

Formação continuada *de rede*: *Um estudo de caso da formação de professores no município de Lagoa Santa.*

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação: Educação e Linguagem

Formação continuada de rede: Um estudo de caso da formação de professores no município de Lagoa Santa.

Belo Horizonte
2013

JOAQUINA ROGER GONÇALVES DUARTE

Formação continuada *de rede*: Um estudo de caso da formação de professores no município de Lagoa Santa.

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 Isabel Pereira Maciel

Coorientadora: Sara Mourão Monteiro

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2013

Duarte, Joaquina Roger Gonçalves.

D812f Formação continuada de rede [manuscrito] : um estudo de
T caso da formação de professores no município de Lagoa Santa. /
 Joaquina Roger Gonçalves Duarte. - UFMG/FaE, 2013.

147 p., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Francisca Isabel Pereira Maciel.

Co-orientadora : Sara Mourão Monteiro.

Bibliografia : p. 131-137.

CDD- 370.71

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Curso de Mestrado

Dissertação intitulada **Formação continuada de rede: Um estudo de caso da formação de professores no município de Lagoa Santa**, de autoria da mestranda **Joaquina Roger Gonçalves Duarte**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^ª. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel – Orientadora
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Prof^ª. Dra. Sara Mourão Monteiro – Coorientadora
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Prof^ª. Dra. Maria da Graça Gosta Val
Faculdade de Letras – FALE/UFMG

Prof. Dr. Julio Emílio Diniz Pereira
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Prof^ª. Dra. Ceris Sabele Ribas da Silva (Suplente)
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Prof^ª. Dra. Mônica Correia Baptista
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Belo Horizonte, 18 de fevereiro de 2013

*Dedico este trabalho a todos os meus familiares, especialmente meus filhos,
Guilherme, Júlio e Larissa, e meu marido Antonio,
pela compreensão da ausência;
a minha irmã Tânia, pela leitura árdua e motivadora; e
a todos colegas professores que, como eu, anseiam por compreender
os processos que conduzem o aluno à aprendizagem.*

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Magda Soares, por me ensinar, através do legado de suas pesquisas, escritos e, principalmente, do seu exemplo de vida, que é possível a construção de um ensino de qualidade, quer seja nos primeiros anos em que a criança entra na educação formal, quer seja no mais alto nível acadêmico, e ainda, através de sua coragem de se reinventar sempre, ultrapassando as portas da universidade, e de ir para o mais profícuo universo do ensino: a escola.

À professora Dra. Francisca Maciel, orientadora desta dissertação, de modo muito especial, pela generosidade, intensidade, pela objetiva e cuidadosa forma com que me orientou durante esses anos.

À professora Dra. Sara Mourão, coorientadora desta dissertação, meus sinceros agradecimentos pela análise cuidadosa e criteriosa, reflexões intensas e objetivas e, principalmente, pelo entusiasmo e encorajamento.

Aos meus filhos, Giuliano, Túlio e Larissa, por compreenderem de forma tranquila minhas ausências. A meu marido, companheiro e amigo, pela compreensão e pelo incentivo.

Aos meus pais e irmãos, por sempre apoiarem minhas escolhas. Agradeço especialmente à minha irmã Tânia, pela leitura sempre cuidadosa e animadora dos meus trabalhos.

À minha amiga Juliana, companheira de Mestrado, de angústias e alegrias, pelas discussões sobre este projeto, e por me incentivar sempre.

Às minhas amigas, colegas de profissão, que integram o Núcleo de Alfabetização e Letramento, por terem permitido que aprendesse muito com vocês.

À Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa, por ter permitido a realização desta pesquisa neste município.

A todos os meus colegas professores, aos monitores que fazem parte do PROEF – Programa de Educação Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Aos professores das disciplinas cursadas e aos demais com quem tive a oportunidade de conviver e aprender.

Ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) e seus dedicados funcionários.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Enfim, agradeço a Deus, pelas pessoas que colocou em meu caminho, e pela generosidade, amizade e companheirismo que a mim demonstraram.

RESUMO

Esta pesquisa situa-se no campo da formação continuada de professores, que tem se constituído em objeto de pesquisa e desenvolvimento de políticas públicas na área educacional, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Cursos de formação continuada têm sido organizados com metodologias e estruturas diversas, sendo a mais difundida atualmente a formação continuada **em** rede, que se caracteriza como a integração entre as esferas públicas – União, estados e municípios – e as universidades promotoras da formação, que organizam o material e formam professores-tutores encarregados de repassar a formação aos professores no âmbito de estados e municípios. Outra estratégia, também objeto deste estudo, é a formação **de** rede, que se caracteriza pela organização da formação *na* e *pela* própria rede de ensino, com a participação de todos os professores, centralizando-se as discussões nas demandas por eles apresentadas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e prosseguindo de forma contínua, sem definição de prazo para o término da formação. O **objetivo** desta pesquisa consistiu em analisar os efeitos de uma participação em formação continuada **de** rede, com foco na alfabetização e no letramento, sobre a prática profissional dos professores que atuam na Educação Infantil (Infantil I e II) e no Ensino Fundamental – anos iniciais, em uma rede municipal de ensino. Para tanto, utilizou-se, como **metodologia** a pesquisa quantitativa e qualitativa, através dos seguintes procedimentos: questionário e observação dos seminários desenvolvidos ao longo da formação. Os principais **resultados** da pesquisa são: a formação continuada **de** rede, tal como desenvolvida na rede de ensino estudada, teve reflexos positivos na prática docente e na construção de saberes sobre os processos de aprendizagem referentes à aquisição da língua escrita; a formação promoveu mudanças na cultura da escola, mobilizou todos os professores da rede de ensino e foi por eles apropriada como sendo inerente à sua função e ao seu desenvolvimento profissional. A pesquisa suscita questões que precisam ser investigadas, tais como a identificação das estratégias utilizadas na formação **de** rede estudada, que considerava os saberes constitutivos da experiência e o cotidiano da prática em sala de aula, na interação entre professor e aluno, e os (re)significava à luz de teorias científicas.

Palavras-chave: Formação continuada, formação **de** rede, formação **em** rede.

ABSTRACT

The object of this research is in-service teacher development, a subject, in the educational field, of studies and implementation of public policies with the aim of improving teaching and learning. Courses with this emphasis have been organized and enhanced with a variety of methodologies and structures, being in-service teacher development **in** web the most widespread nowadays. It integrates, on one hand, public spheres – the Union, states and cities – and, on the other hand, universities, which promote in-service teacher development, organize materials and prepare teachers-tutors in charge of transmitting what they have learned to other professionals at state and municipal public schools. Another strategy, subject of this study, is in-service teacher development **of** a web. In this case, teacher development is organized **in** and **by** an education web itself. All teachers participate in the process and discussions are focused on their own demands, in order to improve teaching and learning. There is no given time to finish this kind of teacher development. The **purpose** of this research was to analyze the effects of participation in an in-service teacher development **of** a web – focused on literacy and reading – on professional practice of teachers who work with Children Education (Educação Infantil – I e II) and students in the first years of Primary School (Ensino Fundamental) in a municipal education web. The **methodology** chosen was quantitative and qualitative research, through the following procedures: use of a questionnaire and attendance to seminars, part of this teacher development process. The main **results** are: teacher development has had a positive impact on teaching practice and construction of “knowledges” about written language acquisition; it also promoted changes in school culture, mobilized all teachers of the education net and was appropriated by them as being intrinsic to their function and professional development. The research evokes issues which should be investigated, such as the identification of strategies used in in-service teacher development, where everyday practice in the classroom, as well as interaction between teacher and student were taken into consideration and (re)signified in view of scientific theories.

Keywords: in-service teacher development; in-service teacher development **in** web; in-service teacher development **of** a web

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organograma

Organização do Núcleo de Alfabetização e Letramento 28 e 79

Figura 2 – Imagem

Disposição dos membros do Núcleo nos seminários semanais..... 30

Figura 3 – Livro

O cabelo de Lelê 111

Figura 4 – Organograma

Planejamento Pedagógico 114

Figura 5 – Gráfico

Análise dos resultados de avaliações da Rede de Ensino 117

Figura 6 – Organograma

Acompanhamento Pedagógico 118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível de formação dos professores que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	81
Gráfico 2 – Nível de escolarização da mãe	82
Gráfico 3 – Nível de escolarização do pai	82
Gráfico 4 – Filhos, dados quantitativos	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Conhecimento da proposta de formação continuada	88
Tabela 2 – Participação e interesse em relação à proposta de formação	91
Tabela 3 – Aceitação e reconhecimento da proposta de formação	97
Tabela 4 – Relação entre formação e prática docente	98
Tabela 5 – Grau de influência, na prática docente, da proposta do Núcleo	100
Tabela 6 – Influência da proposta do Núcleo na escola	
Proposições negativas	102
Tabela 7 – Influência da proposta do Núcleo na escola	
Proposições positivas	102
Tabela 8 – Os profissionais da minha escola	105
Tabela 9 – Quantidade de vezes que o professor se envolve com determinadas atividades como parte de seu trabalho em sala de aula	109
Tabela 10 – Frequência com que o professor utiliza os dados da avaliação externa	113
Tabela 11 – Grau de importância ao monitoramento da aprendizagem dos alunos	113

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE – Centro de Alfabetização, Linguagem e Escrita

EAD – Educação a Distância

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IES – Instituto de Estudos Superiores

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PAR – Plano de Ações Articuladas

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

Sumário

INTRODUÇÃO	15
Capítulo 1 - Abordagem teórico-metodológica	22
1.1 – O campo de pesquisa.....	27
1.2 – Coleta de dados	31
Capítulo 2 – Formação Continuada: O universo da pesquisa e da prática	34
2.1 – A formação reflexiva e os saberes docentes.....	37
2.2 – Pesquisa e prática pedagógica: Uma transposição possível?	40
Capítulo 3 – Formação Continuada <i>em Rede</i>	46
3.1 – Legislação aplicada a políticas públicas de formação continuada de professores.....	48
3.2 – O Pró-Letramento.....	53
3.3 – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	58
Capítulo 4 – A Formação Continuada <i>de Rede</i>	62
4.1 – Histórico do Núcleo de Alfabetização e Letramento	63
4.2 – Estratégias de formação.....	70
4.3 – Uma formação dialética.....	78
4.4 – Os professores e sua formação	80
Capítulo 5 – Análise de dados.....	85
5.1 – A percepção do modelo de formação pelos docentes.....	87
5.1.1 – A organização da formação nas escolas.....	94
5.2 – Influência do modelo de formação na prática docente.....	97
5.3 – Influência da formação na escola	101
5.4 – Atitudes docentes	103
5.5 – Rotina da prática pedagógica	109
5.6 – Avaliação da prática pedagógica.....	112
Considerações finais	120
Referências	131
Anexo	139

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem sido objeto de um número expressivo de estudos e pesquisas; no Brasil, destacamos os trabalhos de CARVALHO e SIMÕES (2002), ao realizarem uma pesquisa, estado da arte, sobre a conceitualização da formação continuada, os modelos dirigidos a esse processo e o papel da pesquisa nesse cenário; DINIZ-PEREIRA (2000 e 2011), ao analisar a formação continuada e sua configuração como desenvolvimento profissional e a crise da docência; SOUZA e GOUVEIA (2011), ao analisarem os impactos das políticas educacionais no trabalho docente e o perfil pessoal, de formação e profissional do professor; GATTI (2008), ao realizar importantes reflexões sobre a discussão conceitual em torno da formação continuada; GATTI e BARRETO (2009), através da pesquisa sobre a profissão docente, com caracterização dos professores, sua formação inicial e continuada, análise dos modelos praticados no país e os marcos legais que impulsionaram as políticas públicas de formação. No cenário internacional, destacamos os trabalhos desenvolvidos por NÓVOA (1995 e 2007), ao analisar a profissão docente, a participação dos professores em cursos a eles destinados e os saberes constituídos das experiências, através de abordagens autobiográficas; TORRES (1998), ao analisar as tendências das políticas de formação de professores na América Latina; PERRENOULD (2001), ao analisar a formação docente e a constituição do *habitus* na profissão docente.

Os estudos dos autores referenciados acima apresentam pesquisas que indicam a importância da discussão sobre as políticas de formação continuada de professores. No Brasil, em 2009¹, o Ministério da Educação, com o objetivo de sistematizar as ações de formação continuada de professores, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e constituiu a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, que consiste em um programa de formação continuada *em* rede, o qual envolve, de um lado, os estados e municípios, e, de outro, as universidades – o conjunto constituindo uma *rede* de atuação. Outro modelo de formação continuada, objeto desta

¹Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que 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, no fomento a programas de formação inicial e continuada, Portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009, que constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica e revoga a Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, que constituía o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, e altera a Portaria nº 1.179, de 6 de maio de 2004, que institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

pesquisa, é a formação **de** rede, que se diferencia da anterior por dela participarem todos os professores das unidades escolares de determinada rede de ensino.

Os modelos de formação que serão abordados nesta pesquisa se alicerçam no estabelecimento de políticas públicas para o desenvolvimento da profissão docente. Nessa direção, observa-se uma profusão de estudos relacionados a esse tema (GATTI, 2008), mobilizando pesquisadores, acadêmicos, docentes e associações profissionais, enquanto, incoerentemente, permanece o descaso dessas mesmas políticas em relação à valorização da docência como instância imprescindível à sociedade. Entretanto, segundo TORRES (1998), os modelos formativos não se têm traduzido em melhor desempenho de professores e rendimento escolar, quer se trate da formação inicial, quer da continuada.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, propomos a diferenciação entre o conceito de Formação **em** Rede e o conceito de Formação **de** Rede. O primeiro apresenta processos formativos, em geral, de maneira pontual. Não é frequente que se constituam em política pública municipal ou estadual, que promova a continuidade e a construção de competências a partir das práticas e experiências docentes. Como o tempo de duração dos cursos é predeterminado, quantificando as horas cursadas, com participação de professores de diferentes escolas, às vezes diferentes redes de ensino, a socialização da formação e a continuidade do aperfeiçoamento nem sempre são possíveis.

O segundo modelo formativo, desenvolvido no município de Lagoa Santa, em Minas Gerais, consiste em uma formação **de** rede, isto é, a organização da formação na própria rede de ensino, com a participação de todos os professores, centralizando as discussões nas demandas por eles apresentadas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Essa formação é desenvolvida através do Núcleo de Alfabetização e Letramento, sob a coordenação geral de uma professora pesquisadora da área da alfabetização e letramento. Esse Núcleo, atualmente (2012), é formado por 23 professoras: uma professora formadora, três professoras e supervisoras pedagógicas, que exercem atividades administrativas e pedagógicas na Secretaria Municipal de Educação, e 19 professoras que atuam como regentes de turma da Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino fundamental, nas escolas municipais. Essas 19 professoras, representantes das 19 unidades escolares da rede, foram escolhidas pelos pares para integrarem o grupo central de formação continuada. O processo de escolha é um aspecto relevante, pois as professoras são reconhecidas pelo grupo e sua liderança é legitimada por sua escolha.

Os integrantes do grupo do Núcleo de Alfabetização e Letramento se reúnem semanalmente, sob a orientação da coordenadora geral. Esses encontros, caracterizados como *seminários*, constituem-se como espaço de planejamentos, debates e discussões permanentes das práticas e teorias sobre temáticas que envolvem a alfabetização e o letramento. Os professores integrantes do Núcleo vivenciam em suas salas de aula o que foi debatido, organizado e planejado, em termos de diretrizes para o desenvolvimento do ensino, e, na sequência, apresentam o que foi estudado e o material teórico para os demais professores das escolas. Esse “repasso” é realizado, não só através das reuniões mensais, mas também na convivência diária com os pares. Cabe ao professor, representante da escola no Núcleo, apresentar nos seminários do Núcleo as suas impressões, assim como novas possibilidades de abordagem e as dificuldades encontradas pelos colegas relativas ao processo de aprendizagem e ensino envolvendo a leitura e a escrita. Outro aspecto importante é o fato de esses docentes serem, para o grupo da escola, permanente apoio, quando existem dúvidas relacionadas à alfabetização e ao letramento.

A natureza diferenciada do modelo de formação, e a minha participação, desde o início, no desenvolvimento desse modelo, desencadearam esta pesquisa, que objetivou analisar os efeitos sobre a prática profissional dos professores que atuam na Educação Infantil (Infantil I e II) e no Ensino Fundamental - anos iniciais, em uma rede pública de ensino, de uma formação continuada **de** rede. Propomos ampliar essa análise relacionando a influência da participação em formação continuada **de** rede na construção de saberes na área da alfabetização e letramento, e identificando as possíveis mudanças/resistências à formação continuada em uma proposta dessa natureza.

Sobre essa formação, que reúne características diferenciadas em relação a outros modelos formativos, interessa-nos compreender, a partir da perspectiva do professor, se ele reconhece suas repercussões em sua prática docente e em seus saberes sobre a alfabetização e o letramento. Nessa perspectiva, quais seriam os reflexos, na prática docente de professores de escolas públicas, de sua participação em um modelo de formação continuada **de** rede, em cuja proposta não há definição, *a priori*, de prazo de duração? Esse modelo de formação contribui para a construção e a consolidação de saberes na área de alfabetização e letramento, na perspectiva do professor?

Para atingir o propósito anunciado acima, foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados: um questionário, aplicado a todos os professores que atuavam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; anotações sistemáticas da pesquisadora das observações durante os seminários semanais do grupo representativo das unidades escolares; e os repasses mensais, que ocorrem em cada escola, realizados pelos professores que participam dos seminários, os quais são os responsáveis pela mediação entre as discussões estabelecidas no Núcleo e nas escolas.

Procurou-se identificar, a partir da análise do próprio professor, a adoção ou não das proposições do Núcleo, sua participação nesse modelo formativo, as apropriações dos materiais e atividades propostas, as significações atribuídas às propostas, os reflexos na sala de aula, o envolvimento (ou não) no projeto.

Este estudo, situado no campo de educação e linguagem, visa contribuir para as reflexões sobre a formação docente, relacionando-a ao fazer pedagógico de modo que contribua para a construção de conhecimentos e práticas sobre a alfabetização e o letramento. Nesse sentido, partiu-se da análise de políticas públicas destinadas a esse fim e da discussão de conceitos e pesquisas relevantes sobre a formação continuada de professores e prática docente. Esta pesquisa fundamenta-se, especialmente, nos estudos sobre alfabetização e prática docente de SOARES (2009 e 2010) e CHARTIER (1998) e, em relação à formação de professores, nas teorias de SCHÖN (1992), PERRENOUD (2008), NÓVOA (2007) e ZAICHNER (2009).

O interesse em investigar os efeitos de um modelo de formação **de** rede sobre a prática docente do professor se deu por suas características e sua organização, que se diferenciam das demais de que tive a oportunidade de participar ao longo de 20 anos de magistério. Durante esse período, desde a minha formação inicial em História, pela Universidade Federal de Minas Gerais, e Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional, e a partir da minha inserção no magistério como professora da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e da Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa, tenho participado de diversos momentos destinados à formação continuada, com cargas horárias variadas para os diversos segmentos educacionais, bem como de palestras e debates. Essas participações, não deixando de reconhecer sua contribuição evidente, ocorrem de forma efêmera, descontínua e sem observância, análise ou retorno do que foi aprendido. Com base em minha experiência docente, em minha participação em diferentes propostas de formação e meu acompanhamento dos trabalhos do

Núcleo, desde a sua constituição, é que pretendo analisar e investigar os efeitos produzidos na prática profissional do professor que participa de uma formação **de** rede que tem por princípios a sistematicidade, continuidade, integração e o acompanhamento de todo o processo de desenvolvimento dos procedimentos adotados nas escolas, princípios que norteiam a alfabetização e o letramento.

Meu envolvimento como pesquisadora com o objeto da pesquisa suscita uma reflexão importante: ao contrário de postulações que defendem a necessidade de distanciamento entre o pesquisador e seu objeto, neste caso o pesquisado não é estranho à pesquisadora que, por causa de sua inserção e interação no grupo, participou de, e vivenciou, sua construção histórica e cultural. No entanto, dada a natureza do objeto desta pesquisa, o pesquisador, estando inserido no fenômeno estudado, tem condições de melhor compreendê-lo, ao mesmo tempo que pode controlar, ou pelo menos diminuir, os efeitos inerentes à sua presença. De qualquer forma, em pesquisas que envolvem relações entre seres humanos, não conseguem evitar que essas relações sejam também sociais; segundo BOURDIEU (1997, p. 694), *a relação de pesquisa se distingue da maioria das trocas da existência comum, [...] ela continua, apesar de tudo, uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos.*

Neste sentido, o que é preciso é *reconhecer e dominar as possíveis distorções* de que fala o mesmo BOURDIEU (1997, p. 694). Na verdade, em qualquer pesquisa há sempre o envolvimento do pesquisador com seu objeto; na pesquisa aqui em questão, para controlar tanto quanto possível esse envolvimento, buscou-se a problematização e a contextualização, objetivando reduzir a *violência simbólica* (BOURDIEU, 1997) do pesquisador sobre os dados, e as possíveis distorções na análise do fenômeno pesquisado.

Retomando o modelo de formação objeto desta pesquisa, trata-se de um modelo que rompe com a ideia de uma formação que desconsidere a experiência e a história de vida do docente, ao ser contínuo e construído pelo grupo; entretanto, o desafio posto é como agregar esses saberes tão variados a uma prática individual e coletiva. Individual no dia a dia da sala de aula, em sua dinamicidade e exigência do fazer docente em confronto com descobertas e desejos de aprendizagem dos educandos; e coletiva, na construção de planejamentos e metas de ensino, na aprendizagem de saberes que se revestem da experiência, mas também de estudos do campo da alfabetização e do letramento.

Esta dissertação apresenta a seguinte estrutura: introdução, seis capítulos e um anexo.

O primeiro capítulo consiste na discussão dos principais pressupostos teóricos que sustentam a investigação, visando analisar como são evidenciados em pesquisas acadêmicas a formação docente e os saberes constituídos a partir delas. Observa-se que, nos capítulos posteriores, também são abordados referenciais teóricos, quer seja para estabelecimento de paralelos ou para sustentação das análises propostas.

No segundo capítulo, são apresentadas a abordagem metodológica e as técnicas utilizadas na coleta de dados para a compreensão das análises e dos resultados apresentados.

O terceiro capítulo compreende uma discussão sobre a formação continuada **em** rede e o estabelecimento de políticas públicas nacionais para a formação docente. Nesse capítulo, são apresentadas algumas características desse modelo de formação e algumas pesquisas que mostram como os professores se apropriam dessa formação.

A formação continuada **de** rede é abordada no quarto capítulo. Ali é apresentado o histórico do Núcleo de Alfabetização e Letramento, a descrição de como é realizada a formação, a maneira como os professores se apropriam dela e como analisam a sua própria prática e os saberes constituídos a partir dela. Outro aspecto que integra esse capítulo é a caracterização social dos docentes da rede de ensino, com informações sobre a sua formação e a de seus familiares.

No quinto capítulo, cerne desta pesquisa, apresentam-se os dados quantitativos e a análise qualitativa do questionário e da observação dos seminários semanais do grupo de formação, buscando identificar o modo como os professores percebem a sua participação na construção do modelo de formação, a apropriação que fazem dos saberes instituídos teoricamente, as formas de (re)significação desses saberes em sua prática em sala de aula, bem como os reflexos da formação no próprio fazer docente e no ambiente escolar.

Para a análise dos dados dos questionários, optamos por agrupá-los em seis eixos, apresentados e analisados, a saber:

Eixo de análise I – *Percepção do modelo de formação pelos docentes*. O objetivo deste eixo foi verificar a percepção do professor em relação à sua participação, e à dos colegas, na formação continuada e os possíveis reflexos em sua prática docente.

Eixo de análise II – *Influência do modelo de formação na prática docente*. Neste eixo, visamos identificar se a forma com que essa formação se desenvolve e as suas proposições e atividades são reconhecidas pelos professores como modificadoras de sua prática.

Eixo de análise III – *Influência da formação na escola*. Este eixo de análise objetivou verificar se uma formação que se desenvolve a longo prazo, que atua em níveis propositivos para o conjunto da rede, que propõe a análise periódica dos resultados do processo de aprendizagem desenvolvido pelos docentes, pela escola e pela rede de ensino tem reflexos no ambiente escolar.

Eixo de análise IV – *Atitudes docentes*. Neste eixo, os respondentes são deslocados da primeira pessoa do singular (eu) para a análise do grupo, como um todo, através da primeira pessoa do plural (nós). Essa abordagem pretendeu estabelecer maior distanciamento entre o sujeito e as respostas às questões. Trata-se de uma comparação das atitudes dos docentes em relação à sua prática, entre o período anterior ao início da formação e o período de formação.

Eixo de análise V – *Rotina da prática pedagógica*. Neste eixo, o professor indica os reflexos da formação e o seu envolvimento em determinadas atividades pedagógicas propostas.

Eixo de análise VI – *Avaliação da prática pedagógica*. Buscou-se, neste eixo de análise, verificar como os professores da rede de ensino analisam os resultados das avaliações externas à própria rede e as avaliações construídas pelo Núcleo, que se constituem em avaliações internas à rede de ensino e externas à escola e à sala de aula. Constitui perspectiva deste eixo verificar como essas avaliações se refletem na prática do docente.

Seguem-se as considerações finais desta dissertação, com indicação das principais evidências da pesquisa, apontamentos para futuras investigações e desafios da formação continuada docente; apontam-se ainda as limitações deste estudo.

Ao final, além das referências bibliográficas, apresenta-se, como anexo, o questionário aplicado aos professores, que documenta este estudo.

Tem o pesquisador o direito de sonegar o conhecimento que produz àqueles que têm o direito a essa possibilidade de liberdade, porque são os que mais diretamente estão submetidos às leis que desconhecem? (SOARES, 2001. p. 89)

Capítulo 1

Abordagem teórico-metodológica

A pesquisa foi desenvolvida em um município da Região Metropolitana de Belo Horizonte, em Minas Gerais, que desenvolve, desde o ano de 2007, uma formação continuada para os professores que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em sua rede de ensino.

No desenvolvimento desta pesquisa, por tratar-se de um estudo sobre os efeitos de uma proposta de formação continuada **de** rede, fez-se opção pela utilização de métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa, através dos procedimentos metodológicos de aplicação de questionário e observação participante.

Por meio de questionário, buscaram-se evidências dos efeitos dessa formação sobre a prática profissional dos professores. Subjacente a isso, está o objetivo de analisar a influência da participação em uma formação continuada **de** rede na construção de saberes na área da alfabetização e letramento, bem como analisar as mudanças/resistências a esse modelo de formação continuada.

A observação dos seminários do grupo que constituía o Núcleo de Alfabetização e Letramento teve por foco as abordagens e participações dos membros, as discussões dos temas trazidos pela coordenadora, as atividades propostas por ela ou por algum outro membro, atitudes, gestos, interação entre os professores, opiniões e ideias emitidas.

A observação, segundo BABBIE (2003, p. 74), *possibilitará colher muita informação detalhada; mergulhando nos eventos sociais em andamento, [o pesquisador] estará em condições de atingir a profundidade de conhecimento*. Nesse sentido, a observação do grupo, não somente como membro dele, mas como pesquisadora sobre ele, neste caso procurando sempre manter uma postura de distanciamento, possibilitou a ampliação de conhecimentos relativos ao próprio grupo e sua constituição, e a identificação dos recursos de que os professores têm lançado mão para se apropriar, ou não, do conhecimento produzido pelo Núcleo. A partir das primeiras observações dos seminários, algumas indagações foram suscitadas: a apropriação ocorre de maneira uniforme em todo o grupo? os membros trazem realmente as indagações que motivam as discussões no ambiente de suas escolas? os membros do grupo realizam o que foi definido pelo próprio grupo? existe resistência ao trabalho dentro do próprio grupo que compõe o Núcleo de Alfabetização e Letramento?

Visando ao levantamento de evidências que pudessem esclarecer tais questionamentos, procurou-se realizar uma observação na qual o pesquisador *não procura um comportamento específico, apenas observa e, simplesmente, registra as diferentes ocorrências* (VIANNA, 2003, p.18). Dessa forma, as anotações de campo apresentaram aspectos importantes para a compreensão do grupo e da perspectiva dos professores em suas respectivas escolas.

Após a análise das observações, foram identificadas as variáveis que se pretendia elucidar e, a partir desta identificação, um mapeamento das anotações que permitiam clarear ou responder aos questionamentos. Nesse sentido, buscar no caderno de campo as anotações que registravam alguns diálogos, gestos e atitudes foi importante para a compreensão dos significados que os professores atribuíam à formação, da utilização do tempo e espaço formativo e do momento de compartilhamento ou troca de experiências.

Segundo VIANNA (2003), constitui-se em uma das dificuldades desse procedimento de pesquisa *saber o que observar*. Dessa forma, nesta pesquisa, das anotações de falas e comportamentos dos participantes, foram selecionadas algumas evidências, pautadas na participação nos seminários, nos conhecimentos adquiridos na formação, no envolvimento do

grupo da escola e cumprimento das proposições do Núcleo, com o objetivo de extrair uma representação dos professores sobre a formação da qual participam.

Para GEWANDSZNAJDER (2010, p. 9), *qualquer observação pressupõe um critério a escolher, entre as observações possíveis, aquelas que supostamente sejam mais relevantes ao problema em questão*. Assim, foi ao buscar identificar as evidências que foram surgindo novas indagações sobre o grupo, indagações que orientaram a construção do questionário como procedimento de pesquisa, de modo a que se pudesse contemplar todo o grupo envolvido na formação. Tais procedimentos metodológicos – observação e questionário – não só proporcionaram responder aos questionamentos, como também fizeram surgir elementos que direcionaram para outras perspectivas sobre a formação continuada de professores, que são pontuadas no capítulo conclusivo desta pesquisa.

O questionário, instrumento quantitativo, desenvolvido como uma escala Likert (ver Anexo), compõe-se de uma série de afirmações relacionadas ao objeto pesquisado, para cada uma das quais, segundo MATTAR (2001, p. 101) *os respondentes são solicitados, não só a concordarem ou discordarem das afirmações, mas também a informarem o seu grau de concordância/discordância*. Assim, utilizando esse instrumento, é possível medir a intensidade das concordâncias e discordâncias. A escala Likert, devido à *amplitude de respostas permitidas, apresenta informação mais precisa da opinião dos respondentes em relação a cada afirmação* (SELLTIZ et al., apud MATTAR, 2001, p. 104).

A opção pela escala Likert deveu-se principalmente à característica de possibilitar amplitude de respostas e intensidade do posicionamento frente a cada declaração relativa à atitude que está sendo objeto de medida, oferecendo, assim, informações mais precisas da opinião do professor em relação às informações solicitadas.

O questionário foi organizado envolvendo, conforme a declaração solicitada, opções de respostas, a saber: discordo fortemente, discordo, concordo, concordo completamente; ou: nenhuma, pouca, moderada, alta; ou ainda: quase nunca, ocasionalmente, frequentemente, sempre ou quase sempre.

Assim, o questionário não solicitou, mas propôs declarações, o que possibilitou maior flexibilidade e espontaneidade ao respondente, que de devia se posicionar escolhendo níveis de aceitação ou rejeição das proposições ou declarações, expostas de forma mais clara possível, com vistas a evitar ambiguidade de interpretação e de respostas. O instrumento foi

desenvolvido buscando esclarecer alguns questionamentos como, por exemplo: todos os professores da rede que atuam nas modalidades de ensino pesquisadas participam realmente da formação? Existem efeitos na prática profissional do professor advindos da participação da formação de rede? A formação continuada de rede promove a integração do grupo da escola e das atividades desenvolvidas pelas diferentes escolas? Esse modelo de formação contribui para a mudança da cultura da escola? Existe reflexo, a partir da participação nessa formação, no letramento literário do professor? Houve construção de saberes por parte dos professores, a partir de sua participação na formação? Quais foram esses saberes? Há resistências ao trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento? Se existem, como se manifestam? Mesmo havendo resistências por parte do professor, ele participa das propostas feitas pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento? É possível haver mudanças na prática docente, mesmo em casos de resistência ao trabalho desenvolvido? Todos esses questionamentos orientaram a elaboração do questionário.

Nesse instrumento não era solicitada a identificação do respondente; as informações solicitadas referiam-se à função exercida, o nível de ensino no qual atuava e avaliação econômico-social. Não se pretendeu, com a utilização de questionário, recuperar somente números/percentuais, mas fazer também uma análise qualitativa das respostas, confrontando-as com as questões. Por essa razão, não foram utilizadas medidas de pontuação para as respostas, mas percentuais de respondentes a cada proposição.

A utilização do questionário foi precedida de três pré-testes, através dos quais foram se aperfeiçoando itens, esclarecendo aspectos que se apresentaram de difícil entendimento e acrescentando outros, que se mostraram importantes de serem pesquisados. O instrumento, amplo em sua configuração, contou, em sua versão final, com 72 itens a serem respondidos pelos sujeitos.

Os pré-testes foram realizados com professores e supervisores da mesma rede de ensino que não atuavam nos níveis pesquisados, mas que conheciam o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento. Cada pré-teste contou com a participação de duas pessoas. Durante a aplicação do questionário, em sua versão preliminar, foram sendo anotadas questões que apresentassem possíveis dúvidas, margem para duplo entendimento, não aplicabilidade em relação ao trabalho desenvolvido pelo Núcleo ou imprecisões de formulação.

O número total de pré-testes – três – deveu-se à busca do rigor do instrumento. No primeiro momento, observamos que o número de questões e a amplitude das afirmativas propostas dificultava a compreensão dos sujeitos, que reiteradamente retomavam o enunciado para buscar uma resposta apropriada ao item. Outro aspecto referiu-se à metodologia adotada; como buscava-se a percepção dos professores sobre a formação continuada, houve em alguns blocos de questões a necessidade de ampliação da escala de opções de marcação.

Assegurada a opção pela escala Likert e definidos os graus de intensidade nas opções a serem propostas aos respondentes (concordo, concordo parcialmente, discordo, discordo fortemente, não sei; nenhum, pouco, moderado, alto), adequadas à análise que o sujeito deveria realizar ao responder a cada afirmativa, buscamos no segundo pré-teste cronometrar o tempo demandado pelas respostas e, ainda evidenciar possíveis dúvidas e acréscimos sugeridos pelos respondentes. Nessa etapa, verificamos também a necessidade de tornar mais claras algumas afirmativas e diminuir a quantidade de questões por blocos em que se dividiu o questionário.

O terceiro pré-teste resultou em pouca alteração em relação à versão final do questionário. Serviu, basicamente, para confirmar as alterações realizadas e cronometrar mais precisamente o tempo de respostas. Observou-se o tempo que cada respondente gastou em cada bloco de questões e no preenchimento de todo o questionário. Na última versão, foram gastos, na média dos respondentes, 26 minutos. Considerávamos que o tempo a ser gasto pelos sujeitos da pesquisa seria menor que o demandado pelos respondentes ao pré-teste, uma vez que eles estavam envolvidos na formação continuada, objeto deste estudo e para o qual o questionário foi construído.

