

Miriam Maria Roberto Marmol

**PROFESSORES ALFABETIZADORES E A
FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO DE CASO
SOBRE O CURSO “INSTRUMENTOS DA
ALFABETIZAÇÃO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Francisca Izabel Pereira Maciel

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG

2011

| | |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M351p | <p>Marmol, Miriam Maria Roberto, 1980- Professores alfabetizadores e a formação continuada : um estudo sobre o curso "Instrumentos da Alfabetização" / Miriam Maria Roberto Marmol. - UFMG/FaE, 2011. 150 f., enc.</p> <p>Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora : Francisca Izabel Pereira Maciel. Bibliografia : f. 132-136. Anexos : f. 137-150.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação. 3. Alfabetização. 4. Instrumentos da alfabetização. I. Título. II. Maciel, Francisca Izabel Pereira. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> |
| | CDD- 370.71 |

Catlogação da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Curso de Mestrado

Dissertação intitulada **Professores alfabetizadores e a formação continuada: um estudo de sobre o curso “Instrumentos da Alfabetização”**, de autoria da mestranda **Miriam Maria Roberto Marmol**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel – Orientadora
Faculdade de Educação – FaE/UFMG

Profa. Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Faculdade de Educação – FaE/UFMG

Profa. Dra. Mônica Correa Batista
Faculdade de Educação – FaE/UFMG

Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira (Suplente)
Faculdade de Educação – FaE/UFMG

Profa. Dra. Sara Mourão (Suplente)
Faculdade de Educação – FaE/UFMG

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2011.

*Dedico este trabalho aos meus pais, Orlando
e Alice, que ampliam meus caminhos de
formação humana.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Força Divina Maior – DEUS – que me agraciou com saúde e sabedoria para levar adiante mais uma etapa de minha vida.

A minha eterna gratidão a Francisca Maciel, orientadora deste trabalho, pelos muitos anos de orientação que me proporcionaram crescimento pessoal e profissional.

As professoras Isabel Frade e Mônica Correa pela leitura cuidadosa e contribuições significativas.

Aos amigos e colegas do Ceale, pelos diversos momentos compartilhados comigo na elaboração desta pesquisa. Em especial à Luiza e Itamar, pela amizade e aconselhamentos.

Agradeço imensamente às minhas amigas irmãs de república (Vanessa, Flávia, Carol Izabela, Carol, Fê), pelo carinho, compreensão, amizade, respeito, cumplicidade.

Agradeço a você, Flávia, pela imensa ajuda e disponibilidade e por ser sempre esse “anjo” com quem, graças a Deus, também tive a oportunidade de dividir momentos da minha vida.

Às amigas e colegas desta caminhada, pelas trocas de angústias, de incertezas e certezas e pelo compartilhamento desses objetivos.

Às amigas ETERNAMENTE de coração: Chrisley e Kátia, obrigada pelas disponibilidades de ajuda.

À minha família, pela compreensão e incompreensão pelos momentos vivenciados isoladamente.

Ao Urbano, pela compreensão, respeito, carinho e escuta nessa caminhada.

A todos que, de forma direta e indireta, compartilharam para mais uma realização profissional, os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar a opinião de professores alfabetizadores com relação ao curso “Instrumentos da Alfabetização” e verificar se ele contribuiu para a capacitação dos profissionais da educação. Para alcançar nosso objetivo, utilizamos como instrumento de análise um questionário de avaliação dessa formação, respondido por professores cursistas de escolas públicas dos estados de Amapá, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará e Rondônia. Para compor o *corpus* de análise, foram escolhidos, aleatoriamente, 182 questionários, analisados quantitativa e qualitativamente. Os dados dos questionários permitiram criar categorias de análise sobre tempo da formação, material utilizado, formador e a relação dos conteúdos abordados e a prática pedagógica. Essa análise apontou as “vozes” desses profissionais sobre uma ação governamental de formação continuada. Para embasar o referencial sobre formação docente, foram utilizadas as discussões teóricas dos seguintes pesquisadores: Nóvoa (1992), Perrenoud (1993/2002), Tardif (2002/2008), Shon (1992), Gatti (2003/2008/2009), Diniz-Pereira (2009) e Santos (1998/2007). Como a formação continuada baseia-se na área da alfabetização, dialogamos, ainda, com Soares (1998/2004), Frade (2010) e os autores da Coleção *Instrumentos da Alfabetização*. Os dados analisados nos levaram a concluir que a formação continuada atendeu à maioria dos professores cursistas no que tange ao tempo, ao material, à relação entre conteúdo e prática pedagógica e à interação entre formador e cursista. Em contrapartida, há questões que ainda precisam ser concretizadas nas formações continuadas, tais como: o atendimento a todos os professores da rede e não somente a alguns; e a ampliação do diálogo, da troca de experiências com diferentes realidades sócio-culturais e não apenas com certo grupo de professores alfabetizadores de realidade exclusivamente urbana.

Palavras-chave: formação continuada; professores alfabetizadores; leitura e escrita.

ABSTRACT

This research aimed at analyzing the opinion of literacy teachers at the end a continuing education course, coordinated by Ceale (Literacy, Reading and Writing Center) at the Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas, using the “Literacy Devices” collection. In order to achieve our goals, we have used as an instrument for analyzing this course an evaluation questionnaire, answered by participant teachers from public schools of the states of Amapá, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, and Rondônia. To form the analyze *corpus*, we have randomly chosen 182 questionnaire, that were quantitatively and qualitatively analyzed. The data from the questionnaires allowed us to create analyze categories about learning time, material used, teacher and the relation between the content offered and the pedagogical practice. This analyzes pointed out the “voices” from those professionals on a governmental action on continuing education. In order to found our referential on teacher education, we have used the theoretical discussions from the following researchers: Nóvoa (1992), Perrenoud (1993/2002), Tardif (2002/2008), Shon (1992), Gatti (2003/2008/2009), Diniz-Pereira (2009) and Santos (1998/2007). Since continuing education is based on the literacy area, we have dialogued, yet, with Soares (1998/2004), Frade (2010) and others authors of the Literacy Instruments Collection. The data analyzed lead us to conclude that the continuing education was satisfactory to most of the teacher enrolled concerning time, material used, and the relation between content given and pedagogical practice, and the interaction between the educator and the student. In the other hand, there are issues that still need to be solved in the continuing education: making it available to all teachers from the public school net and not only to a few; expanding the dialog, the experience exchange between different socio-cultural realities, and not only to a group of literacy teacher from a exclusively urban reality

Key-words: continuing education; literacy teachers; reading and writing.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 01 - Relação de docentes conforme a formação profissional..... | 65 |
| Quadro 02 - Grupo de docentes com pouca experiência X formação inicial..... | 74 |
| Quadro 03 - Grupo de docentes com experiência X formação inicial (11-20)..... | 80 |
| Quadro 04 - Grupo de docentes com muita experiência X formação inicial (>20) | 83 |
| Tabela 01 - Estados, demandas, certificação, avaliações..... | 54 |
| Tabela 02 - Total de questionários respondidos por cada estado..... | 56 |

LISTA DE SIGLAS

Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

PAR – Plano de Ações Articuladas

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

Q (n) – Questionário mencionado

REDE - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica

Saeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Introdução | 11 |
| Capítulo 1 – Formação continuada de professores: avanços e desafios | 17 |
| 1.1 - O processo de constituição da formação docente e seus impasses | 24 |
| 1.2 - A busca de propostas para a formação continuada | 35 |
| Capítulo 2 – Reflexões sobre o objeto de pesquisa | 40 |
| 2.1 - A formação continuada de professores alfabetizadores | 40 |
| 2.2 – Os questionários – Principal instrumento de análise | 49 |
| 2.3 - A escolha do campo de investigação e a seleção da amostra da pesquisa | 51 |
| Capítulo 3 – Tecendo os caminhos da formação e o perfil profissional dos professores alfabetizadores | 57 |
| 3.1 - Bloco de análise I - conhecimentos preliminares sobre a formação | 58 |
| 3.2 – Bloco de análise II - perfil dos professores alfabetizadores | 64 |
| 3.2.1 - Tempo de experiência | 68 |
| 3.2.2 – Experiência e formação – o que propiciam? | 72 |
| 3.2.2.1 – Grupo de docentes com o tempo de carreira entre 1 a 10 anos | 74 |
| 3.2.2.2 – Grupo de docentes com tempo de carreira entre 11 a 20 anos | 79 |
| 3.2.2.3 – Grupo de docentes com tempo de carreira acima de 21 anos..... | 83 |
| Capítulo 4 – A voz dos professores cursistas sobre a formação continuada “instrumentos da alfabetização” | 90 |
| 4.1 - Bloco de análise III – A formação em questão | 90 |
| 4.1.1 - O fator tempo | 92 |
| 4.1.2 - As formadoras na visão dos professores cursistas | 96 |
| 4.1.3 -O material estudado..... | 103 |
| 4.2 - Bloco de análise IV – Dialogando teoria e prática..... | 112 |
| Capítulo 5 - Considerações finais | 123 |
| Referências | 131 |
| Anexos..... | 136 |

INTRODUÇÃO

A educação hoje se volta para a questão da qualidade educacional, principalmente na fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo os dados de avaliações externas, como os resultados da Prova Brasil/2009, a educação não está atendendo às necessidades sociais da leitura e da escrita, pois os alunos estão chegando às séries mais avançadas (4º e 9º anos do Ensino Fundamental) sem saber ler e escrever.

Diante desse contexto, o governo lança diversas ações em prol da melhoria na educação, nesse caso, com um olhar voltado para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Uma das ações é em relação a formações continuadas para professores alfabetizadores, na busca de tornar os profissionais da educação mais preparados para atender às necessidades sociais e, principalmente, sanar a debilidade na fase inicial da inserção dos alunos na aquisição do código escrito, tornando tais ações como um direito de todos os professores de ensino da rede pública, respaldo pela Lei 9394/96.

Dessa forma, esta pesquisa tem como foco a formação continuada de professores, utilizando a coleção “Instrumentos da Alfabetização”, tendo como objetivo principal a análise das respostas dadas pelos professores cursistas (especificamente os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental) ao questionário aplicado ao final da formação, em relação à formação obtida.

A formação “Instrumentos da Alfabetização” é ofertada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale – da Universidade Federal de Minas Gerais, um Centro que há duas décadas vem ofertando formações para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Desde 2004 o Ceale integra a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE) do Ministério da Educação. Para essa integração, o Ceale concorreu ao edital (01/2003-SEIF/MEC)¹ e, uma vez aprovado, passa a atuar como um dos cinco Centros responsáveis pela formação em Alfabetização e Linguagem, tendo participado, desde então, de formações em quase todos os estados brasileiros.²

Atualmente o Ceale tem responsabilidade em ofertar formações a seis estados brasileiros: Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Pará e Amapá.

¹ Dados retirados do artigo: PAIVA, Aparecida. Avaliação e linguagem em rede: a formação continuada de professores. Revista do Centro de Educação, Edição: 2007- Vol.32 – n.01.

² Maiores informações: Jornal Letra A especial 20 anos do Ceale. www.ceale.fae.ufmg.br

Das várias modalidades de formação continuada que o Centro oferece, duas se destacam: a formação continuada “Instrumentos da Alfabetização” e a “Alfabetização e Letramento”. Esses programas oferecem cursos destinados a professores e especialistas da educação infantil e das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Os cursos têm por objetivo central auxiliar os educadores a vencer os desafios da alfabetização e do letramento.

A formação “Instrumentos da Alfabetização”, destinada aos professores que atuam nas séries iniciais, propõe ao professor integrar a formação continuada às experiências em sala de aula e à reflexão sobre elas. É composta por sete volumes focados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. Apresenta as capacidades da alfabetização que devem ser desenvolvidas ao longo dos três anos, traz um modelo de diagnóstico dos conhecimentos dos alunos e discute a importância do planejamento e do acompanhamento no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. Essa proposta visa integrar os conhecimentos teóricos à prática dos professores.

O interesse desta pesquisa pela formação de professores com essa coleção se deu a partir de uma experiência que vivenciei como estagiária no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale – como auxiliar na organização de várias formações. Uma das atividades realizadas por mim era a organização e o arquivamento dos questionários de avaliação respondidos ao final de todos os encontros, arquivados no banco de dados da secretaria desse Centro. A leitura desse instrumento suscitou-me o interesse em conhecer o que os professores diziam sobre a formação recebida.

Esse questionário era composto de 12 perguntas sobre a coleção trabalhada, com questões fechadas e alternativas como: ótimo, muito bom, bom, ruim e insuficiente, e questões abertas para justificar as escolhas das questões fechadas. Em uma breve análise das questões e respostas dos professores, constatamos que o instrumento não contemplava a relação do conteúdo trabalhado no curso com a prática docente, assim como as respostas apresentavam um alto grau de subjetividade. Também as marcações do tipo: ótimo, muito bom, bom, ruim e insuficiente³ eram assinaladas, sem nenhuma justificativa para tal avaliação. Havia espaços para sugestões para aprimoramento do curso, que nem sempre eram utilizados. Essas constatações nos estimularam a elaborar um outro instrumento, a fim de obtermos respostas mais precisas e fundamentadas e que pudessem nos aproximar de respostas de cunho mais pedagógico, ou seja, que os professores pudessem de fato associar os conhecimentos adquiridos no curso à sua prática pedagógica.

³ No anexo I, modelo do primeiro questionário.

O questionário reestruturado pela coordenação do Ceale, a partir de 2009, portanto, utilizado nesta pesquisa, passou a constituir de maior número de questões abertas e fechadas com justificativas, com espaço para que os professores cursistas pudessem se expressar de forma a associar os conhecimentos do curso à sua prática pedagógica. Ressalvamos que a essência do documento, que é saber sobre o curso, o conteúdo ministrado e a formadora condutora do curso, permaneceram conforme o primeiro instrumento. Fizemos uma aplicação piloto e constatamos que os professores-cursistas estavam respondendo às questões abertas de forma a trazer contribuições para a própria formação e para os programas de formação continuada.

As perguntas propostas e as respostas dadas levaram-nos a alguns questionamentos para a construção das análises desta pesquisa: há relações entre algumas características presentes nas trajetórias dos professores que participam do curso “Instrumentos da alfabetização”, como tempo de serviço e formação acadêmica, que favoreçam respostas mais coerentes com os conhecimentos advindos da formação? Ou seja, o tempo de serviço e a formação inicial seriam fatores que influenciariam na forma como os professores respondem ao questionário e nas novas propostas educacionais voltadas para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita? A formação proposta auxilia a vencer os desafios da alfabetização e do letramento, segundo opinião dos professores? Quais as opiniões que os professores têm sobre esta formação oferecida no contexto atual?

O recorte para a pesquisa é referente ao ano de 2009 e corresponde a 20% da amostra total, o que corresponde a 182 questionários, escolhidos aleatoriamente. Dessa forma, compreender o que os principais envolvidos dizem sobre o processo de sua formação é de suma importância, pois, a partir dos conhecimentos trazidos de suas experiências profissionais e de seus contextos é que os conhecimentos científicos vão tomando forma e dialogando com a prática, para que, de fato, possamos movimentar o processo ensino-aprendizagem em prol da qualidade no ensino da língua escrita. Afinal, a compreensão do que falam os professores alfabetizadores que participam dos cursos de formação continuada; as relações que podem existir entre formação acadêmica, tempo de serviço e atuação profissional podem nos levar a entender se esses fatores interferem ou não nas apropriações dos conhecimentos advindos dos cursos de formação. Dessa forma, este trabalho aponta um aspecto de fundamental importância para a busca de elementos que possam subsidiar novas propostas nesta área. Nesse sentido, tomar como foco de estudo as análises dos questionários respondidos pelos professores pode nos fornecer pistas interessantes para o redirecionamento dos programas de formação continuada.

Assim, este estudo pretende contribuir para que as ações do governo possam se basear no que, de fato, é relevante e necessário no cotidiano da sala de aula e no desenvolvimento profissional, pois quanto mais nos aproximarmos do que acontece na prática, ouvindo “as vozes” de quem nela está presente, com os conhecimentos teóricos assimilados, mais apropriados tais conhecimentos serão e eles poderão ser úteis para direcionar um ensino-aprendizagem de qualidade. Espera-se que as ações de formação continuada contribuam para o aprimoramento da prática pedagógica, ampliando os conhecimentos dos professores. Ressaltamos, então, que esta pesquisa pode subsidiar futuras propostas de formação, pois, ao se conhecer melhor as opiniões dos professores a respeito do curso, pressupõe-se que haverá uma reflexão mais aprofundada sobre o processo de formação e uma melhoria na qualidade dessa formação, de maneira que ela possa contribuir no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de crianças na fase inicial da alfabetização.

Mediante tais colocações, nosso objetivo geral é investigar a opinião dos professores com relação ao curso “Instrumentos da Alfabetização” e verificar se do ponto de vista dos sujeitos investigados ele contribui para a capacitação dos profissionais da educação. Propomos, ainda, analisar as relações características dos perfis dos professores alfabetizadores, tais como: tempo de serviço; formação acadêmica; conhecimentos prévios à formação recebida; relação entre as práticas dos alfabetizadores e a formação que receberam; relação entre os conhecimentos advindos da formação e as respostas dadas nos questionários.

Como este estudo situa-se no campo das políticas públicas sobre formação continuada de professores, podemos perceber que essa formação está vinculada aos diferentes momentos históricos do país, nos quais distintas concepções de ensino mostraram-se hegemônicas, apresentando diferentes enfoques sobre a função da escola e as ações dos professores. Diferentes termos têm sido utilizados para abordar o tema sobre formação continuada e estes carregam consigo diferentes concepções de formação, de ação docente e de ensino.

A formação continuada de professores é hoje entendida em um sentido mais amplo, não se limitando a concepções de treinamentos ou reciclagens, termos que estão sendo bastante questionados no meio acadêmico, não apenas do ponto de vista conceitual, como também do ponto de vista de suas implicações teórico-políticas e práticas, como aponta Gatti, 2009.

Dessa forma, o embasamento teórico possibilitou discussões no campo da formação docente, buscando dialogar mais especificamente com a formação continuada de professores que trabalham com o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, os aportes teóricos utilizados em relação à formação docente

foram: Nóvoa (1992), Shon (1992), Perrenoud (1993; 2002), Gatti (2003; 2008; 2009), Santos (1998; 2007), Diniz-Pereira (2009) e Tardif (2002; 2008). Para fundamentar as questões relativas aos processos da alfabetização, dialogamos com Soares e com a coleção “Instrumentos da Alfabetização”, utilizada na própria formação.

Do ponto de vista metodológico, as análises dos documentos, dos questionários basear-se-ão numa perspectiva quantitativa e qualitativa, devido à mesclagem de questões fechadas e abertas. Serão analisados os discursos⁴ verbais dos professores cursistas, tomando como base a linguagem como uma construção social, organizada por meio dos diálogos estabelecidos pelo contexto social.

O texto deste trabalho está estruturado em quatro capítulos. Inicialmente, no capítulo I, apresentamos um resgate da literatura sobre formação docente no Brasil, apresentando discussões que permearam a década de 90 e os primeiros anos do século XXI, apontando os avanços e os desafios.

Já o segundo capítulo aborda as discussões relativas aos pressupostos metodológicos que foram abordados para o andamento das análises e a apresentação do objeto de pesquisa. Buscamos expor, de forma mais clara, a construção do objeto de pesquisa, explicitando sobre a formação “Instrumentos da Alfabetização”, a coleção que a compõe e uma descrição mais detalhada do objeto de análise, os questionários.

O cerne da pesquisa se apresenta no terceiro e no quarto capítulos, os quais exibem as análises dos questionários. Tais capítulos estão divididos em blocos de análises; cada um deles abarca uma categoria de análise. Para deixar nossa análise mais evidente, apresentamos, no capítulo três, as questões que antecedem os conhecimentos preliminares à formação ofertada, compostas pelos blocos de análise I e II, os quais se especificam da seguinte maneira:

- Bloco de análise I: abarca a categoria que elegemos “*Conhecimentos preliminares sobre a formação*”. Este bloco irá abordar conhecimentos que anteciparam a participação dos cursistas na formação. Para isso analisaremos as respostas das seguintes questões: “*O que o (a) levou a participar do curso de Formação Continuada?*” e “*Qual conhecimento possuía a respeito do conteúdo da formação?*”.

⁴ Embasados na leitura Bakhtiniana, na teoria da análise do discurso, para compreender o discurso como uma construção social e constituído de vários outros discursos.

- Bloco de análise II: especifica a categoria relativa ao *Perfil Profissional dos professores cursistas*, agrupando questões afins do questionário, tal como: cargo/função que ocupa na escola, tempo de carreira e formação acadêmica e/ou inicial.

O capítulo quatro destinou-se a apresentar as interpretações que os professores têm em relação à formação em si, no que tange à sua estrutura, ao material, ao corpo docente, e ainda se a temática proposta articula sua teoria à prática em sala de aula. Para dar continuidade aos blocos de análise, consideramos pertinente classificá-los em bloco de análise III e IV, conforme explicitado abaixo:

- Bloco III: busca analisar a categoria que elegemos de “*A formação em foco*”. Para discutir tal questão, abordaremos fatores que, de certa forma, influenciam a formação ofertada, como: tempo da formação, formadores que conduziram o curso, material estudado e opiniões em relação à formação. Buscando refletir sobre o que os professores dizem em relação a essas questões, supomos poder mapear a qualidade do curso.
- Bloco IV: expõe uma categoria que reforça a dicotomia entre teoria e prática, o que, de certa forma, se manifesta em outros blocos; trata-se da categoria “*Diálogo entre teoria e prática*”. Sendo assim, neste bloco, buscamos identificar as posições que os professores cursistas têm em respeito ao conteúdo estudado e a relação que estabelecem com a prática, interpretando também as colocações que os docentes fazem da proposta central do material em alfabetizar letrando, com base no desenvolvimento de capacidades linguísticas na alfabetização.

Por último, são tecidas as considerações finais, que visam apresentar as conclusões das análises estabelecidas em cada bloco, dando foco para as interpretações que apontam os desafios que as ações de formação docente ainda necessitam vencer.

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AVANÇOS E DESAFIOS

Neste primeiro capítulo, apresentamos as discussões ocorridas no Brasil, a partir da década de 90, sobre a formação docente, as formações continuadas e os impasses que envolvem os pressupostos das formações continuadas. Em uma análise mais geral, percebe-se que os anos 90 foram marcados por um *boom* de formação continuada de professores, que implicou várias iniciativas governamentais de acompanhamento e assessoria docente, além de debates sobre o uso do termo “formação continuada”.

As várias iniciativas governamentais se deram em prol da busca pela melhoria da educação, as quais visam a uma formação de qualidade para os professores, embasadas pela Lei 9394/96, que culmina nas seguintes proposições, conforme inciso III do art. 63: “as instituições formativas deverão manter programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 2005, p. 13). Já o inciso II do art. 67 estabelece que “os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. (BRASIL, 2005, p.14). Outra lei instituiu o FUNDEF e foi substituída pela lei 11494, que diz, no seu Art. 40, que os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:

I – a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;

II – a integração entre trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;

III – a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Parágrafo único: os planos de carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino.

Uma ação mais recente do governo, o Decreto 6755/09, procura organizar, em regime de cooperação entre os níveis de governo da Federação, a oferta de formação inicial e continuada do magistério para as redes públicas da educação básica, tendo em vista a articulação da formação continuada com a formação inicial, o caráter de componente essencial de profissionalização docente e o pedido de integração ao cotidiano escolar, considerando os saberes e a experiência docentes. Entre os objetivos desse decreto, está o de reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais, sociais e regionais. O decreto define que o atendimento às necessidades de formação

continuada, mediante atividades formativas presenciais e a distância, deverá ocorrer em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

Dessa forma, a base legal constituída aponta para um amplo programa nacional de formação continuada de professores, que colabore na qualificação pedagógica da ação docente, com a finalidade de garantir uma aprendizagem efetiva, condizente com os fins da educação escolar e com o efetivo direito à educação e à escola de qualidade.

Neste estudo, focaremos o olhar para a formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente no que tange a conhecimentos sobre a linguagem. Embora não seja o nosso foco, rever as várias ações para atender a tal nível de ensino, citaremos duas formações continuadas que, de certa forma, repercutiram nas respostas dadas pelos professores cursistas, em uma breve análise exploratória: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e Pró-letramento, programas que também focalizam o ensino da língua escrita.

A ação que se constitui posteriormente a diversas ações governamentais em prol da qualidade da formação docente hoje abarca todas as ações de formação docente, inclusive a formação “Instrumentos da Alfabetização”, que integra o programa *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica*⁵, formulado pelo Ministério da Educação em parceria com o governo federal, em 2004. Essa ação tem como objetivo contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, ampliando mais ainda a oferta de formação continuada. É composta por universidades que se constituem Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Cada um desses Centros mantém uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação. Os princípios e as diretrizes para implementar a Rede, definidos pelo MEC, foram: a exigência de formação continuada na atividade profissional no mundo atual; a referência à prática docente e ao conhecimento teórico; a oferta de cursos de atualização ou treinamento; e a integração do curso no dia a dia da escola.

Gatti (2009) aponta que a REDE nasceu em função da constatação de que a formação continuada vem se integrando cada vez mais às perspectivas dos docentes, das escolas e dos gestores em diferentes níveis, e também das análises sobre formações continuadas que

⁵ O Programa *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica* será tratado nesta dissertação por REDE.

mostravam a dispersão excessiva das iniciativas, sua superposição e, muitas vezes, superficialidade.

Com isso, a universidade, em sua grande maioria pública, tomou para si a responsabilidade da elaboração dos materiais didáticos diversos, fundamentados e validados, destinados a professores em serviço, trazendo contribuições para a instrumentalização de práticas educativas em sala de aula. Essas instituições federais, em parceria com o MEC, se comprometem com a formação continuada dos profissionais da educação e têm como meta proporcionar aos docentes uma qualificação mais bem definida do que a oferecida no mercado de ofertas desses cursos por empresas privadas.(Gatti,2009).

Tendo em vista o contexto histórico dos diferentes momentos respaldados pelas diversas iniciativas governamentais, o termo sobre as formações docentes também vem sofrendo mutações em suas significações. Uma das consequências desta intensificação é a multiplicidade de concepções referentes à formação continuada, multiplicidade esta que supomos gerar enfoques diferenciados em relação ao papel do professor e à função da escola.

Tais denominações nos retratam o contexto de cada época, mas Gatti (2009) aponta que foram discussões que não chegaram a um consenso e a uma conceitualização pertinente. De acordo com Marin (1995), alguns dos termos mais utilizados nas discussões sobre formação, a partir da década de 80, foram: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação. Segundo essa autora, é com base nos conceitos subjacentes a esses termos que diferentes tipos de decisões são tomados e as ações são propostas, justificadas e realizadas. Analisando-se cada um desses termos, a autora questiona a adequação deles em se tratando de processos de ensino.

A discussão sobre o termo reciclagem, que surgiu na década de oitenta, carregou uma conotação de algo velho que se reciclaria em algo novo, como aponta Santos:

a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à apropriação e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial. Eventualmente, em alguns casos – sempre há exceções – foram ações que resultaram positivamente (SANTOS, 1998, p.14).

Apesar de o termo ter conotação pejorativa, acreditamos que os cursos esporádicos possam, de alguma maneira, contribuir para a reflexão do ensino, pois faz com que os docentes tenham contato com reflexões atuais, discussões vivenciadas em determinado

momento histórico, com inovações de propostas metodológicas, abordando temáticas emergenciais do contexto educacional.

Já o termo treinamento implica tornar alguém capaz de realizar tarefas. Marin (1995) afirma que a adoção desse termo na área educacional não precisa ser integralmente rejeitada, visto que, em alguns casos, pode-se pensar em ações de formação continuada incorporadas nesse significado. Um exemplo dessa possibilidade é pensar em formação continuada de profissionais da educação física, na qual se faz necessário treinamento, principalmente para adquirir destreza muscular. O autor ressalta ser inadequado tratar a formação continuada como treinamento, uma vez que o termo pressupõe apenas ações com finalidade meramente mecânicas, ou seja, atividades padronizadas, controle de comportamentos, uma vez que o objetivo da formação é educar com base em atividades pautadas pelo uso da inteligência.

Através do contexto histórico em que se basearam essas discussões, é possível perceber que, para cada período, havia uma concepção do que se pretendia com a profissionalização docente, não sendo aleatórias as denominações.

O termo aperfeiçoamento na área de formação continuada é expresso num período em que ainda se arraigava a ideia de que os professores careciam de fato de aperfeiçoamento, de quem sabe “buscar a perfeição”, o que era quase inexistente, pois em um trabalho que é constantemente flexível, dinâmico, não seria possível controlar todas as suas variáveis. Dessa forma, esse termo também sofre críticas quanto ao seu emprego. Para Marin (1995), o trabalho docente sempre apresenta possibilidade de melhorias, mas há limitações nesse campo, decorrentes de inúmeros fatores para que, de fato, se alcance a “perfeição”. Além disso, na educação convive-se sempre com tentativas, possibilidades de erros e acertos, devido ao grande número de fatores intervenientes nesse processo. Segundo a autora:

(...) é possível pensar em aperfeiçoamento no sentido de corrigir defeitos, adquirindo maior grau de instrução. Nesse caso, podemos entender que é possível deixar alguns saberes fora de foco, possibilitando a aquisição de outros saberes, de forma que ações e pensamentos indesejáveis, inúteis ou pouco interessantes possam ser substituídos por outros mais relevantes, coerentes e necessários. Ainda assim, há que se ter clara a noção da necessidade de procedimentos mais adequados e a clara ideia da limitação dos cursos tradicionais, pois não é suficiente adquirir periódicos estoques de novas noções (MARIN, 1995, p.16).

Partindo-se do significado do termo capacitação, que é o processo pelo qual o professor passa para torná-lo capaz, habilitado, por um lado, ou convencer, persuadir, por outro, há discussões que admitem que o primeiro conjunto de enunciados do significado desse termo demonstra certa coerência com a formação continuada, pois a capacitação pode ser expressa por patamares mais elevados de profissionalidade. Marin (1995, p.17) aponta que: “a

adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de capacitação visando à venda de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria”.

Para esta mesma autora, o outro termo “formação continuada” coloca-se ao lado de outros semelhantes, como educação permanente e educação continuada, pois ambos referem-se a um processo contínuo de construção e/ou apropriação de conhecimento pelos professores. Marin (1995) utiliza a definição que entende a formação como “modo de socialização cuja função consciente é a socialização de saberes e de saber fazer, considerando a formação continuada como uma atividade conscientemente proposta, direcionada para mudança. Considerando a atividade profissional dos educadores como algo que se refaz continuamente, mediante processos formais e informais, Marin (1995) afirma que:

o uso do termo formação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão (Marin, 1995, p.19).

Tendo em vista a definição de formação continuada por esta autora, acredita-se que hoje os cursos de formação dos profissionais de educação proporcionam uma reflexão da sua ação pedagógica, levando-os a uma possível mudança em prol da qualidade do ensino-aprendizagem. Dessa forma, pensar em um profissional que não seja reflexivo é admiti-lo como propenso ao fracasso profissional, pois, a cada momento, o contexto social, político e econômico que nos cerca leva a repensar novas ações nas atividades cotidianas e, principalmente, dentro da instituição escolar.

Na década de 1990, a maior parte das discussões sobre formação continuada de professores centrou-se na busca de definições, sendo possível, dessa forma, encontrar diversas tendências conceituais:

Pires, citado por Nascimento (1997), por exemplo, a define como:

a formação recebida por formandos já profissionalizados e com uma vida ativa, tendo por base a adaptação contínua a mudanças de conhecimentos, das técnicas e das convicções de trabalho, o melhoramento das suas qualificações profissionais e, por conseguinte, a sua promoção profissional e social (PIRES, apud NASCIMENTO, 1997, p.69).

Essa definição conceitual apresentada nos permite pensar que é através da formação continuada que os profissionais conseguem ascender cada vez mais na sua carreira e que os conhecimentos adquiridos nessas formações possibilitam acesso a novas discussões de propostas metodológicas no campo do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita,

buscando proporcionar reflexão sobre a prática docente e aprimorá-la a novas situações atuais. Sendo assim, segundo as ideias desse autor, podemos afirmar também que a formação continuada compreende conhecimentos adquiridos sistematicamente ao longo da vida profissional, que elevam os saberes em prol de uma educação de qualidade.

Cruz, citado por Nascimento (1997), apresenta uma concepção de formação continuada como um processo contínuo, e a define como:

as atividades sistemáticas de formação a que se dedicam os professores e os chefes de estabelecimentos de ensino após a sua titularização profissional inicial, com vista essencialmente a melhorar os seus conhecimentos, as suas competências e as suas atitudes profissionais, de modo a assegurar, com eficácia, a formação dos alunos (CRUZ, apud NASCIMENTO, 1997, p.69).

Essas concepções giram em torno de ações depois da formação inicial, ações profissionalizantes, que, de certa forma, vão agregar novos conhecimentos, ampliar os conhecimentos já existentes, colocar em debate e reflexão temáticas educacionais emergentes. São concepções que não colocam em questão a má formação inicial, de forma a tentar complementá-la, mas, sim, fornecem ações que possam disponibilizar sempre ao profissional da educação atualização com as propostas atuais, sem com isso desmerecer a importância da formação inicial.

Santos (1998) considera a prática profissional como um elemento constitutivo de formação continuada dos professores, concebendo essa formação como um processo contínuo. No entanto, em sentido mais estrito, denomina como formação continuada

todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas (...) voltadas para a qualificação do docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho (SANTOS, 1998, p.124).

A partir dessas discussões, a concepção de formação continuada tem assumido hoje uma definição mais ampla, considerando, também, a valorização e o resgate do saber docente construídos na prática pedagógica, em um processo mediado por referenciais teóricos e práticos. A recente abertura de espaços para ações de formação continuada nas escolas, mobilizando os profissionais para a reflexão sobre problemas da prática cotidiana escolar, vem se configurando como uma nova forma de desenvolvimento dessa modalidade de formação, buscando constituir momentos de formação no próprio interior das escolas.

Pelo fato de ainda encontrarmos maneiras diversificadas de tratar a formação docente, a definição do termo ainda não assumiu uma configuração bastante clara, havendo professores

que ainda se perguntam o que realmente é a formação continuada, e se essa abrangeria realmente todas as formas de aquisição de conhecimento, tais como: cursos de curta duração com temáticas específicas, seminários, congressos, mestrado, doutorado, discussões coletivas em sala de aula, enfim, ações diversas que, de certa forma, também agregam a formação profissional e levam os profissionais a refletirem sobre suas ações, adquirindo novos conhecimentos.

Tomando por base essas discussões, apresentamos uma reconceitualização de formação continuada, termo mais usado no início do século XXI, desenvolvida por Gatti (2009), que também agrega as proposições apontadas em discursos anteriores. Entende-se formação, assim como Santos (1998), como um processo contínuo ao longo da vida profissional, cujo conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. Tendo em vista esse conceito, o processo de formação é definido por Gatti (2009) como um movimento orientado a responder a diversos desafios que se sucedem em diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.

Tal perspectiva, que trata o trabalho docente como um processo contínuo de aprendizagens, vai ao encontro do termo que melhor se apresenta para esta pesquisa, formação continuada, entendida como um procedimento que envolve diferentes momentos de reflexão desenvolvidos após a formação inicial, durante a trajetória profissional dos professores, organizada por diferentes instituições ou sistemas de ensino, com o objetivo de garantir melhorias no trabalho docente e na qualidade do ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Estudos e pesquisas sobre a formação de professores (SANTOS (1998), CANDAU (1997), BAPTISTA (1996), PERRENOUD (1993), NÓVOA (1992), SHON (1992), dentre outros) têm buscado desvendar diferentes facetas dessa questão, que vem caracterizando-se como algo bastante complexo. Novos elementos passam a ser considerados importantes neste processo, como: a influência das características pessoais na configuração da prática docente; a importância da prática pedagógica na formação continuada; e as características da profissão e da carreira no processo de construção do saber docente. Tais fatores estão sendo estudados e novos caminhos buscados para se trabalhar a formação de professores, tanto inicial quanto a continuada. Outro aspecto que vem sendo discutido é a relação dessa formação com diferentes aspectos da realidade concreta da instituição escolar, como aponta a pesquisa desenvolvida por Pena, 1999.

1.1 - O processo de constituição da formação docente e seus impasses

Se pensarmos na constituição da profissão docente, teremos uma visão mais concreta do porquê das discussões sobre a formação dos profissionais da educação. Até a década de 60 a escola ainda era para poucos. A partir da década de 70, com a democratização do ensino, abre-se a escola, todos têm o direito de estudar, e a escola se vê incumbida de receber todas as crianças em faixa etária escolar, independentemente de suas condições estruturais.

Dessa forma, sem profissionais suficientes para lecionar, o suprimento dos docentes se deu por várias adaptações: expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de formação de docentes, complementação de formação de origem diversa, como autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos. Esses fatos confirmam e atestam que essa forma equivocada de contratação e formação de professores, por parte do governo, não conquistaria uma educação de qualidade. Em decorrência de atitudes imediatistas, nosso sistema de ensino sofreu, a médio e a longo prazo, uma série de prejuízos, em especial no que tange à qualificação docente, justificando, por outro lado, a corrida para formação dos profissionais da educação, promovida pela iniciativa pública que, desde meados da década de 80, investe em ações de formação inicial e continuada de profissionais da área de educação, em busca da qualidade do ensino.

A formação de professores no país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo das redes públicas e privadas de Ensino Fundamental e das improvisações criadas para que a escola funcione de forma a atender a todas as diferenças. Assim, no intuito de que todos tenham o direito de um ensino de qualidade, investimentos em formação de professores têm sido distribuídos por todo o país, embora tal iniciativa nem sempre seja realizada de maneira homogênea e contínua.

Outra questão posta nessas três últimas décadas, no Brasil, são as políticas específicas, trazendo repercussões nos processos de formação continuada de professores, por exemplo, a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia. Segundo Silva e Frade (1997), na década de 70, a visão tecnocrática dominante na esfera pública invadiu o campo da educação, levando à burocratização da escola, alterando as funções de planejamento e execução. O estabelecimento do pagamento, de acordo com a habilitação dos profissionais da educação (Lei 5692/71), induziu o retorno desses profissionais para as escolas de formação, em busca dos cursos superiores. Nesse contexto, surgem os cursos de curta duração, centrados, principalmente, nas metodologias de ensino.

