

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Fernanda Siqueira Almeida e Fonseca Moraes

**PROCESSOS FORMATIVOS E PRÁTICA DOS
PROFESSORES: PERSPECTIVA DE PARTICIPANTES DO
PROGRAMA LETRA E VIDA**

Taubaté – SP
2016

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Fernanda Siqueira Almeida e Fonseca Moraes

**PROCESSOS FORMATIVOS E PRÁTICA DOS
PROFESSORES: PERSPECTIVA DE PARTICIPANTES DO
PROGRAMA LETRA E VIDA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientador: Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti

Taubaté – SP

2016

FERNANDA SIQUEIRA ALMEIDA E FONSECA MORAIS

**PROCESSOS FORMATIVOS E PRÁTICA DOS
PROFESSORES: PERSPECTIVA DE PARTICIPANTES DO
PROGRAMA LETRA E VIDA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientador: Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti

Data: 28/06/2016

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura _____

Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura _____

Prof. Dr. José Cerchi Fusari

Universidade de São Paulo (USP)

Assinatura _____

DEDICO ESTE TRABALHO:

Ao meu filho Miguel, a quem dediquei pouca atenção, durante a realização deste trabalho que pude dar.

Ao meu amado Adriano, pela paciência e carinho.

Aos meus pais, por todo apoio afetivo e material, mas principalmente por cuidarem do Miguel.

Aos companheiros de trabalho, Elayse, Leandra, Kátia, Ana, Ana Maria, Higino, Adenilda, Aparecida, Bárbara, Thaís, Sueli, Vanessa e principalmente Delza. Sem vocês tudo seria mais difícil.

A todas as professoras participantes do Grupo de Discussão, pela disposição e confiança.

A todos os professores que participaram do Programa de Formação *Letra e Vida*.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti, orientadora desta pesquisa, que a cada encontro me fez crescer e levar adiante essa árdua empreitada. Seu apoio foi fundamental para que eu não esmorecesse durante a caminhada.

À Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro e à Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, pelas ricas sugestões em cada fase desse trabalho.

Ao Prof. Dr. José Cerchi Fusari, que esteve presente em minha trajetória profissional e que aceitou fazer parte de mais uma etapa de minha história.

A todos os professores que me possibilitaram conhecer novos horizontes.

Aos funcionários da PRPPG – UNITAU.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pelo incentivo profissional e financeiro.

E a todos os meus amigos de curso, em especial Carla Rizzi Antunes da Silva Bafini e Stefânia Magalhães Andrade Barbosa, parceiras de caminhada e confidências acadêmicas.

In memoriam

Fernando Siqueira Almeida

Rosemeire Maria dos Santos Bento

A educação é obra transformadora, criadora. Ora, para criar é necessário mudar, perturbar, modificar a ordem existente. Fazer alguém progredir significa modificá-lo. Por isso, a educação é um ato de desobediência e de desordem. Desordem em relação a uma ordem dada, uma pré-ordem. Uma educação autêntica reordena. É por essa razão que ela perturba, incomoda. É nessa dialética ordem-desordem que se opera o educativo.
(Moacir Gadotti)

RESUMO

O consenso em torno da necessidade da melhoria na qualidade da educação tem levado também à preocupação com a formação dos professores. Quando se analisa a formação continuada dos professores em exercício, no entanto, percebe-se que nem sempre os programas se traduzem em melhoria do trabalho dos professores na sala de aula. A partir desses questionamentos, o estudo tem como objetivo principal investigar os possíveis efeitos de um processo de formação continuada sobre as concepções e práticas de professores de Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual, situada em um município do interior do Estado de São Paulo, com professores dos anos iniciais, que participaram do Programa *Letra e Vida*. Numa abordagem metodológica de natureza qualitativa recorreu-se ao Grupo de Discussão como fonte principal na coleta de dados. Pela análise das falas das professoras estudadas, o programa *Letra e Vida* foi importante para seu desenvolvimento profissional e proporcionou oportunidade de articulação entre teoria e prática, destacando-se os momentos de troca de experiências com os outros colegas e a reflexão sobre a própria prática; as falas denotam também mudança no discurso pedagógico. Os resultados do estudo nos levam a concluir que os processos formativos de formação dos docentes devem considerar o professor e todo o seu contexto: o meio em que vive e trabalha, o grupo com o qual interage, o contexto institucional, suas relações com a comunidade escolar e extraescolar, com o currículo, articulando-se com as suas necessidades de aprendizagem, e com as propostas de aprendizagem da instituição. Mostram a centralidade dos professores para uma educação com a qualidade que se almeja, mas apontam também que se trata de um processo complexo, que envolve múltiplos elementos que devem fazer parte dos planos de políticas públicas para educação: plano de carreira, questões salariais, condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Formação continuada. Desenvolvimento profissional docente. *Letra e Vida*. *Ler e Escrever*.

ABSTRACT

The consensus upon the necessity of the improvement in quality of education has also been led to the worry with teacher's education. When you analyze the continued education of practicing teachers, however, you can realize that not always the programs translate themselves in improvement of teacher's work in the classrooms. Since these questionings, the study aims to investigate the possible effects of a process of continuing education on the concepts and elementary school teacher practices. The survey was conducted in a public school, located in a municipality in the state of São Paulo, with teachers in the early years, who participated in the Program *Letra e Vida*. A methodological approach to qualitative done using the Discussion Group as the main source of data collection. For the analysis of the speeches of the studied teacher, the *Letra e Vida* program was important for their professional development and provided the link between theory and practice opportunity, highlighting the experience sharing moments with colleagues and reflect on their own practice; the lines also denote change in the pedagogical discourse. The study results lead us to conclude that the formation process of training of teachers should consider the teacher and all its context: the environment in which he lives and works, the group with which it interacts, the institutional context, its relations with the community school and extraescolar with the curriculum, linking up with their learning needs, and the proposed learning institution. Show the centrality of teachers to education with the quality you crave, but also point out that it is a complex process involving multiple elements that should be part of public policy plans for education: career path, salary issues, conditions work, the infrastructure of schools, school forms of work organization.

Key-words: Teacher's education. Continued education. Professional teaching development. *Letra e Vida*. *Ler e Escrever*.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esquema de organização da SEE/SP	45
FIGURA 2 – Exemplos dos Materiais do Programa Letra e Vida	54
FIGURA 3 – Exemplos dos Materiais do Programa Ler e Escrever	64

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Resultado Saresp 2007 – 1º / 2º ano	61
TABELA 2 – Resultado Saresp 2007 a 2014 – 3º ano	67
TABELA 3 – Experiência Profissional	75
TABELA 4 – Rede de Atuação	75

LISTA DE SIGLAS

Anped – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

APM – Associação de Pais e Mestres

ATP – Assistente Técnico Pedagógico

ATPC – Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo

Capes - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CEE – Conselho Estadual de Educação

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa Humana

CGEB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CGRH – Coordenadoria da Gestão de Recursos Humanos

CIMA – Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional

CISE – Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares

EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores

EMAI - Educação Matemática para os Anos Iniciais

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GOE – Gerente de Organização Escolar

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONG – Organização Não Governamental

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PEB I – Professor de Educação Básica I

PMEC – Professor Mediador Escolar e Comunitário

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

SAE – Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE/SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

Unesco – Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 A pesquisa: justificativa, problema, objetivos e objeto	18
Objetivos.....	21
Objetivo Geral	22
Objetivos Específicos	22
Objeto	22
1.2 A Organização do trabalho	24
2 OS ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	26
2.1 Formação de professores: um longo caminho percorrido	26
2.1.2 Desenvolvimento profissional docente.....	29
2.1.3 Formação e conhecimento profissional docente.....	32
2.1.4 Desenvolvimento profissional docente e o espaço privilegiado de formação: a escola	37
2.1.5 Desenvolvimento profissional: os professores como sujeitos da formação	40
3 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES <i>LETRA E VIDA</i>	43
3.1 Formação de professores: em pauta o programa <i>Letra e Vida</i>	43
3.2 Uma breve reflexão sobre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nos últimos 20 anos.....	44
3.3 Contextualização do Programa <i>Letra e Vida</i>	50
3.3 Do programa <i>Letra e Vida</i> ao programa <i>Ler e Escrever</i>	62
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	68
4.1 Sujeitos da pesquisa.....	68
4.2 Instrumentos de coleta de dados	69
4.3 Procedimentos para Coleta de Dados	69
4.4 Procedimentos para Análise de Dados	71
5 CARACTERIZANDO OS PROFESSORES E A ESCOLA	74
5.1 Os professores polivalentes	74
5.2 A escola	76
6 OS PROGRAMAS NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS: ALGUNS RESULTADOS DA ANÁLISE DO GRUPO DE DISCUSSÃO	80
6.1 <i>Letra e Vida</i> – Inscrições abertas.....	81
6.2 Aspectos que interferem (dificultando ou facilitando) na formação continuada.....	85
6.3 A escola, contexto da formação e do trabalho docente	93
6.4 Programas <i>Letra e Vida</i> e <i>Ler e Escrever</i> : semelhanças e diferenças	96
6.5 O Programa <i>Letra e Vida</i> - alguns possíveis efeitos nas práticas docentes.....	101
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108

REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES	120
APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES	121
APÊNDICE II – Roteiro do grupo de discussão	124
APÊNDICE III– Caraterização das participantes do Grupo de Discussão	125
ANEXO	126
ANEXO I - Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência do Saresp.....	127
Anexo III - Parecer de autorização do comitê de ética.....	128

1 INTRODUÇÃO

Neste início do século XXI consolidou-se um consenso em torno da necessidade de melhoria na qualidade da educação no País. As críticas sobre a inadequação da educação brasileira no atendimento às necessidades de amplos setores da população, até então objeto de discussão no campo dos estudos e pesquisas educacionais, ampliam-se para outros setores sociais. Como observam Gatti, Barreto e André (2011), o desempenho da educação básica tem sido alvo de preocupação de vários segmentos da sociedade – mídia, organizações civis, entidades científicas e profissionais.

Essa percepção tem suscitado preocupação com a formação dos professores, seja a formação inicial nos cursos de licenciatura, seja a formação dos professores ao longo do exercício profissional. Tem provocado também discussões sobre políticas docentes (formação inicial e continuada, carreira, avaliação de docentes) e mobilizado ações do poder público na proposição de políticas e programas de formação docente. Nóvoa (2008, p. 21) aponta “[...] o regresso dos professores ao centro das nossas preocupações e das nossas políticas”, ou seja, a compreensão de que a qualidade da educação não pode ser desvinculada da figura do professor.

Ainda que com diferentes denominações e perspectivas¹, a necessidade de continuidade nos processos formativos dos professores é atualmente um consenso entre os autores que discutem temas relativos à formação docente (MARCELO, 2009; IMBERNÓN, 2010; GATTI, 2011). Essas discussões repercutem nas políticas educativas, levando os governos a investimentos na formação continuada de seus professores.

Analisando o impacto das políticas de formação docente no Brasil, Gatti, Barreto e André (2011) reafirmam a importância dos professores e as preocupações com uma política nacional de formação docente:

¹ As expressões frequentemente encontradas são: *formação continuada*, formação contínua, educação permanente, *formação em serviço*, *desenvolvimento profissional*, entre outras. Por ser de uso mais frequente, utiliza-se no presente texto a expressão *formação continuada*.

[...] que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 252).

No entanto, esse esforço não parece se traduzir em melhorias significativas no ensino. Como observa Nóvoa (2009, p. 6), o “[...] excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas. Existe um discurso coerente, em muitos aspectos, consensual, mas raramente se consegue fazer aquilo que se afirma ser preciso fazer”. O autor destaca que muitas vezes esses programas são definidos por especialistas universitários, nem sempre ligados à profissão, e argumenta sobre a necessidade de promover novos caminhos para a formação docente, dando aos professores um lugar preponderante nessa formação.

Apesar das inúmeras políticas e propostas educacionais voltadas para a formação docente, um aspecto nem sempre considerado é a dificuldade em avaliar as contribuições desses programas para as melhorias significativas da qualidade de ensino e de aprendizagem, acompanhando seus efeitos na sala de aula e nas práticas cotidianas dos professores.

De acordo com Estrela (2003, p. 49).

Não existe nenhuma avaliação do sistema de formação contínua que nos permita a formulação de um juízo de valor, criterioso, global e generalizável, sobre os efeitos desencadeados pela formação nos professores, nos alunos, nas escolas e na comunidade envolvente.

Se não é possível observar o impacto da formação do professor em sua sala de aula, então, como evitar que esse professor, ao fechar a porta da classe, não utilize “uma autonomia de contrabando” (PERRENOUD, 1993, p. 200) que, por não ser uma autonomia verdadeira, não é reconhecida nem verificada, não implica responsabilidade ou necessidade de prestar contas? Segundo o autor, para que a formação influencie as práticas pedagógicas em sala de aula é preciso entendê-la em uma dimensão ampla, que envolva “[...] pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente” (PERRENOUD, 1993, p. 200).

Ainda segundo Perrenoud, só será possível perceber os resultados da investigação em educação nas práticas em educação se “[...] se compreender bem

em que condições e com que tipo de racionalidade os professores levam a cabo o seu trabalho” (*idem*, p. 36).

Nesse sentido, ao pensar a formação continuada dos professores e sua relação com a transformação das práticas educativas, é preciso compreender esse processo como uma tarefa complexa, que envolve múltiplos aspectos, entre eles o contexto no qual essas práticas são produzidas, as condições de trabalho e a carreira docente, assim como a trajetória pessoal e profissional do professor participante dessa formação.

Neste trabalho, propõe-se colocar o foco nos professores em formação, ouvindo os sujeitos que participam de processos formativos e buscando compreender a formação continuada a partir do olhar dos seus participantes.

1.1 A pesquisa: justificativa, problema, objetivos e objeto

A escolha do problema a ser abordado nesta pesquisa e a opção pelo caminho metodológico no seu desenvolvimento foram gestados na trajetória da mestrandia como educadora, construída ao longo de uma vivência como professora polivalente, no ensino fundamental, professora coordenadora e diretora de escola de ensino da rede pública do Estado de São Paulo, por quase vinte e cinco anos. Toda essa experiência desempenhou papel fundamental, é parte da construção de uma visão de mundo que demanda anseios por responder algumas questões suscitadas diante de tantas possibilidades de pesquisa.

Durante sua formação inicial e ao longo de sua trajetória profissional, a pesquisadora teve oportunidade de participar de diferentes propostas de formação, quer como aluna, nas Licenciaturas em Ciências Sociais e Pedagogia, quer como formadora, nos programas de formação “*Letra e Vida*”² e Pacto Nacional pela

² Programa da Secretaria da Educação do Estado - SEE a partir de 2003, destinado a professores alfabetizadores, derivado do Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA, da Secretaria de Educação Fundamental – SEF – Ministério de Educação e Cultura - MEC .

Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)³. Durante todo o percurso, procurou por processos formativos que melhor a auxiliassem em seu trabalho e na aprendizagem de seus alunos. Percebeu, à época, que essa era uma preocupação de grande número de seus colegas de trabalho.

Ao refletir sobre sua própria trajetória, constatou uma triste realidade social: para frequentar o colegial seria necessário fazer “vestibulinho”, e somente depois de um bom tempo compreendeu que não havia vagas para todos. O primeiro ano era comum, e ao seu término escolhia-se: continuar no colegial ou cursar o Magistério. A opção da pesquisadora foi pelo Magistério. Por ser politizada e militante desde os 16 anos no Movimento Estudantil, decidiu cursar Ciências Sociais, e esperava trabalhar no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o que nunca aconteceu.