Cabe ainda notar que um aspecto também observado durante as aplicações dos pré-testes foram os gestos e a fisionomia do respondente, o que colaborou para avaliar se o item deveria ser mantido, modificado ou suprimido do questionário.

Após a aplicação dos pré-testes e as modificações realizadas em função dessa aplicação, chegou-se à versão final do questionário, que foi disponibilizado a todos os profissionais que atuavam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesses níveis, a rede de ensino contava com 19 diretoras, 15 vice-diretoras, 16 supervisoras escolares, 206 professores regentes de turmas, 18 professores que atuavam na biblioteca literária, 11 professores que atuavam no laboratório de informática e 14 professores que

atuavam em outras áreas, elencados no questionário como professores de apoio, substitutos de longo prazo e de Educação Física. Destaca-se que 52 professores regentes cumpriam dois turnos de trabalho na própria rede de ensino.

Tomando por foco do trabalho os professores regentes de turmas, 163 retornaram o questionário, considerando que os professores que trabalhavam em dois turnos nesses níveis de ensino responderam a apenas um questionário; o percentual de respondentes representou 93% dos regentes de turmas. A interpretação dos dados foi realizada a partir das respostas dos professores.

Outra fonte de informação que pôde enriquecer a pesquisa foi a análise de dados de documentos produzidos pelo grupo de formação continuada, dos eventos realizados pela rede e de materiais organizados nas escolas para os repasses mensais ou ainda avaliações informais dos professores sobre o desenvolvimento das atividades propostas pelo Núcleo.

1.1 - O campo de pesquisa

A formação continuada de professores de rede organiza-se em duas instâncias. Primeiro, através do Núcleo de Alfabetização e Letramento, composto pela coordenadora, representantes da Secretaria Municipal de Educação e professoras regentes de classe, representantes de cada uma das unidades escolares da rede de ensino. As discussões e proposições partem desse grupo e irradiam para os demais professores em suas respectivas escolas. Esse é o núcleo da formação. Em segunda instância, as discussões e proposições são levadas aos demais professores em suas respectivas escolas, quando poderão ser (re)significadas, efetivadas ou refutadas. As discussões estabelecidas nas unidades escolares, ao serem apropriadas ou não pelos professores, retornam ao Núcleo para serem definidas para toda a rede como uma estratégia de ação, ou são (re)estruturadas em função das demandas apresentadas pelos docentes.

Os professores integrantes do Núcleo vivenciam em suas salas de aula o que foi debatido e organizado nos encontros, e na sequência apresentam o que foi estudado e o material teórico para os demais professores das escolas. Esse repasse é realizado não só em reuniões mensais, mas também na convivência diária com os pares. Cabe ao professor representante da escola apresentar ao Núcleo, nos seminários semanais, a avaliação do

repassa, assim como novas possibilidades de ação e dificuldades encontradas pelos professores de sua escola. Outro aspecto importante é o fato de os docentes participantes do Núcleo serem, para o grupo da escola, permanente apoio quando existem dúvidas relacionadas a alfabetização e letramento.

Organização do Núcleo de Alfabetização e Letramento

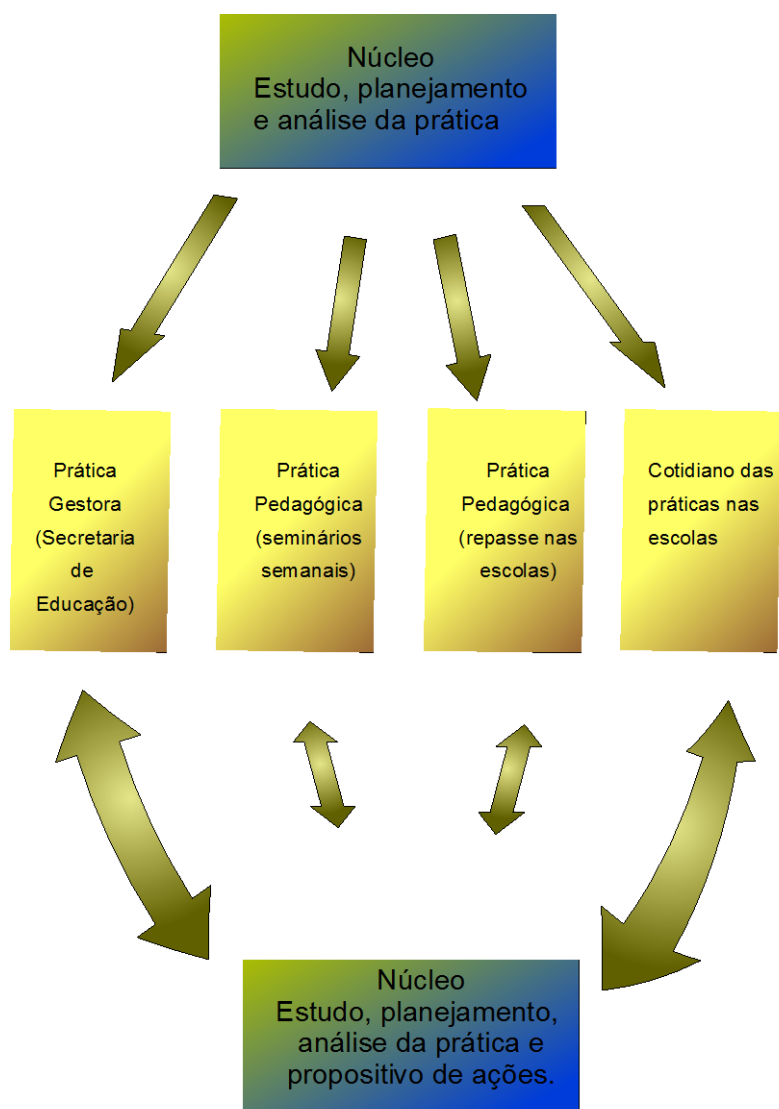


Figura 1 – Organograma representativo do Núcleo de Alfabetização e Letramento

Nesse organograma, é possível observar que o Núcleo, para além da formação continuada dos docentes, inclui, em sua própria prática e em seu caráter organizativo, estudos, planejamentos, análises e propostas de ações para o conjunto da rede. Nesse modelo, existe um entrelaçamento dos elementos de gestão, formação continuada de professores e práticas pedagógicas, na escola e no interior da sala de aula. Esses elementos se interrelacionam e mobilizam para a construção da proposta de formação continuada **de** rede.

Segundo SOARES (2012), a formação de professores está atrelada a uma política educacional, à aprendizagem do educando e à organização de um currículo criado com a participação dos docentes.

Não se pode separar formação de professores de aprendizagem do aluno, de currículo, de política educacional. Uma política de formação educacional na rede se traduz na formação de professores, que por sua vez, se traduz na aprendizagem dos alunos e exige a construção de um currículo [...] construído junto com as professoras, não feito de cima para baixo. (SOARES, 2012, p. 11)

Essa citação de Soares traduz a organização do Núcleo para cumprir esse propósito: unir a política educacional, através da Secretaria de Educação, à gestão escolar, à prática pedagógica nas escolas, construída pelos membros do corpo docente e gestores, às práticas pedagógicas orientadas pelos representantes das escolas no Núcleo e às práticas do cotidiano das escolas. O conjunto das práticas constitui a instância formativa, que sistematiza o ensino para toda a rede, a partir dos pressupostos dos próprios docentes e do processo de aprendizagem dos alunos.

Para SACRISTÁN (1991), existem práticas relacionadas com o funcionamento do sistema escolar, derivadas de sua própria estrutura; outras, de caráter organizativo das próprias unidades escolares, e as práticas didáticas e educativas no interior da sala de aula, que se configura como contexto imediato de toda a atividade pedagógica, onde se realiza a maior parte das atividades envolvendo o professor e o aluno. Dessa forma, ao se pensar a formação e a profissão docente, deve-se ter em vista esses contextos relacionais que interagem no sistema educativo. Essa perspectiva foi assumida pelo Núcleo, que se instituiu considerando as estruturas organizativas do ensino e da sala de aula.

O Núcleo se reúne semanalmente. Existe, atualmente, no ano de 2012, uma sala em uma escola da Rede Municipal de Ensino destinada para essas reuniões. Ali se encontram livros para professores e os materiais a serem utilizados nos seminários, quatro computadores

com acesso à internet, dois arquivos e um quadro branco. A disposição do grupo geralmente é em forma de U, ficando ao centro, em relação às extremidades, a coordenadora. A foto abaixo é representativa desta organização.

Observa-se que, nesta foto, a coordenadora do grupo está ao centro, assistindo, juntamente com as demais componentes do Núcleo, à apresentação dos resultados da avaliação interna de uma escola da rede de ensino, realizada por sua representante no grupo central de formação. (Foto tirada do seminário do dia 17 de setembro de 2012)²



Figura 2 – Disposição dos membros do Núcleo nos seminários semanais.
Foto(arquivo pessoal): Joaquina Duarte

Essa organização espacial favorece a participação dos membros em relação à coordenação, que em muitos momentos está à frente, explicitando teorias ou analisando dados trazidos pelas professoras de suas escolas. Favorece também as apresentações diversas que ocorrem, quer seja dos próprios membros, quer seja de pessoa convidada para esse fim. Outro fator importante é a visibilidade de todas por todas, o que, em suma, propicia maior integração, participação, disposição para o debate e visão de conjunto.

² Esta pesquisa foi submetida ao COEP – Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, cujas orientações em relação ao uso da imagem e diálogos seguem as normas e critérios deste órgão. Os sujeitos dos diálogos, neste trabalho, são apresentados com nomes fictícios.

Tal organização não impede a existência de uma hierarquização no grupo; entretanto, esta somente é observada em relação à coordenadora. Os demais componentes interagem e se integram sem disputas internas, o que não elimina embates presentes nas divergências, ao se discutir sobre determinado conceito, tema ou proposição para a rede de ensino.

A disposição espacial dos participantes nos repasses, que ocorrem mensalmente nas escolas, possui organização aleatória, mas, predominantemente, as pessoas se reúnem em círculos. A data das reuniões é definida em calendário municipal. Assim, todas as escolas, no mesmo dia e horário, estão reunidas para as discussões das atividades propostas pelo Núcleo.

Mensalmente, após cada repasse, nos seminários são colocados para o grupo: as reações dos colegas da escola (não só dos profissionais que atuam nos níveis de ensino para os quais se volta a formação, mas também, em alguns momentos, de professores que atuam em outros níveis, e optam por participar dos repasses); as sugestões e os anseios em relação a algum aspecto que não esteja claro para os professores, ou sobre os quais gostariam de aprofundar seu conhecimento; informações sobre experiências com procedimentos que podem ser implementados para proporcionar melhor aprendizagem aos educandos.

Para a compreensão do campo, será realizada no capítulo 4, que versa sobre o histórico e a organização da formação de rede, uma descrição detalhada da organização do Núcleo e dos debates que ocorrem em seu interior, bem como dos repasses que ocorrem nas unidades escolares.

1.2 – Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação do questionário e da observação dos seminários realizados pelo Núcleo, além da análise de materiais produzidos pelo grupo de formação, por gestores e por professores.

A observação dos seminários do Núcleo, com vistas ao desenvolvimento desta pesquisa, ocorreu no período de março de 2011 a outubro de 2012. Por esse procedimento, através de anotações, buscaram-se evidências, tendo como fonte os membros do Núcleo, da organização e dinâmica da formação e das representações deles nas escolas.

O questionário, composto por nove blocos de questões, versou sobre a prática profissional e o conhecimento das ações do Núcleo de Alfabetização e Letramento; a percepção do professor em relação ao Núcleo como instância de formação continuada; o

envolvimento dos professores nas atividades propostas e desenvolvidas a partir da implantação do Núcleo; aspectos da cultura escolar; possíveis mudanças em relação ao aprimoramento profissional do professor e questões econômico-sociais. Este último bloco focalizou a formação acadêmica, o grau de instrução dos pais, a quantidade de filhos, a responsabilidade, ou não, de mantenedor familiar, o número de horas de trabalho e o tempo de trabalho na rede de ensino.

O questionário foi aplicado pela própria pesquisadora aos membros do Núcleo, em horário anterior ao início dos seminários. Foi acordado com o grupo que eles deveriam chegar quarenta minutos antes do início dos trabalhos para que pudessem responder ao questionário. Foi esclarecido que se tratava de uma atividade de pesquisa pessoal e que não estavam sendo obrigados àquela atividade. Nesse grupo, a aplicação do questionário demorou 26 minutos. As professoras não apresentaram dúvidas no preenchimento ou relativas ao enunciado das questões.

A aplicação do questionário aos professores, nas escolas, ficou a cargo dos membros do Núcleo, representantes das dezenove unidades escolares. Ficou acertado entre pesquisadora e aplicadores que o professor que cumpria dois turnos de trabalho nos níveis de ensino objeto desta pesquisa deveria preencher apenas um questionário.

Pensou-se que a aplicação do questionário por um colega de trabalho, cuja convivência é diária, poderia propiciar maior naturalidade e espontaneidade aos respondentes em relação ao instrumento. O pressuposto foi o de que a aplicação do questionário por um professor seria menos intimidadora que a presença de uma pessoa estranha ao grupo, ou de uma funcionária da Secretaria Municipal de Educação, o que poderia provocar um entendimento equivocado da proposta, como, por exemplo, o de se tratar de uma avaliação do profissional, em vez de uma pesquisa que procurava evidenciar os efeitos da formação sobre a prática dos professores.

Foi solicitado aos membros do Núcleo que explicassem a todos, antes do início do preenchimento, que se tratava de pesquisa pessoal, conforme transcrito na primeira página do questionário (ver Anexo). O questionário foi aplicado aos professores, nas escolas, após o repasse do mês de novembro de 2011, com significativa participação dos profissionais que trabalham nas escolas; em relação aos regentes de turmas, foco desta pesquisa, observou-se que 93% devolveram o questionário preenchido.

Observa-se que, se por um lado o envolvimento do pesquisador com seu objeto pode dificultar o distanciamento, por outro esse envolvimento permite que não se perca a construção do que foi realizado, os elementos constitutivos da cultura do grupo, as discussões realizadas sem a presença, por vezes ameaçadora, de um pesquisador externo ao grupo, diante do qual os sujeitos, objetos da pesquisa, tendem a mudar falas e atitudes em virtude de uma presença estranha. Segundo BOURDIEU (1997 p.694), *o pesquisador precisa se esforçar para reduzir os efeitos da violência simbólica que pode exercer através de sua intrusão um pouco arbitrária e pela dissimetria social entre pesquisador e pesquisado*. Assim, adotar a aplicação do questionário pelos próprios colegas foi mais uma estratégia para a redução dos efeitos da *violência simbólica* sobre a pesquisa.

*O interesse pelo tema da formação continuada difundiu-se nos últimos anos [...].
Apesar disto, os resultados obtidos com alunos,
do ponto de vista do seu desempenho em conhecimentos escolares,
não têm se mostrado satisfatórios. (GATTI e BARRETO 2009, p. 199)*

Capítulo 2

Formação Continuada: o universo da pesquisa e da prática

Este capítulo objetiva situar teoricamente a formação continuada de professores, apresentando discussões sobre o tema, apontando os desafios e o entendimento dos diversos teóricos sobre como deve ser compreendida essa formação. Tais elementos contribuem para situar a formação continuada, objeto desta pesquisa, com relação aos pressupostos de SHÖN (1992), SOARES (2012, 2008), GATTI e BARRETO (2009), NÓVOA (2007), ZEICNER (2009) e PERRENOUD (2008).

A formação continuada, compreendida como aquela que ultrapassa ou se constitui a partir da formação inicial da prática docente, segundo NÓVOA (2007), deve ser *um continuum* na vida profissional, e centra-se atualmente no professor reflexivo, ou seja, que reflete, que pensa, que elabora [e reelabora] sua prática e que está sempre em processo e com permanente inquietação. Nesse sentido, compartilho com FREIRE (2008) a afirmação de que essa inquietação, desejo ou necessidade de pensar sobre o fazer docente reveste-se de aspectos político e social. Freire nos diz:

Não sou professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, a minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo.

Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. [...] Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática. (FREIRE, 2008. p. 102-103)

Tomando como pressuposto as palavras de Paulo Freire e Nóvoa, o professor precisa refletir com vistas a discutir e (re)significar sua prática docente. Esse fazer docente na formação continuada pode ocorrer em diversos espaços, quer seja nas trocas entre professores iniciantes e experientes, ou através de organização específica para tal fim, que possibilite a interação entre docentes e se constitua como um local de permanente desenvolvimento profissional.

O Ministério da Educação (2007), no documento que subsidia o Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, o Pró-Letramento, afirma que a formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual, não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial; nesse sentido, a formação inicial se reelabora para atender à modalidade, à complexidade e à diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. A formação continuada, ao desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, como afirma PERRENOUD (2008, p. 174-175), *conduz a uma interiorização progressiva e à adoção de condutas de explicação, antecipação, justificação e interpretação de dados do universo escolar*. Nesta perspectiva, existe uma apropriação de conhecimentos que promove maior compreensão da dinâmica estabelecida nas relações que ocorrem no interior da sala de aula e desta com a aprendizagem.

SOARES (2012) também afirma a necessidade de os professores serem reflexivos. Segundo a autora, os professores devem ter conhecimento dos fundamentos científicos, para que compreendam o processo de alfabetização da criança, levando em conta os fatores que podem interferir nesse processo, tais como as condições de professores, alunos, escola, entre outros, e, a partir daí, realizar a adequada intervenção no processo de aprendizagem. Para SOARES (2012), deve haver uma transposição da pesquisa em prática pedagógica, segundo a qual é possível levar a criança a aprender a ler e escrever com base em princípios e fundamentos científicos, na medida em que o professor conhece *o processo e, naturalmente, levando em conta todos os fatores que nele interferem* (SOARES, 2012, p. 7).

Ainda segundo SOARES (2012), é necessário transpor o conhecimento científico para a sala de aula. Assim, caberia aos cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, realizar a interface entre saberes teóricos, os resultados de pesquisas científicas no campo do desenvolvimento da aprendizagem, e os saberes advindos da experiência dos professores.

Tal elemento conduz ao que SOARES (2008), analisando o estudo da língua materna, propõe em relação a um ensino que conduza a uma escola transformadora que, inserida em uma sociedade dividida em classes sociais, contribua para a instrumentalização do educando, de modo que adquira condições de participação na estrutura social em que se insere.

[...] numa escola transformadora, a articulação de conhecimentos produzidos por diferentes teorias se faz a partir de uma concepção política de escola, vista como espaço de forças que podem levá-la a contribuir na luta por transformações sociais. (SOARES, 2008, p. 75)

A concepção política de escola envolve as diversas estruturas que a compõem. Há uma diversidade de fatores que interferem no ensino; conhecer tais aspectos e discuti-los à luz de teorias pode possibilitar aos docentes interferir no processo de forma consciente, ou seja, instrumentalizar o aluno para que adquira as condições necessárias de atuação social, por meio da democratização do saber.

A perspectiva anunciada por Soares se aproxima da teoria exposta por SHÖN (1992), na qual se estabelece como uma necessidade do sujeito conhecer o objeto sobre o qual está agindo e, a partir daí, instrumentalizar o próprio sujeito a refletir e interferir no momento da ocorrência do fato, ou seja, na ação e sobre a ação praticada. Dessa forma, munido de conhecimentos teóricos e práticos, os docentes estariam frente aos acontecimentos internos e externos à sala de aula, cuja definição, apesar de um planejamento *a priori*, segue ritmos oriundos da inserção sociopolítica, cultural e econômica dos educandos, possibilitando agir sobre tais fenômenos com maior compreensão, a partir da apreensão do real.

Neste sentido, a reflexão, para SOARES (2012) e SCHÖN (1992), exige do sujeito agir sobre o próprio desenvolvimento profissional. A sala de aula transfigura-se em espaço de ensino, aprendizagem e estudo também para o docente. O conhecimento sobre a ação e a reflexão sobre a ação orientam-se por aportes teóricos que são (re)significados na prática;

como aponta SOARES (2012, p. 10), *é necessário relativizar as teorias pela vivência das práticas*.

Segundo TARDIFF (2006), o professor, em uma escola democrática, pública, para todos, se depara com a complexidade da realidade, ao mesmo tempo em que é compelido a ser mero executor de programas criados, muitas vezes, longe da sala de aula. A formação continuada reflexiva acaba por representar uma ruptura dessa lógica, constituindo-se espaço de diálogo, trocas de experiências, leituras teóricas de pesquisadores que discutem sobre educação e construção de novos saberes.

2.1 – A formação reflexiva e os saberes docentes

O trânsito para a formação reflexiva, tanto na formação inicial, quanto continuada, nas diversas possibilidades de abordagens e *locus* de desenvolvimento, não é algo que ocorre sem tensão, pois

[...] a integração [de ciência da educação e formação] no espaço educativo na área da formação não tem sido fácil: do ponto de vista prático, verifica-se a ausência de uma teoria da formação dos adultos que forneça um suporte sólido à elaboração de modelos inovadores e à realização de práticas alternativas; do ponto de vista teórico, as fragilidades conceituais das ciências da educação provocam uma necessidade de afirmação com base nos paradigmas científicos dominantes, o que dificulta a emergência de novas perspectivas (NÓVOA, 2007, p.19).

Teoria e prática constituem um ponto de tensão na formação docente. E o enquadramento recente da formação continuada empurra os professores, segundo NÓVOA (2007), para um *frenesi* de cursos, produção abundante de textos e trabalhos, uns e outros de utilidade duvidosa para o aumento de suas competências profissionais e melhoria da qualidade de ensino. Observa-se que, na produção docente sobre a discussão dos saberes dos professores, os saberes experienciais por vezes emergem com um menor destaque acadêmico, apesar de serem saberes constitutivos da prática docente. Apresenta-se, nessa perspectiva, o desafio da introdução dessa discussão nas universidades, na produção acadêmica e na organização curricular.

Para TARDIFF (2006) o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Tomando como pressuposto a ideia defendida por esse mesmo autor de que todo saber

implica um processo de aprendizagem e de formação, e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistemático é um saber, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, pode-se inferir que a formação com base nos saberes dos professores e a produção destes saberes a partir do olhar sobre sua prática são complementares e indissociáveis, estabelecendo um vínculo entre a formação inicial e a prática docente, a formação contínua de professores e a reflexão sobre a prática, como forma de interação, compreensão e avaliação sobre si mesmo e sobre o ensino.

A complexidade da formação continuada não se esgota com o enfrentamento das contínuas alterações no *modus vivendi*, mas também pela ideia de que

[...] as decisões sobre a política e prática são mediadas por considerações morais, éticas e políticas, e que a prática no ensino e na formação docente, como em outras áreas, é intrinsecamente complexa [e] embora a pesquisa [empírica] tenha o potencial para nos ajudar a administrar e reduzir mais eficazmente a complexidade e a incerteza do magistério, ela nunca será capaz de anulá-la (ZEICNHER, 2009, p. 15).

Nessa conjuntura, em uma organização que insira o saber docente nas discussões e produções sobre pesquisa e ensino, a sala de aula e os saberes que são produzidos constituem elemento essencial da aprendizagem continuada docente. O desenvolvimento de cursos nessa direção deve atentar para a explicitação de que *a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica e, que o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam* (DOMINICÉ apud NÓVOA, 2007).

Alguns pesquisadores (CARVALHO, 2006, FREITAS, 2002, CHARTIER, 1998) definem a formação continuada de professores como um processo contínuo e integrado à sua prática docente. Para Carvalho (2006), a formação continuada é aquela que se desenvolve como processo, que privilegia a prática reflexiva, que integra a vida cotidiana e os saberes derivados da experiência docente, diferenciando-se da formação que se caracterize por processos formativos que ocorrem de forma esporádica, com envolvimento de um número reduzido de profissionais, com formadores que, na maioria das vezes, desconhecem o contexto em que os docentes atuam, com proposições que desconsideram a experiência docente. Segundo FREITAS (2002), a continuidade da formação profissional deve ser um processo permanente de desenvolvimento e deve ser vista como proposta mais ampla, na qual o homem, produzindo a si, também se produz em interação com o coletivo. Na mesma direção, CHARTIER (1998) afirma que as competências que se esperam dos professores não

cessam de ser redefinidas, na medida em que os conteúdos e métodos de ensino mudam de acordo com a demanda social. Ou seja, é algo construído historicamente.

Dessa forma, observa-se a importância da formação continuada como um aspecto indissociável da prática docente e de sua historicidade. A formação de professores necessita acompanhar essa evolução, constituindo-se em espaço de formação permanente que possibilite a discussão da realidade na qual o sujeito está inserido e da experiência vivenciada. Essa formação continuada reflexiva considera o professor sujeito de sua prática e requer uma tomada de consciência, que pressupõe um posicionamento frente às relações estabelecidas com o ensino e a produção do conhecimento. Tal atitude exige a superação de resistências internas ao próprio sujeito e uma autorreflexão sobre suas práticas e atitudes; essa proposição

[...] passa por um trabalho sobre si e obriga a superar resistências mais ou menos fortes. [Entretanto] mesmo quando a tomada de consciência não é muito fugidia, quando se torna um verdadeiro conhecimento de si, ela não muda 'ipso facto' modos de fazer dos governados pelos *habitus*, tampouco um conhecimento teórico vindo de outra parte não modifica a ação se não é mobilizador no momento adequado (PERRENOUD, 2008, p.173).

PERRENOUD (2008) afirma que a tomada de consciência do fazer docente contribui para a superação da ideia recorrente no magistério de que se “aprende a nadar nadando”; um fazer docente que segue a lógica de que o professor faz e, em seguida, diz ao aprendiz: “Agora é a sua vez!”. Entretanto, ao desafio do processo educativo não se responde mecanicamente, em um processo que desconsidere a heterogeneidade dos atores e a dinamicidade inerente à sala de aula.

Um fator que pode ser analisado nessa direção aponta, de um lado, para o grupo de professores que participa da formação, de outro lado, o grupo dos formadores. Com relação ao primeiro grupo, geralmente os cursos são realizados em lugares distantes do local de trabalho, envolvem professores que atuam em diferentes regiões, escolas e diversificados níveis de ensino, com pluralidade de realidades, expectativas e constitutivos históricos. O segundo grupo, dos formadores, trabalha sem condições de focar a realidade vivenciada pelos professores, as propostas de formação já são anunciadas de antemão, o tempo proposto para a realização, por vezes, não permite o compartilhamento das experiências, a real busca dos professores ao participarem da formação e aprendizagens anteriores já consolidadas. GATTI e BARRETO (2009, p. 200), de suas pesquisas concluem que muitos projetos interessantes de formação continuada organizam-se acima da capacidade de apropriação pelos alunos professores, pois são dimensionados fundamentalmente por critérios de disponibilidade,

tempo e orçamento. Acrescente-se a isso o possível distanciamento que pode ocorrer entre os objetivos dos alunos professores e os formadores, condicionados por objetivos traçados por políticas públicas e seus gestores.

Essas são algumas possibilidades de análise dos condicionantes e interferências que podem ocorrer no processo da formação continuada docente. A discussão acerca do processo formativo envolve inúmeras interfaces. Se, por um lado, há um crescente investimento na formação continuada docente, por outro, GATTI e BARRETO (2009, p. 202) apontam a limitada participação dos professores na elaboração das políticas, tornando-se meros executores, fato que provoca o não envolvimento e a não apropriação de propostas externas. Assim, o desafio apresentado direciona-se na possibilidade de construção, pelas esferas públicas, de uma proposta de formação continuada que envolva os docentes, considerando suas peculiaridades, sua pluralidade cultural e socioeconômica.

2.2 – Pesquisa e prática pedagógica: uma transposição possível?

Uma visão dual da formação docente é apresentada por TORRES (1998), que a vê como um conjunto de novas e velhas tensões: salários e formação, conhecimento do professor e aprendizagem do aluno, formação inicial e formação continuada em serviço, saber geral e saber pedagógico, entre outras. Acrescente-se a esses fatores a afirmação, muito presente em discursos dos professores, de que a formação continuada é necessária, mas que há um distanciamento entre professores e centros oficiais de formação como universidades (SOUTO, 2009). Essa atitude confronta-se com o pressuposto de que *quanto mais qualificado o professor, melhor seria sua prática em sala de aula*. [Entretanto] *Professores com mais anos de estudo, mais crédito nem sempre correspondem a melhores aprendizagens dos alunos* (TORRES, 1998, p. 175).

A discussão sobre participação em cursos de formação continuada e aprendizagens significativas pelos professores-alunos também é abordada por DINIZ-PEREIRA (2000), que analisa a oferta de cursos de curta duração com conteúdos que nem sempre refletem a necessidade formativa dos docentes, configurando-se, na maioria das vezes, *em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual*. O propósito de formar um professor reflexivo, que pensa e (re)elabora sua própria prática, nesses cursos pode tornar-se uma utopia, pois, dada a diversidade de cursos esporádicos, com participação de sujeitos com características

peculiares, atuando em diferentes regiões, a reflexão sobre a prática pode ficar prejudicada, uma vez que a realidade discutida não é, necessariamente, aquela na qual os professores estão inseridos.

Outro fator, igualmente importante nesta análise, e apontado por vários pesquisadores, refere-se à duração dos cursos. É possível estabelecer a reflexão sobre a própria prática docente em cursos de curta duração, considerando a diversidade de realidades, o curto tempo para respostas a questões sobre a prática educativa? Tais cursos, ao não poder considerar o constructo histórico dos sujeitos, sua prática e seus saberes, poderiam ser chamados de contínuos? Esses questionamentos apresentam perspectivas de pesquisas e sugerem a adoção de políticas públicas mais adequadas para a formação continuada de professores.

Acrescente-se a essa discussão a questão da formação inicial docente. Muitos autores (DINIZ-PEREIRA, 2010, TARDIFF, 2006, GAUTHIER, 1998) afirmam a necessidade de inserir na formação docente inicial a discussão sobre a prática e a construção de saberes. O desafio para os formadores é que esses dois aspectos (prática e saberes) se traduzam em currículos universitários (DEWEY apud DINIZ-PEREIRA, 2010). Evidencia-se que todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação, e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem que o constrói, processo que, por sua vez, exige formalização e sistematização adequadas (TARDIF, 2006). Assim, a formação com base nos saberes dos professores e a produção destes saberes a partir do olhar sobre a prática são indissociáveis e de difícil transposição para as ementas dos cursos de formação de professores.

Observa-se que existe um distanciamento, na formação do profissional do magistério, entre a pesquisa e a prática docente; segundo SOARES (2012), são os formadores de professores que deveriam realizar a *ponte* entre a teoria e a prática, considerando, nesta última, os saberes advindos da experiência; entretanto, aponta a autora que

[...] em termos da transposição de pesquisas e teorias para a prática, há sempre uma defasagem. De um lado, estão os cientistas que se preocupam em investigar o processo de alfabetização e que, em geral, não têm pressa. De outro, estão os professores que se preocupam em orientar esse processo no cotidiano da sala de aula; eles têm pressa. (SOARES, 2012, p. 6)

No foro dessa discussão, o Ministério da Educação (Brasil, 2003³) instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, o qual, em seu artigo 1º, inciso III, estabelece a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, cujo objetivo centra-se no desenvolvimento de tecnologia educacional e ampliação da oferta de cursos e outros meios de formação. Apesar da inclusão da formação de professores nessa portaria, os demais artigos e incisos versam sobre a certificação de professores. No ano seguinte (2004), é publicada nova portaria, nº 1.179, que orienta especificamente sobre a formação continuada de professores, com a criação do Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Nessas portarias, está explícita a perspectiva da sistematização das ações de formação continuada de professores, através da formação continuada **em** rede, a qual envolve, de um lado, os estados e municípios, e, de outro lado, as universidades, como prestadoras de serviço para os sistemas oficiais de ensino, inicialmente para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, em 2009, o governo brasileiro instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

MARCELO (2009), ao analisar o relatório sobre o ensino publicado pela OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, em 2005, aponta a preocupação dos organismos internacionais com a docência, com a permanência do professor na profissão, com a atratividade dessa profissão e com o desenvolvimento profissional, considerando a possibilidade de os professores continuarem aprendendo ao longo de sua carreira.

Segundo MARCELO (2009), as reformas educacionais desenvolvidas em muitos países *deterioraram as condições de trabalho dos docentes, causando desmoralização, abandono da profissão e absenteísmo* (MARCELO, 2009, p. 112). DINIZ-PEREIRA (2011), nessa mesma direção, ressalta o desprestígio acadêmico ligado às atividades que envolvem a docência, apontando para a crise da docência, a qual se revela tanto na baixa valorização profissional, nos aspectos salariais e materiais necessários ao seu desenvolvimento, quanto na identidade docente, em que o não reconhecimento da profissão está fortemente influenciado pela *significação social do magistério e provavelmente pelo status das atividades relacionadas no campo acadêmico* (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 47). Outro sinal de crise da docência apresentado por esse autor refere-se ao modelo de formação, no qual é necessário

³ Portaria do Ministério da Educação nº 1.403, de 9 de junho de 2003.

romper com a racionalidade técnica, que pretende que explicações do real se encontrariam em teorias acadêmicas e pedagógicas. Para o autor, os sinais da crise se revelam no conflito entre, de um lado, a preocupação das políticas públicas com o desenvolvimento da profissão docente, a difusão do interesse pelo tema, a mobilização de pesquisadores, acadêmicos, docentes e associações profissionais em torno do problema, de outro lado, e incoerentemente, o descaso dessas mesmas políticas em relação à valorização da docência como instância imprescindível à sociedade.

Nessa perspectiva, no âmbito da formação continuada, observa-se uma diversidade significativa de designação: capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, treinamento, seminários, entre outras possíveis nomeações. Diversas, também, são suas formas de desenvolvimento; segundo CARVALHO (2006) e GATTI (2008), podem ocorrer através de palestras, cursos, oficinas, debates e outros, podendo ser presenciais ou a distância, com a participação efetiva dos professores junto aos formadores ou, ainda, através da formação de tutores para auxiliarem na difusão do aprendizado pretendido pela formação.

É, certamente, importante ressaltar as medidas adotadas pelo governo brasileiro no campo das políticas públicas de formação docente, suscitando uma discussão tanto acadêmica quanto política. Mas é necessário também considerar ações que têm sido realizadas em estados e municípios, como é o caso desta pesquisa de formação continuada **de** rede, desenvolvida em um município da Região Metropolitana de Belo Horizonte, da qual participam todos os professores das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, como já foi mencionado nos capítulos anteriores.

A formação continuada **em** rede, sua estruturação e constituição legal, discutida acima, diferencia-se da proposta de uma formação continuada **de** rede, objeto desta pesquisa. A análise dos dados desta pesquisa sobre uma formação desenvolvida em uma rede de ensino, cuja prática designamos como formação continuada **de** rede, busca o rompimento da simetria existente nos programas formativos, ou seja, aqueles em que o sujeito participa de forma relativamente passiva, que trazem uma ementa definida *a priori*, com prazo estipulado de duração, fato que, em geral, compromete a troca de experiências e a avaliação da possibilidade (ou não) do que foi desenvolvido no curso da atividade ser aplicado na realidade em que o docente está imerso.