Na década de 80, quando o país passou por um período de reestruturação democrática, organizaram-se, nas escolas, diferentes movimentos de renovação pedagógica, delineando um novo perfil do professor, mais comprometido com a dimensão política da prática pedagógica. Nesse contexto, estruturam-se as lutas dos profissionais da educação por melhores salários e condições de trabalho, evidenciadas também pela organização sindical e pelas greves da categoria.

As reflexões de Fusari (1998) sobre a trajetória das práticas de formação de professores (inicial e contínua) no Brasil vêm complementar a análise de Silva e Frade (1997), ao afirmar que, na década de 70, vimos a decorrência da precariedade da formação obtida no curso de Magistério em nível de segundo grau, havendo uma multiplicação de projetos de capacitação de recursos humanos, principalmente na modalidade de cursos promovidos pelas Secretarias de Educação, na tentativa de consertar e contornar os “defeitos” da formação inicial.

Segundo as autoras Silva e Frade (1997), as críticas produzidas nos anos 70 e 80 pelos estudos voltados para a avaliação do impacto dos projetos de formação de professores em programas de atualização, reciclagem e aperfeiçoamento, apesar de constatarem a ineficiência dessas propostas, não conseguiram reformular as concepções de formação em serviço.

Entretanto, essas críticas propiciaram o surgimento de experiências que tinham como base a concepção dessa formação como um processo centrado na problematização da prática dos professores e na busca de alternativas para o aperfeiçoamento do trabalho docente. Esses dois modelos de concepções e práticas de formação de professores em serviço vêm resistindo até o final dos anos 90 e convivem hoje na realidade educacional brasileira.

Na década de 90, o contexto histórico, econômico e social aponta para o desenvolvimento tecnológico, vinculado ao processo de globalização da cultura e da economia, trazendo novas exigências à escola e solicitando aos professores novas formas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, que não podia mais ficar circunscrito aos muros escolares. Tal fato aponta para outras perspectivas de formação dos profissionais da educação, que se veem envolvidos em redes de informação em que o próprio conceito de conhecimento é ressignificado, redimensionando a função da escola e de seus profissionais. Além disso, a ampliação das discussões e propostas no campo da formação continuada de professores se vincula também aos desafios colocados pela própria instituição, sobretudo a questão do fracasso escolar, que permanece como sério problema nas últimas décadas.

Estudos recentes apontam para a necessidade de criação de um novo paradigma, no qual a formação do educador se efetive num processo contínuo que garanta a articulação entre

a formação inicial, a formação continuada, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional.

O Ministério da Educação propôs, desde o final da década de 80, que

o modelo de formação baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes (MEC, 1989 p. 106).

Percebe-se, assim, uma proposta de formação em que se destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor, o qual é visto como agente do seu processo de formação, principalmente ao considerar a prática pedagógica como foco de reflexão.

Essa discussão de professores reflexivos corrobora com as discussões de Nóvoa (1992), que também acredita numa formação que deva estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores meios para desenvolver um pensamento autônomo, que facilite as dinâmicas de auto-formação participativa. Para isso, sugere um investimento pessoal e um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Com base em tais proposições, é indispensável a interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação, dando-lhes um significado no quadro das suas histórias de vida.

No mesmo sentido, Nóvoa (1992) afirma que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal; por isso é tão importante investir na pessoa, valorizando e respeitando o saber da experiência.

Dessa forma, o modelo atual de formação profissional dos professores está baseado em suas práticas reflexivas, que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las; de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis para aumentar sua eficácia. Assim, Tardif (2002, p.286) considera que:

a prática profissional torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes (TARDIF, 2002, p.286).

As contribuições desse autor nos possibilitam enxergar que os saberes docentes são múltiplos e constituídos por várias ordens, sendo a prática docente considerada um dos saberes relevantes na vida profissional dos professores. Sendo assim, com esse modelo de formação continuada que estabelece a reflexão dos conhecimentos advindos da prática docente, Estrela (2003) aponta alguns efeitos positivos da formação continuada, indicando que houve,

Várias iniciativas de formação por órgãos do poder central, regional e local, permitindo uma territorialização que facilitou o acesso dos professores, de todas as áreas geográficas, à formação; o apoio dado, através da formação, às transformações do sistema educativo; desenvolvimento de uma cultura de formação (ESTRELA, 2003, p. 49).

A autora nos coloca a questão da democratização à formação continuada, o acesso facilitado aos docentes, vistos como pontos positivos, mas aponta alguns pontos críticos que, para ela, devem ser revistos para melhoria da formação continuada:

[...] formação contínua como o modo que associou a formação continuada à progressão na carreira; o desvirtuamento do sentido da formação; o desvirtuamento dos centros de formação; o divórcio entre os centros e as escolas; a massificação e a escolarização da formação; o financiamento e a burocratização dos centros (ESTRELA, 2003, p. 49).

Para Ferreira (2003, p. 20), “a formação continuada hoje precisa ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências, desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do (não) trabalho colocam”. Complementando as críticas que Estrela (2003) aponta, Ferreira faz suas críticas a respeito da falta de valorização docente:

No que concerne à formação dos profissionais da educação, percebe-se, no conjunto das reformas, o descomprometimento com a formação inicial, a supervalorização de uma política de formação em serviço que se dá, ocorre, de um modo geral, de forma aligeirada e a inexistência de políticas de valorização desses profissionais. Na verdade, a política de formação continuada de professores tem se tornado uma política de descontinuidade, pois se caracteriza pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um tempo zero (FERREIRA, 2003, p. 29).

A formação continuada se faz necessária para atender às demandas sociais emergentes, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, práticas que devem ser respeitadas e consideradas. Nesse sentido, a pergunta que se coloca é: não seria melhor investir mais orçamento público para ampliação de vagas em instituições públicas para formar professores

e investir na qualificação desses cursos, deixando para a formação continuada realmente os desafios de temáticas emergentes nas sociedades contemporâneas?

Santos (2007) se posiciona sobre a questão da reflexão do professor em curso de formação, afirmando que, muitas vezes, a rotina e a repetição fazem o conhecimento prático tornar-se tão espontâneo que os profissionais não mais refletem sobre o que estão fazendo. Por isso, concorda com a importância da reflexão teórica, como elemento fundamental para o desempenho da atividade prática; “o professor precisa adquirir em sua formação conhecimentos e habilidades que o instrumentalizem para a prática. O que caracteriza um trabalho profissional de qualidade é a realização de uma boa prática, e só existe boa prática com sólida formação teórica” (SANTOS, 2007, p. 280).

Percebe-se que as propostas para a formação continuada estão focadas no investimento do professor em sintonia com seu tempo, tendo como horizonte de aperfeiçoamento um processo de aprendizagem contínua, estando em condições de responder às demandas e aos desafios do tempo presente. Para isso, como propõe Zainko (2003):

É necessário, pois, criar as condições para uma aprendizagem contínua, que possa reforçar a autonomia do docente para aprender permanentemente, aperfeiçoando as suas competências intelectuais e técnicas, de forma a transformá-lo no legítimo gestor do seu processo de aprendizagem (ZAINKO, 2003, p. 195).

Dessa forma, a educação continuada está focada no professor, seja pelo despertar da consciência de que é preciso manter-se atualizado constantemente para poder conduzir um processo de formação com pertinência e relevância social, seja porque os desafios provocados pela pesquisa sistemática demandam estudos e reflexões constantes.

A perspectiva de formação de professores reflexivos é bastante destacada na literatura atual, tendo como uma das principais referências os trabalhos de Shon (1992). Esse enfoque parte do pressuposto de que a realidade da prática docente não se encaixa em esquemas preestabelecidos, pois a mesma caracteriza-se como uma atividade complexa, marcada por incertezas, conflitos de valores e por singularidades. As propostas de formação do professor reflexivo apontam para a necessidade de formar professores capazes de refletir sobre sua prática, já que a reflexão é um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Segundo Garcia (1992, p.60), Shon propôs o conceito de reflexão na e sobre a ação, definindo essa última como o “processo mediante os quais profissionais, nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise da sua prática”.

A necessidade de se formar professores reflexivos é destacada também nos estudos de Perrenoud (1993), quando este afirma que:

o profissional mobiliza um capital de saberes, de saber fazer e de saber ser que não se estagnou, pelo contrário, cresce constantemente acompanhando a experiência e sobretudo a reflexão sobre a experiência (PERRENOUD, 1993, p.186).

É neste processo de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação que os professores, em um processo coletivo de trocas de experiências, vão construindo saberes que contribuem para sua formação, conforme aponta Shon (1992).

Considerar a formação como um processo mais amplo, no qual a própria experiência profissional destaca-se como um de seus elementos, implica ter em conta o desenvolvimento dos processos de reflexão sobre a prática pedagógica, uma vez que, através dessa reflexão, os professores poderão compreender melhor o significado e as repercussões de sua prática cotidiana e ter maior controle sobre seu ofício, aponta Pena, 1999.

O cruzamento de aspectos pessoais e profissionais é ressaltado por Nóvoa (1992, p.26), quando afirma que: “o modo como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: (...) é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

De acordo com Sacristán (1993), sendo o ensino uma prática social por se concretizar na interação entre professores e alunos que refletem sua cultura e os contextos sociais a que pertencem, a prática pedagógica dos professores é influenciada pelo modo como eles pensam e agem nos diversos contextos em que atuam. Para esse autor, educar e ensinar são atividades nas quais a cultura do professor tem um papel fundamental. Daí a importância de se repensar os programas de formação de professores, que tendem a incidir mais nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais.

Nóvoa (1992) relaciona a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor) com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Ao analisar a dimensão pessoal, argumenta que

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (...). Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida (NÓVOA, 1992, p.25).

Segundo esse autor, produzir a vida do professor implica valorizar seu trabalho de reflexão sobre suas práticas e experiências coletivas na sua formação. E ainda que a teoria forneça pistas de leitura, o adulto retém aquilo que está ligado à sua experiência.

Conforme afirma Perrenoud (1993), sendo o ensino uma atividade marcada pela complexidade, além de mobilizar determinadas competências, estão em jogo as singularidades pessoais dos professores:

As profissões relacionais complexas, além de competências, mobilizam fundamentalmente a pessoa que intervém: é o seu principal instrumento de trabalho. É com seu espírito, mas também sentimentos, o corpo, as entranhas, as palavras e os gestos que tenta dar sentido aos acontecimentos e influenciá-los. (...) Para fazer frente ao fracasso, à incerteza, ao conflito, à diferença cultural, à angústia, ao aborrecimento, ao stress, é preciso coragem, lucidez, perseverança, generosidade, descontração, serenidade, força e mil e outras qualidades psicológicas e virtudes morais. A formação de professores é, portanto, uma formação global da pessoa (PERRENOUD, 1993, p.180).

A formação continuada de professores não é constituída apenas pelo domínio de técnicas de trabalho adquiridas em atividades formais, tais como: cursos de atualização, seminários, palestras, etc. Pela sua complexidade, esta formação é determinada também por outras dimensões, possuindo uma natureza subjetiva que configura diferentes formas de agir e de conduzir o trabalho educativo, aponta Nóvoa (1992). Almeida (2000, p.79) afirma que “quando alguém é ouvido e compreendido, isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito. E, por sentir-se valorizado e aceito, pode apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimentos”.

Essas considerações nos levam a refletir também sobre o papel da universidade na formação continuada, a partir de uma perspectiva que concebe o desenvolvimento profissional como um *continuum*, que não se limita ao momento de formação inicial, mas que continua ao longo da carreira do professor, como instrumento privilegiado no processo de profissionalização docente.

Ainda é necessário considerar as avaliações dos professores para melhor conhecer e compreender os seus interesses e necessidades. Os resultados desta análise podem apontar para um aspecto relevante a ser considerado num processo de educação continuada: dar voz aos professores, reconhecendo-os como sujeitos de sua própria formação e portadores de um saber-fazer construído na docência.

Tendo em vista toda essa gama de discussões teóricas, um estudo recente sobre a formação inicial e continuada de professores, revelado por Gatti (2009), a partir das análises de um amplo estudo sobre formação de professores, aponta para vários fatores que interagem na composição de desafios à formação de professores, cuja análise revela a complexidade da questão: de um lado, a expansão da oferta de educação básica e os

esforços de inclusão social, com a inserção de vários segmentos da sociedade que, até pouco tempo, era pouco representado no atendimento escolar, provocando a demanda de maior número de professores em todo país. De outro lado, as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir, significativamente, para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna.

No quadro de fundo, destaca-se um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição do exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão.

Aguerrondo (citado por GATTI, 2009) aponta outro desafio: os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. O autor indica algumas razões, como:

A dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas (AGUERRONDO, apud GATTI, 2009, p.201).

Tais desafios ainda se fazem presentes nas políticas de formação continuada, principalmente a questão da formação em massa. A seleção de professores que participarão dos cursos de formação, por exemplo, se dá de várias formas: alguns são convidados pelos gestores, outros são escolhidos via sorteios, e outros, por convocação das secretarias de educação dos municípios. Dessa forma, nem todos os docentes têm a possibilidade de participarem das formações continuadas oferecidas pelo governo. Outro problema é a questão de o professor que participa da formação ficar responsável por socializar o conhecimento para seus pares, não ficando assegurada a garantia da qualidade do que é repassado. Além disso, perde-se a oportunidade de se verificar a aceitação (ou não) dos pares em relação a esses conhecimentos repassados pelo docente que participou do processo original de formação.

Outra dificuldade comumente invocada nos estudos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente como categoria profissional, e não somente na formulação de projetos que tem a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Gatti (2009, p.225) aponta outra questão que se torna um entrave para uma formação continuada de qualidade: “uma das limitações das

políticas e práticas de formação continuada, entendida como desenvolvimento profissional, que é objeto de alertas constantes na bibliografia e nos estudos sobre o assunto, é a sua falta de relação com a formação inicial”.

Fanfini (2005) observa que, cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a definição ideal da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar em razão da complexidade e multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir. A nova situação solicita, cada vez mais, que o professor esteja preparado para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à altura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares.

Ao analisar a formação continuada nessa perspectiva, Gatti (2003) e Géglío (2006) chamam a atenção para as limitações dos programas centralizados apenas nos aspectos cognitivos individuais. Para esses autores, é sob influências políticas, sociais e culturais diversas que o professor constrói concepções sobre o ensino, os alunos e o valor social de seu trabalho, sua prática docente. Apontam, ainda:

É com base nessas representações e valores que os professores se relacionam com os conhecimentos aos quais têm acesso. Ou seja, os processos de formação continuada que buscam modificar conceitos, atitudes e práticas não podem ignorar o que pensam e sabem os professores e as influências do ambiente sociocultural em que vivem e trabalham (Gatti, 2003; Géglío, 2006, p.231).

Para Gatti (2009), não basta um levantamento e um mapeamento sobre seus conhecimentos e necessidades. Os professores querem ser ouvidos no processo, querem poder expressar suas dúvidas e expectativas profissionais em um ambiente de trabalho em que seja possível estabelecer laços sociocognitivos, afetivos e motivacionais com seus formadores, seus tutores e seus pares, laços que lhes abram as portas de novas ideias, concepções e caminhos alternativos a trilhar.

A autora aponta, ainda, que a demanda atual gira em torno de certos consensos, tais como: uma formação que seja para todos os professores, que seja atrelada à real necessidade do processo de ensino-aprendizagem, sem deixar de considerar a importância de abordagens plurais que sejam, a um só tempo, uma resposta à obrigação de resultados e aos contextos sociais em que se dá a prática educativa. Essa mesma autora conclui, com os dizeres de Lessard (2006):

uma política de formação que não corra o risco de se orientar por tendências prescritivas padronizadas, nem de se enclausurar em práticas não transferíveis, no singular, no único, no local. Seu grande desafio é propiciar ações que concebem eficácia e reflexividade (LESSARD, apud GATTI, 2009, p.235).

A autora mostra, também, a falta de uma política de sustentação dos processos de desenvolvimento profissional, que é agravada pelos excessos de algumas redes de ensino que, induzidas pela política de formação desencadeada pelo Ministério da Educação - MEC - e pelos recursos externos disponibilizados, oferecem uma profusão de programas concomitantes, gerando mais problemas que soluções.

Nessa mesma direção, Souza (2006) mostra que pesquisas na área já criticaram amplamente as abordagens clássicas de formação continuada, no formato de pequenos cursos, seminários, conferências, vivências e congêneres. Avaliações revelaram quão limitados são os impactos dessas atividades na qualidade do ensino. Como coloca Diniz-Pereira (2009):

as formações são mais “descontínuas” do que “contínuas”, pois ainda predomina uma visão que privilegia a oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem”, ou de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas do docente. (2009, p.03)

Em contrapartida a essa visão, esse mesmo autor discute hoje a ideia de “desenvolvimento profissional” como uma concepção de formação não dissociada do próprio trabalho docente. Dessa maneira, se garantidas as condições adequadas de realização desse trabalho, concebe-se a escola como um *locus* privilegiado, um espaço de construção coletiva de saberes e práticas. Entretanto, a participação dos sujeitos nesse processo de construção é considerada, por si só, algo extremamente formativo. Tem-se, então, a ideia da escola como um projeto permanentemente em construção e os sujeitos que dela participam se formam coletivamente nesse processo.

Em uma entrevista concedida ao *Jornal Letra A*⁶, a secretária de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda, afirmou que “a formação que funciona é a formação sobre problemas e necessidades que a escola vivencia naquele momento”. Esse discurso complementa o posicionamento de vários pesquisadores que colocam a formação com base nas demandas dos professores, que precisam ser ouvidos para que de fato a formação possa ter sentido e validade na prática docente, com um olhar voltado a questões das diferenças socioculturais.

Outros fatores que corroboram com os inúmeros impasses ainda a ser vencidos pelos programas de formação continuada são colocados por Gatti (2009), que revela, nos estudos

⁶ Publicado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG, janeiro/fevereiro de 2009, ano 5, Edição Especial.

que têm como foco iniciativas de formação continuada de professores nas redes de ensino, que é possível identificar algumas conclusões de formações por parte dos professores, apesar da diversidade de situações examinadas.

Em geral os professores valorizam o potencial presente nas oportunidades de formação continuada, não apenas na perspectiva de desenvolvimento profissional, mas também com objetivos mais imediatos de melhoria de desempenho em sala de aula (GATTI, 2009, p.220).

Segundo essa autora, já de forma não unânime, os professores apontam aspectos positivos dos cursos de formação como uma oportunidade de aprofundar conhecimentos e de ter acesso a novos conceitos que ampliam suas possibilidades de análise das situações de ensino, além de propiciar interações com os pares e o contato com formadores. As queixas, contudo, ocorrem em uníssono: a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e as dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos.

Outra questão posta por essa mesma autora

é que não raramente, os pesquisadores identificam uma postura de exterioridade dos professores em sua relação com o saber, que acreditam estar pronto nos estudos e pesquisas elaboradas nas universidades e centros de investigação (GATTI, 2009, p.221).

Gatti ainda afirma que os professores

entendem que a solução de seus problemas está em conhecimentos produzidos fora do espaço escolar e atribuem aos formadores a competência de resolvê-los, mantendo em relação à formação continuada uma expectativa ambígua: pedem respostas prontas e únicas, ao mesmo tempo em que advogam valorização de sua experiência, criatividade e poder de decisão (GATTI, 2009, p.221).

Há certa tendência entre os professores em querer ter contato com conhecimentos que, de fato, vão resolver as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem do cotidiano escolar e em querer ver nas ações governamentais suas experiências e práticas reconhecidas ou pelo menos discutidas, de forma a valorizar o trabalho desenvolvido no terreno escolar nas formações continuadas oferecidas.

Souza (2006, p.487), em seu artigo “Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência”, expõe algumas falas do discurso de professores a respeito da formação continuada, apontando que a “rotina profissional sob condições inadequadas oferece pouco espaço para atividades de reflexão, estudo e auto-organização”. Dessa forma, o que se percebe são várias demandas e pressões que os docentes vivenciam, muitas vezes pressionados pelas secretarias e escolas, a atuarem conforme ações vindas de “cima para baixo”, que nem sempre contemplam a real necessidade daquele

momento, ou, se contemplam, não há orientações cabíveis para que os profissionais possam exercer sua prática com o conhecimento certo exigido em cada momento. Assim sendo, alguns professores desejam, em cursos de formação continuada, respostas prontas e imediatas para sanar a carência de informações e conhecimentos; outros conseguem alcançar um grau de reflexão de sua prática e podem complementar, inovar, modificar sua forma de atuar, conforme as novas propostas de ensino-aprendizagem postas no contexto social de cada época.

Outro ponto colocado por alguns docentes é a falta de acompanhamento pós-formação. Não existe um programa que retorne na prática para auxiliar, de fato, o processo de ensino-aprendizagem, ou até mesmo verificar as limitações de colocar as ações apreendidas na formação em prática. Ou talvez uma formação mais intensa com as redes de ensino e coordenadores para que, de fato, possam acompanhar as reflexões e os conhecimentos apreendidos nos cursos de formação na prática em sala de aula.

1.2 - A busca de propostas para a formação continuada

Atualmente, por se tratar de um direito constituído por meio do qual todos os professores possam se atualizar e por se considerar a formação continuada uma extensão da formação inicial e um complemento dela, entende-se que a formação inicial deve consolidar uma base teórica sólida e de qualidade, para que, de fato, a formação continuada seja efetiva. O foco da formação ainda deve permanecer em uma boa formação inicial.

Na busca pela qualidade dessas formações, Gatti (2009) apresenta alguns fatores para manutenção de novas aquisições. Através de sua pesquisa, a autora destaca alguns efeitos dos processos de formação continuada que são fatores relevantes para a continuidade, como, por exemplo, as trocas das discussões e dos ensaios de alternativas que se definem na dimensão coletiva do trabalho da escola.

Dessa forma, as trocas de experiências e discussões devem ser colocadas como um fator de continuidade da formação continuada nos ambientes escolares, ou seja, fazer com que os professores possam disponibilizar os momentos de trocas de conhecimentos, com o objetivo de um ajudar o outro com práticas que estão dando certo, e problematizar as dificuldades no coletivo, para buscar soluções em parcerias com os próprios profissionais da educação.

Outra proposta em prol da qualidade da formação continuada de professores é pensar nas diferentes fases em que os professores se encontram, considerando a fase inicial, a fase

intermediária e a fase final. A inicial se refere ao início de carreira, na qual tudo ainda é muito novo, é a fase da experiência; a intermediária é a fase em que começam a se consolidar as práticas, e os desafios da profissão vão ficando mais claros; já a fase final é o amadurecimento da profissão, com anos de prática, e a consolidação de sua profissionalização, mesmo sabendo que em educação sempre há o que aprender e crescer em novos conhecimentos. Assim, Aguerrondo propõe (citado por GATTI, 2009) que o fato de os professores em seu desenvolvimento profissional percorrerem estágios diferentes de formação, deveria corresponder a responsabilidades diferentes e, conseqüentemente, a prioridade de formação continuada que contemplasse essas diferenças.

A questão de as formações serem distantes da prática e da realidade escolar é outro fator que, para Rego e Mello (2002), seria uma das lições mais relevantes dos estudos sobre formação docente, tanto inicial como continuada, ao destacar

a necessidade de um sistema orgânico que supere o caráter pontual, assistemático e fragmentado dos eventos de curta duração e que estabeleça uma vinculação entre a formação e a realidade das escolas de educação básica, superando a distância que prevalece entre as agências formadoras, e os formadores que nelas atuam, e a realidade escolar (REGO e MELLO, 2002, p.226).

Já Vaillant (citado por GATTI, 2009) afirma que:

Não há receitas, mas os ingredientes fundamentais estão dados: atenção ao contexto social e cultural do professor, condições de trabalho, valorização profissional e gestão com acento na participação democrática e nas responsabilidades das equipes dirigentes da administração central e intermediárias, aos quais se poderiam acrescentar o fator de políticas integradas e sustentáveis (VAILLANT, apud GATTI, 2009, p.146).

Para esse autor, as questões de maior relevância quanto à formação continuada de professores estão nos desdobramentos desses ingredientes, o que consideramos que é somente através da integração de todas as ações que envolvem o contexto da profissão docente é que teremos uma formação continuada de qualidade, visivelmente reconhecida na prática docente. Pois com professores reconhecidos em seu contexto sociocultural, com formações que atendam de fato a tais diferenças; com escolas e gestores preparados para dar apoio aos docentes; com salário digno, valorização profissional e permanente formação, acreditamos, segundo o autor acima, construir uma educação de qualidade.

Em uma visão mais atual, Gatti (2009) aponta que há um consenso sobre a necessidade de se elevar o nível do desenvolvimento profissional dos professores, integrando atualização teórico-científico e fortalecimento da prática profissional. Dessa forma, cobram-se das instituições formadoras a concepção e o desenvolvimento de programas de formação

continuada que articule de forma orgânica o aprofundamento no campo dos fundamentos políticos, sociais e pedagógicos da educação escolar, o domínio dos conteúdos das áreas de conhecimento e suas didáticas especiais, com temáticas relevantes e desafiadoras da realidade escolar, identificadas mediante um trabalho conjunto com os sistemas de ensino e seus professores.

Essa mesma autora espera que novos modelos de formação continuada sejam gestados, que orientem e apoiem o professor no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre sua ação docente e, ao mesmo tempo, deem condições para que ele possa construir conhecimentos e acumular um cabedal de recursos que lhe permitam desenvolver iniciativas para enfrentar seus desafios profissionais. Propõe, ainda, critérios que permitam aferir o desempenho dos professores, em dado momento de sua trajetória profissional, e as demandas de formação continuada a serem atendidas. Essa expectativa supõe a construção de indicadores para direcionar as políticas de formação continuada a serem obtidas mediante o estabelecimento de perfis de professores, com base na definição de competências básicas, e para valorizar a utilização de dados de desempenho dos alunos mediante aplicação de avaliações sistêmicas pelos sistemas oficiais de ensino.

Souza (2006) acredita que o foco de atenção das políticas educacionais deve ser a escola e não apenas o professor. Para ela:

a baixa qualidade da educação escolar não é um problema técnico nem se trata de encontrar novas teorias ou novas técnicas de ensino e de as transmitirmos aos professores, pois como profissionais qualificados, os professores têm o direito e a obrigação de continuamente se desenvolver e precisa estar inserido em um projeto escolar (SOUZA, 2006, p.481).

No caso do objeto de estudo desta pesquisa, a formação continuada é ofertada não tendo como *locus* privilegiado a própria escola e sim a intermediação de Universidades no papel de mediador de conhecimentos específicos, propondo uma formação que faça o professor alfabetizador refletir sobre suas práticas, favorecendo um ambiente de trocas de conhecimentos enfatizados em bases teóricas, nesse caso, na proposta de alfabetizar letrando.

Geralmente a formação continuada dos professores das escolas públicas fica quase sempre a cargo da Secretaria de Estado, ou Secretarias Municipais de Educação, ou das Universidades, através de suas Pró-Reitorias de Ensino e Extensão, ou das próprias escolas.

Dessa forma, a formação continuada em questão se realiza também neste contexto, sendo uma ação do Governo Federal em parceria com Universidades, as quais ficam responsáveis pelas formações e produção de materiais destinados a tais cursos. São formações

que atingem uma grande parcela de professores alfabetizadores de vários estados brasileiros, mas que ainda apresentam grandes desafios, principalmente em atender de fato a todos os profissionais pertencentes à modalidade das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para vencer tal desafio nas propostas de formação continuada, Soares (2010, p.10), corroborando com as ideias de Souza (2006), sugere que “é preciso consolidar formações em rede, para que não fique de fora nenhum professor e nenhuma escola, pois ações realizadas individualmente não conseguem atingir mudanças efetivas na prática”. Essa mesma autora continua, afirmando que:

Para que tenhamos de fato formações continuadas que refletirão nas práticas pedagógicas, fazem-se necessárias atualizações mais amplas, nesse caso, um trabalho mais articulado de formação em rede. Não é trabalho em rede, com universidades, municípios e estados; mas sim um trabalho de rede, com o conjunto das escolas de um município, para que todas se atualizem e não haja desperdício de recursos sem mudança efetiva (SOARES, 2010, p.10).

Pensar em tal sugestão nos leva a questionar os papéis das Secretarias Municipais de Educação de cada Município, no seu papel de articular as propostas de cunho federativo, o que carece de estudos para verificar como as propostas de formação continuada, que, por sinal, são solicitadas por tais órgãos, são de fato repassadas aos professores, já que seguem orientações das SME e não diretamente dos centros de pesquisas.

Outra questão posta por essa autora refere-se ao domínio de letramento com qualidade pelos professores responsáveis em mediar a inserção das crianças na cultura escrita. Para Soares (2010), tais cursos deveriam ter uma formação específica:

Para introduzir a criança no mundo da escrita, o professor tem de, primeiro, dominar muito bem a língua portuguesa, formação que não é dada de forma adequada para que saiba usar a língua escrita nas suas diferentes variantes; tem de ter formação sociolinguística; psicolinguística; de fonologia – sem o que é impossível entender o processo da criança para relacionar fonemas com grafemas; tem de conhecer literatura infantil, que é com o que se deve trabalhar para que a criança aprenda a língua escrita; gêneros textuais, teorias da leitura e diferentes estratégias exigidas por diferentes gêneros textuais (SOARES, 2010, p.10).

Tal proposição citada acima nos leva a questionar as falhas que são apresentadas na formação inicial, que deveria ter como princípio norteador a aprendizagem da leitura e da escrita, buscando formar bons leitores e produtores de textos. Esse olhar nos faz questionar como pensar em ações que possam minimizar tais impactos encontrados na formação continuada de professores com um baixo nível de letramento.

Soares ainda defende que era preciso que na formação em Pedagogia houvesse um processo de especialização, como uma residência médica. O contexto atual nos dirige para amplas discussões a respeito da formação do professor, principalmente o professor alfabetizador. Os discursos giram em torno da necessidade de reformar a formação inicial nos cursos de Pedagogia e promover a atualização dos professores em exercício, ações que, de certa forma, já estão ocorrendo, mas que, segundo Soares (2010, p.10), “são formações para suprir as deficiências da formação recebida na graduação, que vem sendo encarada de forma não muito adequada”. A autora acrescenta que:

Apesar de alguns programas oficiais, como o Pró-letramento do MEC, as ações são pontuais. Faz-se com algumas professoras, de forma esparsa. Essas “professoras se atualizam, mas individualmente, quando o que precisamos é de uma atualização mais ampla” (SOARES, 2010, p.10).

Tendo em vista a preocupação com as novas metodologias de ensino, outra questão apontada por Gatti (2009) refere-se à formação dos formadores de docentes, à qual, em nosso estudo, não será dada tanta ênfase. Entretanto, o que essa autora aponta é de suma importância, que é a expectativa de que esses professores responsáveis pela formação sejam portadores de alto nível de conhecimento e experiências adquiridas em atividades de investigação, no exercício da docência em nível superior, na sua participação em processos de formulação, desenvolvimento e avaliação de programas de formação de professores. A preparação dos formadores de professores deve ser uma decorrência de seu investimento e compromisso com a formação inicial e continuada de professores.

Portanto, considerando as discussões sobre a formação continuada de professores, tomando por base o próprio profissional docente e seu lugar de trabalho como focos de questionamentos e de problemas para serem discutidos, a formação continuada estará de fato mais próxima da prática, atendendo às necessidades dos professores.

Através dessa reflexão sobre formação continuada de professores, basearemos nossa discussão em um curso de formação continuada de professores alfabetizadores, “Instrumentos da Alfabetização”, oferecido pelo Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, apresentado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES SOBRE O OBJETO DE PESQUISA

2.1 - A Formação continuada de professores alfabetizadores

Iniciamos este capítulo com uma discussão sobre os pressupostos que fundamentam a formação de professores alfabetizadores com o uso da Coleção “Instrumentos da Alfabetização”, e, na sequência, apresentamos o questionário, principal instrumento de análise e seleção da amostra de nosso *corpus*.

A produção dessa Coleção, voltada para a formação continuada de professores alfabetizadores, teve como objetivo central auxiliar os educadores a vencerem os desafios da alfabetização e do letramento, além de contribuir para a organização de seu trabalho, em sala de aula e na escola, no quadro das propostas de um ensino fundamental de nove anos, especialmente para os três primeiros anos desse segmento⁷. É uma coleção específica para a etapa inicial da Alfabetização, pois se organiza em torno de uma proposta de alfabetizar e letrar, concretizada num conjunto de instrumentos para auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

A demanda por temas específicos na área de alfabetização vem cobrir a carência da formação inicial e ao mesmo tempo colocar os profissionais da educação atualizados quanto às mudanças que ocorrem no contexto social, que acabam por refletir na escola. É fato que hoje há uma enorme pressão quanto a conteúdos novos, com acesso a tecnologias avançadas, com temas que até então a escola não tratava. Não tendo como fechar os olhos para tais questões, a formação continuada hoje se faz necessária, uma vez que a formação inicial não consegue abarcar, em sua grade curricular, todas as temáticas emergentes no campo educacional, principalmente na alfabetização.

O processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, desde décadas atrás, vem sofrendo mudanças, principalmente no enfoque das propostas metodológicas e abrangendo algumas “novas” teorias, o que, de certa forma, desestrutura a consolidação do processo de ensino, vivenciado pelos profissionais da educação. A década de 80 marca uma mudança radical na alfabetização, com a teoria construtivista (Emília Ferrero, 2007), o que fez com que os alfabetizadores desconstruíssem as propostas dos métodos, entendendo que a própria criança era agente do processo. Um equívoco travava na interpretação dessa teoria, fazendo com que os professores alfabetizadores ficassem “sem chão” em relação ao processo de

⁷ No anexo 2, encontra-se uma breve descrição de cada um dos volumes da Coleção.

ensino-aprendizagem da língua escrita. Várias pesquisas apontam esse posicionamento entre os docentes, até os dias atuais, e ainda se fazem presentes tais discussões em torno dos métodos e da teoria do construtivismo.

Em meio a este terreno complexo de indagações, sem clarezas e definições na área da alfabetização, no final da década de 90, o Brasil vivencia a entrada de outro conceito no processo da aprendizagem da leitura e da escrita, o conceito de Letramento. Uma das grandes precursoras e difusoras desse conceito no Brasil foi a pesquisadora Magda Soares, que define esse termo

como o resultado da ação de ensinar ou de aprender as práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2004, p.39).

A entrada desse novo conceito no Brasil veio atender a demandas sociais e subsidiar um ensino que já há anos não forma pessoas capazes de se inserir socialmente na cultura escrita. Não que a alfabetização hoje tenha solucionado a questão, pois ainda se presencia um enorme contingente de alunos que saem da escola sem saber ler e escrever. Atualmente as discussões giram em torno da proposta em alfabetizar letrando, o que quer dizer ensinar a ler e a escrever através de práticas sociais reais, ou seja, que os alunos sejam capazes de ler e escrever em diversas situações sociais, proporcionando vivências de leitura e de escrita da própria vida.

Essa proposta ainda carece de esclarecimentos do “como fazer” para os professores alfabetizadores e até mesmo de consolidar os conceitos que ainda são interpretados equivocadamente. Sabe-se que alfabetização e letramento são dois processos distintos, mas complementares, e que devem ser ensinados simultaneamente, aponta Soares (2004). Várias pesquisas hoje já discutem a articulação desses processos nos interiores de sala de aula. Para sanar a falta de esclarecimentos quanto a esta proposta de ensino e atualizar professores alfabetizadores, a formação continuada em foco tem como prioridade tratar dessa temática “Alfabetizar, letrando”, com base em capacidades linguísticas. O que acarreta novidade é a apresentação de uma organização e de uma sistematização das etapas de ensino por ciclos de aprendizagem, elaboradas no desenvolvimento de capacidades a serem introduzidas, trabalhadas e consolidadas em cada processo. Pensada através desses enfoques, a formação continuada “Instrumentos da Alfabetização” apresenta instrumentos para os professores quanto ao fazer, evidenciando dimensões práticas de ensinar nesta perspectiva em sala de aula, propondo diversos exemplos de atividades.

Cabe-nos esclarecer o porquê utilizamos o termo ensino-aprendizagem, para se referir ao processo de ensino na escola da leitura e da escrita. Como aponta Libâneo (2008, p.90), são dois processos distintos, mas é essencialmente uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos, não sendo uma relação mecânica, uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. São processos em que há ensino e aprendizagem dos dois lados, considerados trocas de informações importantes para fomentar e construir o conhecimento. Dessa forma são considerados todos os conhecimentos produzidos no espaço escolar em relação ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Sendo assim, o conceito de aprendizagem escolar, segundo esse mesmo autor:

é uma aprendizagem organizada que tem por finalidade específica aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convivência social. É uma aprendizagem sistematizada, sendo assim, um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino (LIBÂNEO, 2008, p.83).

Esse conceito é relevante, pois é nesse contexto que os professores cursistas analisados estão inseridos diretamente e trabalhando com tal processo.

Outro termo bastante referenciado no decorrer da escrita deste estudo trata-se da língua escrita, que se refere às práticas que envolvem a inserção dos sujeitos em uma cultura letrada, ou seja, práticas de aquisição das tecnologias de escrever e de ler em práticas sociais, tema central da formação continuada ofertada.

Dentro dos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita, os termos alfabetização e letramento são centrais. Os conceitos de alfabetização e de letramento vêm se transformando, ao longo das últimas décadas, em especial, pela crescente necessidade de se apreenderem os usos sociais e as funções culturais, políticas e ideológicas da leitura e da escrita.

Segundo Soares (2004), no Brasil, a discussão acerca de letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado a uma fusão inadequada e imprópria dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento e, conseqüentemente, de certo apagamento e perda de especificidade da alfabetização, considerada pela autora como um dos fatores que explicam o fracasso do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita hoje, pois a alfabetização não deve vir diluída no processo de letramento e, sim, ser ensinada sistematicamente. O processo de alfabetizar tem suas especificidades, que se referem à aprendizagem das relações grafema-fonema, pois, segundo Soares, “ninguém aprende a ler e a

escrever se não aprender relações entre fonema e grafema.” Sendo assim, a definição para alfabetização seria “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (Soares, 1998, p.47), ou seja, a codificação e a decodificação dos grafemas.

Já o termo letramento é definido por essa autora como:

o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 1998, p.39).