Aos 14 anos, iniciou sua trajetória profissional na rede particular de ensino, como auxiliar e depois como professora do Maternal. Com o término do Magistério, passou a frequentar as atribuições da Rede Estadual, até conseguir uma sala multisseriada na Zona Rural de sua cidade. Afirma que aprendeu mais do que ensinou, nesse período de dois anos e meio. Nesse mesmo período, passou em concursos para professor na nas redes municipal e estadual. Quando foi convocada pela para assumir um desses cargos, deixou a escola da zona rural e foi trabalhar em uma conceituada escola municipal. No ano seguinte, foi chamada para ingresso na Rede Estadual paulista. Após solicitar o acúmulo de cargos, optou por permanecer apenas na Rede Estadual.

Alguns anos depois, surgiu-lhe a oportunidade de exercer a função de Professor Coordenador Pedagógico por um ano e meio, mas resolveu voltar para sala de aula e experienciar o Projeto “Classe de Aceleração”. Com apenas 18 alunos e desafios como violência e negligência em casa, multirrepetências e trabalho infantil, conseguiu desenvolver um trabalho interdisciplinar com a professora da Sala de Deficientes Auditivos, uma experiência enriquecedora.

No ano seguinte, voltou à função de Coordenadora Pedagógica e almejou ser Diretora de Escola, buscando a faculdade de Pedagogia e o concurso para o cargo. Já trabalhando como diretora e tentando conhecer melhor os processos de

³ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal estadual e municipal, para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, sendo a formação continuada presencial de professores alfabetizadores um de seus eixos de atuação.

alfabetização, procurou uma Pós-graduação em Psicopedagogia e inscreveu-se para tutoria do Programa “Letra e Vida”. Durante todo o processo foi formadora de três turmas e, em continuidade foi selecionada como formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Essas experiências deram origem a um questionamento que vem se constituindo uma preocupação em sua atuação profissional – o que produz mudanças significativas nas práticas dos professores? O que, enquanto gestora, pode oferecer e/ou propiciar formação profissional aos seus professores? Essa preocupação permeia sua atuação como gestora de uma escola com vinte e seis professores alfabetizadores, 14 turmas de séries iniciais (1º, 2º e 3º anos) e sete turmas de séries finais (4º e 5º anos), quatro professoras readaptadas (desenvolvendo trabalhos na sala de leitura) e uma professora mediadora de conflitos, além de seis professores especialistas (arte, educação física e educação especial) com formações diversas, a maioria com formação em Ensino Superior. Muitos deles participam voluntariamente de formações, fora do horário de trabalho e ainda assim sua atuação em sala de aula não parece apresentar mudanças significativas no sentido de uma prática profissional de qualidade, ou, pelo menos, não se reflete em melhorias nos indicadores educacionais, considerando os resultados obtidos pela escola no Idesp/Saresp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo/Sistema de Avaliação do rendimento Escolar do Estado de São Paulo) no período 2010-2013.

Enquanto diretora de escola e formadora de professores, portanto pessoalmente comprometida com os resultados educacionais, da educação em geral e em especial da unidade em que trabalha, nas avaliações internas e externas, os questionamentos sobre o papel da formação nas práticas dos professores a instigam a compreender o processo formativo e a procurar apoiar seus professores para o sucesso escolar dos alunos. Daí a relevância de ouvir os professores, sujeitos desse processo, buscando entender suas motivações e as formas como eles incorporam – ou não – os conhecimentos profissionais discutidos em referência às suas práticas.

Assim, ao ingressar no curso de Mestrado Profissional em Educação, propôs-se a pensar em processos formativos que levem o professor a caminhar na direção de uma prática profissional de qualidade, que garanta o suprimento das necessidades de inovações, o domínio do conhecimento profissional inerente à profissão e demandado pelas mudanças contemporâneas, buscando compreender como esses

processos ocorrem, como os professores em formação se apropriam das ideias discutidas nesses cursos e como se traduzem nas suas práticas cotidianas.

A partir desses questionamentos, este estudo propõe analisar o processo de formação continuada de um grupo de professores polivalentes, em uma escola pública estadual situada em um município do interior do Estado de São Paulo. Esse interesse se dá pela preocupação da pesquisadora com a formação do professor desde sua própria formação, perpassando pelo momento atual de sua profissão, como gestora. O estudo proposto nesta dissertação busca compreender esse processo a partir da perspectiva dos professores sobre sua experiência de formação continuada.

Neste trabalho, portanto, o intuito foi responder aos questionamentos que seguem: a formação continuada, focada na alfabetização, tem contribuído e instrumentalizado os professores da educação básica, especialmente professores polivalentes do ensino fundamental I, para melhorar significativamente o seu desempenho profissional? Os processos formativos, especialmente na formação continuada, são capazes de alterar as práticas dos professores? Quais os fatores envolvidos em um processo de formação continuada e como eles afetam as práticas profissionais dos professores participantes?

Especificamente, tomou-se como foco do estudo o professor polivalente que atua na rede pública estadual paulista, ouvindo um grupo de participantes do Programa de Formação *Letra e Vida*, um programa voltado para professores alfabetizadores que sugere uma relação diferente entre acadêmicos, o professor e a sala de aula. Intentou-se verificar se esse Programa trouxe contribuições significativas para essas questões.

Objetivos

Objetivo Geral

Compreender os possíveis efeitos de um processo de formação continuada – Programa *Letra e Vida*, sobre as concepções de professores polivalentes⁴ de Ensino Fundamental.

Objetivos Específicos

- ✓ Analisar a proposta de formação docente da SEE/SP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) Programa *Letra e Vida*, buscando constatar seus efeitos nas práticas docentes;
- ✓ Identificar as motivações dos docentes em participar dos programas de formação continuada;
- ✓ Analisar os aspectos que interferem na formação continuada dos professores, favorecendo ou dificultando a apropriação de inovações e a transformação das práticas pedagógicas;
- ✓ Discutir as possíveis contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Objeto

⁴ Na nomenclatura atual, o professor polivalente leciona até a quinta série do ensino fundamental. De acordo com Mello (2000), no Brasil a separação entre professor polivalente e o professor especialista se dá no âmbito burocrático-corporativo, e não no pedagógico, e tem origem em separação histórica da formação de professores em nível médio e ensino superior.

A pesquisa tem como objeto de reflexão a formação continuada de professores de Educação Básica - anos iniciais, de uma Unidade Escolar Estadual, diversa da escola em que a pesquisadora trabalha, situada no vale do Paraíba, interior de São Paulo. A Unidade atende, como modalidade de ensino, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (1º ao 9º ano). Atende 686 (seiscentos e oitenta e seis) alunos, em 6 (seis) classes de Anos Iniciais e 4 (quatro) classes de Anos Finais, em dois turnos diurnos.

Segundo o Projeto Pedagógico, a comunidade é muito participativa em atividades que apresentam as produções dos filhos, como: reunião de pais, mostras culturais e festas temáticas. Ao analisar o perfil socioeconômico da comunidade escolar descrito no documento, observa-se que as famílias têm em média 04 (quatro) pessoas residentes, e que somente uma trabalha. A renda mensal varia de um salário mínimo a cinco salários mínimos, e em muitos casos a renda familiar é complementada com o Programa Bolsa Família e programas das comunidades religiosas locais. A escola atende alunos de zona rural e de assentamentos.

Seu quadro docente é composto por 6 (seis) Professores Polivalentes e 6 (seis) Professores Especialistas. A Equipe Gestora é composta por Diretor de Escola⁵, Vice-Diretor de Escola⁶, Professor Coordenador⁷, Professor Mediador Escolar e Comunitário⁸ (PMEC) e Gerente de Organização Escolar⁹ (GOE). Apresenta ainda profissionais para cozinha, limpeza e atendimento organizacional. Esses profissionais trabalham diretamente na escola. A unidade escolar conta também com o apoio de profissionais que atuam na estrutura de formação da Diretoria Regional de Ensino,

⁵ O trabalho do Diretor de Escola envolve uma diversidade de tarefas: burocráticas, de coordenação do Plano Escolar e ações voltadas à finalidade pedagógica. Além de visar ao fortalecimento da autonomia e responsabilidade individual de todos, ele é o responsável legal, judicial e pedagógico da escola.

⁶ O Vice-diretor de Escola tem a atribuição de auxiliar o Diretor (nas atividades burocráticas e pedagógicas) e substituí-lo em suas ausências.

⁷ O Professor Coordenador exerce funções pedagógicas destinadas a auxiliar o trabalho dos professores. Como articulador do Plano Escolar e das ações dos docentes, responde pela formação dos professores.

⁸ O PMEC não faz oficialmente parte da equipe Gestora, mas seu efetivo trabalho na mediação de conflitos pode possibilitar aos Gestores maior tempo para dedicação às atividades pedagógicas.

⁹ O GOE gerencia o trabalho da secretaria da escola (matrículas, livro de ponto, Históricos Escolares, etc.) sendo o responsável pela documentação de discentes, docentes e funcionários.

entre eles os Supervisores de Ensino¹⁰ e os Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP)¹¹.

O estudo proposto coloca o foco no grupo de professores dos anos iniciais, a maioria dos quais vem participando de propostas de formação oferecidas pela Secretaria de Educação, especialmente o programa Letra e Vida. Neste trabalho, são denominados professores polivalentes, uma vez que trabalham com as diversas áreas de conhecimento, atuando com alunos dos anos iniciais. O foco deste programa é interessante, não só por ser um dos programas com mais longa permanência entre as propostas de formação continuada, ainda que passando por mudança de nome e sofrendo algumas alterações, mas também por ser um bastante documentado, permitindo que se conheça a experiência de formação desenvolvida com o grupo, vivenciada de diferentes formas pelos diferentes participantes.

1.2 A Organização do trabalho

Esta dissertação está dividida em oito seções.

Na introdução são apresentadas as origens da pesquisa, sua justificativa, objetivos e delimitação do estudo.

Na segunda seção são discutidos os conceitos de formação docente, de desenvolvimento profissional e de conhecimento profissional a partir de diferentes autores, possibilitando a fundamentação teórica do tema em estudo.

Na terceira seção é apresentada uma breve reflexão sobre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nos últimos 20 anos.

Na quarta seção são apresentados e discutidos alguns estudos sobre formação continuada de professores, com foco nas características e nos processos de implementação das diferentes propostas, buscando contextualizar os elementos

¹⁰ O Supervisor de Ensino, além das questões burocráticas, acompanha os trabalhos da escola, por meio de frequência sistemática, auxiliando a direção na condução de seu trabalho. É o representante da SEE e dinamiza a implantação de políticas públicas.

¹¹ O ATP tem o cargo de professor na rede pública estadual, afastado junto ao Núcleo Pedagógico da Diretoria Regional de Ensino com o objetivo de ser um formador, com atribuições de desenvolver, dentro de área específica de atuação, ações descentralizadas de formação continuada.

envolvidos nesse processo. Essa revisão de literatura discute, num primeiro item, o Programa *Letra e Vida*, suas características, estruturas e dinâmica. Num segundo item, examina como a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo transpõe um programa de formação em um currículo oficial, por meio do Programa *Ler e Escrever*, e num terceiro é apresentado, pelo olhar dos agentes envolvidos, um panorama dos programas citados.

A quinta seção é destinada à descrição do percurso metodológico, envolvendo a pesquisa de campo e a coleta de dados por meio de grupos de discussão, bem como a análise com base em documentos oficiais e entrevistas de caracterização.

São apresentadas, na sexta seção, as caracterizações do grupo de estudo.

Na sétima seção são explicitadas as análises e interpretações dos resultados obtidos em todo o processo de pesquisa, tendo em vista os objetivos inicialmente colocados.

Na sequência do texto, as conclusões, bem como as reflexões sobre as possíveis contribuições do estudo para a ampliação da compreensão do tema.

2 OS ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

2.1 Formação de professores: um longo caminho percorrido

A formação de professores, seja a formação inicial, seja a contínua, ou na perspectiva mais recente de desenvolvimento profissional, tem sido objeto de estudo de muitos autores (Marcelo, 2009; Tardif, 2002; Imbernón, 2010; Gatti, 2011; Estrela, 2003; Perrenoud, 1993; Fusari, 1992; Nóvoa, 2009; Canário, 2008, entre outros), que se preocupam com a produção dos saberes docentes e suas implicações em sala de aula. Essa temática permeia uma gama de produções, voltadas, quer para a melhoria da qualidade da educação, quer para a elaboração de políticas públicas, assim como as demandas do currículo para os cursos de Licenciatura.

Na legislação brasileira, a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases)¹² prevê a formação de profissionais do magistério, tanto a inicial quanto a continuada.

Tem-se entendido (MELLO, 2000; BRASIL, 1996; IMBERNÓN, 2010) que a formação de professores propiciada pelas instituições de ensino, por meio de cursos de graduação, privilegia momentos formais. São denominadas formação inicial, um momento em que a pessoa se prepara para ser professor sendo aluno. Já a formação posterior, ao longo do exercício profissional, muitas vezes para ajustes das ações, é conhecida como formação continuada. No entanto, a recente legislação sobre formação de professores para a Educação Básica (BRASIL, 2015) já considera a articulação entre esses momentos da formação, definindo, em seu artigo 3º, que a: “[...] formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica”.

¹² Parágrafo 1º do Artigo 62 dispõe que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996).

Não cabe, neste trabalho, dissertar sobre a formação inicial, pois o estudo recairá sobre a formação continuada de professores, a qual será discutida na próxima seção.

Imbernón (2010) escreve que a ideia de formação inicial está presente em nossa sociedade desde quando se iniciou o processo de educar e que o educador tinha de se preocupar com essa tarefa. Observa, em seguida, que a preocupação com a necessidade de constante atualização e revisão das práticas docentes é bem mais recente. A reflexão e a busca de compreensão sobre formação docente acentuam-se nos últimos anos, acompanhando a crescente produção e transformação do conhecimento na sociedade contemporânea, levando a permanente indagação sobre a formação do professor.

O mesmo autor faz uma breve reflexão sobre a genealogia da formação de professores, observando que ela passa por algumas etapas na maioria dos países latinos. Segundo Imbernón (2010), até os anos 1970 a formação inicial é institucionalizada, mas a formação continuada caracteriza-se por um modelo individualista, a cargo da iniciativa de cada professor. Nos anos 1980, com o aumento do atendimento educacional, o trabalho docente careceu de aprimoramento para atender a diversas camadas da população. Os programas e cursos eram estruturados, em sua maioria, como treinamentos, com uma visão técnica do ensino. A partir dos anos 1990 iniciou-se um período de renovação pedagógica, mas ainda muito confuso, e o discurso muitas vezes não se coadunava com a prática. Assim, a formação continuada misturava treinamento e planos de formação. A partir dos anos 2000 surgiram as buscas por novas alternativas, permeadas por questões econômicas, culturais e tecnológicas. Emergiu, então, a preocupação com os aspectos relacionais, e a profissão de professor entra em crise, pois parecia que os modelos anteriores de trabalho não conseguiam educar os novos alunos. Nesse momento, é crucial repensar todo o sistema educacional e a prática de formação com novos modelos relacionais, por meio da construção coletiva envolvendo os diversos agentes sociais, principalmente os professores:

Diante desse percurso,

Talvez devamos nos introduzir na teoria e na prática da formação em novas perspectivas: as relações entre os professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder nos centros de professores, a autoformação, a comunicação, as emoções, a formação na

comunidade, e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação (IMBERNÓN, 2010, p. 25).

