação do mesmo Programa — agora sob o nome Letra e Vida: Programa de Formação de Alfabetizadores.

- A responsabilização dos professores pelo fracasso dos programas de formação continuada (por parte do discurso oficial);
- A atribuição da culpa ao sistema, desconsiderando a atuação do professor no processo de ensino e aprendizagem (na fala dos professores).

A ineficiência de muitos dos programas de formação continuada, oferecidos a professores alfabetizadores, pode ser verificada se tomarmos como exemplo a quantidade de paliativos extras que têm sido necessários para que os alunos consigam superar o analfabetismo escolar. Como os alunos matriculados em escolas públicas não conseguem aprender a ler e a escrever freqüentando sala de aulas regulares, com carga horária comum, foram criados alguns programas nos últimos anos como: classes de aceleração, recuperação de ciclo, recuperação paralela, classes multiseriadas, recuperação de férias, entre outros projetos que já se extinguíram com o tempo, Segundo Davis⁶: “todos estes projetos foram ações simultâneas, muitas bem sucedidas. Faltaram outras condições para elas serem efetivas”. Tais ações denotam que os inúmeros programas de formação continuada quando não são mantidos acabam por deixar os professores sem apoio durante a realização das funções básicas que lhes competem: planejar situações de aprendizagem que favoreçam a aprendizagem dos alunos; implementá-las com adequações devidas considerando as diferenças individuais existentes na sala de aula e avaliar tal processo.

Diante da ampliação da universalização da educação básica, a prática educativa tornou-se ainda mais complexa, haja vista a diversidade de repertórios e vivências existentes no interior das salas de aulas da rede pública. Mesmo assim, percebemos que a estrutura dos cursos oferecidos aos professores em serviço não se alterou muito nestas duas últimas décadas, e as muitas ações proclamadas não se efetivaram. Melo (1999) contribui para tal questionamento afirmando que:

⁶ Fala da professora Claudia Davis durante exame de qualificação deste trabalho de pesquisa realizado em 6 de setembro de 2006.

No momento em que o ato educativo se torna mais complexo e as exigências de escolarização mais presentes, ocorre um certo empobrecimento cultural e reduzem-se as metas e os objetivos da formação docente, evidenciando grande descompasso entre as políticas de formação e os objetivos proclamados de melhorar a qualidade da educação pública ”

(1999, p.45).

Os programas e cursos de formação parecem ter encontrado um terreno fértil nas políticas educacionais, como é evidenciado pelas quantidades de cursos e de certificações oferecidas a milhares de professores que passam anualmente por programas de formação. A título de exemplo da magnitude e do alcance destes programas de formação de professores na rede pública estadual, vale citar um trecho de uma entrevista dada (a rádios do interior em 27 de outubro de 2005 e transcrita no site da Secretaria de Educação do estado de São Paulo) pela titular da Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas (CENP), Sônia Maria Silva:

O professor da rede pública só não se atualiza, hoje, se não quiser, porque a formação continuada está ao alcance de todos. Em 2003, a CENP investiu R\$ 53 milhões em capacitação, valor que dobrou em 2004, chegando a R\$ 112 milhões, investimentos de recursos que em outubro de 2005 já chegou a R\$ 106 milhões. O programa de formação de professores alfabetizadores já alcançou 32 mil professores, com previsões de alcançar até o final de 2006, 45 mil educandos. (www.educacao.sp.gov.br)

O que podemos concluir analisando a citação acima é que a melhoria da qualidade da prática pedagógica de nossos professores alfabetizadores dependeria apenas do *querer ou da vontade* desses professores em mudar sua prática. Não é colocada em dúvida, em nenhum momento, a pertinência teórica desses programas, sua implementação, seu enfoque, seu conteúdos, sua metodologia, ou mesmo o que *a priori* deveria ser considerado: quais as reais dificuldades de nossos professores alfabetizadores.

Frente à proliferação de tantas ações cabe levantarmos alguns aspectos que permanecem silenciados até o momento:

- Em que condições esses programas ou cursos estão sendo oferecidos aos professores?
- Como tem se dado à formação dos formadores e quais suas condições de atuação?
- Como os formadores lidam com os professores que participam dos cursos de formação?
- As situações de formação consideram o contexto que o professor enfrenta em sala de aula?
- Como se materializam as práticas educativas dos professores certificados?
- Há coerência entre metodologia sugerida pelo curso aos professores e a utilizada pelo formador?
- Há algum tipo de acompanhamento dos professores certificados após a conclusão do curso?

O aligeiramento e a fragmentação desses programas também constitui uma outra questão relevante que certamente compromete a qualidade dos programas de formação. A formação continuada que deveria pautar-se por uma política educacional de formação, ancora-se apenas em programas e cursos. Assim sendo, o que acontece é que no lugar de termos uma política educacional de formação de professores, acaba-se obtendo um discurso oficial associado a uma série de programas ou cursos que, ao serem concluídos, encerram automaticamente a política de formação que os gerou.

As propostas de formação continuada em serviço oferecidos a professores alfabetizadores na rede pública estadual paulista, nos últimos 20 anos, mantêm praticamente a mesma metodologia, criticada por Torres (1999) "(...) as instituições e os programas de formação docente têm sido a melhor escola de demonstração da escola de transmissão, burocrática, que desdenha a aprendizagem (p.106)". Ainda sobre essa questão Mizukami (2003) afirma que: "(...) construir uma escola diferente implica, sob esse ponto de vista, um compromisso prioritário com a transformação do modelo tradicional de formação docente: não se pode exigir que docentes realizem em suas aulas o que não vêm aplicados na própria formação". (p.39).

Essa questão é fundamental a qualquer tentativa de análise ou avaliação do impacto dos programas de formação nas práticas dos professores, e essa questão encontra-se na gênese das queixas da grande maioria dos professores que passaram por cursos de formação, sendo certificados. Os cursos oferecidos insistem em repassar teorias sobre como os alunos aprendem, mas falham na transposição didática da mesma, conforme aponta Luna (2000):

A tradução de uma teoria qualquer em prática pedagógica não é simples, direta e, em muitos casos, nem sequer pretendida, como é o caso típico da teoria piagetiana e dos estudos de Emília Ferreiro. Supondo-se que a teoria seja mesmo funcional para a educação, o que os responsáveis diretos pelo ensino precisam conhecer é quais os princípios desta teoria e de que forma eles podem se reverter em procedimentos aplicáveis. O que lhes tem sido passado, de modo geral, é ou o resumo da teoria ou, pior, procedimentos dela derivados sob a forma de receitas, que acabam virando fetiches. A questão é que para corrigir esta distorção é necessário não apenas conhecer bem a teoria, como ter uma visão clara do que ensinar, como ensinar e para quem ensinar. (p. 168-169).

A formação de professores tem se destacado como tema crucial dentre as políticas públicas educacionais, a identificação das tarefas próprias da educação escolar parece se desencontrar de certo modo com a formação oferecida a nossos de professores. De modo geral, no Brasil e em vários países da América Latina, uma questão comum dificulta também a formação de professores, conforme documento do MEC:

(...) a preparação para o exercício do magistério tem características muito similares: inexistência de um sistema articulado de formação inicial e continuada, o que ocasiona falta de coordenação das instâncias formadoras; ineficácia dos cursos de formação inicial, o que tem levado a práticas compensatórias de formação em serviço; heterogeneidade muito grande na oferta e qualidade da formação continuada; descontinuidade da formação em serviço. (1998, p.41).

É no interior de discursos oficiais inovadores, em meio à desvalorização do exercício da docência e da universalização básica, que se insere nesse

trabalho a oportuna discussão acerca da formação em serviço de professores alfabetizadores.

4. A trajetória pessoal / profissional na origem do problema

O meu interesse pela temática de formação de professores originou-se de minha trajetória como professora, cursando inicialmente o Magistério (rede pública) e posteriormente o curso de Pedagogia (rede particular). Atuando como docente das séries iniciais da rede pública estadual de São Paulo por 18 anos consecutivos, sempre em escolas da periferia da cidade de São Paulo pude vivenciar, por um lado, as dificuldades e o despreparo de nós, professores, para enfrentar o cotidiano diverso da sala de aula e, por outro, a implementação de políticas educacionais que visavam corrigir os altos índices de insucesso escolar. Fui assim acompanhando, do interior da sala de aula, medidas como:

- desdobramento do ensino fundamental em ciclos;
- implementação do regime de progressão continuada;
- projetos de aceleração de aprendizagem;
- a separação das escolas do ensino fundamental ciclo I, das de ciclo II e Ensino Médio;
- implementação de escolas-padrão e posteriormente sua extinção;
- medidas de correção de fluxo;
- projetos de reforço (recuperação paralela).

A cada nova medida instituída pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a fim de conter o fracasso escolar, novos cursos e programas de formação surgiam, destinados aos professores. Ao longo de minha trajetória profissional tive a oportunidade de participar como aluna (professora cursista) de diversos cursos e projetos oferecidos pela Secretaria da Educação, para professores das séries iniciais, dentre eles:

- Projeto IPÊ;
- Alfabetização: Teoria e Prática;
- Por trás das letras;

- Projetos de classe de reforço;
- Circuito gestão (módulo de professores);
- Ensinar e aprender (classes de aceleração);
- Projetos de classes mistas ou multisseriadas.

Após ter atuado como professora alfabetizadora e ter participado de diversos cursos de formação continuada, tive a oportunidade de atuar, posteriormente, como formadora de professores em um dos programas de formação continuada, oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, passando a compartilhar dos conflitos expressos pelas professoras que realizavam o curso (doravante denominadas cursistas).

A maioria das queixas das professoras expressava as mesmas inquietações que sempre vinham em forma de “*desabafos coletivos*” pautados na desestruturação de sua prática pedagógica, como: “*Não consigo mais fazer o que fazia antes, mas também não sei o que pôr no lugar. Sinto-me perdida, não sei que atividades propor*” (professora cursista, março de 2005). Muitas das reclamações incidiam também sobre textos e vídeos apresentados durante o curso, como: “Ah, não, Emília Ferreira de novo? Já fizemos alfabetização teoria e prática, não tem nada novo para nos ensinar?” (cursista, agosto de 2005).

Constatava, também, um grande número de críticas associadas ao fato, segundo as cursistas, de o programa desconsiderar os condicionantes objetivos existentes na sala de aula (número de alunos por classe; falta de um trabalho coletivo; falta de apoio do professor coordenador e direção; falta de condições materiais e de espaços adequados e alta rotatividade de alunos). Por exemplo: “Quero ver esta professora [referindo-se ao vídeo] fazer isso lá na minha sala, com 40 alunos, sem apoio de ninguém”. (cursista 2005)

Muitas cursistas argumentavam sistematicamente que, apesar de terem sempre participado de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria da Educação, isso nunca se convertia em valorização profissional, sendo elas mantidas em um mesmo patamar dos que nunca fizeram um curso sequer. Sentiam-se, assim, desmotivadas a continuar investindo na própria formação. Essa questão baseava-se nos valores dos bônus recebidos pelos professores anualmente. Muitos professores certificados recebiam valores

inferiores ao de outros professores que não haviam participado de nenhum curso de formação.

Autores como Haidi (2001), detiveram-se na discussão da relação entre a formação e o espaço de exercício profissional. O autor aponta a problemática de conciliar a formação e a prática pedagógica. Considera que o desafio desta jornada centra-se em se conciliar o terreno da pesquisa e o terreno da prática, onde sempre se encontram novos problemas, indicando que nos cursos de formação muito se é dito, falado, imaginado, simulado, cogitado, mas que a realidade existente no interior da sala de aula distancia-se das simulações realizadas nos cursos de formação.

“É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas e tenham sucesso nas aprendizagens escolares” (MEC, 1999). Esta dificuldade do professor se agrava em uma realidade tão complexa e heterogênea como a nossa, imersa em desigualdades socioeconômicas.

Diante de minha trajetória profissional e dos conflitos vivenciados (como professora alfabetizadora e como formadora de professores) decidi aprofundar-me na investigação da formação continuada, buscando contribuir para o debate atual sobre o tema podendo, assim, favorecer avanços nessa temática, sobretudo para que os alunos possam aprender mais e melhor. Isso posto, a opção pelo tema “*formação continuada de professores alfabetizadores*”, abordado na presente pesquisa originou-se de três fatores, quais sejam:

- experiência pessoal como docente das séries iniciais na rede pública estadual de São Paulo desde 1985;
- atuação como formadora em no programa de formação continuada de professores alfabetizadores “*Letra e Vida*”, desde sua implementação na rede em 2003;
- participação na oficina pedagógica, no desenvolvimento e acompanhamento de projetos com professores que atuavam com classes de recuperação paralela, com alunos que ainda não apresentavam escritas convencionais.

Desta forma, esse trabalho se propõe a responder a algumas interrogações traduzidas nos seguintes objetivos a serem analisados:

- A compatibilidade entre o desempenho de professores alfabetizadores da rede pública e os procedimentos preconizados por um programa integrante da política pública de formação de professores, no qual foram aprovados e certificados;
- A avaliação que os professores fazem da formação a que foram submetidos neste programa;
- A auto-avaliação dos professores sobre seu desempenho, no preparo de atividades práticas de alfabetização, após a realização do curso;
- A avaliação que os professores fazem da metodologia utilizada pelos seus formadores durante os encontros.

5. Considerações metodológicas

O interesse principal deste projeto reside em analisar a descrição e avaliação que professores – aprovados em um programa de formação continuada de professores alfabetizadores e certificados por ele – fazem de sua prática pedagógica em relação ao propugnado pelo referido programa de formação que realizaram plenamente. Deste ponto de vista, seria possível selecionar professores oriundos de quaisquer programas de formação continuada, sobretudo pela gama de cursos e programas oferecidos pela rede que discutem o tema leitura e escrita. No entanto, optou-se pelo Programa de Formação de Professores Letra e Vida, pelos seguintes motivos:

1. por este programa ser, no momento, o curso de formação continuada de maior abrangência na rede estadual de educação, com previsões, segundo dados da SEE, de alcançar até o final de 2006, 45 mil professores;
2. por ser o único programa de formação continuada da rede, especificamente voltado à formação de alfabetizadores;

3. pelo conhecimento que detenho do programa, do qual sou formadora desde sua implementação na rede estadual, em 2003.

É fundamental explicitar ao leitor algumas de suas características na medida em que elas condicionaram decisões de ordem metodológica.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – criado pelo MEC, instituiu-se na rede pública paulista no ano letivo de 2003 quando é renomeado como Programa de Formação de Professores Alfabetizadores “Letra e Vida”, tendo sido implementado nas 89 diretorias de ensino do interior e da capital paulista.

Os materiais que compõem o programa empregado na rede estadual são:

- documento de apresentação do curso;
- guia de orientações metodológicas para o formador;
- 3 coletâneas de textos para uso dos professores cursistas (1 por módulo);
- 30 programas de vídeo especialmente produzidos para o curso.

Conforme expresso no *site* da SEE, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida é destinado a professores que alfabetizam no ensino fundamental e que têm sob sua responsabilidade crianças, jovens e adultos. O curso é aberto também a outros profissionais de educação que pretendam aprofundar seus conhecimentos sobre a alfabetização.

Os objetivos do Programa Letra e Vida (elencados pela SEE e disponíveis em seu *site*) são:

- melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativa como qualitativamente;
- contribuir para uma mudança de paradigma, no que se refere tanto à didática da alfabetização, quanto à metodologia da formação dos professores;

- contribuir para que se formem, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores;
- contribuir para que tanto as diretorias de ensino, quanto as unidades escolares sintam-se responsáveis pela aprendizagem de todos os seus alunos;
- favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e dos professores cursistas, principalmente no que se refere ao seu letramento.

Vale ressaltar que o curso Letra e Vida não pode ser considerado uma proposta de formação aligeirada, haja vista que compõe-se de 3 módulos, cada um com duração aproximada de 1 semestre, com encontros semanais / presenciais de 3 horas. O formador do programa – que atua junto aos professores cursistas – é acompanhado por profissionais da equipe que coordena o programa na SEE, por meio de encontros quinzenais de 8 horas. Nestes encontros as pautas são discutidas, são tiradas dúvidas e feitas simulações das aulas que serão ministradas posteriormente pelos formadores.

Cabe ao formador cumprir a pauta prevista a cada encontro e contida no manual do formador, mediar as discussões desencadeadas pelos programas de vídeo, pelos textos ou pelas atividades propostas na coletânea dos cursistas. Durante o transcorrer de cada módulo do curso, o professor cursista é solicitado a realizar planejamentos, relatórios reflexivos e a desenvolver com seus alunos algumas atividades previstas nos encontros, tais atividades são denominadas no curso como “trabalho pessoal”.

Ao final de cada módulo, realiza-se uma avaliação organizada pelo grupo de formadores de cada diretoria de ensino. O formador é responsável pela elaboração das devolutivas dos trabalhos pessoais e da avaliação. Nessas devolutivas⁷ são feitos apontamentos que o formador julgou necessários a cada professor cursista, considerando-se as respostas dadas às questões da avaliação. Constam destas avaliações questões referentes aos conteúdos desenvolvidos em cada etapa do curso. Nelas, são apresentadas atividades

⁷ O termo *devolutiva* é utilizado pelo programa Letra e Vida e corresponde à expressão feedback.

para serem analisadas pelos professores cursistas quanto ao seu objetivo, às adequações propostas, aos agrupamentos realizados, às intervenções do professor e aos desafios da atividade. Também constam das avaliações questões como: análises de escritas, explicitações sobre como desenvolver determinadas atividades envolvendo propostas de escrita, de leitura, de reescrita, revisão, produção de texto, cópias e interpretação de textos.

Para a obtenção da certificação, é necessário que o professor cursista cumpra 75% da frequência total exigida, além de obter nas três avaliações realizadas durante todo curso um bom rendimento.