Mediante tais colocações, fica clara a distinção entre esses dois processos: o letramento requer o domínio da leitura e da escrita nas práticas sociais da cultura letrada; já a alfabetização refere-se ao aprendizado da tecnologia da leitura e da escrita. Ambos são processos indissociáveis e complementares e devem ser ensinados simultaneamente para que, de fato, a leitura e a escrita possam ter significado na vida social.

Soares (1998) ressalta o quanto é importante reconhecer que alfabetização distingue-se de letramento, tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e de ensino. Considera os conceitos distintos, mas, interdependentes e indissociáveis, e aponta que a alfabetização só tem sentido em contextos de letramento e que, por sua vez, só podem se desenvolver na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Pode-se considerar que a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos e alfabetizar, hoje, também significa letrar, ou seja, criam-se possibilidades para que o aluno tenha acesso a conhecimentos e capacidades que lhe possibilitem entrar num mundo em que a maioria das relações da cultura escrita se organiza, proporcionando condições diferenciadas na interação do sujeito com o mundo, pois essa proposta vai além da dimensão técnica e instrumental do domínio do sistema de escrita.

Nesse sentido teórico-conceitual, é que são tratados os conceitos de alfabetização e letramento na proposta de formação continuada “Instrumentos da Alfabetização”, tendo como proposta central “Alfabetizar letrando”, com base no desenvolvimento de capacidades linguísticas, ou seja, possibilitar ao professor e sua turma as capacidades linguísticas que as crianças devem desenvolver gradualmente no período e aquilo que cada criança deve ser capaz de realizar a cada ano (vol.2, p.13).

A Coleção estudada justifica o uso do termo “capacidades”, explicitando que é:

o termo deve ser amplo o suficiente para abranger todos os níveis de progressão, desde os primeiros atos motores indispensáveis à aquisição da escrita até as elaborações conceituais, em patamares progressivos de abstração, que possibilitem

ampliações na compreensão da leitura, na produção textual e na seleção de instrumentos diversificados para tais aprendizagens (Vol.2, p.12).

A Coleção organiza sua proposta de formação para o alfabetizador, de forma a desenvolver sua formação continuada, realizar experiências em sala de aula e refletir sobre elas. O direcionamento de formação proposto vai ao encontro da teoria de Shon (1992), no que tange à ação-reflexão-ação, ou seja, proporciona ao professor uma formação que o faça refletir sobre as ações relativas ao processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, na busca de intervir nas ações para tornar tal processo mais adequado e eficiente.

Portanto, a proposta dessa formação continuada é fornecer aos professores alfabetizadores subsídios para que assegurem aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e as condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e de escrita, como destaca o volume 1, que apresenta a organização e os conceitos da coleção.

A concepção “Alfabetizar letrando” é trabalhada especificamente no volume 2, juntamente com outros termos que envolvem e sustentam toda a proposta do curso de formação continuada. Dentre os termos abordados nesse volume, estão: língua e ensino de língua, alfabetização, letramento e ensino da língua escrita. Esse último destaca a grande importância de se trabalhar com o conceito “Alfabetizar letrando”, de forma a significar as práticas cotidianas de utilização da escrita. A definição trazida nesse volume sugere que:

os conceitos de alfabetização e letramento são dois processos complementares e não alternativos. Não se trata de escolher entre alfabetizar e letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável, que, por isso, se descuide do trabalho específico com o sistema de escrita. Noutros termos: o fato de valorizar em sala de aula os usos e as funções sociais da língua escrita, não implica deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente linguística do “código”, que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos (Coleção Instrumentos da Alfabetização, vol. 2, p. 25).

Num contexto em que historicamente o processo de alfabetização torna-se complexo, desestruturado, no sentido de que é grande a insuficiência nos índices de alfabetização e letramento, são várias as disputas em torno da melhor forma de conduzir o processo pedagógico, tornando o campo de formação continuada de professores alfabetizadores numa demanda muito grande. Dessa forma, o curso de formação “Instrumentos da Alfabetização” possibilita alguns instrumentos para trabalhar nesse processo, com o foco em alfabetizar letrando. Apresenta algumas especificidades para aquisição da leitura e da escrita, destacando que esses eixos possuem habilidades específicas, dando suporte aos profissionais da educação, principalmente os envolvidos diretamente com os processos de alfabetização, que se

encontram confusos, “sem chão” para continuar suas práticas de alfabetização no meio de tantas propostas e metodologias não definidas claramente.

Soares (2004) aponta os tipos de análises em busca da qualidade da alfabetização:

As análises e discussões sobre a qualidade da alfabetização no contexto da escolarização básica têm-se feito, entre nós, basicamente sob duas perspectivas: ou se buscam os fatos determinantes da qualidade da alfabetização, ou se busca aferir essa qualidade, por meio da avaliação dos resultados do processo de ensino aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2004, p.48).

Nesse sentido, a fase inicial do aprendizado da leitura e da escrita tem sido uma etapa bastante analisada, avaliada e questionada pelos seus baixos índices de resultados no processo de ensino-aprendizagem, tendo o governo voltado suas atenções, nessas últimas décadas, para a questão da qualidade nessa etapa de ensino, o que acarreta ações em prol da melhoria nas formações dos professores alfabetizadores, um dos responsáveis, ou quem sabe, o mais importante responsável para o ensino da leitura e da escrita das crianças brasileiras.

Para essa mesma autora, o ponto essencial que parece estar ausente nas discussões que vêm sendo feitas a respeito da qualidade da alfabetização no Brasil é a prévia identificação de características que determinam a natureza da alfabetização e que a distinguem de outros eventos:

Antes de buscar fatores determinantes da qualidade da alfabetização, ou avaliação de seus resultados, é preciso definir com clareza que propriedades, atributos, condições constituem essa qualidade da alfabetização e, portanto, que propriedades, atributos, condições devem ser aferidos, numa avaliação dessa qualidade (SOARES, 2004, p.50).

A proposta do Ceale em relação à coleção “Instrumentos da Alfabetização” vem basicamente ao encontro desse pensamento de Soares (2004). Busca-se sistematizar e organizar as propostas de alfabetizar letrando, com base em capacidades linguísticas, que supomos tornar um instrumento importante para aferir o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, pois se define com mais clareza as etapas e como e o que deve ser ensinado a ler e a escrever nessa etapa do ensino. Sendo assim, a proposta apresentada na coleção pretende auxiliar os educadores no desenvolvimento tanto de processos de formação continuada, quanto de projetos de intervenção em sala de aula (vol.3, p.9). Apresenta uma matriz de referência que aborda as competências e as habilidades necessárias para aquisição da leitura e da escrita, na qual define quais atributos e condições devem ser avaliados para medir a desejada qualidade na alfabetização.

A produção de materiais com o objetivo de focar a formação continuada de professores não é simples; os olhares científicos devem se voltar para o terreno das necessidades da prática desses profissionais, com o intuito de contribuir com reflexões na prática do processo de alfabetização. Frade (2010) aponta alguns desafios que são colocados aos pesquisadores, ao produzir tal material, para que atenda às especificidades dessas formações continuadas e se aproximem das necessidades dos docentes, fazendo com que, pelo menos, se reflita sobre os temas abordados, como apresentado no trecho abaixo:

A produção de textos de divulgação para formação de professores por pesquisadores de várias áreas tem sido um desafio, uma vez que produzir para docentes em exercício não é apenas pensar uma transposição de um conhecimento científico para um conhecimento pedagógico. Significa muito mais que isso; pensar em questões epistemológicas, nos problemas que os professores enfrentam, no seu modo de pensar, nos seus repertórios (FRADE, 2010, p.42).

É buscar para o cerne das discussões teóricas, acadêmicas os problemas que ocorrem na prática docente no que tange ao processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita de crianças, para que tais produções sejam aceitas pelos profissionais da educação que estão no terreno da sala de aula. Faz-se necessário “dar voz” a esses sujeitos para que, de fato, os materiais possam dialogar com a real necessidade da educação. Daí fica uma indagação: num repertório tão heterogêneo, seria possível padronizar uma formação continuada?

Essa mesma autora aponta as limitações de tal produção, comungando com minha indagação, pois uma produção nacional não contempla a diversidade sociocultural de cada realidade, não atendendo às necessidades específicas. Assim as produções são pensadas para problemas projetados, como afirma:

produzir esses materiais projetando necessidades dos professores pode parecer um contra-senso, tendo em vista que os conteúdos da formação devem ser escolhidos mediante cada demanda. Nossa produção, então, revela certos limites e o que fazemos é antecipar possíveis demandas e partilhar a produção com os professores, no momento mesmo em que finalizamos os textos (FRADE, 2010, p.45).

Outra questão apontada por Frade é a grande repercussão que os cursos oferecidos pelo Ceale representam na vida dos docentes, nas redes de ensino de forma geral. Esse Centro vem oferecendo cursos desde 2004 e especificamente o curso de formação continuada “Instrumentos da Alfabetização”, que começou a ser ofertado neste mesmo ano, proporcionando formação a muitos professores. Segundo Paiva (2007), nos dois primeiros anos de integração com a Rede, o Ceale formou 586 tutores e 6.738 professores e, naquele ano aponta-se que “a pretensão é aumentar significativamente este atendimento com a participação de novas universidades parceiras” (PAIVA, 2007, p.13).

Sendo assim, a partir de 2009, o Ceale começou a atender à formação continuada através das demandas das ações educacionais apresentadas no Plano de Ações Articuladas – PAR. Tal parceria já proporcionou a formação, até o momento do levantamento⁸ dos dados, de 1983 professores, e estão inscritos, para participar da formação em 2010, 4417 docentes de vários estados brasileiros, a saber: Amapá, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará e Rondônia, cuja formação continuada está sob a responsabilidade do Ceale. Esses dados nos mostram o número de docentes que, de certa forma, tiveram acesso ao material da formação, pois um dos critérios para a realização da formação é que as SME (Secretarias Municipais de Educação) e as SEE (Secretarias Estaduais de Educação) adquiram o material para cada docente que participar do curso.

Percebe-se que há um contingente de professores alfabetizadores que possuem o material desta formação continuada. Uma pesquisa desenvolvida por Sá (2010) nos mostra a apropriação e o uso que os professores cursistas fazem deste material em sua prática docente e nos aponta que

há apropriações parciais de parte das inovações, consubstanciadas nos instrumentos sugeridos, que não dizem respeito ao conteúdo da Coleção como um todo, cuja apropriação não depende do seu conteúdo, mas também da forma como se deu a formação continuada e do contexto específico da rede de ensino, como, por exemplo, a situação relacionada à avaliação dos resultados da alfabetização (SÁ, 2010, p.80).

Tais dados ajudam a problematizar o uso dessa coleção que foi idealizada como um suporte para auxiliar os professores na sala de aula como instrumentos de se pensar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita nas primeiras séries do Ensino Fundamental de nove anos. Na realidade, o que nos aponta tal pesquisa é que os professores se apropriam desse material de forma parcial, com base nos instrumentos de avaliação e monitoramento da alfabetização, muitas vezes vindos de recomendação externa, principalmente das próprias secretarias de educação que, de certa forma, se apropriam de tais conhecimentos, adaptam-nos ao contexto da rede e repassam-nos para as escolas, não sendo, portanto, um material de consulta diária pelos professores em seu cotidiano escolar.

O fato de ser um material de grande circulação nacional em várias redes de ensino e de escolas traz uma consequência em relação ao poder simbólico estabelecido pelos leitores em relação aos Centros de pesquisa responsáveis pela formação. Muitos profissionais relacionam o que as redes de ensino repassam atribuindo as apropriações e adaptações feitas pelos

⁸ Dados coletados na secretaria do Ceale, em setembro de 2010.

municípios e secretarias aos centros que ministram os cursos como responsáveis por tais propostas, como se fossem produções vindas dos próprios Centros. Na verdade, são propostas que giram em torno das políticas públicas, como coloca Frade (2010), são produzidas nas universidades, mas sob encomenda e chancela do MEC.

Apontando os riscos de uma ação articulada no plano nacional a mesma autora afirma,

embora seja positiva uma ação concertada de formação no plano nacional, corremos o risco de oficializar os textos de formação, de tal modo que vários deles passam a orientar as práticas curriculares das escolas brasileiras (Gatti e Barreto apud Frade, 2010, p.51).

Assim, as propostas vindas desses Centros de pesquisas correm o risco de virar prescrição didática aos olhos dos professores e de não refletir mais a intenção de apenas indicar uma proposta didática que, para os docentes, é a universidade que indica. Dessa forma, Frade (2010, p.52) nos chama a atenção para a consequência desta “má interpretação” do lugar onde realmente são criadas as propostas de ensino, e completa: “um efeito simbólico desse tipo de representação é o de deslocar a universidade do lugar da crítica e o equívoco de confundir o que os outros atores do sistema desenvolveram a partir de nossa produção com nossos materiais e propósitos iniciais”.

Diante de todo este quadro, é importante refletirmos sobre os impactos dessas ações na formação e o potencial e compromisso das universidades públicas brasileiras com a formação continuada de professores.

2.2 – Os questionários – principal instrumento de análise⁹

A seguir, apresentamos a estrutura do questionário, explicitando os objetivos das questões que compõem o instrumento. Sabemos que a análise sobre os objetivos das questões que compõem o questionário apresentada não é a única, assim como sabemos também que várias questões se interpõem quanto aos objetivos.

Tomado como principal fonte de coleta de dados desta pesquisa, o questionário elaborado visa propiciar dados que podem ser objeto de avaliação de formações futuras e de pesquisas. Sendo assim, o instrumento está estruturado da seguinte maneira:

O cabeçalho foi pensado em prol da construção do perfil profissional dos professores, com questões que nos apresentam a função e o tempo de atuação na escola, sendo complementado com a questão 1 do questionário, que adiciona a informação relativa ao grau de escolaridade.

As questões: 2. *“Como você tomou conhecimento deste Curso de Formação Continuada?”* e 3. *“O que o (a) levou a participar do Curso de Formação Continuada?”* são questões fechadas, importantes para mapearmos o processo de seleção dos professores cursistas, pois supomos que professores que são convidados e participam por vontade própria interagem melhor com o grupo, ampliando seus conhecimentos e possibilitando reflexões da prática pedagógica.

Na sequência, outras perguntas fechadas com espaço para justificar a resposta em relação ao conteúdo: a questão de número 5. *“Sobre o conteúdo dos cadernos, qual a contribuição para seu desenvolvimento profissional?”* e 7. *“Como você considera os conteúdos dos 7 volumes da coleção “Instrumentos da Alfabetização?”*. Em relação à sequência dos assuntos abordados no material estudado: questão 8. *“A sequência dos assuntos dos cadernos, em geral, é”*; e em relação ao grau de dificuldade de leitura relativa aos textos, as questões 4 e 6: *“Como você lê os cadernos da coleção “Instrumentos da Alfabetização” durante todo o período da formação?”*; *“Quando você lê os textos dos cadernos, você”*.

Essas questões nos possibilitam analisar os sete volumes da coleção, dando-nos um panorama de satisfação dos conteúdos estudados nessa formação e ao mesmo tempo avaliando, segundo os professores cursistas, o material utilizado, já que pesquisas anteriores¹⁰

⁹ No anexo 03 encontra-se o questionário completo reestruturado e fonte documental desse estudo.

¹⁰ PENA (1999); MORAES (2002)

nos afirmam que nos cursos de formação continuada ou nos materiais de formação há uma descontextualização da teoria com a prática, com uma linguagem muito teórica.

A questão de número 9. *“Você já teve algum conhecimento ou contato com outros materiais que tratassem dos temas apresentados neste curso antes? Em caso afirmativo, quais são esses materiais?”* nos possibilita identificar conhecimentos preliminares em torno da temática abordada, permitindo verificar os materiais já conhecidos e a proposta de ensino e de participações em formações anteriores, que também apresentam como foco a alfabetização e o letramento. Se isso é característica da coleção como supor ou relacionar com outros materiais anteriores a ideia de capacidades linguísticas?

As questões 11 e 15: *“Este Curso de Formação, trazendo a proposta de alfabetizar com base em capacidades/ habilidades, aproxima-se da prática pedagógica?”*; *“Você acredita que as reflexões feitas durante o curso vão contribuir para a prática docente em sala de aula? Dê exemplos”* são perguntas abertas para verificar a aproximação dos conteúdos da formação e sua temática com a prática pedagógica e se tais conteúdos auxiliarão no desenvolvimento profissional. São questões fundamentais para analisarmos a dicotomia entre a teoria e a prática, temática complexa que assola o campo educacional e também para verificarmos se, de fato, os professores apropriaram-se dos conteúdos abordados nessa formação e o que, de certa forma, compreenderam da proposta central abordada na coleção.

Também contemplam o questionário três questões: 12, 13 e 14, específicas sobre as temáticas abordadas em relação à avaliação e ao planejamento:

12 - O caderno 3 trata da Avaliação Diagnóstica. Esse é um assunto novo? Comente sobre seu trabalho com essa avaliação.

13 - Você faz diagnóstico da sua turma no início do ano letivo e no final do período para avaliar o desenvolvimento dos alunos?

14 - O caderno 4 aborda a importância do planejamento da Alfabetização. Você tem o hábito de fazer planejamento? Como? Individual ou coletivo? Qual o tempo que a escola oferece para esse fim? O que você achou desse tema?

Através dessas questões podemos perceber como os professores interpretam as ações de avaliação e planejamento propostas na coleção na prática em sala de aula. Acreditamos que essas perguntas levariam a outra pesquisa para mapear como hoje os professores avaliam e planejam em seu dia a dia.

Para finalizar a estrutura física do questionário, são abordadas perguntas relativas ao tempo destinado para a realização dessa formação (questão 16) e a dinâmica do curso frente aos formadores (questão de número 17). Tais questões nos apontaram a complexa relação

entre o tempo destinado aos cursos e a prática na sala de aula, pois a pergunta que se faz é: como tirar os docentes da sala de aula para poderem se qualificar? Como conciliar o tempo de formação com o tempo da prática?

Permitiram-nos, também, analisar pedagogicamente os processos de mediação entre os formadores e os professores cursistas. A questão 18, por último, amplia as análises com sugestões sobre o que, para os docentes, ainda falta para melhorar a formação continuada ofertada.

Dessa forma, o questionário elaborado estrutura-se em dezoito questões, sendo cinco questões fechadas, quatro fechadas com espaço para justificar a escolha e nove questões abertas. Consideramos um instrumento extenso para ser respondido em minutos finais da formação, por isso sugerimos aos formadores um tempo maior para que os professores pudessem realmente contribuir com suas reflexões e sugestões e orientamos para que tais instrumentos fossem entregues para serem respondidos em casa. Para isso fez-se necessária a entrega do questionário aos professores cursistas no primeiro dia do terceiro e último módulo da formação, já que os cursos duravam em torno de três dias cada encontro. A proposta de o professor cursista levar o questionário para ser respondido fora do horário destinado à formação teve como objetivo dar a oportunidade para que ele respondesse com mais tranquilidade e reflexão, buscando associar o curso à prática docente. Essa é a forma que os formadores são orientados para coletar as informações desse questionário.

Desse modo, tal instrumento de coleta de dados com objetivo avaliativo para a formação ofertada passa a ser, nesta pesquisa, o principal documento de análise dos dados que compuseram o diálogo sobre formação continuada de professores alfabetizadores. Os questionários que comporão a amostra desta pesquisa são os documentos respondidos ao longo do ano de 2009.

2.3 - A escolha do campo de investigação e a seleção da amostra da pesquisa

Do ponto de vista metodológico, este estudo situa-se no campo das pesquisas quantitativas e qualitativas, enfocando uma análise qualitativa com base em descrições quantitativas. Segundo Bogdan e Biklen (1994):

Os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigações qualitativas. Podem sugerir tendências num local se, por exemplo, o número de estudantes que é coberto tem aumentado ou diminuído. Podem também fornecer informação (idade, raça, sexo) acerca da população servida por um programa educacional em particular. Estes tipos de dados podem abrir novos caminhos a

explorar questões e a responder. Os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.192).

Dessa forma, dados coletados estatisticamente fortalecem as descrições e as análises qualitativas, oferecendo uma maior clareza do conteúdo analisado como aponta Lüdke e André (1986): a abordagem qualitativa dos dados quantitativos incide na compreensão de como é que o processo de computação se realiza, e não como é que se devia realizar.

Os estudos qualitativos baseiam-se na especificidade do objeto das ciências sociais, com características diferentes do objeto das ciências exatas, valorizando as manifestações subjetivas e comportamentais para a compreensão dos fenômenos (AZEVEDO e AZEVEDO, 2000).

Nesse âmbito, será desenvolvida uma pesquisa baseada nas análises das respostas dos professores aos questionários respondidos ao final de um curso de formação continuada, conforme explicitado anteriormente, tornando o instrumento de coleta de dados em documentos de análise.

A seleção da amostra consistiu numa escolha aleatória, compondo, assim, o *corpus* de análise. Esses documentos passam a ser de fundamental importância, pois nos dizem muito sobre esses professores, o curso, o conteúdo abordado e seus formadores.

A pesquisa versará em análises, de cunho quantitativo, referindo-se à quantificação do total de professores que participaram do curso, dos municípios atendidos pela formação. Num segundo momento, com enfoque mais qualitativo, abordarei as respostas dadas aos questionários respondidos a partir de março de 2009, período em que o instrumento já havia sido reformulado¹¹ e estava sendo aplicado.

Para realização das análises, propomos categorizá-las com base em alguns aspectos que caracterizam a formação, como: o tempo de serviço, a formação acadêmica, o material do curso (conteúdo), o curso (opiniões sobre o curso), a relação teoria e prática e outras categorias que possam surgir ao longo das análises.

É uma pesquisa que trabalha basicamente com o discurso verbal, ou seja, com as respostas dadas pelos professores cursistas em determinados contextos sociais de formação continuada (BAKHTIN, 1986). Assim, analisar seu discurso sobre a formação recebida supõe tomada de posição quanto aos sujeitos de discurso e não sobre sujeitos empíricos. Portanto, o sujeito está implícito, não haverá contato nem é interessante sabermos a identificação dos

¹¹ No processo de formação o CEALE adotava um questionário de avaliação. Num acordo com a coordenação do curso, foram propostas e aceitas alterações no instrumento, em função da pesquisa.

professores e, sim, o que os constitui enquanto um grupo que busca se aperfeiçoar cada vez mais e que escreve o que escreve em situação discursiva que repercute no que diz ou não diz, ou não pode dizer.

Nesta direção, a linguagem vai além de sua dimensão comunicativa. Ela é constitutiva: é pela linguagem que os sujeitos se constituem mediante as interações sociais. Portanto, é uma abstração se concebida isoladamente da situação social que a determina. “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1986, p. 124).

Considera-se esta pesquisa uma abordagem de estudo de caso, pois, segundo Alves-Mazzotti (2006, p. 647), “um caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas”, pois é uma proposta que busca analisar um curso de formação continuada, com características específicas dentro do contexto de formação de professores, portanto, apresentando características de tal modalidade de pesquisa.

Pesquisas de estudo de caso são consideradas por Zeichner (2009) um estudo relevante, pois é a partir de pequenos estudos que se podem pensar nos estudos macros, como aponta em seu artigo “*Uma agenda de pesquisa para a formação docente*”, no qual aconselha a observar alguns pontos importantes que devem ser verificados nas pesquisas, estudos que ainda carecem de serem explorados, ressaltando a importância das abordagens de estudos de caso de pequena amostra, pois desempenham papel importante no panorama da pesquisa sobre formação de professores, uma vez que nos mostram o que de fato acontece em determinado contexto social e histórico. Logo, enfatiza os limites dessa abordagem e também de qualquer outro tipo de abordagem metodológica, dada a complexidade da formação docente e suas ligações com vários aspectos da qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno, “nenhuma abordagem metodológica ou teórica isolada será capaz de fornecer tudo o que é preciso para compreender como e por que a formação docente influencia os resultados educacionais” (ZEICHNER, 2009)¹². Completando com o dizer: “obviamente, nenhum estudo isolado será capaz de tratar todos os diversos fatores que influenciam aspectos da qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno”.

Dessa forma, acreditamos que esse estudo possa ser uma pequena amostra que poderá subsidiar um grande estudo sobre formação docente, especificadamente estudos sobre formação continuada de professores alfabetizadores. Buscou-se ter a representação de

¹² <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

professores de todos os estados que participaram da formação “Instrumentos da Alfabetização”, ofertada pelo Ceale, no ano de 2009. São eles: Minas Gerais, Pará, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Rondônia. Para atender a amplitude da oferta de formação em todos esses Estados, o Centro buscou parcerias com algumas universidades federais desses estados, buscando formar tutores para conduzir as formações de seus estados, por exemplo, o Estado do Mato Grosso. Nos Estados em que não foi possível esse tipo de parceria, o próprio Centro foi o responsável pelos formadores que conduziram a oferta de formação.

A seguir, apresenta-se uma tabela que permite uma visão do conjunto e da amostra:

Tabela 01
Estados, demandas, certificações e avaliações

| Estado | Demanda | Certificado | Avaliação/questionários |
|---------------|----------------|--------------------|--------------------------------|
| MG | 282 | 260 | 159 |
| MS | 312 | 197 | 195 |
| MT | 249 | 175 | 112 |
| PA | 558 | 477 | 418 |
| RO | 87 | 61 | 27 |
| TOTAL | 1488 | 1170 | 911 |

Fonte: Dados concedidos pela Secretaria de Formação do Ceale, relação de demanda e dos certificados emitidos no ano de 2009.

No ano de 2009, foram certificados nessa formação continuada 1170 professores, dos quais 911 responderam aos questionários. Muitos professores começam a formação, mas ao longo do curso acabam evadindo por motivos diversos, outros não respondem ao questionário por não participarem do último encontro, enfim, vários são os fatores que podem explicar a relação entre a demanda, a quantidade de certificados emitidos em relação ao número de questionários respondidos que deveriam ser iguais.

O controle de certificação se baseia nas listas de presença no decorrer da formação. Recebem certificados os professores que, de fato, participaram de todos os encontros, pois a modalidade da formação é presencial. O número de oferta excede a quantidade real de docentes que participam da formação. Segundo informações do Centro, isso se deve às informações às vezes equivocadas dos próprios municípios que lançam no sistema do MEC a quantidade indevida de professores. Essa questão pode prejudicar outros municípios que ficam fora da formação, às vezes, por falta de vagas.

A tabela 01 nos aponta a quantidade de professores que participaram da formação em cada Estado, liderando em quantidades de docentes o estado do Pará, com 418 professores

cursistas, e Rondônia, com menor número de participantes, 27. Seria interessante ampliar esses dados com a quantidade de docentes das séries iniciais de cada Estado para afirmarmos que a formação continuada de professores alfabetizadores ainda atende a um número bem reduzido de docentes das redes de ensino. Optamos por não entrar nessa questão, por falta de dados concretos.

No ano de 2009 participaram dessa formação somente professores da rede municipal de ensino dos seis estados brasileiros, lembrando que participam do curso somente professores efetivos e também diretores, coordenadores, supervisores e alguns técnicos das SME. O fato de a demanda solicitada ser apenas da rede municipal de ensino se dá pela responsabilidade do município ao cumprimento das obrigações pelas ações desenvolvidas nas séries iniciais do ensino fundamental, conforme consta no artigo 11 da LDB, que dita:

Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, no ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).

A quantidade de professores certificados em 2009, como citado acima, foi 1170 docentes, o que nos confirma um dos desafios colocados à formação continuada, que é estender o curso a “todos” os professores, independente se são efetivos ou não, para que de fato a rede de ensino como um todo possa refletir sobre as propostas desenvolvidas em cada formação oferecida. Pois, como afirma Frade (2010), só conseguiremos alcançar uma apropriação mais qualificadas das propostas de ensino oferecidas nas formações quando atingirmos toda a rede de ensino:

Os desdobramentos se tornam mais sistemáticos à medida que atingimos o conjunto de professores de uma rede de educação, pois em vários municípios temos trabalho de forma universalizada, contínua e com mais de um curso para o mesmo sistema. Nessa perspectiva, as secretarias de educação podem contar com um território comum de referências e repertórios e isso traz benefícios para o sistema (FRADE, 2010, p.52).

O total de 911 questionários respondidos na formação ofertada no ano de 2009 comporá o recorte selecionado para a amostra desta pesquisa. O total final da amostra compõe um número bastante expressivo de documentos, dessa forma, optamos trabalhar com uma porcentagem de 20% do total de questionários, totalizando 182 questionários que irão compor, na verdade, o *corpus* de análise do estudo proposto. A primeira forma de

categorização dos questionários foi separar por Estado, dessa forma, pegamos 20% do total de cada Estado para que no final sejam contemplados os 20% da amostra total, conforme indica a tabela 02¹³:

Tabela 02
Total de questionários respondidos por cada estado

| ESTADO | Número de questionários respondidos | Total de amostras para análise |
|---------------|--------------------------------------------|---------------------------------------|
| MG | 159 | 32 |
| MT | 112 | 22 |
| MS | 195 | 39 |
| PA | 418 | 84 |
| RO | 27 | 5 |
| Total | 911 | 182 |

Fonte: Questionários cedidos pela Secretaria de Formação do Ceale.

A escolha dos questionários levou em consideração alguns critérios, como selecionar os que apresentavam com todas as questões preenchidas, incluindo as justificativas. Isso fará com que a amostra tenha de fato várias interpretações das respostas dos docentes para realização da análise proposta. Outro critério foi selecionar questionários que contemplassem variados tempos de serviço e de formação acadêmica dos docentes em formação. Esses critérios seriam necessários, tendo em vista a possibilidade de cruzamento das categorias e consequentemente interpretações das respostas dadas aos questionários.

As categorias de análise versarão em 4 divisões que contemplarão as respostas que dizem sobre: relação teoria/prática; tempo do curso; formadores; material (neste caso entra o conteúdo dos cadernos utilizados na formação). Outra sub-categoria possível de análise será a relação entre tempo de serviço e formação acadêmica com as interpretações que fizeram do conteúdo da formação, buscando verificar se existe ênfase maior nas manifestações dos discursos verbais dos docentes que possuem uma formação mais recente, pois acreditamos estarem mais atualizados com as novas propostas.

A partir da escolha dessa amostra e da divisão dessas categorias, nortearam-se as análises propostas neste estudo, especificadas no capítulo a seguir.

¹³ Usamos o critério de trabalhar com números inteiros, uma vez que não tem como utilizar meio, um terço, de um questionário, abaixo de 0.5 o número foi o da casa do inteiro e acima de 0.5 elevamos ao inteiro crescente para conseguirmos que todos os números ficassem sem casas decimais.

CAPÍTULO 3 – TECENDO OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO E O PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Este capítulo destina-se a analisar e identificar nas respostas dos professores se estes apresentam ou não conhecimentos prévios sobre a formação de que vão participar, pois concordamos com Sá (2010) e que afirma que os conhecimentos advindos desta formação não são um marco zero. Para Sá (2010, p.261), “o material de formação do Ceale não inaugura nova concepção sobre alfabetização, nem é um marco zero na proposição de material para enriquecimento da formação docente”, uma vez que os próprios conhecimentos preliminares dos professores cursistas apontam nessa direção, como veremos nas análises do Bloco I.

Sabemos que essa formação oferece ao alfabetizador um material que possibilite sua formação continuada, a realização de experiências em sala de aula e a reflexão sobre ambas, pois é condição indispensável para que as formações aconteçam a garantia de que todos os professores participantes das formações tenham a sua própria coleção. O material, assim como os formadores, busca sistematizar e organizar de forma mais prática os conhecimentos que devem envolver o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, proporcionando instrumentos que possam ser experienciados em sala de aula.

Este capítulo também apresenta o perfil dos professores cursistas que participam da formação de modo a conhecermos quem são os profissionais que atualmente busca-se atualizar e a forma como eles participam da formação (convite/convocação) e tomam conhecimentos desses cursos. Ao analisar o perfil profissional do grupo dos professores cursistas, surgiram algumas indagações: será que professores com uma formação inicial em nível superior, ou seja, com mais formação acadêmica e com maior tempo de serviço se apropriam mais coerentemente da proposta da formação recebida? Ou, será que professores com uma formação inicial mais recente estão mais próximos das discussões colocadas na proposta dessa formação?

Para responder à tal indagação, iremos cruzar os dados e analisar as respostas dos professores cursistas em relação ao tempo de serviço e formação acadêmica, buscando verificar as respostas quanto às semelhanças e diferenças do que sugere a proposta da formação.

Para compor a pesquisa, dividimos as investigações em blocos de categoria de análise. Este capítulo apresenta os seguintes blocos:

Bloco I - Neste bloco discutiremos a categoria “*Conhecimentos preliminares sobre a formação*”. Entretanto, este bloco também irá abordar conhecimentos que anteciparam a participação dos cursistas na formação. Para isso analisaremos três questões do questionário:

1. Como você tomou conhecimento deste curso de formação continuada?
2. O que o (a) levou a participar do curso de Formação Continuada?
3. Você já teve algum conhecimento ou contato com outros materiais que tratassem dos temas apresentados neste curso antes? Em caso afirmativo, quais são esses materiais?

Bloco II – Constitui as análises que compõem a categoria a qual denominamos “*Perfil dos professores alfabetizadores*”¹⁴. Para a construção dessa categoria, nos basearemos nas análises das respostas sobre a formação inicial, tempo de serviço dos docentes cursistas e posição profissional que ocupam na escola, questões abordadas no cabeçalho de identificação do questionário.

3.1 - Bloco de análise I - Conhecimentos preliminares sobre a formação

Conforme explicitado acima, neste bloco buscamos levantar os conhecimentos preliminares que os cursistas tinham em relação à formação continuada “*Instrumentos da Alfabetização*”, com base nas questões que nos direcionavam para compor tais conhecimentos.

As questões 1 e 2 têm como objetivo saber como as informações são disseminadas na escola para os principais interessados, que são o corpo docente, se os docentes são convocados de forma democrática ou se são obrigados a participar da formação, o que supomos fazer uma grande diferença. Acreditamos que os profissionais que participam por vontade própria, não sendo obrigados (convocados) a participarem de formações pelos gestores, podem ter um aproveitamento mais positivo dos conhecimentos advindos da formação e contribuir com mais ênfase no ensino aprendizagem da leitura e da escrita, conforme proposta da formação.

As respostas referentes à pergunta “*Como você tomou conhecimento deste curso de formação continuada*” demonstraram que 60.4% dos professores tiveram conhecimento a respeito da formação continuada ofertada, através da secretaria municipal do município, e

¹⁴ Sabe-se que nesta etapa de ensino predomina o sexo feminino, mas a amostra estudada apresenta 25 professores do sexo masculino e, em respeito a esses profissionais, iremos nos referir a eles no gênero masculino plural, para não tornar a leitura e a escrita enfadonhas.

38%, na própria escola, através da direção e coordenação¹⁵, fato que pode ser explicado por ser, na maioria das vezes, curso ofertado por meio da demanda das Secretarias Municipais de Educação - SMEs - e não de escolas isoladas.

Os dados em relação à pergunta “*O que o (a) levou a participar do Curso de formação continuada?*” nos apontam que 40% dos cursistas participaram da formação através de convite da direção da escola, sendo, portanto, uma forma que julgamos mais democrática de participação, pois podem optar por participar ou não. Geralmente o convite é para professores efetivos, ficando de fora docentes contratados que também manifestam interesse em participar. Pensar hoje numa gestão democrática é oferecer oportunidades a todos.

Tal questão é apontada por Gatti (2009) como desafio que ainda se coloca à formação continuada que envolve a participação de fato de todos os professores, nesse caso, os alfabetizadores, nas formações continuadas ofertadas pelo governo, e não apenas de alguns, como vem ocorrendo.

Outros autores, como Soares (2010), já discutem a possibilidade de formação a toda rede de ensino para que, de fato, possam ocorrer significativas reflexões, e não de forma isolada e individual. Acredita-se que somente uma formação em massa na qual se busca uma educação de qualidade possa produzir os resultados esperados.

Aguerrondo (citado por Gatti, 2009) aponta algumas questões que impedem a visualização dos resultados esperados por esses programas de formação, que ainda apresentam deficiências, e uma dessas limitações ainda é a formação em massa:

A dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas (AGUERRONDO, apud GATTI, 2009, p.201).

A forma de os docentes tomarem conhecimento para participação da formação continuada (via convite) torna menos obrigatória a inserção desses docentes nesses cursos, pois, no caso de convocação, muitas vezes os cursistas podem participar sem nenhum interesse, ocupando lugar de profissionais que, de fato, iriam acrescentar algo em sua formação e desenvolvimento profissional, caso que já vem acontecendo em menor proporção, constando na tabela como terceiro critério de seleção para participar da formação.

¹⁵ No anexo 4, Tabela IV.

Não podemos desconsiderar o grande número de docentes, 49 deles, que muitas vezes manifestam espontaneamente seu interesse próprio, conforme justificativas apresentadas na resposta da questão 3. Outros são indicados pela própria escola ou secretaria; há casos de amigas que solicitam a participação de outra colega, ou professores que substituem professores desistentes, não deixando, é claro, de ter interesse próprio. Esses são os diversos motivos que levaram os professores cursistas a participarem da formação, conforme as justificativas apresentadas nos questionários¹⁶.

A questão 9 apresenta a seguinte pergunta: *“Você já teve algum conhecimento ou contato com outros materiais que tratassem dos temas apresentados neste curso antes? Em caso afirmativo, quais são esses materiais?”* Como um dos componentes de análise que compõem a categoria “Conhecimentos preliminares sobre a formação”, essa questão tem como objetivo verificar se os cursistas já possuem algum conhecimento a respeito da temática proposta pela formação continuada, que compõe a coleção “Instrumentos da Alfabetização”. Tal questão é confirmada na afirmação de Sá (2010), em sua pesquisa, que aponta que tal formação não é um “marco zero” na proposta em alfabetizar letrando. O objetivo de levantarmos essa questão se deve ao fato de colocar em xeque se para os docentes é um conhecimento novo ou se há elementos dessa proposta que já vem sendo discutidas em outras formações e/ou materiais.

O levantamento dos dados desta questão baseou-se em agrupamentos das respostas semelhantes, pois trata-se de uma questão aberta em que os professores cursistas deveriam responder de acordo com seus conhecimentos. As respostas foram agrupadas a partir das formas de conhecimentos prévios das cursistas frente à temática proposta.