Ao discutir os termos usados para se referir à formação dos professores ao longo do tempo, Marin (1995) cita diferentes expressões que têm sido utilizadas para designar a formação de professores, dentre elas: *reciclagem* (com tendência a desaparecer, por não indicar ideia de alteração radical); *treinamento* (que sugere uma modelagem de comportamentos com finalidades meramente mecânicas, sendo melhor pensar no treinamento como parte integrante de um processo mais amplo de formação); *aperfeiçoamento* (ideia de corrigir defeitos, mas pode limitar o sentido da formação à aquisição de noções novas); *capacitação* (tornar capaz - traz em si a ideia de capacitar com programas ou receitas prontas).

Mais recentemente tem sido usada as expressões *educação permanente*, *formação continuada* ou *educação continuada*, que, segundo a autora, por serem similares podem ser agrupadas, “[...] na medida em que se manifestam a partir de ouro eixo para a formação de professores, para a pesquisa em educação, para os compromissos institucionais e dos profissionais que atuam em todas as áreas” (MARIN, 1995, p. 17). Nessa perspectiva, o conhecimento é o elemento central no processo formativo, e a formação continuada é entendida como processo contínuo, consciente, direcionado à mudança.

Para Pimenta (2006, p. 22), “[...] a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha da educação permanente”, o que reforça o entendimento da formação contínua como processo.

Fusari e Franco (2005, p. 18) ponderam: “Via de regra, a formação contínua vem sendo compreendida como aquela que ocorre após a formação inicial (magistério em nível superior, licenciatura, bacharelado), a partir do ingresso do sujeito na carreira do magistério”. Esses autores apontam três possibilidades de formação contínua: de reposição de conhecimentos, atitudes e habilidades não totalmente trabalhadas na formação inicial, atualização do conhecimento e aperfeiçoamento do conhecimento. Essas três possibilidades podem ser reconhecidas em cursos oferecidos por instituições de ensino, por órgãos governamentais centrais, por parcerias entre eles, por iniciativas na própria escola (com direcionamento de políticas públicas ou não), etc.

Como analisam Gatti, Barreto e André (2011), em face das transformações sociais e das novas demandas os professores deparam novas exigências do trabalho

docente, e as políticas públicas em educação são influenciadas, analisadas e questionadas por diferentes grupos sociais. Todos esses fatores influenciam as demandas de formação continuada para os professores:

Os desafios candentes que são colocados ao governo da educação e às suas políticas, em particular às questões da formação de docentes e de seu trabalho, têm-se originado dos desconfortos anunciados por diferentes grupos sociais, em diferentes condições, que expõem suas necessidades e demandas e geram suas reivindicações expressas por vários meios (associações diversas, mídias, movimentos por mais e melhor educação etc.) (GATTI; BARRETO; ANDRE, p. 25, 2011).

As análises precedentes permitem compreender que a formação continuada evoluiu, ao longo do tempo, de uma concepção de formação como uma sequência de cursos desconectados do contexto de trabalho do professor, para uma perspectiva de processo contínuo de construção do conhecimento profissional, considerando o professor em todas as suas dimensões: pessoais, profissionais, emocionais, políticas.

Em face das crescentes demandas sociais, há também uma preocupação crescente das políticas públicas voltadas com a formação docente. Essa preocupação, recentemente, está no professor, nos processos utilizados por ele para aprender ao longo da carreira;

No subitem que segue, busca-se deixar clara a ideia de formação contínua por meio do conceito de desenvolvimento profissional docente.

2.1.2 Desenvolvimento profissional docente

Atualmente a formação inicial e a continuada são vistas como momentos de um processo mais amplo, de desenvolvimento profissional docente. É um conceito relativamente recente, que se consolida nas últimas décadas a partir do desenvolvimento das pesquisas sobre a formação de professores, dos avanços na concepção dos professores como profissionais do ensino e da compreensão dos processos de aprender a ensinar (MARCELO, 2009a).

Analisando a perspectiva de diferentes autores, Day (2001) destaca que entender o desenvolvimento profissional implica considerar as vidas dos professores,

sua atuação profissional, as políticas educacionais e os contextos escolares onde desenvolvem sua atividade docente. Assim, o desenvolvimento profissional pode ser entendido como um processo amplo, que:

[...] envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20).

No mesmo sentido, Marcelo (2009a) observa que a formação do professor vai muito além das dimensões de formação inicial e de formação contínua. O conceito de desenvolvimento profissional, segundo o autor, é mais abrangente, pois constitui um processo de evolução e continuidade. Nessa perspectiva, a formação do professor é entendida como um processo contextualizado e baseado na experiência. O autor discute entende o desenvolvimento profissional docente

[...] como um *processo*, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (MARCELO, 2009a, p.10).

Outros autores reforçam essa forma de pensar a formação de professores. Imbernón (2010), por exemplo, diz que não se pode separar a formação do contexto de trabalho do professor, e seu lugar de trabalho é a escola.

Bittencourt (2003) defende a ideia de que os professores precisam dar continuidade aos estudos, não apenas para se atualizar, mas porque o fazer pedagógico é um ato inacabado, em constante construção. Nesse sentido, o trabalho do professor é um contínuo processo de ensinar e aprender.

As contribuições de Gatti (2011b) vão além, pois essa autora observa que uma formação continuada que proponha mudanças em concepções e práticas educacionais somente causará impacto se considerar as ambiências psicossociais em que os professores trabalham e vivem. Segundo ela:

Os professores são os construtores das vias pelas quais as experiências traduzidas em conhecimentos estruturados e organizados circulam interpessoas e intergerações. Mas essa construção não se dá num vácuo, e sim numa dada história situada temporal e geograficamente [...] A

cristalização de crenças e valores que lhes permite viver também lhes permite trabalhar. Ou seja, ensinam e educam para metas e com ações pervasadas pelo próprio significado que construíram em relação aos conhecimentos, à vida em sociedade, às pessoas (GATTI, 2011b, p. 169).

Essas posições vão ao encontro do que afirma Nóvoa (2009, p. 16): "[...] é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais", ou seja, aquilo que o professor é enquanto ser humano é o que o define como professor. Diante dessa afirmação, o autor sugere a importância dos professores se prepararem para trabalho de "auto-reflexão e de auto-análise". Além de pensar o professor como pessoa, cada aluno também deve ser percebido assim, e esses seres unos convivem e mantêm relações no ambiente escolar. A docência exigirá do professor, não somente o conhecimento técnico, mas também, na mesma proporção, o conhecimento pessoal.

Assim, é possível entender que, para um bom ensino, o desenvolvimento profissional contínuo do professor é fundamental, pois permite que ele reflita sobre o que, como e por que ensinar. Trata-se de considerar a ideia de aprendizagem profissional num sentido amplo, incluindo a dimensão pessoal e diferentes tipos de experiências, em situações formais e informais, no espaço da escola ou em outros espaços. Para um entendimento da complexidade dos processos de formação, Day (2001) propõe pensar a lógica do desenvolvimento profissional, que inclui:

[...] quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir de experiência (através da qual a maioria dos professores aprende a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem "acelerada", disponíveis através de atividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas (DAY, 2001, p. 18).

Day (2004) apresenta os motivos que justificam a necessidade de investimento nesse processo, tanto dos sistemas quanto dos próprios professores, considerando

[...] o desenvolvimento profissional contínuo de professores como um esforço em que vale a pena investir, pois: i) é essencial para a aprendizagem, para o bem-estar e para os resultados dos alunos e das escolas; ii) é vital para a manutenção e desenvolvimento do seu próprio empenho e saber-fazer profissional; iii) constitui uma responsabilidade importante dos professores e empregadores (DAY, 2004, p. 318).

Em suma, deve-se pensar a formação como um processo contínuo e um elemento essencial para a melhoria da qualidade da escola e do ensino, bem como para a valorização dos profissionais da educação, uma vez que o desenvolvimento

profissional repercute na qualidade do trabalho do professor e nas suas ações em sala de aula e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos.

2.1.3 Formação e conhecimento profissional docente

Os aspectos envolvidos no desenvolvimento profissional são essenciais para compreender a construção do conhecimento profissional dos professores, entre eles a sua compreensão como um processo contínuo que ocorre nas diferentes oportunidades de formação, em situações formais e oferecidas pelos sistemas de ensino ou por iniciativas individuais dos próprios professores. Assim, as escolas e as práticas escolares constituem o contexto dessa formação, e deve-se entender que a atividade profissional inclui a dimensão pessoal, ou seja, o professor como sujeito da própria formação.

Um aspecto particularmente importante para a compreensão deste estudo refere-se às mudanças nas concepções e práticas docentes, o que remete ao destacado por Gatti (2011a, p.171), que pondera que o professor precisa ser entendido como ser social. Assim, os “[...] conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas também socioafetivos e culturais”.

A compreensão de que a reconstrução dos conhecimentos profissionais só ocorre quando os professores podem atribuir sentido aos conhecimentos da formação suscita uma breve reflexão sobre o conceito de conhecimento profissional docente. Montero (2001) apresenta esta definição de conhecimento profissional:

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e de análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências de complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional (MONTERO, 2001, p. 218).

Uma discussão relevante para aprofundar a compreensão dessa questão é feita por Roldão (2007), quando explica que o conhecimento profissional docente está intrinsecamente vinculado ao ato de ensinar, ao que constitui o *ser professor*.

Segundo a autora, atualmente deixamos para trás o entendimento de ensinar como o de transmitir um saber e passamos a entender como fazer o outro se apropriar do saber. Em outras palavras, ensinar implica fazer com que o aluno aprenda, o que exige um saber próprio da profissão docente, que não é algo simples de identificar, mas que é central na identificação do professor como profissional distinto dos demais atores sociais: “[...] o professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*” (ROLDÃO, 2007, p. 101, grifos da autora).

A autora apresenta alguns elementos que considera caracterizadores do conhecimento profissional docente: sua *natureza compósita*, ou seja, é um conhecimento que se constitui por lógicas incorporadoras, num processo em que os vários conhecimentos, ao serem apropriados pelo professor, se transformam e passam a constituir e a modificar o próprio conhecimento profissional; sua *capacidade analítica*, ou seja, o conhecimento profissional docente exige um domínio do saber técnico, mas também um domínio dos imprevistos que a situação profissional possa apresentar, dando oportunidades para a reflexão que se opõe à ação docente rotineira; sua *natureza mobilizadora e interrogativa*, que demanda o questionamento permanente da prática e dos conhecimentos adquiridos; capacidade de questionamento do próprio conhecimento, num processo de *meta-análise*, que inclui a autocrítica por meio da prática reflexiva; finalmente, o conhecimento profissional docente requer *comunicabilidade e circulação*, que implica a passagem do conhecimento tácito ao conhecimento sistemático e articulado, que pode então ser transmitido e discutido com os pares e com outras pessoas.

Nesse sentido, é necessário rever a tradicional concepção de relação teoria e prática como dimensões distintas no conhecimento profissional. Segundo a autora, “[...] o saber profissional tem de ser construído – e refiro-me à formação – assente no princípio da *teorização*, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da *acção profissional docente*, sua e observada noutros” (ROLDÃO, 2006, p. 101).

Assim, o ato de ensinar envolve uma ação inteligente, fundada no domínio dos vários saberes formais e do saber da experiência, transformados e recriados pelo professor na prática pedagógica, que pode então ser compreendida como o *agir informado*, [...] que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de

aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência” (ROLDÃO, 2007, p. 101).

Nessa perspectiva, as oportunidades de formação continuada ao longo da carreira são essenciais na construção de um conhecimento complexo, que exige uma sólida base conceitual e o domínio dos procedimentos didáticos adequados, exercido numa prática fundamentada, refletida e alimentada pela discussão coletiva.

Ao discutir os processos de formação continuada, é preciso considerar que Day (2001) pontua que muitos esforços são feitos em busca de assegurar aos professores uma formação contínua que vise atualizar o conhecimento do conteúdo e o desenvolvimento de estratégias, relativos ao ensino, à avaliação e à própria organização da sala de aula. Todos esses temas envolvem os saberes dos professores, saberes exigidos pela profissão e saberes que podem ser construídos dentro dela.

Tardif (2002), ao dissertar sobre o conhecimento produzido pelos professores, afirma que ele não pode ser negligenciado pelos programas de formação, pois os professores devem ser sujeitos no processo. Isso porque o conhecimento profissional também é produzido nas tarefas cotidianas, ao serem utilizados saberes específicos da profissão durante as atividades laborativas com os alunos. A interação com esses saberes possibilita a compreensão da natureza do ensino, para a qual o autor indica vários nomes: “[...] “saber experiencial”, “saber prático”, “saber da ação”, “saber pedagógico”, “saber da ação pedagógica”, etc.” (TARDIF, 2002, p. 297). O autor chama a atenção para a importância dos saberes experienciais, nos processos formativos, esclarecendo que:

São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2002, p. 49).

Essas considerações indicam a importância de observar, nas ações de formação continuada, os conhecimentos da experiência, uma vez que é a partir deles que os professores avaliam, interpretam e se apropriam dos demais saberes, que são incorporados (ou não) na constituição do seu conhecimento profissional.

Nesse sentido as formações docentes devem manter uma estreita relação com a prática profissional docente, numa constante interação entre formação teórica e as

experiências vivenciadas em sala de aula, pois essas vivências se apoiam em diferentes saberes: curriculares, programas ou manuais, os saberes das disciplinas, os da formação inicial e contínua, os saberes culturais.

Tardif (2002) destaca que a formação não pode ser separada dos saberes que a profissão exige e enfatiza a dimensão social dos saberes docentes:

[...] os professores não definem sozinhos os seus saberes, os saberes dos professores são saberes sociais, partilhados pelo grupo profissional. São produzidos socialmente, ou seja, são objetos das práticas sociais; evoluem com o tempo e as mudanças sociais e são adquiridos no contexto de socialização profissional (TARDIF, 2002, p.12).

O autor salienta ainda que, para valorizar o conhecimento profissional dos professores, é necessário rever suas relações com os outros grupos e instâncias que estabelecem controle sobre o seu trabalho nos processos formativos, reconhecendo assim a centralidade dos professores na formação profissional:

[...] não basta valorizar o saber profissional dos professores para modificar realmente o papel que lhes atribuímos comumente nos processos de definição e de seleção da cultura escolar. Ao contrário, é permitido pensar que todo verdadeiro reconhecimento do profissionalismo dos professores deverá ser acompanhado de uma transformação substancial nas relações que o grupo dos professores mantém com os outros grupos e instâncias que definem o seu trabalho e os conhecimentos escolares (TARDIF, 2002, p.301).

O autor demonstra que os saberes profissionais dos professores constituem elemento central das reformas educacionais, mas apresentam, tanto soluções, quanto o surgimento de muitos problemas. Deixam, assim, um legado de novos questionamentos sobre os saberes dos professores vinculados a sua identidade profissional e de sua função no local de trabalho e na sociedade. E, ainda, sobre ética profissional e necessidade de aprendizagem de atitudes e valores em relação à vida e ao trabalho docente.

Os estudos citados trazem importantes reflexões sobre a formação dos professores, permitindo compreender que a profissão docente envolve o conhecimento profissional e pessoal do professor e a aprendizagem dos alunos. Marcelo (2009 b) aponta que esse movimento legitima a profissão docente, que se apoia no contínuo ato de aprender:

O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagem relevante para os alunos. Para que esse compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores – da mesma maneira que é assumido por outras profissões – se convençam da necessidade de ampliar,

aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal (MARCELO, 2009 b, p. 10).

Entretanto, não é possível pensar os conhecimentos necessários ao trabalho do professor como um conjunto de conteúdos e procedimentos didáticos; o professor precisa saber tomar decisões que ampliem as possibilidades de seus alunos e ter a consciência de que suas escolhas acarretarão consequências na vida desses estudantes. Ao analisar o conceito de reflexão na formação docente, Zeichner (2008) ressalta que muitas vezes o discurso sobre a “prática reflexiva” ignora que o conhecimento profissional dos professores deve incluir a compreensão da dimensão política da ação de ensinar:

[...] além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter (ZEICHNER, 2008, p. 546).