As três avaliações realizadas durante todo o curso, evidenciam a aprendizagem discursiva sobre os conteúdos que contemplaram cada módulo, haja vista que não há um acompanhamento direto do formador à sala de aula dos professores inscritos no curso. A avaliação e os trabalhos pessoais incidem sobre a “fala do professor” sobre sua prática, o que não corresponde necessariamente à sua ação em sala de aula. Ou seja, o fato de um professor cursista compreender os pressupostos de um determinado programa de formação continuada não garante, necessariamente, que ele esteja pautando sua prática pedagógica cotidiana em tais pressupostos, até porque tal transposição depende de uma série de ações (planejamento sistemático, levantamento dos conhecimentos de cada aluno, adequação de atividades dependendo do nível de cada aluno), tudo isso dependerá da disposição e condições do professor em alterar a sua prática em sala de aula.

Justificada a opção feita e após esta breve explanação sobre alguns aspectos da formação do programa Letra e Vida, uma segunda opção necessitou ser feita, relativamente à seleção dos professores que participaram desta pesquisa. Considerando-se que o programa Letra e Vida - utilizado como pano de fundo nesta investigação por questões já anteriormente citadas - abrange todas as 89 diretorias de ensino do estado, desde sua implementação em 2003, levar em conta o total de aproximadamente 45.000 docentes certificados implicaria lidar com amostragem estatística que considerasse grande número de variáveis, ou extrair um número grande de professores, de modo a garantir uma amostra aleatória.

Em vista disto, a circunscrição da pesquisa a uma única Diretoria de Ensino pode, por sua vez, estabelecer um viés amostral. Apresenta, no

entanto, vantagens importantes a serem consideradas. Neste aspecto, duas razões principais foram decisórias:

1ª O estreito vínculo que foi estabelecido entre a pesquisadora e a equipe técnico-pedagógica e cursistas desta diretoria⁸;

2º O tempo e os recursos disponíveis para a condução da pesquisa não permitiriam que se investigasse uma amostra representativa de diretorias de ensino participantes, considerando-se as 89 diretorias existentes no estado.

Feitas essas considerações seguimos com a apresentação do Método.

⁸ A conclusão final foi a de que tal vínculo facilitaria a coleta de informação, principalmente no que diz respeito à permissão para a gravação de entrevistas e observação em sala de aula.

II - MÉTODO

1. Unidades de Ensino a serem contempladas no estudo

Participaram da pesquisa professores concluintes do Programa de formação de Professores Alfabetizadores (denominado Letra e Vida), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de uma única diretoria da rede de ensino da capital. A Diretoria escolhida situa-se na região leste da cidade de São Paulo e atende cerca de 34 escolas de ensino fundamental do ciclo I.

2. Participantes

Participaram desta pesquisa seis professoras da rede pública estadual do ensino fundamental ciclo I, que atuavam nas duas séries iniciais (1ª ou 2ª séries) ou com classes que apresentam *deficit* entre idade e série em fase de alfabetização. Essa escolha se deve ao fato de o curso em questão visar à formação de alfabetizadores e estas séries enfocarem justamente a aquisição da escrita.

3. Avaliação utilizada como critério de seleção dos participantes

A primeira turma da diretoria de ensino de em questão, iniciou o curso em setembro de 2003 e o concluiu em junho de 2005. Contou com 99 professoras (100% mulheres) que realizaram o curso integralmente, aprovadas e certificadas por ele. A fim de selecionar os participantes desta pesquisa, decidimos utilizar uma avaliação que foi aplicada aos professores cursistas concluintes, em uma orientação técnica realizada em setembro de 2005. O objetivo deste encontro era de verificar quais os conhecimentos dos professores após conclusão do curso. A partir desta avaliação, a equipe técnico-pedagógica faria orientações com a intenção de tratar as dificuldades encontradas.

Após aplicação desta avaliação inicial, pretendíamos manter encontros regulares de formação (pelo menos um por mês), onde questões trabalhadas ao longo do curso seriam revistas e discutidas com os professores agora certificados. A idéia de encontros regulares surgiu dos formadores que, em contato com professores cursistas, notavam inúmeras “assimilações deformadas”, que se evidenciavam quando eles traziam questões ou relatos de atividades aplicadas em classe. Tanto os questionamentos, quanto as queixas relatadas aos formadores, indicavam que muitas questões ainda se mantinham como antes, ou seja, apesar da formação oferecida, os professores continuavam verbalizando as mesmas dificuldades apontadas no início do curso.

Infelizmente, a proposta de continuidade destes encontros mensais não logrou êxito, principalmente devido ao acúmulo de tarefas da equipe técnico-pedagógica no acompanhamento de outros projetos em andamento. Houve, portanto, um único encontro realizado com a primeira turma de professores certificados nesta diretoria de ensino, o qual se realizou a avaliação acima mencionada. Com a avaliação em mãos seria possível elencar quais questões privilegiar nos encontros seguintes, os quais não ocorreram. A avaliação aplicada a esses professores pautava-se nos pressupostos preconizados pelo Programa Letra e Vida, e estava dividida em três partes:

- 1^a) um questionário de autopreenchimento com questões factuais (diretas) destes professores, como: tempo de atuação como professora na rede pública, formação, série com a qual atuavam naquele ano letivo e outros cursos de formação sobre alfabetização dos quais participaram anteriormente. (anexo I);

- 2^a) descrição de uma atividade planejada e aplicada pela professora em sala de aula durante a semana em curso no momento da avaliação. A atividade descrita deveria pertencer à área de Língua Portuguesa e o professor deveria especificar qual fora: o objetivo da atividade, os agrupamentos propostos⁹, as adequações realizadas para os alunos

⁹ No programa Letra e Vida, são sugeridas propostas de atividades em duplas. Segundo o programa as propostas de resolução de atividades em duplas são benéficas, pois favorecem a circulação de informação.

com diferentes hipóteses de escrita e intervenções realizadas durante a aplicação da atividade. (anexo II);

- 3ª) análise de uma atividade de leitura com intenção de verificar os conhecimentos da cursista sobre os princípios do Programa Letra e Vida, avaliando o grau de clareza dos pressupostos desse programa, pelo menos do ponto de vista do discurso. (Anexo III).

A avaliação aplicada aos professores em setembro de 2005 foi utilizada nesse trabalho, favorecendo a escolha dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa, e que, em resumo, deveriam atender aos critérios previamente estabelecidos que consideramos pertinentes nesta pesquisa descritos a seguir.

4. Procedimento

4.1. Procedimentos para seleção dos participantes

De posse das 99 avaliações realizadas, passamos então para a eliminação das que não se enquadravam nos critérios estipulados, e assim, foram eliminados professores que atuavam com 3ª ou 4ª séries de classe comum, professor-coordenador, professores do ciclo II do ensino fundamental, professores com experiência inferior a 10 anos na rede pública estadual e professores que analisaram inadequadamente a atividade proposta (anexo III) e tivessem descrito atividades incompatíveis com a proposta do programa (anexo II).

Passamos então a segunda etapa entrando em contato com esses professores - que se enquadraram no critério de seleção estipulado - verificando a possibilidade de participarem nesta pesquisa, concordando com a entrevista e a gravação de uma aula previamente planejada.

4.2. Critérios de seleção dos participantes

O primeiro passo foi analisar as 99 avaliações aplicadas no único encontro realizado com professores concluintes do programa de formação. Para tanto, seguimos os critérios de seleção de participantes abaixo descritos e suas justificativas:

- *Ter concluído o programa de formação Letra e Vida integralmente, tendo obtido aprovação e certificação pela Secretaria de Educação do Estado.* Considerando-se que o objetivo do presente projeto está em avaliar a compatibilidade entre as práticas pedagógicas dos professores e o que foi propugnado pelo programa em questão, seria inadequado contarmos com participantes que não tivessem concluído o programa integralmente ou que não fossem certificados pela SEE.
- *Atuar especificamente com 1ª e 2ª séries ou em classes de correção de ciclo (classes montadas com alunos que ainda não estavam alfabetizados e apresentam déficit entre idade e série no ciclo I).* A decisão tomada de escolher professores das séries citadas deve-se ao fato de, neste período, a aquisição da leitura e escrita ser o objetivo principal, sobretudo porque os professores cursistas que atuam nestas séries vivenciam cotidianamente as questões tratadas durante o curso. Isto já não aconteceria com professores atuantes nas demais séries, pois não tinham como objetivo principal a alfabetização dos alunos, mas a consolidação deste processo em níveis mais complexos do domínio da língua escrita.
- *Ter mais de 10 anos de experiência em sala de aula, na rede pública estadual.* A opção por este período de experiência justifica-se pela temática deste projeto de pesquisa: formação continuada. Ao estabelecermos como critério esses anos de experiência prévia na rede, ampliamos nossa chance de contar com professores que conheceram outras propostas de formação continuada oferecidas pela SEE, tendo,

inclusive, outras certificações em programas da mesma natureza. Assim, seria possível aprofundar as questões referentes às propostas de formação desencadeadas na última década pela SEE, o que não aconteceria se optássemos pela participação de professores iniciantes, que acabaram de ingressar na rede.

- *Analisar adequadamente a atividade de leitura descrita na 2ª parte da avaliação demonstrando conhecimento dos pressupostos de programa.* A intenção desta avaliação (anexo 2) é a de assegurar que os professores que foram selecionados como participantes nesta pesquisa tivessem conhecimento dos conteúdos discutidos ao longo dos três semestres de curso, evidenciando, assim, compreensão das propostas do curso quanto aos objetivos, atividades, intervenções, agrupamentos e metodologia prevista pelo curso. Embora não se tenha qualquer intenção de avaliar o programa em si, seriam injustas quaisquer conclusões extraídas de professores que desconhecessem seus princípios e fundamentos.
- *Concordar com o uso de gravador para registrar as entrevistas.*
- *Aceitar a presença da pesquisadora em sala de aula e a gravação em vídeo de uma atividade desenvolvida em sala de aula.*
- *Descrever uma atividade de acordo com o programa de formação no qual foram certificados.* A solicitação prevista na 3ª parte da avaliação visou selecionarmos professores que evidenciassem, em sua descrição atividades próximas ao que o curso sugere. Assim, estaríamos escolhendo como participantes os professores que tivessem demonstrando, pelo menos do ponto de vista discursivo, compatibilidade com os pressupostos do curso em questão, favorecendo, assim, uma análise com referência num grupo com maior experiência e que apresentam domínio teórico pertinente.

Frente aos critérios de seleção estipulados procuramos assegurar a participação dos professores que apresentaram melhor desempenho, pelo menos do ponto de vista discursivo.

4.3. Procedimento de seleção e coleta das entrevistas e observações

Após aplicação dos critérios de seleção chegamos a um número de 24 professoras (todas do sexo feminino) que se enquadravam nos critérios pré-estabelecidos, destas, oito concordaram em participar.

As oito professoras participantes estavam cientes da intenção deste trabalho de pesquisa e haviam concordado, tanto com as entrevistas quanto com as observações em sala de aula. Posteriormente, durante o processo de agendamento das entrevistas, uma delas necessitou afastar-se da sala de aula por conta de uma licença-saúde, o que inviabilizou sua participação. Demos continuidade às entrevistas e, ao concluí-las, uma das participantes interpôs condições que não permitiram que a mantivéssemos como integrante na pesquisa.

Sendo assim, o planejamento inicial não pode ser mantido e o número de participantes foi definido em seis professoras.

As entrevistas foram realizadas por meio de um roteiro semi-estruturado, com agendamento prévio em datas e locais definidos pelas participantes. As entrevistas foram todas gravadas e transcritas. Das sete entrevistas realizadas, cinco ocorreram nas respectivas escolas onde cada uma das professoras trabalhavam, sempre em salas de aulas vazias. As outras duas foram coletadas na residência das participantes, pois assim sentiram-se mais à vontade.

Após a coleta de todas as entrevistas iniciamos o agendamento das observações. Todas as professoras optaram em realizar as atividades planejadas na própria sala de aula, não utilizando nenhum outro espaço escolar. Elas poderiam optar por atividades que envolvessem: leitura, escrita, reescrita, revisão ou produção de textos. Todas essas propostas foram contempladas durante o curso de formação realizado, sendo assim a aplicação de qualquer uma delas favoreceria o confronto com o que era proposto pelo programa de formação.

Vale a pena também especificar neste capítulo algumas considerações relativas à análise das observações *in loco*.

Como o termo *observação* pode adquirir variados sentidos, obtendo diferentes significações de acordo com a intenção do pesquisador, faz-se necessário o esclarecimento do emprego desse procedimento neste projeto. A observação realizada neste trabalho foi da aplicação de uma atividade, definida, organizada e planejada pela professora. A atividade escolhida deveria basear-se no que o professor acreditava estar em compatibilidade com o curso de formação realizado. Esse recurso é bastante válido, conforme aponta Weisz (2000):

(...) O uso adequado desse recurso técnico, propicia a construção de uma prática de analisar as situações que acontecem na sala de aula de tal maneira que nos permita compreender as idéias e as hipóteses que guiam os atos do professor, ainda que ele não tenha consciência delas.” (p.124-125).

As professoras e seus alunos foram observados, por meio de uma filmagem, durante a aplicação de uma atividade para se obter uma descrição das ações desenvolvidas pelas professoras, desde o desenvolvimento até sua conclusão pelos alunos. A solicitação era de que as professoras realizassem uma atividade que acreditassem estar em consonância com o curso realizado. O pesquisador não realizou qualquer intervenção, nem durante a decisão sobre o tipo de atividade, seu planejamento ou aplicação.

4.4. Procedimento da elaboração do roteiro para entrevista

Dando seqüência aos demais procedimentos, iniciamos a elaboração de um roteiro de entrevista semi-estruturado. A primeira parte da pesquisa contou com uma entrevista-teste. Durante a entrevista, seria possível que o participante solicitasse desligamento o gravador, caso se sentisse constrangido em algum momento. Com relação aos procedimentos éticos (consentimento livre e esclarecido), cumpriu-se devidamente as determinações previstas pelo Comitê de Ética desta Instituição, inclusive para aplicação da entrevista-teste.

4.5. Procedimento da elaboração do roteiro para entrevista

O roteiro preliminar foi elaborado com vistas à captação das seguintes informações:

1. Tempo de experiência na rede, formação e as expectativas que tinham acerca do programa Letra e Vida.
2. Expectativas iniciais e a seu atendimento ao final do curso.
3. Aplicação em sala de aula do que aprendeu no curso.
4. Avaliação da atuação do formador e sua auto-avaliação (do entrevistado) ao final do curso.
5. Avaliação da avaliação a que foram submetidos.
6. Comparação entre o que era visto no curso e o que realizavam em classe cotidianamente.
7. Questões adicionais poderiam ser elaboradas a partir das respostas e comentários feitos, fosse para esclarecê-los ou pelo valor que indicavam.

Foi possível obtermos informações durante as entrevistas que superaram nossas expectativas iniciais, pois nos permitiram captar o que os professores participantes falavam a propósito do que faziam em suas práticas educativas cotidianas e o que pensavam a respeito delas.

4.6. Realização das gravações em sala de aula

As gravações foram realizadas nas salas de aulas dos professores participantes, que tiveram autonomia para planejar e executar uma atividade que considerassem estar de acordo com o que foi tratado durante o projeto Letra e Vida.

A questão principal que mobilizou esse trabalho era de verificar se havia compatibilidade entre o desempenho dos professores que realizaram um programa de formação continuada com os procedimentos preconizados pelo programa no qual foram certificados. Ou seja: as professoras aplicavam o que aprenderam no curso? A atividade escolhida baseava-se nos pressupostos do

Programa Letra e Vida. Elas puderam escolher entre uma das opções descritas abaixo:

- atividade de leitura;
- atividade de escrita;
- atividade de reescrita de texto ou revisão;
- atividade de produção de texto.

4.7. Material e equipamento

- um gravador digital;
- filmadora para gravação em sala de aula;
- registros escritos das avaliações dos três módulos a que os professores foram submetidos durante o Programa Letra e Vida, fornecido pelo professor participante.

4.8. Informações coletadas para análise

As informações coletadas dividiram-se em três blocos:

1º bloco de informações

Foram estabelecidos os critérios de seleção dos participantes tendo como referência a avaliação a que foram submetidos os professores que haviam concluído integralmente no programa Letra e Vida, denominados excursionistas. Esta avaliação foi dividida em três partes:

1ª Questionário com questões factuais;

2ª Análise de uma atividade;

3ª Descrição de atividade realizada pelo professor na semana da orientação técnica.

2º bloco de informações

Constituir-se-á pelo vídeo-tape da filmagem realizada na sala de aula de cada professor participante. A filmagem favoreceu a observação de como essas professoras aplicaram em sala de aula o que “aprenderam” no curso. De que forma elas transpõe à sua prática pedagógica os pressupostos do programa.

3º bloco de informações

Este bloco é constituído pelas entrevistas realizadas com as professoras participantes. Após realização e transcrição, não foram necessárias entrevistas recorrentes.

4.9. Procedimento de análise das informações

As informações coletadas nos três blocos descritos anteriormente foram analisadas à luz do que é preconizado pelo programa Letra e Vida. Para tanto, tivemos como referência as principais temáticas defendidas pelo programa no que se refere à alfabetização, ou seja, os procedimentos, objetivos e metodologia que envolvem o desenvolvimento das seguintes propostas:

- atividades de leitura;
- atividades de escrita;
- atividades de reescrita e revisão textual;
- atividades de produção textual;
- agrupamentos produtivos.

Com base no que é proposto pelo programa¹⁰ em questão teremos um referencial a partir do qual poderemos analisar se há compatibilidade entre a prática pedagógica do professor e o que foi preconizado pelo programa.

A fim de verificar se há ou não compatibilidade entre o que o programa previa e a prática das professoras em sala de aula, após conclusão do curso tivemos como referência a comparação entre os blocos de informação:

- entrevista (na qual os professores falam sobre o curso);
- observação (na qual as professoras aplicaram junto a seus alunos uma atividade que consideraram estar em consonância com o programa Letra e Vida).