Um programa, ou modelo, de formação **de** rede envolve a prática reflexiva – *o conhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho* (ZEICNER, 2008. p. 539); nele, a formação parte dos conhecimentos trazidos pelos professores e do fazer docente, para que ela seja propiciadora de maior aprendizado do professor-aluno. Essa formação, porém, não se caracteriza somente por trocas de experiências, mas também por estudos teóricos sobre o ensino e a possibilidade de transposição desses estudos para o fazer pedagógico – uma troca não só de experiências, mas sobretudo de interação entre conhecimentos teóricos e resultados de pesquisas, de um lado, e saberes construídos pelos professores, de outro lado. Assim, a reflexão

[...] também significa que a produção de conhecimentos e novos saberes sobre o ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino. (COCHRAN-SMITH & LITTLE, apud ZEICNER, 2008. p. 539)

A pesquisa demonstra que, ao desenvolver uma formação que considera o sujeito e sua prática, o docente se assume como copartícipe e coautor, responsabilizando-se por seu desenvolvimento profissional. A construção de saberes a partir da prática docente é vista pelos sujeitos desta pesquisa como algo que também se constrói com a formação continuada, cujo caráter dinâmico conduz à construção permanente do fazer docente.

Tomando por base a dificuldade de transposição da reflexão sobre a prática para os currículos universitários, na formação inicial de professores, fica a cargo da formação continuada, ou, como define DINIZ-PEREIRA (2000), do seu *desenvolvimento profissional*, o envolvimento da reflexão na prática docente, uma vez que não basta refletir teoricamente sobre as estruturas que sedimentam o ensino; é preciso pensar sobre a realidade vivida e experimentada. É necessário, a partir de bases teóricas (acadêmicas ou experienciais), transpor o aprendizado alcançado na formação, quer seja inicial ou continuada, para a sala de aula, e a partir desta, evidenciar sua efetividade e possibilitar a criação de novos conceitos ou teorias.

Trata-se de uma discussão complexa, que abarca, também, as políticas públicas para a educação e a valorização permanente da profissão docente. Segundo MORAIS e MANDARINO (2007, p. 3), *é preciso repensar propostas de formação continuada dos*

professores brasileiros e encontrar espaços e formas que valorizem o trabalho docente numa perspectiva reflexiva, levando em conta seu planejamento e sua prática.

A partir das reflexões apontadas neste capítulo sobre a formação continuada docente, no próximo capítulo analisamos mais detalhadamente as propostas de formação **em** rede, desenvolvidas pelo governo federal, e no capítulo seguinte apresentamos a proposta de formação continuada **de** rede, objeto desta pesquisa.

*Alfabetização não é uma realidade fora da história [...].
O conteúdo e os métodos de ensino mudam à medida
que a demanda social de alfabetização se transforma e, assim,
as competências que se esperam dos professores não cessam de ser redefinidas.*
(CHARTIER, 1998, p. 4)

Capítulo 3

Formação continuada *em rede*

Observou-se no capítulo anterior um grande número de estudos que refletem sobre a formação continuada de professores e perspectivas conceituais sobre o tema, com abordagens que a definem como processo, desenvolvimento profissional, prática reflexiva sobre a realidade vivenciada e experiência docente, em contextos sociopolíticos amplos, permeando discussões em torno da participação e valorização profissional.

Vários autores mostram o crescimento do interesse pelo tema (GARCIA, 1998, GATTI, 2009, ANDRÉ, 2009), e indicam que os estudos relacionados à formação continuada envolvem discussões acerca dos processos pelo quais os professores se apropriam de conhecimentos, da dimensão política da formação, da identidade docente, das condições de trabalho docente, dos planos de carreira, das questões de gênero, da utilização das tecnologias da informação e comunicação, da relação entre a formação continuada e a prática pedagógica do professor, entre outros aspectos. Segundo GATTI (2009), há um grande número de pesquisas que apontam a diversidade de processos formativos, como também são diversos os contextos políticos, sociais e econômicos nos quais os programas são concebidos e implementados.

Segundo Christov (CHRISTOV apud ANDRE, 2009, p. 45), os programas de formação continuada possibilitam *o desenvolvimento profissional e a atualização dos conhecimentos docentes e, ao propiciarem uma reflexão crítica sobre a prática, favorecem uma atuação profissional mais alinhada com novos tempos*. Essa perspectiva, ao conceber a formação como desenvolvimento profissional, pressupõe sua continuidade durante toda a vida profissional, e sua concepção deve estar embasada na dialética teoria e prática.

Destaca-se o conceito de formação continuada como prática reflexiva. A análise sobre o tema reveste-se do exposto por SHÖN (apud NÓVOA, 1992), que aponta três conceitos que o integram, a saber: *O conhecimento na ação; a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação*. Dessa forma, ao se elaborar um plano de formação docente que pretenda ser reflexivo, pressupõe-se o envolvimento das categorias anunciadas por Schön, considerando o conhecimento teórico e experiencial da ação em que o sujeito está envolvido, a sua reflexão no universo em que se pratica a ação e a sua reflexão sobre a própria ação. O acesso a esse constitutivo cognitivo e metacognitivo possibilita ao indivíduo avaliar suas estratégias, compreender e conhecer quando e como utilizá-las, sua eficácia e a oportunidade de sua utilização.

As políticas públicas para a formação docente, a partir da formação inicial, adotadas no Brasil, advogam a reflexão na perspectiva anunciada por Schön. Os materiais produzidos para esse fim trazem em seu escopo a adoção desse conceito, segundo o qual é preciso encontrar mecanismos de formação continuada *que valorizem o trabalho docente numa perspectiva reflexiva, levando em conta seu planejamento e sua prática* (MORAIS e MANDARINO, 2007, p.3).

Segundo MORAIS e MANDARINO (2007), dentre as inúmeras variáveis determinantes dos resultados das avaliações nacionais e internacionais (SAEB, Prova Brasil, PISA), é consenso que a qualidade da prática docente é decisiva. Dessa maneira, a melhoria da qualidade de ensino está relacionada com o fazer docente, envolvendo a discussão sobre a prática, como também os conhecimentos necessários para garantir uma educação de qualidade.

Com base nesses pressupostos teóricos, é que discutimos a seguir a organização da formação **em** rede; organizamos o restante deste capítulo com a apresentação da legislação voltada à política de formação de profissionais do magistério da Educação Básica, e,

posteriormente, com a análise de um dos materiais produzidos para a formação continuada docente.

3.1 – Legislação aplicada a políticas públicas de formação continuada de professores

Na direção das políticas públicas para a educação, no que tange à formação docente, o Brasil, alicerçado nos artigos 61 a 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde 2003 tem criado políticas de desenvolvimento da formação continuada de professores, com a instituição do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, e a constituição de uma Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Essa rede de formação foi mantida com a portaria nº 1.179, de 2004, cujo objetivo seria contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. Segundo o MEC (2006, p.3), a rede *surgiu como resposta à necessidade de articular a pesquisa e a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião de seus estudos em cursos superiores*. O público prioritário a ser contemplado com cursos relacionados ao fazer docente seriam professores da Educação Básica, diretores de escola, equipe gestora e dirigentes dos sistemas públicos de ensino.

A rede insere-se como uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a promulgação do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, através da Portaria normativa nº 9 de 30 de junho de 2009, que institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação e do disposto na Portaria do MEC nº 1.129, de 27 de novembro de 2009, que define a constituição da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Esses arcabouços jurídicos representaram a possibilidade de ingresso dos professores em centros oficiais de formação inicial ou continuada, como cursos de extensão, pós-graduação *lato sensu* e, recentemente, o mestrado profissional em Matemática.

A implementação da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério visou estabelecer um regime de colaboração e integração entre as esferas públicas – União, estados, municípios – e as universidades promotoras da formação continuada, responsáveis por organizar o material, formar o professor-tutor encarregado de repassar a formação no âmbito dos estados e municípios. Nesse programa, o Ministério da Educação realiza o papel de coordenador nacional, que prevê, em conformidade com os artigos 9º e 13º da Lei nº 6.755,

de 29/01/2009, a descentralização dos recursos financeiros para as universidades, para apoiar a execução da formação; estas são responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, pela formação e orientação do professor-orientador/tutor e pela certificação dos cursistas. Os estados e municípios, mediante sua adesão ao Plano de Metas *Compromisso: Todos pela Educação* e ao Plano de Ações Articuladas (PAR), em que são apontadas as necessidades, aspirações e as ações, demandas, prioridades e metodologias (MEC, 2009), deverão disponibilizar, para a execução do programa, todos os recursos necessários para o desenvolvimento dos cursos, como os destinados à tecnologia da informação e comunicação, ao coordenador local do programa, ao profissional responsável administrativo e logístico; prever horários para a realização dos encontros presenciais e indicar tutores presenciais do programa, que deverão ser professores do sistema.

O Decreto nº 6.755 apresenta um conjunto de doze princípios norteadores dessa política pública para o magistério, os quais reforçam a formação docente como compromisso público do Estado; compromisso com um projeto social, político e ético mais amplo, que contribua para a construção de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva, e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais e a colaboração entre as esferas públicas de governo, universidades e sistemas de ensino; garantia do padrão de qualidade, articulando teoria e prática, considerando indissociáveis o ensino, a pesquisa e a extensão; reconhecimento da escola como espaço de formação inicial dos professores; articulação entre formação inicial e continuada, sendo esta última elemento essencial à profissionalização docente e à compreensão dos docentes como agentes formadores de cultura.

O Decreto ainda apresenta um conjunto de dez objetivos, que versam sobre a melhoria da qualidade da educação, a ampliação e o fomento da formação inicial e continuada de professores, a promoção da valorização docente, a ampliação do número de docentes e a formação continuada em modalidades de ensino diversificadas, em temas sociais, ambientais, éticos, em uso das tecnologias da informação e a comunicação e integração da Educação Básica com a formação inicial docente.

O artigo 8º, parágrafos I e II, desse mesmo Decreto prevê que o atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução de ofertas de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares das redes e sistemas de ensino, através de cursos presenciais e a distância. Essa formação, segundo o documento,

poderá ocorrer por meio de atividades formativas, cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, Mestrado e Doutorado.

Os cursos desenvolvidos pela rede serão fomentados pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e deverão ser ofertados por instituições públicas de Educação Superior. À CAPES definiu-se o papel de coordenadora, administradora dos recursos a serem implementados nessa política e avaliadora dos gastos, conforme planilhas encaminhadas para custeio do programa (Brasil, Portaria Normativa nº 09, 2009). O fomento às IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior – é realizado conforme a destinação de recursos da própria CAPES e do FNDE.

Outra medida na direção da formação continuada e inicial do professor foi a instituição do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), no ano de 2006 (Brasil, 2006). Esse modelo de formação, objetivando atender à Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica, ocorre através do sistema EAD (Educação a Distância), prevendo, porém, que os cursos de formação inicial de profissionais do magistério ocorram, preferencialmente, de forma presencial (Brasil, 2009, art. 7º, Inciso II, §único). A UAB organiza-se em polos de apoio presencial aos alunos. Em cada polo, há um coordenador e tutores, cabendo às universidades a organização do material, avaliação e orientação aos cursistas, através dos tutores a distância.

O sistema Universidade Aberta do Brasil representa mais um mecanismo de desenvolvimento da profissionalização docente, ao ofertar cursos de licenciatura e de formação continuada em diversas áreas do conhecimento, envolvendo conhecimentos teóricos sobre a educação e o ensino e também os que esclarecem situações práticas, como a elaboração de materiais didáticos, entre outros.

Buscando viabilizar o Plano Nacional de Formação e possibilitar a democratização do acesso a esse instrumento, o MEC (Brasil, 2009, Instrução Normativa 9, art. 4º) instituiu um sistema eletrônico, denominado “Plataforma Paulo Freire”, onde os profissionais do magistério podem se cadastrar e se inscrever em cursos ofertados, que poderão ser validados pelas secretarias de educação dos municípios, estados e do Distrito Federal. Por esse recurso, o Ministério da Educação passou a reunir informações para o gerenciamento da participação dos professores nos cursos de formação inicial ou continuada.

Tal medida propicia aos professores-alunos uma flexibilidade de cursos, conforme a oferta em todo o território nacional, através de sua realização à distância. Cabe às secretarias validar a inscrição dos professores sob sua jurisdição, conforme a necessidade da sua rede de ensino. Tal premissa representa um importante instrumento de formação e atendimento a carências evidenciadas, tanto por meio da oferta de disciplinas curriculares da formação inicial ou de disciplinas de complementação, para aqueles que, tendo frequentado o nível superior de ensino, atuam em áreas diferentes em relação à sua formação, ou revelaram deficiências nos resultados de avaliações externas às redes de ensino. A proposta inclui grande variedade de possibilidades de realização de cursos dentro da área de atuação do professor; entretanto, fica a cargo das secretarias de educação a autorização ou não de realização do curso. Assim, pode ser que aquilo que o professor julga ser necessário para seu aperfeiçoamento profissional não seja considerado da mesma maneira pelos dirigentes da educação. Essa característica do programa pode levar a uma tensão entre o desejo do professor e a necessidade educacional diagnosticada pela rede de ensino.

Nesse programa, como outros que ainda serão abordados, os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, *articulados entre si e com outras IES, produzirão materiais instrucionais e orientação para cursos a distância e semipresenciais, atuando em rede para atender as demandas e necessidades dos sistemas de ensino* (MEC, 2006, p.21). Ao ser propositivo, com materiais instrucionais organizados em Centros de Pesquisa, o programa suscita a dúvida sobre a possibilidade do desenvolvimento da reflexividade. É possível, a partir de materiais prontos, levar à reflexão sobre a realidade na qual o indivíduo está inserido? Segundo TORRES (1998), organizar uma formação que desconsidera o professor e sua experiência é, por vezes, um processo dispendioso e ineficaz.

Por ser um projeto nacional, os materiais a serem elaborados devem contemplar conceitos e estratégias que possam ser replicados em contextos diversificados; no entanto, por tais documentos serem elaborados de forma genérica, a questão da reflexão *sobre* a prática, *na* prática, e sobre si e o fazer pedagógico pode não avançar para contextos reais do cotidiano escolar. Como salienta Diniz-Pereira, a ideia de formação continuada

[...] não impede, porém, que os docentes se distanciem, de tempos em tempos, da realidade em que vivem, encontrem profissionais de outras escolas e vivenciem momentos intensos de estudos para fundamentação teórica de suas práticas, de trocas de saberes experienciais, de conhecimento de outras realidades, bem como de reflexão individual e coletiva sobre suas ações. (DINIZ-PEREIRA, 2000, p.2).

Reconhecendo a importância, para a educação nacional, de planos de formação continuada, é fundamental que se incluam neles possibilidades de discussões sobre a realidade do dia a dia da escola, da prática diária docente, das relações que se estabelecem entre professores e alunos. A materialidade da formação precisa inserir-se no campo das aprendizagens sobre a realidade vivenciada, possibilitando a troca de experiências, uma vez que não se pode ignorar que, devido à dinamicidade inerente à prática educativa em instituições formais de ensino, há uma heterogeneidade cognitiva e comportamental de docentes e discentes.

Segundo o Ministério da Educação (2006), constituem fatores condicionantes do sucesso das ações no campo da formação continuada a:

- Existência de ambiente propício e de momentos de reflexão coletiva entre pares e construção do conhecimento a partir da articulação entre teoria e prática.
 - Garantia de acompanhamento, suporte e retorno sobre resultados de atividades de formação.
 - Vinculação do plano de formação com o projeto político-pedagógico da escola.
 - Vinculação do programa de formação com os planos de carreira.
 - Condições de infraestrutura.
 - Previsão de carga horária para a formação.
 - Envolvimento dos dirigentes institucionais locais: secretários de educação e diretores de escola.
 - Regularidade das atividades de formação.
 - Medidas estimuladoras que incidam sobre carreira e salário.
- (MEC, 2006, p. 30-31)

Segundo esses princípios, as redes devem organizar-se assumindo responsabilidades nas várias instâncias que as compõem. Entretanto, verifica-se entre os princípios um certo distanciamento do sujeito para o qual a ação é implementada. Ou seja, parece que não se “dá voz” aos indivíduos, sobretudo por ser um sistema organizado de antemão, sem considerar as demandas apresentadas pelos destinatários. A continuidade dos trabalhos não está prevista; ao contrário, pede-se a definição da carga horária de sua realização. Este é um dado importante na elaboração de cursos e propostas: a definição, a priori, da carga horária. A rigidez dessa definição acaba por limitar as trocas de experiências e o possível diálogo com as instituições de ensino das quais os professores-alunos fazem parte. A professora Ana Lúcia, membro do Núcleo de Alfabetização e Letramento, relatando sua experiência com o Pró-Letramento, fez o seguinte comentário:

A gente faz muitos cursos, mas não dá tempo de fazer muitas discussões; no Pro-Letramento mesmo até que, na hora dos encontros de formação, sim,

porque a partir dos temas podemos discutir sobre diversos assuntos do dia a dia da escola, mas não dá para discutir na escola, até porque não tem um tempo para que o professor faça isso. Se a gente não ficar esperto, não dá tempo de ver todo o material, é muito rápido. (Anotação de campo, seminário do Núcleo, 21/02/2011)

Da fala da professora Ana Lúcia, é possível fazer algumas inferências, como a receptividade em relação a cursos de formação, as oportunidades de discussões sobre a realidade vivenciada pelos professores, a partir de materiais teóricos, mas também a dificuldade da realização dessas discussões nas unidades escolares e o tempo de duração insuficiente dos cursos.

A receptividade dos professores em relação à participação em cursos se relaciona com o desejo de desenvolvimento profissional e/ou de ascensão na carreira docente. Entretanto, a sobrecarga de cursos e outras atividades pode prejudicar, contraditoriamente, o próprio desenvolvimento profissional, conforme apontou NÓVOA (2007, p. 8): *a correria constante entre a casa, a escola e o centro de formação elimina, muitas vezes, a possibilidade de autênticos percursos na formação pautada por ritmos e tempos próprios.*

Essas indagações, presentes no campo da formação continuada, suscitam discussões e propõem desafios às políticas públicas, enquanto a implementação de programas e projetos demonstra a preocupação dessas mesmas políticas com o fazer docente e a qualidade do ensino.

Dois programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação, destinados à formação continuada do professor no campo da alfabetização, merecem ser destacados nesta pesquisa: o Pró-Letramento e o PNAIC – Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ambos organizam-se a partir da adesão de estados e municípios, em parceria com as universidades públicas, através de seus centros de pesquisa. Ambos, também, alicerçam sua base teórica na alfabetização e no letramento.

3.2 – O Pró-Letramento

O Pró-Letramento, segundo o Ministério da Educação, *é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental* (MEC, Guia Geral, 2007, p. 2). O programa se organiza em uma Rede Nacional de Formação Continuada, em parceria com o

MEC, e por meio de adesão de estados e municípios. Os objetivos elencados no guia geral são:

- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática;
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;
- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo universidades, secretarias de educação e escolas públicas dos Sistemas de Ensino.

(MEC, Guia Geral, 2007, p. 2)

O material analisado, produzido para o curso (MEC, 2008), envolvendo a alfabetização e a linguagem, traz como conteúdos conceitos sobre a alfabetização e o letramento e aspectos da prática pedagógica, como a avaliação no contexto da alfabetização, a organização do tempo pedagógico e o planejamento didático, o uso da biblioteca e demais espaços destinados à leitura, a discussão sobre a aprendizagem lúdica, através da pedagogia de projetos e da utilização de jogos na alfabetização, a utilização dos livros didáticos e sugestões de atividades. Nesse material, os professores são chamados a refletir sobre determinadas situações no contexto de sala de aula. Um exemplo:

Reflexão

Exercitando a análise

Procure lembrar quantas vezes você realizou atividades de leitura de histórias para seus alunos e registre como foi que aconteceu: qual o nome da história e em que momento de sua aula ela foi feita? Seus alunos se envolveram com a atividade? Se você acha que a atividade foi um sucesso, liste e escreva as razões para isso; caso não tenha sido bem-sucedida, também procure levantar hipóteses que possam explicitar o não sucesso. Após refletir sobre isso, o que você acha que pode ser importante para que a atividade de leitura de histórias em voz alta seja gostosa? (MEC, 2008, p. 11, fascículo 3)

Nesse exemplo, o professor-aluno é chamado, a partir do título da atividade, a uma atitude de reflexão. A análise que se pretende refere-se à própria prática e à tentativa de identificar aspectos que favorecem a atividade desenvolvida e/ou que se constituíram em dificultadores. Assim, o professor-aluno é levado novamente a refletir sobre os aspectos da

prática em contextos sociais amplos, podendo ou não levar em conta aspectos relacionados à turma, às individualidades dos alunos, à escola, ao contexto social e cultural, etc.

O envolvimento de grupos de professores-alunos de unidades escolares diversas é um aspecto positivo da formação, porque possibilita a troca de experiências de docentes que convivem em universos escolares diferentes. No entanto, diferenças ocorrem também entre escolas de um mesmo município, salas de aula de uma mesma escola. Assim, ao envolver grupos que não vivenciam a mesma realidade, como, por exemplo, a realidade de uma mesma escola, as discussões e aprendizagens não se estendem ao restante do grupo da escola de cada professor-aluno. A formação torna-se, dessa forma, individualizada, isto é, atua apenas sobre o professor que está sendo formado. Retomo a fala da professora Ana Lúcia sobre a possibilidade de discussão, em cursos de formação continuada, a respeito da realidade vivenciada no cotidiano da sala de aula: *a partir dos temas, podemos discutir sobre diversos assuntos do dia a dia da escola, mas não dá para discutir na escola, até porque não tem um tempo para que o professor faça isso.* (Anotação de campo, seminário do Núcleo, 21/02/2011) Observa-se que a reflexão sobre o próprio fazer docente cria a possibilidade de construir conhecimento sobre os condicionantes que concorrem para conduzir o aluno ao prazer da leitura em voz alta, induzindo o professor a pensar sobre a atividade e a planejar ações e estratégias adequadas aos objetivos dela. Mas essa construção de conhecimento fica limitada ao professor-aluno, dificilmente poderá ser compartilhada com seus colegas de escola.

No material do Pró-Letramento em análise, antes da reflexão sugerida aos professores, acima discutida, é apresentado o relato de uma professora sobre sua experiência com a leitura de livros literários, de que consta o seguinte trecho:

Essa foi uma história que contei para os meus alunos, em partes, porque era longa. Às vezes acontece isso, eu leio um livro que é surpresa para mim e surpresa para as crianças. Esse livro foi muito interessante [...]. Tinha hora que me dava vontade de chorar. Eu falava: o que é que eu faço? Vamos dar uma respirada e amanhã a gente continua. (MEC, 2008, p. 9, fascículo 3)

Segue-se, a partir do relato, uma análise da atividade desenvolvida pela professora: *ela se afasta da fragmentação do tempo linear, [...] o momento da leitura em sala de aula é para ela um momento de fruição, ou seja, de prazer* (MEC, 2008, p. 10, fascículo 3). Evidencia-se o posicionamento em relação à literatura como fruição, e uma discussão conceitual

relacionada à noção de tempo, o tempo que considera a duração da atividade e da aula, e o segundo, o tempo psicológico, que exige controle da emoção.

Nesse contexto, uma prática de leitura que não contemple uma aplicação, como é a literatura de fruição, é condenada por ser vista como uma perda de tempo. [...] O relato da professora, entretanto, nos mostra como a leitura-fruição, por ela valorizada, pode ser planejada e ter seu lugar garantido diariamente, ao ser experimentada na escola do mesmo jeito que é praticada na vida cotidiana de muitos leitores. Ou seja, lê-se um pouco a cada dia. (MEC, 2008, p. 11, fascículo 3)

Observa-se que, no material analisado, primeiramente o professor-aluno realiza a leitura do texto proposto no fascículo. Esse texto apresenta uma escrita que procura a interação com o interlocutor. Segundo KOCH e ELIAS (2009), a leitura é uma atividade complexa e de produção de sentidos baseados nos elementos linguísticos do autor e do leitor que requer a mobilização de um conjunto de saberes, considerando, dessa forma, o contexto sociocognitivo:

Para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. [...] seus conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual, etc.) devem ser, ao menos em parte, compartilhados, uma vez que é impossível duas pessoas compartilharem exatamente os mesmos conhecimentos. Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros já traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é, por si mesmo, um contexto. (KOCH e ELIAS, 2009, p. 61)

A análise acima feita busca aproximar-se de como é organizado o material de formação, em termos de sua estrutura e de suas possibilidades de interação com os sujeitos para o quais foi produzido. Ao mesmo tempo, levanta as limitações, de certa forma inevitáveis, de um projeto desenvolvido para toda a nação brasileira. Assim, no fascículo do Pró-Letramento citado, a literatura foi apresentada somente por meio de leitura oral para os alunos, não sendo evidenciadas outras possibilidades de atividades a serem desenvolvidas; pode-se apenas supor que o tema seja mobilizador de discussões no grupo de professores-alunos, podendo surgir propostas de diversas atividades, com a leitura literária.

De forma geral, a formação na proposta do Pró-Letramento depende fundamentalmente de leitura por parte dos professores-alunos; assim, em materiais de

formação baseados quase exclusivamente em material escrito, é necessário prever as condições leitoras dos professores-alunos, uma vez que, como afirmam KOCH e ELIAS (2009), muitos fatores interferem na construção dos sentidos do texto. Assim, considerando a multiplicidade social, cultural, econômica e linguística existente no país, conseqüentemente entre seus professores, torna-se fator essencial ao sucesso de um projeto de formação a sua organização levando em conta estes, e também os tutores preparados para se responsabilizar diretamente pela formação.

Embora, segundo MORAIS e MANDARINO (2007), *após o término do curso [Pró-Letramento], teriam sido criados espaços e tempos de estudo e reflexão sobre a prática docente nas escolas que poderiam se consolidar como locus de formação permanente*, essa estratégia parece não ter ocorrido de forma ampla; no município pesquisado, não ocorreu, conforme declara a professora Ana Lúcia, na citação anteriormente feita, ao relatar a impossibilidade de o professor levar a sua escola os estudos e reflexões desenvolvidos no curso de formação.

Outra observação da professora Ana Lúcia, na citação anterior, foi relativa ao tempo de duração do curso: *Se a gente não ficar esperta, não dá tempo de ver todo o material, é muito rápido*. O Guia Geral (MEC, 2007) do programa determina um tempo de duração da formação continuada de 120 (cento e vinte) horas, tanto para o professor-tutor como para o professor cursista, com organização diferenciada conforme a sua inserção no curso. O cursista de *alfabetização e linguagem* realiza 84 horas de atividades presenciais, distribuídas em 4 horas semanais; as demais horas, que completam as 120, são destinadas ao desenvolvimento de atividades individuais. O tutor recebe uma formação inicial de 40 horas, seguida de 64 horas distribuídas em encontros presenciais de acompanhamento e avaliação junto às universidades, e de 16 horas de atividades individuais à distância. São atribuições dos tutores

[...] participar das atividades de formação; acompanhar a frequência, organizar e dinamizar as turmas nos horários presenciais; manter plantão para esclarecimento de dúvidas; fazer relatórios sobre as turmas e encaminhá-los aos Centros, e buscar com o formador esclarecimentos sobre dúvidas trazidas pelos professores e sobre as quais necessite de orientação. (MEC, Guia Geral, 2007, p. 3)

O programa em análise, que inclui entre suas finalidades a mobilização para o desenvolvimento profissional, por meio do estabelecimento de uma cultura de formação continuada nas escolas, parece, nas palavras da professora Ana Lúcia, não ter atingido tal

propósito. Assim, o desafio posto pelos projetos desenvolvidos para todo o país centra-se na questão de como inserir as peculiaridades locais e as experiências docentes em discussões teóricas que se aliem à prática, realizando isso dentro de um tempo e a partir de temas previamente determinados.

3.3 – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Outro programa que apresento nesta pesquisa é o projeto a ser implementado por estados e municípios, a partir de 2013: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

A análise da portaria que institui o PNAIC (MEC, 2012), criado pelo governo brasileiro, evidencia que ele segue o mesmo direcionamento do Pró-Letramento. O PNAIC prevê uma série de ações para garantir que toda criança, até no máximo os oito anos de idade, esteja alfabetizada ao final do 3º ano/série. Para atingir esse objetivo, o plano se constitui de uma série de medidas que envolvem a formação continuada dos professores alfabetizadores, avaliações regulares dos alunos, no início e final do 2º ano/série, a produção de materiais didáticos, a distribuição de livros literários, a utilização de tecnologia educacional, além de ações que envolvem a gestão, o controle e a mobilização social.

O PNAIC integra o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação e se organiza em rede, ou seja, por meio da parceria Ministério da Educação, universidades, estados, Distrito Federal e municípios, e de adesão voluntária dos municípios. Sua concretização, tal qual o Pró-Letramento, será efetivada através de professores orientadores de estudo, prevendo-se a possibilidade de concessão de bolsas de estudo, tanto para estes quanto para os professores cursistas.

Em relação aos materiais, o PNAIC prevê a mobilização da formação com a utilização de materiais já produzidos para outros programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação que contribuam para a alfabetização e o letramento, e a disponibilização de:

- Livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos iniciais do Ensino Fundamental com os respectivos manuais do professor;
- Obras pedagógicas complementares ao livro didático;
- Jogos pedagógicos;
- Obras de referência, de literatura e de pesquisa;
- Obras de apoio pedagógico aos professores;
- Tecnologia educacional de apoio à alfabetização.

O MEC (2012) no documento de apresentação do PNAIC, estabelece que o curso será presencial, com duração de dois anos e carga horária anual de 120 horas, com ênfase, inicialmente, em 2013, na linguagem, seguida, no ano de 2014, de ênfase na matemática, devendo estender-se para outros anos e disciplinas. Nesse modelo,

[...] serão ofertados quatro cursos em turmas distintas, um curso para os docentes do ano 1 do Ensino Fundamental, um para os docentes do ano 2, um para os docentes do ano 3 e um para docentes de turmas multisseriadas. Quando o número de docentes de um dos anos for muito pequeno, as turmas poderão ser constituídas de professores de diferentes anos do Ensino Fundamental. (MEC, 2012, item 18 – Como a formação continuada dos professores está organizada? Qual o tempo de duração do curso? Como serão organizadas as turmas?)

Para o desenvolvimento do programa, o MEC (2012) estabelece que a formação continuada de professores deve garantir “ferramentas para alfabetizar com planejamento”. Assim, o curso terá enfoque no plano de aula, na sequência didática e na avaliação diagnóstica a ser realizada sob a supervisão do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, conforme disposto nos incisos I a IV do artigo 9º da portaria 867/2012. A avaliação diagnóstica se fará em nível de alfabetização, com a aplicação da Provinha Brasil, no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental, com sistematização e informação dos resultados às redes, pelo INEP; uma avaliação externa censitária no nível de alfabetização será realizada no final do 3º ano do Ensino Fundamental, a fim de verificar se as crianças estão nesse momento alfabetizadas como previsto. A primeira avaliação censitária será feita em 2014.

Conforme disposto pelo MEC (2012), a formação continuada a ser implementada no ano de 2013, através do PNAIC, deve ser organizada visando aprofundar os conhecimentos dos docentes sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão, como elementos que fundamentam o processo educativo.

As estratégias de formação propostas pelo PNAIC objetivam garantir a qualidade do ensino público no país e revelam a preocupação das instâncias executivas com a educação. Os materiais disponibilizados contribuirão para a promoção da melhoria na qualidade da educação, caso sejam efetivamente utilizados pelos docentes. No entanto, mais uma vez se apresenta o problema do tempo de formação. Somente 120 horas de duração da formação, em cada ano, poderão não possibilitar discussões sobre a prática desenvolvida a partir da formação e durante ela, bem como discussões sobre a utilização dos materiais fornecidos e sobre leituras da literatura da área da alfabetização. O professor terá momentos para socializar

com os colegas o aprendido no decorrer da formação? Com relação à avaliação dos alunos, como os professores analisarão os dados? Estes chegarão em tempo hábil para organizar ações e estratégias que possibilitem a melhoria do ensino e da aprendizagem?

Essas indagações são pertinentes ao se pensar uma formação que objetive a melhoria da qualidade da educação no país, que envolva o docente, possibilitando uma cultura de desenvolvimento profissional, não somente nos docentes, mas também nas escolas e na própria Rede de Ensino, e que produza os resultados esperados.

Em síntese, o modelo de formação **em** rede organizado pelo Ministério da Educação com a participação das universidades formadoras, dos estados e municípios, apesar de representar um esforço para a promoção da qualidade da educação, a partir da formação continuada docente, apresenta algumas características que o limitam, como a elaboração de cursos com tempo de duração predeterminado, quantificado em horas cursadas, com participação de número reduzido de professores provenientes de diferentes escolas, às vezes de diferentes redes de ensino, ficando assim prejudicadas a socialização da formação e a continuidade do desenvolvimento/aperfeiçoamento profissional.

Ao se elaborar uma política pública destinada ao desenvolvimento contínuo e à aprendizagem do professor, seria adequada uma organização em torno de questões que respondessem às necessidades da rede ou do sistema de ensino, tais como: para quem se destina, que conteúdos são pertinentes, como adequá-los a contextos específicos, como ensinar e como orientar a aprendizagem identificando os interesses, diferenças sociais, a história cultural do grupo, a diversidade presente entre docentes, entre as diferentes turmas, entre as unidades escolares de um mesmo sistema de ensino. Ao iniciar a formação, seria fundamental ter em mãos uma avaliação diagnóstica, em que fosse possível verificar conhecimentos prévios, atitudes, as culturas dos grupos e as demandas de aprendizagens por eles estabelecidas como necessárias.

Assim, os projetos desenvolvidos com tais objetivos partiriam do próprio grupo, considerando suas experiências e potencialidades, avançando para referenciais teóricos que esclarecem situações de ensino e de aprendizagem, envolvendo práticas educativas contextualizadas, com linguagem acessível ao grupo de formação. O movimento da prática reflexiva, segundo ZAICHNER (2008), envolve o conhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outros profissionais da educação, um papel ativo na formulação dos

propósitos e finalidades de seu trabalho. Nesse sentido, a reflexão proposta por Shön também significa que o conhecimento e a produção de novos saberes em relação ao ensino e aprendizagem do educando *não são papel exclusivo das universidades, é o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento de um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino* (COCHAN-SMITH & LYTLE, apud ZEICHNER, 2008, p. 539)

Nessa perspectiva da produção de conhecimentos que partem da prática e da experiência do professor, analisaremos no próximo capítulo outro possível modelo de formação continuada de professores, objeto desta pesquisa, utilizando a denominação proposta por SOARES (2010) de formação continuada **de** rede. Dela participam todos os profissionais de determinada rede de ensino, que compartilham suas aprendizagens; os temas abordados inserem-se na realidade vivenciada em sala de aula e no desejo de compreendê-los.