As observações do autor demonstram que o objetivo da reflexão na formação docente não se resume ao âmbito do trabalho na sala de aula, mas envolve questionamentos sobre a sua identidade profissional, sobre a dimensão ética da profissão, no espaço de trabalho e na sociedade. Assim, a reflexão docente pode tornar-se um instrumento de mudança, não só das práticas, mas também das condições estruturantes da profissionalidade.

As observações de Gatti, Barreto e André (2011) são pertinentes, pois alertam que as pesquisas não podem reforçar a ideia (frequente no senso comum) de que, para a melhoria da qualidade da educação, o professor é o único elemento em que se deve investir. Uma política para os professores deverá igualmente contemplar: salários, carreira, valorização social da profissão, condições de trabalho, formas de organização do trabalho escolar, infraestruturas das escolas.

Portanto, a formação de professores pode ser compreendida como um ato de aprender conhecimentos específicos e inerentes à profissão, e não pode ser separada dos conhecimentos que a profissão exige. É perceptível que se trata de um processo contínuo, mais amplo, e somente a formação de professores não solucionará todos os problemas da educação brasileira.

No próximo subitem procura-se desenvolver conhecimentos sobre a ideia da continuidade como base no conceito de desenvolvimento profissional docente.

2.1.4 Desenvolvimento profissional docente e o espaço privilegiado de formação: a escola

A perspectiva dos autores citados destaca que o desenvolvimento profissional docente é um processo que se dá ao longo da carreira e que se concretiza no local de trabalho do docente, ou seja, a escola.

Essa posição é reforçada por Fusari e Franco (2005, p. 19), quando citam que pesquisas realizadas no Brasil e em outros países, a partir dos anos 70, revelaram que capacitações para formação de multiplicadores apresentam pouco impacto de mudança, mas “[...] apontavam que mudanças benéficas ao processo de ensino-aprendizagem tendiam a ocorrer quando o processo formativo acontecera no próprio local de trabalho dos professores, isto é, nas próprias escolas”. Em Marin (1995), encontram-se referências à importância de se valorizar o espaço de trabalho como local de formação onde ocorre a valorização dos saberes educacionais:

[...] com a proposição e a implementação desses processos no *lócus* do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais (MARIN, 1995, p.18).

Segundo Fusari (2000), observa-se atualmente uma tendência a valorizar a escola como *lócus* da formação docente, devido às avaliações críticas referentes ao fato de que a formação contínua de professores durante muito tempo centrou suas atividades na retirada dos professores do seu local de trabalho. O autor alerta, no entanto, para o cuidado de articular os processos formativos realizados dentro e fora da escola:

[...] o ideal é que a formação contínua ocorra num processo articulado fora e dentro da escola. Por um lado, a prática da formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas, por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora (FUSARI, 2000, p. 19).

Assim, para o autor, a possibilidade de participação em encontros com diferentes profissionais e a troca de experiências com colegas favorece o desenvolvimento pessoal e cultural do educador, contribuindo assim para o seu enriquecimento profissional, na medida em que lhe apresenta a possibilidade de um novo olhar e de uma releitura do próprio trabalho.

Nesta ótica, é possível considerar que entender a escola como espaço da formação não implica limitar as ações ao espaço físico escolar, mas, sim, que é preciso articular a formação aos significados e relações que se originam no cotidiano escolar.

Analizando as tendências na formação continuada dos professores em vários países, Day (2001) destaca o modelo de formação centrada na escola, articulado às políticas e reformas educacionais e voltado para a gestão da sala de aula.

O autor alerta que, em muitos casos, a formação continuada pode deixar de ser uma decisão do professor e passar a ser determinada pelos sistemas de ensino que oferecem esses programas. Nesse sentido, embora as oportunidades de formação se ampliem, os professores têm menos possibilidade de escolha em relação à própria formação e menos oportunidades para uma formação ampla, que considere seu desenvolvimento intelectual e emocional.

Nesse ponto Day (2004, p.191) é bem enfático, ao apontar que “[...] qualquer que seja a definição de eficácia, as escolas mudarão, de uma forma eficaz, quando a melhoria tiver origem no seu interior” e indicar o quanto a escola – condições de trabalho, liderança, recursos, instalações físicas, recursos materiais e financeiros, características da organização e formas de relacionamento – é importante para o processo formativo de professores.

Cabe, aqui, refletir sobre a cultura das escolas, entendida como as relações e inter-relações de valores, crenças, preconceitos e os comportamentos dos indivíduos frente a eles, além do conhecimento que a instituição tem sobre si mesma (DAY, 2004). Essas condições afetam as oportunidades de aprendizagem dos professores, tanto positiva quanto negativamente.

As contribuições dos diferentes autores evidenciam a complexidade do processo de formação continuada de professores, que pode assim ser entendido como um processo que se enraíza nos contextos e situações de trabalho, permeado pelas relações vivenciadas no dia a dia escolar.

Essas ideias apontam para a importância de que a formação considere a comunidade escolar, seus valores e sua cultura. Ao analisar dados de avaliação de um programa de formação de professores, Gatti conclui:

Ao conseguir em entrelaçamento com a cultura, com os modos de ser e valores das comunidades regionais e, com base nisso, ao propor novos conteúdos curriculares e práticas pedagógicas – objetivos desse curso de formação de professores –, produziu condições facilitadoras de apreensão de novas ideias e criação de outras formas de agir pedagógica e socialmente. O impacto obtido, nos contextos em que se realizou e com o particular tipo de professores-cursistas aos quais se destinou, mostra a importância da consideração dos aspectos culturais, psicossociais, no desenvolvimento de aprendizagens e na apreensão de novos valores, o que se vincula a mudanças de práticas (GATTI, 2011a, p. 182).

Fusari (1992, p. 26) vai além, quando relaciona a formação dos professores com a democratização do ensino e sua função de tornar o aluno um cidadão: “[...] colocar realidade no contexto mais amplo da democratização do ensino e da própria sociedade brasileira. Isto significa assumir a formação do educador em serviço, como um meio e não como um fim em si”. É interessante e ao mesmo tempo inquietante que, apesar dos anos, o texto seja tão atual, pois a democratização do ensino, a melhoria da qualidade do ensino e a formação de professores continuam na pauta de nossas políticas públicas, sinalizando a necessidade de fortalecimento do profissional professor, e, principalmente, de reconhecê-lo como um cidadão, portanto capaz de formar para a cidadania.

O autor enfatiza que a democratização do ensino passa pela competência docente (*idem*, p. 26) e que a “[...] sala de aula será o local privilegiado para ocorrer, de fato, a propalada e desejada democratização do ensino”. Ele afirma que a competência do educador não é inata e neutra, ela é construída:

A competência docente é, portanto, uma elaboração histórica continuada. Um eterno processo de desenvolvimento, no qual o educador, no cotidiano do seu trabalho, no exercício consciente de sua prática social pedagógica, vai revendo, criticamente, analisando e reorientando sua competência (“saber fazer bem”), de acordo com as exigências do momento histórico, do trabalho pedagógico e dos seus compromissos sociais, enquanto cidadão – profissional – educador (FUSARI, 1992, p. 27).

Quando a escola é focada como um local de aprendizagem, também se considera a necessidade de um trabalho coletivo, que pense as necessidades pessoais e do grupo, assim como a participação ativa dos professores, para que se possa obter uma formação mais eficaz. Como destaca Day:

[...] nos locais onde é planeada de forma a “ajustar-se” às necessidades dos professores em relação aos seus anos de experiência, ao desenvolvimento da sua carreira, às exigências do sistema, ao ciclo de aprendizagem ao longo da vida ou às necessidades do sistema, terá mais probabilidade de obter sucesso e de *acelerar o crescimento*, [...] nos últimos anos, os governos têm tomado consciência de que uma mudança bem-sucedida requer a cooperação activa dos professores (DAY, 2004, p.182).

Não se pode pensar que programas de formação serão bem-sucedidos se forem considerados apenas o local de formação (dentro ou fora da escola) ou as necessidades de aprendizagem ou de coletividade, pois outros fatores são importantes: a valorização dos professores, assim como seus saberes e as condições de trabalho (FUSARI, 2000).

Nesse mesmo sentido, Canário (2008) observa que a formação deve se inserir numa visão ampliada da profissão docente, transcendendo os processos focados no território restrito e individual da sala de aula, para considerá-la em seu sentido pleno, que envolve os planos cultural, ético e político:

Ser professor, hoje, implica um esforço de aprendizagem e melhoria permanentes que se inscreve numa dinâmica de formação contínua a ser mais entendida como um direito e menos como uma imposição. É nas escolas que se aprende a profissão de professor, na medida em que esse processo de aprendizagem se sobrepõe a um processo de socialização profissional (CANÁRIO, 2008, p. 146).

A escola se torna então um espaço de apoio para a reflexão da prática, e é nesse espaço, de forma estimuladora, que os professores encontram oportunidades de crescimento. O processo educativo é constantemente influenciado pelas relações entre o profissional e o pessoal, e a formação continuada tem o papel de auxiliar o professor a vivenciar os saberes de sua profissão no exercício da profissão.

2.1.5 Desenvolvimento profissional: os professores como sujeitos da formação

Na discussão sobre a ideia de profissional docente, um aspecto destacado por vários autores refere-se ao seu papel nesse processo.

Como já se demonstrou neste texto, vários autores comungam reflexões sobre o que é necessário para a formação de professores. Com base em estudos de diversos autores, Nóvoa (2009) destaca algumas ideias que devem ser consideradas

nos programas de formação. Em primeiro lugar, “[...] é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 6), com a aproximação de professores e comunidade científica, dando aos professores experientes papel de destaque na formação de seus colegas. O autor destaca também que “[...] a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa” (*idem*, p.14), aproximando-se, assim, das situações da prática cotidiana.

Outro aspecto destacado por ele é a importância de “[...] promover novos modos de organização da profissão” (*ibidem*, p. 7), favorecendo a autonomia e a reflexão, com a valorização das comunidades profissionais e a partilha dos conhecimentos produzidos nessas comunidades. Finalmente, o autor propõe “[...] reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores” (*ibidem*, p. 8), com base na construção do autoconhecimento e autoavaliação, com a valorização do conhecimento profissional e da fala dos professores perante a sociedade. Em síntese, na visão do autor, é preciso considerar:

[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (NÓVOA, 2009, p. 4).

Percebe-se que, se esses pontos forem considerados, a formação de professores estará intimamente ligada com políticas de valorização da profissão.

Nesse quadro, constata-se a ideia de processo contínuo, pois engloba o docente desde seu momento como aluno até sua inserção como participante ativo na escola, local onde é desejável que ocorram reflexões sobre a prática, momentos de aprendizagem com suas próprias experiências e a de colegas, e a constituição de comunidades de aprendizagem (VAILLANT; MARCELO, 2012).

O grande desafio das escolas é constituírem-se como comunidades de aprendizagem, entendidas como lugares onde “[...] os formadores pesquisam, estudam, ensinam, observam, falam de seu ensino, ajudam-se uns aos outros” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 48).

Os estudos citados demonstram a importância de pensar a formação continuada dos profissionais da área educacional como necessidade para o

desenvolvimento do professor. Isso porque as transformações sociais, a valorização e a imagem que a sociedade criou sobre educação e as enormes mudanças nos sistemas educativos demandam transformações profundas nos trabalhos dos professores (MARCELO e VAILLANT, 2009). Com fundamento nesses autores, portanto, entende-se que o educador não tem hoje uma única função, pois deve assumir cada vez mais um maior acúmulo de responsabilidades, devido ao aumento das exigências a que ele se encontra submetido, ou seja, deve estar em constante formação.

Assim, a ideia de desenvolvimento profissional engloba outros conceitos (formação permanente, continuada, em serviço, educação continuada, treinamentos, aperfeiçoamentos, cursos de reciclagem, capacitação, etc.), mas é mais ampla, por entender o docente como profissional de educação e apresentar “[...] uma conotação de evolução e continuidade” (*idem*, p. 9). Compreende-se que a formação ocorre em diferentes contextos e situações, ou seja, não se limita aos momentos específicos de formação profissional ou ao espaço escolar, pois envolve experiências e aprendizagens em outros espaços. Entende-se também que o professor, antes de ser um professor, é um cidadão, e que a sua cidadania nunca está acabada, mas em constante processo de desenvolvimento.

A análise da proposta de formação continuada de professores que se busca está ancorada nas premissas apresentadas pelos autores citados, considerando o meio em que o professor vive e trabalha, o grupo com o qual interage, o contexto institucional no qual trabalha e representa, suas relações com a comunidade escolar e extraescolar, com o currículo (oficial e oculto), com as decisões e as atitudes que precisam ser tomadas no dia a dia, com as suas necessidades de aprendizagem, e/ou com as propostas de aprendizagem da instituição.

A escola deve ser considerada pelos programas de formação continuada como contexto da formação, pois, como não se pode separar a formação dos conhecimentos que a profissão exige, é na escola que eles podem ser mais bem analisados e refletidos. Ainda, é no contexto escolar que o professor tem como construir sua identidade docente.

Na sequência, uma apresentação da estrutura da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, buscando situar o contexto de desenvolvimento do Programa *Letra e Vida*.

3 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES *LETRA E VIDA*

3.1 Formação de professores: em pauta o programa *Letra e Vida*

Em pesquisa sobre o Programa *Letra e Vida* no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) e em uma busca mais simples em *sites* de pesquisas foram encontrados inúmeros trabalhos que se dedicam a estudar o tema e a analisar essa proposta, entre eles: Hernandez (2008) e Calil (2008), que procuraram acompanhar a trajetória de professores cursistas do Programa de Formação *Letra e Vida* em sala de aula; Silvestre (2009), que aponta as lacunas conteudísticas do Programa; Yamamoto (2012), que analisa o *Ler e Escrever* como um programa de enfrentamento do fracasso escolar; Alencar (2012) e Oliveira (2012), que discutem as concepções metodológicas que orientam a proposta do *Letra e Vida*; Valiengo (2012), que avalia os resultados da alfabetização pelo Programa; e, finalmente, Bauer (2011), que apresenta uma avaliação do impacto do Programa, procurando compreender elementos das políticas públicas que precisam ser considerados na análise dos resultados obtidos e nas interpretações dos efeitos do Programa *Letra e Vida* no trabalho pedagógico – desempenho dos alunos, relacionamento do discurso com a prática, consolidação do trabalho coletivo, possibilidade de continuidade da formação. Os diversos estudos examinam as contribuições à prática pedagógica, indicando que o Programa em questão é um espaço propício para as pesquisas, em virtude do tamanho da rede estadual paulista, assim como de sua diversidade regional, econômica e cultural.

Os Programas *Letra e Vida* e *Ler e Escrever* foram também temas de dois trabalhos apresentados na 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no ano de 2013, mostrando seu caráter relevante na esfera nacional, assim como foram objeto de estudo de Gatti, Barreto e André (2011), em um livro sobre políticas docentes no Brasil, material publicado pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

Infelizmente não existe nenhum estudo oficial da SEE sobre os resultados em sua própria rede de ensino.

Para uma melhor compreensão do programa, apontaremos uma sucinta contextualização da SEE de São Paulo, com foco em algumas políticas que delimitam o trabalho e a formação dos professores.