4.10. Procedimento de análise das informações coletadas

A metodologia proposta no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Letra e Vida) apóia-se na resolução de problemas, segundo o documento de apresentação do programa.

As atividades explicitadas pela professoras participantes nesta pesquisa - citadas na entrevista e realizadas durante as observações *in loco* - foram o ponto de partida para a análise das informações coletadas, favorecendo o que este trabalho se propôs a investigar.

A integração das informações coletadas durante as análises consideraram as condições cotidianas da prática pedagógica das professoras, evidenciando se, de fato, o que foi proposto ou preconizado pelo curso de formação continuada é aplicado, descartado, adaptado. Sob que alegação isso se dá e em que condições. Além disso, as observações *in loco*, nos ajudaram a irmos além do discurso dos professores participantes. Tal ação fez-se necessária por conta das múltiplas variáveis que permeiam a prática pedagógica dessas professoras alfabetizadores, tais como: número de alunos, quantidade de projetos que deviam desenvolver anualmente além do desenvolvimento do currículo básico da escola, falta de trabalho coletivo e apoio pedagógico por parte da equipe escolar, dentre outras questões.

¹⁰ A especificação do referencial de análise é descrita no próximo tópico: Explicitação do referencial para

III - RESULTADOS

Estudar é também e sobretudo pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo.

Paulo Freire

Professoras: falas e ações em cena

Embora, tanto as observações quanto as entrevistas realizadas tenham constituído procedimentos complementares decidiu-se analisar separadamente o conteúdo de cada um destes materiais de pesquisa e assinalar, a cada momento, os aspectos considerados importantes para um posterior tratamento. No capítulo Discussão, as análises serão recuperadas para uma consideração global dos resultados.

1. Análise das observações

1.1. Explicitação do referencial de análise

O objetivo deste tópico é o de explicitar o referencial de análise para as observações realizadas na sala de aula das seis professoras participantes. Tomando como objeto desta investigação a compatibilidade da prática pedagógica destas professoras alfabetizadoras com os procedimentos preconizados pelo programa de formação continuada em questão optamos por iniciar nossa análise pelas informações obtidas via observação *in loco*. Isto se deve ao fato de ela nos fornecer elementos fundamentais para a compreensão da prática dessas professoras após a conclusão de curso. Posteriormente, analisaremos as entrevistas no que diz respeito aos dados relativos à forma como estas profissionais avaliaram a formação recebida.

Para atingir este objetivo nos pautaremos pelos quatro princípios didáticos que, segundo o programa Letra e Vida, definem uma boa situação de aprendizagem, expresso pelo curso em seu material¹¹ da seguinte forma:

1º princípio – O conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real – por isso, no caso da alfabetização, a proposta é o uso de textos, e não de sílabas ou palavras soltas.

2º princípio – A organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível entre os alunos – por isso, as situações propostas devem prever o intercâmbio e a interação entre eles [referindo-se aos alunos].

3º princípio – Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa.

4º princípio – Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir.

O atendimento ao primeiro princípio é, aparentemente, o mais facilmente observável no momento da análise, pois para que o professor esteja em consonância com ele, basta que a atividade planejada e aplicada tenha um texto como fio condutor.

Mas, para seguirmos adequadamente o que é proposto pelo projeto Letra e Vida, é necessário considerar o que vem expresso neste princípio. “O conteúdo trabalhado mantém suas características socioculturais reais” (2005, módulo 1 unidade 8). Neste caso, foi preciso que levássemos em conta os textos utilizados pelas professoras, pois, conforme expresso por Weisz (2004), não podemos considerar: “(..) um agregado de frases desconectadas” (p, 56) como um texto. Ou seja, nesta perspectiva, aqueles textos em que “(...) cada enunciado é tratado como se fosse um parágrafo independente” (p, 56), como os textos denominados *cartilhescos*, redigidos apenas com as sílabas trabalhadas até então, não estariam de acordo com o 1º princípio. Assim sendo, na análise deste aspecto, além da observância do uso ou não de textos na atividade aplicada aos alunos, registramos também o “tipo” de texto utilizado.

¹¹ Definição dos aspectos extraída da coletânea de textos do 1º módulo – texto M1U8T6 – SEE – São Paulo - 2005

As propostas didáticas de alfabetização podem pautar-se nos silabários, ou no trabalho com textos. A diferenciação entre essas duas propostas didáticas, de acordo com o curso, conduzem a duas visões diferentes sobre a leitura: uma (denominada pelo senso comum como tradicional), onde ler é decodificar. Nesta concepção, é possível empregar textos artificiais como: “o jacaré bebe café”, ou “o boi baba na babá”. Outra linha de trabalho, defendida pelo curso, é a que sustenta que “ler é atribuir sentido”. Sendo assim, propor leituras sem significado real não contribui para o processo de aprendizagem da leitura, haja vista que a escrita não pode ser resumida a um código a ser decifrado.

Não é intenção deste trabalho aprofundar-se nas concepções de leituras, mas apenas especificar a proposta didática de alfabetização do curso Letra e Vida, que defende a alfabetização com textos, conforme expresso no material destinado aos professores cursistas no módulo 1¹²:

Utilizam-se textos reais. O texto é o lugar de aprender a ler e a escrever e a reflexão sobre as regularidades da escrita é o procedimento básico requerido dos alunos. As atividades apóiam-se no uso de procedimentos que permitem a leitura e a escrita de textos, mesmo quando não se sabe ainda ler e escrever: (...) Ler é atribuir significado, e que isso se dá pelo uso de estratégias de leitura. (...) e interagindo com textos reais, mesmo que ainda não saiba ler convencionalmente, que se aprende a ler diferentes tipos de textos e sua respectiva linguagem. A correspondência letra-som é um conteúdo fundamental, mas apenas um dos conteúdos inúmeros conteúdos cuja aprendizagem é necessária para que se possa dominar progressivamente a linguagem escrita.
(2005, M1U9T13).

O segundo princípio refere-se à garantia, por parte do professor, do intercâmbio de informações, compreendendo informação como a diversidade de situações que contribua para a aprendizagem, conforme afirma Weisz (2004):

¹² Não é possível colocar a referência da página do texto citado, pois todos os textos das três coletâneas seguem uma numeração referente ao módulo, a unidade e texto da unidade, sendo registrados da seguinte maneira: M2U6T4.

Para promover a circulação de informação é preciso que o professor aceite que seu papel é de um planejador de intervenções que favoreçam a ação do aprendiz sobre o que é objeto de seu conhecimento. E que abra mão de ser o único informante da classe. (...) Quando o professor proporciona situações de intercâmbio e colaboração na sala de aula, eles podem trocar informações entre si, discutir de maneira produtiva e solidária e aprender uns com os outros (p.71-72)

A análise das filmagens realizadas em sala de aula possibilitou registrar e observar de forma mais apurada a organização da classe pela professora, como a atividade foi proposta aos alunos (em duplas, em grupo, individualmente) e as estratégias empregadas para facilitar, ou não, a circulação de informações pelo professor.

O terceiro e o quarto princípios referem-se especialmente ao planejamento das atividades propostas, pois demandam segundo o curso, o planejamento e a organização de atividades que sejam desafiadoras para os alunos, de acordo com o programa a atividade deve ser: “difícil, porém possível”. Para tanto, o professor precisa, inicialmente, apreciar com profundidade o conhecimento prévio de seus alunos, podendo, assim, realizar boas intervenções adequadas durante as atividades, percebendo quando informar ou problematizar, conforme com as necessidades específicas de seus alunos. Sobre isto, Weisz (2004) afirma que: “Em qualquer área de conhecimento, é possível organizar atividades que representem problemas para os alunos e que demandem o uso do que sabem para encontrar soluções possíveis”. (p. 70).

Da mesma forma, para que os alunos possam “pôr em jogo tudo o que sabem e pensam” (2005, M1U8T6), além de conhecer o que cada um de seus alunos já sabe sobre o conteúdo a ser ensinado, o professor necessita de um conhecimento didático que lhe possibilite adequar as atividades considerando os diferentes saberes existentes na sala de aula, além do estabelecimento de uma rotina que lhe permita efetivar as intervenções necessárias, atendendo a todos os seus alunos, indistintamente. Desta maneira, uma atividade necessitaria ser particularmente adequada, de modo a ser possível de ser realizada por todos.

Em nossa análise, observamos se houve ou não adequações para as atividades propostas e as intervenções realizadas pelo professor, junto aos alunos, durante sua aplicação. Este foi o caminho utilizado para analisarmos se os 3º e 4º princípios foram garantidos pelas professoras, pois não contávamos com outras informações que nos permitissem avaliar se os alunos estavam ou não colocando em jogo tudo o que pensavam ou sabiam sobre o conteúdo proposto.

1.2. Caracterização profissional do perfil das professoras participantes

A finalidade deste tópico é a de apresentar a caracterização das professoras participantes que nos concederam as informações coletadas por meio das entrevistas e observações “*in loco*”.

Faz-se necessário relembrar que as professoras participantes foram selecionadas após aplicação dos critérios de seleção¹³, cuja função era permitir que se contasse com professores que, pelo menos do ponto de vista discursivo, demonstrassem estar em consonância com o que era propugnado pelo programa de formação no qual foram certificados.

Com a intenção de identificar as professoras participantes, designamos por nomes fictícios cada uma delas.

Na tabela a seguir, é apresentada uma síntese do perfil profissional das participantes:

Tabela 4 – Caracterização profissional das professoras participantes

Professor	Idade	Tempo de docência (em anos)	Formação	Efetivo	Nº de alunos	Série
Selma	40	19	Magistério Pedagogia	sim	36	2ª
Jaquelina	46	22	Magistério Letras	sim	32	1ª
Magali	49	16	Magistério Pedagogia (em curso)	não	35	1ª

¹³ Verificar descrição dos critérios de seleção na seção Método.

Professor	Idade	Tempo de docência (em anos)	Formação	Efetivo	Nº de alunos	Série
Lúcia	45	23	Pedagogia	não	24	1 ^a
Araci	39	12	Pedagogia	sim	30	4 ^a
Ana	49	21	Magistério Pedagogia	não	28	2 ^a

Fonte: Autor

Com relação ao tempo de experiência profissional todas as professoras participantes atuam como docentes há mais de quinze anos na rede pública estadual e das seis participantes quatro já tinham tido a oportunidade de concluir outros cursos de formação sobre alfabetização.

Este é um dado relevante que será retomado durante a nossa análise das entrevistas, pois, o tempo como docentes alfabetizadores e a participação em cursos de formação continuada indicam que estas professoras já puderam acumular, ao longo de sua trajetória profissional, diversas experiências, além de certificados em cursos de formação continuada, no caso de quatro das participantes. Também devemos considerar que a formação em Magistério ou Pedagogia é característica de todas as participantes, sendo que apenas uma delas apresenta formação em outra licenciatura.

Cabe ressaltar a razão que nos conduziu a combinar previamente com as professoras o planejamento de uma atividade à sua escolha que, segundo elas, estivesse de acordo com os pressupostos do programa: as professoras teriam assim, condições de planejar intencionalmente sua prática pedagógica, colocando em evidência o que elas acreditavam ter aprendido no curso.

Resta destacar o fato de que todas as classes eram heterogêneas e, por essa razão, em todas elas existiam alunos que não dominavam ainda (até novembro de 2006) a escrita convencional. Em outras palavras, ainda não estavam alfabetizados.

Considerando que a análise das observações se basearam no desenvolvimento e na aplicação de uma dada atividade aos alunos, planejadas e desenvolvidas pelas professoras, passamos a explicitar cada uma delas na

tabela 5. O item *objetivo da atividade* foi descrito com base nas informações dadas pelas professoras.

Tabela 5 – Descrição das atividades planejadas e aplicadas

Professora	Tipo de atividade¹⁴	Organização dos alunos para atividade	Desenvolvimento da atividade	Texto (gênero) utilizado na atividade
Selma	Ouvindo história	duplas	Apreciação e interpretação oral e coletiva de um conto de fadas contado pela professora.	Conto de fadas ¹⁵
Jaquelina	Leitura, escrita e reescrita	duplas	Foi proposta uma atividade de escrita da cantiga, depois foi entregue o mesmo texto em versos desordenados para ordenação e, ao final foi solicitada a escrita coletiva da cantiga, registrada pela professora na lousa.	Cantiga infantil ¹⁶
Magali	Leitura	duplas	Foi entregue uma lista para leitura contendo nomes de meios de transportes; após a leitura, os alunos deveriam classificar os meios de transporte, agrupando-os por tipos (aéreos, terrestres e aquáticos)	Lista ¹⁷

¹⁴ Os nomes destas atividades fazem parte da terminologia do Programa Letra e Vida, com exceção de “Ouvindo história”, nome atribuído pela professora.

¹⁵ Conto de fadas: A princesa e o sapo.

¹⁶ Música da Borboletinha.

¹⁷ Lista de nomes de transportes aéreos, aquáticos e terrestre.

Professora	Tipo de atividade¹⁸	Organizaçã o dos alunos para atividade	Desenvolvimento da atividade	Texto (gênero) utilizado na atividade
Lúcia	leitura	duplas	Os alunos deveriam ler uma parlenda. A professora elaborou três atividades a partir do texto. Havia atividades com versos desordenados, atividades com as palavras da parlenda separadas e na terceira atividade o texto apresentava lacunas e desenhos para a serem colocados nos espaços. Os versos e palavras deveriam ser colados na devida ordem. No caso do texto lacunado, recortar e colar o desenho no lugar da palavra que faltava.	parlenda ¹⁹
Araci	revisão	duplas	Após a leitura de uma canção, com auxílio do dicionário, os alunos deveriam reescrevê-la de forma convencional, utilizando a linguagem culta, eliminando os regionalismos.	canção ²⁰
Ana	Leitura	Classe disposta em um círculo	Leitura e interpretação de um convite de aniversário de bruxa.	Convite ²¹

Fonte: Autor

É possível observar na tabela 5 quais atividades foram planejadas e aplicadas pelas professoras participantes. Com exceção da atividade planejada pela professora Selma, todas as demais foram veiculadas no curso de formação, via vídeo ou na coletânea de textos das professoras cursistas.

¹⁸ Os nomes destas atividades fazem parte da terminologia do Programa Letra e Vida, com exceção de “Ouvindo história”, nome atribuído pela professora.

¹⁹ Parlenda do Piano

²⁰ Canção de Adoniran Barbosa “Saudosa Maloca”

²¹ Convite para festa de aniversário da Bruxa

Sendo assim, a maioria das professoras optou por aplicar uma atividade que já havia sido analisada nos encontros de formação.

1.3. Análise das professoras em aula

A análise das observações das seis professoras participantes foi feita com base nos quatro princípios didáticos (explicitados anteriormente) que definem uma boa situação de aprendizagem.

1.4. O 1º princípio – Trabalhando com textos

Tomando como base o *tipo de atividade* (explicitado na Tabela 5) realizada por cada uma das participantes, e considerando o texto utilizado em cada uma delas, verificamos que o primeiro princípio foi garantido por todas as professoras, indistintamente. Ou seja, em nenhuma das aulas observadas houve trabalhos desenvolvidos por meio de sílabas, palavras soltas ou pautados em textos “*cartilhescos*”.

1.5. Entre o discurso e a prática

A professora Ana planejou uma atividade cujo tema era convite. Iniciou-a realizando, por meio de uma conversa, o levantamento dos conhecimentos prévio dos alunos acerca do gênero: “convite”. Ao perguntar quem sabia dizer o dia do aniversário, alguns alunos logo se manifestaram, dizendo o dia e mês de seu nascimento. Depois, os alunos falaram sobre os tipos de convite que conheciam: casamento, aniversário, chá de bebê, chá de cozinha etc... A professora questionou os alunos sobre quais as informações que um convite deveria ter, e os alunos logo responderam: hora, dia, lugar. No segundo momento, a professora chamou a atenção dos alunos para dois convites que estavam escritos no quadro negro. Solicitou a uma aluna a leitura do primeiro convite, que era fictício para o aniversário de uma bruxa. Depois, outro aluno leu o segundo convite escrito na lousa, posteriormente todos deveriam completar um convite com as informações que faltavam.

Cabe ressaltar que o levantamento dos conhecimentos prévios realizado foi uma atividade tratada no curso Letra e Vida, e a professora Ana, aproximou-se do que o curso propõe em relação a este aspecto. Porém, é possível perceber que embora a professora tivesse anunciado, em seu planejamento, uma atividade de leitura, apenas dois alunos foram solicitados a ler em voz alta os convites que estavam no quadro negro, evidenciando uma discrepância entre o que foi planejado e executado com os alunos.

A professora Jaquelina propôs três atividades durante a observação: uma de escrita, uma de leitura e a última de reescrita. Durante o desenvolvimento da proposta da reescrita, os alunos foram lembrando a música da borboletinha, e soletravam para professora, letra-a-letra até formar cada um dos versos da canção. Como a atividade, denominada pela professora como reescrita, foi à última atividade proposta, os alunos já tinham registrado a escrita da canção nas duas atividades anteriores: então, durante esta atividade, os alunos foram acompanhando pelo caderno e soletrando as letras que a professora deveria ir registrando no quadro negro.

O que a professora denominou como reescrita foi na verdade uma atividade de escrita, na qual ela própria foi a escriba. Esta foi a segunda discrepância constituída pelo planejamento de uma atividade e aplicação de outra.

O curso de formação de professores Letra e Vida compreendeu a reescrita como:

(...) uma atividade de produção textual com apoio, é a reescrita de uma história cujo enredo é conhecido e cuja referência é um texto escrito. Quando os alunos aprendem o enredo, junto vem também a forma, a linguagem que se usa para escrever, diferente do que se usa para falar. A reescrita é a produção de mais uma versão, e não a reprodução idêntica. Não é condição para uma atividade de reescrita – e nem desejável – que o aluno memorize o texto. (2005).