*Tem o pesquisador o direito de apenas
enunciar aos pares o conhecimento que produz,
fugindo ao compromisso social e obrigação ética de revelá-lo
aos diretamente envolvidos na realidade que investigou? De criar
para estes a possibilidade de liberdade, de que fala Bourdieu,
a possibilidade de, desveladas as leis sociais, optar por conservá-las ou
transformá-las?*

(SOARES, 2001. p. 89)

Capítulo 4

A Formação Continuada *de Rede*

A formação continuada **de** rede, utilizando o conceito expresso por SOARES (2010), se refere a uma formação organizada por uma rede de ensino, com encaminhamentos que partem da realidade vivenciada pelos docentes em suas respectivas unidades de atuação, implicando um processo de reflexões que tem origem nas práticas, e uma articulação dessas com as teorias que as fundamentam. Essa organização, segundo a autora, contribui para a realização de um trabalho articulado, que envolve toda uma rede de ensino, ou seja, uma formação **de** rede, para que *todos* os docentes possam se desenvolver permanentemente e sempre em interação com os parceiros, em sua escola e na rede a que pertencem.

Segundo NÓVOA (1995, p. 36), *é conveniente investir na pessoa do professor e dar um estatuto ao saber emergente de sua experiência pedagógica*. Essa premissa, tal qual a exposta por SOARES (2010), advoga em favor da perspectiva de uma formação que pressuponha a apropriação dos saberes docentes e a apropriação, pelos docentes, de teorias que os fundamentam. Assim, a formação em questão se realiza por meio de discussões sobre a prática e demandas identificadas pelos professores em suas salas de aula, em suas escolas e em sua rede de ensino.

Com essa dinâmica organizacional, compreendida como aquela que ultrapassa a formação inicial ou se constitui a partir dela, procura-se realizar aquilo que, segundo NÓVOA (2007), deve ser um *continuum* durante toda a vida profissional, centrado no professor reflexivo, ou seja, que reflete, que pensa, que (re)elabora sua prática. Esse modelo de formação pressupõe uma amplitude de espaços formativos que se desenvolvem fora da escola e no seu interior.

Para a compreensão da formação continuada **de** rede, organizamos este capítulo com a apresentação do histórico de sua constituição, a organização e os materiais produzidos para e pelo grupo que constitui o Núcleo de Alfabetização e Letramento, e pelos professores em suas unidades de ensino.

4.1 - Histórico do Núcleo de Alfabetização e Letramento

Desde o ano de 2007, o município de Lagoa Santa, pertencente à Região Metropolitana de Belo Horizonte, em Minas Gerais, realiza uma formação continuada de professores. A descrição do seu histórico possibilitará a observação dos processos e procedimentos que desencadearam seu desenvolvimento. A compreensão das características específicas dessa formação poderá permitir analisar se este modelo avança em direção ao paradigma do professor reflexivo, e se influencia [e de que maneira] sua prática docente.

Em 2007, a Secretaria Municipal de Educação, preocupada com os níveis de aprendizagem da escrita, a partir da análise dos resultados das avaliações externas à rede de ensino, convidou uma consultora – Magda Soares, professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais, com reconhecido trabalho na área da educação – para organizar uma proposta de intervenção com vistas a orientar e promover discussões sobre a realidade do ensino no município, desenvolver ações, metas e estratégias de trabalho, bem como subsidiar a elaboração de materiais a serem compartilhados com professores, objetivando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas que integravam sua rede. Essa consultora se tornou membro-chave como idealizadora do processo de formação; por esse motivo, passaremos a identificá-la como coordenadora.

Diferentemente do que geralmente ocorre em políticas públicas para a educação, em que o foco da intervenção é orientado para os anos/séries cujo resultado apresenta-se deficitário, neste município, as diretrizes do trabalho preconizadas pela coordenadora e

referendadas pela Secretaria de Educação, foram baseadas na ideia de que, para obter bons resultados e melhoria na aprendizagem dos educandos, ao longo da sua trajetória na educação formal, seria necessário desenvolver, organizar e sistematizar o trabalho a partir da Educação Infantil.

SOARES (2010) acredita ser o fracasso da aprendizagem inicial da língua escrita um dos fatores que contribuem para a chegada das crianças ao final do Ensino Fundamental sem saber ler ou entender o que leem. A expressão “aprendizagem inicial da língua escrita”, defendida por Soares, envolve os conceitos de alfabetização e letramento, correspondendo, respectivamente, à aprendizagem do código linguístico e aos usos sociais da escrita.

Compartilhando da hipótese levantada por Soares, o município organizou a formação continuada envolvendo todos os professores da rede de ensino que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho implementado deveria contemplar tanto a alfabetização quanto o letramento, uma vez que estes, segundo SOARES (2010), ocorrem concomitantemente no processo da aprendizagem da língua escrita.

É importante destacar que o foco do trabalho a partir da Educação Infantil deve-se ao reconhecimento do fato de que a criança, antes de sua entrada no sistema formal de ensino, tem já contato com a escrita, quer seja no ambiente familiar, quer seja em espaços sociais diversos, em que está rodeada de letreiros, placas, propagandas, rótulos de recipientes e embalagens, textos religiosos, recursos midiáticos, entre outros, em uma convivência que, mesmo em ambientes pouco letrados, como em meios rurais, possibilita o acesso aos códigos linguísticos e seus usos. Ou seja, a criança, independente do meio em que está inserida, sempre, ou quase sempre, tem contato com a escrita; a intensidade e a natureza desse contato é que é variada, conforme o estímulo que lhe são oferecidos.

A partir dessas premissas, a proposta do trabalho desenvolvido no município de Lagoa Santa, coordenado por Soares, não estabelecia a alfabetização propriamente dita das crianças já na Educação Infantil, mas o contato frequente com a leitura e a escrita de forma sistematizada e lúdica, através de jogos, da literatura, de brincadeiras com objetivos didáticos e de uma organização pedagógica dos espaços e tempos escolares.

Inicialmente, pensou-se na organização do projeto em duas escolas-piloto, prevendo-se que haveria, posteriormente, uma expansão para as demais escolas; entretanto, dois movimentos concorreram para a alteração dessa proposta.

O trabalho nas duas escolas teve curta duração, aproximadamente dois meses. Os dois movimentos, aparentemente antagônicos, que concorreram para uma modificação dessa proposta, conforme anotações das atas do colegiado de diretores, foram: as escolas não contempladas com a presença e as orientações da coordenadora reivindicavam sua participação nas atividades desenvolvidas; por outro lado, as escolas contempladas sentiam-se incomodadas porque tal procedimento poderia evidenciar para a comunidade a sua fragilidade e a necessidade de intervenção externa.

Tais movimentos suscitaram debates no interior da Secretaria de Educação e nas reuniões posteriores do colegiado de diretores (há, nas atas dessas reuniões, nos meses de março e abril de 2007, referências a essa discussão⁴) que culminaram em uma alteração na estrutura organizacional do trabalho, fato que foi prontamente aceito pela coordenadora. Foi a partir daí que o foco das atividades a serem desenvolvidas mudou de uma intervenção pontual, em duas escolas, para uma proposta de formação **de** rede.

Definiu-se que o trabalho seria estendido para toda a rede, que na época era composta por dezoito escolas. Frente a essa nova organização, passou-se a algumas discussões operacionais: Como inserir as dezoito escolas nesse trabalho? Como intervir na organização do ensino, sem desconsiderar a identidade existente no município e em cada escola? Como promover uma formação continuada com professores que atuavam em todas as escolas? Quais etapas de ensino seriam contempladas? Seriam realizados seminários, palestras, debates? Por quanto tempo, em qual(quais) dia(s), e em que horário?

Diante de tais questionamentos e da premissa de que, para se ter bons resultados na educação, era necessário o investimento no ensino a partir da entrada da criança na educação formal, definiu-se que a formação continuada seria desenvolvida inicialmente com foco na Educação Infantil e no primeiro e segundo anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando todos os profissionais que atuavam nesses segmentos educacionais e todas as escolas da Rede Municipal de Ensino.

A partir dessa organização inicial, foi necessário definir de que forma todas as escolas seriam contempladas. Foi então decidido que em cada escola os professores escolheriam um colega para participar de reuniões semanais com a coordenadora e alguns membros da equipe

⁴ As atas apresentam algumas solicitações das diretoras por participação das escolas na intervenção promovida pela coordenadora, por visita às suas escolas, além do desejo dos professores de conhecerem e conversarem com a coordenadora do projeto.

técnica da SEMED - Secretaria Municipal de Educação. Os critérios de escolha desse profissional, de acordo com a Ata do Colegiado de Diretores, de 16 de maio de 2007, foram os seguintes:

1- Ser professor da Educação Infantil (I ou II) ou professor do Ensino fundamental, anos iniciais (I ou II).

A justificativa para que os participantes das reuniões semanais fossem professores (e não, por exemplo, supervisores) foi o princípio de que as propostas discutidas nas reuniões deveriam ser avaliadas em função de sua pertinência para a prática docente *real*, e, quando fosse o caso, deveriam ser inicialmente experimentadas nas salas de aula. Por esse motivo, os professores deveriam estar atuando na regência de turmas. A ideia foi partir do real, do que era realizado em sala de aula, dos conhecimentos e saberes que os professores possuíam e praticavam, e avaliar se as novas aprendizagens e os novos conhecimentos podiam resultar em mudanças e progressos. A socialização das aprendizagens e conhecimentos construídos nas reuniões semanais contaria assim com um importante fator: a experiência de quem socializava o conhecimento, que não seria alguém de fora do grupo, ou alguém que viesse de universos acadêmicos, mas sim de alguém que vivenciava a realidade para a qual se voltava a formação e se propunham mudanças.

2- Ser professor efetivo da rede municipal de ensino.

Tal critério garantiria, desde o início dos trabalhos, a possibilidade de continuidade das atividades, independente de mudanças na gestão, nas políticas municipais ou de outra natureza externa à docência.

3- Ser escolhido pelos colegas de trabalho para representá-los em reuniões/seminários de trabalho.

A justificativa para a escolha, pelos colegas, de um professor para participar das reuniões semanais centrou-se na hipótese de que, ao ser escolhido e indicado pelos pares para integrar o grupo central da formação continuada, o professor teria reconhecimento e liderança legitimados por essa escolha. Além disso, seria mais fácil e mais produtiva a interação dos demais professores com o colega por eles escolhido para representá-los. Pretendeu-se assim

compor um grupo representativo, criando condições de mobilização interna nas escolas; para tal fim, elegeram-se o critério e os compromissos expostos a seguir.

3.1- Estar atuando na escola de origem por um mínimo de três anos.

Aqui, buscou-se a escolha de um professor comprometido com a escola e com conhecimento de suas dinâmicas internas, sua cultura, da comunidade na qual está inserida, em síntese: buscou-se o vínculo de pertencimento entre professor e escola.

3.2- Se comprometer a:

- *Estar presente semanalmente nas reuniões/seminários.*
- *Estar envolvido com o processo de alfabetização na escola;*
- *Repassar para os demais profissionais os conteúdos e materiais estudados;*
- *Mobilizar a comunidade escolar para a elaboração do projeto de alfabetização da escola a ser implantado a partir de fevereiro de 2008.*

Todas essas características e esse compromisso dos representantes das escolas foram a base para o desenvolvimento das atividades de intervenção organizadas pela coordenadora. Era necessário que os membros se comprometessem a participar semanalmente dos seminários e das discussões neles desenvolvidas, para terem condições de cumprir o segundo dos compromissos assumidos, o de repassar aos colegas as discussões e os conhecimentos adquiridos, os materiais e as propostas desenvolvidos ou produzidos pelo grupo de formação. O item *estar envolvido com o processo de alfabetização* é de extrema importância, pois as discussões deveriam partir da experiência vivenciada; esse elemento reafirma a legitimidade das discussões dentro do grupo central de formação e nas unidades escolares, e se reflete nos outros compromissos, inclusive o de mobilização do grupo da escola para a construção de um projeto de alfabetização para a Rede Municipal de Ensino.

Após as definições do grupo que comporia o Núcleo da formação, que se estenderia aos demais profissionais da rede de ensino, passou-se a outros aspectos da organização e do planejamento de uma formação destinada a professores, como os espaços a serem ocupados e os horários. Ficou estabelecido que as reuniões do grupo de formação, o Núcleo de

Alfabetização e Letramento, composto dos representantes de cada escola, aconteceriam após o horário de trabalho, uma vez por semana, de dezessete às dezenove horas e trinta minutos. Não houve inicialmente previsão de recebimento de salário ou gratificação adicional para os professores por participarem das reuniões.

Definidos os atores, o passo seguinte foi criar um mecanismo que possibilitasse envolver todos os profissionais das escolas. Para esse propósito, ficou decidido que o professor escolhido pelo grupo para compor o Núcleo deveria repassar aos demais o que fora discutido, o que seria feito em reuniões mensais em suas escolas de origem. Os professores do Núcleo deveriam transmitir os conhecimentos, as discussões e os debates desenvolvidos nos encontros semanais para os colegas nas respectivas unidades escolares em que atuavam, não só, e principalmente, nos momentos destinados para esse fim, chamados de “repasses”, que ocorreriam uma vez a cada mês, envolvendo todos os profissionais que atuavam nos níveis de ensino objeto da intervenção, mas também em contatos diários de atendimento a dúvidas, sugestão de atividades. Assim, os repasses contariam com a presença dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano), supervisores e gestores escolares.

Inclui-se nos repasses a participação de profissionais que não atuavam diretamente nas classes dos níveis em que se estabelecera que o trabalho seria inicialmente desenvolvido devido à mobilidade existente entre os professores a cada ano escolar; assim, os profissionais, ao se alternarem entre os dois níveis de ensino, ou dentro do próprio nível, com faixas etárias/ano diferenciadas, teriam também sido formados.

Outras discussões que permearam o debate no âmbito da Secretaria Municipal de Ensino junto à coordenadora consistiram em estabelecer como sistematizar o trabalho, e a partir de quais pressupostos. Pensar em um trabalho que envolvia toda a rede de ensino pressupunha uma definição *a priori* de como organizar o trabalho, sob quais bases seria eficaz a reflexão sobre o ensino para todos os professores, em circunstâncias variadas, com características específicas, desde os segmentos educacionais em que atuavam, o número de alunos que atendiam, a localização, estrutura física e organização pedagógica de cada escola.

Essas questões se constituíram em preâmbulo da organização, e traduziram-se em algumas ações já mencionadas anteriormente e sistematizadas a seguir. O trabalho foi organizado com base em seminários semanais, com a participação de um professor de cada

uma das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino; esses professores assumiram os compromissos arrolados anteriormente, e constituíram o elo entre professores nas escolas e o grupo central. Todas as proposições e discussões desenvolvidas nos seminários seriam repassadas aos demais professores nas unidades escolares. As dúvidas dos colegas trazidas pelos representantes das escolas aos seminários semanais deveriam ser discutidas pelo grupo e, após sua (re)significação, voltariam para todas as escolas de forma sistematizada. Isso constituiria um ciclo importante para o desenvolvimento das atividades. Pressupunha-se, dessa forma, garantir a todos a mesma formação, as mesmas discussões, embates e possíveis soluções para as demandas de ensino apresentadas.

O Núcleo de Alfabetização e Letramento iniciou os trabalhos em 16 de maio de 2007, tendo como meta, a partir dessa configuração, ser um espaço constante de discussão, debate, troca de experiências e proposição de atividades e situações que possibilitassem um maior e melhor aprendizado dos educandos e a construção de saberes dos professores sobre os processos que conduzem a esse fim.

A perspectiva da formação é conduzir o professor ao status de crítico-reflexivo, de modo que ele possa objetivar suas próprias dinâmicas de ação, analisá-las, deliberar sobre si e sobre o coletivo das ações educativas no município, partilhando conhecimentos, experiências, saberes e implementando ações. O professor, a partir de uma construção que passa por sua individualidade e se expande para o coletivo da rede, apropria-se da formação como algo que efetivamente ajudou a construir, contribuindo para passar de receptor a autor do seu próprio desenvolvimento profissional.

Segundo GATTI e BARRETO (2009), uma das razões para que os projetos de formação continuada não atinjam os objetivos esperados é:

[...] a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nessas condições, eles [os professores] não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar a prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas. (GATTI e BARRETO 2009. p. 201-202)

O modelo de formação que aqui se descreve rompe com conteúdos e procedimentos preestabelecidos, e avança em relação à atividade docente e suas especificidades, imersos os

professores no local e na realidade em que atuam. O que não significa que seja uma ação que não requer planejamento, definição de temas e conteúdos a serem discutidos. Entretanto, isso foi definido a partir de um diagnóstico dentro do próprio grupo, por meio da investigação dos conhecimentos que traziam e daqueles em que revelavam um domínio insuficiente, conforme demandas feitas pelos docentes a seus representantes no Núcleo, ou através de avaliações dos repasses realizados nas unidades escolares e questionários elaborados para esse fim.

4.2 – Estratégias de formação

Pensar em uma formação envolvendo todos os professores de uma rede pressupõe uma didática de seu funcionamento, abrangendo um diagnóstico inicial dos conhecimentos trazidos pelos professores, suas expectativas em relação a seu desenvolvimento profissional, materiais a serem produzidos para responder às demandas dos professores e avaliação do trabalho realizado.

A fase inicial da formação, conforme os documentos produzidos no período, centrou-se em discussões sobre os fundamentos do ensino-aprendizagem da língua escrita na fase inicial de escolarização, com o objetivo de proporcionar uma reflexão e análise sobre o ensino que estava sendo desenvolvido e a aprendizagem que estava ocorrendo. Outras atividades consistiram em diagnóstico inicial para o desenvolvimento do plano de ação da formação, como a reflexão, pelos professores de toda a rede de ensino, sobre as atividades de alfabetização e as atividades de letramento que estavam sendo desenvolvidas e a identificação das suas dificuldades como professoras de língua escrita e das dificuldades dos alunos como aprendizes.

Realizou-se outro diagnóstico, por meio de um questionário elaborado pela coordenadora e aplicado a todos os professores que atuavam nos níveis de ensino para os quais o trabalho estava sendo desenvolvido. O instrumento versava sobre os conhecimentos que as professoras possuíam acerca de conceitos utilizados na alfabetização, como consciência fonológica, fonema, grafema, relações fonema-grafema, níveis de conceitualização da escrita, fluência, gêneros textuais, suporte da escrita, entre outros. O objetivo foi levar o professor a explicitar seus conhecimentos sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, e indicar os procedimentos que usava em sua prática docente.

Com esses procedimentos, pretendeu-se o envolvimento de todos os docentes nas discussões. A orientação dos trabalhos não seria ditada pelos membros do Núcleo, mas por uma análise geral da rede. O questionário constituía-se em um diagnóstico dos conhecimentos sobre conceitos utilizados para caracterizar, por exemplo, a fase de aquisição da língua escrita em que a criança se encontrava. A análise dos dados, para a coordenadora, evidenciaria os saberes dos professores sobre os conceitos envolvendo a aprendizagem da língua escrita.

Outra possível análise da utilização desse instrumento diagnóstico indica que os trabalhos seriam orientados pelas demandas dos próprios professores, e sistematizados teoricamente pela coordenadora do grupo de formação. A junção entre reflexão sobre a prática e conhecimentos teóricos possibilita a compreensão da sala de aula como o *locus* privilegiado de, no que se refere à alfabetização e ao letramento das crianças, construir, segundo MACIEL e LUCIO (2008, p. 17) a junção *da teoria relativa a esses domínios e sua articulação com a prática de ensino: é preciso que haja um equilíbrio entre ambos, e estabelecer este equilíbrio tem sido um grande desafio, tanto para os acadêmicos quanto para os professores que atuam nas turmas de alfabetização.*

A organização acima descrita, ao envolver todos os professores da rede, buscou um trabalho que envolvesse toda a Rede Municipal de Ensino, com a adoção da estratégia de que todas as proposições e discussões desenvolvidas nos seminários semanais seriam também discutidas nas escolas, nos repasses mensais e no contato entre os professores, no dia a dia da escola.

Tal organização configura-se, pois, como uma formação continuada e contínua. A coordenadora, com a colaboração do Núcleo, e a mobilização dos professores, conforme consta nos compromissos assumidos pelos representantes das escolas, sistematizou a formação no Projeto Alfalettar, criando o neologismo *alfalettar: um verbo criado especialmente para expressar a concepção de ensino que fundamenta o projeto: um ensino que leve a criança a se apropriar, de forma adequada e competente, da leitura e da escrita.* (Projeto Alfalettar, 2011, p.5)

O Projeto Alfalettar consiste, pois, em um projeto de alfabetização e letramento, construído para orientar professoras, como instrumento norteador dos trabalhos com crianças na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

As respostas dos professores ao questionário aplicado a todos os docentes nesta pesquisa e a observação dos seminários indicam ser esse Projeto realmente o norteador do trabalho desenvolvido e da sua construção coletiva, como se verá adiante. Observou-se que todos os professores da rede de ensino conhecem o Projeto Alfalettrar, e planejam, orientados por ele, o trabalho a ser desenvolvido com as crianças.

Sobre a participação na construção do Projeto Alfalettrar e sua permanente atualização, a partir de alterações que vão sendo sugeridas por sua aplicação nas salas de aula, como resultado da análise do grupo do Núcleo e dos docentes nas escolas, houve um debate em um dos seminários, em que ocorreu o seguinte diálogo exemplificativo:

Disse a professora Ester:

– Eu acho que uma meta do segundo ano, na leitura, pode ser alterada. Os meninos já leem diferentes textos e um pouco maiores. Na nossa meta, está somente a leitura de textos curtos.

A coordenadora indagou:

– Mas as metas em progressão são justamente para isso; caso já tenham adquirido uma habilidade, o professor poderá avançar com o aluno.

Acrescentou a professora Ana Lúcia:

– Acho é que podemos acrescentar no segundo ano o que está posto para o terceiro. Assim, quando as professoras virem a meta, saberão que podem ir adiante. Que não precisam ficar somente em textos curtos.

(Anotação de campo 02/05/2011)

A discussão acima se refere às seguintes metas de ensino do componente de leitura, constantes no Projeto Alfalettrar (2011, p. 13): *ler texto ou poemas curtos em voz alta com fluência e entonação adequada (2º ano); ler silenciosamente textos curtos de diferentes gêneros, com rapidez adequada à compreensão do texto (3º ano)*. O projeto, ao estabelecer metas de ensino, orienta os docentes em relação ao que deve ser ensinado e quando, ou em que fase do desenvolvimento cognitivo da criança um novo conhecimento pode ser introduzido.

No Projeto Alfalettrar, as metas de ensino estão dispostas por ano e em progressão, ao longo da escolarização das crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A discussão expressa na citação acima refere-se à habilidade de “ler textos curtos”, pois, segundo as professoras, os alunos já haviam demonstrado que conseguiam ler textos maiores no 2º ano. Observa-se nessa dinâmica a participação das professoras e as discussões sobre o que fora estabelecido e a sugestão de atualização das metas.

A seguir, outro aspecto do projeto referente a essa construção coletiva. A folha de rosto do projeto esclarece:

Representaram importante contribuição para a proposta final, aqui apresentada, as discussões de versões preliminares deste documento com as professoras que, durante o período de 2007-2010, participaram das reuniões semanais do Núcleo de Alfabetização e Letramento. (Projeto Alfalettrar, 2011)

Nesta dissertação, não nos propomos analisar o material do Projeto Alfalettrar do ponto de vista de suas concepções pedagógicas. Entretanto, é preciso caracterizá-lo, em linhas gerais, em sua proposição mais ampla, com vistas a analisar a apropriação desse material pelos docentes e o reflexo que ele produz em sua prática.

O Projeto Alfalettrar não se filia a um método específico de alfabetização, entre os tradicionalmente conhecidos. Parte dos conceitos referentes à alfabetização e ao letramento e da perspectiva de uma concepção de aprendizagem inicial da língua escrita que, segundo SOARES (2010, p.8) *envolve os dois conceitos*. O pressuposto, segundo essa mesma autora (2009, p. 20), é de que a escola conduz os indivíduos não somente à “*tecnologia*” [grifo da autora] *do ler e escrever, mas também aos usos e práticas sociais da leitura e da escrita*.

Ao organizar o projeto a partir da Educação Infantil, o grupo de formação assume o conceito de que a criança, ao inserir-se na educação formal, já convive com práticas de letramento no meio familiar, e também em seu meio sociocultural, ao observar, em uma sociedade grafocêntrica, os diversos portadores de texto. Entretanto, Soares alerta que:

Os primeiros passos da criança no mundo da escrita, fora e antes da instituição educativa, ocorrem, em geral, de forma assistemática, casual, sem planejamento; é a escola que passará a orientar de forma sistemática, metódica, planejada, os processos de alfabetização e letramento. Como consequência, a necessária organização do tempo escolar obriga a definir uma fase durante a qual a criança deve apropriar-se formalmente do sistema alfabético e ortográfico e das práticas letradas mais adequadas e pertinentes à infância. (Soares, 2010, p.18)

O princípio é que, para obter bons resultados na aprendizagem da língua escrita, é preciso organizar as atividades a partir da Educação Infantil, sem que para isso seja retirada a ludicidade necessária nesse nível de ensino.

Ao organizar as metas de ensino para crianças, o Projeto Alfalettrar propõe uma organização didática fundamentada nas competências a serem desenvolvidas pelas crianças,

por meio de práticas adequadas e pertinentes à infância. As metas a serem alcançadas distribuem-se por anos de escolarização e por componentes do processo de alfabetização e letramento, que são os seguintes: consciência fonológica, fonêmica e ortográfica, conceitualização da escrita, tecnologia da escrita, escrita (de palavras e textos), leitura (de palavras e textos), linguagem oral, usos pessoais e sociais da leitura e da escrita.

O projeto não define a idade ou ano a partir de que a alfabetização das crianças deve ocorrer; com base no conceito de que esse processo é contínuo e tem início mesmo antes da entrada na instituição de educação formal, recomenda que desde cedo, a partir mesmo do Maternal, devem ser oferecidos às crianças contato com livros de literatura, leitura de histórias pelas professoras, atividades lúdicas – por exemplo, jogos de rimas –, atividades de familiarização com o nome, etc. Por exemplo, consta como meta do componente leitura, na Educação Infantil, no item Compreensão, que a criança responda a *perguntas simples sobre história curta lida ou contada pela professora, conforme as estratégias de leitura*. (Projeto Alfabetrar, 2011).

Muitos materiais de apoio foram distribuídos para os professores, para fundamentação e enriquecimento do processo de formação; por exemplo, para orientar as atividades de desenvolvimento da consciência fonológica, em geral pouco conhecidas e pouco sistematizadas no processo de alfabetização, as professoras receberam o livro de Adams e colaboradores (2006), que traz uma série de atividades coletivas e lúdicas a serem desenvolvidas com crianças, com indicação do objetivo da atividade, a lista dos materiais necessários e instruções para sua realização. Em síntese, um dos principais fundamentos do projeto é que, para obter bons resultados na alfabetização e letramento, é preciso organizar as atividades a partir da Educação Infantil, naturalmente preservando-se sempre a ludicidade necessária nesse nível de ensino.

Em seus aspectos teóricos, o Projeto busca fundamentar a prática docente e a reflexão sobre esta, por meio sobretudo da construção das metas de ensino. Estas, pensadas inicialmente, em 2008, para a Educação Infantil (primeiro e segundo anos) e Ensino Fundamental (primeiro e segundo anos), foram progressivamente ampliadas e organizadas, chegando, em 2011, a abranger da Educação Infantil, com inclusão do Maternal, até o 5º ano do Ensino Fundamental, organizando-se em ciclos: Ciclo de Introdução (Educação Infantil), Ciclo Básico (primeiro, segundo e terceiro anos) e Ciclo de Consolidação (quarto e ao quinto anos).

O projeto foi inicialmente amplamente discutido entre os membros do Núcleo, e entre estes e seus pares, para finalmente ser sistematizado e retornar para a escola em forma de projeto. Dessa forma, foi construído coletivamente, buscando o envolvimento de todos os atores, com base no diálogo e na cooperação.

Cabe ainda esclarecer que, ao desenvolver o trabalho com base em metas em progressão, segundo as quais cada criança avança para a meta seguinte, ao consolidar a meta que a precede, na perspectiva da alfabetização e o letramento como processos, não existe, *a priori*, a determinação das habilidades que deverão ser desenvolvidas em função da idade cronológica ou nem mesmo do ano de escolarização, e sim em função das competências que tenha ou não dominado.

Outra orientação que consta do Projeto Alfalettrar é a proposta de uma forma de planejamento didático pelo professor e um itinerário pedagógico, com caráter diretivo, apesar de sua construção coletiva. Planejamento e itinerário estabelecem para os docentes o caminho a ser percorrido para alcançarem os objetivos propostos em cada uma das metas de ensino. O itinerário pedagógico prevê: realização inicial de avaliação diagnóstica, a partir da qual define-se o perfil da turma, de grupos de alunos ou de um aluno, em sua individualidade. A partir desse diagnóstico, o professor deve definir, em seu planejamento, para aquele grupo de alunos, a partir do seu perfil, quais competências foram consolidadas e quais necessitam ser desenvolvidas, com vistas a alcançar as metas e objetivos estabelecidos; o professor seleciona então as atividades a serem desenvolvidas para atingir os objetivos propostos. Finalmente, aplica-se novamente uma avaliação, formativa, através da qual o professor analisa se os alunos aprenderam o que se pretendeu ensinar e se os objetivos foram alcançados. Em caso afirmativo, o professor definirá novos objetivos, e o ciclo recomeçará. Em caso negativo, faz-se necessário desenvolver outras atividades com os alunos, realizar nova avaliação formativa e nova análise.

O Projeto Alfalettrar foi um produto coletivo da formação, não foi um projeto elaborado e apresentado para o grupo *a priori*; ele sofreu e continua sofrendo mudanças, conforme a reflexão e as demandas dos professores repassadas aos seus representantes e discutidas nos seminários. Sendo projeto coletivo do Núcleo, e esta instância possuindo uma coordenação, esta, após refazer o documento inicial, segundo as análises e sugestões do grupo, sistematizou as informações em um documento, o Projeto Alfalettrar, ao qual foram acrescentados fundamentos teóricos que orientam a prática ou são orientados por ela.

Dentre os elementos teóricos que constituem o Projeto, há quadros que esclarecem as correspondências fonema/grafema, analisam-se os níveis de conceitualização da escrita, a integração dos componentes da leitura, os gêneros textuais, as estratégias de leitura e compreensão do texto.

Orientadas pelo Projeto Alfalettrar, pretende-se que todas as escolas do município realizem o mesmo trabalho, subsidiadas pelas metas de ensino e por um fazer pedagógico que proporcione alcançar os objetivos estabelecidos, considerando as especificidades dos educandos, da turma e da escola. Entretanto, orientação comum não pode significar homogeneidade, com interferência na autonomia das professoras; a fala da professora Carolina expressa o exercício dessa autonomia: *esse trabalho é isolado, acho que poderíamos socializar experiências e trabalhos. Poderíamos ter um espaço para troca de experiências* (Anotação de campo, seminário de 06/3/2008). Para a professora, em cada escola e em cada sala de aula estavam sendo construídas atividades que desejava que fossem socializadas. Esse posicionamento da professora permite inferir que os membros do Núcleo, desejando compartilhar as práticas existentes nas escolas, manifestavam a incorporação do conceito do trabalho coletivo na rede. Essa hipótese é ratificada pela fala da professora Esther, que faz a seguinte afirmação: *tem tanta coisa bacana que as professoras fazem nas salas de aula* (Anotação de campo, seminário de 06/3/2008).

Esta foi a tônica de alguns debates nos seminários: a socialização de experiências em alfabetização e letramento. Esses debates resultaram na definição de duas ações, visando a socialização de experiências entre os professores da rede de ensino: o subprojeto Paralfalettrar e o subprojeto Alfalendo. O Paralfalettrar, direcionado especificamente aos docentes, consiste em uma exposição de procedimentos e recursos metodológicos utilizados pelos professores para alfabetizar e letrar. O Alfalendo constitui-se de uma exposição dos resultados do desenvolvimento da leitura literária, apresentando produções realizadas pelos alunos nesse campo.

Outra ação proposta para o conjunto da rede e desenvolvida pelo Núcleo foi a realização de avaliações internas à própria Rede Municipal de Ensino. O Núcleo realiza três avaliações censitárias anuais, versando sobre as competências organizadas para cada nível de ensino, conforme estabelecido nas metas do Projeto Alfalettrar. Essas avaliações servem ao grupo de formação como um diagnóstico, para que sejam repensadas as práticas de ensino, atividades ou aprendizagens que devem ser melhor desenvolvidas pelos professores para

conduzirem o aprendizado. Após a aplicação das avaliações, os professores constroem gráficos com tal estrutura que neles se evidenciam os resultados de cada aluno individualmente, de cada habilidade avaliada, e o resultado da turma como um todo. A escrita das crianças também é avaliada em relação aos níveis de conceitualização, ortografia e competência textual.

As bibliotecas literárias instituídas em todas as escolas constituíram outra ação desenvolvida a partir da formação, com o envolvimento de professoras e gestoras, na discussão dos objetivos, da organização, das formas de utilização. Assim, a criação, instalação e funcionamento das bibliotecas foi tema debatido em repasse mensal, em que foram apresentadas as dificuldades da criação e as propostas de superação destas.

Após cada repasse, termo utilizado pelo grupo, como já foi dito, para designar os encontros mensais realizados nas escolas com o objetivo de levar aos colegas as discussões estabelecidas no Núcleo, os materiais elaborados para a formação, o membro do Núcleo elaborava um relatório com base em um quadro que sintetiza os resultados da reunião e as demandas das escolas, a serem discutidas no seminário seguinte ao repasse. Como exemplo da interação professoras e Núcleo, com relação à criação das bibliotecas literárias, mencionada acima, a professora Marina, representante no Núcleo da Escola Municipal Graciliano Ramos, apresentou, por escrito, a seguinte observação:

A reunião foi tumultuada e pouco produtiva devido à dificuldade do grupo em visualizar uma nova proposta para a biblioteca da escola. As professoras colocaram vários empecilhos para a execução da proposta, como: a escola não tem um espaço adequado para montar a biblioteca literária, os lugares disponíveis estão mofados [...] a biblioteca é utilizada como sala de vídeo em geral. (Relatório do repasse, 16/09/2008)

O relato da professora evidencia a participação dos pares nas discussões promovidas pelo Núcleo, ou seja, a formação continuada não se restringe ao grupo que integra o Núcleo de Alfabetização e Letramento, ela se estende a todos os professores, por meio dos encontros de repasse. O posicionamento dos membros da escola é apresentado ao grupo do Núcleo, é discutido e (re)significado, retornando à unidade escolar de forma sistematizada. As definições são coletivas e difundidas para toda a rede de ensino.

É importante observar que as ações do Projeto Alfalettar – inserir em sua estrutura o acompanhamento, através de avaliações internas à própria Rede de Ensino, realizar exposições para compartilhar as atividades desenvolvidas pelos professores em suas

respectivas escolas, criar bibliotecas literárias – foram discutidas no âmbito de toda a rede e constituíram uma nova configuração do trabalho docente. Em síntese: a formação continuada, desenvolvida com o intuito de atingir todos os professores da rede, acontece a partir de um núcleo de professoras representativas das escolas que, em reuniões semanais, discutem as questões surgidas no interior das unidades educacionais, os anseios e posicionamentos frente ao processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, essas ações, por si mesmas, conduzem a uma mudança na prática docente?