3.2 Uma breve reflexão sobre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nos últimos 20 anos

Apesar de o foco principal desse estudo ser o Programa de Formação Letra e Vida, é importante apresentar uma breve retomada de algumas tendências nas políticas da Secretaria que afetaram as condições de atuação dos professores nas escolas públicas estaduais. Assim, com a descrição que não se tem a pretensão de analisar a organização da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo SEE/SP, mas tornar mais claro o contexto da formação docente.

A SEE/SP possui a maior rede de ensino do Brasil¹³, contando com mais de quatro milhões de alunos, 5,3 mil escolas, 230 mil professores e 59 mil servidores. É uma organização com estrutura centralizada, compreendendo órgãos vinculados: Conselho Estadual de Educação (CEE) e Fundação para o Desenvolvimento para o Desenvolvimento da Educação (FDE); órgãos centrais - coordenadorias: Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP), Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA), Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE), Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH), Coordenadoria de Orçamentos e Finanças (COFI); órgãos regionais: Diretorias de Ensino (91) e as escolas.

¹³ Dados disponíveis em: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria/>

FIGURA 1 - Esquema da Organização da SEE/SP



Fonte SEE. Figura elaborada pela autora, a partir de sugestão de Fusari (2015)

O esquema apresentado na Figura 1 pode sugerir uma verticalidade na hierarquia das decisões, mas há que se ressaltar que as relações e ações são entre pessoas, com possíveis divergências de opinião. Assim, essa verticalização pode ser fragmentada, diluída, perpassada de uma para outra. Além disso, o professor não pode ser considerado mero executor.

Como observam Mainardes, Ferreira e Tello (2011) na análise de uma política pública devem-se considerar múltiplos contextos. O contexto de elaboração das políticas é influenciado por fatores econômicos, sociais e políticos, e é possível perceber também a influências de movimentos sociais e de grupos de pressão. Não podem ser desprezados, ainda, os antecedentes históricos da política pública.

Além disso, é necessário perceber a política pública em seu texto legal oficial e no seu texto político, assim como comentários formais ou informais (sobre os textos oficiais), pronunciamentos oficiais, etc., que representam as contradições políticas dos grupos que competem pelo controle de suas representações (MAINARDES, 2006).

A partir de 1995, o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) passa a governar o Estado Paulista, adotando políticas educacionais com diretrizes que vão produzir profundos impactos na rede pública de ensino. Em seu conjunto, essas

políticas apontam para profundas mudanças na estrutura e funcionamento do sistema de ensino: reforma e racionalização da rede administrativa (instituição de sistema de informatização dos dados educacionais), descentralização e desconcentração administrativa de recursos e competências (extinção de órgãos centralizados e eliminação de cargos intermediários, com redimensionamento das competências), municipalização de parte da rede escolar, maior distribuição de materiais e equipamentos, correção do fluxo escolar, construção de uma cultura de avaliação e aumento do período de aulas diárias, e novos padrões de gestão. Essas diretrizes estão contidas no Comunicado SE de 22/03/1995 (SÃO PAULO, 1995), estando implícita no texto a ideia de que a melhoria do ensino não está vinculada a maiores investimentos em educação, e sim à melhor gestão dos recursos existentes (SANTOS, 2004), sugerindo uma perspectiva gerencialista na educação.

Segundo a concepção de Ball (2001), a performatividade e a ideia de gerencialismo representam a introdução de uma cultura de responsabilização e comprometimento dos trabalhadores com os resultados da organização simbolizada pela proposição de novas formas de gestão, focadas na descentralização, na avaliação dos resultados, na eficiência e produtividade dos sistemas de ensino; podendo ser caracterizado pela influência, nas políticas de estado, de ideias e princípios originados na gestão empresarial.

Entre essas medidas, instaura-se o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), como mecanismo de avaliação dos resultados, o que no comunicado é salientado como um instrumento para o Estado superar as desigualdades existentes entre as escolas estaduais paulistas. Afirma-se que a divulgação ampla dos dados possibilitaria identificação da escola frente às outras e que o acesso à informação por parte das famílias possibilitaria um acompanhamento próximo de cada unidade escolar e seus serviços. Na sequência, em dezembro de 2000 são criados mecanismos de bonificação, o *Bônus Mérito*, que constitui prestação pecuniária eventual, vinculada diretamente à avaliação de desempenho e à frequência apresentada pela profissional; a primeira lei surge em 2000 e a cada ano é apresentada uma nova, com pequenas alterações.

O Governo defende, no comunicado, a instituição de um novo padrão de gestão, em que o trabalho docente é reorganizado por meio de uma correlação entre o aumento salarial e a melhoria de desempenho, propondo-se o estabelecimento de

mecanismos de avaliação e promoção pelo trabalho e reformulação da jornada de trabalho docente. Na parte final do documento, afirma-se que o professor é o elemento chave para a implantação de uma política educacional (tanto positiva quanto negativa) e que, para tanto, será “respeitado, reconhecido e estimulado”: (SÃO PAULO, 1995, p. 16).

No que tange a gestão, as escolas obtiveram maior autonomia financeira, pedagógica e administrativa, e o repasse de recursos passou a ser feito diretamente às Associações de Pais e Mestres (APM). Ainda em 1996, foram apresentadas diretrizes para a elaboração dos Regimentos Escolares, Propostas Pedagógicas e Plano Escolar, que deveriam ser realizados individualmente pelas unidades escolares.

Em 1997, o governo instituiu a Progressão Continuada no Ensino Fundamental, organizado em dois ciclos de aprendizagem de quatro anos, sendo permitida a reprovação do aluno apenas na série final de cada ciclo. No documento que estabelece a medida (SÃO PAULO, 1997) são citados três objetivos: diminuir os gastos, corrigir o fluxo e possibilitar ganhos de aprendizagem por parte dos alunos.

No segundo mandato (1999/2002), continua a consolidação das diretrizes estabelecidas no mandato anterior, utilizando o Saresp para classificar as escolas de acordo com os resultados alcançados pelos alunos. Em 2001 passa a ser adotada uma Política de Bonificação de Resultado (SÃO PAULO, 2001) que se constitui de prestação pecuniária eventual, de acordo com o cumprimento de metas fixadas pela administração pública. A primeira lei surge em 2001, e a cada ano é apresentada uma nova normatização, com pequenas alterações, mas que utiliza como base a vinculação da bonificação diretamente aos resultados do Saresp (realizado pelos alunos), aferição de frequência pessoal e o fluxo da escola (índice de reprovação e abandono).

Ao discutir as reformas do ensino focadas na descentralização, na avaliação dos resultados, na eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, na qualidade dos serviços, em resultados eficazes na redução dos custos e criação de ambientes competitivos, Ball (2001) observa que há uma tendência comum nas políticas adotadas por inúmeros governos, que passam a se sujeitar às prescrições do economicismo.

As políticas analisadas remetem à ideia de cultura de desempenho ou performatividade. Ball (2005) discute o conceito de performatividade, entendido como um método de regulamentação que utiliza julgamentos e comparações, baseados em indicadores e critérios estabelecidos, como instrumentos para estimular os resultados dos agentes públicos. Ele alerta sobre a possibilidade de se reduzir o profissionalismo ao cumprimento de metas de desempenho estabelecidas externamente à profissão, pois está em jogo um dos seus pilares, ou seja, a “relação específica entre o profissional e o seu trabalho, uma relação de compromisso que está situada nos diálogos comunitário e interno” (BALL, 2005, p. 541).

O terceiro mandato (2003-2006) apresenta uma nova direção na condução da política educacional. A SEE/SP passa a imprimir uma orientação mais humanista e menos clara na política educacional no Estado de São Paulo. Em documento apresentado à Rede, propõe a concepção de um Governo Educador, Solidário, Empreendedor (SÃO PAULO, s/d). Nessa gestão, o Programa de Formação *Letra e Vida* é implantado no conjunto das políticas de formação para os anos iniciais.

Em 2003, a SEE/SP instaura o Programa de Formação Continuada Teia do Saber – combinando ações centralizadas e descentralizadas, por meio de mecanismos de formação presencial e a distância. Foi estabelecido que as Diretorias de Ensino deveriam ser o ponto de referência para todas as ações de formação continuada. As demandas de formação eram pautadas nas avaliações externas: “[...] oferecem dados que apontam para os pontos críticos do desempenho da aprendizagem” (SÃO PAULO, s/d, p. 35). É importante salientar que, além de ampliar a capacitação dos professores por meio do Programa de Formação Continuada “Teia do Saber”, a nova gestão instituiu o “Ensino Médio em Rede” e o “Programa Bolsa Mestrado”. Outras iniciativas foram a abertura das escolas para a comunidade, no fim semana para a comunidade, por meio do “Programa Escola da Família”, e a criação das primeiras escolas de tempo integral.

Em 2007, iniciando a quarta gestão, apesar de todos os esforços empreendidos anteriormente, as avaliações externas oficiais ainda apresentavam baixos índices de desempenho. Diante desse quadro ocorre o lançamento do Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2007), que propõe, entre suas principais metas: a alfabetização plena de todos os alunos até os 8 (oito) anos de idade, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, priorizando a

municipalização das séries iniciais e o fortalecimento da Equipe Gestora com programas de formação continuada e capacitação.

Para atingir a meta de alfabetizar todos os alunos até os oito anos, o Plano indica como ação a implantação do Projeto *Ler e Escrever*, tema de seção específica neste trabalho.

Ainda no âmbito das medidas que propõem melhorar a qualidade da educação, em 2008 é implantada a nova Proposta Curricular do Estado, a qual deveria ser incorporada ao Plano Escolar. Os resultados do Saresp e os do Idesp referentes a 2007 (SÃO PAULO, 2008) foram divulgados e discutidos com a comunidade escolar. Os incentivos financeiros e a bonificação seriam concedidos àquelas escolas que progredissem em busca da meta. O Bônus Mérito passa a ser Bonificação por Resultados, e são ampliados os critérios de acordo com o cumprimento de metas fixadas pela administração pública, que utiliza como base a vinculação diretamente aos resultados do Saresp (realizado pelos alunos), aferição de frequência pessoal e o fluxo da escola (índice de reprovação e abandono) – na proporção direta de cumprimento de metas definidas para a escola ou outra unidade administrativa.

Em 2011 inicia-se a quinta gestão do governo PSDB, estando atualmente em exercício. As políticas de bonificação e avaliação têm sido objeto de intensas discussões, pois, com a métrica de aferição por avanço anual dos alunos, os professores, conseqüentemente, passam a ser responsabilizados diretamente, quase que exclusivamente, quanto ao desempenho escolar, trazendo em si a culpa pela má qualidade da educação e uma perda, para a profissão, de prestígio social (BALL, 2005).

Apresenta-se, na sequência desta dissertação, o programa de formação *Letra e Vida*, desde sua constituição até ao seu desmembramento e ampliação para o programa *Ler e Escrever*; são analisados alguns desses textos, especialmente o trabalho de Bauer (2011), cujas contribuições são relevantes, tendo em vista que analisou o programa sob a ótica de possíveis efeitos sobre as concepções e as práticas dos professores alfabetizadores, utilizando os resultados de desempenho de alunos, procurando indícios de relações entre eles. A pesquisa de Bauer é considerada um referencial importante no estudo, uma vez que a maioria dos trabalhos aqui analisados salienta sua importância e aponta suas contribuições.

3.3 Contextualização do Programa *Letra e Vida*

O desenvolvimento de programas de formação continuada não é recente no País, e está relacionado à percepção da insuficiência da formação inicial dos professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (Lei Federal 9.394/96), em seu artigo 62 estabelece a formação continuada dos profissionais da educação como obrigação da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, em regime de colaboração. Assim, pode-se observar no Brasil maior preocupação com a educação continuada. São estabelecidos fundos específicos para financiamento da educação – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) - 1997, substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – 2007. Esses fundos abrem espaço nas verbas públicas para estimular programas de educação continuada para os profissionais da educação.

É necessário considerar que toda Política Pública é imbuída de questões ideológicas. Nenhuma política é neutra, como bem demonstra Bauer:

A ação política expressa concepções dos representantes do Estado sobre os princípios que norteiam os aspectos fundamentais da área em que se formula a política. Além disso, o fazer político pressupõe o estabelecimento de metas para a área em questão. Ao delimitar princípios e metas, a política assume capacidade projetiva e direcional, por um período limitado, caminhos trilhados pela sociedade. Esses percursos refletem a concepção de homem, de mundo, de sociedade, de Estado e de direitos humanos (dentre tantos outros) dos governantes que instituem a política (BAUER, 2011, p. 57).

Os documentos oficiais que apresentam as políticas públicas nem sempre são explícitos quanto às concepções ideológicas, e novamente Bauer auxilia no entendimento dessa questão:

É fundamental entender esses pressupostos, especialmente quando o objetivo do pesquisador é contribuir para a análise de política, das concepções que a fundamentam e de sua aplicabilidade, com o propósito de apreciar seus objetivos, suas estratégias e sua adequação ante os desafios e necessidades da sociedade (BAUER, 2011, p. 58).

Portanto, na análise de políticas públicas, a busca de compreensão das entrelinhas é um fator preponderante.

Em 2001, no governo PSDB, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) lança o PROFA - *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*, em forma de aprofundamento, com a participação das secretarias de educação e universidades que atendiam certas condições ao seu desenvolvimento, “[...] destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (BRASIL, 2001, p. 5). A justificativa era oferecer aos professores o conhecimento didático de alfabetização produzido na época:

Esse conhecimento didático, que se expressa em uma metodologia de ensino da língua escrita, é uma produção coletiva, construída a muitas mãos e em diferentes países. Atualmente, todos os profissionais que têm a responsabilidade de formar professores, assim como todas as agências formadoras, já tomaram contato de alguma forma com o que se configurou, nas últimas duas décadas, como uma "mudança de paradigma na alfabetização". [...] No Brasil, a metodologia de alfabetização à qual nos referimos foi construída com o empenho de muitos educadores que não mediram esforços para formular e validar propostas de ensino pautadas no conhecimento disponível sobre a aprendizagem. Dada a necessidade urgente de incorporá-la como conteúdo tanto da formação inicial quanto da formação continuada dos professores brasileiros, o MEC assumiu a tarefa de oferecer às agências formadoras e aos sistemas públicos de ensino algumas condições técnicas fundamentais para a difusão desse conhecimento didático, por intermédio, inicialmente, do Programa Parâmetros em Ação e, agora, do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. A implementação, de fato, de iniciativas como essas depende de as secretarias de educação e outras agências formadoras criarem as demais condições para que se tornem viáveis (BRASIL, 2001, p. 5).

Segundo consta na “Biografia do Programa”, o processo teve início em 1999, por meio de uma conversa entre a Secretaria do Ensino Fundamental (SEF) e a TV Escola, contando com a participação da Professora Telma Weisz¹⁴, que posteriormente se tornou a supervisora pedagógica do Programa. A proposta inicial seria de programas a serem transmitidos pela TV Escola e de um guia disponível na internet, mas foi ganhando corpo e estrutura até chegar ao ser formato final (SÃO PAULO, 2003 a, p.3).

A partir de 2003, em função dos resultados de indicadores educacionais que apontavam a necessidade de melhoria no processo de alfabetização, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo passa a utilizar o Programa de Formação de

¹⁴ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Consultora em projetos educacionais, participou da elaboração dos PCN. Autora da série de vídeos “Por trás das letras”. Atualmente é consultora da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Professores Alfabetizadores e altera sua denominação, instituindo o Programa *Letra e Vida*.

Essa mudança de nomenclatura do Programa ocorreu aparentemente apenas por motivações políticas, uma vez que tinha ocorrido, no plano federal, uma mudança do partido no poder, com a substituição do governo PSDB pelo do PT, enquanto no estado de São Paulo o governo permaneceu com o PSDB. Não se observam mudanças no conteúdo do material, apenas a capa foi alterada, com acréscimo de timbre e de créditos.