É interessante observar que as duas professoras procuraram empregar o conteúdo vivenciado no programa, mas, foi possível apreender que o que ocorreu, efetivamente foi a tentativa de reproduzir as atividades que viam nos vídeos apresentados durante o curso ou liam na coletânea de textos. No entanto, tal tentativa acabou demonstrando que apesar de as professoras

acreditarem que estavam trabalhando de acordo com o que aprendeu no curso, ela estava se atendo à forma pela qual as atividades eram veiculadas nos vídeos ou expressa nos textos da coletânea: o procedimento e o conteúdo não corresponderam ao planejado a princípio.

1.6. Evidências da reformulação das propostas do Letra e Vida

Durante a observação na sala de aula da professora Selma (2ª série), um aspecto chamou a atenção, merecendo ser analisado. A professora, no início da filmagem, afirmou que um dos objetivos do Letra e Vida é fazer a leitura diariamente - referindo-se à leitura realizada pelo professor de bons textos de diferentes gêneros - o que foi proposto pelo programa ao longo de todo o curso, reiteradamente. Sua afirmação estava em plena consonância com o que o curso sugeria aos professores.

Nos encontros semanais, esta prática (leitura feita pelo professor) podia ser observada inclusive nas ações dos formadores, que realizavam sempre uma leitura inicial antes do desenvolvimento da pauta. O formador escolhia um dos três textos previstos na coletânea, ou lia outro de sua preferência. Os encontros semanais ressaltavam a importância e os benefícios da leitura feita pelo professor tornar-se uma atividade permanente em sala de aula²². Porém, era enfatizado que o professor deveria ler o texto, literalmente (sem qualquer simplificação). A finalidade desta prática, entre outros diversos aspectos, era levar o aluno a perceber a diferença entre a linguagem falada e a linguagem escrita.

Durante a observação realizada, a professora Selma, que demonstrou nesta ocasião conhecer o enfoque defendido pelo curso, optou por contar o texto aos alunos, fazendo uso da linguagem coloquial. Apesar de o programa de formação, em nenhum momento, opor-se à prática de contar histórias, ele destaca a diferença entre ler e contar:

Mas, é preciso nunca esquecer que ler é diferente de contar. Ao ler uma história o professor deve fazê-lo sem

²² Essa ênfase com relação à importância da leitura pode ser observada explicitamente na coletânea de textos, como no módulo 3, unidade 4, texto 6, ou também no módulo 3, na unidade 6, texto 4. Os vídeos também reforçaram a importância dessas leituras.

simplificá-la, sem substituir termos que considera difíceis. Não é porque a linguagem é mais elaborada que o texto se torna incompreensível. É justamente o contanto com a linguagem escrita como ela é que vai fazendo com que ela se torne acessível. (2005, módulo).

A professora declarou porque preferia contar a história e não lê-la: “Não decoro textualmente, procuro diverti-los recriando-a [referindo-se à história] sem modificá-la”.

Após a observação, com a câmera desligada, a professora relatou que há muito tempo utiliza a técnica de contar histórias, pois acreditava que, desta forma, a aula fica mais interessante e os alunos, segundo sua experiência, preferem assim, passando inclusive a solicitar momentos para eles também contarem histórias aos colegas.

Isto demonstra que, por vezes, alguns procedimentos não são incorporados à prática pedagógica pela falta de compreensão do que é proposto, mas por opção do docente que, compreendendo claramente o caminho sugerido, decide manter a sua própria prática. Diante de uma proposta nova o professor reavalia a prática habitual. Muitas vezes, decide manter (baseado em motivos diversos), o que, segundo sua avaliação, é o mais adequado. Esta professora avaliou, apesar de compreender adequadamente os argumentos do curso, que contar história para os alunos (na linguagem que se fala) é preferível à leitura literal do texto. Nessa perspectiva, distanciou-se do que era desenvolvido pelo programa.

1.7. O 2º princípio: a circulação de informações

Ao longo dos três módulos do curso de formação do qual as professoras participaram, era freqüente a inclusão, nos vídeos, e na coletânea de texto das cursistas, de atividades realizadas com os alunos sentados em duplas. Esta idéia de agrupamento foi trabalhada de forma sistemática no curso Letra e Vida, enfatizando que a prática de agrupamento de alunos:

Deve ser uma ação intencional e criteriosamente planejada pelo professor. Tal ação deve estar baseada em três aspectos: os conhecimentos dos alunos sobre o

que se pretende ensinar, as características pessoais dos alunos e a clareza no objetivo da atividade que se pretende propor. (2005, módulo 2 – unidade 2 – texto 6).

Com exceção de uma professora que dispôs a turma em círculo, todas as demais participantes da pesquisa aplicaram as atividades com a classe organizada em duplas, repetindo a configuração de agrupamentos veiculada no curso de formação.

Estas professoras assimilaram parte do princípio que subjaz a esta disposição dos alunos. O fato de estar sentado ao lado de outro aluno favorece, segundo o programa, o diálogo, permitindo, desta forma, que os alunos troquem ou avaliem suas hipóteses acerca da atividade proposta. Mas, tal procedimento – nas situações observadas - não era acompanhado de definição prévia, por parte do professor, do que cada um da dupla deveria fazer, o que evitaria lançar os alunos à própria sorte. Em nenhuma das classes observadas as professoras determinaram ou mesmo sugeriram o papel de cada um na realização da atividade. Assim, foi possível observar as seguintes práticas entre as duplas de todas as classes observadas:

- algumas duplas trabalharam juntas;
- outras apesar de juntas, realizaram a atividade individualmente;
- houve ainda alguns agrupamentos em que um aluno realizava a atividade e o outro apenas copiava ou só observava o que seu parceiro fazia.

A circulação de informações não se limita à organização espacial dos alunos na classe. Ela também se apóia nas intervenções planejadas pelo professor, no papel de cada aluno da dupla, no desafio que a atividade interpõe, na disponibilidade de materiais (dicionário, jornais, enciclopédias, livros, revistas etc) quando necessário, além do planejamento criterioso do professor na constituição das duplas, para que estes agrupamentos, sejam conforme expresso pelo curso, “agrupamentos produtivos”.

Enquanto as duplas iam resolvendo as atividades, alguns de seus membros apenas observavam o colega realizando a atividade, sem qualquer participação na resolução do que foi proposto. Outras duplas realizavam a

atividade rapidamente, pedindo à professora que verificasse se estava certa ou não. As professoras circularam todo tempo pela classe e eram bastante solicitadas pelos alunos que, em geral perguntavam: “Está certo, professora?”.

Na atividade de escrita, proposta pela professora Jaquelina, os alunos perguntavam à professora questões relacionadas à ortografia, como: “É com S professora? Pau é com U? Como é que é cozinha, é com Z? Como eu escrevo olho? Pica-pau é junto ou separado?” A professora ia circulando pela classe e informando as respectivas letras para uma escrita convencional e os alunos iam automaticamente corrigindo.

Nota-se que, na verdade, foram as perguntas de alguns alunos que conduziram as intervenções da professora. Se nos detivermos no que o programa propõe, veremos que ao planejar as atividades o professor precisaria esquematizar também as intervenções que seriam feitas junto às duplas, de acordo com suas necessidades, conforme visto na coletânea:

O conhecimento que o professor tem sobre o que pensam seus alunos a respeito da escrita deve estar a serviço do planejamento das situações didáticas que propõe a eles: de nada adianta saber como os alunos aprendem, se não for para fazer uso desse conhecimento. Situações didáticas ajustadas às necessidades de aprendizagem dos alunos pressupõem selecionar atividades adequadas, montar agrupamentos produtivos dos alunos (quando as atividades serão realizadas em parceria), formular perguntas que os ajudem a pensar enquanto trabalham, oferecer sugestões e informações úteis para fazê-los avançar em suas aprendizagens.

(2005, módulo 1 – unidade 3 – texto 10)

Este fato também foi observado durante as atividades realizadas pelas professoras Lúcia e Araci. Estas professoras tentavam agir conforme o que era exibido nos vídeos exibidos durante o curso de formação: circulavam entre as duplas, observavam as atividades dos alunos, respondiam às suas questões, mas tais ações incidiram só sobre os alunos com escrita alfabética. As informações dadas pelas professoras a estes alunos alfabéticos não contribuíam para os que ainda estavam distantes da hipótese alfabética, como os que apresentavam naquele momento uma hipótese pré-silábica ou silábica,

por exemplo. Não observamos por parte destes alunos (com hipóteses que não fossem alfabéticas), nenhuma questão dirigida à professora.

A professora Magali realizou sua atividade propondo a organização de uma lista. Os alunos receberam uma lista contendo meios de transportes aéreos, terrestres e aquáticos e eles deveriam reorganizá-la, separando e reagrupando os tipos de transporte. Vale ressaltar que a professora, antes de iniciar a atividade, leu um texto sobre a invenção da roda, a fim de situá-los sobre o que seria proposto a seguir. A professora Magali foi a que durante a aplicação da atividade mais realizou intervenções com as duplas, inclusive com os alunos que ainda não apresentavam uma hipótese de escrita alfabética. Ela circulou pela classe respondendo às questões dos alunos, mas também lhes solicitando que fizessem para ela a leitura das palavras da lista. Também questionava os alunos sobre a forma como organizaram a mesma. Esta intervenção fazia com que as duplas justificassem à professora como haviam decidido reorganizar a lista dos meios de transporte, não se limitando às questões que lhes eram feitas e aproximando-se bem do que o programa prega.

Desta forma, é possível concluir que as professoras não conseguiram articular todos os três critérios nos quais precisariam basear suas ações, ao proporem agrupamentos na organização das duplas propostas, quais sejam:

- os conhecimentos dos alunos sobre o que se pretende ensinar;
- as características pessoais dos alunos;
- a clareza no objetivo da atividade que se pretende propor.

Segundo o programa, “deixar de considerar esses aspectos em geral, resulta de agrupamentos improdutivo, baseados na improvisação” (Módulo II, Unidade 2 – texto 6). Esta questão será retomada na análise das entrevistas.

1.8. Os 3º e 4º princípios - Atividades desafiadoras: difíceis, porém possíveis

A condução de uma atividade que contemplasse estes dois últimos princípios demandaria, por parte da professora:

- a consideração do conhecimento prévio dos alunos acerca do conteúdo que se pretendia desenvolver no planejamento das situações de aprendizagem;
- a coordenação das intervenções e as solicitações dos alunos durante o desenvolvimento da atividade;
- avaliação sistemática das intervenções e dos agrupamentos propostos diante das situações ou contextos imprevistos a princípio;
- planejamento de uma atividade desafiadora (de acordo com os pressupostos defendidos pelo Letra e Vida), com adequações suficientes para atender a diversidade de saberes existentes na sala de aula. Este quesito exigiria destas professoras o que é especificado por Weisz (2004):

“(...) competência para estabelecer os desafios adequados para seus alunos, que são os que ficam na intersecção entre o difícil e o possível. (...) O desafio do professor é armar boas situações de aprendizagem para os alunos: atividades que representem possibilidades difíceis, mas coloquem dificuldades possíveis”. (p.67)

Para que esses princípios pudessem ser alcançados, seria necessário que as atividades oferecidas aos alunos fossem “difíceis, porém possíveis” (2005 M1U8T6) conforme o que é propagado pelo programa, e isso para todos os alunos, pois só assim eles poderiam “colocar em jogo tudo o que pensavam e sabiam sobre o conteúdo proposto” (2005 M1U8T6). Nessa perspectiva, o que pode ser apreendido por meio das observações realizadas nas classes das professoras Selma, Jaquelina, Magali, Ana e Araci, mas com exceção da professora Lúcia, é que isto não ocorreu. As atividades organizadas foram padronizadas, ou seja, a mesma atividade foi oferecida a todos os alunos sem nenhuma modificação, replicando a mesma atividade para todos, não garantindo as adequações necessárias a cada um.

Na verdade, estas professoras repetiram o que vivenciaram como alunas nos cursos de formação. No curso Letra e Vida, as atividades sugeridas aos professores, denominadas trabalho pessoal, também eram padronizadas.

Muitas vezes, era solicitado ao professor cursista que aplicasse determinada atividade, mas aqueles que não estivessem atuando com classes de alfabetização não tinham como realizá-las. Ou seja, as propostas contidas no material também não eram adequadas pelos seus formadores, a partir da experiência do professor, à série com a qual estava trabalhando naquele momento, ou mesmo considerando suas condições objetivas em sala de aula.

Se levarmos em conta que estas classes possuíam alunos em diferentes momentos do processo de aquisição da escrita, certamente a mesma atividade não seria desafiadora para todos. Desta forma, o que observamos durante a realização das atividades, foi que:

- algumas duplas realizaram as atividades rapidamente e ficavam esperando;
- outras duplas, em que os alunos realizavam as atividades individualmente, alguns terminavam muito antes de seus parceiros não realizando-a conjuntamente;
- houve duplas que demoraram para realizar a atividade não a concluindo até o seu encerramento pela professora;

Assim, foi possível observar que para alguns alunos a atividade não foi desafiadora, pois eles rapidamente a concluíram sem solicitar nenhum auxílio, enquanto, para outros, ela foi muito difícil, evidenciando que a mesma estava além de suas possibilidades no momento. Não podemos afirmar para quais alunos a atividade foi desafiadora, mas sabemos que ela não o foi para todos.

Cabe esclarecer que uma única professora participante organizou três adequações para a mesma atividade, aproximando-se do 3º princípio. Os agrupamentos receberam diferentes atividades. Segundo a professora Lúcia, todas as atividades foram de leitura:

1ª atividade: os alunos receberam a parlenda com versos desordenados, devendo lê-los, recortá-los e colá-los em ordem;

2ª atividade: os alunos receberam a mesma parlenda, com algumas lacunas, em outra folha havia um banco de palavras e nele as crianças deveriam encontrar as palavras que faltavam no texto, recortá-las e colá-las;

3ª atividade: esta 3ª atividade foi adequada para os alunos que apresentavam uma hipótese não alfabética, ou seja, alunos que apresentam uma escrita não convencional. Os alunos receberam a mesma parlenda, também com algumas lacunas. Em outra folha os alunos receberam desenhos das palavras que faltavam na atividade. Eles deveriam colocar desenhos nas lacunas correspondentes.

As duas primeiras adequações assemelham-se ao que foi proposto ao longo dos três módulos do curso. Mas, a última proposta não está em consonância com o que o curso Letra e Vida propõe, já que o uso do desenho no lugar da palavra escrita acaba por simplificar a atividade, tirando-lhe o desafio necessário, não estimulando a escrita.

1.9. A conjugação dos quatro princípios

No que se refere à conjugação dos quatro princípios, apoiados em nossas observações, foi possível verificar que as professoras procuraram sustentar-se nas práticas veiculadas pelo curso Letra e Vida, mas, conforme descrito na análise das observações, aplicaram de forma equivocada alguns dos princípios.

Todas as participantes conseguiram aplicar o 1º princípio (O conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real – por isso, no caso da alfabetização, a proposta é o uso de textos, e não de sílabas ou palavras soltas) e, em parte, o segundo. Mas as dificuldades ou assimilações distorcidas emergiram nos dois últimos princípios, que, de acordo com o curso, garantiriam as condições necessárias a uma boa situação de aprendizagem. Desta forma, pelo que foi apreendido através das observações, nenhuma das participantes conseguiu conjugar os quatro princípios na atividade planejada e aplicada. Retomaremos a conjugação destes princípios na análise das entrevistas e no capítulo da Discussão.

2. Análise das entrevistas

Após a transcrição de todas as entrevistas os textos foram lidos repetidas vezes, com o objetivo de encontrar temas recorrentes que servissem para agrupar as diferentes falas pertinentes aos objetivos da presente pesquisa. Em seguida, esses temas foram cotejados para rever o conteúdo atribuído a cada tema e para que se refinasse a conceituação dos mesmos. Finalmente, cada entrevista foi relida para que se pudesse entender o contexto da fala de cada professora em relação a sua temática. Ao final desse trabalho foram privilegiados os seguintes tópicos, que serviram de fio condutor para as análises das entrevistas:

- Os motivos e as expectativas das professoras com relação ao curso.
- Reflexos dos cursos realizados anteriormente.
- Atuação do formador: segurança, autonomia, valorização da experiência dos professores cursistas, coerência entre o que fazia e o que dizia aos professores para fazerem com seus alunos e o tratamento dado às dúvidas trazidas pelos professores cursistas.
- Adequação na prática dos quatro princípios que garantiriam uma boa situação de aprendizagem.
- Resultados da aprendizagem na prática cotidiana.
- A participação no curso como fomento para troca de experiências na escola.
- Sobre os vídeos veiculados durante os encontros de formação.
- Avaliação geral do curso.

2.1. Os motivos e expectativas das professoras com relação ao curso

Os motivos para a realização do curso, muitas vezes, condicionam o tipo de participação que se efetiva durante a formação, e esse fator não pode ser desconsiderado quando se pretende analisar a repercussão de qualquer curso na prática dos professores.

As entrevistas indicaram as informações que estas professoras tiveram a respeito do curso antes de fazê-lo, como exemplificado abaixo:

Fiquei sabendo que seria um curso que ia nos oferecer uma forma diferenciada de trabalho.

(professora Selma)

No começo estava tumultuado, ninguém sabia direito, foi complicado, mesmo assim me interessei.

(professora Magali)

Falaram-me que seria um curso de aperfeiçoamento.

(professora Lúcia)

Falaram-me que nós estaríamos lá trocando idéias, sugestões, enfim que nós estaríamos tentando buscar aquilo que não conseguimos na fase da faculdade, não é?

(professora Araci)

Eu imaginava que seria sobre alfabetização e por isso eu me interessei, mas não sabia como seria.

(professora Ana)

Apreende-se que, de uma forma geral, as participantes não dispunham de informações suficientes sobre o programa apesar disso, as professoras participantes realizaram suas inscrições num momento em que este ainda não tinha o *status* que atingiu posteriormente, chegando a atender a 45 mil educando até o final de 2006, e obtendo grande repercussão em toda rede.