4.3 – Uma formação dialética

Ao envolver todos os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa nas discussões e proposições, nos estudos teóricos, com demandas que partem dos docentes, dos enfrentamentos de problemas relacionados à alfabetização e ao letramento, este modelo de formação apoia-se nas proposições de superação da racionalidade técnica, da visão aplicacionista e do discurso prescritivo (DINIZ-PEREIRA, 2010 e 2011) e do pressuposto defendido por Dewey de que *a formação adequada não é exclusivamente teórica, mas envolve determinada quantidade de trabalho prático* (DEWEY apud DINIZ –PEREIRA, 2010, p. 84).

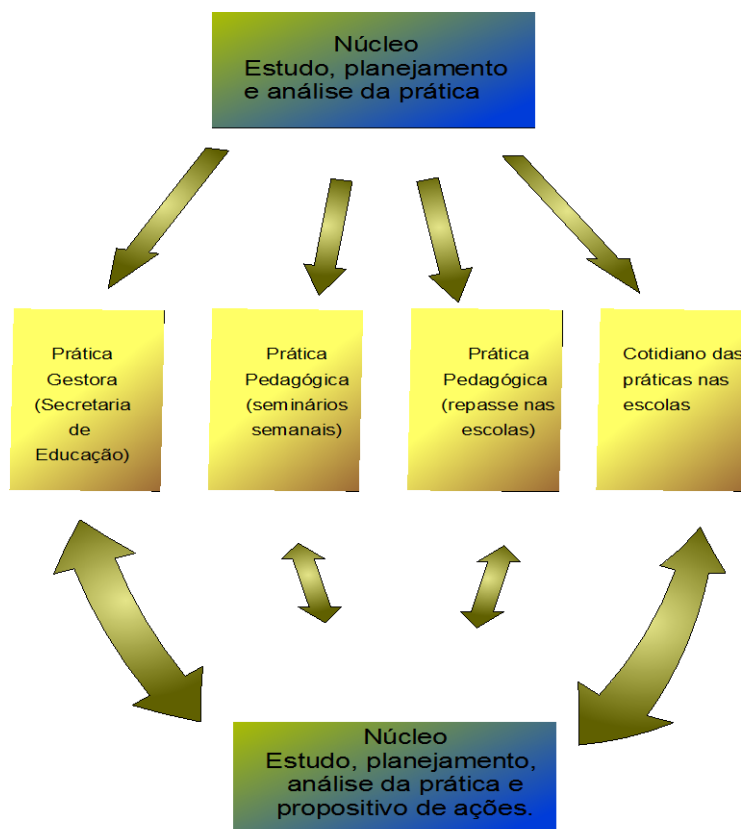
Ao adotar essa organização, considerando suas complexidades e especificidades, e buscando desenvolver, no âmbito de todas as escolas municipais, na área de alfabetização e letramento, as atividades propostas, os materiais de estudo que possam esclarecer os problemas enfrentados e sugerir soluções, a análise de práticas bem ou mal sucedidas, configura-se como uma formação **de** rede.

Nessa formação, as atividades se desenvolvem a partir do diálogo, de um processo de ir e vir, de reflexão-ação, de interação do saber experiencial, construído a partir do vivenciado pela prática, com as discussões acadêmicas. Tomando como pressuposto a concepção dialética hegeliana, na perspectiva apontada por MELLO NETO (2002, p. 71), *pressupõe o conhecimento como a transcendência da consciência sobre o dado, sendo, portanto reveladora de sentidos*.

Assim, a formação aqui analisada parte de um dado específico, da realidade vivenciada, e busca analisá-la, conferir-lhe sentido em seus próprios termos. Segundo PRADO JUNIOR (1980), é necessário compreender a realidade tal como nos é dado conhecê-

la e nas operações que constroem o conhecimento, ou seja, nas relações entre os diversos organismos que compõe o dado.

Trata-se de um processo de construção de conhecimento que se dá na interação entre o sujeito e o meio em que atua, e na relação entre ele e o próprio saber, na perspectiva de compreensão da realidade educacional, com sua estrutura organizacional, e a busca pela compreensão dos processos que conduzem ao aprendizado do educando e do professor como aprendiz e como professor dos demais colegas. O conhecimento é, pois, resultado de interações, de diálogos do indivíduo com ele mesmo e com os outros, da socialização do que foi aprendido. Conforme exposto no capítulo 1, o Núcleo se organiza como uma instância de estudo, planejamento e análise das práticas desenvolvidas na sala de aula por seus regentes, e propositiva de ações para o conjunto da rede de ensino, através de uma prática gestora pedagógica, observada tanto nos seminários semanais como nos momentos destinados aos repasses dos elementos que interagem dentro do próprio Núcleo, em relação ao desenvolvimento profissional e do cotidiano das práticas desenvolvidas nas unidades escolares e nas salas de aula, conforme o organograma:



Para compreensão desse modelo de formação, da linguagem e das metodologias utilizadas no seu desenvolvimento, caracterizamos a seguir os sujeitos, apontando alguns aspectos sociais que podem interferir na forma em que se apropriam dos saberes constituídos sobre alfabetização e letramento.

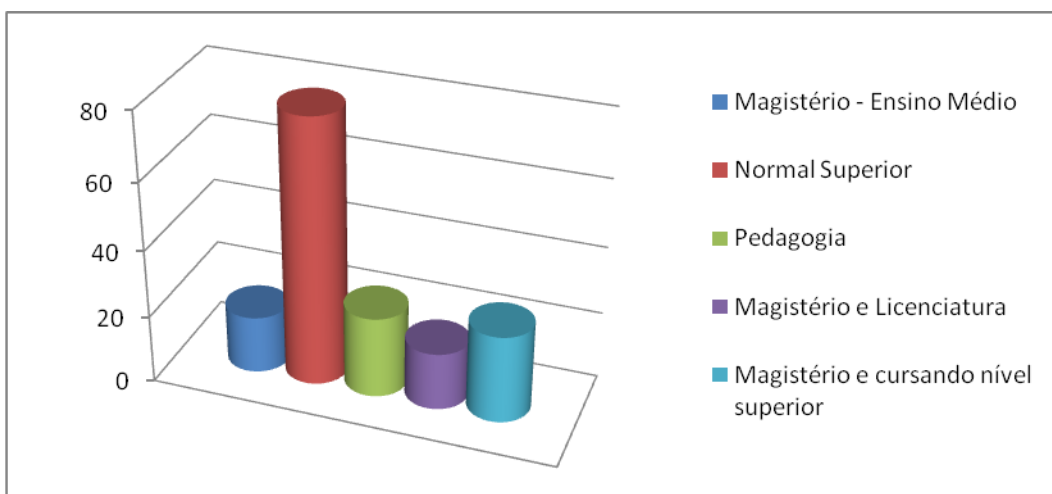
4.4 – Os professores e sua formação

No total, 163 sujeitos responderam ao questionário. O percentual de respondentes correspondeu a 93% dos professores que atuam na regência de classe da rede.

No questionário, foi solicitado aos professores apontar a sua formação acadêmica, o nível de instrução dos pais, o número de filhos, a relação de mantenedor familiar e a sua jornada atual (em 2011) de trabalho (ver Anexo).

Segundo dados do censo escolar da Educação Básica de 2006 (BRASIL, 2006), a Região Sudeste apresentava 46% dos professores sem formação universitária e 1,5% de professores leigos atuando na Educação Infantil. Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, 26% não possuíam o nível superior, e 0,3% eram leigos. Com relação ao município pesquisado, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, não há ocorrência de professores sem formação específica, sendo que a maioria dos docentes apresenta nível superior (74%), apenas 10% possuem o magistério do Ensino Médio e 16% possuem o magistério e estão cursando a graduação com licenciaturas, conforme demonstrado no gráfico seguinte:

Gráfico 1 - Nível de Formação dos Professores que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

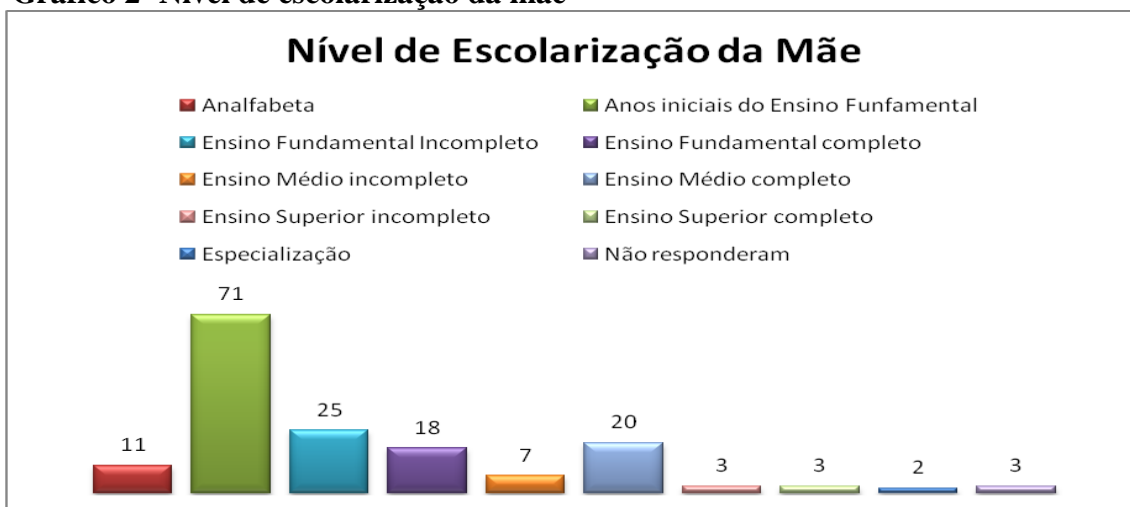


Nível de formação dos professores da cidade de Lagoa Santa – MG – Fonte: questionário Nov/2011

Em relação à formação acadêmica dos professores, observa-se no gráfico a concentração no curso Normal Superior. O que tal dado poderia indicar? A opção por esse curso se deu em virtude da sua menor duração em relação aos demais, como Pedagogia, por exemplo? Ou refere-se à proximidade, devido à existência de faculdades que oferecem esse curso no município pesquisado? Pela limitação do instrumento metodológico, não foi possível evidenciar as motivações dos professores de Lagoa Santa que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental para buscarem a formação no curso Normal Superior.

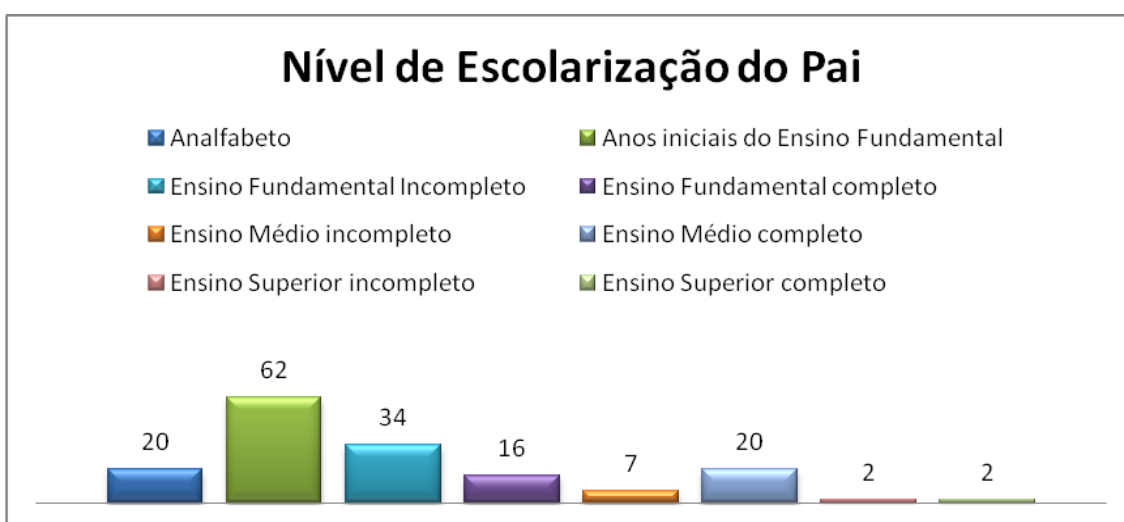
Em relação ao grau de instrução dos pais dos respondentes, observa-se que os professores atingem níveis de escolarização formal mais altos em relação aos pais, que apresentaram, em sua maioria, uma baixa escolaridade, conforme demonstrado nos gráficos abaixo:

Gráfico 2- Nível de escolarização da mãe



Nível de escolarização da mãe - Fonte: questionário Nov/2011

Gráfico 3 – Nível de escolarização do pai

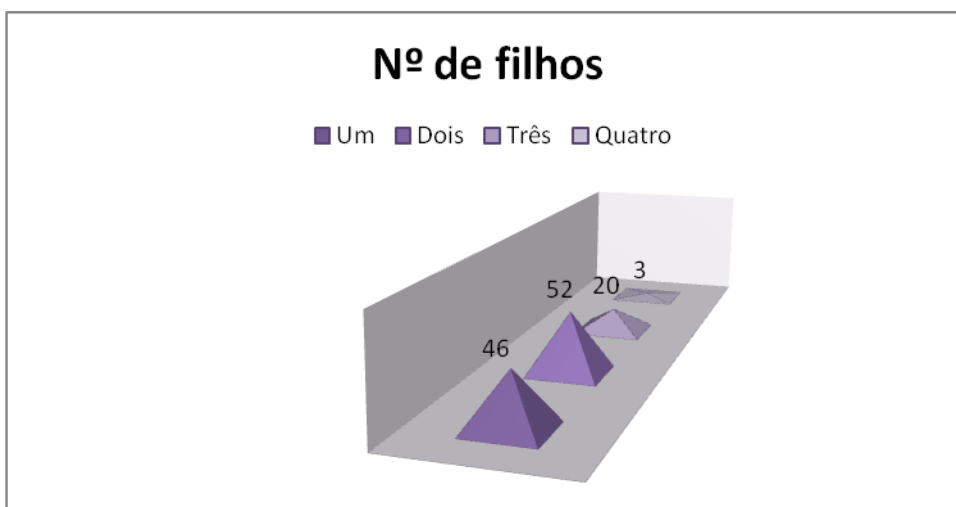


Nível de escolarização dos pais - Fonte: questionário Nov/2011

Outro aspecto identificado nesta pesquisa foi a relação do grupo com a situação de mantenedor ou não do núcleo familiar. Os dados mostram que 21% dos professores desses níveis de ensino são os principais mantenedores familiares; 70% contribuem com as despesas da família e 9% informaram que seu rendimento destina-se somente à própria despesa.

Em relação à prole, 74% dos respondentes têm filhos; a maioria deles têm um ou dois filhos, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Número de filhos



Número de filhos - Fonte: questionário Nov/2011

Em relação às horas diárias trabalhadas, 45% dos professores consultados informaram cumprir jornada dupla; destes, 32% cumprem os dois turnos de trabalho na própria rede de ensino.

O conjunto de informações permite inferir que as docentes são provenientes de camadas populares, cuja trajetória escolar e relação com a escola, como afirma THIN (2006, p. 211) *surge das relações entre instituições de socialização e de enquadramento e membros populares*. Essa caracterização das professoras envolve discussões sobre o capital cultural, a apropriação e o sentido atribuído à escola, as práticas socializadoras no meio familiar e a especificidade da própria escolarização.

Ao constatar a origem dos docentes como provenientes de camadas populares lembram-se as palavras de THIN (2006), que caracteriza como desigual a relação, nesses casos, entre docente e família, que leva a considerar sua prática ilegítima em relação à legitimidade da prática docente, disso derivando a maioria dos *mal-entendidos, das inquietações e das dificuldades entre os professores e as famílias populares* (THIN, 2006, p. 215).

No modelo em análise, a formação continuada docente, ao investir em leituras acadêmicas, em produção de materiais e atividades, procurou considerar as características dos sujeitos destinatários da formação. Nesse sentido, a formação continuada **de** rede, ao adotar ações a partir do diagnóstico inicial dos saberes docentes, e através da proximidade destes

com a coordenadora, possibilitou uma linguagem acessível e uma mobilização interna ao próprio grupo em relação à sua participação e interação com as propostas estabelecidas pelo Núcleo.

O envolvimento dos docentes da rede de ensino com a formação continuada e os saberes constituídos a partir desta serão apresentados e analisados no próximo capítulo, com base nas respostas ao questionário e na observação do grupo.

A pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados [...] como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho. (TARDIF, 2006, p. 230)

Capítulo 5

Análise de dados

Os dados desta análise constituem-se das respostas dos professores ao questionário aplicado em novembro de 2011 a todos os professores regentes de turmas que atuavam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (ver Anexo), da observação dos seminários semanais, no período de março de 2011 a agosto de 2012, e da análise dos documentos produzidos pelos membros da formação continuada **de** rede desenvolvida no município de Lagoa Santa, desde o ano de 2007.

Foram também fonte para as análises os documentos produzidos pelos membros do Núcleo de Alfabetização e Letramento e por professores da rede de ensino, principalmente relacionados à avaliação sobre os repasses mensais, possibilitam inferir sobre a participação dos docentes nas unidades escolares, a interação com o grupo central de formação continuada e sua relação com práticas desenvolvidas através do modelo de formação desenvolvido.

Também a observação dos seminários semanais foi uma fonte de análise, na medida em que, neles, o grupo que constitui o Núcleo de Alfabetização e Letramento desenvolveu reflexões acerca das interações, (re)significações da própria prática, saberes constituídos e a percepção destes, e sobre o envolvimento dos pares em suas escolas de atuação.

Este estudo, situado no campo das pesquisas qualitativas e quantitativas, busca, conforme propõem BOGDAN e BLIKEN (1994, p. 192), incluir os dados quantitativos *na escrita qualitativa*.

A utilização dos procedimentos metodológicos indicados acima possibilitou o cruzamento de dados e informações, em consonância com a seguinte proposta:

A triangulação metodológica envolve um processo complexo de comparar cada método com outro de forma a maximizar a validade dos esforços de campo. A validação não pode ser derivada somente de princípios fornecidos em manuais de pesquisa; ela é um processo emergente, contingente em relação ao investigador, a seu contexto de pesquisa e a sua perspectiva teórica (DENZIN Apud FLICK, 2009, p. 66).

Assim, os instrumentos de coleta de dados possibilitaram a análise dos efeitos sobre a prática profissional dos professores que atuam na Educação Infantil (Infantil I e II) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no sistema público de ensino, de uma participação em formação continuada de rede, bem como a análise da influência dessa participação na construção de saberes na área da alfabetização e letramento, e a identificação de mudanças/resistências em relação ao modelo de formação na perspectiva da atuação profissional .

O questionário versou sobre a prática profissional e o conhecimento das ações do Núcleo; a percepção do professor em relação ao Núcleo como instância de formação continuada; o envolvimento dos professores nas atividades propostas e desenvolvidas a partir da implantação do Núcleo; aspectos da cultura escolar; possíveis mudanças em relação ao aprimoramento profissional do professor e a relação econômico-social dos participantes desse modelo de formação continuada docente.

Em relação ao questionário, no total 163 pessoas o responderam. Considerando que havia 234 turmas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em funcionamento no ano da sua aplicação (novembro de 2011), e que 52 professores cumpriam dois turnos de trabalho, ou seja, davam aulas para duas turmas em horários distintos nesses mesmos níveis da rede de ensino, o universo de respondentes representou 93% dos regentes de turmas.

É importante destacar que a utilização da escala Likert, conforme demonstrado no Capítulo 1, *Abordagem teórica-metodológica*, apresenta-se por níveis de concordância, permitindo as seguintes inferências em relação às afirmações propostas, as quais correspondem ao comportamento, sentimento ou reconhecimento descritos com relação a cada afirmação: *Concordo completamente* indica que os aspectos evidenciados na proposição ocorrem, de fato; A opção *Concordo parcialmente* demonstra que os comportamentos

descritos ocorrem, na maioria das vezes; a discordância *Discordo* significa que os comportamentos não ocorrem, na maioria das vezes; a opção *Discordo fortemente* significa que os comportamentos não ocorrem, e a alternativa *Não sei* mostra que a pessoa não tem condições de responder, ou não quer responder.

O questionário solicitava ao respondente, primeiramente, indicar a função exercida na escola e, a seguir, o nível de ensino em que atuava. A partir dessas informações, a análise foi centrada nos professores que trabalham regularmente como regentes de turmas. Estabeleceu-se inicialmente uma separação dos dados por níveis de ensino, na hipótese de que poderia haver distinção, nesse modelo de formação, entre professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. No entanto, os resultados mostraram-se conclusivos quanto à inexistência de diferenças em relação aos níveis de atuação. Pôde-se assim concluir que o modelo de formação abrange igualmente todos os professores que dele participam, independentemente do nível de ensino em que atuam, e os dados foram, pois, analisados sem especificação do nível de ensino em que atuavam os respondentes.

Visando analisar conjuntamente as respostas ao questionário e as anotações de campo, optamos por organizar a análise em eixos. Ainda que esses eixos possuam interface e se integrem, optamos por separá-los, visando maior clareza e objetividade na análise; os eixos são os seguintes: a percepção do professor em relação à proposta de formação continuada; a influência do modelo de formação na prática docente; a influência do modelo de formação na escola; as atitudes docentes; a rotina da prática pedagógica e a avaliação da prática pedagógica.

5.1 – A percepção do modelo de formação pelos docentes

Este eixo de análise objetiva verificar a opinião dos professores em relação à sua participação e a dos colegas no modelo de formação continuada e os reflexos em sua prática.

Como pode ser observado na Tabela 1, as proposições em relação à percepção dos professores sobre o conhecimento da proposta de formação indicam que, embora uma pequena proporção de professores tenha declarado conhecer parcialmente o Projeto, pode-se considerar que 100% dos respondentes conhecem a proposta de formação do Núcleo, o Projeto Alfalettar e suas metas de ensino. É possível concluir que o modelo de formação alcança a totalidade de professores da rede de ensino pesquisada.

Tabela 1 - Conhecimento da proposta

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo completamente	Não sei
O pessoal da escola conhece e participa das propostas do Núcleo de Alfabetização e Letramento.			12%	88%	
Eu conheço o Projeto Alfalettrar.			4%	96%	
Tenho conhecimento das metas propostas pelo Projeto Alfalettrar para a(s) turma(s) em que atuo.			11%	89%	

Fonte: questionário Nov/2011

A evidência de alto índice de aceitação por parte dos professores da proposta de formação pode ser explicado pelo envolvimento e participação dos docentes na construção da proposta. A posição do sujeito como participante propicia, segundo Perrenoud (1995), a construção de sentido do trabalho, dos saberes, das situações de aprendizagens escolares, *que se desenvolvem a partir da cultura, do conjunto de valores e representações existentes na escola e fora dela, e nas situações de interação e relações estabelecidas* (PERRENOUD, 1995, p. 190).

Ainda segundo Perrenoud, ao analisar a relação professor e aluno, aqui considerados professor-aluno em relação à formação continuada, o sentido atribuído a essa relação mobiliza o indivíduo para o comprometimento com o seu próprio fazer docente e para a aprendizagem:

[...] o sentido se constrói na relação interpessoal durável [...] se constrói pelo diálogo, pela forma de apresentar as coisas, de dar lugar ao outro, de o ter em conta, de negociar[...]. Negociar. Isto quer dizer inscrever, na situação didática, tempo para analisar e dispor a situação em função das reações destes ou daqueles alunos. (PERRENOUD, 1995. p. 194 e 197)

A organização da formação pressupõe levar em conta o sujeito, considerá-lo na formulação de propostas, valorizar a cultura e as representações internas existentes na rede de ensino. No conjunto dessas relações, interagem teoria e prática. As proposições do Núcleo são sempre submetidas à análise de todos, seja nos repasses mensais, seja no convívio diário entre professor representante no Núcleo e seus pares na unidade de ensino. Este movimento de dupla mão – escolas – professores – Núcleo, e Núcleo – professores - escola – provoca no professor o reconhecimento de compartilhamento e socialização, e contribui para instituir um sentido de autoria e envolvimento do grupo.

Em relação ao caráter propositivo de ações do Núcleo, a percepção dos professores sobre o envolvimento nas atividades ficou assim representada: 15% disseram se envolver na maioria das vezes e os demais (85%) declararam participar de todas as atividades propostas.

Sobre a participação nos repasses, todos (100%) afirmaram participar. Dado importante refere-se ao reconhecimento de que as propostas de ação do Núcleo são levadas para a prática docente. Todos afirmaram que essas propostas produzem reflexos em sua prática; note-se que 11% responderam que *na maioria das vezes* colocam em prática o que foi aprendido ou discutido nos repasses, e 89% afirmaram que *sempre* transformam em prática as discussões desenvolvidas e propostas feitas nos repasses mensais.

Como já foi dito anteriormente, o Núcleo, como instância propositiva de ações, organiza dois eventos anuais, o Alfalendo e o Paralfaletrar, cujos objetivos estão expostos no Capítulo 4 desta dissertação. Esses eventos constituem mais uma instância de compartilhamento e socialização envolvendo todos os profissionais da rede. A coordenadora do Núcleo, na abertura do IV Paralfaletrar, na qual estavam presentes professores, supervisores e gestores, fez referência ao entrelaçamento que configura o modelo de formação continuada do projeto Alfalettrar:

“[...] E na verdade, aqui nós não somos quem recebe e quem dá, nós somos parceiros e estamos juntos nesta luta [...] que recebe o apoio, a resposta positiva, a cooperação de todos, desde a prefeitura, a secretaria, as escolas, as diretoras, as supervisoras, as professoras... então, na verdade não sou eu coordenando um projeto, mas nós todos em conjunto realizando um projeto. Nestas exposições [...] é importante trocar experiências, socializar o que tem sido feito. No primeiro semestre a exposição Paralfaletrar teve foco no trabalho que as professoras desenvolvem com as crianças; vocês têm agora uma demonstração do que as crianças realizam, quando as professoras dão incentivo à leitura, à literatura, com produção de figuras como estas aqui [fazendo referência à apresentação de duas professoras sobre o trabalho que realizam com os alunos, envolvendo a literatura], isto que elas fizeram aqui, elas têm feito periodicamente nas escolas pra envolver as crianças [...]. A paixão pela leitura cresce com o envolvimento emocional das pessoas com o livro, com as histórias, com os contos de fadas. Então, o foco nesta exposição está no trabalho que as professoras desenvolvem com as crianças para o desenvolvimento do gosto pela leitura literária. (Anotação de campo, Seminário, 01/06/2011)

Evidencia-se, na fala da coordenadora do Núcleo de Alfabetização e Letramento, o envolvimento do grupo, a condição de atores ativos da própria formação e a interação, na qual “*todos realizam um projeto*”, trocam e socializam as experiências e o fazer docente. Tal envolvimento, expresso nos dados da Tabela 2, adiante, se reflete na participação e no

interesse na proposta de formação desenvolvida nesse município, na apropriação do conhecimento e na troca de experiências entre os pares, além da possibilidade de (re)significar suas práticas docentes.

Para os professores, essas exposições (Paralfaletrar e Alfalendo) desenvolvidas com a orientação do Núcleo, constituem-se em espaço de aprendizagem e troca de experiências. Nesse aspecto, 86% dos professores declararam que esses momentos propiciam apreensão de saberes que se desenvolvem entre os colegas, 13% afirmaram que isso ocorre na maioria das vezes e apenas 1% disse não acontecer na maioria das vezes.

No ano de 2011, a exposição de recursos metodológicos utilizados pelas professoras para alfabetizar e letrar, o Paralfaletrar, contou com a presença de 490 pessoas, nos três dias do evento; tendo em vista seu foco, o de ser uma exposição de recursos metodológicos utilizados pelos professores da rede de ensino para alfabetizar e letrar, conclui-se que houve a participação da grande maioria dos docentes. A rede de ensino, naquele ano, possuía em seu quadro de professores, incluindo todos os segmentos educacionais (Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos), e incluindo ainda profissionais que atuavam no apoio educacional, fora da regência de turmas, um total de 560 professores. O Alfalendo, exposição das produções literárias dos alunos, contou, no mesmo ano, com a participação de 1.177 visitantes, também referente aos três dias destinados à mostra. Nesse evento, além de professores, houve grande participação da comunidade. Dois elementos concorrem para a motivação da participação dos professores: a possibilidade de verificar o próprio trabalho exposto, e a atuação dos gestores, escolares e no nível da Secretaria de Educação, para propiciar condições de o professor se deslocar para visitar os recursos expostos ⁵.

Na análise do item *Nas reuniões mensais de repasse, emito minhas opiniões sobre os temas discutidos, colocando o meu ponto de vista sobre as questões discutidas*, objetivou-se averiguar se os professores participam da construção da formação ou se apenas cumprem o que é proposto, sem questionamento quanto à sua eficácia ou à possibilidade (ou não) de colocação em prática das discussões, atividades ou estudos, na realidade em que atuam. A

⁵ Conforme registro na ata do Colegiado de Diretores dos meses de maio e outubro de 2011, as escolas e a Secretaria Municipal de Educação iriam organizar a visita dos professores e alunos; em relação aos últimos, na exposição Alfalendo, seria organizado um cronograma de visita, sendo definidos dias e horários para cada escola. Ficaria a cargo das escolas a definição das turmas que iriam realizar a visita à exposição. Na ata de outubro, consta a entrega de folders e panfletos divulgando e convidando a comunidade para o evento.

Tabela 2 mostra que 75% afirmaram participar ativamente das discussões e 25% afirmaram participar na maioria das vezes.

Tabela 2 – **Participação e interesse em relação à proposta**

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo completamente	Não sei
Eu me envolvo nas atividades desenvolvidas pelo Núcleo.			15%	85%	
Quando visito as exposições realizadas pelo Núcleo, tenho interesse em aprender o que está sendo mostrado pelos colegas.		1%	13%	86%	
Eu participo dos repasses desenvolvidos na escola mensalmente.			0,6%	99,4%	
Tento colocar em prática o que foi apresentado nos repasses e no Projeto Alfalettar.			11%	89%	
Nas reuniões mensais de repasse, emito minhas opiniões sobre os temas discutidos, colocando o meu ponto de vista sobre as questões abordadas.			25%	75%	

Fonte: questionário Nov/2011

Sobre as discussões nas escolas, envolvendo os professores e a professora representante no Núcleo, a título de exemplo, seguem trechos de discussões em dois seminários em sequência, o primeiro no dia 07/05/2012 e o outro no dia 14/05/2012, em relação à primeira avaliação diagnóstica realizada pelo Núcleo naquele ano. Ao analisar os resultados, o grupo verificou a importância de se trabalhar sistematicamente a ortografia. Após a análise, no Núcleo, dos erros ortográficos mais frequentes na rede, nos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, desenvolveu-se a seguinte discussão entre a coordenadora e as representantes das escolas no Núcleo:

Coordenadora: Devemos pensar qual a hipótese que a criança está fazendo ao escrever.

Ester: acho que ortografia é muito automatização.

Coordenadora: Também. Mas é importante considerar as categorias de análise nas hipóteses levantadas.

Ana Lúcia: Nós temos que analisar de acordo com as categorias de análise?

Manoela: Acho importante que todos os professores saibam analisar a partir dessas categorias.

Coordenadora: Mas o importante agora é ver com as professoras como elas estão fazendo para trabalhar a ortografia com as crianças. Façam o levantamento de quais categorias estão sendo trabalhadas na escola, e quais precisam ser trabalhadas. Depois disso, definam com o grupo da escola como trabalhar em sala de aula, se duas vezes na semana, todos os dias, com jogos...

Ana Lúcia: Então, é melhor pedir para as professoras fazerem este mesmo levantamento que fizemos aqui dos erros mais frequentes [elas haviam feito

uma categorização dos erros com a orientação da coordenadora], levantar a hipótese do porquê os alunos estão errando, e tentar analisar depois, com as categorias de análise nas mãos.

Ester: Acho bom fazer um quadro com os erros ortográficos, por turma e por aluno, depois um quadro com as categorias.

Coordenadora: A ideia é partir do geral da rede, que fizemos hoje, depois, análise da escola, da turma, do aluno.

(Anotações de campo, Seminário, 07/5/2012)

Essa discussão antecedeu o repasse nas escolas. As professoras deveriam levá-la para os pares nas unidades em que atuam. No fragmento acima, observa-se o direcionamento do trabalho pela coordenadora e a participação dos membros do Núcleo nas discussões e na construção das propostas. Essa é a tônica dos seminários, uma constante interlocução entre coordenadora, professoras-alunas e suas colegas nas escolas de atuação.

Outro aspecto importante é a análise que o grupo faz dos resultados das avaliações, buscando verificar, primeiro no Núcleo, posteriormente com os professores das escolas, as possibilidades e alternativas para superação das dificuldades encontradas pelos alunos. Evidencia-se o aspecto de construção do próprio conhecimento, aliado às teorias trazidas pela coordenadora do Núcleo, como evidenciado na apresentação de categorias de erros ortográficos, explicando-os, e com exemplos e fundamentos para intervenção no ensino como forma de superação dos erros apresentados pelas crianças.

O seminário do Núcleo da semana seguinte teve início com a avaliação do repasse nas escolas, em que se discutiram a ortografia e as categorias de erros ortográficos. Após cada repasse, no seminário imediatamente posterior, há a exposição e avaliação do que foi realizado e das discussões desenvolvidas na escola. A coordenadora começa dizendo:

— E aí, meninas, como foi o repasse de vocês na escola? Como as professoras avaliaram os resultados dos alunos na ortografia?

A professora Flor responde:

— Foi muito bom para as professoras entenderem o processo que a criança vive ao escrever uma palavra. Segundo as professoras, foi muito bom elas perceberem o que a criança está pensando quando escreve.

A professora Ana Lucia relata o ocorrido na sua escola:

— As professoras viram que não adiantava trabalhar aqui e acolá, que deveria ser trabalhada a necessidade do aluno. Para isso, era necessário verificar onde o seu aluno estava errando. Uma professora disse que seus alunos haviam errado em determinada palavra, entretanto, completou dizendo que não era erro somente dos seus alunos, mas o erro era da rede toda. Então, era necessário que toda a rede trabalhasse aquela dificuldade.

A coordenadora intervém:

— Por que essa professora chegou a essa conclusão?

— A atividade compreendia a avaliação ortográfica da rede; depois era necessário comparar com os resultados da escola, e depois com a sala de aula, ou seja, partimos da rede, para a escola, para a sala — respondeu a professora Ana Lúcia.

A professora Ana falou sobre o repasse em sua escola:

— Na minha escola, as professoras ficaram muito entusiasmadas e participaram muito, até passamos do horário. Elas conseguiram identificar quais categorias deveriam ser trabalhadas em suas salas de aula.

Ester, refletindo sobre as discussões estabelecidas no seu repasse, diz:

— Foi muito boa a análise dos resultados pelos professores. Lá na escola os professores discutiram a possibilidade do uso de regras ortográficas. O aluno deveria descobrir a regra, não seria dada pronta pra ele.

— Outra coisa — acrescentou a professora Ester — os professores levantaram a discussão do porquê de trabalharmos com os quadros 1 e 2, porque os quadros 3 e 4 estão mais relacionados aos anos finais. (Anotações de campo, 14/5/2012).