Sendo assim, tal agrupamento nos apresenta um total de 90 professores, que são profissionais que, de alguma forma, tiveram contato com a proposta da formação em curso, destacando-se um número de professores (58) que participaram da formação continuada Pro-Letramento. O fato de a maioria dos docentes já ter participado do curso do Pró-Letramento se explica pelo fato de ser um programa de formação continuada de professores, que visa à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, considerado uma política pública de grande abrangência. O Programa, assim como o que estamos analisando neste trabalho, é financiado pelo MEC, realizado em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios, da mesma maneira que a formação

¹⁶ Conforme a quantidade expressa na tabela 05 do anexo 4, opção D.

continuada em questão. Participam da formação todos os professores dos estados e municípios que aderiram ao Programa do MEC e que estejam atuando nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas. A diferença entre esse curso e a formação analisada se baseia em algumas temáticas abordadas nos materiais e na forma como é ofertado o curso. O Pró-Letramento funciona na modalidade semi-presencial; já a formação “Instrumentos da Alfabetização” é presencial. O Pro-Letramento utiliza vários recursos didáticos, desde material impresso a vídeos, pois contará com atividades presenciais e a distância, que serão acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores. É uma formação que vem acontecendo concomitantemente à formação “Instrumentos da Alfabetização”¹⁷.

Os conhecimentos da formação continuada Pro-Letramento são bem similares à proposta da formação “Instrumentos da Alfabetização”. Cabe ressaltar que a semelhança do material do Pro-Letramento com a coleção “Instrumentos da Alfabetização” se deve ao fato de esta coleção ter 2 volumes compilados para o material do Pro-Letramento e por ser formações e materiais construídos basicamente pela mesma equipe de pesquisadores dos Centros que compõem a Rede. Os temas compilados, no caso da coleção Instrumentos se referem às temáticas que abordam as capacidades na alfabetização, avaliação e planejamento.

O que podemos perceber é que um grupo de professores está buscando cada vez mais um investimento na formação, pois é grande a porcentagem dos cursistas que estão fazendo as formações oferecidas pelo governo. Percebemos, também, que, por mais que seja um curso semelhante, não encontramos posições em busca de novidades. A busca é por instrumentos que possam auxiliar os professores na prática de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, tal como constatamos nas respostas à pergunta de número 9:

“Sim, o Pro-letramento”. (Q.354; Q.383;Q.399...)

“Sim, mas havia lido por curiosidade na biblioteca da escola o Pro-letramento, e por sugestão do curso de capacitação formação continuada, li Magda soares (ensino fundamental de 9 anos)” (Q.282)

“Nos cursos de formação continuada na escola em que trabalho, foi desenvolvida no período de 4 a 7 de setembro”. (Q.253)

“Sim, material enviado pela faculdade”. (Q.397)

“Sim, nos cursos realizados pelo município como PCNs, PROFA e Pro-letramento”. (Q.2)

O que é bem interessante nas posições dessas cursistas em relação à formação é a ênfase no conhecimento obtido nesse curso, considerado excelente, apesar de já ter tido algum

¹⁷ Acreditamos ser necessários pesquisas que se concentrem na comparação e impacto dessas formações em larga escala.

contato com essa proposta. Como apontam, a formação veio esclarecer algumas dúvidas e acrescentando até outras leituras teóricas.

Outra formação citada com frequência foi o programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), instituído pelo governo Fernando Henrique, no ano de 2001, com a colaboração dos sistemas municipais de ensino, para subsidiar os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais e o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Outros cursistas, 17 deles, já conheciam o próprio material trabalhado na formação. Muitas secretarias solicitaram a aquisição do material para algumas escolas da rede e disponibilizaram tais conhecimentos, apesar de não ser um número expressivo de docentes que já conhecia o material.

Já para outros professores o conhecimento referente a essa proposta veio por meio de materiais enviados pelo Governo Federal às escolas, por materiais de outros programas de formação, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, e de atividades que desenvolviam em sala de aula. Os PCNs, de certa forma, são documentos legais datados anteriormente à proposta da formação, criados logo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1997, tendo como objetivo subsidiar o Ensino Fundamental, criando parâmetro para nortear o processo de aprendizagem do Ensino Fundamental em suas diversas áreas do conhecimento. É um documento que serve de suporte teórico-metodológico para as discussões e ações pedagógicas para toda educação nacional.

Neste estudo, trataremos apenas do conteúdo de Língua Portuguesa apresentado nos PCNs, o qual abarca a essência da proposta de formação continuada ofertada. Esse documento apresenta objetivos do ensino de português no primeiro ciclo que na nova legislação, corresponde ao ciclo da alfabetização, que equivale a três anos de estudo. O ensino é centrado na diversidade textual, fazendo com que o aluno seja capaz de compreender ativamente os diversos textos que circulam na nossa sociedade, apontando como suporte o conceito de Letramento, que define como:

produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

(<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos>)

Os PCNs apresentam uma organização na qual se deve basear o ensino da Língua Portuguesa e estão orientados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a análise e reflexão sobre a língua. A organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em função do eixo se faz de forma sistemática em todo o processo de escolarização no Ensino Fundamental, sendo, portanto, um ciclo de uso, reflexão e uso; retomando sempre as habilidades que são essenciais para aprendizagem da leitura e da escrita de forma eficaz.

Cabe-nos ressaltar a importância dos PCNs na construção do material didático publicado para suporte do curso de formação continuada. O que observamos é que os PCNs embasam teoricamente a sistematização e a organização do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. E, dessa forma, por ser um documento legal e datado anteriormente à formação, aparecem docentes que dizem ter um conhecimento sobre a proposta em que norteia a formação ofertada, como a proposta de alfabetizar letrando, com base no desenvolvimento de capacidades linguísticas, pois é nesse documento que podemos dizer que começa a sistematização e a organização do processo de ensino-aprendizagem para a modalidade de Ensino Fundamental.

As falas dos docentes abaixo nos apontam para tais reflexões:

“Não tive acesso a conteúdos dos temas e sim de algumas atividades que já trabalhava em sala”. (Q.14)

“Tenho conhecimento parcialmente, através da proposta da nossa rede de ensino, mas tenho muitas dificuldades em entender conforme consta na proposta e esses materiais veio(sic) sanar várias dúvidas devido ao fato de ser organizado e sistematizada as idéias”. (Q.31)

“Sim, PCNs e livros didáticos de alfabetização” (Q.76)

“Revista Nova Escola”. (Q.405)

Um número bem significativo dos docentes afirmaram não ter nenhum conhecimento a respeito da proposta do material trabalhado na formação. Isso é preocupante, pois há algum tempo os PCNs, livros didáticos já apresentam proposta de alfabetizar letrando, com bases em desenvolvimento de habilidades no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. Tal proposta da formação continuada analisada vem reforçar e sistematizar os conhecimentos que já são impostos às práticas docentes. Mas, segundo as posições dos docentes, percebe-se que a formação continuada “Instrumentos da Alfabetização” veio complementar e auxiliar esse “novo” conhecimento, com uma linguagem mais direcionada aos professores. De certa forma, estes já conheciam a proposta, mas não do modo como estão expostos no material da formação continuada:

Não dessa forma. (Q.344)

Não esses materiais são muito valiosos para mim foi onde aprendi a amar mais a minha profissão, já participei de curso, mas não como esse onde tem materiais tão ricos para aperfeiçoar as minhas metodologias dentro de sala de aula. (Q.429)

O que os dados nos apontam é que os conhecimentos prévios sobre a proposta da formação foram obtidos por grande parte dos cursistas em outros cursos e/ou materiais que, historicamente, já estão sendo estudados anteriormente. Afirmam, ainda, que a proposta desta formação continuada conserva pontos comuns com tais concepções, respaldados em Lei. O que podemos afirmar é que o diferencial desse material apontado nos discursos dos docentes é que a sistematização e a organização são coerentes, facilitando a leitura dos conteúdos. Outro ponto também enfatizado pelos docentes é a importância da temática. Mesmo quando muitos professores já adquiriram conhecimento sobre o assunto, não foram evidenciados discursos de uma formação exaustiva e repetitiva. Pela quantidade de professores que expuseram não conhecer a temática, ou por conhecer o conteúdo proposto com termos diferenciados, tentamos compreender quais interpretações os docentes fazem de uma mesma proposta que apresenta às vezes diferentes termos e especificidades, mas que, no fundo, se direciona para os mesmos fins.

Tudo isso nos permite afirmar que os conhecimentos da coleção foram pensados a partir das discussões a respeito das propostas metodológicas já colocadas desde o final da década de 90, que já sugeriam “alfabetizar letrando”. O que a coleção estabelece não é uma proposta metodológica “nova” e sim uma organização e sistematização dos conhecimentos de forma mais clara para os professores alfabetizadores.

3.2 – Bloco de análise II - Perfil dos professores alfabetizadores

Neste bloco, buscamos conhecer quem são os cursistas que participam da formação, a partir de três aspectos: formação inicial, tempo de serviço e atuação profissional, traçando um mini-perfil profissional, pois neste estudo nos basearemos apenas nas características profissionais.

Cabe ressaltar que chamamos de mini-perfil por se restringir apenas ao profissionalismo docente. O perfil docente só pode ser delineado, de fato, se considerada, fundamentalmente, sua condição de sujeito como professor, conforme aponta uma pesquisa realizada pela UNESCO, em 2004, que traça o Perfil dos professores brasileiros a partir de dados que vão além da formação escolar e profissional, buscando aspectos individuais e sociais (UNESCO, 2004, p.43).

A construção desse perfil surgiu, inicialmente, a partir de uma indagação: “haverá relação entre a formação inicial, o tempo de serviço (experiência profissional) e o aproveitamento dos conhecimentos adquiridos na formação, através das interpretações feitas pelas cursistas às respostas dadas ao questionário? Será que as interpretações dos conteúdos abordados serão discutidas coerentemente com a proposta da Coleção “Instrumentos da Alfabetização” pelos cursistas com mais formação e maior tempo de serviço?”

Nossa hipótese é a de que quanto maior a carga teórica, o que supõe uma formação acadêmica completa, e quanto mais tempo de serviço, ou seja, maior experiência prática, o docente nessas condições poderá se posicionar mais coerentemente com a proposta da formação continuada. Esse posicionamento coerente refere-se ao grau de entendimento dos conteúdos abordados na formação, transcritos verbalmente através das respostas dadas no questionário de avaliação do curso.

A análise dessa primeira questão que engloba a categoria do perfil dos professores alfabetizadores refere-se à formação inicial. Para analisar tal característica, baseamos-nos nas respostas dadas pelos professores a uma questão fechada referente à sua escolaridade. Caberia ao formador marcar a alternativa que corresponderia a sua formação.

Dessa forma, a partir das alternativas marcadas, agrupamos as formações conforme mostra o quadro 01:

Quadro 01
Relação de docentes conforme a formação profissional

| Formação profissional | | |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------|
| Formação | Quantidade | Porcentagem |
| Superior completo | 69 | 37.91% |
| Superior/pós | 63 | 34.62% |
| Superior incompleto | 23 | 12.64% |
| Ensino médio com habilitação Magistério | 26 | 14.28% |
| Outro | 1 (apenas ensino médio sem habilitação) | 0.55% |
| Total | 182 | 100 |

O quadro 01 nos apresenta os dados em relação à formação inicial (escolar) da amostra de professores alfabetizadores que participaram da formação continuada “Instrumentos da Alfabetização”. Com os dados obtidos, podemos confirmar que a maioria dos profissionais está habilitada formalmente a assumir o cargo designado, nesse caso, professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, como consta a opção ensino superior completo, na qual é expressivo o número de docentes com formação em Pedagogia ou Normal Superior. Mas

também há professores com formação inicial no ensino médio com magistério e formação acadêmica em outra licenciatura, que aparecem da seguinte maneira: 3 professores com formação em Letras; 2 em História; 3 em Geografia; 1 em Matemática e outra em Teologia/Filosofia, que somadas constam 10 professores que fazem parte desse grupo. Também há um docente com licenciatura indígena. Consta na lei 9394/96 (LDB) que, para lecionar nesta etapa de ensino, os profissionais devem ter a formação inicial em Normal Superior e/ou Pedagogia, como também a formação em nível médio, Magistério, permitido até o ano de 2007. A partir do ano referido, para lecionar na modalidade de Ensino Fundamental, séries iniciais, faz-se necessária a formação em nível superior. O artigo 62 da LDB ¹⁸ (1996) aponta que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

www.mec.gov.br

O que temos de mais recente é o Projeto de Lei nº 5395-a de 2009, do Ministro Fernando Haddad, que altera principalmente o artigo 62, prevendo que só será aceita a formação em nível médio, para professores atuarem na educação infantil e no ensino fundamental (séries iniciais), em que não tenha professor habilitado em nível superior.

Os dados do quadro 01 também nos apontam um número expressivo de professores que busca se atualizar, tendo, portanto, alguma pós-graduação: cerca de 34,62% dos professores possuem formação acadêmica e mais alguma especialização *latu sensu*. Entretanto, há uma diversidade de pós-graduação cursada pelos docentes¹⁹(29 cursos listados). Os cursos de especialização que mais se destacam se referem ao curso de Psicopedagogia, com 21 professores com essa habilitação. Os dados também apontam professores com mais de um curso *latu sensu*, um total de 6 docentes com 2 formações em pós-graduação.

Ressalta-se que os docentes que constam na opção com superior completo e uma pós-graduação não estão dentro da opção “ensino superior completo”, pois, se somados a esta opção, a quantidade de professores vai para 132, sendo que 63 docentes possuem algum curso de pós-graduação *latu sensu*.

¹⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

¹⁹ Ver no anexo 5 a relação dos cursos de pós-graduação cursados pelos professores alfabetizadores.

Não podemos dizer que esses professores não possuem uma carga teórica formal, pois a grande maioria, ou seja, 72.5% apresentam uma formação acadêmica. Com relação ao tipo de formação em nível superior, 37.9% dos professores fizeram Pedagogia. Esse dado indica que há um interesse e foco evidentes na carreira pedagógica. Não iremos, aqui, neste estudo, entrar na qualidade dessas formações, o que acreditamos possibilitar outra pesquisa.

Os dados levantados nessas categorias de análise vão ao encontro dos resultados da tese de Cardoso (1997, p.126), que teve como objetivo investigar o processo de construção da competência profissional no campo do ensino da leitura e da escrita e identificou que:

Em relação à formação acadêmica ao menos formalmente, é alto o contato com o conhecimento científico, uma vez que a universidade é o *locus* de acesso a este tipo de conhecimento, pois a grande parte dos professores estudados também apresenta a formação em nível superior (CARDOSO, 1997, p.126).

Um problema que é apresentado em relação às formações se refere à quantidade de cursos *lato sensu* que, nas últimas décadas, estão sendo ofertados por várias faculdades e universidades. Gatti (2008) aponta algumas medidas que o governo vem tomando para garantir a qualidade de tais formações:

(...) Com a intensa expansão desses cursos e a preocupação com o modo como são oferecidos e por quais instituições, o CNE editou recentemente (8 de junho de 2007) a resolução n. 1/07. Essa resolução abre novo espaço para as políticas de educação continuada nessa modalidade, cujos efeitos dependerão de sua incorporação pelas diferentes instituições, porque coloca algumas balizas para o oferecimento desses cursos sem, no entanto, diminuir a flexibilidade quanto a sua oferta e seu funcionamento (GATTI, 2008, p.15).

Acredita-se que, com uma maior fiscalização por parte do poder público, as especializações *lato sensu* vão ser ofertadas com mais critério e qualidade. Não se preveem mudanças no estilo de como é ofertada, mas, sim, mais regras para credenciamento de novos cursos, com alguns critérios estabelecidos a partir da resolução 01/07. Gatti (2008) destaca alguns pontos importantes desses critérios:

1. as instituições de ensino superior *já credenciadas* podem oferecê-los sem necessidade de autorização; 2. *outras instituições* poderão ser credenciadas nos termos da resolução; 3. os cursos ficam sujeitos à *avaliação* dos órgãos governamentais quando do *recredenciamento da instituição*; 4. para o Censo do Ensino Superior, os dados desses cursos deverão ser informados sempre que solicitados; 5. metade dos docentes nesses cursos deve ter *título de mestre ou doutor*, obtidos em programas *stricto sensu* devidamente credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/MEC; 6. os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância só podem ser oferecidos por instituições credenciadas para esse fim específico pela União (GATTI, 2008, p.15).

Entretanto, o que percebemos é que essa nova resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE - sinaliza preocupação com a qualidade dos cursos de formação continuada que se apresentam na rubrica de pós-graduação *lato sensu*, mostrando nova orientação em política pública nos aspectos formativos para as diversas áreas desses cursos, o que inclui a educação.

Sendo assim, os dados sobre formação desses profissionais são extremamente relevantes, pois, independentemente de uma discussão relativa à qualidade e ao reconhecimento dos cursos, indicam que, do ponto de vista do professor, há um investimento explícito em sua própria formação e, portanto, podemos considerar que há uma disponibilidade para aprender, devido à participações em programas de pós-graduações.

A partir de toda essa discussão, os dados nos levam a perceber o quão é significativo o investimento dos profissionais da educação em sua formação, mas isso não correlaciona diretamente com uma prática exitosa, como menciona a autora acima. E a questão colocada adiante já começa a dar indícios para as discussões posteriores, pois já começa a questionar o conhecimento teórico em relação à prática docente que será abordado com mais ênfase no capítulo IV, bloco IV.

Outro dado que também não podemos desconsiderar é a quantidade de professores que ainda não possuem o curso superior: cerca de 14,2% só possuem o ensino médio com habilitação no Magistério, uma vez que, após a Lei 9394/96, foi promulgada a obrigatoriedade de todos os docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental à formação em nível superior (licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior). O prazo para que todos os docentes cumprissem essa habilitação foi até o ano de 2007. Dessa forma, supomos ser um número significativo de docentes sem a devida formação, uma vez que o Governo está propiciando várias formações a esses profissionais, principalmente na modalidade de ensino à distância.

3.2.1 - Tempo de experiência

Esta segunda questão “*Tempo de experiência*”, que abarca a categoria “*Perfil dos professores alfabetizadores*”, vai somar para construção do perfil profissional desta amostra. Outra reposta abordada também nesta análise será o cargo atual dos docentes, já que participam da formação continuada coordenadores, diretores, supervisores e também técnicos da SME, uma vez que também pretendemos verificar se os cursistas realmente ocupam a

posição de frente de sala de aula, pois supomos ser a posição em que a transposição dos conteúdos adquiridos na formação possa ocorrer de forma mais explícita.

Já a questão do tempo de serviço, além de ampliar o perfil profissional desses professores, nos fornecerá elementos para cruzar a hipótese colocada acima, se o tempo de serviço e a formação inicial interferem nas colocações a respeito das informações advindas dessa formação, já que supomos quanto maior a experiência e a formação, maior será a absorção coerente dos conhecimentos apreendidos.

Esses dados também ampliam o perfil dos professores que participaram da formação continuada, dando um panorama se são docentes com pouca ou muita experiência prática, e também poderemos verificar qual a categoria de docentes que mais participam de curso, se são professores que estão iniciando na carreira agora ou se ainda há um interesse entre os docentes com maior tempo de serviço, já que, segundo Huberman (1992), há um desinvestimento na carreira profissional de professores em fase de se aposentarem.

Para trabalhar a questão tempo de serviço, nos basearemos nos estudos de Huberman (1992), que faz uma classificação das fases de trabalho dos docentes. Nesse estudo, as classificações sofreram adaptações, baseadas na pesquisa de Pena (1999), que pautou em sua própria experiência profissional. Segundo a autora, no Brasil, o tempo de serviço de um profissional da educação dura, em média, 25 a 30 anos de trabalho e não 40 anos, como consta no estudo do referido autor²⁰. Sendo assim, considera essa classificação da seguinte maneira: o primeiro estágio se refere aos primeiros anos de carreira, ou seja, aos três primeiros anos (1-3 anos); o segundo estágio, o que ele chama de estabilização, equivale do terceiro ao sexto ano de carreira; o terceiro estágio, denominado de diversificação ou questionamento, corresponde dos 7 aos 15 anos de trabalho; e o quarto estágio, classificado como serenidade ou conservantismo, equivale dos 16 aos 20 anos, bem como o desinvestimento, que caracteriza o final da carreira, que são os anos finais da carreira antes de se aposentar. Nesse caso, consideramos acima dos 20 anos de profissão.

Outra adaptação deste estudo se refere ao agrupamento dos estágios para tratar do tempo de serviço. Dessa forma, agruparemos os dois primeiros estágios que, segundo Huberman (1992), se referem ao início da carreira, seguindo para o que ele chama de fase de estabilização, considerando de 1 a 10 anos, um grupo com pouca experiência; os grupos do terceiro e do quarto estágio (11-20 anos) corresponderão ao grupo com experiência; e acima

²⁰ A pesquisa de Huberman (1992) foi baseada em dados franceses.

dos 21 anos de carreira, docentes com muita experiência. Sendo assim, passaremos a analisar o tempo de serviço das cursistas, baseando-nos nessas adaptações.

Sabemos, também, que a classificação apresentada por Huberman (1992) pode nos auxiliar a constatar alguns traços característicos das fases da carreira em que os professores se encontram, permitindo-nos relacionar isto com as formas como interpretam sua formação continuada e a influência dessa formação em sua prática docente. Entretanto, ressaltamos que essas fases não constituem um caminho linear para todos os professores, pois aspectos pessoais e sociais, bem como a realidade das instituições em que exercem suas atividades, também influenciam seu trabalho. No anexo V, constará o agrupamento dos professores cursistas quanto à classificação do tempo de experiência, ou seja, o tempo de serviço na área educacional.

Os dados coletados para essas categorias foram extraídos do cabeçalho do instrumento utilizado para coleta de dados, e nos mostram que é bem diversificado o tempo de experiência desse grupo de docentes, o que podemos supor o quão rica poderá ser a troca de experiências entre elas. Nesse sentido, Nóvoa (1992) enfatiza o valor das trocas de experiências, afirmando que:

a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal; por isso é tão importante investir na pessoa, valorizando e respeitando o saber da experiência (NÓVOA, 1992, p.25).

A própria coleção traz uma valorização das trocas de experiências, a partir dos trabalhos em grupo, por acreditar que potencializa o processo de formação e é justificada no volume 1 – Organização da Alfabetização no Ensino Fundamental de 9 anos - a qual apresenta uma lista de argumentos, afirmando:

Quando se estuda em grupo, ocorrem fenômenos interessantes. Seu pensamento se torna mais claro, porque precisa elaborá-lo para comunicá-lo a um colega. É também mais fácil articular o pensamento, pois, enquanto nos expressamos, o grupo nos ajuda a lembrar o que estávamos dizendo, qual era nosso tópico ou nossa intenção inicial (...). (V.1, p.19).

Considerando as adaptações realizadas, os dados nos confirmam um maior número de docentes entre os primeiros 10 anos de profissão, um total de 100 professores, sendo considerado pela classificação um grupo com pouca experiência e em fase inicial de carreira, segundo Huberman (1992), uma fase que é vista como desestabilização e estabilização, na qual o docente vai obter momentos de incertezas, dúvidas, incompreensões, caminhando para períodos de concretização de várias ações pedagógicas.

Já docentes considerados com muita experiência, entre 11 a 20 anos de carreira, nesta amostra foram catalogados em um número de 55 docentes, num estágio que podemos considerar, pela classificação de Huberman (1992), fase que se estende desde o questionamento à serenidade profissional, considerado um grupo com experiência. Se formos respeitar a suposição de Huberman (1992), nessa amostra, podemos confirmar que professores com um tempo maior de profissão não investem muito mais em sua carreira, pois apenas 24 docentes considerados um grupo com muita experiência participaram da formação em estudo. Mas também não podemos desconsiderar os 13.19% de professores que já possuem bastante tempo de profissão e que ainda buscam se atualizar.

Os dados nos apontam que 43.4% dos docentes fazem parte do grupo que consideramos com tempo de serviço com experiência. Isso pode significar que, ao menos potencialmente, há um espaço para formação continuada, que pode ser frutífero, pois os docentes já possuem certa experiência que servirá de parâmetro para o aproveitamento das informações que venham a ter contato, e que eles ainda têm perspectiva futura do exercício do magistério.

Mesmo com os dados nos confirmando que o grupo que mais está presente nessa formação são docentes com pouca experiência, ou seja, com menos tempo de serviço, ainda fica a indagação: será que os docentes considerados com pouca experiência, ou seja, com menor tempo de prática docente, é o grupo que mais busca pela informação, por atualização, atualmente? Ou será que os professores considerados com muita experiência profissional e com tempo maior de carreira não demonstram mais interesse em investir na carreira, pois já estão à beira de aposentar, já que, no Brasil, os docentes se aposentam em média com 25-30 anos de carreira no magistério?

Em relação ao cargo ocupado por esses professores que participaram da formação, 95% da amostra são docentes atuantes em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como aponta Cardoso:

esse dado se faz necessário, pois justifica um investimento maior no desenvolvimento profissional, uma vez que este professor fará uso do investimento em sua carreira por um período de tempo considerável, pois são professores que estão atuando diretamente no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (CARDOSO, 1997, p.130).

A partir das questões analisadas, formação inicial, tempo de experiência e cargo atual, já se pode construir a categoria do perfil profissional desse grupo de professores, os quais fazem parte desta amostra.

Em relação à formação inicial, como já apontado acima, a grande maioria é de profissionais que possuem a formação exigida por lei para atuarem nas primeiras séries do Ensino Fundamental e muitos até com uma pós *latu sensu* concluída ou em andamento. São profissionais também em sua grande maioria entre 1-10 anos de tempo de serviço em sala de aula, pois 95% desse grupo se apresentam atuar na frente de sala de aula como alfabetizador. É um grupo que, para nós, está em fase inicial de carreira e ainda com pouca experiência, mas percebe-se um interesse em atualizar-se devido aos cursos de pós-graduação feitos por eles.

Dessa forma, podemos concluir que é um grupo bem diversificado, podendo proporcionar nas formações um bom engajamento nas discussões em relação à prática em sala de aula, pois são professores que compreendem vários estágios de formação profissional, conforme critérios de classificação defendidos por Huberman (1992).

3.2.2 – Experiência e formação – o que propiciam?

Este tópico tem por objetivo investigar se o tempo de carreira atrelado à formação contribui para uma melhor apropriação dos conhecimentos advindos da formação a partir das respostas dadas ao questionário.

Dessa forma, agrupamos as respostas dadas em relação ao tempo de carreira e à formação inicial em tabelas divididas conforme a classificação do tempo de serviço: docentes com pouca experiência (1-10 anos); docentes com experiência (11-20); e docentes com muita experiência, ou seja, com mais de 21 anos de carreira. Para cada classificação de tempo de serviço, havia diferentes grupos de professores com formações diferenciadas, desde magistério a ensino superior com pós-graduação.

A escolha dos questionários, num primeiro momento, havia sido de forma aleatória, sem nenhum critério aparente, mas, ao começarmos as análises, percebemos uma diferença muito grande no nível de formação inicial, o que acarretaria um empobrecimento nos dados obtidos, já que, para levantarmos informações a respeito da questão posta acima, se fez necessário cruzar dados sobre formação inicial e tempo de serviço. Para isso, temos que ter um balanceamento entre as diversas formações iniciais apresentadas pelos professores cursistas referente a cada etapa de tempo de serviço. Sendo assim, começamos a escolher os questionários aleatoriamente, mas com um olhar voltado ao equilíbrio do nível de formação citado pelos docentes. Para isso, decidimos trabalhar apenas com uma amostra de 20 questionários para cada classificação referente ao tempo de carreira.

Espera-se que, ao final da formação, os docentes possam ter obtido um grau de conhecimento melhor em relação à proposta de alfabetização abordada no decorrer do curso e possam interpretar de maneira coerente com o que foi apreendido através de seu discurso verbal, obtendo vários discursos polifônicos, ou seja, que seus discursos estejam permeados por várias vozes, principalmente com as reflexões suscitadas na formação. Para isso analisaremos a questão citada acima, relacionando as respostas em grupos. Como já citado, buscamos agrupá-las de forma que fiquem separadas por tempo de serviço, para o qual utilizamos a mesma classificação do perfil profissional sobre tempo de experiência, paralelamente à formação inicial. Dessa forma construiremos quadros para cruzarmos as respostas que julgamos ser mais coerentes com a proposta, pois assim supomos conseguir visualizar se o docente com maior tempo de serviço, com mais experiência e com uma formação inicial em nível superior interpreta melhor o aprendizado obtido na formação, confirmando ou não a hipótese levantada acima.

O primeiro grupo refere-se aos professores cursistas classificados docentes com pouca experiência, separados conforme a formação inicial, representado pelo quadro 02, na cor verde. O segundo grupo são os professores cursistas, classificados com experiência, também agrupados com base em sua formação, representados pelo quadro 03, na cor vermelha; e o terceiro grupo refere-se aos professores com muita experiência, representados pelo quadro 04, na cor laranja. Para cada quadro, foram sombreadas cores diferenciadas para separar a formação inicial, conforme legenda explicitada logo abaixo dos quadros.

3.2.2.1 Grupo de docentes com o tempo de carreira entre 1 a 10 anos

Quadro 02

Grupo de docentes com pouca experiência X formação inicial.

| Tempo de carreira (1-10) Grupo com pouca experiência | | |
|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| Número questionário | Respostas dadas à pergunta de análise “O que você acha sobre ensinar (alfabetizar), tendo como parâmetro a definição de capacidades”? | Formação inicial |
| 02 (PG) | <i>Necessário para o desenvolvimento dos alunos.</i> | Superior completo/pós |
| 03 (PG) | <i>Excelente, desde que todas as escolas adotem também e não uns e outros.</i> | Superior completo/pós |
| 16 (PG) | <i>Bom, porém exige conhecimentos profundos do profissional que irá utilizá-lo.</i> | Superior completo (normal superior)/pós |
| 44 (PG) | <i>Alfabetizar é criar possibilidades para que o seu aluno possa crescer, refletir... Trabalhando com as capacidades atinge esse objetivo.</i> | Superior completo/pós |
| 84 (PG) | <i>Bom, pois as capacidades são ponto de partida para o desenvolvimento da leitura e da escrita e apresenta o nível de cada aluno.</i> | Superior completo/pós |
| 197 (SC) | <i>Uma grande responsabilidade, pois tem que se dedicar e se entregar de corpo e alma, pois a arte de ensinar é para quem ama de verdade o que faz.</i> | Superior completo (Pedagogia) |
| 249 (SC) | <i>Acho ótimo, pois vai ficar mais claro descobrir o que o aluno já consolidou e o que preciso retomar para consolidar.</i> | Superior completo (Pedagogia) |
| 06 (SC) | <i>Muito bom. Porque através das capacidades podemos ver o avanço das crianças no processo de alfabetização e para organização do planejamento cotidiano da alfabetização.</i> | Superior completo |
| 27 (SC) | <i>Trabalhar através das capacidades podemos analisar melhor o nosso aluno de maneira mais justa.</i> | Superior completo |
| 39 (SC) | <i>Através das capacidades apresentadas fica mais fácil o professor identificar a dificuldade de aprendizagem de seus determinados alunos.</i> | Superior completo |
| 50 (SC) | <i>É muito bom, pois tendo a definição das capacidades, será mais fácil elaborar as atividades a trabalhar cada capacidade.</i> | Superior completo |
| 82 (SC) | <i>Antes era difícil porque não tinha conhecimento sobre as capacidades, mas agora está um pouco mais claro depois da capacitação.</i> | Superior completo (Normal Superior) |
| 405 (SI) | <i>Alfabetizar é um processo desenvolvido não somente na escola e sim começa principalmente na família, são descritas por procedimentos observáveis (introduzir, trabalhar, consolidar) que precisam ser considerados sempre a partir dos avanços das crianças no processo de alfabetização. São esses componentes observáveis das capacidades e seu desenvolvimento nas atividades.</i> | Superior incompleto |
| 418 (SI) | <i>Essas capacidades já vinham sendo trabalhadas na alfabetização, mas em forma de objetivos e metas que</i> | Superior incompleto |

| | <i>deveriam ser alcançadas.</i> | |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Tempo de carreira (1-10) Grupo com pouca experiência | | |
| Número questionário | Respostas dadas à pergunta de análise “O que você acha sobre ensinar (alfabetizar), tendo como parâmetro a definição de capacidades”? | Formação inicial |
| 399 (MG) | <i>É necessário, pois agindo dessa forma detectamos o que as crianças precisam aprender em cada ano e também, ao mesmo tempo, designamos o que deve ser lecionado.</i> | Magistério completo |
| 383 (MG) | <i>Eu, particularmente, acho muito interessante porque introduzir capacidades no planejamento diário significa o ensino de conhecimentos.</i> | Magistério completo |
| 48 (MG) | <i>Usando os métodos que nos foram apresentados e até mesmo revistos aqui estamos no caminho certo.</i> | Magistério completo |
| 445 (MG) | <i>Melhorou bastante o meu trabalho depois de ter conhecido este novo método de ensino.</i> | Magistério completo |
| 410 (MG) | <i>Bem interessante, bem mais prático e eficaz – dará melhores resultados.</i> | Magistério completo |
| 390 (MG) | <i>Acho importante, pois busca valorizar os discentes e sua bagagem cotidiana.</i> | Magistério completo |

Legenda:

| |
|-------------------------------------------------------|
| PG: Professores com formação superior e pós-graduação |
| SC: Professores com formação superior |
| SI: Superior incompleto |
| MG: Magistério |

Para analisar esta questão - experiência e formação -, agruparemos os dados por nível de formação e analisaremos cada grupo separadamente e, ao final dessas análises, associaremos o que existe em comum ou não nas respostas de cada grupo para confirmar ou confrontar com a hipótese levantada.

As análises referentes às interpretações, ou seja, as respostas dos docentes que consideramos com pouca experiência profissional e que possuem formação em nível superior nos apontam questões como: subjetividade: “*Uma grande responsabilidade, pois tem que se dedicar e se entregar de corpo e alma, pois a arte de ensinar é para quem ama de verdade o que faz*” (Q.197); coerência com a proposta, pelo menos em utilizar palavras agregadas à proposta inicial e com o mesmo significado, como: “consolidar” e “retomar para consolidar”: “*Acho ótimo, pois vai ficar mais claro descobrir o que o aluno já consolidou e o que preciso retomar para consolidar*” (Q.249); agregam aos seus discursos o termo “capacidades”, como nos exemplos a seguir:

Muito bom. Porque, através das capacidades, podemos ver o avanço das crianças no processo de alfabetização e para organização do planejamento cotidiano da alfabetização (Q.06).
Trabalhar através das capacidades, podemos analisar melhor o nosso aluno de maneira mais justa (Q.27).

*Através das capacidades apresentadas, fica mais fácil o professor identificar a dificuldade de aprendizagem de seus determinados alunos (Q.39).
É muito bom, pois tendo a definição das capacidades, será mais fácil elaborar as atividades e trabalhar cada capacidade (Q.50).
Bom, pois as capacidades são ponto de partida para o desenvolvimento da leitura e da escrita e apresenta o nível de cada aluno (Q.84).*

A maioria dos professores cursistas que se referiram ao termo capacidades possuem formação em nível superior, um deles com pós-graduação.

Uma das respostas no quadro 05 aponta conhecimentos tratados no volume 04 da coleção, que aborda a questão da organização do planejamento na alfabetização e se refere ao “*Muito bom. Porque através das capacidades podemos ver o avanço das crianças no processo de alfabetização e para organização do planejamento cotidiano da alfabetização*” (Q.06).

Todas as respostas, de certa forma, manifestaram interpretações subjetivas e revelaram opiniões construídas a partir de sua vivência cultural, social e profissional. O que confirma Nóvoa: (1992, p. 25) “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Sendo assim, em relação ao conhecimento docente que provém de vários meios, não somente o profissional, acadêmico, mas também o cultural e o social. Nóvoa (1992, p.25) afirma: “urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

Os docentes com nível de formação superior agregado a mais uma formação *lato sensu* apresentaram suas respostas num nível mais subjetivo e opinativo, enfatizando a necessidade de estudar esses conhecimentos para poderem ensinar na prática, “*Bom, porém exige conhecimentos profundos do profissional que irá utilizá-lo*” (Q.16); apontam questões que vão além do conhecimento apreendido na formação, o que se refere à inserção dessa nova proposta de alfabetização em todas as escolas e não em algumas: “*Excelente, desde que todas as escolas adotem também e não uns e outros*” (Q.03); todas as respostas dão uma significativa importância para essa proposta, afirmando que desta forma os docentes conseguirão alcançar os objetivos no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Em contrapartida, na prática em sala de aula, o uso dessa coleção não se dá conforme a expectativa que os professores cursistas manifestam ao final da formação recebida, mas pelas suas falas reconhecem a coleção como um material de apoio, como afirma Sá (2010):

À coleção é atribuído valor, no entanto, o seu uso não é efetivo, especificamente, quando as professoras escolhem outras fontes para elaborar atividades de sala de aula. (...) os professores estão mais voltados para os problemas que emergem em sua

prática na sala de aula, embora reconheçam a relevância conceitual da Coleção, não reconhecem a oferta didática da mesma Coleção, apontando um distanciamento entre o que os especialistas entendem por oferta didática contida neste material de formação e a realidade do próprio professor (SÁ, 2010, p. 309).

Os docentes que contemplam a formação em nível superior incompleto, o que supomos estarem em fase de formação, manifestam suas opiniões de forma ampla, fazem uma imersão no que consideram processo de alfabetização, ampliam também conceitos, como: “procedimentos observáveis”, os quais são considerados as ações de “Introduzir, trabalhar, consolidar”; utilizam termos diferenciados da proposta da formação, mas com o mesmo sentido, exemplo dado na resposta do Q. 405 *“Alfabetizar é um processo desenvolvido não somente na escola e sim começa principalmente na família, são descritas por procedimentos observáveis (Introduzir, trabalhar, consolidar) que precisam ser considerados sempre a partir dos avanços das crianças no processo de alfabetização. São esses componentes observáveis das capacidades e seu desenvolvimento nas atividades”*. Outra resposta representada pelo Q.418: *“Essas capacidades já vinham sendo trabalhadas na alfabetização, mas em forma de objetivos e metas que deveriam ser alcançadas”*, vai ao encontro dos dados de Sá (2010), quando afirma ser um conhecimento que os professores já utilizam, mas que utilizam o vocábulo objetivo em substituição ao vocábulo capacidade, como aponta essa autora:

o primeiro, mas conhecido e ligado à prática; e o segundo, claramente apresentado pela Coleção como um conceito amplo, abrangente, menos ligado a um modelo teórico específico e que engloba todos os níveis de progressão da criança no processo de alfabetização, cuja utilização busca evitar, assim, a parcialidade e/ou a restrição na compreensão do campo cognitivo da criança. A revelação sugere mais do que uma simples troca lexical, mas aspectos da prática dessas professoras. Portanto, essa substituição não é aleatória, tampouco uma desobediência às proposições do material da formação (SÁ, 2010, p. 308).