Na apresentação do “novo” programa pode-se ler:

[...] A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo é uma das instituições que visa subsidiar os professores alfabetizadores com recursos modernos, dinâmicos, atualizados, necessários à solidificação de seus potenciais e ao incremento de sua metodologia. O *Letra e Vida* oferece aulas riquíssimas em informações e saberes geradores de ideias, debates, discussões e reflexões essenciais ao dia-a-dia desafiador da sala de aula (SÃO PAULO, 2003 a, p. 2).

O Programa *Letra e Vida* é amparado pela Coordenadoria de Normas Pedagógicas – CENP¹⁵, sendo composto pela Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, com a supervisão pedagógica da professora Telma Weisz e pelas coordenadoras gerais Rosaura Soligo, Rosana Dutoit, Cristiane Pelissari, Rosa Maria Antunes de Barros, Rosa Maria Monsanto Glória e Rosângela Veliago, todas professoras que compunham a Equipe Pedagógica responsável pelo programa. O curso consistia de três módulos, com avaliação do cursista ao término de cada um deles. O programa teve o objetivo de formar professores em nível local, assim como a ideia inicial do programa federal.

Nesse processo de transição observam-se problemas de descontinuidade característicos de inúmeras políticas públicas que, ao introduzirem mudanças, omitem ou dificultam o acesso às informações de programas anteriores. Vários dados referentes ao programa *Letra e Vida* não se encontram mais disponíveis, assim como várias páginas da SEE e seus órgãos centrais foram retirados do ar.

¹⁵ Em 2011, com a reorganização escolar, a CENP passa a ser Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), com o objetivo de desenvolver, implementar e gerenciar ações educacionais que norteiem o ensino nas escolas da rede estadual e a formação dos profissionais do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Reorganizada após a reestruturação da Educação em 2011, a CGEB é formada pela Assistência Técnica do Coordenador (ATCGEB), Núcleo de Apoio Administrativo (ACGEB), Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica (DEGEB) e pelo Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula (DGREM).

Buscando fontes confiáveis, encontraram-se referências em Gatti, Barreto e André (2011), que apresentam dados por elas coletados na SEE/SP, à época. Segundo as autoras, o Programa *Letra e Vida* abrangeu, no período de 2003 a 2006, 73 núcleos de formação, constando 1.060 coordenadores de grupo da rede estadual e 4 coordenadores de grupo da rede municipal paulista, que atuavam como formadores de professores. Participaram da rede estadual 50.376 professores, e da rede municipal, 11.785 professores.

Os objetivos do programa ainda podem ser visualizados no antigo *site* da CENP¹⁶, onde se lê que visava “[...] contribuir para uma mudança de paradigma no que se refere tanto à didática da alfabetização quanto à metodologia de formação dos professores”; formar na SEE profissionais capazes de desenvolver a formação de professores alfabetizadores – formar formadores de formadores; contribuir para o sentimento de responsabilização pela aprendizagem de todos os alunos por parte das escolas e das diretorias de ensino e favorecer a ampliação do universo cultural de formadores e cursistas, principalmente em seu percurso de letramento.

O material era composto por Guia do Formador, Guia de Orientações Metodológicas Gerais, Coletânea de Textos e Programas de Vídeo. O Guia do Formador, que se destinava a orientar a formação para aquele que iria trabalhar com o grupo de professores, era composto de Coletânea de Texto, material do professor alfabetizador – cursista e os Programas de Vídeo.

¹⁶ Disponível em .< <http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/#> >

Figura 2 - Exemplos dos Materiais do Programa *Letra e Vida*

A adesão dos professores era voluntária, fora do horário de trabalho, preferencialmente para professores com classe atribuída nos anos iniciais do Ensino Fundamental - Ciclo I, sendo as vagas remanescentes distribuídas entre Professores Coordenadores Pedagógicos¹⁷.

Os formadores do Programa eram profissionais da rede pública estadual – Assistentes Técnicos Pedagógicos – ATP, coordenadores e diretores –, que recebiam formação em orientações semanais, nas quais eram discutidos as bases teóricas e os procedimentos para a organização dos encontros de formação. Nesse contexto, o programa atuava em duas frentes concomitantes: preparava o formador e formava o professor alfabetizador.

O programa (SÃO PAULO, 2003 a) apresenta os pressupostos orientadores da formação de professores como atividade profissional que implica, simultaneamente, autonomia e responsabilidade, indicando o desenvolvimento progressivo das competências profissionais, não apenas com o contato com a informação, mas também por meio de uma construção conceitual, procedimental e atitudinal. Pressupõe considerar o professor como um sujeito ativo em seu processo de formação, com ênfase no trabalho com situações-problema, provocando a utilização

¹⁷ Atualmente a função é designada Professor Coordenador.

dos saberes adquiridos numa relação dinâmica de teoria e prática, com orientações que privilegiam as reflexões escritas.

Hernandes (2008, p. 41) destaca esse aspecto, que percebe como um diferencial do programa no Estado de São Paulo, “[...] a ênfase dada na formação de um quadro de formadores. A intenção aqui é favorecer a atitude reflexiva e de tematização das práticas de alfabetização [...]”, com o objetivo de construir na rede um grupo de profissionais que promovam as ações reflexivas e tematizadoras, mesmo com as possíveis alterações nos quadros de professores alfabetizadores.

Também é importante destacar que o programa fundamenta-se em pressupostos construtivistas no processo de alfabetização. Nos textos de apoio oferecidos aos professores (SÃO PAULO, 2003 d) encontra-se explicitada essa fundamentação, desenvolvida pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que com base nas teorias piagetianas sobre os processos de construção do conhecimento, estudaram a aquisição da leitura e escrita pelas crianças. Essas pesquisas exerceram grande influência nas idéias pedagógicas sobre a alfabetização no Brasil a partir dos anos 80:

As propostas pedagógicas de alfabetização que vêm sendo elaboradas tendo como referência teórica o construtivismo interacionista piagetiano e, mais especificamente, a psicogênese da língua escrita descrita por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky¹ têm cumprido o papel de divulgar um corpo de idéias — cuja origem é a pesquisa em psicolinguística —, dentre as quais uma das mais importantes é a de que as crianças, em seu processo de alfabetização, constroem hipóteses sobre o que a escrita representa. Hipóteses estas que evoluem de uma etapa inicial, em que a escrita ainda não é uma representação do falado (hipótese pré-silábica) para uma etapa em que ela representa a fala por correspondência silábica (hipótese silábica) e, por fim, chegando a uma correspondência alfabética, esta sim adequada à escrita em português. (SÃO PAULO, 2003d, M1U4T4, p.1)

Segundo Weisz (2009), essas premissas oferecem uma forma de entender o que pensam as crianças a respeito do sistema alfabético de escrita, e ainda que não se configurem como uma proposta metodológica, pretendem fundamentar os professores para o trabalho de alfabetização:

Segundo mostrou a psicogênese da língua escrita, em uma sociedade letrada as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita desde muito cedo, a partir do que podem observar e das reflexões que fazem a esse respeito. Em busca de uma lógica que explique o que não compreendem quando ainda não se alfabetizaram, as crianças elaboram hipóteses muito interessantes sobre o funcionamento da escrita (WEISZ, 2009, p. 20).

Adotando essa linha de pensamento o programa traz, em sua fundamentação, uma crítica aos métodos tradicionais de alfabetização, especialmente ao uso da cartilha como material no ensino da alfabetização:

Para os construtivistas — diferentemente dos empiristas, para quem a informação deveria ser oferecida da forma mais simples possível, uma de cada vez, para não confundir aquele que aprende — o aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio. Essa construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas. (SÃO PAULO, 2003d, M1U2T5, p. 4)

Talvez por propor uma mudança radical das concepções e posturas a respeito da alfabetização, o programa provoca dúvidas em sua apropriação por parte de muitos professores, dificuldade que é reconhecida pelas autoras nos textos norteadores da proposta:

Quando se tenta sair de um modelo de aprendizagem empirista para um modelo construtivista, as dificuldades de entendimento às vezes são graves. De uma perspectiva construtivista, o conhecimento não é concebido como uma cópia do real, incorporado diretamente pelo sujeito: pressupõe uma atividade, por parte de quem aprende, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes. Isso vale tanto para o aluno quanto para o professor em processo de transformação. (SÃO PAULO, 2003d, M1U2T5, p. 3)

Considerando a complexidade desse processo, o Programa *Letra e Vida* deveria ser cursado em no mínimo 40 semanas, com encontros presenciais de três horas consecutivas por semana. Ao término de cada encontro havia uma tarefa, denominada “Trabalho Pessoal”, que garantia o estudo individual de uma hora por semana. O programa incluía, portanto, formação contínua no local de trabalho e fora do local de trabalho. O curso totalizava 180 horas, para certificação.

Bauer (2011) apresenta um panorama pedagógico do *Letra e Vida*:

A concepção de formação, respaldada na relação dialética entre teoria e prática, influenciou o desenho do programa: encontros semanais, com tarefas que os cursistas deveriam executar, muitas vezes com seus alunos, e cujos resultados seriam analisados e discutidos em encontro posterior. Objetivava-se, assim, estabelecer a dialética da ação-reflexão-ação e incorporar a ideia de professor reflexivo como pressuposto de formação continuada de professores. [...] O Programa dava prioridade a duas frentes de trabalho: as *reflexões teóricas* sobre como os processos de aprendizagem de leitura e escrita e as *discussões sobre a didática da alfabetização*, ou seja, a organização de situações de aprendizagem adequadas às necessidades dos alunos. (BAUER, 2011, p. 78). (Grifo da autora)

A autora destaca como diferencial do Programa a relação constante entre teoria e prática, que proporcionava aos cursistas uma reflexão sobre sua prática pedagógica e sobre o processo de alfabetização dos alunos.

Outros autores também destacam a metodologia do programa como um aspecto favorável à formação dos docentes:

A metodologia do programa apoia-se fundamentalmente em estratégias de resolução de situações-problema: análise de produção dos alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise de adequação de uma dada atividade, considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados (SILVESTRE, 2009, p. 81).

Hernandes (2008, p. 44) destaca que “[...] as atividades formativas se orientam por duas finalidades: a ampliação do repertório cultural dos professores cursistas sobre o tema alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional”, assim como repertoriar os professores alfabetizadores na construção de competências profissionais na tarefa de ensinar a ler e escrever.

As questões de sala de aula são o tema que Calil (2008) percebe como o ponto de convergência do Programa:

[...] construção da autonomia intelectual dos alunos; atendimento das diversidades na classe; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem; organização racional do tempo e do espaço; seleção de materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho; articulação de objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno; e a aproximação máxima entre “versão escolar” e “versão social” das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos escolares (CALIL, 2008, p. 61).

A autora destaca que o Programa procurou a relação entre conhecimento escolar e o conhecimento necessário para o desenvolvimento social do aluno, para seu desenvolvimento humano. Ressalta que a proposta trabalha, de forma concomitante, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e que oferece indicações de como organizar situações didáticas apropriadas à aprendizagem dos alunos.

Bauer (2011) observa, no entanto, que nem sempre são percebidas evidências da transposição do discurso na prática em sala de aula, uma vez que inúmeras outras variáveis influenciam no desempenho dos alunos. Entre elas: o apoio à prática pedagógica dos professores pela coordenação de direção escolar; número de classes de primeira e segunda séries existentes na escola; localização da escola (na Grande

São Paulo ou no interior do estado); número de professores que cursaram o programa; nível socioeconômico da comunidade.

Em sua dissertação, Oliveira (2012) destaca que, embora os professores tenham tido a mesma formação, as mesmas orientações e matérias, as apropriações e ressignificações ocorrem de forma diversa.

Silvestre (2009) sugere alguns elementos que podem indicar alguns dos motivos dessa diversidade:

Há certa inadequação, uma vez que, pelo conteúdo, dá para inferir que o que dá certo numa sala de aula, dá certo em todas as outras, o que não se configura verdade diante da multiplicidade de sujeitos que compõem as salas de aula nos diversos espaços e tempos no Brasil. Também, pelo que é apresentado pelo vídeo, não se consegue perceber quais concepções estes professores têm sobre a escrita, ficando obscura a relação entre os métodos utilizados e o escopo linguístico (SILVESTRE, 2009, p. 84).

A autora aponta como problemas a possibilidade de o curso direcionar o pensamento das cursistas para idealização do Programa como a solução de todos os problemas de alfabetização em sala de aula, ou para a desvalorização dos conhecimentos dos professores, considerados tradicionais. Deve-se acrescentar o risco de responsabilizar o professor quando os resultados alcançados não forem os esperados.

Esse tema pode ser evidenciado em falas do programa, como demonstra o texto abaixo:

Se o professor tem por referência a concepção empirista-associacionista de aprendizagem basta-lhe verificar a matéria dada pelo professor do ano anterior e seguir adiante. No caso dos alunos da série inicial, isto nem sequer é necessário: se não houve ensino anterior, por suposto os alunos nada sabem. No entanto, se nossa concepção é construtivista-interacionista, a coisa muda de figura. Essa visão do processo de aprendizagem não supõe que o aluno sabe apenas o que lhe é formalmente ensinado. Nela o aprendiz é visto como um sujeito que tem um papel ativo em sua aprendizagem. Um sujeito que pensa todo o tempo, que se coloca questões, que estabelece relações. Elabora a informação que o meio lhe oferece — o professor inclusive — para construir esquemas interpretativos próprios. No caso da alfabetização, é essencial que o professor descubra o que cada aluno pensa sobre como funciona o sistema de escrita. [...] Sem um conhecimento pelo menos básico da psicogênese da língua escrita não é possível descobrir o que sabem e o que não sabem os alunos (SÃO PAULO, 2003e, M1U4T5).

As análises indicam que a proposta formativa do *Letra e Vida*, embora bem fundamentada e com um desenho metodológico que propõe a reflexão sobre a prática profissional, nem sempre considera o conhecimento e a experiência dos professores

participantes, o que pode se constituir em dificultador para a apropriação da proposta pelos cursistas.

Como observado por Santos (2012), políticas de formação docente que desconsideram o conhecimento do professor têm menor chance de serem apropriadas em suas práticas. Segundo o autor, ao valorizar o conhecimento do professor, valoriza-se o trabalho docente e as políticas públicas têm maior possibilidade de se efetivarem em sala de aula:

Reformas educacionais gestadas nas instituições de ensino, sem tomar os professores como parceiros/autores, não se concretizam. Daí a importância de se considerar, nos processos de formação e valorização dos docentes os aspectos de produção da vida do professor (desenvolvimento pessoal), do trabalho docente (desenvolvimento profissional) e da própria escola (desenvolvimento organizacional/institucional) (SANTOS, 2012, p. 50).

O programa Letra e Vida defende a ideia de formação que garanta o desenvolvimento de competências profissionais: “[...] capacidade de mobilizar recursos e conhecimentos, para responder aos diferentes desafios colocados pelo exercício da profissão [...]” (SÃO PAULO, 2003e, p. 21). Para isso, pauta-se em metodologias que articulem teoria-prática, resolução de situações problema e reflexão sobre a prática. Nesse sentido, o professor necessita ser considerado sujeito ativo no processo de sua aprendizagem, com o estabelecimento de relações entre o repertório de conhecimentos prévios e os conhecimentos novos.

O Guia Metodológico (SÃO PAULO, 2003e) deixa claro que o programa acredita que todas as vivências do professor (experiência de vida, de aluno, concepções, crenças) são partes integrantes de sua vida profissional. Considera também a formação de professores como processo de desenvolvimento pessoal e profissional, em duas relações: pessoal e singular e de construções coletivas.