O diálogo acima se refere a um trecho da avaliação do repasse nas escolas. O grupo seguiu a discussão sobre como sistematizar o trabalho com ortografia para toda a rede de ensino, discutindo a frequência com que essa atividade deveria ser desenvolvida, quais procedimentos metodológicos poderiam ser utilizados e quais categorias seriam privilegiadas, considerando os erros apresentados pelos alunos e o ano em que se encontravam.

Para melhor entendimento da fala da professora Ester, convém esclarecer que os quadros a que ela se refere são os quadros das correspondências fonema/grafema que estão inseridos no documento do Projeto Alfalettar. Esses quadros orientam os professores na análise do motivo pelo qual os alunos cometem determinados erros. O quadro 1 apresenta as relações entre as vogais e suas grafias, as orais e as nasais. O quadro 2 apresenta as relações biunívocas, em que cada fonema é representado por um só grafema. No quadro 3, são apresentadas as consoantes que podem representar diferentes fonemas, segundo o contexto, em que há regras para ortografar. O quadro 4 apresenta os casos em que um fonema pode ser representado por diferentes grafemas. Finalmente, o quadro 5 apresenta as relações irregulares. Com base nos quadros, as professoras categorizam os erros dos alunos, e assim decidem procedimentos para corrigi-los: o procedimento adequado para cada caso foi tema de seminário do Núcleo e repassado para os professores nas escolas.

Outro aspecto evidenciado na fala dos professores é a discussão sobre a possibilidade de uso das regras ortográficas. Observa-se a preocupação em desenvolver um trabalho a partir da reflexão do aluno sobre a grafia de determinada palavra.

O questionamento dos professores sobre a utilização dos quadros, mencionado pela professora Ester, confirma o que as respostas ao questionário evidenciaram, quanto ao

conhecimento do projeto e a importância de orientarem-se por ele: é possível inferir que o documento norteia o trabalho dos professores da rede e que é lido e estudado para o planejamento do ensino.

5.1.1 – A organização da formação nas escolas

Outro ponto importante do eixo relacionado à percepção do modelo de formação pelos professores refere-se à aceitação e ao reconhecimento da proposta. No item *O grupo da escola aceita o trabalho desenvolvido pelo representante da escola no Núcleo de Alfabetização e Letramento*, 64% dos respondentes disseram que aceitam o trabalho, e 32% aceitam, na maioria das vezes; outros 4% disseram não aceitar o trabalho desenvolvido, na maioria das vezes. Essa informação indica que a maioria, 96%, do grupo reconhece a legitimidade do seu representante no Núcleo, uma vez que a escolha deste partiu dos próprios colegas de trabalho nas unidades escolares de sua atuação.

Observa-se certa unidade do trabalho desenvolvido nos trechos das falas das professoras referentes ao repasse realizado, já citado acima, cujo tema foi a avaliação ortográfica, e como analisar os erros apresentados pelos alunos: *“elas entenderam o processo que a criança vive ao escrever uma palavra”*; *“deveria ser trabalhada a necessidade do aluno [...] era necessário verificar onde seu aluno estava errando”*; *“identificar quais categorias [ortográficas] deveriam ser trabalhadas”* (Seminário do dia 14/5/2012). Em todas as escolas foi discutido o trabalho com a ortografia, sob o ponto de vista do processo de desenvolvimento da criança e de identificação das operações cognitivas que ela realiza ao escrever determinada palavra, as quais deveriam estar claras para os professores, para que pudessem intervir de forma adequada a cada categoria de erro cometido pelos alunos.

As orientações para o grupo do Núcleo e a sistematização do repasse pela coordenadora, organizando as discussões feitas, visavam garantir que todas desenvolvessem o mesmo tema com os mesmos objetivos, garantindo que a formação se fizesse igualmente em todas as escolas. Entretanto, os procedimentos que as professoras representantes no Núcleo utilizam para repassar aos pares o aprendizado e a discussão dos seminários são escolhidos individual e autonomamente, como também são autônomas as discussões internas à escola, tanto nos momentos destinados aos repasses quanto em seu cotidiano.

Com vistas à unidade de tema e objetivos nas discussões nas escolas, a coordenadora apresentava, por escrito, às professoras do Núcleo, uma síntese do que deveria ser trabalhado no repasse, da qual constavam: o tema a ser desenvolvido, os objetivos e a sugestão de procedimentos a serem adotados para essa atividade.

Apresenta-se abaixo um trecho da orientação de um desses repasses referente à avaliação e produção de textos tipo narrativo. O tema refere-se às discussões estabelecidas durante os seminários, que deveriam ser levadas aos professores. Os objetivos baseiam-se em discussões sobre os procedimentos que os professores adotam para o ensino desse gênero textual e os critérios que são utilizados para a avaliação.

Roteiro para o Repasse

Tema: Produção e avaliação de texto narrativo

Objetivos:

- Discutir procedimentos para o ensino da produção de textos narrativos
- Identificar critérios para a avaliação de textos narrativos produzidos pelos alunos.

(Observação de campo, seminário de 01/10/2012)

Esclareça-se que, antes do momento do repasse pela professora representante no Núcleo, em sua unidade escolar, tinha sido realizada uma discussão sobre a prática da própria professora do Núcleo em relação ao tema. Tal procedimento exigiu das professoras uma reflexão sobre a sua própria prática, individual, e, também, a coletiva, do grupo da escola. Foi possível, assim, que as professoras percebessem diferentes ações em torno de um mesmo objeto, dentro do próprio grupo do Núcleo, enriquecendo o debate sobre os procedimentos ou estratégias utilizadas na produção e avaliação de textos narrativos.

Evidencia a autonomia garantida aos professores quanto aos procedimentos a serem utilizados para a apresentação, nos repasses, das discussões desenvolvidas nos seminários, um fragmento de como a professora Flávia planejou essa atividade. A professora fez o seguinte comentário, em seminário anterior ao repasse: “*Organizei uma apresentação em PowerPoint do tema a ser discutido no próximo repasse*” (Anotação de campo, Seminário, 15/10/2012). O PowerPoint construído pela professora evidencia a maneira como organizou o tema, os

conhecimentos e teorias que utilizou para o desenvolvimento do repasse com o grupo da sua escola.

Assim, em relação aos aspectos discursivos da produção textual, a professora Flávia incluiu no PowerPoint o quadro abaixo, que orientou as discussões no Núcleo, e incluiu referência a leituras feitas anteriormente pelos professores das escolas:

- **Informatividade**
- **Coerência (progressão sequencial)**
- **Marcadores de coesão**
- **Diálogos:**
 - discurso direto**
 - discurso indireto**
 - **Verbos declarativos para introduzir as falas das personagens**
 - **Pontuação específica: dois pontos e travessão**
- **referenciação**

Alguns desses conceitos nós já vimos no livro: Ler e Escrever, de Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias.

(Anotação de campo, seminário de 15/10/2012)

Nos fragmentos acima, a professora, com o aporte procedimental de uma apresentação eletrônica, resgata orientações desenvolvidas durante os seminários do Núcleo e aprendizagens teóricas a respeito dos conceitos a serem trabalhados, como exposto no quadro e na referência a um livro adquirido para todas as escolas, relativo ao tema em discussão.

Interessa-nos discutir não o conteúdo do que foi proposto pela professora, mas a dinâmica estabelecida no modelo de formação que aqui se analisa. Há um aspecto procedimental da coordenadora, em sua orientação de como realizar o repasse, e existe a autonomia dos professores sobre quais saberes serão utilizados para a realização dessa atividade. O que demonstra, ao fazer seu planejamento para o repasse, uma perspectiva de antecipação e suporte ao desenvolvimento do tema.

Os dados fornecidos pelo relatório e as anotações de campo parecem evidenciar que o trabalho desenvolvido pelas professoras no Núcleo junto aos docentes em suas unidades de

ensino comprovam o reconhecimento dessas professoras como representantes e o reconhecimento do Projeto Alfalettrar.

A Tabela 3, abaixo, mostra que, na opinião dos professores, o Projeto Alfalettrar é importante para a escola: 88% afirmaram concordar completamente com a alternativa e 12% concordaram parcialmente, revelando que, para estes, o Projeto é importante, na maioria das vezes, no âmbito escolar.

Tabela 3 – Aceitação e reconhecimento da proposta

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo completamente	Não sei
O grupo da escola aceita o trabalho desenvolvido por seu representante no Núcleo de Alfabetização e Letramento.		4%	32%	64%	
O projeto Alfalettrar é importante para a escola			12%	88%	

Fonte: questionário Nov/2011

É possível inferir, desses dados, que a dinâmica adotada pelo modelo de formação de rede, em que as discussões desenvolvidas em um grupo central são repassadas para o conjunto da rede, consegue unidade de objetivos e ações pedagógicas, e promove o reconhecimento e a aceitação do Projeto Alfalettrar pelos docentes.

5.2 – Influência do modelo de formação na prática docente

A percepção dos professores em relação à sua participação na formação e a influência desta sobre suas práticas em sala de aula possibilitaram, segundo as respostas ao questionário, a apropriação de saberes teóricos e práticos, levando a uma (re)significação de sua prática. Assim, 84% dos professores concordam completamente que as proposições do Núcleo contribuem para que entendam melhor sua prática; para 15% deles, essa contribuição se dá na maioria das vezes; apenas 1% dos professores acredita que isso não ocorre, na maioria das vezes. É o que mostra a tabela seguinte.

Tabela 4 – Relação entre formação e prática docente

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	Não sei
As proposições do Núcleo contribuem para que eu entenda melhor minha prática.		1%	15%	84%	
A partir do trabalho desenvolvido pelo Núcleo, passei a ler mais livros de literatura.	2%	11%	29%	56%	2%
A partir do trabalho do Núcleo, tenho trabalhado mais com a literatura em minhas aulas.	6%	20%	74%		
As propostas do Núcleo têm contribuído para o professor reavaliar seu trabalho.	1%		29%	70%	
As propostas do Núcleo estão contribuindo para aumentar a competência profissional do professor.		6%	16%	78%	

Fonte: questionário Nov/2011

Um dos aspectos que merece ser destacado refere-se às mudanças no hábito de leitura como uma prática pessoal, por parte dos professores da rede. Não estamos nos referindo apenas aos livros teóricos, mas, principalmente, à leitura de livros literários. Chama a atenção o fato de que, para 56% dos respondentes, o Núcleo fomentou essa prática; 29% informaram que isso ocorreu na maioria das vezes; 11% disseram não ter desenvolvido essa prática, e apenas 2% negaram firmemente a contribuição do Núcleo nesse aspecto. Em relação ao trabalho com a literatura em sala de aula, 74% afirmaram trabalhar mais com essa atividade a partir da formação, na maioria das vezes; 20% responderam que essa atividade não sofreu influência do Núcleo, na maioria das vezes, e 6% discordaram fortemente dessa afirmativa, assinalando que não ocorreu influência do trabalho desenvolvido pelo Núcleo nas atividades de literatura com os educandos, conforme dados da Tabela 4.

Ainda segundo os dados da Tabela 4, pode-se concluir que a proposta do Núcleo, na visão do professor, contribui para a reavaliação do fazer docente e de seu trabalho, e possibilita o aumento da competência do professor. Em relação à capacidade de reavaliar o trabalho, 29% dos respondentes afirmaram que tal comportamento ocorre na maioria das vezes e 70% concordaram completamente com a afirmativa.

Solicitados a responder sobre a influência da formação para o aumento da competência docente, 94% responderam afirmativamente, sendo que, desses, 78% afirmaram concordar completamente; 16% disseram que tal influência ocorre na maioria das vezes. Apenas 6%

discordaram que a formação tenha aumentado a competência docente, conforme indica a Tabela 4.

Quanto à influência das propostas do Núcleo de Alfabetização e Letramento na prática docente, o que escreveram a professora Clarice e a professora Manoela a respeito de suas turmas em um relatório elaborado sobre a avaliação diagnóstica dão indicação dessa influência. As professoras atuam na regência de turmas da Educação Infantil (Infantil II), em escolas diferentes.

Relatório da professora Clarice: A turma [...] apresentou resultado positivo ao final do primeiro semestre, visto que houve uma evolução significativa em relação ao nível de conceitualização da escrita. (Relatório da avaliação diagnóstica, agosto de 2011)

Relatório da professora Manoela: A situação da escola está equivalente ao conjunto da rede, percebe-se que as competências que ainda estão em construção são as mesmas apresentadas pela rede. Relacionar letras maiúsculas com minúsculas correspondentes é dificuldade já esperada, uma vez que essa meta deveria ter sido avaliada no final do 3º trimestre (Relatório da avaliação diagnóstica, agosto de 2011)

Pelo exemplo desses relatórios, é possível perceber que as professoras realizam na escola o que é proposto por seus representantes no Núcleo. O relatório da professora Manoela indica um dos procedimentos da formação **de** rede: a análise dos dados de cada turma e de cada escola, eles são contextualizados nos dados sobre toda a rede. Nos relatórios das avaliações diagnósticas, as professoras descrevem, cada uma em relação à sua turma, as dificuldades encontradas, suas possíveis razões e possibilidades de desenvolvimento de atividades e estratégias para obtenção das competências que os alunos ainda não conseguiram atingir, conforme o estabelecido nas metas de ensino.

Em síntese, com base nas respostas ao questionário, em análise de documentos e em observações de campo, conclui-se que o Núcleo influencia a prática profissional dos professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando-lhes a compreensão da sua prática, fazendo-os refletir sobre ela e (re)significá-la, contribuindo assim para o aumento de sua competência. Assim, pode-se dizer que o modelo de formação conduz à *interiorização progressiva, adoção de condutas de explicação, antecipação, justificação e interpretação de dados do universo escolar* (PERRENOUD, 2008, p.174-175), permitindo uma maior compreensão da dinâmica das relações que ocorrem na sala de aula e na interação com o educando.

O questionário perguntou ainda sobre o grau de influência do modelo de formação continuada **de** rede sobre os docentes. A primeira pergunta pedia informação sobre o tempo dedicado à formação profissional. Para 63% dos professores, a influência do Núcleo sobre este aspecto é alta; para os demais, 37%, é moderada. O Núcleo parece ser, pois, para os professores, um espaço de formação continuada. É o que se observa na tabela abaixo.

Tabela 5 – Grau de influência, na prática docente, da proposta do Núcleo de Alfabetização e Letramento.

	Nenhuma	Pouca	Moderada	Alta	Não sei
Tempo que você dedica à sua formação profissional.			37%	63%	
Monitoramento da aprendizagem dos alunos orientado pelas avaliações diagnósticas propostas pelo Núcleo.		6%	35%	58%	1%
Esclarecimento de questões e dúvidas enfrentadas no ensino.		4%	44%	52%	
Suporte dado pelo representante do Núcleo aos professores.		2%	33%	65%	
Aumento de sua satisfação pessoal em relação ao aprendizado do educando		4%	42%	54%	
Conhecimento sobre a dinâmica do ensino e produção do conhecimento.		1%	52%	47%	

Fonte: questionário Nov/2011 (anexo 1)

O Núcleo realiza três avaliações diagnósticas durante o ano letivo, construídas por seus membros, com a cooperação dos professores das unidades escolares na elaboração dos itens de avaliação. Os resultados são analisados pelos professores, conforme foi apresentado no Capítulo 4. Sobre a influência dessas avaliações na prática docente, 58% dos professores afirmaram ser alta, 35% disseram ser moderada e 6% declararam haver pouca influência em sua prática.

Ainda com base na Tabela 5, pode-se concluir que o Núcleo é percebido pela maioria dos professores como um espaço de esclarecimento de dúvidas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Com relação a esse item, 52% dos respondentes informaram ser alta a influência do Núcleo; é moderada para 44%, e para 4% dos docentes influi pouco em sua prática. Em relação à dinâmica do ensino e produção do conhecimento, para 47% dos professores o Núcleo exerce grande influência sobre a sua prática, 52% afirmaram que a influência é moderada; para 1%, é pouca.

Sobre o trabalho exercido pelos representantes das escolas no Núcleo, junto aos pares, 65% dos docentes afirmaram que ele tem alta influência em sua prática pedagógica, sendo moderada essa atuação para 33% dos respondentes, e pouca para 2% dos professores regentes de turmas. Parece, pois, que é reconhecida a importância da presença desse profissional, não somente nos repasses, mas também nas orientações relativas às propostas do Núcleo e no cotidiano das escolas.

Para a maioria dos professores, as propostas de ação do Núcleo de Alfabetização e Letramento produziram um aumento da satisfação pessoal em relação à aprendizagem dos alunos; 54% dos docentes disseram ser alto o grau de influência do Núcleo, 42% afirmaram ser moderado, e para 4%, ele influi pouco em sua prática, conforme demonstra a Tabela 5.

Em síntese, o Núcleo de Alfabetização e Letramento parece ser reconhecido pelos docentes como um centro de formação continuada, ao qual o professor pode se reportar em caso de dúvidas em relação ao seu trabalho; o modelo de formação se reflete na prática docente, quer pelo monitoramento da aprendizagem, exercido através das avaliações diagnósticas e sua análise, quer pelos trabalhos desenvolvidos e compartilhados pelos docentes, bem como através do espaço de estudos nos repasses e nos seminários, ou ainda nas trocas de saberes.

5.3 – Influência da formação na Escola

Neste eixo, o objetivo das perguntas sobre a influência da formação na escola foi verificar qual seria o posicionamento dos profissionais em relação aos efeitos de uma formação **de** rede de longa duração sobre o ambiente escolar. Não se pode deixar de reconhecer que existem fatores que podem interferir, positiva ou negativamente, no processo de formação, entre eles os efeitos produzidos no ambiente escolar.

Assim, para analisar este eixo, subdividimos as perguntas em proposições negativas e positivas em relação às possíveis influências da formação continuada **de** rede na escola. Nossa hipótese era a de que uma formação que se desenvolve desde 2007, que atua em níveis propositivos para o conjunto da rede, que analisa as práticas desenvolvidas pelos docentes, pela escola e pela rede de ensino, teria repercussões no ambiente escolar. As Tabelas 6 e 7 apresentam os resultados:

Tabela 6 – Influência das propostas do Núcleo na Escola: Proposições negativas

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo completamente	Não sei
As propostas do Núcleo estão tendo efeitos negativos na minha escola.	46%	51%	2%		1%
As propostas do Núcleo estão causando ressentimentos em minha escola.	43%	43%	11%	1%	2%
As propostas do Núcleo estão tendo um impacto negativo na cultura escolar e estudantil.	52%	45%	3%		

Fonte: questionário Nov/2011

Tabela 7 – Influência das propostas do Núcleo na Escola: Proposições positivas

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo completamente	Não sei
As propostas do Núcleo estão ajudando os professores a sentirem-se mais satisfeitos com o seu trabalho.	2%	2%	48%	47%	1%
As propostas do Núcleo estão ajudando a melhorar as práticas de ensino.	1%	1%	20%	78%	
As propostas do Núcleo estão ajudando a aumentar a aprendizagem dos educandos.		1%	30%	69%	

Fonte: questionário Nov/2011

Observa-se que, para a maioria dos docentes, o modelo de formação não produz efeitos negativos no conjunto da escola (Tabela 6); conforme os dados da Tabela 7, a formação contribui para o aumento da satisfação do professor com o trabalho que desenvolve, possibilita a melhoria das práticas de ensino e aumenta a aprendizagem.

Os resultados parecem indicar que os professores estão satisfeitos com o próprio trabalho. Entretanto, não é sem tensão que a formação continuada acontece, pois, ao se analisarem as respostas sobre as práticas de ensino e a aprendizagem dos alunos, ficam evidentes também possíveis fragilidades, no que se refere tanto aos alunos quanto aos docentes. É o que pode explicar a concordância parcial em relação à satisfação com o trabalho. Embora se verifique que, na percepção dos professores, há melhoria das práticas e contribuição do Núcleo em relação à aprendizagem, o grau de satisfação, tal como informado na Tabela 7, não acompanha respostas analisadas anteriormente, como as apresentadas nas Tabelas 3 e 4, que evidenciaram a importância atribuída ao projeto pelos docentes pesquisados e a relação deste com suas práticas de ensino. Talvez, e é apenas uma hipótese, a explicação sejam os conflitos inerentes às organizações que envolvem grupos de pessoas.

Segundo PÉREZ-RAMOS (1990), o ser humano configura a sua própria autoimagem, utilizando-a como referencial de medida na sua autoapreciação, e também na comparação que faz com as outras pessoas. Dessa forma, na medida em que a expectativa é o próprio sujeito, cada um, ao observar o outro como possível igual a si mesmo, apesar de sua singularidade, o grupo tem como medida sua apreciação de si mesmo.

De qualquer forma, a inferência que parece ser a mais adequada, com base nos dados, é que formação continuada **de** rede valoriza a experiência docente e eleva o sujeito a coautor do seu próprio processo de formação. Essa inferência se distancia do que foi observado nos estudos realizados por GATTI e BARRETO (2009), em relação à insatisfação de professores com a formação continuada. Para GATTI e BARRETO (2009):

Nos estudos que têm foco nas iniciativas de formação continuada de professores é possível identificar algumas conclusões: 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. Entretanto, com frequência o entusiasmo convive com o sentimento de fastio, senão rejeição perante as situações que são vivenciadas. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 221)

O modelo aqui analisado, apesar de existir desde 2007, não provocou, segundo dados do questionário e observação dos seminários do Núcleo, fastio entre os participantes. É possível afirmar que ao longo desses anos as escolas assimilaram as propostas do Núcleo e organizaram os seus espaços em função das discussões desenvolvidas com e pelos professores. Pode-se, também, inferir, de análise dos dados do questionário, que a formação continuada **de** rede provocou mudanças na cultura da escola, impactando a forma como o docente se relaciona com seu próprio desenvolvimento profissional.

5.4 – Atitudes docentes

Neste eixo, os respondentes são deslocados da primeira pessoa do singular (Eu) para a análise do grupo como um todo, propondo a primeira pessoa do plural (Nós), a fim de induzir a um maior distanciamento entre o sujeito e conteúdo das questões. Pedia-se uma comparação entre o período de formação e o período anterior a ela.

O objetivo perseguido foi a avaliação das possíveis mudanças ocorridas na escola e na postura profissional do professor após a implantação do Núcleo de Alfabetização e

Letramento. Para obtermos um paralelo entre os dois momentos – antes e depois da implantação do Núcleo –, solicitamos que respondessem a este tópico somente os professores que atuavam na escola antes de 2008 (o grupo de formação foi implantado em maio de 2007, conforme já foi dito). A escolha dessa data pretendeu reduzir o distanciamento entre as lembranças e o momento de implantação da formação **de** rede. Procurou-se identificar a *atitude* dos professores diante das mudanças ocorridas a partir da implantação do Núcleo de Alfabetização e Letramento.

Nesta pesquisa, estamos considerando a *atitude* como *disposições fundamentais que, juntamente com outras influências, determinam uma grande variedade de comportamentos em relação aos objetos* (VENDRAMINI, SILVA e DIAS, 2009, p. 289). Segundo VENDRAMINI, SILVA e DIAS (2009), o conceito de atitudes pode ser considerado sob duas perspectivas: primeiro, como tendências de respostas ou predisposições para responder de determinadas maneiras aos estímulos apresentados; e segundo, como resposta, determinada por um estímulo ou uma classe de estímulos. Questionários baseados na escala Likert têm a finalidade de medir a intensidade das respostas em relação a afirmações apresentadas, ou seja, medir a percepção do sujeito de comportamentos.

A *atitude é um constructo psicológico próprio do sujeito humano, composta por dimensões afetivas e cognitivas, e se expressa através do comportamento* (BRITO, 1998, p. 115). Esse comportamento é mediado por determinantes culturais e, conseqüentemente, pela representação social que o indivíduo tem de outros ou de situações. CROCHIK (1994) considera que a *atitude* (posição) em relação a um objeto é anterior à informação e à representação que o indivíduo busca e forma a seu respeito. O autor afirma que o comportamento, fruto da consciência dos indivíduos, é mediado por determinantes sociais, na perspectiva marxista, e por determinantes inconscientes, na perspectiva freudiana.

Com base nessa concepção de *atitude*, consideramos, neste estudo, o termo como a disposição do sujeito em relação ao objeto que lhe é apresentado, neste caso, o grupo profissional de que faz parte, pertencente a um determinado universo de cultura, de formação profissional e experiências, com uma certa representação social de seu *status*.

Os dados apresentados na Tabela 8 permitem inferir que o modelo de formação continuada **de** rede, desenvolvido pelo Núcleo, se tornou os professores um pouco mais competitivos, também os tornou mais cooperativos:

Tabela 8 – Os profissionais em minha escola

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo completamente	Não sei	Não Respondeu
Atualmente os profissionais parecem mais competitivos do que cooperativos.	10%	37%	37%	9%	5%	2%
Atualmente os profissionais se sentem mais responsáveis para ajudar os colegas.		14%	44%	38%	4%	
Atualmente os profissionais realizam as tarefas docentes mais facilmente.	1%	5%	54%	38%	2%	
Atualmente os profissionais, diante de dificuldades de aprendizagem, dedicam-se mais a incentivar e orientar o aluno.		1%	35%	63%	1%	
Atualmente os profissionais parecem mais interessados em aprender.		2%	41%	57%		
Atualmente os profissionais parecem se preocupar mais com o aprendizado do aluno.		3%	31%	66%		
Atualmente os profissionais desenvolvem mais atividades diversificadas para atender o educando.		1%	32%	67%		
Atualmente os profissionais parecem entender melhor os processos de aquisição da língua escrita, pelo aluno.			20%	80%		
Atualmente os profissionais parecem desenvolver atividades mais elaboradas envolvendo a literatura.		3%	15%	82%		
Atualmente os profissionais buscam orientação com o professor representante do Núcleo em sua escola.		1%	22%	75%	2%	
Atualmente os profissionais parecem questionar mais e buscar maiores informações.			32%	67%	1%	
Os professores como um grupo estão atualmente mais satisfeitos com o ensino que ministram do que estavam antes da implantação do Núcleo.	1%	4%	43%	48%	4%	
A cobrança atualmente é muito maior do que antes da implantação do Núcleo.	1%	1%	12%	86%		

Fonte: questionário Nov/2011

A competitividade pode estar relacionada à percepção dos professores de que atualmente sentem-se mais cobrados em relação à aprendizagem dos alunos, conforme demonstrado na Tabela 8. Note-se, porém, que, em relação à proposição de que atualmente os professores parecem mais competitivos que cooperativos, 47% discordaram e 46% concordaram. Em relação à cobrança em torno do trabalho docente, 98% confirmaram que ela ocorre. Quando perguntados se atualmente os profissionais sentem-se mais responsáveis em

ajudar os colegas, 82% disseram que sim, sendo que, desses, 44% desses afirmaram que isso ocorre na maioria das vezes e 38% concordaram completamente com o enunciado.

A explicação para esse resultado seria o fato de que a cooperação entre os professores, no modelo de formação continuada aqui estudado, pretende ser estimulada, pois suscita trocas de experiências, as propostas são discutidas pelo grupo da escola e, posteriormente, por toda a rede, podendo ou não ser refutadas; nesse formato, o fazer docente não é isolado ou particularizado. Ressalte-se ainda o aspecto da autoria: sendo o professor coautor e copartícipe, supõe-se que ele tenha envolvimento e responsabilidade no que é produzido e nas ações propostas. O Núcleo, sistematizando o conhecimento e o conjunto de ações, forma uma cultura de rede – prática docente, debates no grupo central do Núcleo, repasses nas escolas, sistematização, ou ainda, professores nas escolas/Núcleo, professores nas escolas/aluno – e cria-se o reconhecimento do que realizam, por que realizam e para que realizam.

Essa dinâmica potencializa e valoriza o saber experiencial do professor, ao fazer uma interface com a teoria. Dessa forma, a formação continuada reflexiva acaba por representar uma ruptura, conforme propõe TARDIF (2006), com a lógica do professor reprodutor ou executor de programas, constituindo-se espaço de diálogo, troca de experiências, leituras teóricas de pesquisadores que discutem sobre educação e construção de novos saberes.

Também foram objeto de constatação nesta pesquisa outras atitudes que remetem à discussão sobre a apropriação de saberes a partir da formação. Os professores demonstraram, como mostra a Tabela 8, que atualmente estão mais interessados em aprender, são mais questionadores, buscam mais informações sobre o ensino e entendem melhor os processos da aquisição da língua escrita. Assim, sobre o interesse em aprender, 98% concordaram que estão mais interessados; em relação à postura questionadora dos docentes, 96% afirmaram tê-la, e sobre o entendimento dos processos que conduzem o educando à aquisição da língua escrita, 100% concordaram que o Núcleo fomentou tais saberes docentes, o que se confirma com observações de campo já relatadas e retomadas a seguir.

As falas das professoras Ana Lúcia e Ana, quando relatam a postura das professoras das suas respectivas escolas após o repasse em que se discutiu a questão da *ortografia*, depois da primeira avaliação diagnóstica do ano de 2012, evidenciam a compreensão dos processos que conduzem à aprendizagem do educando e a relação desse conhecimento com as estratégias de formação propostas pelo Núcleo: os professores foram chamados a refletir

sobre qual hipótese a criança estaria fazendo ao escrever determinada palavra de determinada maneira.

Como já foi dito, após cada repasse, no seminário seguinte do Núcleo, as professoras fazem uma avaliação das atividades desenvolvidas nas unidades escolares, e apresentam os questionamentos, as observações e reivindicações sobre temas que gostariam de ter aprofundados, ou retomados ou, ainda, introduzidos na formação. O relato abaixo se refere a um desses momentos.

A professora Ana Lúcia descreve os procedimentos pedagógicos utilizados no repasse em que se discutiu a questão da ortografia: primeiro, as professoras fizeram o levantamento das hipóteses sobre a escrita dos alunos, depois categorizaram os erros ortográficos apresentados e, posteriormente, foi realizada a análise do resultado da rede de ensino em relação à ortografia.

Ana Lúcia: as professoras viram que não adiantava trabalhar aqui e acolá, que deveria ser trabalhada a necessidade do aluno; era necessário verificar onde o aluno estava errando.

Ana: Uma professora do 4º ano [Ensino Fundamental] disse que ao avaliar os seus alunos ela percebeu o que eles haviam errado; entretanto, ela disse que não era o erro somente dos seus alunos, mas das outras turmas também, inclusive um erro muito frequente em toda a rede. Assim, era necessário que todos trabalhassem em relação a determinadas categorias, como, por exemplo, os erros por transcrição *da fala*. (Anotações de campo, seminário de 14/5/2012).

Do relato acima, é possível inferir que a análise de cada turma em relação a todas as turmas do mesmo ano de toda a rede, pode aguçar a competitividade; entretanto, esta mobiliza o grupo para a cooperação em relação à necessidade de superar dificuldades apresentadas pelos alunos em geral.

Nessa dinâmica, a teoria não é apresentada *a priori*; ela é anunciada posteriormente às discussões estabelecidas. Nesse caso, a coordenadora do Núcleo havia trabalhado, nos seminários anteriores a esse repasse, as categorias de erros ortográficos, a partir dos erros mais frequentes na rede, evidenciados na avaliação diagnóstica. A dinâmica descrita pela professora Ana Lúcia no repasse em sua escola foi a mesma que tinha sido adotada no seminário: primeiro a análise dos erros apresentados nas avaliações dos alunos da escola,

depois a categorização dos erros e, finalmente, a discussão teórica sobre as categorias dos erros ortográficos.

Observa-se uma tentativa de reproduzir no âmbito da escola as estratégias adotadas no grupo central de formação, existindo, porém, uma diversidade de discussões – próprias de cada unidade escolar – sobre as atitudes e a apropriação que realizam. Essa dinâmica, apesar de representar, segundo a percepção dos professores, maior cobrança em relação ao trabalho, o que pode ser constatado nas tarefas de elaboração de gráficos agrupando e explicitando resultados dos alunos nas avaliações diagnósticas, de análise minuciosa dos resultados dessas avaliações, com interpretação dos erros cometidos pelos alunos, de organização de procedimentos e materiais específicos para os alunos conforme o nível de aprendizagem em que se encontrem, induz a maior responsabilidade e satisfação dos professores em relação ao ensino que ministram, conforme os dados da Tabela 8.

Perguntados se, a partir da implantação do Núcleo, os docentes realizam suas tarefas mais facilmente, 92% concordaram, sendo que 38% concordaram plenamente e 54% declararam que isso ocorre na maioria das vezes. Sobre o desenvolvimento de atividades diversificadas para atender às necessidades dos alunos, 99% confirmaram que isso ocorre, sendo a concordância irrestrita em 67% das respostas; para 32% deles, isso ocorre na maioria das vezes. Com relação às atividades envolvendo a literatura, 82% disseram realizá-las sempre e 15% informaram que as desenvolvem na maioria das vezes.

Os docentes afirmaram também que, a partir da implantação do Núcleo, se preocupam mais com o aprendizado do educando e dedicam-se mais a orientar e incentivar aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem. Tais resultados se relacionam com o evidenciado na Tabela 7, em relação à aprendizagem do educando, e na Tabela 4, sobre o aumento da competência profissional do professor.

O modelo de formação **de** rede, organizado com representantes das próprias unidades escolares – reconhecidos por 97% dos respondentes como professores que orientam as ações e os trabalhos a serem desenvolvidos, relacionando-os com as teorias que os (re)significam – proporcionou, para 91% dos professores, maior satisfação com a próprio fazer docente.

Em síntese, no que se refere às atitudes dos docentes em relação aos saberes constitutivos da prática e desenvolvidos pela formação, observou-se, conforme a Tabela 8, o

impacto positivo da proposta de formação continuada desenvolvida no município de Lagoa Santa, a partir do ano de 2007.

5.5 – Rotina da Prática Pedagógica

Neste eixo, o professor é chamado a responder sobre a frequência com que realiza determinadas atividades pedagógicas. Para isso, foram determinadas cinco opções de resposta, com vistas a medir a intensidade com que cada atividade é praticada e a possível rotina dessa prática: *nunca; uma ou duas vezes por semestre; uma ou duas vezes por mês; semanalmente; quase que diariamente*.

Este eixo reflete a percepção do professor sobre a rotina de seu trabalho na rede de ensino. A Tabela 9 apresenta os resultados:

Tabela 9 – Quantidade de vezes que o professor se envolve com determinadas atividades como parte de seu trabalho em sala de aula

	Nunca	Uma ou duas vezes por semestre	Uma ou duas vezes por mês	Semanalmente	Quase que diariamente	Não Respondeu
Analiso como os alunos desenvolvem suas atividades para identificar os conhecimentos adquiridos ou aqueles que ainda não tenham dominado.			4%	31%	63%	2%
Planejo minhas aulas de acordo com as metas propostas no projeto do Núcleo.		1%	1%	63%	35%	
Planejo atividades diferenciadas ou aulas específicas para grupos de alunos com base em seu desempenho.	4%	2%	14%	46%	33%	1%
Consulto as orientações do Projeto Alfalettar para planejar minhas atividades.			6%	61%	33%	
Quando escolho um livro para ser lido para as crianças, planejo as atividades que serão desenvolvidas a partir de sua leitura.			10%	58%	32%	
Levo meus alunos à biblioteca da escola.	2%	5%	91%	2%		

Fonte: questionário Nov/2011

Observa-se que a análise das atividades desenvolvidas pelos alunos é realizada principalmente diariamente; o planejamento de atividades diferenciadas, ou aulas específicas para grupos de alunos com base em seu desempenho, é feito pelo professor semanalmente ou quase que diariamente; o planejamento das aulas e consulta às metas e ao Projeto Alfalettar é

executado pela maioria semanalmente. Também é semanal o planejamento envolvendo a literatura. Em relação ao item *levar os alunos à biblioteca*, os respondentes afirmaram que fazem isso uma ou duas vezes a cada mês.