As respostas dadas por esse grupo nos levam a afirmar que são docentes que conhecem a proposta da formação, que certamente já fazem uso dessa prática na alfabetização, pois o que nos foi constatado é que essa formação não é um marco zero na proposta que sugere. Mas também podemos dizer, como afirma a pesquisa de Sá (2010, p. 306), que “as informações são reinterpretadas em ação e cada professor o faz à sua maneira, de acordo com suas possibilidades e necessidades de uso”.

Em relação aos professores que possuem entre 1 a 10 anos de experiência, com formação em nível médio com habilitação no magistério, consideramos as respostas, valorizando a importância da proposta, dando ênfase no melhoramento de suas práticas, como apontam as seguintes respostas: *Bem interessante, bem mais prático e eficaz – dará melhores*

resultados. (Q. 410); e *Acho importante, pois busca valorizar os discentes e sua bagagem cotidiana* (Q. 390). Outra questão que podemos notar foi a interpretação de que a proposta “alfabetizar letrando” seja um método de ensino na alfabetização, conforme exemplos dos Q. 48 e Q.445: “*Usando os métodos que nos foram apresentados e até mesmo revistos aqui, estamos no caminho certo*”; “*Melhorou bastante o meu trabalho depois de ter conhecido este novo método de ensino*”.

Não que não seja um “método”, como aponta Soares (1990), desde que sua conceitualização esteja atualizada, conforme as discussões atuais, pois afirma que toda bibliografia, após as discussões da psicogênese da língua escrita, tem certo receio de utilizar o termo “método”, substituindo por “proposta”, o que de fato aparece na coleção e são denominadas “propostas”. Soares (1990, p.49) adverte que:

É preciso, porém, advertir: trata-se não mais do que de uma mera “substituição” de termos, apenas se atribui a “método” o sentido que propus: soma de ações baseadas num conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados; se atribui a “método” o conceito estereotipado que esse termo adquiriu – método de alfabetização identificado com os tipos tradicionais de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global, etc.), e se confunde método com manual, conjunto de prescrições gerada de uma prática rotineira; não será apenas uma substituição de termos, mas uma radical mudança conceitual (SOARES, 1990, p.49).

Isso nos leva a supor que esses docentes estão presos à conceitualização de métodos e concebem essa proposta como um método; basta nos questionar se esse termo está sendo discutido na formação continuada com base nas discussões atuais, com esse novo olhar da mudança conceitual que carrega o termo “método” no século XXI. Essa mesma autora nos traz, nesse caso, à diferença entre método e proposta, com base em Margarita Gómez Palácio, em “Os filhos do Analfabetismo”:

A diferença entre método e proposta reside no fato de que o primeiro está centrado no processo que o professor deve seguir e a proposta de aprendizagem, no processo que a criança realiza (FERREIRO *apud* SOARES 1990, p.49).

Cabe-nos ressaltar que não é objeto deste estudo a questão dos métodos de alfabetização, mas as reinterpretações que os docentes fazem dos conhecimentos adquiridos na formação e que podem estar se constituindo de forma equivocada, sendo considerados um método de ensino. Na verdade, a coleção traz uma proposta de alfabetizar letrando, apresentando de forma sistemática e organizada instrumentos que o professor alfabetizador pode usar na prática em sala de aula para alcançar tal proposta. O que questionamos é qual o

sentido conceitual com que os professores cursistas apresentam de fato tal metodologia, já que com base em Soares esta coleção não deixa de apresentar metodologias de ensino?

Se formos analisar no nível geral de entendimento, as interpretações estão num plano individual do que cada profissional acha desta proposta. Uns com um discurso mais pedagógico e profissional; outros com um discurso voltado ao afetivo; outros com uma interpretação apenas no nível pessoal. Mas o que esses dados nos chamam a atenção é que parece ser um grupo em que o nível de formação inicial não interfere numa interpretação mais coerente com a proposta inicial, mas podemos ressaltar o grupo de professores com formação em nível superior que se posicionaram com um discurso bem voltado ao pedagógico. Outra observação reflete, de forma geral, a importância dessa nova proposta sendo considerada muito relevante para o ensino aprendizagem da alfabetização.

É necessário destacar, aqui, os equívocos que ocorrem na interpretação da proposta da formação. Sabe-se que tal entendimento é gerado por vários fatores: a forma de participação do docente na formação, a condução em que o formador trabalhou as temáticas e outros fatores de aprendizagem psicológicos, sociais, contextuais que compõem os saberes docentes e que irão garantir uma compreensão real do que propõe tal formação. O que nos tem mostrado alguns estudos é a má interpretação das propostas educacionais e que são repassadas nos contextos escolares de forma a deturpar a proposta inicial, como vemos principalmente na proposta do construtivismo, que levou a uma má interpretação dos usos dos métodos de ensino, ocorrendo uma “desmetodização”, como aponta Soares (2003).

3.2.2.2 Grupo de docentes com tempo de carreira entre 11 a 20 anos

As análises deste segundo tópico passa a contextualizar as respostas dadas dos professores que pertencem à classificação em tempo de serviço, como docentes com experiência, ou seja, que tenham entre 11 a 20 anos de carreira. No quadro 03 estão agrupados os docentes que se concentram nessa classificação. As respostas dadas à questão posta serão diagnosticadas conforme o mesmo critério de análise da classificação do quadro 02, representados por docentes que classificamos com pouca experiência. Para esclarecer como estabelecemos os critérios de análise, foram pensados da seguinte maneira: escolha de uma pergunta base para análise de todas as classificações referentes à experiência e à formação; escolha aleatória da quantidade de questionários para realizarmos as comparações, sendo assim, selecionamos 20 questionários para compor cada classificação, buscando equilibrar uma quantidade média para compor cada classificação por formação; e por último, para

construir cada quadro, buscamos colocar em ordem hierárquica de formação com cores diferentes para facilitar a compreensão da leitura.

Com base nesses critérios, o quadro 03 nos permite visualizar as respostas dadas à pergunta selecionada, agrupadas pela formação inicial.

Quadro 03
Grupo de docentes com experiência X formação inicial.

| Tempo de carreira (11-20) | | |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| Grupo com experiência | | |
| Número Questionário | Respostas dadas à pergunta de análise “O que você acha sobre ensinar (alfabetizar), tendo como parâmetro a definição de capacidades”? | Formação inicial |
| 07(PG) | <i>Redefine toda nossa prática enquanto mediadores; facilita identificar o foco do problema de aprendizagem especificamente.</i> | Superior completo (Ped/Hist)/pós |
| 11(PG) | <i>Acho que facilita ao professor diagnosticar e após ter os resultados, elaborar as atividades voltadas para as capacidades que ainda não foram supridas.</i> | Superior completo/pós |
| 14(PG) | <i>É ótimo, pois dá possibilidades para o professor repensar em seu planejamento e trabalhar de acordo com as definições.</i> | Superior completo/pós |
| 255(PG) | <i>Muito bom, agora tirei um alícerce tanto nos eixos quanto nas capacidades de planejar as minhas ações e inferências de acordo com o que o meu aluno realmente precisa.</i> | Superior/pós |
| 29(PG) | <i>Trabalhar com base em capacidades nos dá clareza do nível de aprendizagem de cada criança.</i> | Superior completo/pós |
| 43(PG) | <i>Muito bom, porque podemos melhorar a nossa metodologia respeitando as capacidades de cada criança.</i> | Superior completo/pós |
| 110(SC) | <i>Alfabetizar torna-se mais difícil, porém, agora tenho consciência do que é necessário, digo, as capacidades que precisam ser desenvolvidas, sendo necessário um trabalho diferenciado a partir desse conhecimento adquirido.</i> | Superior completo (Normal) |
| 219(SC) | <i>Excelente ensinar dentro das capacidades não é fácil, mas também não é impossível, com esse desafio posso melhorar minha prática em sala de aula.</i> | Superior completo |
| 246(SC) | <i>Para alfabetizar, primeiro deve ter amor pelo que faz, pois aí o professor busca ainda mais melhorar seu trabalho com experiências adquiridas por outros colegas e também busca a sua formação.</i> | Superior completo (Normal) |
| 40(SC) | <i>Alfabetizar não é somente ensinar a ler e escrever e sim todas as regras, comportamentos, maneiras de ser e agir, valores... todo um conjunto para contemplar essas capacidades e a maneira que o livro traz é ótimo.</i> | Superior completo (Normal) |
| 68(SC) | <i>Capacidades todos temos, só que alfabetizar não é fácil, é uma tarefa muito difícil, não impossível, depende de muita experiência ao longo do tempo.</i> | Superior completo |
| 86(SC) | <i>É importante através das capacidades saber em que nível está o meu aluno e também vencer as dificuldades em que ele se encontra de acordo com as capacidades.</i> | Superior completo (Normal) |
| 397(SI) | <i>Acredito que ensinar é uma arte e como toda arte precisa ser preservada, portanto todo professor das séries iniciais deveriam ser apenas aqueles que realmente são capazes e gostam de ensinar.</i> | Superior incompleto |
| 21(SI) | <i>É importante ensinar e despertar as capacidades escondidas</i> | Superior incompleto |

| <i>em cada um, ver cada um com a sua diferença e limitação.</i> | | (Letras) |
|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Tempo de carreira (11-20) | | |
| Grupo com experiência | | |
| Número Questionário | Respostas dadas à pergunta de análise “O que você acha sobre ensinar (alfabetizar), tendo como parâmetro a definição de capacidades”? | Formação inicial |
| 409(MG) | <i>É bem mais prático e proveitoso, pois estaremos trabalhando sabendo com clareza o ponto de partida e onde queremos chegar.</i> | Magistério completo |
| 435(MG) | <i>Eu acho uma experiência e um desafio de conhecimento de culturas diferentes e o compromisso com o futuro de nova geração capacitando para um novo conhecimento chamado letramento.</i> | Magistério completo |
| 389(MG) | <i>É uma das melhores coisas que já aconteceu na alfabetização.</i> | Magistério completo |
| 135(MG) | <i>Alfabetizar é um processo complexo, porém utilizando as capacidades torna-se mais fácil e eficiente.</i> | Magistério completo |
| 136(MG) | <i>As capacidades nos ajudam a organizar nossas aulas para podermos alfabetizar e finalmente avaliar o aprendizado.</i> | Magistério completo |
| 105(MG) | <i>É importante através das capacidades saber em que nível está o meu aluno e também vencer as dificuldades em que ele se encontra de acordo com as capacidades</i> | Magistério completo |

Legenda quadro 03:

| |
|-------------------------------------------------------|
| PG: Professores com formação superior e pós-graduação |
| SC: Professores com formação superior |
| SI: Superior incompleto |
| MG: Magistério |

A amostra do quadro 03 consta de seis docentes que fazem parte do grupo de professores com nível de formação superior mais alguma especialização. Essa amostra nos conduz a uma interpretação de que a proposta inicial da formação continuada de que os docentes participaram redefine, facilita a prática de ensinar a ler e a escrever, como colocam as respostas dos professores cursistas representados pelos questionários de número 7 e 11:

“Redefine toda nossa prática enquanto mediadores; facilita identificar o foco do problema de aprendizagem especificamente”(Q.07); “Acho que facilita ao professor diagnosticar e após ter os resultados, elaborar as atividades voltadas para as capacidades que ainda não foram supridas”(Q.11). Permite repensar o planejamento: É ótimo, pois dá possibilidade para o professor repensar em seu planejamento e trabalhar de acordo com as definições. (Q.14); e Muito bom, agora tirei um alicerce tanto nos eixos quanto nas capacidades de planejar as minhas ações e inferências de acordo com o que o meu aluno realmente precisa (Q.255). Aponta que é uma proposta que trouxe uma clareza no processo de aprendizagem de cada criança: “Trabalhar com base em capacidades nos dá clareza do nível de aprendizagem de cada criança”. (Q.29); e também oferece contribuições para melhorar a metodologia,

respeitando as capacidades de cada criança: *“Muito bom, porque podemos melhorar a nossa metodologia respeitando as capacidades de cada criança”* (Q.43).

Esse grupo condensou suas respostas basicamente na contribuição da proposta à prática pedagógica, enfatizando-as com um olhar profissional e menos pessoal, mesmo sabendo que são respostas carregadas de subjetividade, de opiniões, mas que nos remetem a uma análise de cunho mais pedagógico e com respaldo no que realmente a proposta pode contribuir na prática.

Em relação aos docentes com formação em nível superior, podemos destacar que seus discursos também vão ao encontro da facilidade, do direcionamento que essa proposta trouxe à prática pedagógica, conforme apontam os questionários Q.110 e Q.219: *“Alfabetizar torna-se mais difícil, porém, agora tenho consciência do que é necessário, digo, as capacidades que precisam ser desenvolvidas, sendo necessário um trabalho diferenciado a partir desse conhecimento adquirido”*. (Q.110); *“Excelente, ensinar dentro das capacidades não é fácil, mas também não é impossível, com esse desafio posso melhorar minha prática em sala de aula”* (Q.219).

Os questionários 246 e 40 apontam questões mais subjetivas que levam o ato de alfabetizar como processo mais afetivo, comportamental, não abordam a questão foco de alfabetizar letrando com base em capacidades linguísticas: *“Para alfabetizar, primeiro deve ter amor pelo que faz, pois aí o professor busca ainda mais melhorar seu trabalho com experiências adquiridas por outros colegas e também busca a sua formação”*. (Q.246); *“Alfabetizar não é somente ensinar a ler e escrever e sim todas as regras, comportamentos, maneiras de ser e agir, valores... todo um conjunto para contemplar essas capacidades e a maneira que o livro traz é ótimo”* (Q.40).

O discurso verbal do Q.68: *“Capacidades todos temos, só que alfabetizar não é fácil, é uma tarefa muito difícil, não impossível, depende de muita experiência ao longo do tempo”*, é atravessado por uma interpretação de capacidades de forma bem genérica, não voltado para as capacidades que devem ser estimuladas nas crianças em face do aprendizado da leitura e da escrita. A interpretação que o docente representado pelo Q.86, *“É importante através das capacidades saber em que nível está o meu aluno e também vencer as dificuldades em que ele se encontra de acordo com as capacidades”*, já nos direciona a uma melhor interpretação do uso das capacidades no processo de alfabetização, a ponto de manifestar auxílio destas em prol do avanço do educando.

Os docentes que estão no nível de formação classificado em superior incompleto, que são representados por dois professores, nos apresentam respostas num nível bem subjetivo,

levando para o lado do gostar de ensinar com base nas capacidades de alfabetizar. A resposta do Q.21: *“É importante ensinar e despertar as capacidades escondidas em cada um, ver cada um com a sua diferença e limitação”* diverge muito da proposta inicial da formação, levando sua interpretação a um nível muito pessoal, considerando o termo capacidades de forma bem genérica, ou seja, num plano das capacidades de todo e qualquer ser humano.

Os professores no nível de formação do Magistério também manifestaram subjetividade, afirmaram que, com a proposta trabalhada, o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização se torna mais fácil, com maior clareza. Também obtivemos repostas de forma muito genérica, sem estabelecer relações com a proposta: *“Eu acho uma experiência e um desafio de conhecimento de culturas diferentes e o compromisso com o futuro de nova geração capacitando para um novo conhecimento chamado letramento”* (Q.435); *“É uma das melhores coisas que já aconteceu na alfabetização”* (Q.389).

3.2.2.3 Grupo de docentes com tempo de carreira acima de 21 anos

O quadro 04 nos mostra os dados de docentes com tempo de carreira acima dos 21 anos, um grupo que consideramos com muita experiência e que, se confirmada a hipótese questionada, poderá ser o grupo que mais se apropriou coerentemente da proposta da formação obtida, cruzada com o nível de formação acadêmica. Trataremos os dados do quadro, utilizando as mesmas regras de análises dos outros grupos com menos tempo de carreira.

Quadro 04

Grupo de docentes com muita experiência X formação inicial.

| Tempo de carreira (> 21 anos de carreira) | | |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| Grupo com muita experiência | | |
| Número Questionário | Respostas dadas á pergunta de análise “O que você acha sobre ensinar (alfabetizar), tendo como parâmetro a definição de capacidades”? | Formação inicial |
| 10(PG) | <i>Melhor para diagnosticar os alunos e ver o nível de aprendizado de cada um, dando assim o norteamento de onde deverá continuar o ensino.</i> | Superior/pós |
| 18(PG) | <i>Fica mais claro como alfabetizar, principalmente quando você é professor de 1º ano e fica claro que alfabetizar pode ir do 1º ao 3º.</i> | Superior completo/pós (Normal) |
| 26(PG) | <i>Acho ótimo porque toda criança estimulada, incentivada desenvolverá suas habilidades com segurança.</i> | Superior completo/pós |
| 59(PG) | <i>Ela nos dá um norte e facilita o planejamento, fica bem mais fácil trabalharmos tendo os eixos norteadores, nos dá mais segurança e confiança.</i> | Superior completo/pós |

| Tempo de carreira (> 21 anos de carreira) | | |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Grupo com muita experiência | | |
| Número Questionário | Respostas dadas á pergunta de análise “O que você acha sobre ensinar (alfabetizar), tendo como parâmetro a definição de capacidades”? | Formação inicial |
| 62(PG) | <i>Ensinar é proporcionar condições para que o aluno desenvolva habilidades que já possui e/ou outras que, através do incentivo, da motivação e do aprender a aprender, a criança constrói conhecimento.</i> | Superior completo/pós |
| 108(PG) | <i>Muito bom, agora sabemos o que precisa ser trabalhado cada ano de forma clara.</i> | Superior completo/pós |
| 218(PG) | <i>Bem mais fácil (acompanhamento do aluno), visão clara do desenvolvimento do nosso educando.</i> | Superior completo/pós |
| 275(PG) | <i>É muito bom, porque avalia a capacidade de aprendizagem de cada aluno.</i> | Superior completo/pós |
| 109(SC) | <i>Sabendo das capacidades a serem desenvolvidas, facilita ao professor a desenvolver melhor suas habilidades, revendo sempre a aprendizagem do aluno...</i> | Superior completo (Normal) |
| 133(SC) | <i>Excelente. Porém o professor tem que procurar conhecer bem as capacidades para não pular etapas no desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno.</i> | Superior completo (Normal) |
| 160(SC) | <i>Importante porque através das capacidades temos um direcionamento.</i> | Superior completo (Normal Superior e Educação Física) |
| 195(SC) | <i>Acho bom, porque temos o objetivo claro que temos de alcançar, podendo assim planejar sempre atividades pensando nas atividades que os alunos têm de vencer.</i> | Superior completo (Normal) |
| 342(SC) | <i>Certamente mais viável, pois assim conseguiremos com mais facilidade alcançar os nossos objetivos esperados dos educandos. Com isso nos tornaremos verdadeiros educadores.</i> | Superior completo |
| 346(SC) | <i>Muito interessante porque através desses conhecimentos torna-se mais viável alfabetizar, visto que vai trabalhar as dificuldades detectadas.</i> | Superior completo |
| 348(SC) | <i>Uma visão muito melhor, pois sempre trabalhei na dificuldade dos alunos e as fases que se encontra cada uma trabalhando as capacidades. Essa visão vai ajudar muito</i> | Superior completo |
| 349(SC) | <i>Não se concebe mais o processo de alfabetizar sem estabelecer uma relação com as capacidades, pois elas sistematizam e orientam para uma avaliação mais consistente e benéfica para o ensino-aprendizagem da alfabetização e letramento.</i> | Superior completo (Pedagogia e Letras) |
| 352(SI) | <i>Foi ótimo trabalhar dessa forma, facilitando a aprendizagem do educando; podemos observar as capacidades e habilidades durante o tempo de alfabetizar.</i> | Superior incompleto |
| 345(SI) | <i>Muito interessante, pois quando elencamos as capacidades que queremos trabalhar por meio de um gênero textual, tornam-se mais claros os nossos objetivos e o trabalho se torna mais prazeroso.</i> | Superior incompleto |
| 354(MG) | <i>Com certeza é mais fácil, pois dessa forma fica fácil detalhar nossas metas e objetivos que queremos alcançar.</i> | Magistério completo. |
| 351(MG) | <i>Com certeza é mais fácil, pois dessa forma fica mais fácil detalhar nossas metas, objetivos que queremos alcançar.</i> | Magistério completo |

Legenda quadro 04:

| |
|----------------------------------------------------------|
| PG: Professores com formação superior mais pós-graduação |
| SC: Professores com formação superior |
| SI: Superior incompleto |
| MG: Magistério |

Ressaltamos que a característica de formação inicial nesta amostra não está exposta de forma equivalente, uma vez que na amostra total da pesquisa, ou seja, nos 182 questionários analisados, somente constam dois docentes com tempo de carreira acima de 21 anos e com formação em nível médio com habilitação em Magistério, fato este que pode ser explicado pela exigência em lei pela formação em nível superior. Esse grupo se constitui de sete docentes com formação em nível superior, agregado a mais um curso de especialização; oito professores com formação superior e dois docentes com nível superior incompletos.

Os docentes com nível de formação superior com mais algum tipo de especialização nos apontam questões relacionadas ao aspecto pedagógico, considerando essa proposta como norteamento para o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização e clareza para se inserir nesse processo, como expressam as interpretações dos seguintes professores cursistas:

Bem mais fácil (acompanhamento do aluno) visão clara do desenvolvimento do nosso educando (Q.218).

Fica mais claro como alfabetizar, principalmente quando você é professor de 1º ano e fica claro que alfabetizar pode ir do 1º ao 3º (Q.18).

Muito bom, agora sabemos o que precisa ser trabalhado cada ano de forma clara (Q.108).

Outra interpretação que foge um pouco da proposta direciona o discurso para a questão do incentivo, do estímulo e não aborda termos que podem ser tratados na proposta inicial: “Acho ótimo porque toda criança estimulada, incentivada desenvolverá suas habilidades com segurança” (Q.26), sendo colocada na criança a responsabilidade de ela própria desenvolver tais habilidades. Já as respostas do Q.62 e Q. 275 apresentam-se de forma bem superficial e pessoal, não exprimindo um total entendimento da proposta da formação:

Ensinar é proporcionar condições para que o aluno desenvolva habilidades que já possui e ou outras que através do incentivo da motivação e do aprender a aprender a criança constrói conhecimento (Q.62).

É muito bom, porque avalia a capacidade de aprendizagem de cada aluno (Q.275).

Em relação aos docentes com formação em nível superior, as interpretações frente à pergunta estabelecida se referem também à questão de as capacidades facilitarem, sistematizarem, nortear o processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita, indo ao

encontro do grupo de docentes com mais formação, como exemplo, o caso descrito acima. Todos os professores se posicionaram positivamente frente a esta nova proposta.

No nível de formação superior incompleto, também se notam respostas muito semelhantes às dos outros grupos, como a questão de essa proposta facilitar, dar mais clareza no processo de ensino; manifestam até mesmo um grau de satisfação em trabalhar com essa sistematização apresentada por essa proposta.

É interessante observar, no grupo de docentes representando o nível de formação no Magistério, que, no total da amostra deste estudo, foram encontrados apenas dois questionários que se enquadravam no perfil estabelecido e o que mais chamou a atenção foram as respostas iguais, o que supomos uma cópia. E mesmo assim, a resposta dada mostra-nos certa superficialidade na interpretação da proposta de formação, ou também um desinteresse em responder ao questionário, apontado pelos Q.354 e Q.351:

Com certeza é mais fácil, pois dessa forma fica fácil detalhar nossas metas e objetivos que queremos alcançar. (Q.354)

Com certeza é mais fácil, pois dessa forma fica mais fácil detalhar pessoas metas objetivos que queremos alcançar. (Q.351)

No intuito de afirmar ou não a hipótese que tínhamos num primeiro momento, na qual supomos que professores com maior carga teórica, ou seja, com um nível de formação acadêmica mais completo e com mais tempo de carreira profissional, este docente logo iria dialogar mais coerentemente com a proposta da formação, tendo um entendimento mais claro da proposta trabalhada.

Mas o que os dados analisados de cada tabela nos revelam é que há uma grande proximidade entre as respostas dos diversos níveis de formação e tempo de carreira. Os docentes com nível de formação no ensino médio com habilitação no Magistério com tempo de serviço entre 1 a 10 anos nos levam a considerar que dão muito valor à proposta trabalhada na formação, pois enfatizam melhora na prática docente. Neste grupo também percebemos uma interpretação de que essa proposta fosse um método de alfabetização, o que poderia ocasionar um equívoco na aplicação da proposta. O grupo de docentes com tempo de serviço entre 11 a 20 anos também continua a afirmar que essa proposta veio facilitar o ensino-aprendizagem do processo de alfabetização, mas verificamos docentes com um discurso mais genérico, não estabelecendo uma relação mais coerente com a proposta da formação. Já o grupo que representa os docentes com muita experiência apresenta dois docentes com respostas iguais, com certa subjetividade e num plano bem amplo. Nesse caso, supomos uma

cópia e até mesmo uma falta de interesse em responder ao questionário por ambos os professores.

Entretanto, esse grupo dialoga com o conhecimento recebido na formação de maneira mais subjetiva, com pouca manifestação verbal do discurso produzido na formação, com as trocas entre mediadores e cursistas e até mesmo com o próprio material estudado.

O grupo de docentes com nível superior e com perfis de tempo de carreira a qual consideramos com pouca experiência nos conduz a uma interpretação de que também apresentam um discurso subjetivo, mas que manifestam um discurso verbal utilizando mais termos apropriados pela formação. Os discursos verbais do grupo que se encontra entre 11 a 20 anos de carreira também vão ao encontro da facilidade, do direcionamento que essa proposta trouxe à prática pedagógica, que é apontado no discurso de docentes com formação somente em Magistério. A subjetividade também está presente em seus discursos e considera o ato de alfabetizar como processo mais afetivo, comportamental, não abordando o foco de alfabetizar letrando, com base em capacidades linguísticas. Há, também, respostas bem genéricas com relação ao termo capacidades, apresentado pela proposta. Os docentes com muita experiência profissional em quase final de carreira também apresentam um discurso bem semelhante aos perfis anteriores; referem-se também à questão de as capacidades facilitarem, sistematizarem, nortear o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, indo ao encontro de grupo de docentes com mais formação, exemplo já descrito acima.

Os docentes que apresentam uma formação acadêmica possuindo mais cursos *latu sensu* são docentes que, segundo a nossa primeira hipótese, deveriam se apropriar melhor discursivamente dos conhecimentos adquiridos na formação. O que seus discursos verbais nos levam a refletir, porém, é que eles se assemelham aos outros grupos na manifestação da subjetividade, ao expressar as contribuições que a proposta lhes trouxe, no sentido de facilitar o ensino do processo de alfabetizar. Esses discursos são provenientes do grupo dos professores com pouca experiência. A amostra dos docentes entre os 11 a 20 anos de profissão já nos conduz a uma interpretação em que o discurso apresentado é mais coerente com a proposta inicial. Os termos utilizados fazem parte do repertório do material estudado. São docentes que também apresentam opiniões semelhantes aos outros grupos na questão que se refere à transposição da proposta para a prática pedagógica. Entretanto, esse grupo condensou suas respostas basicamente na contribuição para a prática pedagógica, enfatizando-as com um olhar profissional e menos pessoal, mesmo sabendo que são respostas carregadas de subjetividade, de opiniões, mas que nos remetem a uma análise de cunho mais pedagógico e com respaldo para o que realmente a proposta pode contribuir na prática.

Já os docentes que possuem um tempo de carreira acima dos 21 anos também apresentaram suas respostas num nível bem subjetivo e opinativo, enfatizando a necessidade de estudar esses conhecimentos para poderem ensinar na prática; apontam questões que vão além do conhecimento apreendido na formação; referem-se à implementação dessa nova proposta de alfabetização a todas as escolas e não a algumas. Todas as respostas dão uma significativa importância para essa proposta, afirmando que, assim, os docentes conseguirão alcançar os objetivos no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Dessa forma, o que podemos supor nesta análise é que as respostas são bem semelhantes, apresentando um nível de subjetividade, de opinião muito próximo de cada professor, de seu contexto de vida social e profissional. Não deixamos de ressaltar que o discurso verbal dos docentes com mais formação teórica é bem mais elaborado o que não quer dizer que esse grupo se apropria melhor do entendimento em relação à proposta de alfabetizar letrando, com base em capacidades, pois em todos os grupos passaram conhecimentos afins com a proposta abordada. Outra questão significativa é quanto ao posicionamento positivo de todos os docentes em relação à proposta estudada, enfatizando-se a facilidade e a clareza proporcionadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, através de sua sistematização e organização apresentadas nos exemplos dos planejamentos.

Entretanto, cabe-nos ressaltar a limitação dessas análises, uma vez que esses docentes responderam a esses questionários em casa, em condições que não foram explicitadas e que podem ter influenciado nas respostas, principalmente o fator tempo e disponibilidade para tal atividade.

Todas as respostas, de certa forma, manifestaram interpretações subjetivas, revelaram opiniões construídas a partir de sua vivência cultural, social e profissional. O que podemos afirmar é que estes fatores - tempo de carreira e formação acadêmica - não são fatores lineares no processo de apropriação de conhecimentos, ou seja, mais tempo de carreira e formação não pressupõem melhor interpretação dos conhecimentos advindos da formação. Existem, claro, algumas semelhanças e diferenças, mas são sutis e todos os grupos passeiam pelos mesmos discursos, manifestando subjetividade e tendo suas opiniões em relação à proposta muito iguais, levando-nos a perceber que cada docente interpreta os conhecimentos a sua maneira, uns mais pessoais, outros mais profissionais; uns mais subjetivos, outros mais teóricos.

Entretanto, ficam os questionamentos: “o que de fato leva os professores a se apropriarem, interpretarem coerentemente os conhecimentos vindos das formações acadêmicas e profissionais?”; “Teriam capacidades necessárias para desenvolverem junto aos docentes o processo de formação que os levaria a interpretar os conhecimentos de forma mais

correta?"; "Será que se fazem necessários recursos avaliativos, durante o processo, com objetivo de testar o conhecimento apreendido na formação?"

CAPÍTULO 4 – A VOZ DOS PROFESSORES CURSISTAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA “INSTRUMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO”

O capítulo IV se destina às interpretações que os professores cursistas manifestam sobre a formação continuada “Instrumentos da Alfabetização”, de forma a ampliar a discussão no que os docentes revelam a respeito da formação recebida. Iremos dar continuidade à forma de análise em bloco e consideramos neste capítulo o bloco de análise III e IV, que abarca as categorias que elegemos “*A formação em foco*” e “*Diálogo entre teoria e prática*”.

Para discutir as questões que contemplam a categoria do bloco de análise III, abordaremos os fatores que, de certa forma, influenciam a formação ofertada, como: tempo da formação, os formadores que conduziram o curso, o material estudado e as opiniões em relação à formação. Buscando refletir sobre o que os professores cursistas dizem em relação a essas questões, supomos poder mapear a qualidade do curso.

Já na análise que corresponde à categoria “*Diálogo entre teoria e prática*”, referente ao bloco de análise IV, buscamos identificar as posições que os professores têm em respeito ao conteúdo estudado e a relação que estabelecem com a prática, interpretando também as colocações que os docentes fazem da proposta central do material: alfabetizar letrando, com base no desenvolvimento de capacidades linguísticas na alfabetização.

4.1 - Bloco de análise III – A formação em questão

Buscando analisar as interpretações que as cursistas fazem em relação à formação no seu todo, como o tempo determinado para tal, os formadores que mediarão as trocas de conhecimentos, o material utilizado, a própria temática abordada na formação, agruparemos as questões expressas no questionário que nos fornecem os elementos para compor tal categoria.

Primeiramente abordaremos a questão da proposta do tempo da formação continuada, que é oferecida em três módulos, com intervalos geralmente de 30 dias entre um módulo e outro, sendo 72h presenciais e 8h não presenciais. Cada módulo é estudado em três dias consecutivos, com 8h aula por dia, completando 24 horas cada módulo, que geralmente acontece às quintas e sextas-feiras, e aos sábados, em cidades-polos de cada estado.

4.1.1 - O fator tempo

Contemplando o bloco de análise III, buscaremos verificar as posições dos docentes frente ao tempo previsto para a formação continuada, observando que interpretações os cursistas fazem dessa questão que é tão complexa na profissão docente.

A questão referente ao tempo contém respostas fechadas com três alternativas: A, B e C (Suficiente, Excessivo e Insuficiente), com espaço para o cursista escrever e justificar a resposta.

Sendo assim, a tabela 08²¹ nos mostra a quantidade de respostas dadas a cada alternativa, incluindo a opção que se refere a outros, e questões em branco, que acrescentamos conforme análise dos dados.

Esse grupo de docentes nos apresenta os seguintes dados: 62% dos docentes se posicionaram de forma a considerar o fator tempo suficiente²², atendendo a suas expectativas. As justificativas dos professores sobre o tempo ser considerado suficiente são embasadas por ter dado tempo para ver adequadamente todo o conteúdo proposto, além de expandir em discussões entre os pares, com trocas de experiências, participação em oficinas, tornando a formação mais prática. Há também a avaliação de ter dado tempo para tirar as dúvidas de questões que não ficaram muito claras, enfim, pela interpretação dos cursistas, a maioria se diz satisfeita com aproveitamento do tempo proposto e ainda aponta que, se o tempo fosse maior, se tornaria cansativo, e devido a outras funções que hoje os docentes ocupam na escola, talvez a formação nem pudesse acontecer. Assim dizem os professores:

“Pois o tempo foi proveitoso, porque trocamos ideias, experiências” (Q.6).

“Três dias em que as horas são bem distribuídas e também a mediadora utiliza bem os eixos temáticos para desenvolver o curso” (Q. 7).

“Acho que o tempo foi bastante proveitoso, onde pudemos tirar as dúvidas, trocar experiências e explorar todo o conteúdo proposto” (Q. 11).

“Foi suficiente, agora é colocar ou renovar as práticas realizadas em sala de aula” (Q.21).

Entretanto, o tempo da formação continuada ainda é um grande desafio para a dinâmica desses professores. Vários deles apontam que o tempo é bom, já que não podem ficar fora de sala de aula, não há tempo disponível para isso, questão que, para se ter formação

²¹ Ver anexo 4.

²² Lembrando que essa formação ocorre em três módulos presenciais, cada módulo tem duração de 3 dias com carga horária de 24h de estudo e troca de conhecimento.

continuada com qualidade, precisa ser pensada, já que é um ponto recorrente nos discursos dos docentes.

“Pois não dispomos de muito tempo disponível” (Q.399).

“Porque o tempo de 3 dias era o tempo que dava para se fazer o curso já que em nossa escola não se pode prolongar mais que isso, enfim foi suficiente” (Q.410).

“Cada momento foi proveitoso, o tempo é o nosso inimigo, mas com força de vontade e perseverança conseguimos concluir com sucesso” (Q.429).

Mediante essa temática, o curso é organizado mais aos finais de semana, geralmente às quintas e sextas-feiras e aos sábados, três encontros de três dias cada, conforme citado acima. A organização do tempo ainda precisa ser pauta das ações do governo em prol da melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores, principalmente o tempo destinado ao que chamamos de pós-formação, que seria o tempo destinado a discussões coletivas nos interiores das próprias escolas, a fim de socializar os conhecimentos advindos das formações continuadas.

Outro problema apontado nas justificativas dos professores cursistas se refere ao início da formação, que não aconteceu no início do ano. O argumento dos cursistas é que a formação deveria ter começado antes, pois só iriam colocar em prática as reflexões oferecidas na formação no ano seguinte. Isso nos dá indícios da angústia em colocar em prática instrumentos que podem auxiliar na prática de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

“Poderia ser realizado no início do ano” (Q.261).

“O tempo foi muito bom, porém muito perto do final do ano” (Q.276).

“Mas seria importante ser realizado no início do ano e que envolvesse todos os professores” (Q.293).

A falta de continuidade dessas formações é outro fator que também é exposto nas colocações dos professores, não de forma clara e sistemática, mas vários deles dizem ser necessários outros encontros para socialização do que realmente está ocorrendo na prática; de ter profissionais para acompanhar os docentes ao finalizar o curso, enfim, que seja formação continuada e não “descontinuada”, como coloca Diniz-Pereira (2009, p.3): “a formação continuada que conhecemos, na maioria das vezes, ocorre em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação mais “descontínua” do que propriamente “contínua”.

“Foi suficiente, mas o professor alfabetizador precisa deste curso o ano todo ainda que seja por módulos para nos orientar e nos fazer repensar, melhorar sobre a nossa prática pedagógica” (Q. 219).

“A divisão em três módulos foi importante para ir repensando a prática e executando o que foi estudado. Se o curso continuasse seria melhor ainda” (Q.229).

“Mas ficou com gostinho de quero mais. Seriam interessantes outras etapas para socialização das práticas daqui para frente” (Q.244).

“Porém gostaria que o curso tivesse continuidade no próximo ano” (Q.250).

“Foi bom, só que não pode parar por aí, devemos ter apoio para continuar com o trabalho” (Q.254).

“Por que deu para captar e trabalhar detalhado, gostaria que fosse ampliado para os próximos anos” (Q.264).

Essas discussões sinalizam um fator que também é um desafio para o governo: estabelecer formações que, de fato, proponham certa continuidade e que possam agregar conhecimentos práticos e serem trabalhados com focos mais objetivos e terem um acompanhamento mais sistemático das propostas de formação continuada na prática, em sala de aula, podendo, assim, contemplar o processo de forma plena, formação e acompanhamento. Fica uma indagação: qual seria o papel das SMEs para dar continuidade às reflexões e aos conhecimentos advindos de formações continuadas oferecidas pelos órgãos agregados ao governo?

Nas posições dos professores em relação ao tempo, fica evidente também a preocupação da transposição dos conhecimentos adquiridos na formação em suas práticas pedagógicas, exemplos nos questionários Q. 301 e Q. 302.