O Programa, ao privilegiar a resolução de situações problema, procura apresentar aos cursistas situações similares às de sala de aula (sem esquecer que não é possível controlar todas as variáveis). Ao procurar ser problematizador, o Programa defende a reflexão sobre a prática, ação-reflexão-ação, pois “[...] as competências exigem um saber fazer que só se aprende fazendo. A reflexão sobre a prática é o que possibilita, a professores e formadores, o desenvolvimento da capacidade de simultaneamente fazer/pensar sobre o fazer” (SÃO PAULO, 2003e, p. 29). Finalmente, utiliza como instrumento de reflexão a tematização da prática.

Ao defender a reflexão sobre a prática, o professor pode ser visto como pesquisador de sua prática. O professor reflexivo “[...] pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria” (PIMENTA, 2006, p. 43). De acordo com a autora, não se pode pensar a perspectiva da reflexão como uma nomenclatura atual, pois isso limitaria e responsabilizaria o professor. Portanto, deve ser considerada de maneira ampla, com democratização social e política, com transformações nas condições de formação, condições de trabalho, de jornada de trabalho e salários, valorização da profissão, como um espaço favorável para o trabalho crítico e reflexivo e de pesquisa, onde escola e universidades dialoguem.

No caso do programa Letra e Vida, durante as atividades de formação o espaço para a reflexão das ações em sala de aula eram privilegiados em vários momentos, mas a falta de políticas públicas com ênfase em jornada de trabalho e salário condizente com um trabalho reflexivo (acumulação de cargos dos professores para ampliação salarial e o pouco tempo para o trabalho coletivo) talvez tenha sido um grande dificultador para a transposição do professor /cursista reflexivo para o professor reflexivo ou, como melhor indica Pimenta (2006, p.47), “[...] dos professores *reflexivos* para a de *intelectuais críticos e reflexivos*” (grifo do autor).

Se o professor é considerado sujeito de sua aprendizagem, a avaliação é um instrumento facilitador de percurso e regulador de ações de formação, sendo considerada diagnóstica, utilizando variados instrumentos de avaliação e autoavaliação:

[...] avaliar as aprendizagens dos professores não implica punir os que não alcançam o que se pretendia, mas ajuda-los a identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional (SÃO PAULO, 2003e, p. 32).

Embora os cursistas do *Letra e Vida* passassem por avaliação ao final de cada módulo, o programa não teve uma avaliação externa de seus resultados, como confirmado no trabalho de Bauer:

Entretanto, não houve uma avaliação externa dos resultados ou dos impactos do programa, que seria fundamental para seus gestores e responsáveis na medida em que fornecesse dados sobre a eficiência das propostas e possibilitasse um estudo sobre a relação entre indivíduos e resultados (BAUER, 2011, p. 66).

Ainda segundo a autora, não foi possível estabelecer uma correlação entre a formação dos professores no Programa e os resultados na alfabetização dos alunos, tendo em vista a diversidade de aspectos envolvidos nas transformações das práticas docentes.

Mesmo sem uma avaliação externa oficial, orientação da SEE aos Diretores de Escola sugeria que os participantes do Programa *Letra e Vida* tivessem preferência pelo trabalho com as classes de 1ª e 2ª séries (São Paulo, 2005).

Apesar do investimento na formação dos professores e da avaliação positiva de alguns aspectos, os dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP¹⁸ ainda apresentavam, em 2007, um percentual expressivo de alunos não alfabetizados, como pode ser visualizado na tabela abaixo:

Tabela 1 - Resultado Saresp 2007 – 1º / 2º ano

Ao final	Alunos escrevem sem correspondência sonora	Alunos escrevem com correspondência sonora ainda não alfabética	Total
1º ano	9,9,%	10,4 %	20,2 %
2º ano	6,0 %	6,6 %	12,6 %

(Fonte: Sumário Executivo do Saresp 2007 c / Tabela nossa)

Embora não se possa estabelecer uma relação direta entre o programa de formação e os indicadores educacionais, tendo em vista os múltiplos fatores que podem influenciar no desempenho de alunos durante uma avaliação externa, os resultados observados levam o novo governo a propor um conjunto de medidas entre as quais uma ampliação do programa de formação dos professores, como se observa no subitem que segue.

¹⁸ Trata-se de um instrumento de avaliação externa de larga escala, que avalia sistematicamente a educação Básica da SEE/SP desde 1996. <http://saresp.fde.sp.gov.br/2004/subpages/introducao.htm>

3.3 Do programa *Letra e Vida* ao programa *Ler e Escrever*

Com a universalização do acesso à Educação, nas escolas paulistas o não acesso, a evasão e a repetência escolar são situações praticamente extintas. No entanto, não tendo ocorrido mudança na estrutura de ensino, ainda não foi garantida a qualidade de ensino esperada.

No ano de 2007 ocorre o lançamento do Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo, que propõe, entre suas principais metas: a alfabetização plena de todos os alunos até os 8 (oito) anos de idade, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, priorizando a municipalização das séries iniciais e o fortalecimento da Equipe Gestora com programas de formação continuada e capacitação.

Para atingir a meta de alfabetizar todos os alunos até os oito anos, o Plano indica como ação a implantação do Projeto *Ler e Escrever* que, embora com origem no *Letra e Vida* e apoiando-se nos mesmos pressupostos metodológicos, apresenta características diferentes.

As medidas propostas no novo Programa incorporam e ampliam a abrangência e os propósitos do Programa *Letra e Vida*, que se torna a dimensão formativa de uma política de governo que visa à melhoria do ensino público paulista:

- *Universitários bolsistas atuando como professores auxiliares nas séries iniciais de alfabetização, para apoiarem o professor regente e aprimorarem sua formação profissional no ambiente de trabalho.*
- *Formação continuada dos professores dentro da própria escola com uso da tecnologia da informação.*
- *Distribuição de material de apoio didático-pedagógico para alunos e professores.*
- *Avaliação bimestral dos alunos.*
- *Estratégia de implantação: Em 2007, na Capital. Em 2008, expansão para a Grande São Paulo, e para o interior, em 2009 (São Paulo, 2007d).*

Mais do que um programa de formação, o *Ler e Escrever* é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e

distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios. Constitui, dessa forma, uma política pública para o Ciclo I, com o objetivo declarado de cumprir a meta de melhorar a aprendizagem dos alunos, alfabetizando todos os alunos até o final da 2ª série e aumentando em 10% os resultados de desempenho nas avaliações externas estaduais e nacionais.

A Secretaria, nesse momento, afirma oficialmente que um grande número de crianças não estava sendo alfabetizado nas escolas paulistas:

O Programa Letra e Vida, em sua fase Ler e Escrever tem como objetivo romper com a cultura escolar que aceita o fato de que os alunos percorrem os anos dos ciclos sem conseguir aprender a ler e escrever. O “Ler e Escrever”, desenvolve projetos que interferem diretamente no cotidiano da sala de aula e na gestão da escola, e visa reverter este quadro de fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos do ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino (SÃO PAULO, 2007b, p. 3).

O fortalecimento dos gestores é um diferencial dentro do Programa *Ler e Escrever*. Nessa proposta, além do formador dos órgãos centrais, estão também envolvidos na formação Assistentes Técnicos Pedagógicos – ATP e Supervisores de Ensino (com sede nas Diretorias de Ensino, mas com a incumbência de acompanhar as escolas de maneira mais sistemática), Professores Coordenadores e Diretores (efetivamente dentro das escolas). Esses três últimos são denominados Trio Gestor. Todos esses profissionais participam como coformadores e são responsáveis pela formação de professores e, em consequência, pela alfabetização dos alunos. Esse fator é apontado também por Bauer (2011), com base nos seus estudos e nos depoimentos coletados: “Uma das mudanças foi o envolvimento desses gestores nas discussões relacionadas à alfabetização, bem como no acompanhamento dos resultados da escola no tocante à alfabetização dos alunos [...]” (BAUER, 2011, p. 68).

O Trio Gestor deve trabalhar articuladamente, focando em planejamento, análise de dados, estabelecimento de metas, avaliações, apoio e formação de seus professores, estabelecendo conexões entre teorias e práticas pedagógicas. Cabe salientar alguns elementos que podem dificultar a consolidação desse trabalho: o grande número de escolas que o Supervisor de Ensino tem sob sua responsabilidade; a diferença de tamanho entre unidades, uma vez que escolas com apenas uma modalidades de ensino contam com um Professor Coordenador para até 30 classes; grande número de professores, o que representa uma sobrecarga de trabalho para o formador; tempo destinado à formação muito curto, apenas 2 horas/aula de ATPC

(Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo), totalizando 100 minutos. Como esse horário deve cumprido na escola coletivamente com os pares, em escolas com grande número de professores o processo formativo é dificultado.

Outro ponto relevante é que a adesão do professor ao Programa *Ler e Escrever* não é voluntária, o que pode dificultar a adesão do docente à proposta. Não se pode esquecer que as mudanças em sala de aula não se dão por decreto. O professor tem papel fundamental, pois é ele que está na sala de aula, que está com o aluno, enfim, é ele que irá desenvolver, ou não, o trabalho com o material do programa em sua prática pedagógica.

Todos os alunos e professores recebem o material do programa, e o Coordenador Pedagógico recebe orientação semanal, com ATP das Diretorias de Ensino, e quinzenal, da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB. Cabe ao Trio Gestor apoiar, acompanhar e avaliar a aplicação do Programa nas unidades escolares sob sua responsabilidade. Com esse formato, o Programa *Ler e Escrever* situa o processo formativo do professor dentro da unidade escolar, fortalecendo a ideia de autonomia da escola em tomar para si a responsabilidade de formação de sua equipe docente e de organização do currículo.

FIGURA 3 – Exemplos dos Materiais do Programa Letra e Vida



Nesse sentido, o Programa assume uma configuração mais próxima à descrita por Fusari e Franco (2005), quando destacam que a formação realizada nas próprias

escolas apresenta possibilidades maiores de impacto na melhoria da qualidade de ensino. Apontam como fatores positivos o investimento no coletivo das escolas, problematização e análise das práticas, processo de reflexão coletiva dos professores, entendimento do trabalho dentro da sala de aula como currículo em ação, o reconhecimento da identidade de cada um como sujeito social,

[...] ou seja, permite ir além da reflexão exclusiva das práticas, mobilizando os professores para um exercício consciente e dialógico do pensamento pedagógico que, sistematizando teoria e prática, contribui para a ressignificação de sua profissionalidade, construindo um olhar possível sobre o processo ensino-aprendizagem (FUSARI e FRANCO, 2005, p. 20).

Em sua dissertação, Yamamoto (2012, p. 125) salienta que as concepções do programa e suas ações buscam “[...] garantir o bom funcionamento da classe com o fortalecimento do professor [...] garantir a formação profissional, o envolvimento da escola nesse processo de formação, material didático com todas as atividades”.

Por outro lado, é preciso refletir sobre as condições do trabalho formativo na escola, entre elas as necessidades de formação do grupo, as necessidades de momentos de interação e integração dos professores mais experientes com os professores novos, o tempo disponível, a formação do Professor Coordenador, as questões salariais, a necessidade de valorização da profissão, etc. Pelo exposto, nem sempre essas condições são atendidas na proposta de formação do *Ler e Escrever*.

Canário (2008) também alerta que, diante dessa tendência de fortalecimento da autonomia das escolas, do aumento da complexidade e dos problemas do trabalho enfrentado pelos professores, as exigências são ampliadas:

[...] pede-se aos professores que, de modo eficaz e eficiente, transmitam conhecimentos, promovam a autonomia dos alunos, construam métodos inovadores facilitadores das aprendizagens e ponham em prática modos de ensino e de acompanhamento individualizado dos alunos, no sentido de dar uma resposta positiva à crescente heterogeneidade dos públicos escolares. Também se pede aos professores que integrem nas suas práticas profissionais um aproveitamento pleno das potencialidades das novas tecnologias de informação. Os professores são ainda chamados, de forma cada vez mais intensa, a assumir responsabilidades educativas e de gestão fora do seu clássico e restrito território: a sala de aula (CANÁRIO, 2008, p. 138).

Diante da ampliação do Programa *Letra e Vida* para o Programa *Ler e Escrever*, é possível observar uma inflexão no processo de formação continuada, que deixa de ser realizado apenas pelos órgãos centrais e passa a ser centrado nas escolas, nas salas de aula, seguindo uma tendência dos estudos na área. No entanto, é preciso

investigar até que ponto essa proposta favorece a construção e o fortalecimento do trabalho coletivo e da autonomia nas escolas e professores participantes.

Os dados preliminares, divulgados com os resultados gerais da Rede Estadual do Saresp em 2013, apontam uma redução no número de alunos que escrevem com correspondência sonora ainda não alfabética (mas não apresentam se nesse percentual se encontram alunos que escrevem sem correspondência sonora). No entanto, como já destacado nos estudos de Bauer (2011), múltiplos fatores estão envolvidos nos resultados de impacto de programas educacionais. Assim, não é possível estabelecer uma correlação entre o programa desenvolvido e os resultados medidos pelo Saresp.

Comparando os dados apresentados em 2007 (conforme apresentado na tabela 1) com os dados registrados no Saresp 2013, em que, em 2007, ao término do 2º (segundo) ano 12,6 % dos alunos escrevem com correspondência sonora ainda não alfabética, em 2013 detecta-se uma queda expressiva, de 7,2%, pois o percentual de alunos que ao final do 2º (segundo) ano apresentam ainda problemas em seu processo de alfabetização é de 5,4%. No entanto, esse resultado está longe da excelência necessária para que se possa afirmar que existe uma educação de qualidade.

Embora, como já observado, não possa ser estabelecida uma correlação direta entre os resultados do Saresp e a participação dos professores nos programas de formação, em uma análise simples observa-se evolução na redução do número de crianças consideradas com desempenho Insuficiente, assim como nos níveis Básico e Adequado, e ampliação para além de 50% das crianças consideradas com desempenho Avançado¹⁹. Dados mais expressivos foram apresentados no V Congresso Nacional de Educação, organizado pela Universidade do Estado de São Paulo (Unesp) – Campus Bauru, em julho de 2015, pela Professora Telma Weisz, que defendeu o programa apresentando a tabela abaixo:

¹⁹ São níveis previstos no Programa que definem as hipóteses de aprendizagem dos alunos (ver Anexo I, para mais detalhes),

Tabela 2 - Resultado Saresp 2007 a 2014 - 3º ano

Série histórica do desempenho no SARESP – 3º ano E.F. – Língua Portuguesa								
Desempenho/ Ano (em %)	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Insuficiente	12,6	9,6	7,4	8,1	5,0	4,7	4,5	1,6
Básico	19,3	22,7	25,4	44,7	34,3	21,0	20,0	7,5
Adequado	60,5	52,3	53,9	35,0	38,6	63,9	56,0	37,0
Avançado	7,5	15,2	13,3	12,1	22,1	10,4	19,5	53,9

(Dados: Comunicação Pessoal, Dra. Telma Weisz)

A comparação entre os dados sugere que as crianças apresentam melhoria no desempenho em relação aos problemas de alfabetização a cada nova versão de aplicação do Saresp.

Nesse contexto, os Programas *Letra e Vida* e *Ler e Escrever*, visando à melhoria da educação paulista, procuram repertoriar o professor alfabetizador; entendendo a alfabetização como um direito de todos os alunos e formação continuada um direito do professor.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando que os objetivos da pesquisa envolvem a compreensão dos processos psicossociais que permeiam a formação docente, bem como dos contextos e condições de exercício profissional, optou-se, na investigação, pela abordagem de natureza qualitativa. Na coleta de dados foi utilizado principalmente o grupo de discussão que, segundo Weller (2006), pode ser entendido como método, e não apenas como técnica:

[...] foi somente no final da década de 1970 que esse procedimento recebeu um tratamento ou pano de fundo teórico-metodológico – ancorado no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia –, caracterizando-se, dessa forma, como um método e não apenas como uma técnica de pesquisa de opiniões (WELLER, 2006, p.244).