O fato de todas as participantes saberem, ou imaginarem, que se trataria de um curso sobre alfabetização foi um sinalizador positivo para suas inscrições. Outra questão relacionada à procura pelo curso, de acordo com o que pode ser apreendido nas entrevistas, foi a percepção das próprias limitações de formação, a partir das dificuldades sentidas no ensino de alguns alunos, conforme explica a professora Lúcia:

Eu queria novas experiências, saber como lidar com essa nova clientela, com os alunos com mais necessidade.

(professora Lúcia)

A professora Jaquelina também expressa a mesma preocupação:

O desespero é que quem está indo, está indo, e os outros? Eles ficam encalhados e nós estamos desesperados com esses. Como trabalhar?

(professora Jaquelina)

As expectativas das professoras participantes Araci, Ana e Selma evidenciam o desejo de uma “*formação prática*”, conforme expresso nas falas abaixo:

Na verdade a gente tinha uma expectativa das coisas na prática. Eu acho que no decorrer, muitas vezes no curso, ficamos vendo as coisas teóricas.

(professora Araci)

Eu queria aquela receitinha que se eu seguisse aquilo à risca, daria certo.

(professora Ana)

Eu gostaria de novas práticas, e eu fiquei sabendo que o curso iria nos oferecer isso.

(professora Jaquelina)

O desejo expresso nas falas acima é um antigo conhecido daqueles que atuam no âmbito da formação de professores, seja na formação inicial seja continuada. Os professores *clamam* por “receitas” que, segundo eles, possam ser colocadas em prática na sala de aula. A professora Jaquelina, ao ser indagada sobre como deveria ser um curso de formação responde: “Eu acho que deveria ser na prática”.

Parece-nos que as expectativas destas professoras, aqui expressas pelo termo “receita”, podem ser compreendidas sob diversos aspectos, inclusive do ponto de vista do “conhecimento didático”, ou seja, o conhecimento sobre as ações que tornam possíveis que o ensino gere aprendizagem. Algumas das professoras participantes, já realizaram outros cursos sobre alfabetização anteriormente, mesmo assim, as dificuldades permanecem, bem como o desejo por elas verbalizado, de uma “*formação prática*”. Esta questão será retomada no capítulo Discussão.

2.2. Reflexos de cursos realizados anteriormente

Como já havíamos indicado anteriormente na caracterização profissional das participantes²³, das seis professoras, quatro já haviam participado de cursos de formação continuada referentes ao tema alfabetização. Objetivando apreender as opiniões das professoras acerca dos cursos realizados anteriormente, adentramos aqui a outra ordem de considerações. As percepções destas professoras sobre os cursos anteriores são de fundamental importância, pois podemos assim tentar compreender de que forma as experiências anteriores afetaram as expectativas e participação no Letra e Vida.

Uma das falas da professora Jaquelina chamou-nos a atenção sobremaneira durante a análise das entrevistas:

O medo que tínhamos antes de fazer o curso é que seria como os anteriores onde: fala-se muito, aplica-se pouco, aprende-se nada. Era bem essa idéia. Então eu já fui prevenida, é claro. Já fui com paus e pedras para poder me defender. (professora Jaquelina)

O que se expressa na fala acima é uma desconfiança prévia acerca do curso em questão por conta da participação em outros cursos. Esta citação também demonstra o conflito causado por experiências, e denota que tais cursos não contribuíram para a prática pedagógica destas professoras. Este histórico de participação em cursos de formação continuada acabou afetando sua confiança em programas de formação, fazendo com que a professora agisse tal qual “gato escaldado”.

A este respeito, vale a pena retomarmos o que já apresentamos anteriormente, sobre as políticas de formação continuada, oferecidas aos professores nas últimas décadas, com propostas aligeiradas e fragmentadas, que desconsideravam as contingências às quais os professores estavam submetidos no cotidiano escolar com programas que mudavam

²³ Vide Tabela 5 – Caracterização profissional das professoras participantes

constantemente de modelos, a cada mudança de governo, sem quaisquer avaliações. Esta retomada nos ajuda a entender os motivos pelo qual a professora inicia o processo de formação continuada com precauções. Esta vivência anterior incidirá sobre o formador como uma carga-extra, pois conforme diz a professora ele será recebido “*com paus e pedras*”. Tantas ressalvas também afetarão a relação, pelo menos inicial, entre cursista e formador. Conforme salienta Furlanetto²⁴ (2006) “os professores parecem estar vacinados contra programas de formação”.

É interessante observarmos que ao mesmo tempo em que a professora critica a formação recebida anteriormente, ela se inscreve em um novo curso de formação. Tal fato nos remete, novamente, a Furlanetto (2006), para quem os professores apresentam “a fome e o fastio” com relação à oferta de cursos: desejam os cursos, mesmo duvidando de sua eficácia. Buscam, nos cursos de formação, a possibilidade de romper com a prática pedagógica utilizada, como afirma a professora Magali: “Novas estratégias de como dar aula, como poderiam ser trabalhados os conteúdos com as crianças, de uma maneira diferente, fora do tradicional que a gente está acostumado”.

Ao mesmo tempo em que a professora Selma expressa sua ressalva com relação ao novo curso, a professora Araci ressenete-se das lacunas deixadas pelos cursos de formação acadêmica que frequentou anteriormente: “(...) enfim estaríamos tentando buscar aquilo que não conseguimos na fase da faculdade”.

É compreensível que se sintam assim, principalmente considerando uma formação inicial precária e anos e anos de tentativas frustradas de aplicação de “novas fórmulas” propostas em cursos que não se aplicavam à realidade vivenciada, conforme explica a professora Jaquelina:

O que eu acho desagradável, que não é legal é que você aplica uma coisa não dá certo, você tenta outra não dá certo. Nós estamos tentando achar um caminho para alfabetizar, mas é assim, são tentativas.

²⁴ Fala da professora Ecleide Furlanetto durante a qualificação deste projeto de pesquisa realizada em 6 de setembro de 2006 na PUC/SP.

Apesar, de indicarem que as experiências anteriores em programas de formação continuada não alcançaram as expectativas destas professoras, elas continuam participando dos cursos oferecidos pela rede, com a esperança de solucionarem os problemas conforme a citação acima e de continuarem obtendo progressão funcional. Também não podemos deixar de considerar que a certificação com vistas a progressão funcional tem sido também um grande atrativo para os professores.

2.3. A atuação do formador

2.3.1. A segurança transmitida pelo formador

As professoras entrevistadas compuseram as primeiras turmas do programa Letra e Vida, iniciado no ano de 2003. No início de sua implementação o curso era organizado de forma que cada turma tivesse dois formadores em sala, com a mesma função. Tal estrutura foi abortada, em razão da desistência de alguns formadores do curso, por motivos diversos, exigindo, portanto, uma reformulação. A partir de então, cada turma passou a contar com apenas um formador. Por isso, observamos, em algumas falas das professoras comparação entre a atuação do primeiro e do segundo formador.

As professoras entrevistadas teceram comentários comparando a atuação de seus formadores. Os trechos abaixo se referem à segurança demonstrada por eles durante os encontros semanais:

Bem, eu iniciei com uma formadora, depois devido à minha carga horária eu tive de mudar de formadora. Mas, a primeira não era lá muito segura não. Ela, se não tivesse o caderninho na mão, não dava o curso.

(professora Selma)

Eu sei que fica difícil falar que nós não tivemos um respaldo das formadoras, mas é que elas também não tinham isso. Foram colocadas lá para passar todo conhecimento para a gente, sendo que elas também estavam adquirindo esse conhecimento.

(professora Magali)

Uma vez eu até levei um problema no caso de um aluno, não é? Disse: “Olha, vê se você me ajuda porque eu não

sei o que faço”. E ela me disse: “Eu não sei”. Ela falou para mim que também não sabia. Eu mostrei-lhe a sondagem e ela disse: “Eu não sei”. (professora Lúcia)

Outras duas professoras participantes expressaram opiniões contrárias às citadas acima sobre seus formadores:

Eu achei legal no segundo grupo [referindo-se à segunda formadora], foi o respeito pelo grupo. Porque fica muito difícil querer fazer uma mudança radical, eu acho que ela adequou direitinho, era bem segura, pé no chão, sabe? (professora Ana)

Cheguei lá encontrei o formador, uma pessoa boníssima, paciente, conhecia bem o conteúdo. (professora Jaquelina)

Estes comentários são importantes de serem considerados nas análises, pois a atuação do formador estabelece uma relação direta sobre a impressão do professor cursista e seu aproveitamento. Se as professoras cursistas, advindas de outros cursos de formação que não favoreceram sua prática pedagógica, deparam-se com formadores que consideram inseguros, tal fato apenas reforçará a idéia de que estes cursos não contribuem para sua formação. Por outro lado, ao encontrarem bons formadores, que conseguem adequar os conteúdos do programa às situações vivenciadas pelos professores em sala de aula, valorizam mais a formação recebida, conforme expressa a professora Ana: “A troca de experiência entre os professores enriqueceu até mais do que a pauta, quem sabe”.

Desta questão emergem inúmeras outras, mas uma sobremaneira mereceria investigações mais aprofundadas: quais as condições de formação a que estes formadores foram submetidos, que suporte tiveram, qual seu tempo de formação antes de iniciarem como formadores, em que condições formavam os professores cursistas, quais as atribuições que exerciam além da atuação como formadores de professores neste programa de formação. Responder a estas questões certamente contribuiria para que ampliássemos o olhar sobre os resultados dos programas de formação oferecidos a professores alfabetizadores.

2.3.2. Os formadores e sua autonomia

Durante os três semestres do curso cabia aos formadores o desenvolvimento das pautas previstas para cada um dos encontros. Os formadores tinham encontros quinzenais com um dos coordenadores da equipe da Secretaria da Educação, para estudos das pautas que seriam trabalhadas nos encontros com os professores. Além deste estudo coletivo, também contavam com um “manual do formador” como apoio para a organização de cada um dos encontros dos três módulos e deveriam cumprir semanalmente uma carga horária de 20 horas dedicadas ao programa Letra e Vida.

As professoras entrevistadas deram durante as entrevistas suas opiniões sobre a “autonomia” do formador durante os encontros semanais. A autonomia aqui se refere à possibilidade de o formador, em alguns momentos, abrir espaços no grupo para discussão de questões pertinentes à formação, mas que não estivessem previstas na pauta do dia. Seguem falas de algumas professoras, a este respeito:

Ela tinha muito compromisso, ela vinha com aquilo de ter que cumprir o programa que ela fez, ter de dar conta. Nós chegávamos a lousa estava lotada e a gente tinha de dar conta daquilo. Era o tempo todo escrevendo.
(professora Lúcia)

Eu acho que muitas vezes a gente chegava lá e já tinha uma pauta enorme na lousa, escrita, então a gente ficava copiando.
(professora Araci)

Muitas vezes chegando no Letra a gente queria discutir isso [referindo-se aos problemas da sala de aula], mas o tempo é curto aí o formador tinha de respeitar a pauta, então ele passava por aquele assunto e continuava a pauta, e agente ficava na mesma sem solução para os problemas de sala de aula.
(professora Selma)

Sinto [que o formador ficava muito preso à pauta], tinha de cumprir aquela pauta à risca. Chegou um determinado horário e parava de discutir para fazer aquela parte.
(professora Magali)

Muitas vezes o formador devia ter autonomia, como o nosso teve, de fugir um pouco da pauta e fazermos trocas. Exatamente, isso era muito legal, uma das coisas bárbaras era que nós trocássemos [referindo-se a experiências e atividades realizadas durante a elaboração do projeto didático para finalização do curso]. Porque se o projeto ficasse só com a gente e com o formador não teria sentido. Eu acho que a partir dali eu vi coisas que fui empregando no meu dia-a-dia.
(professora Ana)

De acordo com estas falas, alguns formadores mantinham-se “presos” às pautas do programa e não abriam espaço para outras questões, que segundo as cursistas, eram igualmente relevantes.

Uma única professora (Ana), ressaltou, de forma positiva, a atitude de seu formador, que segundo ela, demonstrava ter autonomia para incluir nas pautas momentos que possibilitavam a troca de experiência entre os professores, contribuindo assim para tornar o curso mais adequado às dificuldades vivenciadas pelas professoras desta turma. Conforme será discutido adiante, esta “maleabilidade do formador” pode estar por trás da maior ou menor capacidade de o professor interpretar a realidade de sua sala de aula e rever seus procedimentos em função dela.

A maioria dos formadores citados não abria mão de seguir a pauta prevista, e por conta disso, muitas questões acabavam não sendo discutidas.

2.3.3. O formador e a valorização da experiência dos professores cursistas e coerência entre o discurso e a prática

Será considerada neste tópico, a referência das professoras à maneira como os formadores lidavam com as experiências que estas cursistas tinham acumulado, ao longo de mais de 10 anos de docência. Como ponto de partida

para tal análise utilizaremos um aspecto postulado pelo programa Letra e Vida: o “levantamento dos conhecimentos prévios”.

O levantamento demanda saber que concepções os alunos detêm a respeito do conteúdo que será proposto, antes de começar a “ensiná-lo” podendo assim planejar melhor sua ação didática.

Desta forma, associamos as duas questões levantadas neste tópico: a valorização das experiências dos professores e o levantamento dos conhecimentos prévios dos mesmos. Abordadas sobre a coerência da atuação do formador, objetivando apreender se este atuava da mesma forma como lhes sugeria que agissem com seus alunos. A esse respeito, as professoras deram as seguintes declarações:

Bem, uma das coisas mais faladas no letra era sobre o valor dos conhecimentos prévios, que a gente deveria saber o que os alunos sabem, antes de ensinar alguma coisa, mas em primeiro lugar a minha primeira formadora, no começo do curso não fez isso conosco, fazer o levantamento prévio de cada professor, saber até onde ele conhece, o que ele sabe, o que ele ainda está aprendendo. Não foi feito isso. (...) Eu acho que o formador não fazia o que ele falava que a gente tinha de fazer não.
(professora Selma)

Então era o que a gente falava: prega-se uma coisa, mas não era feito com a gente. Não foi da mesma maneira o nosso foi tradicional.
(professora Jaquelina)

Não, não era. Não era da mesma forma. Mas eu sempre procurava adaptar o que eu aprendia e depois levar para sala de aula.
(professora Magali)

Eu acho que tinha de ter mais discussão, não era só cumprir aquele programa que tinha de dar no dia, correr atropelar tudo, colocar o vídeo. Eu acho que tinha de ter uma parada para discutir os problemas que a gente enfrenta na sala de aula, porque tem muito problema.
(professora Lúcia)

Eu acho que muitas vezes não estava de acordo com aquilo que estava sendo trabalhado. Ah havia uma

contradição não é, havia sim uma contradição.
(professora Araci)

Eu acho que ele não considerou no começo do curso. Acho que estava errado. Deveria partir verificando o conhecimento prévio dos professores. Porque quem tem 20 anos [de idade] tem um conhecimento diferente de quem tem 40.
(professora Ana)

É possível evidenciar que ao serem questionadas sobre a atuação do formador e sua coerência (entre o que dizia e fazia), todas as professoras participantes declaram que, segundo suas avaliações, a atuação do formador distanciava-se da concepção defendida pelo programa. Estas professoras não perceberam coerência entre as ações do formador e suas orientações. Algumas participantes quando questionadas sobre qual a concepção que mais se aproximava da atuação do formador, deram as seguintes respostas:

Havia uma contradição [comparando a concepção do curso com a atuação do formador], havia sim uma contradição. Porque muitas vezes era um roteiro que muitas vezes se tornava cansativo e repetitivo.
(professora Araci)

O nosso foi tradicional. Que é a mesma coisa que acontece num curso universitário. Porque quando eu fiz faculdade era a mesma coisa tradicional.
(professora Jaquelina)

Ah, tradicional. Porque você tem pauta no caderno, na lousa não é, então fica ali, uma fala você vai olhar no caderno [referindo-se a formadora]. (professora Lúcia)

Também, foi possível observar que algumas das participantes relacionavam o fato de serem avaliadas pelos formadores a uma prática, por elas denominada como tradicional:

Era o que a gente falava, tanto que a gente teve prova, sem pesquisar. Não foi feito da mesma maneira, o nosso foi tradicional. As nossas atividades estavam erradas, tinha de fazer de novo.
(professora Jaquelina)

Caía em contradição daquilo que nós pregávamos com as crianças. Acho que deveria ser feito da mesma forma com a gente. E não foram avaliações onde eu podia chegar e expor para todos o que eu sabia, o que eu estava fazendo e praticando. (professora Magali).

Os formadores das professoras participantes não realizaram no início do curso nenhum levantamento dos conhecimentos que estas professoras poderiam ter acerca da temática do curso. Desconsideraram, assim, que muitas delas já poderiam ter concluído anteriormente outros cursos da mesma natureza e que, portanto, poderiam conhecer, mesmo que medianamente, a concepção do curso. Mais importante, deixaram de considerar possíveis concepções incorretas que os professores detivessem sobre o conteúdo tratado. Estas, entre outras ações acima citadas, levaram as professoras participantes a considerarem a prática dos formadores mais próxima de uma concepção “tradicional”.

2.3.4. O tratamento dado às dúvidas das professoras pelo formador durante os encontros semanais

Algumas das professoras participantes declaravam que durante os encontros semanais do programa Letra e Vida, as cursistas expressavam no curso algumas de suas dificuldades com relação a alguns alunos que não conseguiam avançar na aquisição da escrita. Neste tópico queremos relatar a visão que podemos apreender das entrevistadas sobre como os formadores lidavam com estas questões.