Apesar de ser um ponto central da formação o envolvimento com a leitura literária, ou seja, com o trabalho envolvendo a literatura, tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do ensino Fundamental, conclui-se que não se tornou uma rotina o professor ir com os seus alunos à biblioteca literária da sua escola com frequência. Entretanto, esse fato não interfere no trabalho desenvolvido com os livros literários em sua sala de aula, que o questionário revelou ser semanal ou quase diário, conforme os dados da Tabela 9.

Considerando os dados obtidos através do questionário, infere-se que a orientação do Núcleo de que o professor analise cotidianamente o aprendizado dos alunos, com vistas a (re)significar as atividades a serem desenvolvidas, para que conduzam melhor a aprendizagem, é aceita pela maioria dos professores.

Outro dado que o questionário revela refere-se ao planejamento das aulas destinadas à literatura: os professores seguem a orientação do Projeto, no que diz respeito à intencionalidade da ação, conforme expressa o item *quando escolho um livro para ser lido para as crianças, planejo as atividades que serão desenvolvidas a partir de sua leitura* (Tabela 9).

Exemplificando as formas de realização desse planejamento de atividades com a leitura literária: a professora Carolina, apresentou, em um seminário do Núcleo, uma atividade com literatura que realizou com alunos do primeiro ano do Ensino fundamental, utilizando o livro *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém, com ilustrações de Adriana Mendonça. Nesta troca de experiências, a professora começa dizendo que fará com o grupo do Núcleo exatamente o que tinha feito com as crianças na escola:

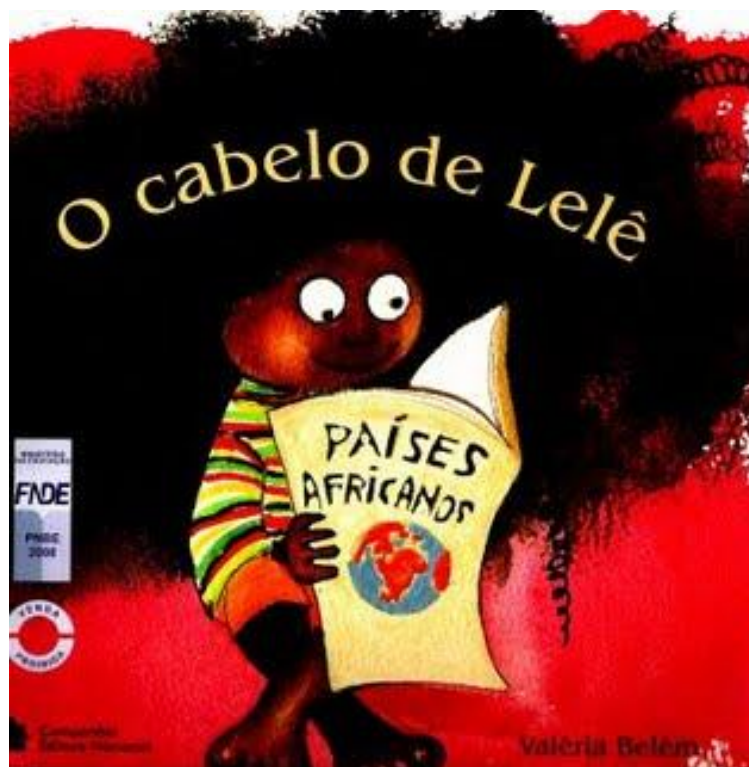


Figura 3 – Livro o cabelo de Lelê

– Olha o que eu trouxe hoje pra nós lermos! – disse a professora Carolina, mostrando a capa do livro.

– O que é isso? Vamos gente, vocês têm que responder igual aos meninos – falou a professora Carolina.

Todas responderam:

– Um livro.

– Isso mesmo, é um livro. Quem escreveu este livro, vocês conseguem me dizer? E quem fez as ilustrações, os desenhos?

[...]

– Qual é o título do livro? Será que este livro fala sobre o quê?

(Anotações de campo, Seminário, junho/2011)

A professora continuou expondo a atividade, lendo o livro, mostrando as imagens, solicitando o reconhecimento de informações explícitas no texto (quem, onde, como) e de informações implícitas, pedindo previsões sobre o que poderia acontecer, relacionando a ilustração com o texto. Em seguida, mostrou ao Núcleo o painel que havia feito com os alunos, no qual as crianças desenharam a Lelê e colaram um trançado feito com linha grossa, preta, para representar os cabelos da personagem. Posteriormente, os alunos fizeram um relato da atividade.

Da atividade de leitura realizada pela professora constam algumas estratégias de compreensão, que foram discutidas no seminário de junho de 2011, e a apresentação da

professora Carolina fez parte das discussões estabelecidas sobre quais estratégias seriam pertinentes para se desenvolver a compreensão do texto lido.

No Projeto Alfabetrar (2011), são discutidas as estratégias de leitura a serem desenvolvidas com alunos nos níveis para os quais o projeto se volta, estratégias utilizadas pela professora Carolina, tais como a caracterização do portador de texto – *Olha o que eu trouxe hoje pra nós lermos! O que é isso?* –, a identificação de autor e ilustrador, a previsão do tema/assunto a partir do título, das ilustrações, dos paratextos – *Qual é o título do livro? Será que este livro fala sobre o quê, hem?*”. Essas são estratégias a serem desenvolvidas antes do início da leitura do texto. No documento que registra o Projeto, constam ainda estratégias a serem desenvolvidas durante a leitura do texto, que consistem em intervenções realizadas pelo professor, tais como levar o aluno a prever a continuidade dos fatos ou ideias, identificar no texto o efeito de sentido decorrente de pontuação, de notações como o uso de diferentes tipos de letras, e atividades que podem ser desenvolvidas após a leitura, como a solicitação para que os alunos realizem um reconto, avaliem personagens, ações, soluções de conflitos, entre outras.

A professora relatou que a atividade tinha sido muito positiva, pois algumas crianças se identificaram com a Lelê e começaram a achar bonitos os seus próprios cabelos. A escolha do livro tinha essa intenção. Essa atividade ilustra o significado da notação com que 90% dos professores afirmaram realizar a atividade: *escolho um livro para ser lido para as crianças, planejo as atividades que serão desenvolvidas a partir de sua leitura.*

Em síntese, pode-se inferir, das repostas ao questionário e do relato de uma atividade que exemplifica o que realmente ocorre em sala de aula, que a análise do eixo relativo à rotina pedagógica revela que o Projeto Alfabetrar tem sido elemento norteador do planejamento e do desenvolvimento de atividades pelos professores.

5.6 – Avaliação da prática pedagógica

Os dados das Tabelas 10 e 11 permitem inferir que os professores, orientados pelo Núcleo, analisam os resultados oriundos das avaliações externas à sala de aula, quer sejam propostas pelo Ministério da Educação, pela Secretaria de Estado da Educação, ou, ainda, elaboradas pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento. Estas últimas, embora sejam internas

à própria rede de ensino, são externas às escolas e às salas de aula, conforme informado no Capítulo 4.

Tabela 10 – Frequência com que professor utiliza os dados do aluno referentes ao seu desempenho em avaliações (PROALFA, PROEB, PROVINHA BRASIL, AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DO NÚCLEO), para cada uma das seguintes finalidades.

	Nunca ou quase nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre ou quase sempre	Não Respondeu
Identifico os alunos que precisam de assistência individual a fim de ensinar o que não foi aprendido.		5%	73%	18%	4%
Estabeleço metas de aprendizagem para cada aluno.	1%	14%	60%	20%	5%
Faço adequação entre as instruções e propostas no meu planejamento e as necessidades individuais de alunos.		14%	58%	24%	4%
Identifico e corrijo lacunas na aprendizagem dos alunos.		11%	67%	19%	3%
Determino as áreas onde preciso adquirir mais conhecimento e estratégias de trabalho.	1%	1%	64%	30%	4%

Fonte: questionário Nov/2011

Tabela 11 – Grau de importância, conferido pelo professor, ao monitoramento da aprendizagem dos alunos

	Nenhuma	Pouca	Moderada	Alta	Não sei
Monitoramento da aprendizagem dos alunos orientado pelas avaliações diagnósticas propostas pelo Núcleo.		6%	35%	58%	1%

Fonte: questionário Nov/2011

Como evidenciam as tabelas, os resultados das avaliações são utilizados frequentemente pelos docentes: para a identificação da aprendizagem e do que ainda é necessário ser trabalhado para que os alunos atinjam a competência ou habilidade esperada; para o estabelecimento de metas de aprendizagem; para a (re)definição do planejamento pedagógico, bem como para a identificação da necessidade de mais conhecimento e mais estratégias para o desenvolvimento do trabalho docente. Tal definição pode ser representada no organograma seguinte:

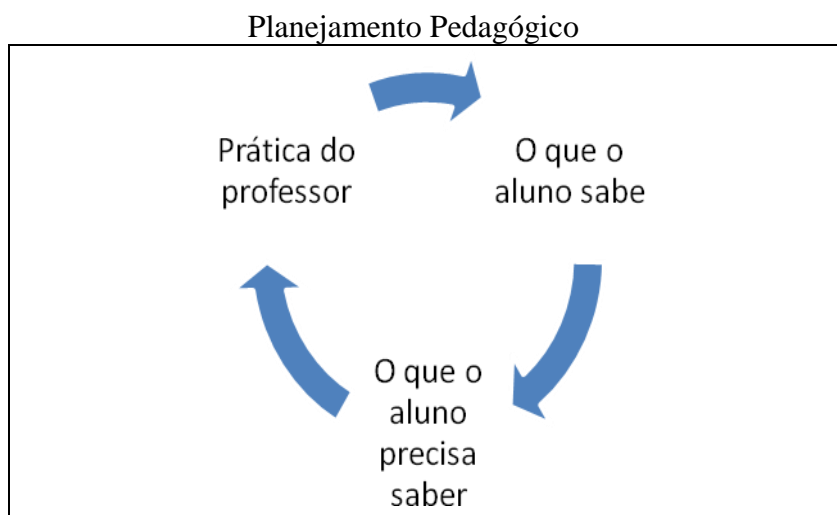


Figura 4 – Organograma – Planejamento pedagógico

A avaliação assume, na proposta do Alfaetrar, dois aspectos interconectados: a avaliação da aprendizagem e a avaliação do ensino. Em relação à avaliação elaborada pelo Núcleo, à qual os professores creditam alta importância para o monitoramento da aprendizagem dos alunos, como mostra a Tabela 10, evidencia-se uma dinamicidade entre os dois aspectos: a avaliação da aprendizagem e a decorrente avaliação do ensino desdobram-se em possibilidades de análises e debates no próprio Núcleo e com os professores em suas escolas de atuação.

No seminário do Núcleo realizado no dia 13/02/2012, foram discutidos os resultados dos alunos da rede no PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização, organizado pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública (SIMAVE). Este programa realizou, no ano de 2011, uma avaliação censitária dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. No mesmo seminário, também foi discutida a elaboração das provas diagnósticas realizadas pelo Núcleo. O que pode ser observado no recorte de diálogo e relatório abaixo:

— Vejam que nos resultados da rede praticamente todos os alunos estão no nível recomendado — disse a coordenadora, mostrando o resultado do desempenho dos alunos.

A professora Ester acrescentou:

— É bom, apesar destes alunos já terem ido pra outro ano.

Ana Lúcia comentou:

— Pelo menos dá pra perceber que estamos indo no caminho certo.

— É, este é um dado significativo. A avaliação serve pra isso, pra pensarmos como estamos trabalhando; mas ela não é um fim, em si mesma; temos que analisar o que o aluno ainda não venceu... — disse a coordenadora.

A professora Luiza interrompeu a fala da coordenadora:

— Mas aí não tem jeito, o menino já foi!

— Mas ele ainda continua na escola — falou a professora Ester.

A coordenadora interveio na discussão:

— Este é um problema das avaliações externas: quando o resultado chega, há muito pouco o que fazer para ajudar a criança. Mas isso nós já discutimos muito, vamos pensar na nossa avaliação [a realizada pelo Núcleo]. Vamos verificar quais componentes [da língua escrita] e quais descritores desejamos avaliar. Avaliar para diagnosticar, ver como nosso aluno está...

A partir deste momento o grupo começou a discutir quais componentes entrariam na avaliação que seria aplicada aos alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a construção das provas, os participantes do Núcleo foram divididos em seis grupos. Cada grupo ficou com a avaliação de um ano. Cada componente do grupo deveria elaborar junto com os professores de sua escola as questões da avaliação e levar para o seminário da semana seguinte, em que seriam definidas as questões, no conjunto das apresentadas, que seriam colocadas nas provas.

No término do seminário, a professora Ester disse que passaria, por e-mail, para todas as professoras um modelo do gráfico a ser construído com os resultados das avaliações. (Anotação de campo, Seminário, 13/02/2012)

Sobre a avaliação, nota-se que é objeto de discussão nos seminários do Núcleo e conseqüentemente, nas escolas. Entretanto, observou-se um maior envolvimento na proposta de avaliação construída pelo próprio grupo. Percebe-se a importância do princípio da autoria, da construção que parte do conhecimento que o docente possui, além do fato de fazer com que ele reflita sobre as competências que se pretende avaliar.

Percebe-se, nas falas da professora Ester e da professora Luiza, uma certa crítica às avaliações externas, em relação ao retorno dos resultados para a rede de ensino; no entanto, é apontada a sua relevância pela coordenadora – *A avaliação serve pra isso, pra pensarmos como estamos trabalhando; mas ela não é um fim, em si mesma; temos que analisar o que o aluno ainda não venceu* – e, diferentemente da proposição das avaliações em larga escala, o projeto propõe uma avaliação construída pelos próprios docentes da rede de ensino – *Vamos verificar quais componentes [da língua escrita] e quais descritores desejamos avaliar. A partir da definição dos componentes e descritores é construída a matriz da avaliação, apresentada para os professores nas escolas, os quais elaboram as questões. Estas são apresentados nos seminários pelos representantes das escolas no Núcleo que, em conjunto, definem se cada questão é adequada para a inserção na prova de avaliação, se deve ser modificada ou se deve ser rejeitada. As avaliações diagnósticas são aplicadas no início do ano letivo, no início do segundo semestre e no final do ano letivo, seguindo o princípio exposto na discussão do seminário do dia 13/2/2012: *Avaliar para diagnosticar, ver como nosso aluno está...*”.*

As avaliações internas à rede de ensino, mas externas à sala de aula, são utilizadas como um diagnóstico, evidenciando como estão os alunos, a turma, a escola e o conjunto da rede. Após a realização das avaliações, os professores organizam os resultados dos seus alunos em relação aos componentes de ensino, construindo um gráfico, em que é possível identificar o resultado de cada aluno e do conjunto da turma, cabendo ao professor do Núcleo recolher os resultados das turmas e organizar os resultados de toda a escola, por ano. Nos seminários do Núcleo, são agrupados os resultados das escolas, por descritores, por ano, para definição dos dados da rede. De posse dessas informações, o corpo docente de cada escola, juntamente com o gestor e demais profissionais, planeja ações específicas para alunos, para turmas e para a escola.

Em relação às avaliações externas à rede de ensino, discussões no Núcleo têm levantado algumas indagações relativas à função destas nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula. Segundo CAFIERO e ROCHA (2008):

O que essas avaliações externas têm a ver com a sala de aula? Como não se legitimam as condições de produção da avaliação, os resultados apresentados não são considerados, e, assim, há pouco efeito das avaliações externas na escola, quando deveria ser exatamente o contrário. Isto é, os resultados dessas avaliações deveriam funcionar como um diagnóstico importante para gerar mudanças. Esse quadro leva a questionar: afinal, como as avaliações externas podem contribuir para gerar transformações em sala de aula? (CAFIERO, D. , ROCHA, G. 2008, p. 76)

O tema da apropriação dos resultados das avaliações externas à rede esteve presente na discussão estabelecida no seminário do dia 13/2/2012, mencionado acima, a pergunta proposta por Cafiero e Rocha: *como as avaliações externas podem contribuir para gerar transformações em sala de aula?* pergunta que questiona a possibilidade de essas avaliações serem, para os professores, diagnósticos que possam conduzir a possíveis transformações no ensino. Por isso os professores valorizam mais uma avaliação para toda a rede de ensino, cuja configuração é interna à rede e externa à escola e à sala de aula, com resultados rapidamente computados, dinamizando a análise e conseqüente definição ou redefinição de ações.

A dinamicidade resulta de como as avaliações diagnósticas são apropriadas pelos professores. Ela é utilizada como acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo professor, pela escola e pela rede de ensino. Para esclarecer sobre o trabalho desenvolvido a partir das avaliações, no dia 27/3/2012 a coordenadora, de posse dos resultados, expressos nos gráficos

construídos pelas professoras com os resultados dos alunos, da turma e da escola, fez a análise da situação da rede em relação aos componentes da leitura e da escrita. (Anotação de campo, Seminário do dia 27/3/2012, neste modelo ilustrativo, foram suprimidos os nomes das escolas).

Um exemplo de gráfico da rede de ensino é apresentado abaixo, relativo aos resultados em leitura, em todas as escolas da rede, de turmas do 2º ano do ensino fundamental. As colunas apresentam, em sequência, o nome das escolas, o número de alunos avaliados por escola, os resultados, em números absolutos e em percentagens, nos componentes e nos descritores de cada componente. Na avaliação por descritores, as marcações em amarelo representam um bom resultado, o azul mostra um resultado mediano, a cor vermelha indica resultados considerados fracos, e o verde demonstra resultado nulo.

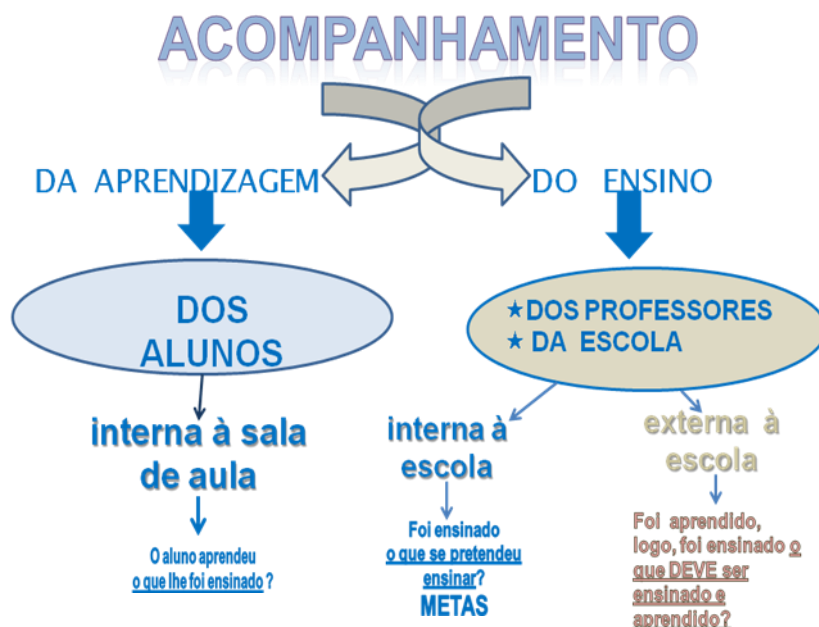
Este gráfico é semelhante ao preenchido pelas professoras com relação às suas turmas, diferenciando-se apenas na primeira coluna, em que constam os nomes dos alunos. Em relação aos descritores, há a mesma marcação com as cores, identificando-se, horizontalmente, a condição de cada criança em relação ao descritor avaliado, e verticalmente, a condição da turma em relação a cada descritor.

ESCOLAS	TOTAL DE ALUNOS AVALIADOS	COMPONENTES																							
		LEITURA DE TEXTO, COMPREENSÃO										USOS SOCIAIS DA ESCRITA													
		TEXTO NARRATIVO																							
		Localizar informação explícita em texto.		Identificar tema de texto verbal ou verbal+não verbal.		Identificar personagens em texto verbal ou verbal+não verbal.		Inferir informação implícita em texto verbal ou verbal+não verbal.		Estab. rel. entre partes do texto, ident. subst. e adjetivos.		Estab. rel. entre fatos e ideias no texto.		Diferenciar fato de opinião.		Reconhecer portadores de texto em que a ordem alfabética é usada.		Reconhecer local de inserção de determinada letra ou pal onde ordem alfab. é usada.		Identificar a fonte escrita em que se encontra determinada informação.		Identificar, em livros, autor, título, ilustrador, editora.		Inferir o conteúdo de um livro pela configuração o gráfica da capa.	
		Q.1		Q.2		Q.3		Q.4		Q.5		Q.6		Q.7		Q.8		Q.9		Q.10		Q.11		Q.12	
Nº AC	%	Nº AC	%	Nº AC	%	Nº AC	%	Nº AC	%	Nº AC	%	Nº AC	%	Nº AC	%	Nº AC	%	Nº AC	%	Nº AC	%	Nº AC	%		
76	52	55	74	97	56	74	72	95	62	82	51	67	54	71	60	79	59	78	71	93	70	92	74	97	
74	89	93	69	93	44	59	65	88	68	92	49	66	46	62	38	51	56	76	64	86	72	97	68	92	
42	30	71	41	98	22	52	39	93	39	93	29	69	26	62	22	52	25	60	34	81	42	100	35	83	
115	73	63	104	90	54	90	98	85	85	74	67	58	59	51	65	57	81	70	96	93	113	98	101	88	
16	11	75	13	87	13	57	14	93	8	53	12	80	12	80	13	87	13	87	13	87	16	100	14	93	
20	8	40	19	95	10	50	17	85	17	85	17	85	11	53	12	60	13	65	18	90	18	90	20	100	
15	8	60	14	93	9	53	13	86	13	86	11	73	8	60	15	100	15	100	14	97	15	100	15	100	
92	92	100	89	97	60	65	84	91	78	85	63	68	63	68	61	66	74	80	86	93	89	97	86	93	
61	54	89	60	98	33	54	54	89	60	98	56	92	51	84	51	84	55	90	56	92	61	100	59	97	
10	8	90	10	100	7	70	8	90	8	80	8	90	6	60	8	90	10	100	10	100	10	100	8	90	
45	29	64	42	93	26	57	44	98	25	45	38	84	23	51	28	62	25	55	45	100	45	100	45	100	
25	23	92	23	92	24	96	18	72	23	92	18	72	23	92	23	92	24	96	23	92	23	92	23	92	
48	30	63	46	96	42	88	44	92	43	90	39	81	43	90	37	77	41	85	47	98	48	100	47	98	
36	36	100	31	86	13	36	29	81	31	86	19	53	15	42	21	58	29	81	29	81	35	97	31	86	
21	21	100	19	90	9	43	19	90	19	90	13	62	9	43	12	57	15	71	21	100	21	100	20	95	
TOTAIS	696	547	79	654	94	422	61	618	89	579	83	481	71	450	467	71	535	77	627	90	678	97	647	93	

Bom = (mais de 60% das crianças) M = médio (de 40% a 60% das crianças) F = fraco (de 20% a 40% das crianças) N = nulo (menos de 20% das crianças)
AC – Nº de acertos

Figura 5 – Análise dos resultados de avaliações da rede

Sobre a avaliação, a coordenadora apresenta uma representação gráfica que busca sintetizar o acompanhamento que deve orientar o trabalho com os alunos (Anotação de campo, 14/03/2011).



Há uma orientação para que o professor perceba a indissociabilidade, na avaliação, da análise da aprendizagem e do ensino. Observa-se que a aprendizagem relaciona-se ao aluno e ocorre internamente à sala de aula. A perspectiva de análise refere-se à busca de resposta para a seguinte questão: o aluno aprendeu o que lhe foi ensinado?

A avaliação do ensino refere-se ao professor e à escola, em dois movimentos, um interno e outro externo a ela. Internamente, centra-se na reflexão sobre o aprendizado do educando, na perspectiva de analisar se foi ensinado o que se pretendeu ensinar. A partir daí, o professor (re)define, (re)planeja e (re)organiza as metas de ensino. Externamente à escola, a reflexão centra-se na seguinte pergunta: foi aprendido, logo, foi ensinado o que deve ser ensinado e aprendido?

Na apresentação da coordenadora, a palavra “deve” está em destaque. Esta é uma discussão presente no grupo: o que deve ou não ser ensinado para cada aluno, em determinado nível de ensino. É com base em discussões dessa natureza que o grupo construiu as metas de

ensino que norteiam o trabalho da rede em relação à alfabetização e ao letramento, conforme exposto no Capítulo 4.

Os dados obtidos por meio da observação de campo, do questionário e dos documentos produzidos para a formação continuada **de** rede revelam sua influência na prática profissional do professor e em seus saberes em relação à alfabetização e ao letramento. É possível perceber, através dos resultados do questionário, as vozes que concordam e às vezes discordam, que ponderam, argumentam, realizam críticas e apresentam sugestões; essas vozes são importantes e devem estar presentes em qualquer formação que considere o sujeito como protagonista da formação continuada de que participa.

Podemos imaginar a possibilidade de que as escolas, ou intelectuais, atentem para questões que vêm sendo colocadas há séculos, que questionem se a sociedade deve efetivamente ser um ‘bellum omnium contra omnes’ e investiguem o significado contemporâneo da denúncia feita por Rosseau, de que [...] ‘um punhado de homens se empanturre de coisas supérfluas enquanto uma multidão faminta carece do essencial’.

(CHOMSKY, 2006, p.368)

Considerações finais

Nas considerações finais, retomaremos as conclusões a que chegamos em relação às hipóteses levantadas nesta dissertação a partir das evidências da pesquisa, e, posteriormente, discutiremos possibilidades de futuras investigações no campo da formação continuada docente e as limitações deste estudo.

Esta pesquisa foi desenvolvida em um município da Região Metropolitana de Belo Horizonte, com o objetivo de identificar a recepção, por professores, de uma formação continuada caracterizada como **de rede**. Os dados foram obtidos por meio de observação dos seminários do grupo central responsável pela formação, o Núcleo de Alfabetização e Letramento, por aplicação de questionário a todos os docentes que atuavam na Educação infantil e anos iniciais do Ensino fundamental, e por meio de análise de documentos produzidos pelo modelo de formação continuada **de rede**.

O Núcleo iniciou suas atividades no ano de 2007 e se constituiu em um espaço de formação continuada, integrando todos os professores e escolas da rede de ensino do município de Lagoa Santa. Interessava-nos pesquisar os efeitos do modelo de formação continuada sobre a prática profissional do professor, a sua influência na construção de saberes

sobre a alfabetização e o letramento, e possíveis mudanças, ou resistências, do professor em relação a essa formação.

Quanto aos procedimentos de pesquisa utilizados – o questionário, com respostas obtidas de 93% dos docentes que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino, e a observação dos seminários semanais realizados com o grupo que compõe o Núcleo de Alfabetização e Letramento – percebemos, como uma limitação da investigação, o fato de que talvez devessem ter sido observadas, para comprovação dos dados, as práticas dos professores em sala de aula; também poderiam ter sido feitas entrevistas com professores das escolas, com professores representantes no Núcleo ou com a coordenadora da formação continuada **de** rede, que permitiriam uma triangulação dos dados.

Nesta dissertação, pretendeu-se apresentar os aspectos que diferenciam a formação continuada **em** rede de uma formação continuada **de** rede. A primeira é desenvolvida pelo Ministério da Educação, integrando as esferas públicas – União, estados e municípios – e as universidades promotoras da formação continuada, como instituições que organizam o material e formam o professor-tutor que repassa a formação aos professores no âmbito dos estados e municípios. A segunda ocorre no âmbito municipal. Ao adotar uma organização da formação na própria rede de ensino, centralizando as discussões nas práticas cotidianas do processo de ensino-aprendizagem, inserindo o professor como protagonista da sua formação profissional, desenvolve-se a formação continuada **de** toda uma rede, de que participam todos os professores que atuam na Educação infantil e anos iniciais do ensino Fundamental de uma rede municipal. Essa formação constrói-se no entrelaçamento entre elementos de gestão, através da Secretaria Municipal de Educação, unidades de ensino e professores, integrados por meio de um Núcleo de Alfabetização e Letramento, que atua por seminários semanais, repasses nas escolas, orientação e acompanhamento, nestas, das atividades de ensino.

Tal modelo de formação é compreendido como espaço de estudo e análise do cotidiano das práticas das salas de aula, das práticas pedagógicas que envolvem a escola e a rede de ensino e, a partir daí, de planejamento e propostas de ações para o conjunto da rede. Trata-se de uma dinâmica circular, não havendo uma escala hierárquica das instâncias e das decisões. As análises e estudos realizados pelo Núcleo partem do cotidiano das práticas desenvolvidas pelos professores nas unidades escolares; essas práticas são sistematizadas com base em teorias que as legitimam ou as promovem.

Perseguindo o objetivo de identificar os efeitos desse tipo de formação continuada, a pesquisa permitiu concluir que a formação continuada **de** rede é (re)conhecida por todos os professores.

Considerando a formação dos docentes, descrita em capítulo anterior, a grande maioria com nível superior, discussões sobre teorias talvez não se configuraram como elemento inovador para o exercício da profissão. Entretanto, no modelo de formação adotado, fundamentos teóricos são discutidos a partir das práticas no cotidiano das salas de aula. Dessa forma, a discussão em torno de teorias envolvendo o ensino possivelmente não seria desconhecida para a maioria, mas os professores informaram que a formação levou-os a compreender melhor sua prática. Nesse aspecto, 99% dos professores afirmaram que o trabalho desenvolvido pelo Núcleo tem possibilitado reavaliar sua prática docente e 94% afirmaram que o Núcleo contribui para o aumento de sua competência profissional.

Pode-se dizer que, ao aliar teoria e prática docente, em relação ao ensino e ao processo de aprendizagem do educando, a formação continuada pesquisada nesta dissertação aproxima-se do que propõe SOARES (2012). Segundo a autora,

[...] é necessário formar alfabetizadores que conheçam as pesquisas sobre o processo, não para que sejam pesquisadores em sala de aula, mas para que sejam professores reflexivos, que dominam os fundamentos científicos, para compreender o processo de alfabetização e intervir nele de forma adequada. (SOARES, 2012, p.7)

O domínio dos fundamentos teóricos justifica e valida a prática docente, possibilitando ao professor uma atitude ativa, na qual ele, ao buscar legitimidade para sua ação, fundamenta em princípios científicos, mobiliza seus conhecimentos para (re)significar seu fazer pedagógico. Ainda segundo SOARES (2012, p.8), a partir da compreensão de sua ação, o professor poderá planejar o ensino, identificar o porquê dos obstáculos que por ventura surjam em relação ao que planejou, e, assim, *redefinir o caminho, sempre que for preciso*.

A competência e a possibilidade de (re)avaliação do próprio trabalho, além da apropriação dos saberes, evidenciadas nas respostas ao questionário e na observação de campo, demonstraram que o modelo de formação continuada **de** rede se reflete na prática profissional dos professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e organiza-se pelo compartilhamento de experiências, práticas e teorias. Analisando essa formação, SOARES (2012, p. 10) afirma que os professores *são capazes de*

transferir fundamentos, teorias, conhecimentos para a prática de sala de aula, naturalmente adaptando-os às condições reais da prática, o que tem resultado evidente e, às vezes, até surpreendente no avanço na aprendizagem das crianças.

Concluimos que o Núcleo contribui para a compreensão pelo professor de sua prática, fazendo-o refletir sobre ela e (re)significá-la. Dessa forma, provoca, segundo os docentes, o aumento de sua competência e influência nos saberes que envolvem a alfabetização e o letramento. De acordo com o exposto por Soares, os professores, ao lerem textos teóricos e refletirem sobre o ensino e os problemas que surgem na sala de aula, relacionam a teoria com a prática, adaptando-a à realidade vivenciada. A junção teoria e prática possibilita a apropriação de saberes que favorecem o desenvolvimento de *condutas de explicação, antecipação, justificação e interpretação de dados do universo escolar* (PERRENOUD, 2008, p.174-175), permitindo maior compreensão da dinâmica nas relações que ocorrem na sala de aula e na interação com o educando.

Segundo os professores da rede de ensino, houve um aumento da sua satisfação pessoal em relação à aprendizagem do aluno. Inferimos que esse sentimento relaciona-se com sua própria aprendizagem e aprimoramento de sua competência, condição resultante de sua atuação como um professor reflexivo.

Os professores informaram que a formação continuada suscitou mais interesse em aprender (98%), que a partir dela passaram a ter uma postura questionadora (99%) e 100% deles afirmaram que o Núcleo lhes possibilitou maior entendimento dos processos que conduzem o educando à aquisição da língua escrita. Portanto, pode-se afirmar a influência da formação sobre os saberes docentes.

O alcance obtido por esse modelo de formação, abrangendo toda a rede, pode ser explicado pelo envolvimento e participação dos docentes na construção das propostas. A perspectiva do sujeito como ator propicia, segundo PERRENOUD (1995, p. 190), a construção de sentido do trabalho, dos saberes, das situações de aprendizagens escolares, *que se desenvolve a partir da cultura, do conjunto de valores e representações existentes na escola e fora dela, e nas situações de interação e relações estabelecidas.*

O modelo de formação pesquisado se distancia daquilo que afirma TARDIFF (2006), a respeito do fato de que o professor, em um contexto de escola democrática e pública, enfrenta a complexidade da realidade, ao mesmo tempo em que passa a ser mero executor de

programas criados, muitas vezes longe da sala de aula. A formação continuada reflexiva pode representar uma ruptura dessa lógica, constituindo-se um espaço de diálogo, trocas de experiências, e leituras teóricas de pesquisadores e estudiosos que discutem sobre educação e construção de novos saberes.

A formação **de** rede, como se pode concluir dos dados obtidos, ao conferir ao professor-aluno o status de protagonista da própria formação, com proposições que consideram o professor e sua experiência, que se desenvolve em um contínuo processo de estudo e reflexão teórica e prática, promove (re)significação e aperfeiçoamento do fazer docente: os docentes passaram a compreender melhor os processos pelos quais os educandos adquirem a competência da leitura e da escrita.

Importante aspecto relacionado a esse modelo refere-se à apropriação, pelo grupo, da própria formação. Para exemplificar essa apropriação, transcrevemos abaixo um trecho da fala de duas professoras em um dos seminários do Núcleo, fazendo referência a um movimento grevista, que estava sendo articulado pela categoria de professores da rede municipal.

Luciana – Ontem participei da assembleia realizada pelo sindicato, ficou decidido que vai ter paralisação...

Geovana – Gente, o Núcleo está bem! Vocês acreditam que queriam que a paralisação ocorresse na próxima quarta-feira, justo no dia do repasse?