“Agora é só levar pra prática, isso vai ficar ainda mais claro no dia a dia” (Q.301).

“Pois a base, as reflexões foram bem discutidas/analizadas servindo como suporte para serem colocados em prática” (Q.302).

Entretanto, a transposição dos instrumentos que auxiliam o ensino da leitura e da escrita com base na proposta de alfabetizar letrando, através do desenvolvimento de capacidades linguísticas, não é uma questão tão simples assim, que não requer somente ações individualizadas, como aponta Nóvoa (1992):

Práticas de formação contínua organizada em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1992, p.27).

Outra questão que também interfere nos saberes docentes que são trabalhados nas salas de aula é que são saberes muitas vezes provenientes de demandas externas, principalmente das SMEs, e o uso dessa coleção não tem sido feito de forma contínua, sendo parcialmente considerado como um material de apoio, como aponta Sá (2010):

(...) para a organização do trabalho de sala de aula, muitos materiais são consultados e a seleção deles é feita de acordo com a necessidade de ensino e não, necessariamente, como propostos pela coleção, que conta com um volume específico sobre o sistema de escrita, de capacidades necessárias não só a leitura e produção de textos escritos, mas também a concepção e produção de textos orais, diferentes dos que são usados em situações corriqueiras do cotidiano das crianças (SÁ, 2010, p.122).

Em relação ao tempo de formação continuada recebida ser insuficiente, 56 professores acreditam ser necessário um tempo maior e se justificam por várias razões, desde o conteúdo extenso à questão do tempo destinado a essa formação, como apontam algumas falas abaixo:

“O conteúdo é extenso e requer muita leitura e comentários sobre o assunto” (Q.10).

“O curso foi ótimo, mas penso que poderia se estender, pois estes momentos de estudo, trocas de experiência, é muito válido para educação de nosso país tomar novos rumos, é preciso investir na formação do professor” (Q.14).

“Precisamos de mais aperfeiçoamento, porque tudo que é novo, precisamos estar interagidos para sempre aprimorar melhor as nossas aulas” (Q.29).

“O tempo foi muito corrido, podia ter o curso uma semana” (Q.31).

“Porque apesar do esforço da formadora e de todos os cursistas no desenvolvimento das atividades, acredito que se mais tempo tivéssemos seria ainda mais proveitoso” (Q.346).

“Um curso dessa grandeza deveria ser ministrado em período de tempo maior e assistido por um número maior de professores” (Q.419).

“Insuficiente, porque deveria ser mais para que pudéssemos explorar mais os livros, aprender mais ainda com a professora, o curso é tão importante para o nosso desenvolvimento como professor, que achei curto” (Q.434).

“Um curso deste nível precisa ser melhor explorado com mais tempo, pois os nossos conhecimentos são limitados diante do pouco tempo que temos” (Q.437).

As colocações dos professores em relação a ter sido o tempo insuficiente nos direcionam a questões referentes à densidade de informações e ao conteúdo muito rico e importante, como apontam várias vozes desses profissionais. Nesse sentido, temos assistido à universalização de formações continuadas, mas não o aprofundamento e a continuidade desse processo, como aponta Frade (2010), não possibilitando tempo após a formação nos espaços escolares:

Necessidade de aumento do tempo dos cursos, sempre reduzido, se formos considerar a formação desenvolvida fora da escola. Um dos grandes limites de cursos fora da escola é que eles não se desdobram após a finalização do tempo previsto. Na opção entre universalizar ou aprofundar a formação em alguns locais, parece que ficamos presos à primeira dimensão (FRADE, 2010, p.50).

Houve, também, posições a respeito de ter mais tempo para práticas e trocas de experiências. O que é muito interessante é a ênfase dada a essa formação como muito enriquecedora, por isso a necessidade de um tempo maior. Outra questão que também já foi

apontada acima é o desafio de essas formações serem de fato contínuas, como comprovam as falas dos questionários Q.421, Q.379 e Q.161. Percebe-se que é uma questão levantada pelos próprios profissionais da educação em terem uma formação com um acompanhamento, que seja de fato levada adiante e não formações pontuais oferecidas de vez em quando. Esse desafio já é discutido por alguns pesquisadores, como Gatti (2009), Diniz-Pereira (2009) e outros, sendo demanda dos próprios professores:

“Um curso como esse, aonde os docentes vem buscar uma formação continuada, não deveria ser em apenas três encontros e sim como o nome já diz continuada, deveria ser periodicamente” (Q.379).

“Gostaria de mais encontros durante todos os anos e não parar por aqui. Como o próprio nome indica, a nossa formação é continuada” (Q.161).

“Pois como o professor tem que estar em formação continuada sempre, eu vou querer mais, espero que venham muitos outros cursos como esses” (Q.421).

Outro ponto citado foi em relação ao material em si, que, estudado individualmente, não alcança o objetivo de proporcionar reflexões a respeito da prática pedagógica, sendo necessária a participação coletiva em cursos de formação continuada, como expõe um professor, dando ênfase na formação obtida com um formador:

“Esse material poderia ser mais explorado pelo Ceale, pois preciso aprimorar mais a minha prática, coisa que as formadoras fazem com muita clareza e que não está no material. Esses encontros nos possibilitam essa aprendizagem” (Q.87).

Esse aspecto pode nos levar a uma dicotomia no discurso construído pelos professores cursistas, pois nos apontam que a materialidade utilizada na formação é clara, objetiva. Quando perguntamos sobre a leitura dos textos, a maioria nos afirma compreender claramente. Mas o que esse professor cursista nos direcion a pensar é que, com a mediação das formadoras, o entendimento da coleção se torna mais claro, pois acreditamos e constatamos que as trocas de conhecimentos não se restringem apenas à coleção.

Já em relação ao uso desse material na prática pelos docentes, a opinião é outra, como apontam as professoras pesquisadas por Sá (2010, p.314), que, segundo elas, “a linguagem é identificada como teórica, excessivamente detalhada, extensa, cheia de subsídios”. Dessa forma, essa mesma autora afirma que “a análise dos dados coletados nos indica a necessidade de atenção sobre o impacto que a linguagem escrita exerce na interação entre o professor e a informação veiculada e, conseqüentemente, nas decorrências na prática em sala de aula” (SÁ, 2010, p.305).

Já em relação aos docentes, que se referiram ao tempo como excessivo, o que podemos perceber foi uma má interpretação em relação ao significado do termo excessivo:

oito professores marcaram tal opção, mas suas justificativas apontam para o sentido de um tempo insuficiente e não exagerado, como revelam algumas de suas justificativas:

“Pois ficaram muitos assuntos a serem abordados” (Q.197).

“Deveria ter tido mais etapas se tivesse começado no início do ano letivo, não ficaríamos tão cansadas, pois não somos das mesmas cidades” (Q.249).

“É pena que já terminou o ano, seria interessante que esse curso viesse no início do ano para que os professores pudessem logo colocar a “mão na massa”. (Q.253).

“Foi excessivo, pois cursos como este deveria acontecer com mais tempo, ou seja, com mais duração, pois temos muito que aprender para socializar nosso aprendizado” (Q.385).

“No meu ponto de vista, três dias no mês é pouco tempo para explorar os conteúdos e cada exemplar” (Q. 405).

“Pois ainda teria muita coisa a aprender se o tempo fosse maior” (Q.418).

A colocação do Q.385 é bem interessante, pois nos mostra a confirmação da falta de conhecimento a respeito do significado do termo excessivo, pois além de marcar a letra correspondente, o docente explica e afirma o termo como se o significado fosse um tempo menor, curto.

A opção “outros”, expressa na tabela, refere-se à quantidade de docentes em relação a suas interpretações frente ao tempo de formação que não marcaram opção nenhuma, mas que apresentam justificativas, dando mais opinião geral a respeito do curso e não somente sobre o tempo.

De forma geral, o que podemos afirmar com essas interpretações dos professores cursistas é que o tempo de formação é suficiente para a maioria deles, mas mesmo não sendo um número muito expressivo de posições quanto à busca de um tempo maior, é relevante enfatizar as falas em prol de formações que realmente tenham continuidade e a necessidade de ações que possam disponibilizar espaços em que os docentes possam ter outros momentos para refletir sobre o que de fato colocaram em prática. Acreditamos ser necessário um momento de continuidade e acompanhamento das formações oferecidas na prática em sala de aula, em busca dos *feed back* das formações ofertadas, para assim podermos avaliar se de fato são conteúdos que estão enriquecendo as práticas em sala de aula, assim propondo subsídios de apoio para que os conhecimentos aprendidos possam ser validados no exercício da prática.

4.1.2 - As formadoras na visão dos professores cursistas

A partir dessa análise, trataremos os formadores no sentido feminino da palavra, devido ao fato de ser nessa formação todas as mediadoras mulheres. As formadoras que conduzem essa formação continuada geralmente são professoras pesquisadoras, mestradas e

doutorandas das Universidades. Neste estudo, são formadoras das Universidades Federais de Minas Gerais e outras universidades parceiras. Mas como a amostra analisada se estende a vários estados brasileiros, o Centro de pesquisa responsável por essa formação, no ano de 2009, optou por enviar um tutor da Universidade e capacitar outras professoras das Universidades Federais de cada estado. Assim, cada estado ficaria responsável pela demanda de formação em suas extensões territoriais. Essa parceria se fez necessária devido à grande demanda de formações nos últimos anos. Mas a forma mais comum na condução dos cursos é o próprio Centro de pesquisa encaminhar formadoras que, de certa forma, fazem parte do seu grupo de pesquisa.

As formadoras são responsáveis por passar os conteúdos dos seis volumes dos cadernos, procurando refletir sobre os conhecimentos que os professores cursistas trazem para a formação, proporcionando momentos de trocas de conhecimentos.

Para analisar essa questão, buscamos categorizar as respostas de forma que as equivalentes ficassem em grupo; categorizamos conforme as expectativas: atendeu às expectativas; não atendeu e em partes. Assim, procuramos expor as várias colocações feitas pelas cursistas.

A pergunta que embasou tal categoria é uma questão aberta, a saber: “*A(s) formadora(s) que conduziu(ram) o curso atendeu(ram) as suas expectativas pedagógicas? Justifique*”. Para cercar as respostas subjetivas, de adjetivos pessoais, tentamos pedir uma reflexão mais pedagógica, do ponto de vista da prática de ensino-aprendizagem. Não que a subjetividade não nos diga nada, mas carecemos de dados sobre didática nas formações continuadas, da forma como estão sendo conduzidos de fato os cursos. Pois, como aponta Nóvoa (1992), deve-se reconhecer o sujeito da formação e não somente o eu profissional, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. Mesmo sabendo da importância de considerar os diversos saberes dos professores, optamos em detalhar aspectos mais didáticos em relação à forma como as formadoras mediarão os trabalhos com a coleção abordada.

Nesta pesquisa, buscaremos as posições de forma geral, não nos interessando os nomes das formadoras. Abaixo seguem as opiniões dos professores em relação às formadoras condutoras da formação oferecida.

No agrupamento de interpretações dos cursistas, em que as expectativas foram atendidas, as posições caminharam positivamente para um formador mais prático e menos teórico, que se manifestou ser mais dinâmico e interagiu com trocas de experiências com os cursistas.

*“Sim. São dinâmicas em conduzir o curso, de forma que trouxeram várias experiências, ideias de forma atrativa (Q.06).
 Sim, foram bastante recíprocas, dinâmicas, claras e objetivas (Q.11).
 Sim, contribuíram para aquisição de novos conhecimentos (Q.14).
 Sim, esclarecem todas as dúvidas de maneira simpática e sem autoritarismo (Q.27).
 Sim, especialmente a professora J e A, pois foram mais dinâmicas e claras. Sim. Mas deveria ser mais dinâmico (Q.02).*

Como se vê, em alguns momentos, a amostra aponta opiniões para mais de uma formadora, pois é comum a formação ser ministrada por mais de uma formadora, o que ocorreu nesta formação, dando base para comparações entre aquela que é mais teórica e a que é mais prática.

*São pessoas com longas experiências na sala de aula e souberam transmitir seus recados (Q.442).
 Sim, especialmente a professora J e A, pois foram mais dinâmicas e claras. Contudo a professora E não deixou a desejar, apenas foi mais cansativo, uma parte mais teórica (Q.48).*

A proposta da formação continuada em socializar os conhecimentos em relação ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é munida de várias dinâmicas usadas pelas formadoras, pois cada uma apresenta sua maneira de intermediar as trocas de conhecimento. Uma das interpretações que perpassaram por vários docentes foi a ênfase dada ao respeito e à valorização dos conhecimentos trazidos pelos cursistas. Várias são as posições positivas no espaço que os professores consideraram como trocas de experiências.

*Sim, pois respeitaram o que o professor tinha e deu uma visão de como aproveitar os seus conhecimentos (Q.60).
 Sim, todas as formadoras atenderam as nossas expectativas e cada qual a sua maneira. Souberam atender as nossas expectativas e os nossos colegas puderam expor suas necessidades (Q.68).
 Foi ótimo, nos atendeu muito, nos acendeu o ímpeto de alçar mais, nos entusiasmou muito, houve socialização de conhecimentos. O nosso tempo foi valorizado, tópicos vistos com tempo bem determinado (169).
 Sim, ensinou técnicas que não iremos esquecer, sempre apoiando as falas dos professores e ouvintes da nossa formação (Q.386).
 Foi bastante dinâmica em ministrar o curso, pois facilitou bastante o nosso entendimento, nos deu oportunidade de mostrarmos na prática o nosso conhecimento, foi excelente (Q.403).*

A formação docente parte certamente de conhecimentos científicos, mas não se constitui em uma via de mão única, na direção de cima para baixo. Andrade (2004, p.121) afirma que: “neste processo, formadores geralmente planejam-se para incorporar a voz docente, em sua formação oferecida, de modo a conceber dosagens equilibradas dos ingredientes da teoria e da prática”. Sendo assim, supomos que, para os formadores, esse

equilíbrio possa permitir que se obtenha a medida da recepção desses conhecimentos, quando se dá oportunidade de ouvir os professores. Essa mesma autora ainda aponta que:

Quando o conhecimento científico migra para o espaço de qualquer instância da formação continuada para ter entrada numa comunicação formadora, passa necessariamente por um processo de atravessamento, em que são permeados por outros saberes, trazidos da escola, pelos professores. O que percebemos é que esses conhecimentos trazidos pelos professores de sua prática tornam-se importantes, pois ressignificam e validam os conhecimentos científicos. Essas trocas dialógicas tornam-se resultado da procura dos professores por respostas a suas inquietações e reflexões sobre a prática, no tecido de pesquisa. Do lado de quem apresenta a pesquisa, o lado do formador, encontra-se a vontade de transmitir o consolidado conhecimento e ao mesmo tempo de construir um interlocutor professor que faça sentido do que diz (ANDRADE, 2004, p.121).

Nesse sentido, percebe-se que os formadores se direcionam aos professores de forma que esse jogo de diálogos possa influenciar e argumentar os cursistas na direção de fazer com que eles percebam que o conhecimento transmitido pode lhe alterar a visão da prática. Podemos supor, também, que ambos os envolvidos nessa trama de trocas de conhecimento buscam a medida exata na comunicação que produzirá, no conhecimento, o sentido para entender os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, que são constitutivos dos sujeitos na interação em questão.

As posições sociais ocupadas nessas trocas dialógicas são diferenciadas no interior do processo de formação: professores universitários tornam-se formadores e professores da escola básica tornam-se alunos. Cabe ao formador que ocupa essa nova posição ter claro que seu saber estará deslocado, será interrogado, desafiado e posto em questão.

Entretanto, as posições dos cursistas nos levam a pensar que a formação ofertada foi realizada num ambiente muito enriquecedor, no qual aconteceram trocas de conhecimentos que enaltecem a prática docente, viabilizando momentos de reflexão da própria ação docente. Schon (1992, p.83) e outros²³, já há algum tempo, vêm nos dizendo da necessidade de se realizar formação que faça com que o docente possa refletir sobre suas práticas, pois é “neste processo de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação que os professores, em um processo coletivo de trocas de experiências, vão construindo saberes que contribuem para sua formação”.

A própria coleção estudada tem esse princípio de valorizar o saber que não se origina na coleção, mas que reconhece e está implícito na ação do professor e circunscrito no contexto real de sala de aula. Sendo assim, Sá (2010) nos confirma:

²³ NOVOA (1992); PERRENOUD (2002).

A troca de experiência por meio das interações que ocorrem nos trabalhos em grupo é bastante valorizada na coleção – por se acreditar que potencializa o processo de formação e é justificada no volume 1 com vários argumentos e, ainda, com um boxe de “aprofundamento” (...) (SÁ, 2010, p.132).

Uma parte do trecho desse boxe de aprofundamento exposto no volume 1 – Organização da Alfabetização no Ensino Fundamental de 9 anos – nos confirma a importância da dinâmica de trabalhar em grupos, proporcionando as trocas de experiências entre os professores cursistas:

Quando se estuda em grupo, ocorrem fenômenos interessantes. Seu pensamento se torna mais claro, porque você precisa elaborá-lo para comunicá-lo a um colega. É também mais fácil articular o pensamento, pois, enquanto nos expressamos, o grupo nos ajuda a lembrar o que estávamos dizendo, qual era nosso tópico ou nossa intenção inicial (...) (vol. 01, p. 19).

Desenvolver espaços de formações que contemplem, de certa forma, tal perspectiva crítico-reflexiva, fornece aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de auto-formação profissional. Por isso é tão importante investir nos saberes oriundos da prática e experiências docentes, mas de forma a propiciar uma reflexão nesses diálogos, pois sem uma intervenção crítica se torna troca de “receitas” sem grandes modificações na qualidade do ensino e nos processos defendidos pelo triplo movimento sugerido por Schon (1992), conforme citado acima, processo de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

A experiência docente é um saber essencialmente enfatizado pelos professores cursistas, basta nos questionar: como estão sendo inseridos tais saberes nas formações continuadas? Existem momentos de intervenções que levam os professores cursistas a refletirem sobre suas ações? Ou será que as trocas dialógicas ficam somente em acúmulos de informação e trocas de “receitas”?

Constata-se que os processos defendidos atualmente em formar professores críticos reflexivos de suas práticas nem sempre acontecem, ou melhor, falta muito para obtermos formações que, de fato, formem professores reflexivos, pois Sá (2010) nos aponta que:

Em relação às categorias referentes ao saber profissional, indicados por Schon (2000), há ocorrência da primeira categoria – conhecimento na ação -, e apenas aproximação com a segunda e a terceira categorias – reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação (SÁ, 2010, p. 315).

Essa posição também nos direciona para uma nova forma de pensar na maneira como que o professor formador se apresenta nos dias de hoje, não sendo mais o “detentor” de saberes e sim um intermediador que irá conduzir as trocas de conhecimentos, dando voz aos

professores e relacionando as vivências da prática cotidiana escolar com os conteúdos propostos pela formação, que, como dizem os cursistas, são momentos enriquecedores. Como aponta Frade (2010), os maiores processos de formação acontecem no ato da formação:

A maior riqueza da formação contínua está no que ocorre em seu interior, no plano das interlocuções e isso é muito difícil de investigar. Assim, se formos avaliar uma formação pelo seu conteúdo formal expresso nos materiais impressos, podemos dizer que essa seria limitada, uma vez que não apenas o conteúdo dos textos que qualifica um processo de formação, mas as ações e as reflexões efetivas que cada grupo, cada escola ou sistema de ensino implementam, a partir dos textos iniciais que apresentamos (FRADE, 2010, p.55).

Na literatura sobre formadores de docentes, são comuns os dizeres sobre a ênfase dada à credibilidade que os cursistas dão às formadoras que já vivenciaram a prática em sala de aula, que já tenham pisado num terreno escolar, no caso deste estudo, em sala de aula, alfabetizando crianças, e ainda pelo poder simbólico que muitas vezes carrega por ser professora ou pesquisadora de uma instituição renomada. Algumas interpretações dos cursistas nos direcionam a refletir sobre essa questão, pois um dos fatores positivos em relação às opiniões sobre as formadoras que conduziram o curso ofertado foi nesta direção.

Sim, usou a metodologia adequada, souberam aproveitar o tempo e o espaço, teve domínio do conteúdo trabalhado, usou diversos recursos tanto materiais quanto humanos, trouxeram sugestões de atividades e bibliografias, se interagiram muito com a turma. Tanto L quanto S têm conhecimento e experiência do que falam, elas são show (Q.87).

Sim, foram precisos em sua prática conosco, ajudando-nos sempre com seus relatos de experiências (215).

Sim são seguras e conhecedoras das práticas educativas e teóricas, muito preparadas (Q.227).

Muito conhecimento e muita experiência (264).

Sim, pois conhece o papel do professor, entende o que é ser educador na prática (Q.301).

Sim, atendeu todas as expectativas, ela tem uma experiência bastante significativa... (Q.346)

Sim, a formadora tem segurança, experiência docente e dinamismo na mediação dos temas tratados nos volumes (Q.349).

Sim, domina bem os conteúdos dos cadernos e conhece a nossa realidade (Q.379).

Podemos afirmar que 98% dos cursistas alegaram positivamente em relação às expectativas pedagógicas dos profissionais mediadores da formação proposta. Os adjetivos expressos a esses formadores se referem ao andamento do curso; de forma geral, foram considerados dinâmicos, claros, objetivos. Podemos dizer que os adjetivos são de cunho mais profissional e menos subjetivo.

É interessante a ênfase dada às experiências profissionais dos formadores, como se isso validasse ainda mais a condução da formação e os professores pudessem se espelhar e

trocar informações com profissionais da mesma categoria, de igual para igual. Outra questão que também podemos destacar quanto às formadoras são as posições quanto aos mais práticos e aos mais teóricos. Os cursistas elogiam mais os práticos e dizem que as exposições dos formadores mais teóricos se tornam mais cansativas; mesmo assim não percebemos uma interpretação negativa quanto à parte teórica.

A grande maioria posicionou a favor das expectativas pedagógicas conduzidas nas formações, de forma a demonstrar que o tempo foi muito enriquecedor e proveitoso. Apenas três professores cursistas se posicionaram com expectativas relativizando o aspecto pedagógico da condução do curso e não houve docentes que não gostaram das mediações estabelecidas nas formações, pelas formadoras, como apontam as respostas abaixo:

Em partes. Jogam muito as questões para nós cursistas (Q. 03).

Houve algumas divergências, mas ela é uma pessoa muito profissional e sei que somamos nossos conhecimentos (Q.311).

Em partes porque o tempo não foi suficiente, mas do que aprendemos está sendo importante para nossa educação (Q.395).

É interessante ressaltar, neste estudo, que as posições em relação à formação foram muito positivas e que os cursistas puderam perceber a relação com a prática docente, dizendo ser uma formação que irá enriquecer cada vez mais os conhecimentos dos professores. Pesquisas anteriores sobre formação docente (Pena, 1999; Moraes, 2002) nos apontam a insatisfação dos cursistas quanto a teorias que destoam muito da realidade escolar, da prática docente. É o caso da interpretação que os professores alfabetizadores apontaram do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), desenvolvido no estado de Minas Gerais pela Secretaria Estadual de Educação, tendo como foco professores de 1ª a 4ª séries das redes estadual e municipal (Minas Gerais, 1996). Tal programa tinha como pretensão capacitar mais de oitenta mil docentes do primeiro ciclo, nos conteúdos de Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, e fazer reflexões sobre a prática pedagógica. A modalidade escolhida foi a distância, com os professores da própria escola, com horário dentro do calendário escolar. A proposta era centralizada e tinha unidade curricular.

As análises das pesquisas desenvolvidas pelas autoras mencionadas nos apontam a falta de relação do material com a prática pedagógica, não sendo, portanto, uma formação muito bem aceita pelos professores cursistas. Este estudo, porém, nos permite afirmar que se caminha para uma formação em que ao menos esse desafio em aproximar prática da teoria parece ter sido alcançado, conforme explicitado nas análises do material e confirmado no bloco de análise IV, que trata do diálogo entre teoria e prática, reconhecido pelos professores cursistas.

4.1.3 - O material estudado

Neste subitem, iremos abordar aspectos que se referem ao material utilizado na formação continuada pelos cursistas. Esse ponto irá fechar a categoria de análise que aborda “*A formação em questão*”, que diz respeito à formação como um todo no que concerne ao tempo proposto para tal formação, aos formadores que conduziram o curso, como colocado acima, e, por último, o material utilizado pelos cursistas.

Para construirmos tal bloco de análise, buscaremos as respostas do questionário analisado que abordam posições em relação ao conteúdo do material, à escrita, à sequenciação e à temática abordada. As questões selecionadas são fechadas, com espaço para justificar, comentar e opinar sobre o material.

Quanto à sequência dos assuntos abordados, mesmo sabendo que a coleção não é rígida em sua organização, o professor pode seguir os volumes sequencialmente ou buscar separadamente cada volume, conforme suas necessidades.

As respostas analisadas giram em torno das alternativas A e B, ou seja, a maioria dos cursistas, cerca de 69% da amostra, consideram a sequência dos assuntos muito boa e ressaltam que:

Muito boa. Facilitou o desempenho dos estudos (Q.02).

Muito boa. Apesar de não ter sido estudado na sequência (Q.03).

Muito boa, pois através dos 07 volumes, trabalhamos vários assuntos que foi muito útil para nosso desenvolvimento em sala de aula (Q.06).

Coerente, concisa, bem detalhada (Q.07).

Tem uma sequência de fácil entendimento (Q.10).

Foram fácil de compreensão (Q.42).

Apontam, também, ser muito boa, pois é uma coleção organizada, como se fosse um passo-a-passo. Na verdade, esta coleção foi pensada para ser um instrumento para auxiliar os professores na prática de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, apresentando a proposta e como realizá-la em sala de aula, pois, como consta no volume 1 da coleção: “há um conjunto de materiais e sugestões para que o professor possa controlar seu processo de trabalho e seus resultados (...)” (Vol. 01, p.10). Algumas justificativas vão nessa direção:

É ótima, porque traz passo a passo como desenvolver cada planejamento (Q.29).

É uma coleção completa (Q.39).

Prepara o professor para trabalhar todos os assuntos, dando respaldo como iniciar, meio e fim (Q.43).

A sequência é muito boa, embasa a forma de estudo e a ligação da teoria e prática (Q.44).

Ensina todos os passos do planejamento à avaliação (Q.191).

Na verdade é um passo-a-passo (Q.108).

Pois, elas nos mostram passo-a-passo como nos aperfeiçoarmos a nossa maneira de trabalharmos daqui pra frente (Q. 416).

Outro ponto ressaltado pelas opiniões dos cursistas se refere ao assunto, considerado pertinente, com a necessidade da prática docente e de o professor conseguir fazer essa ponte entre teoria e prática, pelo menos, no ato da formação na qual supomos ocorrer trocas de experiências muito enriquecedoras.

Simplesmente porque trata de assuntos do cotidiano e pelo estudo feito foi detectado que o mesmo foi realmente baseado nas experiências de professores, porque esses cadernos é coerente com a realidade que encontramos (Q. 87).

Porque são assuntos que vivenciamos no nosso dia a dia, e muitas vezes não eram colocados em prática, e a partir do momento que fomos estudando deu para perceber que tudo que estava escrito era proveitoso e excelente (Q.132).

É uma coleção que pode ser estudada sequencial ou individualmente, depende da necessidade do grupo ou mesmo da didática da formadora, mas o que os professores alegam é que existe uma sequência lógica entre os assuntos abordados, apontando que:

É uma sequência de assunto muito rica, pois um assunto dá prosseguimento a outro (Q.50).

Um caderno completa o outro (Q.54).

A sequência dos eixos sistema de escrita, leitura, oralidade é muito bem trabalhada (Q.63).

Todos os assuntos interagem um com outro (Q. 70).

Considero muito importante essa sequência, pois trata desde a forma iniciante até ao assunto mais complexo (Q. 177).

São abordados todos os conteúdos necessários para um bom desenvolvimento do nosso trabalho, numa sequência lógica (Q. 218).

As propostas de atividades até são comuns na nossa prática diária, mas o suporte teórico sem dúvida é o que foi o diferencial (Q. 378).

Seguem um ritmo adequado à prática pedagógica, os conteúdos são extremamente necessários à formação docente (Q. 404).

Essa sequência de assuntos nos proporcionou oportunidades para melhorar a prática pedagógica visando à qualidade da educação (Q. 407).

As interpretações que consideram a sequência boa, um total de 31% dos cursistas, vão ao encontro das mesmas justificativas apontadas pelo grupo que optou em marcar a alternativa “muito boa”. Consideram-se a sequência clara, fácil de entender, um assunto complementando o outro, assuntos próximos do contexto da prática, que retomam as discussões anteriores:

Porque leva em conta os conteúdos já vistos nos encontros anteriores (Q. 351).

Em todos os itens está tudo bem explicadinho e seguindo a ordem de forma bem clara (Q. 410).

A sistemática com que foram abordados os temas fazia com que cada tema envolvesse o outro a ser discutido, fazendo da leitura algo mais interessante (Q.399).

É de fácil compreensão e de acordo com o processo de aprendizagem (Q. 368).

Porque leva em conta os conteúdos já vistos nos encontros anteriores, propondo sempre retomar determinados assuntos (Q. 358).

Foram enriquecedoras as contribuições obtidas e serão muito utilizadas, pois possibilitam entendermos de forma bem clara os assuntos (Q.345).

Em relação ao conteúdo proposto, vários indícios já aparecem nas justificativas dadas em relação à sequência dos assuntos, principalmente na associação do conhecimento apreendido na formação com a prática cotidiana em sala de aula. Mas, na prática em sala de aula, a pesquisa desenvolvida por Sá (2010, p.315) nos aponta que os professores “mantêm uma organização que lhes é própria, pessoal e anterior à formação do Ceale”.

As perguntas apresentadas no questionário que nos indicam sobre as interpretações dos cursistas em relação ao conteúdo baseiam-se em duas questões fechadas, mas com espaço para justificar a escolha da alternativa. Uma delas é a seguinte: “Como você considera os conteúdos dos 7 volumes da coleção “Instrumentos da Alfabetização”?”

Segundo 98% dos professores cursistas, os conteúdos são adequados para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; suas justificativas basearam-se nas afirmações que também vão ao encontro de conteúdos que se articulam com a prática. É interessante a ênfase dada a essa articulação, como se esse material fosse resolver (ou quase isso) os problemas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, e como se realmente fossem transportados para a prática.

A coleção vem ao encontro das necessidades dos professores e alunos (Q.03).

Transmitiu vários exemplos de atividades que exploram estratégias para serem trabalhadas com os alunos (Q.06).

A partir das sugestões dos cadernos, o professor tem mais facilidade em buscar melhoramentos para o desenvolvimento em sala de aula (Q.15).

Tem várias sugestões de atividades (Q.26).

Atividades excelentes que ajudam o professor a facilitar e diversificar sua sala (Q.27).

São adequados porque são instrumentos que estávamos necessitando em nossa prática pedagógica (Q.68).

Adequados, os conteúdos provocaram debates e dão margem a uma reflexão da prática pedagógica, ao mesmo tempo em que nos orientam para a realização de um trabalho diferente (Q.110).

Por estar fundamentado nas propostas atuais de ensino rumo à qualidade de alfabetização e letramento vigente (Q.161).

Os conteúdos tratados nos livros são suficientes para orientar o professor cabendo a este elaborar atividades diferenciadas a partir dos exemplos dos volumes (Q.214).

Traz a teoria e ao mesmo tempo a prática, como o volume 6 desta coleção (Q.263).

Mas o que nós podemos perceber é que essa transposição não é tão linear, participar de formação e logo aplicar os conhecimentos na prática. Algumas pesquisas nos mostram que os tempos de apropriações são diferentes. Como define Jean Hebrárd, citado por Frade (2010), lidamos com vários tempos, como: o tempo das ideias, o tempo das políticas e o tempo das práticas. O mesmo autor salienta que essas temporalidades produzem renovações em ritmos

distintos, quando consideramos a relação entre saberes produzidos no campo acadêmico, as políticas e as possibilidades de apropriação (HEBRARD, apud FRADE, 2010, p.41).

Dessa forma, Frade (2010) reafirma que:

Se vamos discutir com eles procedimentos didáticos, temos que saber que a aplicação não se faz por uma lógica tão direta, uma vez que os professores procuram sempre fazer adaptações em relação ao contexto e ao tipo de aluno e, por via desta discussão, podemos chegar a reflexões conceituais relevantes, dependendo das interferências que fazemos com os professores nos encontros de formação (FRADE, 2010, p.41).

Sabemos, também, que todos os conhecimentos são apropriados e adaptados conforme o contexto de cada realidade escolar, de cada realidade de sala de aula e até mesmo de cada aluno. O que nos resta é indagar: como são feitas essas adaptações? Será que descaracterizam a proposta inicial da formação? Será que são feitas adaptações respeitando a essência da proposta? Será que estão acrescentando, inovando e até mesmo copiando as atividades selecionadas como modelo no material estudado? Um dos cursistas afirma a inevitável adaptação:

*Como profissionais da educação, adaptamos tudo de acordo com nossa realidade...
(Q.59)*

Nessa direção, a pesquisa de Sá (2010, p. 306) comprova que “as informações são reinterpretadas em ação e cada professor o faz a sua maneira, de acordo com suas possibilidades e necessidades de uso”.

Segundo a clareza dos textos e o grau de leitura, podemos dizer que 68% dos professores afirmaram que compreendem claramente o sentido dos conteúdos, dos quais 30% compreendem relativamente, acrescentando ser necessário o estudo coletivo nas formações.

Em contrapartida, Sá (2010, p.305) nos aponta uma crítica à coleção na sua utilização após a formação, já no terreno da prática em sala de aula: “a crítica incide sobre sua linguagem, identificada como teórica, excessivamente detalhada, extensa, cheia de subsídios”. Esse dado nos causa surpresas, pois as interpretações que fazem ao final da formação, com estudos coletivos, foram verbalizados pelos cursistas como uma coleção muito enriquecedora, clara e objetiva. No entanto, ressalta-se que a pesquisa de SÁ obteve dados após um período maior entre os cursos e o uso sobre apropriação do material nas redes de ensino o que pode ter contribuído para mudança de percepção. O que nós indagamos é que, para estudos individuais, sem haver a formação com discussões em grupo, essa coleção não deve atender às expectativas dos professores alfabetizadores.

A outra questão que complementa as interpretações dos professores cursistas em relação à coleção utilizada na formação refere-se à contribuição do conteúdo para o desenvolvimento profissional, apresentando três alternativas de A a C. Todas as respostas giraram em torno das alternativas A e B, considerando a contribuição dos conteúdos excelente ou satisfatória para o desenvolvimento profissional. Sendo que 99% dos professores cursistas consideraram os conteúdos adequados e nos apresentam às seguintes interpretações:

Veio para contribuir para um trabalho melhor em sala de aula, através de exercícios diferenciados (Q.06).

As propostas são boas e acredito que podem mudar para melhor o ensino de alfabetização (Q.10).

Acredito que a proposta é bastante interessante e vem para ajudar nosso trabalho a se tornar mais objetivo e adequado (Q.11).

Os conteúdos contribuíram muito com minha prática pedagógica, pois já tem muitas sugestões que já estou utilizando em sala (Q.14).

O material é riquíssimo e espero levar para minha prática em sala de aula todos os dias (Q.40).

O caderno tem todas as informações e dicas para o professor alfabetizador conduzir seu trabalho, pode ser usado como uma referência pedagógica (Q.44).

Sem dúvida o material contribui muito para nossa prática educativa. Dá-nos parâmetros, nos aponta caminhos e sugere atividades que com certeza farão parte de nossos planejamentos (Q.62).

A partir dessa capacitação melhorei muito o meu trabalho porque tenho um suporte maior para melhorar e ampliar meus conhecimentos diante dos meus alunos (Q.86).

Explica de uma maneira muito clara "o que fazer" e "como fazer". Conheço poucos materiais que fazem essa articulação teoria/prática (Q.108).

No decorrer do curso minhas aulas se tornaram mais dinâmicas, objetivas e organizadas (Q.136).

Tenho percebido no curso que muitas coisas que já trabalho na sala de aula estão certas e também há um grande número de sugestão que posso utilizar para melhorar minha prática (Q.177).

Ficou mais claro como deve ser o ensino, vamos ter melhores resultados, pois antes eu não entendia como aconteciam os estudos desses livros... (Q.195)

Excelente. Na hora de planejar, posso reformular a minha prática pedagógica consultando, lendo os cadernos e elaborar as atividades dentro dos eixos da alfabetização explorando as capacidades... (Q.219)

Excelente. Contribuí muito para o meu desempenho como profissional e será um suporte para consultas constantes (Q.276).

Excelente. Trazem uma grande contribuição no meu trabalho pedagógico. Satisfazendo minha ansiedade em alfabetizar e letrar (Q.277).

Pois os mesmos contribuíram para uma quebra de paradigmas de conceitos já consolidados como também contribuirá como um suporte, uma fonte de pesquisa (Q.302).

Os cursistas avaliados são professores que estavam cheios de dúvidas quanto ao processo de alfabetizar letrando, cujo material foi considerado como esclarecedor de dúvidas e veio para auxiliá-los no processo de alfabetização. Os professores conseguem relacionar o conteúdo com a prática, pois alegam já trabalhar com esses conceitos e propostas em sala de aula, e nos apontam que os conteúdos possibilitam reflexão no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Dessa forma, podemos afirmar que as contribuições advindas dessa formação foram muito relevantes e, segundo os cursistas, com conhecimentos que sistematizaram e organizaram o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, o que nos preocupa é a pós-formação, que nos leva a questionar o seguinte: quais as condições e o auxílio que os professores cursistas terão para colocar realmente essas propostas em prática, já que para eles foi uma formação que condiz com eles e que julgam necessária para o desenvolvimento do processo de alfabetização?