O encaminhamento dado às dúvidas destas professoras também repercutiu na avaliação do curso. As respostas obtidas foram:

Acontecia isso sim, havia uma professora que sempre levava problemas que ela trabalhava com escolas junto a FEBEM, e não tinha assim uma solução. “Em todas as escolas acontecia isso”, era o que era falado [pelo formador]. (professora Magali)

Não porque de repente você já chegava, a pauta estava na lousa, então não saía disso. (professora Lúcia)

Sim as pessoas traziam sim problemas da sala de aula e a gente discutia, mas talvez até por não ter como fechar. (...) Ficava mesmo ali, às vezes relacionava com alguma coisa que estávamos vendo. (professora Araci)

Em síntese, de acordo com a fala das participantes é possível apreender que as dificuldades que eram levadas ao curso acabavam por serem discutidas brevemente, ou mesmo, algumas vezes, nem chegavam a serem comentadas. De qualquer forma, não eram indicadas soluções, sugestões ou alternativas para resolução dos problemas apresentados, demonstrando também dificuldades em lidar com as condições objetivas vivenciadas pelas professoras no cotidiano escolar.

2.4. Adequação na prática dos quatro princípios que garantiriam uma boa situação de aprendizagem

Durante as entrevistas realizadas com as participantes fizemos a elas perguntas sobre os quatro princípios que garantiriam, segundo o curso, os critérios de uma boa situação de aprendizagem. A questão tratava da possibilidade de conjugarem todos esses princípios em sua prática pedagógica cotidiana e todas as falas das professoras evidenciaram suas dificuldades nesta questão:

Não posso dizer assim que do jeito que eu vi lá eu vou fazer, porque são cabeças diferentes dentro de uma sala de aula, são diferentes mundinhos ali. Para você conhecer um por um, saber se ele está colocando em jogo tudo que ele sabe é difícil, só com bolinha de cristal. (professora Selma)

Eu senti muita dificuldade de pegar a mesma atividade e adequar. (professora Jaquelina)

Era muito difícil, porque aqui é uma realidade completamente diferente [referindo-se ao que via no vídeo]. (...) Não é só uma questão de querer fazer, é difícil. (professora Lúcia)

Para essas professoras, descobrir o que cada aluno sabe e adequar as atividades em função disso é difícil. Não basta querer fazê-lo: há que se

considerar também uma série de fatores que interferem na conjugação destes aspectos, como por exemplo, o número de alunos nas classes, ou o conhecimento que o professor precisa ter para interpretar seu contexto de atuação revendo sistematicamente seus procedimentos em função da aprendizagem de seus alunos. As professoras expressam em suas falas como foram suas tentativas de implementação destes princípios

Ah, é difícil, é muito difícil a gente fazer tudo isso, tanto que no início quando a gente foi tentar fazer aquela rotina, não é, a gente tinha dificuldade. A gente tinha não, a gente ainda tem essa dificuldade, eu acho ainda.
(professora Araci)

O difícil é garantir tudo isso, muitas vezes você acha que é fácil para adequar para todo mundo, mas não é não.
(professora Ana)

As professoras participantes afirmam ser difícil tal conjugação, com exceção da professora Magali que considerou ser possível a conjugação de todos os quatro princípios.

Eu acredito que sim, é possível. Eu procuro dinamizar a atividade, um ajudando o outro, procurando fazer aquela parceria dos grupos, daqueles que sabem mais com aqueles eu têm dificuldades. Acredito que da para compartilhar os aspectos.
(professora Magali)

Deve ser lembrado que durante a análise das observações, evidenciamos que as professoras não conseguiram contemplar ao mesmo tempo, todos os princípios, o que parece explicável frente a estes depoimentos. No entanto, é importante registrar que a professora Magali, a única a considerar possível tal conciliação, foi também a que mais se aproximou do que era propugnado pelo programa. Vale salientar que embora tenha dito que intervenções era algo que ela necessitava aprender - “queria aprender as intervenções” - foi ela quem realizou mais intervenções durante nossa observação.

Este fato nos leva a refletir sobre a diferença que poderia haver entre um professor que sabe o que precisa aprender para melhorar seus procedimentos em sala de aula, e busca sanar esta dificuldade nos cursos de

formação, e outros professores que ainda não apresentam tal clareza. Este aspecto é particularmente importante em um momento em que se enfatiza a necessidade de um professor reflexivo: assim como necessitamos de categorias para pensar, um professor também precisa saber sobre o que e como refletir.

2.5. Resultados da aprendizagem na prática cotidiana

Este tópico é extremamente relevante, pois nele reside o objeto desta investigação que busca evidenciar qual a compatibilidade da prática pedagógica destes professores com os procedimentos preconizados pelo Letra e Vida. As professoras participantes responderam durante as entrevistas o que aprenderam, ou no que ele contribuiu:

Deu para aprender as hipóteses de escrita, do trabalho com textos, apesar de que muitas coisas eu fazia mesmo sem saber que estava de acordo. Isso eu acho que foi bom. (professora Selma)

Quando eu fui fazer o Letra e Vida eu vi que não estava no tradicional, eu já estava mesclando e eu nem sabia o que era do construtivismo. A única coisa é que daquilo que eu já fazia eu não sabia o nome. (professora Jaquelina)

Eu procurava fazer da mesma forma que as professoras trabalhavam [referindo-se aos vídeos exibidos no programa] elas colocavam a agenda na lousa, e eu comecei a fazer também, coisa que eu não fazia. Comecei a fazer desta forma, e muitas outras coisas, eu ficava reparando nas professoras, as perguntas que elas faziam, as perguntas que as crianças faziam, eu procurava fazer da mesma forma. Queria aprender as intervenções. (professora Lúcia)

Eu aprendi bastante coisa, eu acho que o olhar da gente começa a se voltar para outras coisas e questões que antes até passavam despercebidas ou batidas, eu acho que mudou sim. Mudou meu olhar, a maneira como você enxerga o aluno quando você vê o progresso dele, eu acho que contribuiu bastante. (professora Araci)

Trabalho com texto, trabalho coletivo que eu tinha dificuldade de por os alunos em grupo para não criar

bagunça. Então, trabalhar no coletivo foi super importante, trabalhar o que é significativo para o aluno, agrupamentos produtivos que eu não tinha nem noção.
(professora Ana)

Algumas professoras apontaram o que acreditam que mudou em sua prática pedagógica após o curso, afirmaram que:

Eu acho que o curso me deu uma nova visão, que eu deveria tentar, o legal foi compartilhar, porque aí a gente trocava experiência.
(professora Ana)

Ah mudou bastante. Eu acho que em tudo, até no modo de tratar o aluno, até no jeito de falar eu penso, no tom da minha voz, tudo. Agora eu o vejo como um ser humano que também tem problemas.
(professora Lúcia)

O meu trabalho mudou muito, porque muita das coisas, troca de idéias com as amigas eu procurava, no dia-a-dia aplicar. Com o que eu aprendia eu procurava trabalhar.
(professora Selma)

Eu acho que agora a gente tem uma outra visão, eu consigo olhar meu aluno de forma diferente, eu acho que sou mais criteriosa com relação às atividades que eu vou aplicar, propor, pesquisa não é. Então eu acho que isso mudou e ajudou bastante.
(professora Araci)

Essas professoras afirmam que o curso contribuiu para sua aprendizagem, principalmente no que se refere à forma como “enxergam” os alunos e também em como tratá-los. Com relação às suas ações pedagógicas, propriamente ditas, não foi possível apreender de maneira objetiva quais as mudanças ocorridas, após o curso, referente às práticas de ensino. Em outras palavras, não se sabe como a mudança na maneira de enxergar o aluno se converteu em benefício deste no que se refere à maneira de ensiná-lo.

De acordo com a análise das observações foi possível perceber que alguns princípios / conteúdos, cobertos em sua formação no Letra e Vida, não ficaram claros para as professoras participantes, haja vista algumas discrepâncias ocorridas na aplicação das atividades planejadas. Também foi possível verificar pelas entrevistas realizadas que as professoras apontam questões que deixaram a desejar no curso.

Quando questionadas sobre as dificuldades que se mantiveram após a conclusão do mesmo, as professoras apresentaram as seguintes respostas:

Algumas coisas ficaram, assim, por exemplo: na sala de aula às vezes eu tenho uma 2ª ou 3ª série onde todos os alunos já sabem ler e escrever, mas tenho lá um ou dois alunos que ainda não sabem, como eu posso fazer cm que esse aluno aprenda? O Letra não falou isso, é difícil, mas fica assim, eu aprendi diversas coisas, mas não tenho uma varinha de condão que você bate três vezes e o aluno aprende. Então, nossos problemas de sala de aula continuam, nem o Letra e nem nada vão saná-los.
(professora Selma)

Eu acho que faltou assim, a mesma atividade [como adequá-la] com o pré-silábico, com o silábico alfabético. Porque assim, o alfabético não tem dificuldade, e se for dar a mesma atividade ele faz, mas o pré-silábico por mais que você facilite tudo, ele não faz. Então eu acho assim fazer cursos para que a gente aprenda a lidar com essa dificuldade, pré-silábicos. Eu queria saber um curso para trabalhar com ele.
(professora Jaquelina)

Não tivemos tempo, porque eu até lembro que levei várias atividades, foram mostradas algumas que elas escolheram, mas aquilo que eu fiz talvez tivesse importância para mim, para eu saber se estava certo ou não o que eu estava fazendo. Então eu não tive uma resposta do que eu estava trabalhando se certo ou não. Acho que faltou isso. Passar no geral é fácil, mas acho que o Letra não queria isso, ele quer pegar o professor de fato e falar como ele está trabalhando e como ele deve trabalhar dali para frente, sabe? Eu procurei fazer as coisas do jeito que aprendi, mas até hoje eu ainda tenho muitas dúvidas sobre aquilo que eu estou fazendo, se está certo ou errado.
(professora Magali)

Eu acho que ele deveria ir com mais novidades, não é? Porque só assim a teoria cansa, é necessário, mas cansa. A aula [referindo-se aos encontros do curso] deveria ser mais dinâmica.
(professora Lúcia)

Eu acho que a gente poderia ter trabalhado mais situações no cotidiano, da realidade da sala de aula, para termos subsídios para atividades, para poder star preparando as atividades.
(professora Araci)

Deveria ter mais atividades práticas do dia-a-dia. Mais exemplos práticos.
(professora Ana)

*Agora eu já estou pensando em dar silabário escondido,
no caderninho de casa.* (professora Jaquelina)

A crítica quanto à falta de tempo no curso para discussão dos problemas que enfrentam na sala de aula é uma constante entre as professoras entrevistadas que se ressentem também da falta de “atividades práticas”. Conforme podemos constatar, algumas das participantes tinham uma expectativa, no início do curso, de obter sugestões que lhes dessem subsídios para elaboração de atividades para seus alunos o que, segundo elas, não ocorreu a contento.

Observamos por meio da última citação, que frente às dificuldades de implementação do que era propagado pelo curso, a professora expressa o desejo de retomar antigas práticas anunciando que tal recuo aconteceria às escondidas. Estas questões serão retomadas no capítulo: Discussão

2.6. A participação no curso como fomento para troca de experiências na escola

Constatamos que a participação no programa Letra e Vida, segundo algumas professoras, favoreceu sobremaneira as oportunidades de troca de experiências na própria escola:

Eu achei isso muito válido. E o meu trabalho mudou muito, porque muito das coisas, troca de idéias com as amigas de sala eu procuro, no dia-a-dia aplicar, trabalhar. (professora Selma)

Eu converso muito com a outra professora [referindo-se a outra colega que fazia o mesmo curso]. Nós trocamos idéias, e hoje ela fala que tal coisa tinha no livro do Letra e Vida, que a formadora dela falou. É por aí, trabalhamos juntas na 1ª série. Foi ótimo porque nós tínhamos as troca de atividades. (professora Magali)

O pessoal começou a trabalhar mais junto. A 1ª série começou a discutir melhor. (professora Lúcia)

O legal foi compartilhar, porque aí a agente trocava, fazia aquela troca, eu acho que isso, como eu diria para

você, nós vimos efeito, nós duas compartilhando o mesmo trabalho.
(professora Ana)

Muita gente estava envolvida, não é. Até procuramos uma ajudar a outra.
(professora Araci)

Pelos depoimentos acima verificamos que a participação no curso fomentou as discussões e troca de experiências na escola. Tal observação por parte das professoras leva-nos a questionar por que tais trocas de experiências e discussões não ocorriam anteriormente, até mesmo pelo fato de se ter um horário de trabalho coletivo (HTPC). A fala de uma das professoras participantes, talvez indique alguns dos motivos:

Acho que o coordenador tem que estar preparado, ele é muito despreparado. Porque se nós não conseguimos entre os professores fazer essa troca de experiências, você busca ajuda [referindo-se ao coordenador] e vê que ele está despreparado muitas vezes, fica complicado.
(professora Ana)

De acordo com a fala da professora, os coordenadores com os quais teve a oportunidade de trabalhar, acabavam dificultando ou mesmo impedindo momento de trocas de experiência, discussões e estudos sobre alfabetização. O que é possível apreender sobre esta questão é que o curso Letra e Vida contribuiu favoravelmente para que se retomassem tais discussões. De maneira indireta, ao que tudo indica, as leituras, os vídeos e as discussões realizadas nos encontros semanais estendiam-se para o interior da escola.

2.7. Sobre os vídeos veiculados durante os encontros formação

Os vídeos de apoio apresentados nos encontros semanais do programa faziam parte do material do curso com a finalidade de exemplificar situações de sala de aula, e eram veiculados em praticamente todos os encontros, durante os três módulos. Em geral, eles buscavam ilustrar na prática, o que havia sido tratado nos textos da coletânea. Os vídeos apresentavam professoras da rede pública paulista aplicando em sala de aula atividades sugeridas pelo programa. Contemplavam o desenvolvimento de atividades

com alunos da educação infantil, do ensino fundamental, e também com classes de alfabetização de adultos.

No Letra e Vida nós começamos a ver vídeos, tudo bem. Agora o que nós comentávamos muito era assim, que achávamos legal e tudo a maneira de se aplicar tudo, mas lá a gente via que no vídeo dava para contar que tinham 14 crianças, 15 crianças. Não tinham uma sala como a da gente. Uma sala lotada, com crianças com diferenças muito grandes uma da outra. Teoricamente eles têm uns exercícios bons. Só que todas as tentativas que a gente fez do Letra e Vida, de estudar e aplicar aquelas coisas davam certo se tivesse metade da classe.
(professora Jaquelina)

Eu procurava fazer da mesma forma [referindo-se ao vídeo] que as professoras trabalhavam, elas colocavam a agenda na lousa e eu comecei a fazer também, coisa que eu não fazia. Então, foi olhando o vídeo e isso me ajudou muito, eu comecei a fazer desta forma, e muitas outras coisas que eu ficava reparando nas professoras, as perguntas que elas faziam, as perguntas que as crianças faziam, eu procura fazer da mesma forma. Queria aprender as intervenções. O vídeo foi muito importante.
(professora Magali)

O que a gente via ali não era realidade, porque a nossa realidade com a quantidade de alunos, não é. Porque lá mostra a ala de aula com quantidade de alunos certa e a nossa realidade é completamente diferente.
(professora Lúcia)

Eu acho que aqueles vídeos passavam situações muito rápidas e a gente não fazia uma discussão muito ampla daquilo, então não acho que teve muitos subsídios não.
(professora Araci)

Os vídeos eram importantes, eu prestava bastante atenção. Embora as situações que eram às vezes colocadas, eu achava difíceis de serem colocadas em sala de aula. Mas parte daquilo eu levava.
(professora Ana)

Observa-se pela maioria das falas das participantes que os vídeos não poderiam servir como referência, considerando-se as diferenças entre as situações mostradas nos vídeos e aquelas de suas salas de aula, principalmente devido ao número de alunos. As falas de algumas professoras

indicam não ser possível realizar em sala o que viam no vídeo. Mas, a professora Magali refere-se aos vídeos de maneira diferenciada das demais, afirmando que eles lhes serviram de referência para aprender o que ela queria: as intervenções.

Apesar de os vídeos terem sido realizados em escolas públicas, cujos nomes apareciam junto ao número de alunos sempre no início de cada apresentação, a despeito destas informações, as professoras ainda desconfiavam de sua veracidade.

Algumas questões devem ser consideradas na tentativa de compreender a motivação desta descrença. Os vídeos apresentados durante os encontros de formação, tinha um grupo referência (formado pelas professoras citadas anteriormente), todas as situações de sala de aula traziam sempre o mesmo grupo de professoras, em diferentes momentos do ano letivo. As professoras que apareciam nos vídeos ora, apresentando suas impressões sobre as questões destacadas a cada encontro, ora em reunião com o grupo de formadoras, em situações de sala de aula, aplicando atividades e realizando intervenções junto aos alunos.

As críticas das professoras cursistas incidiam principalmente sobre estes trechos em que as professoras - do grupo referência - estavam em sala de aula aplicando atividades e realizando intervenções. As desconfianças manifestadas tratavam sobre o fato das duplas estarem “comportadas demais”, pela “quantidade de alunos” e por não denotar as intervenções realizadas com todos os alunos, mas apenas com alguns.

Há que se concordar que não seria possível, garantir que todas as questões vivenciadas pelos professores cotidianamente em sala de aula, pudessem ser veiculadas no vídeo, até porque não era o objetivo do mesmo. Mas, não é possível também garantir que o que foi demonstrado no vídeo possa ser aplicado em sala de aula, sem que se considere as inúmeras variantes as quais estas professoras estão submetidas no cotidiano escolar, o que me parece é que estas professoras não estão menosprezando o que viram no vídeo, mas estão afirmando que na realidade faz-se necessário muitas variantes.