Luciana – Nossa! Isso foi muito legal: uma professora que nem faz parte do Núcleo disse que na quarta-feira não poderia ser, pois era dia de repasse. Aí todos os presentes, sem questionar, mudaram a paralisação para quinta-feira, pra não atrapalhar o repasse do Núcleo. E olha que a gente não falou nada, ficamos caladas. (Anotação de campo, 14/11/2011)

Esse episódio, relatado no seminário do Núcleo por essas duas professoras, confirma que a organização da formação é percebida pelos professores como algo que faz parte do seu desenvolvimento profissional, e que, para além de questões políticas, o projeto é reconhecido como instância de formação legítima. Interessante notar que a solicitação de alteração da data da paralisação partiu de uma professora que não faz parte do grupo central de formação, o que demonstra o envolvimento dos professores das escolas. Estes se sentem igualmente partícipes dos projetos do Núcleo e reconhecem a importância do trabalho desenvolvido. E na assembleia mencionada acima não havia apenas professores dos níveis de ensino abrangidos pela formação continuada, permitindo supor que essa formação é reconhecida por professores de todos os níveis de ensino, além dos que dele participam.

Pode-se observar, através desse fato, o comprometimento e o envolvimento demonstrados pelos que participaram da assembleia com o trabalho desenvolvido por toda a rede. É importante destacar, também, a satisfação com que as professoras relataram esse episódio, pelo qual puderam constatar o reconhecimento de seu próprio trabalho.

Outra evidência apontada pela pesquisa é a de que uma formação que envolve toda a rede, em uma proposta de desenvolvimento contínuo, sem definição de data de término, estendendo-se por todo o ano letivo, pode processar mudanças na cultura da escola.

A pesquisa mostra que é possível integrar toda uma rede de ensino em um processo de formação continuada, dependendo, evidentemente, da especificidade e condições de cada sistema de ensino. A interação entre as pesquisas acadêmicas e a formação de professores-alunos deve orientar-se tanto pela capacidade de compreensão destes, como afirma GATTI e BARRETO (2009), quanto pela capacidade dos formadores de transformar as referências acadêmicas e científicas em textos que possam ser entendidos, ou, ainda, de fazer escolhas que sejam condizentes com o que se objetiva para determinada formação, nas condições que esta se realiza, e para o público ao qual se destina. A finalidade última é a que propõe PERRENOUD (2008): que a tomada de consciência do fazer docente contribua para que o professor, ao refletir sobre sua prática, possa (re)significá-la.

Buscamos, nestas considerações finais, responder aos questionamentos suscitados no decurso da realização desta pesquisa, apresentados no Capítulo 1, e são aqui reproduzidos: A apropriação da formação ocorre de maneira uniforme em todo o grupo? Os membros trazem realmente as indagações que motivam as discussões no ambiente de suas escolas? Os membros do grupo realizam o que foi definido pelo próprio grupo? Existe resistência ao trabalho dentro do próprio grupo que compõe o Núcleo de Alfabetização e Letramento?

Em relação à apropriação dos docentes da proposta de formação continuada **de** rede, ao organizar o Projeto Alfalettar, buscou-se promover uma unicidade de orientações para o trabalho pedagógico e de conhecimentos teóricos sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança na leitura e escrita, por meio do estabelecimento de metas de ensino e demais componentes do projeto, analisado no Capítulo 4 desta dissertação. Entretanto, conforme explicita PERRENOUD (1995):

Ao falarmos de currículo, da cultura escolar, postula-se pois, uma unicidade que rigorosamente só existe nos textos, mas não certamente nas práticas [...]. Os professores não têm, ponto por ponto, o mesmo *habitus*, não investem no

seu ensino os mesmos esquemas gerais de conteúdos, as mesmas imagens da cultura e do sucesso escolar, os mesmos valores. (PERRENOULD, 1995, p. 43)

Coerentemente com o que diz Perrenoud, esta pesquisa não objetivou identificar unicidade e uniformidade nas representações dos professores sobre sua participação na formação. Há a ocorrência de unicidade de materiais, como explicitado no Capítulo 5, de análises de resultados do ensino, de orientação para os repasses e de autonomia dos professores representantes do Núcleo em relação aos procedimentos a serem utilizados para o desenvolvimento das atividades nas escolas. Entretanto, evidencia-se que o conjunto da rede de ensino mobiliza-se em relação às proposições, atividades e estudos propostos pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento.

A partir da análise dos dados, é possível afirmar que os professores representantes das escolas no Núcleo trazem as discussões que ocorrem no interior das unidades escolares, as dúvidas e questionamentos dos pares para serem debatidas nos seminários. E que esses professores são reconhecidos pelo grupo na escola, quer seja pela legitimidade da representação, uma vez que foram escolhidos pelos pares, quer seja pelo trabalho que desenvolvem com relação a essa formação. Nesse aspecto, 96% dos professores disseram aceitar o trabalho que é desenvolvido na escola por seu representante.

Outra conclusão da pesquisa é a de que os professores da rede de ensino pesquisada cumprem as propostas do Núcleo. Existem vozes dissonantes, na maioria dos aspectos avaliados através do questionário e da observação de campo, mas tudo é discutido no Núcleo, e a dissonância não paralisa as atividades desenvolvidas. O professor, ao ser ouvido em suas dúvidas e questionamentos, recebe respostas, e discussões são desenvolvidas sobre as dúvidas e questionamentos. Assim, na sistematização do ensino, estão implícitos os saberes advindos da experiência profissional. Os professores afirmaram sua participação nos repasses, nas exposições organizadas pelo Núcleo, no reconhecimento de que este contribui para o aumento da competência do fazer pedagógico.

Esta pesquisa também permite concluir que, ao desenvolver uma formação que considera o sujeito e sua prática, o professor assume-a como copartícipe e coautor, responsabilizando-se por seu desenvolvimento profissional. A construção de saberes em torno do que é proposto é vista pelos sujeitos da pesquisa como algo que é propiciado pela formação continuada, cujo caráter dinâmico estrutura-se na construção diária do fazer

docente. Essa característica da formação envolve o professor e suscita sua reflexão *para* a ação, no planejamento que considera as metas estabelecidas para o ensino, *na* ação, em sua interação com o aluno e a sua aprendizagem; e *sobre* a ação, na justificação, interpretação e análise da sua prática. Sobre esse aspecto, AMARAL (2002) afirma que:

Refletir, sim; pesquisar, sim; mas à luz de teorias comprovadas, validadas na prática com o alcance de bons resultados, e, sobretudo, com o auxílio de profissionais competentes que se disponham a atravessar os portões da universidade e a “ouvir” a voz da escola pública. É na união íntima da escola com a universidade que reside a chance de se minimizarem os estragos da ordem social por que passam nossas crianças: na pesquisa de novos caminhos – *caminhos brasileiros* (grifo da autora), pavimentados com a superação de nossas mazelas educacionais – sem esquecer o que já foi feito, aqui ou lá fora, e que deu certo. (AMARAL, 2002, p. 152).

E é nessa perspectiva do desafio de organizar uma formação que integre o sujeito e sua prática em um fazer coletivo e reflexivo, interligado com a dinâmica da produção do conhecimento, a troca de experiências, o estudo das pesquisas produzidas no campo científico sobre a educação, que Lagoa Santa organizou o Núcleo de Alfabetização e Letramento, que se constitui como instância de formação continuada dos professores **de** rede.

O desenvolvimento desta dissertação suscitou possibilidades de investigação envolvendo o tema da formação docente. Em relação ao modelo de formação **de** rede, houve, segundo as respostas dos professores ao questionário aplicado, ratificadas pelas observações dos seminários, a apropriação desta formação, possibilitando o desenvolvimento da reflexão sobre a prática docente e contribuindo para a construção de saberes sobre a alfabetização e o letramento. Nesta pesquisa, consideramos a percepção da formação pelos docentes; seria importante, entretanto, averiguar também quais são as estratégias utilizadas pela coordenadora no desenvolvimento dessa formação, e quais são os referenciais utilizados na organização dela. Eles provêm da sua própria prática docente, ou desta aliada às teorias que a constituem? A proximidade entre a universidade, representada pelo formador, com a realidade vivenciada pela escola, como apontou AMARAL (2002), pode ser possibilidade de integração dos docentes à formação continuada, diminuindo o hiato entre o discurso acadêmico e a prática docente?

Apesar de a pesquisa não ter contemplado as estratégias de ensino utilizadas pela coordenadora, é possível afirmar que o grupo parece ter superado o problema apontado por

SOARES (2008) de que a escola pública democrática vem acumulando fracassos, quer seja na permanência dos educandos ou na qualidade de suas aprendizagens. Observou-se, na rede de ensino em questão, um crescimento significativo do IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica – nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme mostram os dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011).

No último levantamento, no ano de 2011, houve crescimento desse índice em todas as escolas da rede de ensino, sem grande diferença entre as escolas em relação aos resultados, quer seja em escolas localizadas em áreas periféricas, quer seja nas centrais. Podemos reafirmar, com base nessa formação **de** rede atinge todas as escolas do município. Fica mais uma hipótese a ser investigada em futuras pesquisas: essa formação continuada **de** rede tem reflexos sobre os resultados futuros dos alunos? estes, nos níveis posteriores de ensino, continuaram alcançando resultados escolares satisfatórios?

Outra questão que a pesquisa suscita é a possibilidade de replicação desse modelo formativo em outras realidades educacionais. O modelo de formação **de** rede aqui estudado, caracterizado como a criação de um espaço de estudos, planejamento, análise das práticas docentes, constituição de professores reflexivos, é específico do município estudado ou poderia ser tentado em outros municípios?

Por fim, retomando as epígrafes constantes nos capítulos desta dissertação, tento tecê-las nestas considerações finais. Como afirma GATTI e BARRETO (2009, p. 199), na epígrafe do Capítulo 2, *o interesse pelo tema da formação continuada difundiu-se nos últimos anos [...] apesar disto, os resultados obtidos com os alunos, do ponto de vista do seu desempenho em conhecimentos escolares, não têm se mostrado satisfatórios*. Neste sentido, a formação continuada docente poderá contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, mas essa discussão não se tornará fecunda se observarmos somente o ângulo da formação docente como condição para o desempenho satisfatório em conhecimentos escolares.

A importância da formação continuada docente revela-se, também, na proposição de CHARTIER (1998, p. 4), epígrafe do Capítulo 3, quando afirma que o ensino está alicerçado em uma realidade histórica e, portanto, *os conteúdos e os métodos de ensino mudam à medida que a demanda social de alfabetização se transforma e, assim, as competências que se esperam dos professores não cessam de ser redefinidas*. Dessa forma, o desenvolvimento profissional do docente, envolto em um contexto sócio-histórico e político, pressupõe uma

constante tomada de posicionamento frente à realidade na qual se inserem professores e alunos. As pesquisas que envolvem o tema da educação devem ser discutidas pelos profissionais que atuam nessa área. As teorias poderão validar as práticas, ou serem (re)significadas ou rejeitadas por elas, o que fomentaria novas possibilidades de abordagens, pesquisas e teorias, como propõe SOARES (2001), na epígrafe do Capítulo 1, aqui ampliada:

Tem o pesquisador o direito de sonhar o conhecimento que produz àqueles que têm o direito a essa possibilidade de liberdade, porque são os que mais diretamente estão submetidos às leis que desconhecem?

Tem o pesquisador o direito de apenas enunciar aos pares o conhecimento que produz, fugindo ao compromisso social e obrigação ética de revelá-lo aos diretamente envolvidos na realidade que investigou? De criar para estes a possibilidade de liberdade de que fala Bourdieu, a possibilidade de, desveladas as leis sociais, optar por conservá-las ou transformá-las? (SOARES, 2001, p. 89).

O ato de aliar teoria e prática reveste-se de valor intrínseco, uma vez que, referendado pelo questionamento realizado por Soares (2001) sobre as pesquisas produzidas em torno da aprendizagem dos alunos, aponta para o compromisso e a obrigação ética de se revelar a realidade investigada aos envolvidos, os quais, de posse desse conhecimento, poderiam optar por mantê-las, relativizá-las ou transformá-las, o que é também defendido por TARDIF (2006), exposto na epígrafe do Capítulo 5, ao afirmar que *a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores*, considerados os saberes constitutivos da sua experiência. A organização de uma formação continuada que possibilita ao professor uma ação reflexiva sobre o fazer docente, alicerçado em teorias que (re)significam sua prática, pode conduzir a uma ação sobre a necessidade da qual Chomsky chamou a atenção, na década de 60 do século passado: a de que as escolas e os intelectuais atentem para as questões sociais que estão postas, em palavras da epígrafe destas considerações finais:

Podemos imaginar a possibilidade de que as escolas, ou intelectuais, atentem para questões que vêm sendo colocadas há séculos, que questionem se a sociedade deve efetivamente ser um *'bellum omnium contra omnes'* e investiguem o significado contemporâneo da denúncia feita por Rousseau, de que [...] um punhado de homens se empanturre de coisas supérfluas enquanto uma multidão faminta carece do essencial. (CHOMSKY, 2006, p. 368)

Analisando a sociedade americana do período, Chomsky analisa o momento histórico, e propõe que as escolas e intelectuais questionem a sua realidade, não devendo a sociedade

ser uma “*bellum omnium contra omnes*”, ou seja, uma guerra de todos contra todos. Nesse trecho, o autor incita a uma tomada de postura, um posicionamento.

Suponho que o modelo de formação continuada **de** rede analisado nesta dissertação sob o ponto de vista dos professores que o vivenciam, um projeto que, por meio da formação de professores, visa fundamentalmente uma educação de qualidade para crianças de camadas populares, que são as que estão nas escolas públicas deste país, procura enfrentar as desigualdades sociais, de que falam Chomsky e, na citação deste, Rousseau, organizando-se e desenvolvendo-se na direção do que afirmou a sua coordenadora e idealizadora, no seminário de 12/3/2012, diante de dúvidas sobre as possíveis dificuldades de crianças de classes desfavorecidas em relação à leitura de livros literários: *Estas são as crianças que nós temos. Estas são as escolas nas quais trabalhamos. Este é o nosso compromisso e o nosso desafio: analisar, estudar, e oferecermos o melhor que podemos a todas.*

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn J.; FOORMAN, Barbara R.; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Adaptação à língua portuguesa por Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AMARAL, ANA L. A adjetivação do professor: *uma identidade perdida?* In: VEIGA, Ilma P. A., AMARAL, Ana L. (orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002. p. 131-154. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.

ANDRE, Marli E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: *um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000*. Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente. Vol.1, n. 1. p. 41-56. Ago-dez 2009. Disponível em [HTTP://formacaodocente.autenticaeditora.com.br](http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br) . Acesso em: 15/04/2011.

BABBIE, Earl. A Ciência e as Ciências Sociais. In: _____. Métodos de Pesquisa de Survey. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. Coleção Ciências da Educação.

BOURDIEU, Pierre (org.). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 5ª ed.

BRASIL, Ministério da Educação. 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> . Acesso em: 11/4/2011.

_____. Portaria 867, de 4 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: DOU de 5 de julho de 2012. Disponível em <http://www.in.gov.br/autenticidade.html> . cod. 00012012070500022. Acesso em: 25/7/2012.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC. <http://pacto.mec.gov.br/>. Acesso em: 20/11/12.

_____. Resolução nº 2, de 17 de março de 2010. Dispõe sobre a descentralização de créditos orçamentários do FNDE para órgãos e entidades da administração pública federal direta e indireta, integrantes do orçamento fiscal e da seguridade social da União. Fundo de Desenvolvimento da Educação, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17/06/2011.

_____. Decreto nº 6.755, 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 no fomento a programas de formação inicial e continuada. Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11/4/2011.

_____. Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano de Formação da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10/04/2011.

_____. Portaria 1.129, de 27 de novembro de 2009, institui a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/04/2011.

_____. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: *Alfabetização e Linguagem*. Brasília. Ministério da Educação, 2008.

_____. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Guia Geral. Brasília. Ministério da Educação, 2007.

_____. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14/04/2011.

_____. Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: MEC/INEP, 2006b.

_____. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica; Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação: *Orientações gerais*. Brasília, MEC, 2006. Catálogo.

_____. Portaria nº 1.179, de 6 de maio de 2004. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Ministério da Educação: DOU nº 87, de 07-7-2004, seção 1, p. 10.

_____. Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Ministério da Educação: DOU nº 110, de 10-6-2003, seção 1, p. 10.

BRITO, Marcia Regina F. Adaptações e validação de uma escala de atitudes em relação à matemática. Campinas: UNICAMP. Revista Zetetike. V.6, nº 9, jan/jun, 1998. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/setetike/index.php>. Acesso em: 26/11/2012.

CAFIEIRO, Delaine, ROCHA, Gladys. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, M. L., MACIEL, F. I. P., MARTINS, R. M. F. Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2008. Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula.

CARVALHO, J. M., SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. (org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e Formação dos Professores da Escola Primária. Revista Brasileira de Educação, n. 8, maio a agosto. 1998.

CHOMSKY, Noam. O poder americano e os novos mandarins. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CROCHIK, José L. Conceito de representação social: *a questão do indivíduo e a negação do outro*. São Paulo: USP. Vol. 5, n. 1-2, 1994. Disponível em HTTP://www.revistausp.sibi.udp.br/scielo.hph?script=sci_arttext&pid=S1678-51771994000100013&ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 nov. 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: *a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira*. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

_____. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, vol. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010.

_____. Formação Continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A., DUARTE, A. M. C, VIEIRA, L. M. F. (orgs.). Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2000.

DOMINICÉ, Pierre. In: NÓVOA, Antonio (org.). Vida de Professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

FLICK, Uwe. Qualidade na Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: *Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 37ª ed. Coleção Leitura.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: *10 anos de embate entre projetos de formação*. Revista Educação e Sociedade, vol.23, n. 80, set. 2002.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, vol. 13, nº 37, jan/abr 2008.

GATTI, Bernadete A., BARRETO, Elba S. S. Professores do Brasil: *impasses e desafios*. Brasília: UNESCO. Representações do Brasil. Set/2009. Disponível em www.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf . Acesso em: 12/08/2011.

GATTI, Bernadete A., ESPOSITO, Yara, SILVA, Rose N. Características de professores(as) do 1º grau: *perfil e expectativas*. In: SERBINO, Raquel V. [et al.] (orgs.). Formação de professores. São Paulo: UNESP, 1998. p. 251-263

GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre formação de professores: *O conhecimento sobre aprender e ensinar*. Revista Brasileira de Educação. N. 9, 1998. p. 51-75.

GAUTHIER, C. et al. Perspectiva Histórica. In:_____. Por uma Teoria da Pedagogia: *Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, Editora UNIJUÍ, 1998, p. 39-81.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. O Método nas Ciências Naturais. São Paulo: Ática, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de Pesquisar: *como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Estatísticas do IDEB. <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download> . Acesso em: 02/09/2012.

KOCH, Ingedore V., ELIAS, Vanda M. Ler e Compreender: *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2009.

MACIEL, Francisca I. P., LUCIO, Iara S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria L., MACIEL, Francisca I. P, MARTINS, Raquel M. F. (orgs.) Alfabetização e Letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica: CEALE, 2008. p. 13-33

MARCELO, Carlos. A Identidade Docente: *Constantes desafios*. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte. Vol. 1, n. 1, p. 109/131. ago/dez 2009.

MATTAR, Fauze N. Pesquisa de Marketing. São Paulo: Ed. Atlas, 2001.

MELO NETO, José Francisco de. DIALÉTICA: UMA VISÃO MARXISTA. In: MELO NETO (Org.). Dialética. João Pessoa: UFPB, 2002.
http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_l_2002_dialetica.pdf .
Acesso em: 17/2/2012.

MINAS GERAIS. Simave: *Proalfa 2011*. Secretaria de Estado da Educação. Revista do Gestor. Disponível em <http://www.simave.caedufjf.net/simave/proalfa/home.faces>. Acesso em: 28/09/2012.

MORAIS, A. G., MANDARINO, M. C. F. O pró-letramento e suas estratégias de formação continuada de professores. In: MEC, Salto para o Futuro: Formação Continuada na Perspectiva do Pró-Letramento. Boletim 21, Nov./2007.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e as Histórias de Vida. In: _____(org.) Vida de Professores. Porto: Porto editora, 2007.2ª ed. p. 11-30.

_____. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

PÉREZ-RAMOS, Juan. Motivação no trabalho: *abordagens teóricas*. São Paulo: Psicol. USP, v.1, n. 2, dez. 1990. Disponível em
HTTP://www.revistausp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttxt&pid=s1678-51771990000200004&ing=pt&nrm=iso. Acesso em 22 set. 2012.

PERRENOUD, Philippe. O Trabalho sobre o Habitus na Formação de Professores: *Análise das práticas e tomada de consciência*. In: PAQUAY, Leopoldo, et. al. (Orgs.). Formando Professores Profissionais: *Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed. 2008. 2ª ed. P. 161-182.

_____. Sentido do trabalho e trabalho do sentido na escola. In: _____.
Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora. 1995. p. 187-198.

PRADO JUNIOR, Caio. Dialética do conhecimento. 6a. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora. 1991. p. 61-92.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antonio (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992.

SELLTIZ, Claire et al. Research methods in social relations. In: MATTAR, Fauze N. Pesquisa de Marketing. São Paulo: Ed. Atlas, 2001

SOARES, Magda B. Não existe um currículo no Brasil. Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão. Set/out 2012. p. 5 a 13

_____. Simplificar sem falsificar. Revista Educação. Guia da Alfabetização. São Paulo: Ed. Segmento. Publicação Especial, n. 1, 2010. p. 6-11

_____. Alfabetização e Literatura. Revista Educação. Guia da Alfabetização. São Paulo: Ed. Segmento. Publicação Especial, n. 2. 2010. p. 12-29

_____. Letramento: Um Tema em Três Gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 3ª ed.

_____. Linguagem e escola: *uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2008. 17ª Ed.

_____. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: MOREIRA, Antonio F. (et al.) Para quem pesquisamos: Para quem escrevemos: *O impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões na nossa época; v. 88).

SOARES, Magda; PEREIRA, Juliana. Projeto Alfalettrar. Lagoa Santa: Secretaria Municipal de Educação, 2011. 2ª Ed.

SOUTO, Keli C. N. As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: *um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2009.

SOUZA, Angelo R. de, GOUVEIA, Andréa B. Os trabalhos docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 19, nº 35. Dez/ 2011. Disponível em <HTTP://epaa.edu/ojs/article/view/860> . Acesso em 10/7/2012.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Editora Vozes. 2006. 5ª ed.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: *confrontação entre lógicas socializadoras*. Revista Brasileira de Educação. v. 11, n. 32, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a02v11n32.pdf>. Acesso em: 07/8/2012.

TORRES, R. M. Tendências da formação de professores nos anos 90. In: WARDE, M. J. (org.). Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC São Paulo, 1998.

VENDRAMINI, Claudete M. M. SILVA, Marjorie C. R., SILVA, Anelise Silva. Avaliação de atitudes de estudantes de psicologia via modelo de crédito parcial da TRI. Itatiba: Psico-USF, 2009, vol. 14, n.3, p. 287-298. Dez/2009. Disponível em [HTTP://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413271200900300005&ing=en&nrm=i](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413271200900300005&ing=en&nrm=i)so. Acesso em: 22 nov. 2012.

VIANNA, Heraldo Marelim. Pesquisa em Educação: *a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma Agenda de Pesquisa Para a Formação Docente. Revista Brasileira de Formação Docente. Ago/dez, 2009. Artigo. Disponível em www.formaçãodocente.autenticaeditora.com.br . Acesso em: 04/7/2010.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Revista Educação e Sociedade. Campinas. Vol. 29, nº 103, p. 535-554, maio/ago 2008. Disponível em www.cedes.unicamp.br . Acesso em: 10/7/2012.

ANEXO

Questionário aplicado aos professores e demais servidores que atuam na escola



Faculdade de Educação - UFMG
End. Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
Belo Horizonte - MG – CEP: 31.270-901
Fone: (031) 3409-5329
e-mail: dmte@fae.ufmg.br

PREZADOS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE LAGOA SANTA,

Estamos realizando uma pesquisa sobre a educação no município. Esta pesquisa poderá nos ajudar a aprender mais sobre o ensino e sobre as práticas de seu ambiente escolar e profissional.

Esta pesquisa pretende abranger os profissionais que atuam como professores, na regência de turmas ou em outras funções, os supervisores e os gestores escolares.

É muito importante que você preencha esta pesquisa, demonstrando as práticas exercidas no âmbito da sua escola e as interferências produzidas a partir da instauração, em seu município, do Núcleo de Alfabetização e Letramento.

Agradecemos a sua contribuição para este estudo e temos a certeza de que suas respostas fornecerão dados importantes para a tomada de decisões nas políticas públicas para a educação em Lagoa Santa.

No entanto, sua participação é voluntária e, caso você aceite participar, suas respostas e informações serão guardadas em absoluto sigilo, não sendo necessária sua identificação no questionário. Nenhum dado identitário será incluído nos relatórios publicados e trabalhos relacionados a este projeto. Todas as informações incluídas no relatório da pesquisa, referentes a respostas dadas, serão atribuídas a nomes fictícios. Ainda que algum profissional deseje se identificar, ou não se importe em ser identificado, o procedimento, na publicação das informações, será o mesmo.

Se você tem alguma dúvida, entre em contato com as pessoas a seguir:

Francisca Isabel Pereira Maciel (orientadora)

Joaquina Roger Gonçalves Duarte (mestranda)

Telefone (31) 3409-6186

1 - Título profissional

Como você classifica sua função principal? Por favor, assinale apenas uma resposta abaixo (aquela que mais se aproxima da sua ocupação).

- Diretor principal da unidade escolar
- Vice-diretor da unidade escolar
- Trabalha regularmente como professor de classe
- Professor substituto, de longo prazo (sua atribuição requer que você preencha o papel de um professor em tempo integral regular - como definido anteriormente – em uma base em longo prazo, mas ainda é considerado um substituto).
- Professor de apoio
- Professor no uso do Laboratório de Informática
- Professor no uso da Biblioteca Literária
- Professor de Educação Física
- Supervisor escolar

Se você **não** se encaixa nas posições listadas acima, você não deve preencher este questionário.

2 – Em qual nível de ensino você atua?

- Educação Infantil
- Anos iniciais do Ensino Fundamental

Indique em qual período/ano/série você atua:

3 – Favor indicar, no quadro, com um X, sua posição em relação a cada uma das seguintes afirmativas sobre a formação continuada implementada na rede de ensino de Lagoa Santa, com a orientação do Núcleo de Alfabetização e Letramento.

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo	Não sei
O pessoal da escola (professores, supervisores e direção escolar) conhece e participa das propostas do Núcleo de Alfabetização e Letramento.					
Eu conheço o Projeto Alfalettrar.					
Estou feliz com a participação da escola no Projeto Alfalettrar.					
O projeto Alfalettrar é importante para a escola.					
Tenho conhecimento das metas propostas pelo Projeto Alfalettrar para a(s) turma(s) em que atuo.					
Eu me envolvo nas atividades desenvolvidas pelo Núcleo.					
Eu participo dos repasses desenvolvidos na escola mensalmente.					
Tento colocar em prática o que foi apresentado nos repasses e no Projeto Alfalettrar.					
Quando visito as exposições realizadas pelo Núcleo, tenho interesse em aprender o que está sendo mostrado pelos colegas.					
Nas reuniões mensais de repasse, emito minhas opiniões sobre os temas discutidos, colocando o meu ponto de vista sobre as questões abordadas.					
O grupo da escola aceita o trabalho desenvolvido por seu representante no Núcleo de Alfabetização e Letramento.					
Não discuto o projeto, apenas cumpro o que é proposto.					
As proposições do Núcleo contribuem para que eu entenda melhor minha prática.					
A partir do trabalho desenvolvido pelo Núcleo passei a ler mais livros de literatura.					
A partir do trabalho do Núcleo, tenho trabalhado mais com a literatura em minhas aulas.					

SE VOCÊ EXERCE A FUNÇÃO DE PROFESSOR, RESPONDA A QUESTÃO ABAIXO. OS DEMAIS PROFISSIONAIS DEVERÃO PASSAR PARA A QUESTÃO N. 5

4 – Assinale, em cada item abaixo, com um X, o grau de INFLUÊNCIA, em sua prática, da proposta do Núcleo de Alfabetização e Letramento.

	Nenhuma	Pouca	Moderada	Alta	Não sei
Tempo que você dedica à sua formação profissional.					
Monitoramento da aprendizagem dos alunos orientado pelas avaliações diagnósticas propostas pelo Núcleo.					
Esclarecimento de questões e dúvidas enfrentadas no ensino.					
Suporte dado pelo representante do Núcleo aos professores.					
Aumento de sua satisfação pessoal em relação ao aprendizado do educando.					
Conhecimento sobre a dinâmica do ensino e produção do conhecimento.					

5 – Por favor, indique nas AFIRMATIVAS abaixo sua posição em relação às propostas de formação continuada desenvolvida pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento. Favor marcar com um X a posição que mais se aproxima da sua.

INFLUÊNCIA DAS PROPOSTAS DO NÚCLEO NA ESCOLA:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo	Não sei
As propostas do Núcleo estão tendo efeitos negativos na minha escola.					
As propostas do Núcleo estão causando ressentimentos em minha escola.					
As propostas do Núcleo estão tendo um impacto negativo na cultura escolar e estudantil.					
As propostas do Núcleo estão ajudando os professores a sentirem-se mais satisfeitos com o seu trabalho.					
As propostas do Núcleo estão contribuindo para aumentar a competência profissional do professor.					
As propostas do Núcleo estão ajudando a melhorar as práticas de ensino.					
As propostas do Núcleo estão ajudando a aumentar a aprendizagem dos educandos.					
As propostas do Núcleo têm contribuído para o professor reavaliar seu trabalho.					

6 – Você está trabalhando na mesma escola há mais de 4 anos?

- ___ Sim
___ Não

Se sua resposta for negativa (Não), passe para a questão 8.

7 – Por favor, indique, para cada afirmativa abaixo, com um X, seu ponto de vista a respeito das atitudes atuais (2010, 2011) dos professores que já atuavam na escola antes de 2008.

PROFISSIONAIS EM MINHA ESCOLA

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo	Não sei
Atualmente os profissionais parecem mais competitivos do que cooperativos.					
Atualmente os profissionais se sentem mais responsáveis para ajudar os colegas.					
Atualmente os profissionais realizam as tarefas docentes mais facilmente.					
Atualmente os profissionais, diante de dificuldades de aprendizagem, dedicam-se mais a incentivar e orientar o aluno.					
Atualmente Os profissionais da sua escola estão dispostos com mais frequência a ajudar, em qualquer lugar e hora, mesmo em questões que não façam parte de sua função.					
Atualmente os profissionais parecem mais interessados em aprender.					
Atualmente os profissionais parecem se preocupar mais com o aprendizado do aluno.					
Atualmente os profissionais desenvolvem mais atividades diversificadas para atender o educando.					
Atualmente os profissionais parecem entender melhor os processos de aquisição da língua escrita pelo aluno.					
Atualmente os profissionais parecem desenvolver atividades mais elaboradas, envolvendo a literatura.					
Atualmente os profissionais buscam orientação com o professor representante do Núcleo em sua escola.					
Atualmente os profissionais parecem questionar mais e buscar maiores informações.					
Os professores como um grupo estão atualmente mais satisfeitos com o ensino que ministram do que estavam antes da implantação do Núcleo.					
A cobrança atualmente é muito maior do que antes da implantação do Núcleo.					

8 - Quantas vezes você se envolve com as seguintes atividades como parte de seu trabalho em sala de aula? Assinale com um X sua resposta.

	Nunca	Uma ou duas vezes por semestre	Uma ou duas vezes por mês	Semanalmente	Quase que diariamente
Analisar como os alunos desenvolvem suas atividades para identificar os conhecimentos adquiridos ou aqueles que ainda não tenham dominado.					
Planejar minhas aulas de acordo com as metas propostas no projeto do Núcleo.					
Planejar atividades diferenciadas ou aulas específicas para grupos de alunos com base em seu desempenho.					
Consultar as orientações do Projeto Alfaetrar para planejar minhas atividades.					
Promover leituras livres, sem prévio planejamento, do livro literário.					
Quando escolho um livro para ser lido para as crianças, planejo as atividades que serão desenvolvidas a partir de sua leitura.					
Levo meus alunos à biblioteca da escola.					

9 - Com que frequência você usa dados do aluno sobre seu desempenho em avaliações (PROALFA, PROEB, PROVINHA BRASIL, AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DO NÚCLEO), para cada uma das seguintes finalidades?

	Nunca ou quase nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre ou quase sempre
Identificar os alunos que precisam de assistência individual, a fim de ensinar o que não foi aprendido.				
Estabelecer metas de aprendizagem para cada aluno.				
Fazer adequação entre as instruções e propostas do meu planejamento e as necessidades individuais de alunos.				
Recomendar aulas particulares ou outros serviços educacionais para estudantes com dificuldades.				
Remanejar alunos para outras salas ou grupos.				
Identificar e corrigir lacunas na aprendizagem dos alunos.				
Incentivar o envolvimento dos pais na aprendizagem dos alunos.				
Identificar as áreas onde é preciso fortalecer mais minhas habilidades de ensino.				
Determinar as áreas onde preciso adquirir mais conhecimento e estratégias de trabalho.				

10- Em relação à sua formação profissional, indique o seu maior grau de ensino:

- Autorizado a lecionar
- Magistério Ensino Médio
- Normal Superior
- Pedagogia
- Licenciatura – Citar _____
- Mestrado
- Doutorado
- Outros – Especificar _____

11- Quantas horas, aproximadamente, você dedica ao planejamento de suas aulas (atividades)?

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- Outros _____
- Não sei
- Não é aplicável à minha posição atual.

12 – Indique o grau de instrução da sua mãe:

- Analfabeta
- Anos iniciais do Ensino Fundamental (antiga 1ª a 4ª série)
- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

13 – Indique o grau de instrução do seu pai

- Analfabeto
- Anos iniciais do Ensino Fundamental (antiga 1ª a 4ª série)
- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

14 – Em relação à sua família, você:

- é o(a) principal mantenedor(a) da família
- contribui, mas não é a mantenedor(a) da família
- não contribui no pagamento das despesas da família

15 – Você possui filhos?

_____ **Sim** _____ **Não**

Se possui filhos, indique quantos:

- um
- dois
- três
- quatro
- mais de quatro – indique a quantidade _____

16 – Indique quantas horas semanais você atua efetivamente em sala de aula, ou na atividade que exerce (se professor, considere hora/aula); caso possua mais de um cargo/função, favor somar as horas.

- 20
- 22
- 24
- 30

() 36

() 40

() 50

Outras (indique) _____

17 – Se você exerce outra função, além da de professor, em outra escola ou empresa, indique a função, por favor:

- a) Diretor de unidade escolar
- b) Vice-diretor de unidade escolar
- c) Professor regente de classe
- d) Professor substituto
- e) Professor de apoio
- f) Professor no uso do Laboratório de Informática
- g) Professor no uso da Biblioteca Literária
- h) Professor de Educação Física
- i) Supervisor escolar
- j) Outra função (indique) _____

18 – Há quanto tempo você trabalha na Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa?