Nesse sentido, já aparecem suposições dos próprios cursistas, que nos dirigem para problematizar a questão levantada:

*A proposta é muito boa, o que me deixa em dúvida é se vou conseguir desenvolver esta proposta com sucesso se não tivermos um acompanhamento de pessoas qualificadas para orientar nosso trabalho (Q.378).
É um excelente subsídio para minha prática, porém as condições para o trabalho no que diz respeito ao tempo para planejamento não são dadas (Q. 438).*

Frade (2010), uma das pesquisadoras do Ceale - Centro que integra essa formação -, já aponta, em alguns artigos, reflexões sobre os efeitos que enfrentam em relação ao lugar que ocupam na formação continuada de professores alfabetizadores, quanto à prática docente, afirmando que existem certas barreiras para que, de fato, as formações possam ser incorporadas com qualidade no ensino como um todo:

Se formos avaliar uma formação pelo seu conteúdo formal expresso nos materiais impressos, podemos dizer que essa seria limitada, uma vez que não apenas o conteúdo dos textos qualifica um processo de formação, mas as ações e reflexões efetivas que cada grupo, cada escola ou sistema de ensino implementam, a partir dos textos iniciais que apresentamos (FRADE, 2010, p.55).

É importante ressaltar que as avaliações feitas pelos cursistas em relação ao material impresso e utilizado na formação fazem-se necessárias, mas sabemos que os impactos da avaliação desses cursistas e da própria formação não dependem somente do conteúdo refletido e sim de inúmeros fatores para que, de fato, a formação possa fazer sentido na prática em sala de aula.

Ainda salientamos os dados da pesquisa de Sá (2010), que corroborou com as discussões propostas no plano das interpretações dos professores cursistas ao final da formação, trazendo importantes elementos da utilização desses conhecimentos na prática em sala de aula.

O trabalho do professor no cotidiano da sala de aula não é de vetor único nem transposto diretamente de determinada formação, como a oferecida pelo programa de formação Instrumentos da Alfabetização, mas resultado de um processo constante

de criação e recriação construído mediante as informações acadêmicas disponíveis, os programas de formação em oferta, as exigências internas e externas à escola, as trocas entre os companheiros de trabalho, os inúmeros desafios enfrentados em seu trabalho de sala de aula, entre outros aspectos, todos mediados pelos saberes do professor que terminam por definir aquilo que é ensinado, o modo como e quando será ensinado (SÁ, 2010, p.313).

Nesse sentido, pelo que nos foi apresentado pelas próprias interpretações dos cursistas em relação à forma de avaliar as formadoras - categoria abordada anteriormente à do material -, foi-nos ressaltado o respeito em considerar as experiências durante a formação, dando “voz” ao professor. Assim, nesse processo de trocas de experiências, os professores puderam manifestar e articular seus conhecimentos práticos com os conhecimentos teóricos apresentados no material. Isso os leva, ao final da formação e no ato de responder ao questionário, a avaliar e a reconhecer essa articulação entre teoria e prática, não nos garantindo a real aplicação dessa teoria na prática docente, pois, como mencionado acima, há inúmeros fatores que precisam ser considerados para que de fato se efetive uma proposta de formação continuada.

Segundo Sá (2010), a coleção propicia

um conjunto de informações teóricas e de sugestões práticas possível de ser utilizado em sala de aula, portanto, útil aos professores. Valoriza a troca de experiências entre os colegas como fonte de informação para reflexão em grupo e promove a ampliação dos recursos discursivos, sejam da prática científica, sejam da prática de ensino. Reconhece a importância atribuída pelo professor às informações oferecidas pelos colegas, bem como a legitimação da explicitação desses saberes, tanto de forma oral quanto de forma escrita. Conclusivamente, a Coleção Instrumentos da Alfabetização oferece ao professor conhecimentos teóricos e metodológicos atualizados e significativos para a implementação e organização do trabalho de alfabetização de crianças das séries iniciais do ensino fundamental de 9 anos, além de situações para a reflexão sobre seu saber prático, favorecendo a ampliação do conhecimento do professor alfabetizador (SÁ, 2010, p.80).

No entanto, fica a indagação: com uma formação continuada que podemos afirmar ter concretizado o desafio de fornecer elementos que articulam a teoria com a prática, questão tão demandada pelos próprios profissionais da educação, qual (is) fator (es) é necessário para que de fato possamos ter visibilidade da aplicação da discussão proposta na prática docente? Sabemos que a pesquisa de Sá (2010) aponta que a utilização dos materiais estudados na prática não é tão efetivada como aparece no discurso desses cursistas, logo após o término da formação. O que ocorre, no caso das duas redes de ensino investigadas na pesquisa é o uso de adaptações que giram em torno dos quadros apresentados no volume 3 – que trata sobre Avaliação Diagnóstica da Alfabetização - e dos quadros do volume 4 – que aborda questões sobre o Planejamento da Alfabetização. No caso dessa pesquisa, geralmente os quadros

utilizados pelos professores são vindos das SMEs, principalmente a avaliação diagnóstica. Portanto, não se servem da coleção para auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, conforme proposta inicial.

O que pode ser observado é que, a princípio, os usos dos materiais são feitos com várias adaptações, que nem sempre conservam a proposta inicial do próprio material estudado. Talvez seja importante saber qual o papel das SMEs no processo de articular os conhecimentos advindos das formações continuadas, para elaborar as propostas de ensino para as escolas, já que estas seguem orientações das SMEs e não dos Centros de pesquisa que criam e ofertam cursos e materiais de cursos de formação continuada.

Os dados apresentados nesse bloco de análise, que compreende a categoria *A formação em questão*, nos direcionam a algumas conclusões, com base nas interpretações dos professores cursistas, frente à dinâmica proposta na condução desse curso.

Quanto ao tempo estipulado para tal formação, os docentes afirmam ser um tempo suficiente, no qual houve trocas de experiências, oportunidades de se conhecer toda a coleção e tirar dúvidas, e ainda a realização de oficinas. Enfim, foi um tempo que, segundo os cursistas, favoreceu a participação de todos, já que o tempo docente é um fator ainda muito complexo, devido às grandes concentrações de atividades escolares.

Quanto às formadoras que conduziram as mediações entre os conhecimentos apresentados na coleção “Instrumentos da Alfabetização” e os conhecimentos trazidos pelas práticas dos professores, as interpretações foram muito positivas. A ênfase maior foi em relação ao respeito que houve durante a formação para com os conhecimentos das professoras formadoras e também por serem elas professoras com experiência em alfabetizar, aumentando, assim, a credibilidade das trocas de conhecimentos que aconteceram de forma muito valiosas.

Quanto ao material utilizado, os docentes afirmaram ser um ótimo instrumento de consulta para a prática docente; os conteúdos abordados são direcionados à realidade do processo de ensino-aprendizagem e, segundo eles, são materiais que irão acrescentar em muito nas atividades em sala de aula. A temática é atual e pertinente com os problemas vivenciados hoje na área da alfabetização, a qual vem sofrendo mudanças conceituais na prática de ensino desde a década de 90. Dessa forma, os docentes se encontravam “perdidos” e afirmam que esse material veio para sanar dúvidas e esclarecer o “novo” conceito em alfabetizar letrando. Portanto, é considerado um material que, segundo os professores-cursistas, conseguiu articular teoria e prática, proporcionando aos participantes momentos de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Cabe-nos ressaltar as deficiências apontadas pelos professores cursistas, principalmente na questão referente ao tempo destinado à formação ofertada. Cerca de 31% da amostra analisada alegam um tempo insuficiente devido à densidade do conteúdo proposto e à importância da temática para essa modalidade de ensino, que às vezes é discutida rapidamente. Outro ponto importante e que hoje já é discutido por pesquisadores (GATTI, 2009; DINIZ-PEREIRA, 2008) é essa “descontinuidade” da formação, que é apresentada como formação continuada. O que ocorre são formações esporádicas, com temáticas pontuais e emergenciais, não havendo uma política de continuidade nas formações propostas com acompanhamento sistemático na prática docente.

Tendo em vista a proposta que a coleção apresenta de oferecer uma formação continuada aos docentes, de trazer as experiências de sala de aula e refletir sobre elas, visando à articulação entre a teoria e a prática, e também de trabalhar com a concepção de professor reflexivo, ou seja, de que ele seja capaz de refletir sistematicamente sobre suas ações em sala de aula, parece-nos que essa proposta foi cumprida, como apontam as interpretações dos professores-cursistas em relação ao material estudado e à forma de condução dos cursos. Segundo os professores, houve momentos ricos para refletir sobre a prática em sala de aula. Para Anne-Marie Chartier (2010, p.30), “hoje os professores necessitam dos conhecimentos teóricos da Linguística, da Psicologia, da Sociologia ou da Didática, pois é por meio deles que os professores adquirem a capacidade de análise que lhes permite discutir a própria ação”. A autora complementa, dizendo que “dessa forma, eles podem tirar proveito dos materiais escritos por outros professores e das pesquisas na área para formar, de fato, verdadeiros usuários da leitura e da escrita” (CHARTIER, 2010, p. 32).

Em síntese e de modo geral, a formação em questão, com suas dinâmicas para conduzir a formação dos cursistas, foi interpretada de modo muito positivo, e podemos afirmar que, pelo menos, um ponto essa formação conseguiu atingir: o reconhecimento por parte dos professores cursistas quanto à articulação entre os materiais teóricos e sua prática.

Entretanto sabemos que são grandes os desafios a vencer para se obter formações continuadas de qualidade e para tais práticas realmente se efetivarem nos interiores dos processos de ensino-aprendizagem.

4.2 - Bloco de análise IV – Dialogando teoria e prática

Neste bloco, a análise se voltará para a categoria que elegemos como “*Diálogo entre teoria e prática*”, na qual buscamos identificar as posições que os professores cursistas têm a respeito do conteúdo estudado e a relação que estabelecem com a prática, complementando a discussão anterior com as posições que os docentes fazem da proposta central do material em alfabetizar letrando, com base no desenvolvimento de capacidades linguísticas na alfabetização. Dessa forma, ampliaremos a discussão do bloco de análise anterior, que já nos direciona para as discussões em relação ao conteúdo do material, apresentando-nos dados de que tais conteúdos articulam teoria e prática, segundo interpretações dos professores cursistas. Ampliaremos a discussão no sentido de verificar, através de tais posições, como essa articulação auxiliará de fato na prática em sala de aula.

Essa categoria de análise será composta pelo agrupamento das seguintes perguntas do questionário analisado:

“Este curso de formação, trazendo a proposta de alfabetizar com base em capacidades/habilidades, aproxima-se da prática pedagógica?”
“Você acredita que as reflexões feitas durante o curso vão contribuir para a prática em sala de aula? Dê exemplos.”

Essas questões apresentam-se com o objetivo de verificar a pertinência da temática com o que realmente está em jogo na prática docente. São questões abertas, e a segunda pergunta permite ao docente exemplificar o conteúdo que realmente contribuirá na prática pedagógica.

Uma terceira pergunta fechará as análises deste bloco, na qual se busca verificar o que os docentes acham da proposta alfabetizar letrando com base em capacidades linguísticas, já que a proposta de alfabetizar letrando é uma proposta recente²⁴ no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização. Para realizar tal análise, reunimos as respostas dadas pelos cursistas à seguinte pergunta: “*O que você acha sobre ensinar (alfabetizar), tendo como parâmetro a definição de capacidades?*”.

Em relação à aproximação dos conteúdos da coleção estudada na formação de professores alfabetizadores, 97% dos cursistas apontaram que é uma temática que se aproxima muito da prática vivenciada hoje nas salas de aula, devido à aproximação das propostas de ensino-aprendizagem que hoje as redes de ensino estão adotando para a construção do

²⁴ Data do final da década de 90, com a entrada do conceito letramento. Ver Soares, 2004.

currículo de ensino. Dessa forma, a formação veio organizar, sistematizar um conhecimento que já é utilizado nas escolas:

Sim, pois os professores já realizam essa prática, no entanto "não sabiam" sistematizar ou conceituar (Q.302).

Com certeza esse conhecimento nos trouxe mais entusiasmo para trabalharmos com mais segurança e eficácia (Q.352).

Sim, contempla todos os processos voltados para alfabetização, o que reforça minha prática pedagógica (Q.346).

Sim, os eixos propostos, as capacidades vêm ao encontro das necessidades do processo de alfabetização e do que tentamos desenvolver em nossa sala de aula (Q.282).

Com certeza, acredito e agora com este curso que esclareceu muito e todos nós professores precisamos ter como parâmetros... (Q.255)

Sim, porque antes víamos objetivos gerais e objetivo específicos e assim deu para clarear ideias que antes eram mal interpretadas (Q.252).

Sim, muitas atividades propostas já são trabalhadas pelos professores da minha escola, a proposta vem enriquecer este trabalho ou forma de trabalhar (Q.214).

Sim, pois já trabalhava com as capacidades, porém não sabia e este curso trouxe-me conhecimentos, possibilitando trabalhar de forma mais específica (Q.135).

Sim, as capacidades e as habilidades eram trabalhadas, o curso fez com que essas capacidades sejam executadas de forma organizada e coerente... (Q.109)

Sim, pois essa prática já existe, apenas não estava sistematizada (Q.64).

Na verdade esta prática só veio deixar mais claro para nós professores o que e como trabalhar mais direcionado, pois já tínhamos esses conhecimentos, só faltava ficar mais claros e objetivos (Q.11).

As atividades que o curso oferece são conhecidas e já são trabalhadas em sala de aula, às vezes de maneira diferente (Q.10).

Sim, ele vem melhorar o que já trabalhamos e ampliar e nos capacitar em outros, tais como oralidade (Q.425).

Tendo em vista essas posições, supomos que os professores estavam um pouco perdidos com a aplicação da proposta em alfabetizar letrando, com base em capacidades, e reconhecem nessa formação a sistematização desse conhecimento, de forma que esclarece dúvidas e norteia o trabalho docente.

Sim, só que a formação vem apresentar uma reformulação dessa prática, visando a um aprendizado mais significativo pro meu aluno no seu processo de ensino (Q.439).

Com certeza, haja vista que o mesmo tem facilitado o trabalho do professor quando este utiliza as capacidades e habilidades propostas no curso (Q.436).

Com certeza, tudo que foi repassado no curso para mim é de suma importância, veio aprimorar e me ajudar a ter outra visão da prática que usaremos agora (Q.429).

Sim, porque apresenta procedimentos e atividades que orientam o professor a tomar decisões sobre a distribuição das capacidades de alfabetização e letramento nas rotinas de trabalho... (Q.421)

Não só aproxima como permite com que o professor tenha mais segurança no repasse dos conteúdos propostos (Q.419).

Sim, facilita o professor no seu dia a dia a detectar o que precisa melhorar no aprendizado do aluno (Q.417).

Acredito que sim, muitos educadores já alfabetizam com base nas capacidades e habilidades, mesmo sem ter um total conhecimento, como estamos tendo agora; o curso aprimorou nossos conhecimentos (Q.406).

Aproxima-se porque as práticas pedagógicas estão inseridas nesse curso, pois aprendemos como oferecer aos nossos colegas práticas inovadoras de ensinar, mas sem sair do contexto (Q.386).

O que nos é demonstrado na prática, porém, é que as Secretarias Municipais de Educação apropriam-se principalmente dos quadros e da temática sobre avaliação e repassam às escolas. Já os professores utilizam parcialmente do material, conforme aponta Sá (2010), no que tange principalmente aos conteúdos da avaliação diagnóstica. O que nos chama a atenção são as afirmações quanto ao material ter a articulação entre teoria e prática, formações que articulem teoria e prática, e na prática esse material não ser utilizado como instrumento de consulta. O que falta para que, de fato, os conhecimentos advindos das formações possam fazer refletir na prática em sala de aula? Será que as reflexões construídas nas formações não são suficientes para que esses instrumentos, pensados para auxiliar os docentes no ensino da leitura e da escrita, sejam usados de forma adequada? Enfim, esse estudo nos permite supor algumas pistas constituídas por vários fatores que permitem, de fato, que os conhecimentos sejam agregados às práticas dos professores cursistas em sala de aula. Um deles seria a articulação desses conhecimentos em toda rede de ensino, para que os conhecimentos não fiquem no individual; outro fator importante é o trabalho e as orientações externos à escola, como as das SMEs e também o acompanhamento de tais conhecimentos após as formações continuadas. Supomos, ainda, que tais fatores não estejam em consonância com a necessidade de termos formações continuadas de qualidade e que de fato se efetivem em práticas escolares em prol da melhoria do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

Algumas interpretações nos apontam manifestações de uma conduta de prática pedagógica de professores com uma concepção de ensino mais tradicional, com métodos baseados em cartilha, de um ensino monótono, como representam as posições dos seguintes professores cursistas:

Esse curso de formação leva-me a crer que precisamos deixar o ba, be, bi, bo, bu de lado e arriscar-nos a uma prática pedagógica menos tradicional (Q.63).

Acredito que sim, traz o processo de ensino-aprendizagem de forma menos mecânica, taxativa (Q. 16).

Sim, são práticas pedagógicas que talvez já se trabalhe, mas de forma tecnicista, metodologias muito tradicionais, deixando a aula monótona (Q.413).

É interessante refletir sobre essas posições, pois nos fazem pensar que existem vários métodos e concepções que são trabalhados no ensino, de forma a nos indagar como proporcionar a universalização de uma mesma proposta para toda uma rede de ensino, se é que existe uma? E nos questionar sobre o fato de que, desde 1998, existe um documento

nacional que estabelece parâmetros para serem seguidos: os PCNs, mesmo sendo um documento que trabalha princípios gerais e trata pouco da alfabetização no primeiro ciclo. O que mais nos inquieta, no entanto, é saber que existem profissionais que ainda utilizam recursos didáticos cuja eficácia há muito tempo vem sendo discutida e questionada no processo de ensino-aprendizagem. Pelas falas dos professores, podemos supor que o meio para se trabalhar ainda é buscado pelos suportes teóricos dos vários métodos - os ditos tradicionais, sem a devida reflexão, conforme aponta Soares (1990) - para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; mas hoje a discussão a respeito desses métodos de alfabetização aponta para o fato de que não há apenas um único método, e sim a mesclagem de todos.

Outro dado relevante nas respostas dos professores cursistas é a forma como compreendem a discussão proposta, como cada um a interpreta à sua maneira, pois sabemos que existem fatores sociais, culturais e profissionais que moldam o modo de receber e captar as trocas de conhecimentos. Estas são respostas baseadas em uma carga de subjetividade muito grande e que não pode ser desconsiderada, conforme apontam vários pesquisadores: Nóvoa (1992), Tardif (2002) e outros. Sendo assim, a complexidade desses saberes docentes é oriunda de várias dimensões, como a pessoal, a acadêmico, a profissional, a partir da constituição dos saberes dos docentes. Atualmente temos assistido às pesquisas se abrindo para o reconhecimento e a valorização de tais saberes, como também para a articulação e a incorporação de tantos conhecimentos em uma proposta de formação continuada de professores.

Outra colocação feita pelos professores cursistas se refere ao uso do termo “capacidades”. Percebe-se que este varia ao ser desenvolvido pelo próprio indivíduo e não é trabalhado, estimulado pelos conhecimentos externos, ou pela proposta didática do professor, como expressam as falas:

Sim. Sabemos que os indivíduos são diferentes por isso têm que descobrir suas capacidades e suas maiores habilidades (Q.27).

Sim, porque a prática pedagógica está inserida nas capacidades e habilidades que meu aluno necessita para uma melhor compreensão do todo (Q.29).

As interpretações relatadas nos questionários 27 e 29 nos fazem pensar até que ponto os cursistas conseguem assimilar de forma coerente as propostas desenvolvidas nos cursos de formação; será que são os próprios alunos que desenvolvem suas capacidades, conforme afirmação do Q.27? Será que a prática pedagógica está inserida nas capacidades e habilidades, conforme aponta o Q.29? Será até que ponto os cursistas se apropriam dos conceitos dos

termos capacidade e habilidade, e de como desenvolvem o ensino baseado no desenvolvimento desses conceitos?

Sá (2010, p.122) nos direciona um caminho, mostrando-nos que a professora pesquisada se refere ao termo “capacidades”, na maioria das vezes, quando vai se referir à avaliação. “As capacidades são citadas para justificar reagrupamentos das crianças em subgrupos, e esses, por sua vez, só ocorrem quando algum avanço nas hipóteses de escrita das crianças é identificado”. Muitas vezes usam o termo “objetivo” em vez de capacidades.

Um aspecto importante, considerado um desafio para a formação docente, se refere ao tempo posterior à formação: como os professores vão colocar as propostas em prática, já que sobretudo na modalidade PAR, não são todos os professores que participam dos cursos? Além disso, os professores precisam de tempo para organizar e discutir coletivamente os conhecimentos apreendidos em cursos de formação, como aponta uma das interpretações dada à questão discutida:

Sim, mas como disse antes, há necessidade de garantir condições para que o professor organize seu trabalho, penso que a hora-atividade precisa ser regulamentada, garantida aos professores (Q.438).

Sabe-se que essa questão sobre a contribuição da proposta da formação na prática docente é muito complexa, pois não acontece de forma linear. Os professores cursistas nos afirmam ser uma proposta coerente com a prática em sala de aula, mas o que nos aponta Sá (2010) é que, na prática cotidiana em sala de aula, não estão sendo usadas as propostas conforme o aprendizado nos cursos de formação. Os professores investigados utilizam de recursos de necessidades imediatas, que nem sempre são buscados nos instrumentos de alfabetização.

As respostas dadas para as primeiras questões que compõem esta categoria de análise são muito próximas e, com base nos dados acima, já sabemos que a proposta estudada na formação continuada é pertinente à prática docente e irá contribuir para sistematizar esse conhecimento. Segundo os docentes, essa proposta vista na formação já é usada parcialmente em sala de aula, confirmando os dados da pesquisa de Sá (2010), que nos afirma que muitos dos pressupostos já circulam nas proposições curriculares. Por esse motivo, os professores cursistas buscam estabelecer relações e afirmam a importância dessa formação, por sistematizar, organizar os conhecimentos que foram lançados na educação sem muita clareza.

Todos os cursistas responderam que as reflexões realizadas durante a formação vão contribuir para a prática em sala de aula e apontam exemplos que realmente fizeram a diferença para propiciar tal reflexão.

De maneira geral, a possibilidade de trocas de experiências entre os pares foi o fator mais exaltado pelos cursistas, propiciando reflexões na prática docente e auxiliando no processo de ensino-aprendizagem, conforme posições relatadas abaixo:

Sim, pois um curso igual a este é raro, pois os professores têm oportunidade de trocarem experiências vivenciadas na sala o que deu certo, as reflexões valeram a pena (Q.442).

Sim, como, por exemplo, o compartilhar de nossas aprendizagens, pois devemos estar sempre juntos em nossas caminhadas (Q.431).

Sim, cada professor refletiu sua prática, os debates provocaram mudança no processo (Q.388).

Certamente, as reflexões sobre as práticas foram inúmeras, as trocas de experiências relativas às dificuldades na aprendizagem dos alunos... (Q.370)

Sim, há troca de experiências, trocas de atividades (Q.362).

Sim, poderei colocar em prática as atividades que foram passadas por alguns colegas e pelos professores (Q.360).

Acredito sim, porque aprendi muito com as experiências da professora e dos colegas e com certeza vou usar todas as metodologias... (Q.352)

Sim, com a troca de experiências dos colegas e também com as sugestões de atividades dos cadernos (Q.306).

Muito, pois a gente pega experiências de várias pessoas, vários tipos de atividades (Q.195).

Sim. A troca de experiência foi riquíssima, os desenvolvimentos práticos das atividades e também as oficinas... (Q.70)

Sim. Houve muitas trocas de atividades com as colegas... (Q.50)

Sim, músicas que aprendi com outras colegas bem como outros exemplos de atividades (Q48).

Muito, através das sugestões das formadoras e dos colegas (Q.44).

Vai contribuir e muito, pois a troca de experiências e o aprendizado com os colegas enriquecem muito a nossa prática (Q.40).

Muito. Pois as trocas de experiências são muito importantes para enriquecer nosso conhecimento (Q.11).

A troca de experiência é sempre rica, todo mundo sempre aprende algo novo (Q.03).

Sim. As trocas de experiências entre professores e formadoras foram de grande valia (02).

Sim, porque ela nos mostra cada lição de vida e sua principal finalidade é a tomada de consciência para poder elaborar um bom trabalho (Q.433).

Dessa forma, as trocas de experiências e discussões devem ser colocadas como um fator de continuidade da formação continuada nos ambientes escolares, para que os professores possam disponibilizar os momentos de trocas de conhecimentos com o objetivo de um ajudar o outro com práticas que estão dando certo e problematizar as dificuldades no coletivo, para buscar soluções em parcerias com os próprios profissionais da educação. Tardif (2008, p.53) aponta os saberes práticos como um dos saberes que “favorece não apenas o desenvolvimentos de certezas “experienciais”, mas permite, também, uma avaliação dos

outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência”.

Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores colocam em “xeque” sua formação, adaptando-se conforme o contexto sociocultural vivido. Tardif (2008, p.54) afirma, então, que o saber docente é um “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana; o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo”. Afirma, ainda, que:

Os saberes experiências passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional (TARDIF, 2008, p.55).

Outro fator manifestado nas posições dos professores cursistas é que essa formação fez com que eles refletissem sobre a autoestima e até mesmo sobre a motivação profissional. Isso pode ser sustentado pela baixíssima evasão existente nessas iniciativas públicas e pela manifestação de um curso prazeroso e menos cansativo. Essas posições foram citadas como exemplos para contribuir na melhoria da prática em sala de aula:

As reflexões vão ser adaptadas em minha prática, pois as reflexões identificam com nossa realidade. Esse material é o curso real (Q.87).
Sim todas as reflexões serão de grande importância, pois irão motivar dando-me auto-estima (Q.428).
Acredito que aprendi muito com as mensagens que nos dão força para acreditar numa educação de qualidade daqui pra frente (Q.429).
Com certeza, pois, as coisas que aprendemos com prazer e não com obrigação fica guardado na nossa memória e sempre queremos pôr em prática... (Q.432)
Creio que as reflexões feitas já estão contribuindo para minha prática docente, pois elas têm me motivado seguir com mais segurança no que estou repassando para os alunos (Q.436).
Sim, pois um curso igual a este é raro, pois os professores têm oportunidade de trocarem experiências vivenciadas na sala, o que deu certo, as reflexões valeram a pena (Q.442).

Os exemplos mais direcionados, referentes aos conteúdos abordados na formação, dirigiram-se a questões sobre a avaliação, o planejamento e as capacidades apresentadas em cada ciclo de ensino, dando ênfase maior no planejamento e na avaliação, que são questões suscitadas hoje no sistema de ensino, principalmente nas avaliações externas:

Contribuirão muito para minha prática principalmente no que diz respeito ao modo de avaliar (Q.438).
Sim, nova definição ao avaliar meu aluno; a importância da distribuição do tempo no planejamento; a aquisição da importância dos eixos e capacidades (Q.439).

Sim. A questão da avaliação é ainda hoje uma questão que deve ser discutida cotidiana por todos... (Q.62)

Sim, o planejamento será feito com mais clareza a atividade em sala de aula será feita com base nas capacidades (Q.86).

Sim. Melhora na forma de avaliação diagnóstica, planejamento mais bem elaborado, desenvolvendo atividades que desenvolvam as capacidades... (Q.110)

Muito, as sugestões de atividades, as estratégias de avaliação (Q.133).

Muito, nas sugestões de atividades, nos planejamentos, nas avaliações enfim em todos os momentos (Q.160).

Sim, no planejamento das atividades relacionando as capacidades (Q.214).

Com certeza, interação com os colegas de trabalho, avaliação dos alunos, planejamento e aulas mais significativas (Q.244).

Com certeza na forma de como avaliar e trabalhar com as capacidades (Q.249).

Sim, muito. Ao final me sinto mais segura para planejar e principalmente defender os métodos e estratégias utilizadas em sala de aula (Q.282).

Sim, todas, desde práticas, diagnóstico contemplando cada capacidade necessária para o ano (Q.301).

Em relação ao conteúdo Planejamento, que é abordado no volume 4 da coleção e no volume 6, que dará continuidade a essa discussão, sabendo da importância desta temática no processo de ensino-aprendizagem, o questionário analisado traz uma questão para verificar se os professores cursistas têm hábito de planejar suas aulas e se têm um tempo destinado no período escolar para tal atividade. De forma geral e sem entrar muito em detalhes desta temática, pois não é foco do nosso estudo, os professores cursistas afirmam realizar, sim, o planejamento, embora as formas como acontece o ato de planejar sejam bem diferenciadas. A maioria dos cursistas certifica-se de planejar individualmente, em casa, alegando não ter um tempo escolar destinado a essa atividade. Outros atestam planejar coletivamente com o grupo de docentes da mesma série; outros, ainda, com o supervisor e/ou coordenador pedagógico. Enfatizam e reconhecem tratar-se de uma temática muito importante para o processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, há professores que afirmam planejarem coletivamente na escola, na qual é reservado um tempo de 3 a 4 horas por semana para discussão e realização do planejamento.

Sobre a temática referente aos processos avaliativos, que é abordada no volume 3 da coleção e considerada uma questão relevante, que contribui para a prática docente, segundo posições dos cursistas e dos resultados da pesquisa de Sá (2010), apontaremos, de maneira geral, suas afirmações a respeito dessa temática, já que o questionário também aborda questões específicas desse tema. Investigaremos se a temática da concepção de avaliação diagnóstica é um procedimento que os professores conhecem e como fazem uso da avaliação em sala de aula.

As interpretações dos professores em relação à temática da avaliação diagnóstica, segundo a maioria dos cursistas, não é um assunto novo. Os professores apontam que já

realizam essa proposta de avaliação, mas muitas vezes de forma equivocada, não da maneira que deveria ser realizada. Citam como exemplo o conhecimento em relação à avaliação, à Provinha Brasil, que é mais uma avaliação desenvolvida pelo Ministério da Educação, com o intuito de realizar um diagnóstico da alfabetização. Revelam a intenção de oferecer condições para que se possam evitar as indesejáveis consequências trazidas pela distorção idade-série. Têm, pois, a finalidade principal de apoiar o trabalho do professor, sendo uma avaliação diagnóstica para nortear o trabalho docente²⁵. Como aponta Sá (2010), por ser uma demanda geralmente externa das SMEs, os professores utilizam os conhecimentos adquiridos nessa formação, dando maior ênfase a um dos cadernos da coleção que se refere a essa temática.

Portanto, muitos professores manifestam trabalhar com essa avaliação somente no início do ano letivo; outros, no início, no meio e no final; e outros, somente no final do ano. Uma pequena parcela afirma que o processo de avaliação deve ser contínuo e avaliado todos os dias. O volume 3 aponta em que consiste essa proposta, afirmando que a avaliação diagnóstica é muito importante no início do ano letivo: “*é o ponto de partida do trabalho pedagógico; sobretudo de um trabalho pedagógico autônomo, em que o professor controla o que ensina, o para que ensina, o como ensina*” (vol.3, p.9). Essa avaliação faz com que o professor conheça o que os alunos sabem a respeito do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, norteador o planejamento de suas atividades apenas no início do ano letivo. Sendo um instrumento fundamental ao longo do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação deve ser contínua e diagnóstica, pois essa é a garantia para que se evitem reprovações desnecessárias, pois, se existe a prática dessa avaliação, o aluno com baixo rendimento pode ter atendimento permanente e com mais atenção, conforme afirma o volume que aborda tal questão (vol.3, p.9). Com as colocações dos professores cursistas, percebemos que ainda há grandes equívocos na aplicação da avaliação diagnóstica, conforme proposta inicial.

Como explicitado no parágrafo anterior, que aborda as posições referentes ao planejamento, as posições que tratam sobre a temática da avaliação diagnóstica encontram-se em anexo, para confirmar os dados afirmados acima, já que essa temática também não é foco de nosso estudo.

Quanto às posições dos professores cursistas em relação aos exemplos que, de fato, irão contribuir para a prática em sala de aula, aqueles atentam também para a organização do desenvolvimento das capacidades para cada eixo de aprendizagem (leitura, escrita, oralidade, produção textual...), que deve ser trabalhado em cada ano de ensino. Alegam que a forma

²⁵ Maiores informações no Jornal *Letra A*, Belo Horizonte junho/julho de 2008 – ano 4 – Edição Especial.

como o material apresenta esse conhecimento facilitou o entendimento desse assunto, esclarecendo muitas dúvidas.

Para fechar as análises deste bloco, buscaremos expor as posições que os professores cursistas ocupam na proposta de alfabetizar letrando, tendo como parâmetro a definição do termo capacidades, já que, conforme explicitado anteriormente, é um conteúdo que contribuirá para a prática em sala de aula.

As respostas dadas a essa questão giram em torno dos seguintes adjetivos: importante, bom, ótimo, o que nos faz afirmar que essa proposta tem relevância nos assuntos discutidos pelos docentes e é aplicada em sala de aula. Na amostra analisada, mais de 99% consideram importante a sistematização desse conhecimento, pois ajuda a organizar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Muito bom. Porque através das capacidades podemos ver o avanço das crianças no processo de alfabetização e para organização do planejamento cotidiano da alfabetização (Q.04).

Melhor para diagnosticar os alunos e ver o nível de aprendizado de cada um dando assim o norteamento de onde deverá continuar o ensino. (Q.06)

É uma forma de facilitar o trabalho do professor, desde que todos os anos saibam quais as capacidades devem ser I/T/C. (Q.07)

Fica mais claro como alfabetizar, principalmente quando você é professor de 1º ano e fica claro que alfabetizar pode ir do 1º ao 3º.(Q.11)

Através das capacidades apresentadas fica mais fácil o professor identificar a dificuldade de aprendizagem de seus determinados alunos. (Q.17)

Podemos observar melhor as etapas que nos já tínhamos e não sabia a definir, foi muito bom. (Q.19)

É muito bom, pois tendo a definição das capacidades será mais fácil elaborar as atividades a trabalhar cada capacidade. (Q.23)

Muito bom, porque nem sempre você consegue ensinar, ou seja, repassar o que é necessário para seu aluno. (Q.32)

É importante através das capacidades saber em que nível está o meu aluno e também vencer as dificuldades em que ele se encontra de acordo com as capacidades. (Q.36)

Muito bom, agora sabemos o que precisa ser trabalhado cada ano de forma clara. (Q.39)

Os docentes alegam ser difícil a proposta da formação continuada, estudada individualmente, mas quando a temática vai sendo discutida, refletida na formação, as questões se tornam mais claras e os cursistas conseguem perceber, na proposta, certa importância para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Até o momento tenho conseguido êxito alfabetizando sem definição de capacidades. Mas a partir de agora vou ensinar usando esse parâmetro e tenho certeza que vou obter sucesso (Q.09).

Trabalhar através das capacidades pode analisar melhor o nosso aluno de maneira mais justa (Q.14).

Ela nos dá um norte e facilita o planejamento, fica bem mais fácil trabalharmos tendo os eixos norteadores, nos dá mais segurança e confiança (Q.25).

Antes era difícil porque não tinha conhecimento sobre as capacidades, mas agora está um pouco mais claro depois da capacitação (Q.33).

No início achei complicado, hoje acho necessário e fácil, pois havia uma necessidade de registro do objetivo a ser alcançado de cada aula, é indispensável a definição de capacidades (Q.48).

Sendo assim, os dados nos afirmam ter sido uma proposta e uma formação que provocaram inquietações e dúvidas nos professores alfabetizadores em conduzir os processos de ensino da leitura e da escrita, pois apontam instrumentos de como trabalhar com a proposta de alfabetizar letrando, com base em capacidades linguísticas.

Mediante as considerações analisadas, o que podemos observar é que esta proposta de formação continuada, em certa parte, atendeu às expectativas dos professores cursistas, pelo menos no que diz respeito à articulação dos conteúdos teóricos com a prática docente, segundo a interpretação dos docentes. Mas sabemos que, para atingirmos uma formação continuada de qualidade, há inúmeros fatores ainda a serem considerados e consumados, principalmente no que diz respeito à real sistematização dos conhecimentos advindos de formações continuadas em massa, nas práticas em sala de aula, e nos questionamentos, como se, de fato, esses conhecimentos vêm sanar a carência no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apontados nos questionários e a análise das respostas de 182 professores revelaram que há um número expressivo de professores que buscam se atualizar, ainda que já possuam curso *Lato sensu*. A pesquisa também demonstrou que a diversidade nos cursos de pós-graduação embora vise à qualificação, também pode se relacionar ao aumento salarial que esses cursos propiciam na carreira docente. Melhor seria se o professor alfabetizador pudesse fazer um curso de pós na sua área de atuação.

Entretanto, participaram dessa formação 95% de professores atuantes em sala de aula com formação específica formalmente para assumir o cargo designado; 72.53% dos professores cursistas têm formação em nível superior (Normal Superior ou Pedagogia).

Não podemos dizer que esses professores não possuem uma carga teórica, pois a grande maioria apresenta uma formação acadêmica. Com este dado podemos supor que há um interesse e foco evidentes na carreira pedagógica. Outra característica que compõe a construção do perfil profissional dos professores dessa amostra refere-se ao tempo de experiência. Os dados apontam que a grande parte está dentro da categoria 1-10 anos de carreira docente. O que supomos é que são professores em busca de conhecimentos até mesmo para reforçar suas ações pedagógicas, em busca de fortalecer, esclarecer dúvidas quanto ao processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. Não podemos desconsiderar os 13,19% de professores, os quais consideramos com muita experiência, pois esse grupo já se encontra a caminho de se aposentar e ainda estão dispostos a buscar “novos” conhecimentos, a aumentar suas perspectivas teóricas.

As características profissionais que constituíram o perfil dos professores nos levaram a formular a seguinte indagação: professores com maior carga teórica, ou seja, com uma maior titulação acadêmica, e com mais tempo de carreira apropriam-se discursivamente da proposta abordada na formação de modo mais coerente? Partimos da seguinte hipótese: maior titulação acadêmica garante maior carga teórica, e maior tempo de profissão garante maior esclarecimento e apropriação dos conhecimentos advindos da formação continuada. Acreditamos ser esse grupo que desempenhará discursivamente uma melhor interpretação dos conhecimentos adquiridos na formação.

O que podemos confirmar, porém, desta relação é que todas as respostas, de certa forma, manifestaram interpretações subjetivas, revelaram opiniões construídas a partir de sua vivência cultural, social, profissional. E o que podemos afirmar é que esses fatores - tempo de carreira e formação acadêmica - não são fatores lineares no processo de apropriação de

conhecimentos. Mais tempo de carreira e formação não significam melhor interpretação dos conhecimentos advindos da formação. Existem, claro, algumas semelhanças e diferenças, mas são sutis, e todos os grupos passeiam pelos mesmos discursos, manifestando subjetividade e tendo opiniões semelhantes em relação à proposta, levando-nos a perceber que cada docente interpreta os conhecimentos à sua maneira: uns mais pessoais, outros mais profissionais; uns mais subjetivos, outros mais teóricos.