2.8. Avaliação geral do curso

Durante as entrevistas algumas professoras expressaram sua avaliação geral do curso, assim como o interesse na participação em cursos futuros oferecidos pela Secretaria de Educação. No que se refere à avaliação geral as professoras participantes emitiram as seguintes falas durante entrevistas:

Fiz vários cursos (alfabetização Teoria e Prática dentre outros), mas nada que fosse marcante, o que ficou foi o Letra e Vida. (professora Ana)

Fui seguindo passo a passo num ano que eu precisava muito, eu só tenho a agradecer. (professora Magali)

Eu gostei muito, porque muitas coisas eu já conhecia, mas comecei a entender mais as hipóteses o que foi interessante, tivemos tempo para aprender. (professora Selma)

O curso oferecido aos professores teve uma boa avaliação por parte das professoras participantes acima citadas. Algumas delas citaram que voltariam a participar de outros cursos de alfabetização oferecido pela rede estadual de Educação:

Faria. (professora Selma)

Inscreveria-me, eu acho que vale a pena. Eu já tenho 23 anos de magistério e ainda estou aprendendo, porque agora é diferente. (professora Lúcia)

Primeiro eu ia querer saber minuciosamente quais os conteúdos que seriam dados, contemplados, mas na realidade mesmo, para eu fazer uma avaliação antes. Porque muitas vezes eles propõem, não é? A gente faz uma inscrição, tem uma expectativa e na verdade, na realidade ao é aquilo que a gente esperava. (professora Araci)

Com certeza. (professora Ana)

Conforme algumas das professoras participantes afirmaram, o curso modificou a maneira como “enxergar” o aluno. A questão relevante aqui é de que maneira o “enxergar diferentemente o aluno” se traduz em “ensiná-lo” de modo diferente, mais condizente com o que ele já sabe e o que ainda deve aprender? De que forma, esse novo “olhar”, altera a prática pedagógica destes professores? Se esta nova maneira de vê-los não se traduzir em ações práticas que contribuam para a melhoria de suas ações pedagógicas, tendo como prioridade a aprendizagem dos alunos, manteremos o eterno divórcio entre ações e intenções.

IV - DISCUSSÃO

1. Uma visão sobre os dados

Retomamos neste capítulo os propósitos deste trabalho de pesquisa: investigar qual a compatibilidade entre o desempenho de professores alfabetizadores e os procedimentos preconizados pelo programa de formação continuada no qual estes professores foram certificados. Este objetivo foi investigado com base nas análises das observações e entrevistas realizadas junto às professoras participantes. O que se pretende agora é integrar os dados obtidos a fim de ampliar as discussões sobre alguns aspectos levantados durante a análise dos resultados.

1.1. Das intenções às ações

Tendo em vista, que nenhuma das participantes certificadas neste curso de formação conseguiu conjugar todos os princípios propostos pelo programa, nas ações materializadas durante nossas observações, cabe discutir os motivos que poderiam ter contribuído para tal ocorrência. Qual a dificuldade evidenciada? O que tal dificuldade nos aponta? Quais os impedimentos para tal conjugação? Seria mesmo possível que todos esses princípios fossem colocados em prática? Essas questões conduziram à discussão apresentada neste capítulo.

1.2. As dificuldades evidenciadas e o que elas nos apontam

As análises das observações mostraram que dos quatro princípios que, segundo o programa, garantiriam boas situações de aprendizagem, somente o 1º princípio foi plenamente contemplado por todas as participantes:

1º princípio – O conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real – por isso, no caso da alfabetização, a proposta é o uso de textos, e não de sílabas ou palavras soltas.

Todas elas pautaram suas atividades em textos, atuando em compatibilidade com o que era proposto pelo curso, o que evidencia que este princípio foi assimilado e posto em prática pelas professoras participantes. As incompatibilidades encontradas diziam respeito aos outros três princípios, relembrados abaixo:

2º princípio – A organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível entre os alunos – por isso, as situações propostas devem prever o intercâmbio e a interação entre eles [referindo-se aos alunos].

3º princípio – Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa.

4º princípio – Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir.

As análises, tanto das observações quanto das entrevistas, denotaram as dificuldades das professoras em adequar os princípios propostos nas atividades planejadas, principalmente no tocante a: adequação das atividades, organização de agrupamentos produtivos e realização de intervenções. Tais ações são necessárias justamente para atender a todos os alunos, ou seja, relaciona-se com a heterogeneidade existente nas salas de aula. Charlot (2005), a esse respeito faz o seguinte questionamento: “(...) na medida em que as políticas públicas de luta contra a reprovação escolar aumentam a heterogeneidade: como ensinar em turmas em que se aceita alunos que não têm o nível mínimo para acompanhar o ensino?” (p.83).

Na verdade, ao nosso ver, o problema em si não é a heterogeneidade, que sempre existiu nas salas de aula, em maior ou menor escala, ainda mais nas séries iniciais para as quais as crianças chegam com uma gama de saberes referentes à escrita bastante variada a partir das oportunidades que tiveram de conviver com as práticas sociais de leitura e escrita. A própria idéia de classes homogêneas é algo utópico. A herança das tentativas de se formar classes homogêneas ao longo de nosso histórico educacional foi à exclusão e a marginalização dos alunos que eram reprovados e expulsos das escolas, sem contar os que dela desertaram diante do fracasso continuado. A questão

premente aqui é os quanto os professores têm sido preparados para lidar com esta realidade.

Na falta de referenciais que os auxiliem a lidar com a heterogeneidade, os professores criam alternativas de atuação frente às dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar, pautando-se pela própria experiência vivenciada como aluno: posteriormente, como professor, diante das condições objetivas que encontra, desenvolve seus próprios modos de atuação preocupados em atender à diversidade. Afinal “(...) ao longo de toda história brasileira, a despeito das transformações que foram se operando nas finalidades da educação escolar (...) o modelo de professor pouco se alterou de fato”. (Brasil, 2002, p.45).

Diante desse cenário, como implementar ações que nunca foram vivenciadas, nem como alunos, nem em seu período de formação, seja ela inicial ou continuada? Se quisermos um professor que atenda de maneira eficaz à heterogeneidade com a qual se depara no interior da sala da aula, precisamos de formadores que apresentem também esta competência. Além disso, as experiências adquiridas por esses professores ao longo de sua trajetória profissional e pessoal não podem ficar à margem do processo de formação, como se não tivessem valia.

Percebemos durante a análise dos resultados que a atuação do formador distanciou-se algumas vezes da concepção do curso. Foi possível apreender pelas falas das professoras participantes que, já no início da formação, não foi realizado nenhum tipo de levantamento a respeito do que elas já conheciam sobre a alfabetização, se haviam ou não participado de cursos sobre esta temática, sua experiência como alfabetizador, sobre a função que exerciam na escola ou mesmo a sua formação inicial. Assim, o próprio formador afastava-se do que propunha aos professores que fizessem com seus alunos, conforme expressa a professora Magali: “Pregava-se uma coisa, mas não era feito com gente”.

Essas colocações nos levam a questionar, as condições de formações a que esses formadores foram submetidos durante sua própria capacitação. Conforme expresso por Gatti(1995), na introdução deste trabalho, muitos programas fracassam pela falta de pessoas preparadas que respondam por essa formação. Segundo Fortes (2006): “Essa maneira descontextualizada de

conceber a formação de professores é a principal responsável por sua ineficácia, decorrente da ausência de um sentido estratégico para a formação” (p.71).

Os formadores, antes da implantação do programa, atuavam no âmbito educacional como: coordenadores, assistente-técnico pedagógico, professores e ao aceitarem o papel de formadores do programa Letra e Vida, aceitaram junto uma responsabilidade a mais, além das já assumidas. Todos os formadores tiveram que manter suas atividades, enquanto atuavam também no programa o que, muitas vezes, dificultava os momentos de estudos previstos pelo programa (20 horas semanais), o que era difícil de ser cumprido frente a toda carga de trabalho. Dessa forma, a Secretaria da Educação, não garantiu as condições necessárias para que o que foi proposto pelo programa acontecesse adequadamente.

Durante a implementação da primeira turma do curso nas diretorias de ensino, os formadores ainda não haviam conhecido o programa na íntegra. Dessa forma, deparavam-se com questões para as quais ainda não tinham respostas. Durante as formações das turmas seguintes, eles já conheciam o programa, e os encontros com a equipe do Letra e Vida, permaneceram favorecendo, nesse período, a formação continuada dos formadores. Esse histórico nos remete aos *Referenciais para Formação de Professores* que questionam:

Como operar uma transformação radical nos cursos de habilitação e nos programas de formação em serviço se os formadores também não passarem por um processo radical de atualização inserido em programas de desenvolvimento profissional permanente? A inexistência de medidas neste sentido acabou criando soluções paliativas, que na ver não solucionam.

(Brasil,2002.p.45)

A fragilidade das práticas dos formadores mencionada pelas professoras denuncia as condições de formação por eles recebida. Observamos durante as entrevistas que as participantes, afirmavam que a atuação de seus formadores estava mais próxima do que elas denominaram como “tradicional”.

Retomando o depoimento da professora Jaquelina, podemos imaginar como foi difícil para os formadores atuarem juntos a estes professores que já chegavam ao curso “armados”:

O medo que tínhamos antes de fazer o curso e de que seria como os anteriores, onde: fala-se muito, aplica-se pouco, aprende-se nada. Era bem esta idéia. Então, eu já fui prevenida, é claro. Já fui com paus e pedras para poder me defender.

Algumas das professoras participantes relataram que os problemas vivenciados em sala de aula nem sempre eram considerados, ou, algumas vezes as queixas ou dificuldades, apesar de ouvidas, não recebiam nenhuma solução ou alternativa de resolução, como afirma a professora Lúcia: “Eu acho que tinha de ter uma parada para discutir os problemas que a gente enfrenta em sala de aula, porque tem muito problema”.

As dificuldades comumente expressadas durante os encontros também constaram das entrevistas concedidas pelas participantes, em falas como: “o desespero é que quem está indo, está indo, e os outros? Eles ficam encalhados e nós estamos desesperados com esses. Como trabalhar?” (professora Jaquelina). É possível perceber que as professoras identificam os alunos que não avançam e preocupam-se com o fato, conforme a fala acima demonstra.

A professora Selma afirma ter aprendido as hipóteses de escrita²⁵ no curso de formação Letra e Vida, o que é positivo. Mas, se esse conhecimento não contribuir para que o docente replaneje as situações de ensino propostas a esses alunos, ele não terá impacto sobre sua atuação pedagógica, alterando, no máximo, seu discurso sobre ele. Conforme aponta Luna (2000), referindo-se a professores: “o importante é que eles consigam descrever o repertório de seus alunos e, a partir daí, planejar o necessário para levá-los onde decidimos que eles precisam chegar” (p.165). Além de ajudar os professores a saber o quanto seus alunos já sabem, os cursos de formação devem ajudá-los a reorganizar suas ações pedagógicas ajudando-os garantir que todos avancem em suas aprendizagens.

Aplicar um sistema de ensino que atenda à heterogeneidade nos parece ser uma das dificuldades centrais que, ao que tudo indica, a formação oferecida durante os três módulos não foi capaz de resolver.

O próprio programa ressalta as implicações da heterogeneidade na prática dos professores:

Lidar com a heterogeneidade em sala e aula é um aprendizado para o professor. É um aprendizado trabalhoso, pois em geral, a idéia de classe heterogênea vai de encontro à concepção tão difundida de que as classes homogêneas facilitam o aprendizado do aluno o trabalho do professor.(...) É preciso então, que o professor assuma a condição de autor da própria prática pedagógica: aquele que, diante de cada situação, precisa refletir, buscar suas próprias soluções, construir novas estratégias, tomar decisões, enfim ter autonomia intelectual. Trilhar este caminho exige estudo, reflexão sobre sua ação, auto-avaliação, trabalho em parceria, intencionalidade e, principalmente, disponibilidade para aprender e experimentar. (Módulo 2- unidade 2- texto 6)

De acordo com a citação acima, lidar com a diversidade envolve inúmeras variáveis que ultrapassam o sentido técnico-pedagógico. Como poderia o professor alterar sua prática diante das condições reais de trabalho a que está submetido no interior do cotidiano escolar, sem estar preparado para tanto, sem o acompanhamento e apoio adequado da equipe escolar e, muitas vezes, sem se sentir motivado a fazê-lo.

Balzan (1982) afirmava que: “Cada vez que oferecemos condições para que nossos professores *vejam* a realidade tal qual ela é e a aceite plenamente, estaremos ganhando pontos”. Podemos dizer que passados 25 anos, os responsáveis pelas políticas de formação continuada é que deveriam afinar o olhar para a realidade que o professor vivencia diariamente no interior de suas salas de aula antes de implementarem ações de formação.

Devemos nos lembrar que a desvalorização profissional da categoria docente também afetou seus modos de atuação, muitas vezes, a resistência dos professores às mudanças “(...) é talvez, antes de tudo, a expressão do sentimento de precariedade, e mesmo de ameaça, que eles experimentam:

²⁵ Os níveis de conceituação do processo evolutivo da aprendizagem de leitura e escrita descritas por Emília Ferreiro apresentando as hipóteses que as crianças constroem no processo de aquisição da escrita.

quando se vive equilibrando-se sobre um abismo” (Charlot, 2005, p.98). Segundo Carvalho (2005), Falsarella (2004), Imbernón (2000), Gatti (1996) e Goldemberg (1993) esse aspecto não deve ser alijado das discussões em torno das políticas de formação continuada.

Faz-se necessário retomarmos a universalização da educação básica – já tratada na introdução deste trabalho – considerando o fato de que (...) “O crescimento intensivo das escolas de ensino fundamental trouxe o impacto de uma clientela nova que, por sua vez, trouxe problemas pedagógicos até então inéditos”.(Patto, 2004, p. 62). Avaliação que se faz necessária em tempos de proliferação de tantos cursos de formação continuada é: de que forma os cursos de formação têm considerado às condições objetivas de atuação às quais esses professores estão expostos? Frente às análises dos resultados deste trabalho parece-nos que a realidade das salas de aula ainda adentram pouco nos cursos de formação: “É certo que há uma enorme distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil de professor que a realidade até agora criou”. (Brasil, 2002,p.32)

Retomamos aqui duas questões destacadas nas análises e que anunciamos discutir neste capítulo:

- as intervenções realizadas pelos professores junto aos alunos durante a aplicação da atividade;
- os critérios de agrupamentos dos alunos durante as atividades propostas.

Como já afirmamos durante nossa análise, a realização de intervenções demanda conhecimento do que sabe cada um de seus alunos, além disso, exige planejamento em função dos diferentes níveis de conhecimentos dos alunos, pois diante de diferentes saberes a maneira de intervir não poderá ser igual para todos. Desta forma, as perguntas ou informações propostas pelos professores a seus alunos não poderiam ser padronizadas.

Coordenar as intervenções que serão realizadas junto aos alunos durante a aplicação de uma dada atividade exige do professores, dentre outras questões: saber o que cada um de seus alunos já sabe sobre o conteúdo em questão; ter domínio pleno das características dos conteúdos que pretende

ensinar, ou seja, saber que tipo de conteúdo está se tratando (factual, procedimental, atitudinal e conceitual), haja vista que diferentes conteúdos se aprendem de diferentes formas, e principalmente cabe ao professor ter clareza dos aspectos nos quais pretende que seus alunos avancem. A qualidade das intervenções realizadas pelo professor dependerá do tratamento didático que ele dará à atividade desde seu planejamento até sua conclusão. Neste sentido Lerner (2001) enfatiza a importância da dimensão didática na prática pedagógica dos professores:

(...) o saber didático, ainda que se apóie em saberes produzidos por outras ciências, não pode ser deduzido simplesmente deles; o saber didático é constituído para resolver problemas próprios da comunicação do conhecimento, é o resultado do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino; é o produto da análise das relações entre o ensino e a aprendizagem de cada conteúdo específico; é elaborado através da investigação rigorosa do funcionamento das situações didáticas. (p. 105).

Esta citação nos ajuda a refletir os motivos pelos quais os professores, após terem concluído o curso, tenham tantas dificuldades nos três últimos princípios a que nos referimos. Se pensarmos bem, veremos que estes princípios envolvem questões didáticas: como organizar bons agrupamentos entre os alunos conseguindo definir o papel de aluno na dupla; como adequar a atividade para seja uma boa situação de aprendizagem para todos (considerando as diferenças de saberes), como propor atividades que sejam desafiadoras e que ajudem os alunos a terem verdadeiramente uma atividade intelectual.

A questão acerca do planejamento de atividades desafiadoras também remete-nos a fatores de ordem didática, pois:

“para ser eficaz, essa atividade [proposta pelo professor] deve respeitar certas normas, impostas pela própria natureza dos saberes que devem ser apropriados. A poesia e a matemática, a história e a física envolvem formas de atividade intelectual diferentes”. (Charlot 2005, p.55).

Curiosamente, mesmo o programa Letra e Vida tendo apresentado situações didáticas realizadas em salas de aulas comuns da rede pública por meio de vídeos ou via coletânea das cursistas que foram discutidas nos encontros semanais, apreendemos em nossa análise que ainda as professoras mantinham as expectativas de receitas ou atividades práticas.

Conforme observamos nas entrevistas, no ideário de algumas professoras observa-se a expectativa de obterem, por meio do curso realizado, “receitas” que pudessem aplicar em sala de aula. Diante de uma formação inicial precária e de tentativas frustradas de aplicação de “novas fórmulas” que acabaram, por diversos motivos, não se aderindo à realidade vivenciada, estas professoras nutrem o desejo do que costumam denominar como “formação prática”.

É provável que a despeito de algumas tentativas, estas professoras mantenham as práticas às quais já estão habituadas, afinal não é possível mudarmos de prática, sem que tenhamos algo para pôr no lugar, conforme afirma a professora Jaquelina: “agora eu já estou pensando em dar silabário escondido, no caderninho de casa”. Desta forma, muitas vezes, estas professoras acabam replicando, de formas diferentes, a mesma atuação às quais estiveram submetidas quando alunas e sentindo-se ainda constrangidas por fazê-lo. Sobre o exposto Skinner afirma:

As escolas de educação não mais promovem ativamente a pedagogia ou o método como prática formalizada. Em vez disso, o professor inicialmente funciona como um aprendiz. Ele observa outros professores e aprende a comportar-se como eles se comportam e, eventualmente, pode se beneficiar de sua própria experiência de sala de aula. No longo prazo, professores secundários, da mesma forma como os professores de faculdade, ensinam como eles mesmos foram ensinados, como vêem outros ensinarem como a experiência dita. (in: Zanotto, 2000, p. 130-131).