Todavia, desta observação, ficam os seguintes questionamentos: “o que de fato leva os professores a se apropriarem, interpretarem coerentemente os conhecimentos vindos de cursos e formações?” “Teriam eles, no processo de formação, capacidades necessárias, que os levariam a interpretar os conhecimentos de forma mais correta para os desenvolverem junto aos discentes?” “Será que se fazem necessários recursos avaliativos durante o processo, que levariam os docentes a testarem o conhecimento apreendido na formação, para que, na prática, pelo menos os conceitos possam ser entendidos e tratados de forma coerente?”

A construção do perfil profissional foi fundamental para desfazer o discurso de senso comum de que os professores alfabetizadores possuem pouca formação acadêmica, pois o que os dados nos apontam é que há uma disponibilidade em participar de cursos de pós-graduação *lato sensu* e outros tipos de formações, e nos mostram que pelo menos a formação inicial em nível superior a maioria desses profissionais possuem.

Os dados exibem que o caminho que motiva o professor alfabetizador a participar da formação, no caso dessa pesquisa acontece de forma democrática, através de convite de diretores ou coordenadores das escolas, que recebem as informações via Secretaria Municipal de Educação, responsável, na maioria das vezes, por solicitar formações continuadas aos professores da rede. Essas informações são importantes, porque nos conduzem a supor que os professores participam, na maioria das vezes, por vontade e interesse próprios e não por obrigação, ao serem convocados. Isso nos possibilita pensar em um grande grupo de professores interessados em se atualizarem.

A temática abordada na formação de dar instrumentos aos professores alfabetizadores de alfabetizar letrando, com base no desenvolvimento de capacidades linguísticas, não é um conhecimento “novo”, pois já perpassa as formações e discussões entre os profissionais desse nível de ensino. Os docentes cursistas alegam ter tido contato com tal proposta em outras formações, nos livros didáticos e nos próprios PCNs. Ressaltamos, porém, que nos é preocupante o fato de 30,21% de professores manifestarem o não conhecimento desta proposta, uma vez que, há mais de uma década, estão presentes tais discussões,

principalmente pautadas pelas legislações e pelos próprios PCNs, que datam de meados da década de 90.

Outro ponto também bem colocado pelos docentes é sobre a importância da temática; mesmo muitos professores tendo conhecimento sobre o assunto, não foram evidenciados discursos de uma formação exaustiva e repetitiva.

Até aqui apontamos questões relacionadas a um contexto anterior à formação, as quais foram essenciais para compreendermos as interpretações que os professores cursistas fazem da formação continuada ofertada. Talvez fosse necessário que esta parte do questionário fosse respondida no início da formação, para que os formadores pudessem conduzir a formação o mais próximo possível do seu contexto pessoal e profissional, partindo do que já sabem e de seus questionamentos.

Os dados nos confirmam a satisfação da maioria dos cursistas frente ao tempo proposto, ao material utilizado, às formadoras que conduziram o curso e à abordagem de uma temática pertinente com prática em sala de aula, a qual articula teoria e prática. As respostas dadas pelos professores cursistas em relação ao tempo proposto para tal formação nos apontam que a maioria deles, 63,2%, consideram o tempo suficiente e a justificativa mais recorrente nos discursos desses profissionais se dá pelo fato de o tempo do professor ainda ser limitado para tais formações, devido a muitas atribuições no contexto escolar. Sendo assim, apontam não ter sido um tempo cansativo, mas suficiente para esclarecer as dúvidas e trocar experiências com os colegas. No entanto, cerca de 31% dos professores alfabetizadores consideram o tempo insuficiente, o que nos parece um número significativo. Os fatores que apresentaram em seus discursos, justificando essa insatisfação, são relativos à quantidade de informações transmitidas por um conteúdo muito rico e importante, em um tempo escasso; e à falta de continuidade dessas formações, as quais acontecem esporadicamente e de forma universal, sem um aprofundamento na prática pedagógica. As respostas que apontam insatisfações trazem sugestões para melhorar a qualidade da formação continuada, tal como a necessidade de acompanhamento de tais propostas e a aplicação dos conhecimentos adquiridos nas formações durante um período nas próprias escolas.

Dessa forma, indagamos: qual seria o papel das SME e dos coordenadores pedagógicos das escolas em dar continuidade às reflexões e propostas adquiridas nos cursos de formação continuada de professores? Seria responsabilidade dos técnicos das SME acompanhar e sistematizar tais conhecimentos na prática docente? Ou seria o caso de os executores das formações continuadas repensarem uma forma de estender a formação com

proposta de acompanhamento dentro das escolas ou com alguns especialistas, direcionando-os para cumprir tal tarefa?

Os dados relativos às formadoras que conduziram o curso demonstram grande satisfação e respeito nas trocas que realizaram, principalmente no direito de dar voz aos professores cursistas. Podemos afirmar que 98% dos cursistas afirmaram positivamente em relação às expectativas pedagógicas dos profissionais mediadores da formação proposta. Os adjetivos expressos a essas formadoras se referem ao andamento do curso, que, de forma geral, foram considerados dinâmicos, claros e objetivos. Podemos dizer que os adjetivos são de cunho mais profissionais e menos subjetivos. É interessante a ênfase dada às experiências profissionais dessas formadoras, que também são professoras, e isso reflete numa maior validação na condução da formação. Dessa forma, os professores cursistas puderam se espelhar naquelas profissionais e com elas trocar informações de igual para igual. Outra questão que também podemos destacar quanto às formadoras se refere às características “mais práticos” e “mais teóricos”. As formadoras que apresentam uma dinâmica mais prática são mais elogiadas, enquanto as exposições dos formadores mais teóricos se tornam mais cansativas, embora não tenha sido observada uma interpretação negativa quanto à parte teórica. Essa avaliação nos faz questionar a visão que os professores cursistas têm em relação à cultura teórica, muitas vezes com menor apreço por parte deles. Acreditamos que as maneiras da conceber os conhecimentos advindos da teoria devem ser revistos e conduzidos de forma a mostrar que uma boa prática só é efetivada com um bom embasamento teórico. Daí a necessidade da articulação teoria e prática nas propostas de ensino.

Outra colocação dos professores cursistas se refere ao fato de serem as ações da formação promovidas apenas para alguns professores e não para todos, o que se torna um entrave para colocar as propostas em prática, já que o processo de ensino-aprendizagem não se dá apenas em uma sala, com um único professor, e sim com o coletivo pensando o processo de alfabetização e letramento para todos. Soares (2010) traz algumas contribuições, sugerindo que as ações de formações continuadas sejam executadas em rede, ou seja, em toda uma rede de escola, pois assim todos os professores participariam da formação e a escola poderia ampliar seus conhecimentos, apropriando-se das reflexões apresentadas nas formações continuadas.

Segundo as expectativas dos professores cursistas em relação ao material estudado, consideram-no de muita qualidade, com sequência satisfatória e um conteúdo que se relaciona com a prática pedagógica, enfim, um material que irá auxiliar na condução do desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. As

interpretações das respostas dos cursistas nos levam a concluir que os professores validaram positivamente o material e a temática abordada ao final da formação. Em contrapartida, a pesquisa de Sá (2010, p.314) nos mostra uma crítica ao uso da coleção na prática de sala de aula pelos professores alfabetizadores, crítica esta que incide sobre sua linguagem, identificada como teórica, excessivamente detalhada, extensa, cheia de subdivisões. Não que os professores não reconheçam a importância desse material, pelo contrário, os professores atribuem valor à coleção, mas, como aponta SÁ (2010, p. 308): “o seu uso não é efetivo, especificamente, quando as professoras escolhem outras fontes para elaborar atividades em sala de aula”. Sendo assim, nos questionamos por que materiais considerados pelos próprios cursistas como um bom material, que articula teoria e prática, não são apropriados de forma linear? Mas, sabemos que há inúmeros fatores que perpassam os saberes e a prática docente que precisam ser considerados. Assim, como inserir na prática pedagógica os conhecimentos advindos de tal formação que, segundo os professores cursistas, vão auxiliar na prática pedagógica?

É importante ressaltar que as avaliações feitas pelos cursistas em relação ao material impresso e utilizado na formação fazem-se necessárias, mas sabemos que os impactos da avaliação desses cursistas e da própria formação não dependem somente do conteúdo refletido e sim de inúmeros fatores para que, de fato, a formação possa fazer sentido na prática em sala de aula.

As interpretações descritas neste trabalho demonstram que a totalidade dos cursistas consideraram como parâmetro para reflexão de sua prática docente a prática de suas próprias colegas de escola, ou seja, as trocas de experiências entre pares, aspecto este bastante valorizado pelos discursos dos professores. Entretanto, faltam-nos mais detalhes para saber como ocorrem estas trocas, se ficam somente no nível da descrição da prática, ou se evoluem para a análise crítica desta prática, o que, sem dúvida, concorreria para ampliar a reflexão sobre o trabalho docente.

Em relação à dicotomia entre teoria e prática, esta pesquisa nos aponta que a formação em questão com suas dinâmicas para conduzir a formação dos cursistas foram interpretadas de modo muito positivo. Podemos afirmar que pelo menos um ponto essa formação conseguiu atingir: articular em seus materiais teoria e prática. Mas sabemos que são grandes os desafios a vencer para se obter formações continuadas de qualidade e para tais práticas realmente se efetivarem nos interiores dos processos de ensino-aprendizagem.

Os desafios colocados para as ações de formação continuada de professores ainda são muitos e carecem de muitas reflexões, sobretudo quando consideramos as impressões

apontadas pelos próprios professores, que trazem questões importantes e que devem ser pensadas e agregadas aos Programas de Formação Docente. Só assim acreditamos poder sanar as deficiências existentes nas formações propostas aos professores.

Cabe-nos, ainda, ressaltar que as mudanças profundas e visíveis na prática não ocorrerão de imediato, até porque é preciso tempo, ações menos esporádicas e mais longas, para que as mudanças desejadas possam acontecer. O fator tempo não ocorre de forma linear; as temporalidades são diferentes, o tempo da ação é diferente do da teoria (HÉBRARD, 2000, p.07), e existem outros fatores agregados à formação de professores que também precisam ser questionados, como: salários, condição de trabalho e de formação, para que, de fato, possamos ter profissionais valorizados e comprometidos com o aprendizado das crianças.

O que se constata, também, é que, para que uma mudança se concretize efetivamente na prática docente, é necessário que ocorra uma mudança de postura do professor em relação ao seu próprio trabalho, ao aluno e ao conhecimento, que geralmente é desencadeada por uma revisão e reflexão de seu próprio papel enquanto professor, neste caso, professor alfabetizador. Como confirma Nóvoa (1992), a mudança educacional depende dos professores e de sua formação, e depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Entretanto, hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento sem investimento na carreira docente. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola, pensar os processos educacionais como um todo, o que vários pesquisadores já vêm propondo, uma formação em rede²⁶.

Podemos supor que o desejo de mudança por parte dos professores cursistas é condição importante, mas não suficiente para que esta realmente se efetive em sua prática. Vários fatores contribuem para limitar sua autonomia, dentre estes, as condições concretas da escola e as relações que aí se estabelecem. Nesse sentido, podemos constatar que o processo de mudanças na prática pedagógica está relacionado ao processo de formação de professores e que mudanças para se efetivarem devem ser pensadas em um contexto mais amplo, considerando-se a inserção dos professores nas escolas e destas, no contexto social, como aponta a pesquisa de Sá (2010).

Neste estudo, algumas questões não foram enfatizadas, somente foram apresentadas, mas precisam ser exploradas para ajudar a pensar ações de qualidade nas ações de formações continuadas, pois são temáticas complexas que necessitariam de um aprofundamento maior

²⁶ GATTI (2009), SOARES (2010).

para propor tal discussão. Nesse sentido, uma problemática bastante expressiva nos questionários separados para a amostra refere-se à escrita e à compreensão de leitura de alguns professores cursistas, que se fazem muito precárias e, muitas vezes, em um nível bem elementar, ao ponto de nos questionarmos: *são respostas vindas de um professor?*

Nosso intuito, aqui, não é denunciar as precariedades das formações docentes e os acessos à cultura escrita, mas sim problematizar o que pode ser feito nas formações continuadas para sanar a carência de leitura e escrita desses professores alfabetizadores. Acreditamos que, para conseguirmos uma qualidade na educação, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, faz-se necessário um profissional que tenha domínio da cultura escrita, para que, de fato, possa participar do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Frade (2010, p.40) afirma que:

As formações iniciais e continuadas precisam contemplar estratégias que favoreçam momentos de fruição de textos literários, a leitura e a discussão de textos acadêmicos, assim como sua produção escrita, ampliando, assim, o repertório cultural dos docentes e sua reflexão crítica sobre a cultura.

Podemos supor que, se as formações persistirem a se eximirem de responsabilidades quanto ao processo precário de escrita e de leitura de alguns profissionais da educação que já se encontram na prática há algum tempo, a efetiva e tão sonhada qualidade do ensino pode permanecer como utopia.

Soares (2010) também aponta a necessidade de tais cursos possuírem uma formação específica com o foco no domínio da língua portuguesa, para que o professor possa competentemente introduzir a criança no mundo da escrita.

Este estudo não teve como objetivo ampliar tal discussão, sabendo que é uma temática complexa e que requer outra pesquisa, mas não podemos deixar de apontar tais carências, pois são fatores de extrema importância na formação de professores que lidam diretamente com o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Outra problemática que aparece nos questionários se refere à diversidade sociocultural dos professores em processo de formação continuada, uma vez que são formações ofertadas a professores de diversos contextos sociais, que atuam na zona urbana, na zona rural e até mesmo professores indígenas (casos relatados por professores dos estados do Pará e de Rondônia). Principalmente neste último contexto, os professores cursistas revelam que a formação não contempla tais diferenças sociais e sugerem formações continuadas que consideram os vários contextos sociais nos quais a educação escolar está presente.

Cabe-nos ressaltar a relatividade da avaliação que contempla o instrumento questionário. Acreditamos que os questionários contemplam várias questões, por exemplo, se foram realmente utilizados e não se tornou um banco de dados (ou melhor, um amontoado de papéis). Mas, até que ponto podemos considerar adequado este instrumento para avaliar a aprendizagem dos cursistas, ao final de uma formação, uma vez que ele apenas nos mostra opiniões, sugestões e interpretações do que é visto no decorrer da formação? Não seria o caso de repensar, ou até mesmo utilizar mais de um recurso de avaliação para que de fato se avalie a apropriação dos conhecimentos adquiridos na formação, permitindo-nos examinar a compreensão ao menos da essência da proposta de forma mais coerente e menos equivocada? Não seria o caso de os questionários serem aplicados ao início da formação, tornando-se instrumento de diagnóstico da turma por parte das formadoras, para melhor atender às diversidades socioculturais dos professores cursistas?

Outro fator que julgamos pertinente são as limitações postas neste estudo, pois sabemos que não contemplamos a dinâmica em si de uma formação continuada e sim as respostas dos professores cursistas a respeito da formação ao final do curso ofertado. Acreditamos que, para aprofundar o estudo sobre formação continuada na íntegra, faz-se necessária uma maior inserção na própria dinâmica da formação, local rico onde as trocas de experiências ocorrem, e um acompanhamento mais profundo de um grupo de docentes em sua prática em sala de aula, logo após a formação. É preciso, também, um estudo voltado para as dinâmicas e a condução das secretarias municipais em relação à formação continuada de professores alfabetizadores, verificando como os conhecimentos apreendidos nestas formações são comungados nas redes de ensino.

Por este se tratar de um estudo de caso, esta pesquisa apresenta amostra de um pequeno grupo de professores, portanto, são considerações que não podem ser generalizadas, mas que complementam outros estudos e que podem contribuir para que as formações visem a uma melhoria na qualidade da profissão docente, pois acreditamos que um estudo ali e outro acolá, unidos, se tornam um grande estudo com significativas contribuições.

Ressaltamos, também, que a temática sobre formação docente ainda permanece num campo muito complexo, e que nos faz pensar que se constitui num grande quebra-cabeças com várias peças, ou melhor, várias pistas, algumas delas ainda sem encaixe, sem uma efetiva articulação.

REFERÊNCIAS:

ALVES-MAZZOTTI, Alda. J. Usos e abusos dos Estudos de caso. *Cadernos de pesquisa*, v. 36, n. 129, p.637-651, set/dez, 2006.

ANDRADE, L. T. de. *A linguagem da formação docente*. Revista Língua Escrita, Ceale, UFMG, v.01, 2007. P. 124-135.

AZEVEDO, Carlos A. Moreira e AZEVEDO, Ana Gonçalves. *Metodologia Científica – Contributos práticos para a elaboração de trabalhos acadêmicos*. Ed. C. Azevedo, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BATISTA, Antônio A. G. et al. Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos. Belo Horizonte: Ceale/ FaE/ UFMG, 2005. *Coleção Instrumentos da Alfabetização*, volumes 1, 2.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. 3ª Ed. 1997. Brasília, 2001.

_____. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, MEC, 2005.

_____. Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Decretos*. Brasília: casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Leis ordinárias*. Brasília: casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

BRZEZINSKI, Iria (org.) *Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). MEC/Inep. Brasília-DF, 2006.

CARDOSO, Beatriz. *Ensinar a ler e escrever: análise de uma competência pedagógica*. Universidade de São Paulo FEUSP, 1997 (Tese).

CHARTIER, Anne-Marie. *Saberes científicos e saberes de ação precisam caminhar juntos*. Revista Nova Escola. Edição 236, outubro de 2010, p.30-34.

DANAGA, Nilce Helene Poiatti. *Desenvolvimento de um programa educacional de formação continuada: o tornar-se educador a partir de reflexões e (trans) formações em busca de melhoria do ensino e da aprendizagem*. São Carlos: UFSCar, 2005.

DEMAILLY, Lise Chantaine. Modelos de formação continuada e estratégias de mudanças. IN: Nóvoa, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p.139-158.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, janeiro/fevereiro de 2009 – ano 5 – Edição Especial.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. 18.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2007. 136p.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. IN: *Formação continuada e gestão da educação*, São Paulo: Cortez, 2003, p. 43-64.

FANFINI, E.T. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 1-318.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Formação de professores alfabetizadores no Brasil no contexto da Rede Nacional de Formação Continuada: produção, apropriações e efeitos*. In:FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva ET AL. (Org.). *Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino) 632p.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de professores: o papel do Estado, da Universidade e do sindicato. In: *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (IX ENDIPE)*. Águas de Lindóia, SP, 1998. p. 529-542.

_____, José Cerchi e RIOS, Terezinha Azeredo. Formação continuada dos profissionais do ensino. In: *Cadernos Cedes*, n.36. São Paulo: Papirus, 1995. p.37-46.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p. 51-76.

GATTI, B. A, BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: Impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 294p.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, p.57-70, jan/abr. 2008.

_____. Formação Continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.119, p. 191-204, jul.2003.

GÉGLIO, P.C. *Questões de formação continuada de professores*. São Paulo: Alfa-Omega, 2006.

HÉBRARD, Jean. (Entrevista) O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. *Revista Presença Pedagógica*. V.6, n.33, maio/jun.2000. p.07- 17.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org.) *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992. p.31-62.

LACERDA, Maria do Pilar. . *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, janeiro/fevereiro de 2009 – ano 5 – Edição Especial.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n.94, 2006.

LIBANEO, Jose Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez. 28 Ed, 2008.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. *Pesquisa qualitativa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: *Cadernos Cedes*. n. 36. São Paulo: Papyrus, 1995. p. 13-20.

MORAES, Emília Murta. Um programa de formação continuada na interpretação dos docentes. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2002. (Dissertação)

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. IN: CANDAU, Vera Maria (org). *Magistério: Construção Cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.69-90.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote, Ltda, Lisboa, Portugal. 2ª. Ed. 1992.

PAIVA, Aparecida. Alfabetização e linguagem em rede: a formação continuada de professores. *Revista do Centro de Educação*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v.32, n.1, 2007.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. A formação continuada de professoras e suas relações com a prática docente. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999. (Dissertação)

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993. 206p.

_____. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REGO, T.C.; MELLO, G.N. *Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência*. In: Conferência Regional o desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas perspectivas, Brasília, 2002. Anais, MEC.

SÁ, Alessandra Latalisa. *Recepção e uso de material escrito para formação de professor alfabetizador: um estudo de caso da coleção Instrumentos da Alfabetização*. UFMG/FaE, 2010. 404f.,enc.,il. (Tese).

SACRISTÁN, José Gimeno. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, Antônia (org). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 63-91.

SANTOS, Lucíola Licínio. *Dimensões pedagógicas e políticas da formação continua*. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 123-136.

_____. *Paradigmas que orientam a formação docente*. In: *Formação de professores para a Educação Básica. Dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SHÖN, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*: In: NÓVOA, Antonio (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p.77-92.

SILVA, Ceris Salette Ribas da; FRADE, Isabel C. Alves da Silva. *Formação de professores em serviço*. In: *Presença Pedagógica* n. 13. Belo Horizonte: Editora Dimensão, jan/fev. 1997. p.31-37.

SOARES, M. *Alfabetização: em busca de um método?* *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.12, dez.1990. p.44-50

_____. *A reinvenção da alfabetização*. *Revista Presença Pedagógica*, v.9, n.52, jul/ago, 2003. p.16-21.

_____. *Alfabetização e letramento*. 2.ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Simplificar sem falsificar*. (entrevista) *Revista Educação*. Guia da Alfabetização. Publicação especial, n.1, editora Segmento. São Paulo, 2010. p.6- 11.

SOUZA, Denise Trento Rebello. *Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p.477-492, set/dez, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

ZAINKO, Maria Amélia Sablag. Desafio da Universidade Contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da Educação. In: *Formação continuada e gestão da educação*, São Paulo: Cortez, 2003, p.187-215.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. In: *Revista Brasileira sobre Formação de Professores*. Volume 1, n.1, ago-dez. 2009. Editora Autêntica. (<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>)

Anexos

ANEXO 01 – Modelo do primeiro questionário

Curso: Instrumentos da Alfabetização (Intensivo)

Ceale*

Relatório do(a) Professor(a)

Nome: _____

Cidade: _____

Tel. para contato: _____

Curso: _____

Formador: _____

Prezado(a) Professor(a),

A sua opinião e os seus comentários são muito importantes no desenvolvimento do material e deste curso de capacitação. Por isso, solicitamos sua colaboração respondendo às questões abaixo. Para itens fechados, escolha a opção entre as letras O (para Ótimo), MB (para Muito bom), B (para Bom), R (para Regular) e I (para Insuficiente). Para questões abertas, utilize, se necessário, o verso:

1. Em sua avaliação, as publicações são de fácil leitura e compreensão, o manuseio e a localização dos assuntos são adequados?

| | | | | | |
|-----------|-------|--------|-------|-------|-------|
| Caderno 1 | O () | MB (X) | B () | R () | I () |
| Caderno 2 | O () | MB (X) | B () | R () | I () |
| Caderno 3 | O () | MB (X) | B () | R () | I () |
| Caderno 4 | O () | MB (X) | B () | R () | I () |
| Caderno 5 | O () | MB (X) | B () | R () | I () |
| Caderno 6 | O () | MB (X) | B () | R () | I () |
| Caderno 7 | O () | MB (X) | B () | R () | I () |

2. Sobre o conteúdo dos cadernos e da capacitação, qual a contribuição para seu desenvolvimento profissional?

| | | | | | |
|-----------|-------|--------|-------|-------|-------|
| Caderno 1 | O () | MB (X) | B () | R () | I () |
| Caderno 2 | O () | MB (X) | B () | R () | I () |
| Caderno 3 | O () | MB (X) | B () | R () | I () |
| Caderno 4 | O () | MB (X) | B () | R () | I () |
| Caderno 5 | O () | MB (X) | B () | R () | I () |
| Caderno 6 | O () | MB (X) | B () | R () | I () |
| Caderno 7 | O () | MB (X) | B () | R () | I () |

Ceale* Centro de alfabetização, leitura e escrita
FAE / UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - CEP 31 270
901 Belo Horizonte-MG
Telefones (31) 3499 5333/ 3499 5334, fax: (31) 3499 5335

Curso: Instrumentos da Alfabetização (Intensivo)

3. Tendo em vista a questão anterior, em que devemos aprimorar os cadernos e a capacitação?

4. Você considera o volume de conteúdos teórico-metodológicos:

Excessivo Adequado Insuficiente

5. Tendo em vista a questão anterior, em que devemos aprimorar os cadernos e a capacitação?

6. Avalie e comente a seqüência didática pensada para organizar o curso. Ele contemplou:

a) Problematização da prática O () MB () B () R () I ()

b) Atividades de exposição de conceitos e procedimentos O () MB () B () R () I ()

c) Atividades de aplicação ou transposição de conhecimentos para a sala de aula O () MB () B () R () I ()

d) Atividades de síntese e avaliação O () MB () B () R () I ()

7. Tendo em vista a questão anterior, de que modo poderemos aprimorar a seqüência didática?

Curso: Instrumentos da Alfabetização (Intensivo)

8. Qual a sua avaliação do formador com relação a:

a) Domínio e exposição dos conteúdos () MB () B () R () I ()

b) Relação professor-aluno () MB () B () R () I ()

c) Dinâmica de sala de aula () MB () B () R () I ()

9. Sobre o formador, você gostaria de fazer comentários ou sugestões?

10. Quais as relações entre o curso e as expectativas que você tinha inicialmente a respeito dele?

11. Que temáticas você aponta como necessária para futuras capacitações?

12. O Ceale procura parceiros para auxiliá-los a filmar ou fotografar situações de sala de aula, a elaborar matérias para o jornal *Letra A*, a colaborar com projetos de pesquisa. Você gostaria de cooperar conosco? _____
Em quais atividades? _____

ANEXO 2 - Breve descrição da coleção Instrumentos da Alfabetização

Numa breve síntese apresentaremos a idéia central trabalhada em cada volume para que possamos compreender melhor as temáticas desenvolvidas na formação proposta:

Volume 1 – Organização da Alfabetização no Ensino Fundamental de 9 anos

Esse volume apresenta a didática utilizada na coleção Instrumentos para a Alfabetização e mostra como o professor poderá usá-la. Sugere, ainda, procedimentos de planejamento do trabalho em grupo na sala de aula, para evitar que esse tipo de dinâmica se torne cansativa. A obra também discute o “fracasso da alfabetização” em nosso país, as explicações para sua origem e seus reflexos na sociedade. Os problemas da alfabetização são tratados a partir de avaliações do sistema de ensino e da análise do caso de uma criança não alfabetizada na quarta série da Educação Fundamental.



Figura 01 – Capa ilustrativa do volume 1.

Volume 2 - Capacidades da alfabetização

Esse volume organiza-se como uma enciclopédia dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. Divide-se em três partes: a primeira traz a sistematização das capacidades a serem alcançadas pelas crianças nesse período; a segunda dispõe em verbetes os principais conceitos mobilizados na coleção e a terceira apresenta quadros de desenvolvimento das capacidades do aluno ao longo dos três anos. Assim, esse caderno serve como material de estudo, instrumento de trabalho e fonte de consulta para o professor.



Figura 02 – Capa ilustrativa do volume 2.

Volume 3 - Avaliação diagnóstica da alfabetização

A avaliação diagnóstica permite ao educador identificar os conhecimentos que cada aluno já possui no início do ano letivo e acompanhar o desenvolvimento do aprendizado durante a série. Este Caderno apresenta uma matriz de referência para a avaliação diagnóstica das capacidades do aluno, com sugestões de uso, análise e registro de seus dados. Com esse instrumento, o professor poderá identificar em que seus alunos apresentam baixo rendimento para oferecer-lhes o adequado reforço no ensino, evitando reprovações desnecessárias.



Figura 03 – Capa ilustrativa do volume 3.

Volume 4 - Planejamento da alfabetização

Planejar o trabalho em sala de aula é fundamental para o bom desempenho do professor. Isso se consegue com ações básicas, como o estabelecimento de metas para a alfabetização e o uso do diagnóstico das capacidades lingüísticas para sistematizar e organizar as atividades. O foco deste Volume é o planejamento nas turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, com orientações e critérios para a organização dos alunos e sugestões de articulação dos conteúdos para incentivar o letramento.



Figura 04 – Capa ilustrativa do volume 4.

Volume 5 - Monitoramento e avaliação da alfabetização

Esse volume propõe reflexões sobre os conteúdos das outras obras da coleção. Analisa os significados dos processos de avaliação, de diagnóstico e de monitoramento. Traz importantes contribuições para o processo avaliativo, apresentando instrumentos e procedimentos para a sua realização, mostrando a importância de avaliar, em conjunto, o ensino, o trabalho da escola e a aprendizagem. Apresenta, ainda, modos de intervir em situações de descompasso com as metas e maneiras de reagrupar os alunos assegurando avanços no processo.



Figura 05 – Capa ilustrativa do volume 5.

Volume 6 – Planejamento da alfabetização: capacidades e atividades

Esse volume da Coleção Instrumentos da Alfabetização dá continuidade à discussão, iniciada no volume 4 desta Coleção, sobre o planejamento e a organização dos processos de alfabetização e letramento para turmas iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Para isso, fornece orientações e sugestões de atividades para o planejamento de ações do professor no cotidiano da sala de aula.



Figura 06 – Capa ilustrativa do volume 6.

Volume 7 - Práticas escolares de alfabetização e letramento

Esse volume encerra a abordagem do planejamento das práticas de alfabetização e letramento, iniciada nos volumes anteriores, apresentando princípios metodológicos de organização do tempo e formas de agir que podem ser adotadas pelo professor no desenvolvimento do trabalho cotidiano.



Figura 07 – Capa ilustrativa do volume 7.

A coleção pode ser usada de modo seqüencial, ou seja, do volume 1 ao 7, ou independentemente um do outro. No segundo caso, o volume deve ser selecionado de acordo com as necessidades do professor, seja para sua formação teórica, seja para buscar alternativas aos problemas práticos enfrentados em seu dia a dia de sala de aula.

ANEXO 03 – Modelo do questionário reestruturado – objeto de análise desse estudo

Curso de Formação Continuada: Instrumentos da Alfabetização Questionário de avaliação do curso

Nome: _____

Contato (telefone ou email): _____

Local de trabalho: _____

Cargo/função que ocupa hoje na escola: _____

Tempo de atuação nesse cargo: _____

Tempo de atuação em outro (a) cargo/função na escola: _____

Prezado(a) Professor(a),

A sua opinião e seus comentários são muito importantes no processo de aprimoramento deste Curso de Formação. Por isso, solicitamos sua colaboração respondendo às questões abaixo.

1 - Escolaridade

- A) Ensino Médio com magistério completo.
- B) Superior completo, Normal Superior.
- C) Superior completo, Pedagogia.
- D) Superior Incompleto. Qual? _____
- E) Pós-graduação. Em quê? _____
- F) Outro. _____

2 - Como você tomou conhecimento deste Curso de Formação Continuada?

- A) Através da coordenação da escola em que trabalho.
- B) Através da Secretaria Municipal de Educação do município.
- C) Através do site do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale.
- D) Outro. _____

3 - O que o (a) levou a participar do Curso de Formação Continuada?

- A) Convite da direção da escola.
- B) Convocação da direção da escola.
- C) Sorteio feito pela direção da escola.
- D) Outro. _____

4 - Como você lê os cadernos da coleção “Instrumentos da Alfabetização” durante todo o período da formação? Enumere de 1 a 4, em ordem de prevalência, caso tenha mais de uma opção.

- A) () Apenas quando o professor solicita.
- B) () Leio todo o caderno antes que o professor solicite.
- C) () Apenas folheio quando recebo o material, e à medida que o curso acontece, leio com a turma em sala de aula.
- D) () Não leio antes e apenas acompanho as aulas.

5 - Sobre o conteúdo dos cadernos, qual a contribuição para seu desenvolvimento profissional?

- A) Excelente B) Satisfatório C) Insatisfatória

Justifique sua resposta.

6 - Quando você lê os textos dos cadernos, você:

- A) Compreende claramente. C) Não compreende.
B) Compreende relativamente. D) Não lê.

7 - Como você considera os conteúdos dos 7 volumes da coleção “Instrumentos da Alfabetização”?

- A) Adequado B) Excessivo C) Insuficiente

Justifique sua resposta.

8 - A sequência dos assuntos dos cadernos, em geral, é:

- A) Muito boa B) Boa C) Regular D) Ruim

Justifique sua resposta.

9 - Você já teve algum conhecimento ou contato com outros materiais que tratassem dos temas apresentados neste curso antes? Em caso afirmativo, quais são esses materiais?

10 - O que você acha sobre ensinar (alfabetizar), tendo como parâmetro a definição de capacidades?

11 - Este Curso de Formação, trazendo a proposta de alfabetizar com base em capacidades/ habilidades, aproxima-se da prática pedagógica?

12 - O caderno 3 trata da Avaliação Diagnóstica. Esse é um assunto novo? Comente sobre seu trabalho com essa avaliação.

13 - Você faz diagnóstico da sua turma no início do ano letivo e no final do período para avaliar o desenvolvimento dos alunos?

14 - O caderno 4 aborda a importância do planejamento da Alfabetização. Você tem o hábito de fazer planejamento? Como? Individual ou coletivo? Qual o tempo que a escola oferece para esse fim? O que você achou desse tema?

15 - Você acredita que as reflexões feitas durante o curso vão contribuir para a prática docente em sala de aula? Dê exemplos.

16 - O tempo do curso foi:

- A) Suficiente B) Excessivo C) Insuficiente

Justifique sua resposta.

17 - A(s) formadora(s) que conduziu(ram) o curso atendeu(ram) às suas expectativas pedagógicas? Justifique.

18 - Como você vê o Curso de Formação Continuada proposto pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale/FaE/UFMG? Dê sua opinião e sugestões de temas que podem complementar a coleção “Instrumentos da Alfabetização”.

ANEXO 04 – Tabelas referentes às análises capítulo 3 e 4

Tabela 03

Respostas referentes à pergunta:

Como você tomou conhecimento deste curso de formação continuada? (Questão A)

| Alternativas | N. Docentes |
|---------------------------|--------------------|
| A (Coordenação da escola) | 69 |
| B (SME) | 110 |
| C(Ceale) | - |
| D(Outro) | 3 |

Fonte: Curso de Formação Continuada: Instrumentos da Alfabetização
Questionário de avaliação do curso – ano base 2009.

Tabela 04

Respostas dadas a pergunta:

O que o (a) levou a participar do Curso de formação continuada? (Questão B)

| Alternativas | N. docentes |
|----------------------|--------------------|
| A(Convite escola) | 71 |
| B(Convocação escola) | 28 |
| C(Sorteio escola) | 34 |
| D(Outro) | 49 |

Fonte: Curso de Formação Continuada: Instrumentos da Alfabetização
Questionário de avaliação do curso – ano base 2009.

Tabela 05

Relação quantidade docente X Outras formações e materiais que antecedem os conhecimentos abordados na formação ofertada.

Quadro relativo ao conhecimento sobre a proposta da formação

| Forma de conhecimento | Números de docentes |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| 1. Outras formações (PROFA, seminários, Faculdades e universidades, Pro-letramento) | 90 ²⁷ |
| 2. Própria coleção Instrumentos da Alfabetização | 17 |
| 3. Outros materiais (materiais do governo, Alfa e Beto, materiais utilizados em sala de aula, PCNs) | 8 |
| 4. Nenhum conhecimento | 55 |
| 5. Questão em branco | 12 |

Fonte: Curso de Formação Continuada: Instrumentos da Alfabetização
Questionário de avaliação do curso – ano base 2009.

²⁷ 58 docentes apontaram já ter tido contato com propostas semelhantes a partir do Pro-letramento.

Tabela 06
Relação de tempo de experiência com a quantidade de docentes, conforme classificação da experiência

| Tempo de experiência profissional | Números de docentes | Porcentagem |
|-------------------------------------------|----------------------------|--------------------|
| 1-10 anos (Pouca experiência) | 100 | 54.94% |
| 11-20 (Com experiência) | 55 | 30.22% |
| 21 anos em diante (com muita experiência) | 24 | 13.19% |
| Em branco | 3 | 1.65% |
| Total | 182 | 100% |

Fonte: Curso de Formação Continuada: Instrumentos da Alfabetização
 Questionário de avaliação do curso – ano base 2009.

Tabela 07
Respostas sobre o tempo oferecido para a formação continuada.

| Tempo de formação | |
|--------------------------|-----------------------|
| Alternativas | N. Professoras |
| Suficiente | 115 |
| Insuficiente | 56 |
| Excessivo | 8 |
| Outros | 2 |
| Em branco | 1 |
| Total | 182 |

Fonte: Curso de Formação Continuada: Instrumentos da Alfabetização
 Questionário de avaliação do curso – ano base 2009.

ANEXO 05 – Quadro análise capítulo III

| Quadro – Relação de cursos <i>latu sensu</i> cursados pelos professores cursistas | Quantidade de docentes |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| Cursos de pós-graduação <i>latu sensu</i> | |
| Orientação e Supervisão pedagógica | 1 |
| Especialização em avaliação | 1 |
| Educação Inclusiva | 6 |
| Educação especial | 4 |
| Psicopedagogia | 21 |
| Ensino de metodologia pedagógica | 1 |
| Pedagogia – séries iniciais do ensino fundamental | 7 |

| | |
|----------------------------------------------------------|---|
| Psicopedagogia clínica e institucional | 1 |
| Libras | 1 |
| Inclusão escolar | 1 |
| Gestão escolar | 2 |
| Supervisão escolar | 2 |
| Mídias na educação | 1 |
| Informática na educação | 1 |
| Linguística e alfabetização | 1 |
| Linguagem e alfabetização | 1 |
| Educação infantil e alfabetização | 1 |
| Metodologia das ciências tecnológicas da Educação básica | 1 |
| Educação infantil e especial | 2 |
| Gestão Pública e administração geral | 1 |
| Alfabetização e letramento | 1 |
| Coordenação pedagógica | 1 |
| Filosofia | 1 |
| História e cultura afro brasileira | 1 |
| Currículo e avaliação na Ed. Básica | 1 |
| Aprendizagem de Língua Portuguesa | 1 |
| Docência no Ensino Superior | 1 |
| Psicologia Educacional | 1 |