Conforme sustenta Libâneo (2002, p. 71), é necessário “(...) associar de modo mais eficaz o modo de fazer e o princípio que lhe dá suporte”, ou seja, reconstruir um enfoque que recupere a dimensão da prática no processo de ensino e de aprendizagem numa perspectiva crítica.

O desejo por uma formação “prática” pode revelar as lacunas deixadas pela formação que, muitas vezes, colocam em segundo plano o conhecimento sobre as ações que tornam possíveis que o ensino gere aprendizagem. Caberia às políticas de formação continuada de professores valorizar a dimensão formativa, na perspectiva do que nos aponta Lerner (2001):

Centrar-se no conhecimento didático supõe necessariamente incluir a aula no processo de capacitação, pôr em primeiro plano o que ocorre realmente na classe, estudar o funcionamento do ensino e da aprendizagem escolar da leitura e da escrita.

(p. 110).

A questão aqui levantada traz à tona novamente a realidade que estes professores vivenciam na sala de aula, quanto ao número de alunos, quanto a formação inicial e continuada que tiveram, com relação ao apoio que encontram por parte da equipe escolar, disposição para alteração de sua prática, além de uma outra ordem de fatores que não podem ser esquecidos, conforme nos relembra Gatti (2003): “Os conhecimentos são incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais”. (p. 1).

Se os professores, após a realização dos cursos de formação inicial e depois da participação em cursos de formação continuam apresentando as mesmas queixas, dúvidas e expectativas, talvez devêssemos considerar o questionamento de Brousseau (1994): quando muitos professores apresentam os mesmos problemas, o mínimo que tem que fazer o capacitador é se perguntar por que os apresentam e tentar entender quais são e em que consistem os problemas que estão enfrentando. (in Lerner 2004, p. 104). Considero que este questionamento deveria ser respondido principalmente pelos propositores de políticas de formação continuada.

1.3. Os impedimentos para conjugação dos princípios e suas possibilidades de aplicação

O que precisa ser acrescentado a essa discussão é a possibilidade de os diferentes princípios serem conjugados. Tomando como referência o 3º

princípio - os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa – e considerando – se a opinião expressa pela professora Selma: “Para você conhecer um por um, saber se ele está colocando em jogo tudo o que ele sabe, é difícil, só com bolinha de cristal”. Torna-se relevante questionarmos se esses quatro princípios seriam possíveis de serem conjugados pelos professores. Mesmo que as professoras garantissem a conjugação de todos os outros princípios, elas, ainda assim, poderiam avaliar se seus alunos estão ou não colocando em jogo tudo o que pensam e sabem sobre o conteúdo em questão? Ainda mais se considerarmos que a aprendizagem não ocorre linearmente.

Frente às informações coletadas na pesquisa nossa resposta é negativa. Os princípios defendidos pelo programa não são factíveis de serem aplicados diante do universo de problemas que estes professores enfrentam diariamente em sala de aula, como: salas de aulas cheias; falta de trabalho coletivo; falta de apoio da equipe escolar; formação inicial precária; desvalorização docente; rotatividade de alunos que se transferem durante o ano letivo; carga de trabalho (no caso de professores que dobram o período); quantidade de atribuições extras como desenvolvimento de projetos impostos durante o ano letivo que não estavam previstos no planejamento etc. Nas entrevistas as professoras indicaram essas dificuldades, afirmando que seus formadores não davam margens às discussões dessas questões nos encontros.

A propagação de princípios de difícil alcance pode gerar no professor uma visão sectária da situação. Por um lado, a idéia de incompetência pela qual atribui a si próprio a culpa por não alcançar o que foi proposto ou, por outro lado, o descrédito na formação recebida, considerada distante da realidade escolar.

Se revisitarmos as políticas de formação que têm sido implementadas nas últimas décadas – conforme descrito na introdução - perceberemos que com a mesma rapidez com que aparecem algumas ações de formação elas somem. Provocando assim com uma descontinuidade sem precedentes. Por exemplo, as professoras participantes já haviam realizado cursos similares em outros momentos de sua trajetória profissional, acabando assim, por retomar a mesma formação em diferentes momentos.

Uma formação “verdadeiramente continuada” deveria sustentar-se justamente na “continuidade”. Conforme é enfatizado por Candau (1996):

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para aposentadoria; os problemas, as necessidades e os desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.” (p. 141).

Oferecer aos professores reedições da mesma formação, tratando-os como se fosse a primeira vez que estes estão a fazê-los, é desperdício que resulta ou no reforçamento da desconfiança dos professores nos programas de formação continuada ou na manutenção de expectativas que não se cumprem.

Na análise das entrevistas esta questão foi suscitada no tocante à valorização da experiência das professoras cursistas e ficou evidente que a experiência que elas já tinham, diante dos anos de atuação como alfabetizadores ou pela formação inicial ou continuada, não foi considerada pelo programa. O que denotou incoerência na atuação do formador, que ao mesmo tempo em que enfatizava a importância do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, deixava de valorizar os dos professores.

O equívoco entre o que o formador pregava para que as professoras fizessem e o que fazia, fez com que sua atuação, segundo as participantes, fosse considerada uma prática “tradicional”, contrariando a concepção defendida pelo programa nesse quesito. A professora Jaquelina afirma que: “O nosso [formador] foi tradicional. Que é a mesma coisa que acontece num curso universitário”. Existe a necessidade de novas investigações sobre as condições de formação destes formadores, que nos ajudem a compreender os processos de formação desses profissionais, propondo uma formação de qualidade.

V - CONCLUSÃO

Parece-nos necessário, ao concluir, enfatizar que a formação continuada oferecida pelo programa Letra e Vida inegavelmente trouxe contribuições, e as entrevistadas deixaram isso claro. Entretanto, estas contribuições devem ser alimentadas pela realidade de cada unidade escolar e readequadas a ela, como verdadeiro *lócus* privilegiado de formação que é.

Sabe-se que o objetivo do Programa Letra e Vida era o de embasar a formação de professores alfabetizadores, sem a pretensão de solucionar todos os problemas existentes nas escolas. No entanto, caberia a escola estender essa formação de maneira sistemática, após o término do curso, a partir dos elementos trazidos pela própria equipe escolar, considerando suas especificidades.

As professoras citaram o quanto a participação no programa Letra e Vida contribuiu para que as discussões em torno da alfabetização se ampliassem na escola, favorecendo inclusive as trocas de experiências, algo que, segundo elas, não era comum até então. No entanto, seria de se esperar a manutenção dos efeitos provocados pelo curso, o que se traduziria, por exemplo, pela manutenção de discussões e troca de experiências entre professoras. Esta ocorrência precisaria ser planejada pela própria unidade escolar e estimulada por ela. Caso contrário, os efeitos do programa teriam um prazo de validade coincidente com a sua vigência. Se a fala da professora Ana puder ser tomada como indicador dessa manutenção, as perspectivas não são animadoras:

Acho que o coordenador tem que estar preparado, ele é muito despreparado. Porque se nós não conseguimos entre os professores fazer essa troca de experiências, você busca ajuda [referindo-se ao coordenador] e vê que ele está despreparado muitas vezes, fica complicado.

O que enfatizamos, aqui, é que a formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores deve estender-se a toda equipe escolar. Não podemos promover mudanças se as propormos somente aos professores,

desconsiderando os demais profissionais destas unidades, especialmente porque o que está em jogo é um projeto pedagógico da escola, o qual deveria ser construído coletivamente inclusive com a participação da comunidade.

Embora este trabalho não tenha objetivado delinear propostas de solução da problemática analisada, desencadeou questões relevantes que nos deixam pistas para futuras investigações sobre a mesma temática, mas esta será uma outra jornada.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não serei o poeta de um mundo caduco.

Também não contarei o mundo futuro.

Estou preso à vida e olho os meus companheiros.

Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.

Carlos Drummond de Andrade

Na busca por possíveis respostas ao problema colocado nesta pesquisa, deparei-me com os meus diversos papéis que se sobrepunham: a professora, a formadora e a pesquisadora. Todos eles levantaram inúmeras questões, ora convergentes, ora divergentes, sobre a temática investigada.

O conflito gerado por esses diferentes papéis assumidos por mim ao longo de minha trajetória profissional foi o que justamente viabilizou a realização desta pesquisa, ainda que tenha sido um processo difícil e repleto de angústias e tensões.

A opção metodológica dessa pesquisa possibilitou manter o recorte definido a princípio. Caso contrário, o foco desse trabalho estaria comprometido, diante de tantos questionamentos, pela complexidade das variáveis envolvidas na questão da formação continuada de professores alfabetizadores.

Dentre tantas descobertas realizadas neste percurso, como pesquisadora, decidi por destacar as que considere mais relevantes.

Em primeiro lugar, foi possível perceber a dimensão do papel do formador no processo de formação de professores. Contrariamente à minha expectativa inicial, o domínio teórico dos conteúdos do curso aliado à minha experiência como professora alfabetizadora, ainda que fundamentais, não era suficiente para atender às expectativas dos professores cursistas que adentravam o curso com um sem-número de dúvidas, queixas e problemas. Neste entrechoque de expectativas *versus* possibilidades, evidenciou-se sobremaneira a necessidade de o formador apresentar uma escuta mais atenta das questões trazidas pelas cursistas, e um olhar crítico e mais afinado às propostas do curso, principalmente no tocante ao que é factível ou não de se

propor aos professores, considerando-se a realidade nas quais eles estão imersos cotidianamente.

Antes de iniciar o desenvolvimento deste trabalho, as reflexões sobre a minha atuação como formadora de professores estavam circunscritas ao conteúdo da proposta. Decorrido algum tempo da pesquisa, desvelaram-se outras dimensões envolvidas nesta relação entre formador e professores. O deslocamento imposto por esse trabalho ampliou diversos aspectos sobre os quais nunca havia refletido, sendo essa uma das maiores conquistas nessa jornada.

Em segundo lugar, ter exercitado: o rigor metodológico, a disciplina de estudo e o desafio da produção escrita me ajudou a enfrentar antigos medos, inseguranças, dúvidas cultivando em mim o gosto pela pesquisa. Isso posto, encerro este trabalho retomado a epígrafe inicial: "Estou preso à vida e olho meu companheiros. Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balzan, Newton César. (1982) *Supervisão e didática*. In: V Encontro Nacional de Supervisores de Educação. ASSEERJ, Rio de Janeiro.

Barroso, J. (2004) *Os professores e os novos Modos de Regulação da Escola pública: das Mudanças de Contexto de Trabalho às Mudanças da Formação*. Raquel Lazzari Leite Barbosa (org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP.

Borges, A. S. (1998) *A formação continuada dos professores da rede de ensino público do estado de São Paulo*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós—Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Brasil. MEC (2001) *Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2010. Brasília, DF.

Brasil. MEC (1999) *Referenciais para a formação de professores*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF.

Campos, M. M. (1998) A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. Trabalho apresentado no Seminário Temático "*Formação no ensino médio de professores para o Ensino fundamental : Educação infantil e séries iniciais*". V Congresso Estadual sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro, 16 a 20 de novembro.

Charlot, B. (2005) *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questão para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.

Demo, P. (1997). *A Nova LDB: ranços e avanços*. Campinas, Papirus.

Falsarella, A. M. (2004) *Formação Continuada e Prática de Sala de Aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas: Autores Associados.

FORTES, V. M. dos R. B. (2006) *A Constituição da Identidade do professor do Ensino secundário de Cabo Verde: Uma Abordagem Sócio-Histórica*. Dissertação de Mestrado. PUC. São Paulo.

Fusari, J. C. (1997) *A formação continuada de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da SME/SP*. Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo.

Garcia, C. M. (1999) *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto.

Gatti, B. A. (1997). *Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados.

Gatti, B. A; Espósito, Y. L; Silva, T. R. N. da (1994) *Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas*. Educação e Sociedade. São Paulo: CEDES, 15, (48), 248-260.

Gatti, B. A; Espósito, Y. L; Silva, T. R. N. da (1996) *Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delineamento de políticas na área*. Brasília: CONSED/CEIUSE.

Ghedin. E. (2004) *Implicações das reformas no ensino para a formação de professores*. Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP.

Goldemberg, J. (1993) O repensar da educação no Brasil. *Estudos Avançados* São Paulo: v.7, n.18.

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000200004&lng=en&nrm=iso>.Access on: 18 Aug 2006. doi: 10.1590/S0103-40141993000200004.

Imbernón, F. (2000) *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez. v. 77.

Lerner, D. (2002) *Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.

Libâneo, J. C. (2003) *Educação Escolar: Políticas Públicas e Organização*. São Paulo: Cortez.

Luna, S. V. de. (1966) *O analista do comportamento como profissional da educação. Palestra conferida no 5º Encontro de Psicoterapia e Medicina Comportamental*. Águas de Lindóia.

_____. (2000) Contribuição de Skinner para a Educação. Vera Maria Nigro de Souza Placco (org.). *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ.

Maciel, S. B. (org.). (2004) *Formação de Professores: passado presente e futuro*. São Paulo: Cortez.

Melo, M. T. L. de. (1999) Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. *Educação e Sociedade*. São Paulo: nº 20, (68). 45-60.

Mizukami, M. G. N. (2002) *Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar.

Nóvoa, A. (1995) *Relação Escola–Sociedade: “Novas propostas para um velho problema”*. São Paulo: Ed. UNESP.

Palma Filho, J. C. (2004) *A política nacional de formação de professores*. Raquel Lazzari Leite Barbosa (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP.

Patto, M. H. S. (2004) *Formação de professores: o lugar das humanidades*. Raquel Lazzari Leite Barbosa (org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP.

Pimenta, S. G. (2002) *De Professores, Pesquisa e Didática*. Campinas: Papirus, (Coleção: Entre Nós Professores).

Torres, R. M. (1999) Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Aprender para el Futuro, Nuevo Marco de la Tarea Docente*. Madrid: Fundación Santillana.

Weber, S. (2003) *Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil*. Educação & Sociedade. São Paulo: nº 24 (85), p. 1125–1154.

Weisz, T. (2004) *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática.

ANEXOS

ANEXO I

1º Encontro do grupo de formadores do Programa Letra e Vida Diretoria de Ensino Leste 5

Nome:

Escola

Formador

Função atual:

() professor () coordenador () diretor () vice-diretor ()
eventual

No caso de estar em sala de aula no momento, qual a série com a qual atual?

() 1ª série () 2ª série () 3ª série () 4ª série () reforço/recuperação de
ciclo

Tempo de trabalho na rede pública estadual: _____anos

Tempo específico em sala de aula como professor alfabetizador
_____anos

Tem experiência na rede particular como professor das séries iniciais?

() sim () não Quantos anos? _____

Tem experiência na rede municipal como professor das séries iniciais?

() sim () não Quantos anos? _____

Quanto a sua formação?

Possui o magistério? () sim () não

Tem graduação em nível superior?

_____Qual_____

Pos

Graduação_____Qual_____

Já fez algum outro curso específico de alfabetização anteriormente, além do Letra e Vida?" () sim () não

Em caso de já ter feito outro curso sobre alfabetização favor especificar qual o o curso e sua duração:

Participou anteriormente na rede pública estadual do Programa denominado "Pos trás das Letras?" ()sim ()não

ANEXO II

NOME: _____

ESCOLA: _____

Favor descrever abaixo uma atividade de leitura ou escrita (Língua Portuguesa), que você tenha trabalhado nesta semana com seus alunos. Não esqueça de especificar:

SÉRIE: _____

NÚMERO DE ALUNOS: _____

Descrever sistematicamente as hipóteses de escrita dos alunos de sua classe e/ou informar quantos dominam a aquisição da escrita/leitura e quantos ainda não a dominam:

ATIVIDADE: _____

OBJETIVO DA ATIVIDADE: _____

- Intervenções realizadas junto aos alunos durante a atividade;
- Informar se houve adequações;

Detalhar o encaminhamento da atividade e sua avaliação a respeito da mesma:

ANEXO III

ANALISE O PLANEJAMENTO E A ATIVIDADE CORRESPONDENTE A ELE E RESPONDA AS PERGUNTAS QUE APARECEM AO FINAL

Planejamento de atividade: Leitura e escrita

Proposta de atividade: Que o aluno reflita sobre a linguagem escrita e leitura

O que se pretende que os alunos aprendam: Que o aluno compreenda a linguagem escrita e a leitura no contexto em que vive

Intervenções:

Explicação inicial dada aos alunos sobre o que terão de fazer (consigna)

Ler com atenção, copiar nas linhas abaixo com letra manuscrita. Completar a música com vogais.

Descrição de como serão agrupados os alunos:

Foram agrupamentos aproximados: silábico sonoro com pré-silábico. Pré-silábicos com silábicos com valor sonoro. Silábico com silábico-alfabético.

Perguntas que serão realizadas durante o desenvolvimento da atividade, a fim de potencializar a reflexão dos alunos.

É uma música que todos sabem cantar, a música fala de um animal, a primeira letra começa com a letra B, no nome deste animal tem duas vogais juntas. Termina com a letra I.

**VAMOS CANTAR A MÚSICA?
BOI, BOI, BOI
BOI DA CARA PRETA
PEGA ESTA MENINA
QUE TEM MEDO DE CARETA**

PASSE A MÚSICA PARA A LETRA DE MÃO

COMPLETE A MÚSICA ABAIXO COM AS VOGAIS A-E-I-O-U-

**B_ _ , B_ _ , B_ _
B_ _ D_ C_R_ PR_T_
P_G_ _ST_ M_N_N_
Q_ _ T_M M_D_ D_ C_R_T_**

**ESTA MÚSICA FALA DE UM ANIMAL?
QUAL É?**

Responda

1. O que os alunos estão aprendendo com essas atividades? Justifique.
2. No que isso ajuda a aprender a ler e a escrever? Por quê?
3. Qual é a concepção da professora de como seus alunos aprendem a ler e a escrever?