Segundo a autora, os grupos de discussão permitem explorar, não apenas as opiniões individuais, mas também as orientações coletivas ou visões de mundo de pessoas que vivenciam um mesmo contexto social. Assim, mostram-se adequados para os objetivos do estudo.

4.1 Sujeitos da pesquisa

A população desta pesquisa foi constituída por Professores de Educação Básica I (PEB I), professores polivalentes da Rede Estadual de Ensino, de uma escola diversa daquela na qual a pesquisadora trabalha, em uma cidade do vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo, que participaram do Programa de Formação *“Letra e Vida”* oferecido pela SEE / SP.

Como observa Weller (2006), a seleção dos participantes nesse tipo de abordagem não se baseia em amostra estatística representativa, mas na experiência dos entrevistados sobre o tema.

Assim, foi realizado um grupo de discussão, com professores que participaram do processo de formação continuada Programa *Letra e Vida*. Objetivou-se obter dados que permitissem estabelecer uma análise das possíveis contribuições do Programa de Formação *Letra e Vida* para a implantação do Programa *Ler e Escrever*; destacando os aspectos que interferem na formação continuada de professores (facilitadores e/ou dificultadores), para análise de possíveis contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente.

4.2 Instrumentos de coleta de dados

Para a realização do processo de investigação da realidade profissional do professor, a fim de responder aos questionamentos disparadores da pesquisa, foi utilizado como instrumento principal na coleta de dados o Grupo de Discussão. Para complementar os dados e para construir um perfil das professoras, foi solicitado também às participantes que respondessem a um questionário de caracterização com informações sobre sua formação e experiência profissional.

O roteiro para as discussões do grupo e o modelo de questionário de caracterização estão apresentados nos Apêndices I e II.

Durante o processo de investigação foram pesquisados também registros documentais (materiais dos programas em tela, legislação pertinente ao objeto de estudo, material utilizado durante os encontros de formação, etc.), que compuseram um conjunto de informações sobre o contexto institucional e sobre as informações oferecidas aos professores no processo formativo.

4.3 Procedimentos para Coleta de Dados

O trabalho de campo foi realizado nos meses de março a maio de 2015, após aprovação do CEP – Conselho de Ética em Pesquisa Humana, sob o número 952.684

– 05/02/2015 (Anexo I). Inicialmente foi consultada a direção da escola escolhida, sobre a possibilidade de realização do grupo, e houve abertura para a realização da pesquisa na referida unidade escolar. Com esse aval, foi encaminhada solicitação de autorização ao Dirigente Regional de Ensino e, após obter esse consentimento, foi realizado o contato com os professores.

Em uma reunião entre a pesquisadora e todas as professoras polivalentes da escola, durante a realização da Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), horário cedido pela Equipe Gestora, após esclarecimentos sobre a pesquisa, as professoras foram convidadas à participação.

Após o cumprimento das exigências legais, e com concordância das professoras convidadas, foi realizado o grupo de discussão, composto por 9 participantes, que voluntariamente aceitaram fazer parte do estudo. Inicialmente as participantes foram esclarecidas quanto aos objetivos de estudo. Em seguida, após serem notificadas de haveria sigilo de suas identidades, foram convidadas a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido.

O encontro do grupo ocorreu na sala de leitura da escola e teve a duração de duas horas e 15 minutos. As professoras demonstraram interesse na discussão, mesmo após o término do horário da ATPC. Vale ressaltar que a Equipe Gestora não participou do grupo de discussão.

As discussões foram gravadas e transcritas, para posterior análise.

Na próxima seção, procura-se refletir sobre as falas das professoras, mostrando suas percepções sobre os programas Letra e Vida e Ler e Escrever, assim como suas influências em suas práticas docentes.

Para a condução do grupo de discussão, foram observados alguns critérios importantes, indicados por Bohnsack (2007, *apud* WELLER, 2010). Foi elaborado um roteiro, porém sem a rigidez de um questionário que não permitisse o surgimento de novos elementos. Assim, as questões foram elaboradas com o intuito de gerar narrativas.

Tomou-se o cuidado de não direcionar perguntas a um ou outro integrante, mas sim ao grupo. Assim, cada participante organizou sua fala, sem ordenação prévia. As intervenções do pesquisador ocorreram quando se percebia o esgotamento da questão, sendo necessária outra pergunta para a continuidade das discussões.

4.4 Procedimentos para Análise de Dados

Durante uma pesquisa que utiliza grupos de discussão, muitos conhecimentos são expostos, e o “[...] papel do pesquisador passa a ser, então, o de encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito do grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente” (BOHNSACK; WELLER, 2010, p. 68).

Fundamentando-se em Mannheim, os autores sugerem que as interpretações dos dados devem transpor os sentidos expressivos (no nível das análises das intenções) e os sentidos objetivos (no nível das análises dos contextos objetivos), para a análise no *sentido documentário* (que implica a interpretação teórica, revelando os significados das ações e expressões dos sujeitos). Os três níveis de interpretação não podem ser confundidos, e os dois primeiros são fundamentais para a análise no sentido documentário. Assim, o “[...] papel do pesquisador passa a ser, então, encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito do grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente” (BOHNSACK; WELLER, 2010, p. 73).

Novamente se recorre a Bohnsack e Weller (2010), que indicam os primeiros passos que antecedem a análise dos dados coletados no grupo de discussão: elaboração de um relatório sobre o contexto da realização do grupo de discussão; aplicação de um questionário de caracterização dos participantes, para com eles traçar um perfil de cada participante (que facilitou a identificação das pessoas durante a transcrição); elaboração de relatório sobre o grupo, em que foram destacadas as passagens mais relevantes, os temas centrais da discussão.

O questionário de caracterização dos professores permitiu a construção de uma primeira visão das participantes: quem são, qual o seu tempo de experiência e tipo de formação, como percebem o clima na escola campo da investigação. A partir dessa caracterização inicial, foram analisados os depoimentos dos participantes do grupo de discussão.

Para análise e interpretação dos resultados do grupo de discussão seguiram-se os passos sugeridos por Weller (2006) e por Bohnsack e Weller (2010). Os autores propõem que a análise se inicie com a organização dos dados, num processo denominado por eles *interpretação formulada*, que compreende a seleção das

passagens relevantes para a pesquisa, identificando os focos que se mostram importantes para compreender o sentido das discussões do grupo. Após a realização do grupo de discussão, foi realizada a transcrição da gravação, e posteriormente foram realizadas inúmeras leituras, buscando destacar, nas falas das professoras, elementos considerados relevantes, e analisando a estrutura básica do texto obtido.

Num segundo momento, denominado *interpretação refletida*, busca-se interpretar os dados com base no quadro de referência teórico sobre o tema pesquisado:

Enquanto a interpretação formulada analisa a estrutura básica de um texto (organização temática), a interpretação refletida busca analisar tanto o conteúdo de uma entrevista como o 'quadro de referência' (frame), que orienta a discussão, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações (WELLER, 2006, p. 251).

Com esses procedimentos, procurou-se captar e compreender o complexo processo de formação dos professores, para responder aos questionamentos do estudo.

Para a interpretação dos dados coletados no grupo de discussão, buscou-se apoio também na análise de conteúdo, na busca do sentido que os professores atribuíram às mensagens verbais ou simbólicas. Segundo Franco (2007), não se pode entender as palavras em seus sentidos literais, e sim relacionadas ao conjunto de crenças e valores e às emoções a elas relacionados. As mensagens devem ser analisadas sempre considerando bases teóricas, para que o material seja valorizado, ou se tornará mera descrição das características da mensagem, sem grande significado.

Ainda segundo Franco (2007), análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que tem como ponto inicial a mensagem, seguindo para seus desdobramentos: características, causas, efeitos, disparadores. Ganham sentido quando podem ser comparados com outras mensagens, por outras fontes, em diversos momentos históricos, buscando uma integração entre a teoria, a coleta de dados e a análise e interpretação desses dados.

Sobre a análise de dados coletados em uma pesquisa, Rudio (2004) orienta:

O pesquisador utilizará uma série de técnicas para analisar o material que foi obtido. A interpretação vai consistir em expressar o verdadeiro significado do material, que se apresenta em termos dos propósitos do estudo a que se dedicou. O pesquisador fará as ilações que a lógica lhe permitir e aconselhar, procederá às comparações pertinentes e, na base dos resultados

alcançados, enunciará novos princípios e fará as generalizações apropriadas (RUDIO, 2004. p. 129).

Por ser um grupo amostral relativamente pequeno e pela necessidade de articular os dados coletados às teorias estudadas, não foram utilizadas ferramentas específicas para tabulação dos dados qualitativos. Essa tarefa foi realizada a partir da articulação dos dados obtidos no grupo de discussão.

Com esses registros, procurou-se delinear as principais características das professoras participantes.

A seguir, é apresentada uma caracterização das professoras e da escola, procurando situar o ambiente e as condições de trabalho das participantes, bem como alguns aspectos de sua experiência e formação profissional.

5 CARACTERIZANDO OS PROFESSORES E A ESCOLA

5.1 Os professores polivalentes

A partir dos questionários de caracterização foi possível construir uma descrição dos sujeitos participantes da pesquisa.

Nesse grupo de nove professoras, a média da idade é de 45 anos, sendo a mais nova com 34 anos, e a mais velha, com 56 anos.

Em relação à formação, dentre as 9 professoras participantes 8 têm formação superior e apenas uma, embora tendo iniciado, não concluiu o curso superior. O curso de Pedagogia é a escolha majoritária, e uma professora cursou o Normal Superior.

Atualmente, para ingresso na rede pública estadual paulista por meio de concurso público, o professor candidato deverá:

[...] comprovar ser portador de Diploma de, pelo menos, 1 (um) dos seguintes cursos:

1.1 Curso Normal Superior com Habilitação em Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental;

1.2 Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental;

1.3 Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, qualquer que seja a nomenclatura do curso, com Habilitação em Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2014 b, p. 1)

No entanto, o mesmo não ocorreu no ingresso das professoras participantes do grupo, já que na época não havia necessidade de curso superior e, ainda hoje não há, para o caso de professores já efetivos ou com estabilidade funcional, ou para o caso de professores novos com contrato de trabalho por tempo determinado.

É significativo que 8 das 9 professoras, quando ingressaram na rede pública, haviam cursado o Magistério em nível médio, buscando formação superior no decorrer da carreira, o que indica o interesse pela continuidade da formação. A única professora que não tinha curso superior completo havia cursado Pedagogia até o 2º ano, não concluindo por motivos alheios a sua vontade. No entanto, participou de outros momentos de formação:

Fiz Pedagogia até o 2º ano e cursos como Ler e Escrever, Magistério, Teia do Saber e Letra e Vida, com isso aprendi mais o método atual, me ajudando bastante na hora de ensinar (Professora 9).

O tempo de experiência profissional também varia: duas professoras têm menos de dez anos de experiência, duas têm entre dez e vinte anos de docência e cinco estão em fase final da carreira, perto de vinte e cinco anos.

Tabela 3 - Experiência Profissional

Experiência Profissional	< 10 anos	10 < 20 anos	20 < 25 anos	25 < anos
Tempo total de Magistério	02	02	03	02
Tempo total em Educação Infantil	04	02	...	...
Tempo total em Séries Iniciais E.F.	03	02	02	02

Fonte: Questionário de caracterização - tabela elaborada pela autora deste trabalho

Todas as professoras do grupo de estudos trabalham na Rede Estadual, quatro professoras trabalham também em regime de acumulação de cargos na Rede Municipal e uma leciona na Rede Particular, o que indica um acúmulo na carga de trabalho docente:

Tabela 4 - Rede de Atuação

Rede de atuação	Professoras
Rede Estadual	09
Rede Estadual e Rede Municipal	04
Rede Estadual e Rede Particular	01

Fonte: Questionário de caracterização - tabela nossa

Por outro lado, as professoras participantes da pesquisa residem nas proximidades da escola, o que pode ser considerado um aspecto favorável às condições de trabalho. Aquelas que trabalham em duas escolas utilizam o carro para se locomover de uma escola para outra.

Não foi questionado o valor do salário real das professoras, para evitar constrangimento na informação dos dados, mas as informações permitem identificar

que, para três das professoras do grupo de discussão, o salário representa a única fonte de renda; para as outras seis é essencial na renda familiar. Considerando que o salário médio da rede pública estadual em 2015 era de cerca de R\$ 2.000,00 a R\$ 2.500,00, as professoras poderiam ser caracterizadas segundo critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁰ como situadas na classe C. Considerando apenas a renda corrente, segundo critérios da SAE (Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República) estariam situados no limite inferior dos extratos médios da população.

Em síntese, o grupo de discussão foi composto por professoras com idades que variam entre 40 e 50 anos, em sua maioria na fase intermediária ou final da carreira. Quase todas fizeram cursos de formação profissional para o magistério no Ensino Médio e têm formação superior em Pedagogia, o que indica um longo processo de formação específica para a docência. Apesar disso, todas elas buscam a formação continuada, demonstrando interesse pelo desenvolvimento profissional. Mais da metade (5 das 9 participantes) trabalha em duas redes de ensino, o que sugere sobrecarga de trabalho e evidencia o esforço que fazem para o aprimoramento profissional.

Para melhor caracterização das professoras do grupo de discussão, elaborou-se um quadro demonstrativo com as informações coletadas no questionário (ver Anexo II).

5.2 A escola

A escola sede de trabalho das professoras participantes do estudo está localizada em um bairro considerado um dos mais antigos da cidade. É uma região habitada por famílias mais pobres e de renda média. Em seus arredores é possível encontrar vilas e comunidades, e, um pouco mais distantes, bairros de zona rural e assentamento rural (locais de origem de vários alunos).

²⁰ Disponível em <http://www.sae.gov.br/imprensa/noticia/destaque/assuntos-estrategicos-social-e-renda-a-classe-media-brasileira/>

A escola pode ser caracterizada como organizada, limpa, acolhedora, agradável, com recursos didático-pedagógicos adequados. Esses fatores, aliados ao trabalho de uma equipe gestora comprometida com a aprendizagem dos alunos e dos professores, favorecem um clima de trabalho tranquilo e de autonomia para desenvolvimento das atividades, como pode ser percebido na resposta de uma das professoras ao questionário de caracterização, quando descreve o seu ambiente de trabalho:

[...] é um ambiente acolhedor, sendo que tenho a liberdade de desenvolver o trabalho pedagógico de forma que atenda às necessidades da turma, sempre com apoio da equipe gestora e orientações do Professor Coordenador diante das minhas necessidades e dificuldades quando necessário intervenções positivas para o sucesso escolar de nossos alunos e contribuição para minha formação pedagógica e procurando colocar em prática a base curricular e metodologias de acordo com a instituição pública e o executar do projeto Ler e Escrever e EMAI²¹ (Professora 2).

Ao analisar o clima da escola, pode-se considerar que seja aberto, o que, na perspectiva de Brunet (1995), é entendido como um meio de trabalho participativo. O indivíduo tem reconhecimento próprio, a direção tem confiança nos professores, o trabalho é permeado por comunicação, mecanismos de estímulo aos professores, interação e responsabilidade, situações que favorecem o desenvolvimento pessoal e da aprendizagem. Percebe-se que as relações interpessoais são positivas, há coesão no grupo de trabalho e grau de implicação nas tarefas e apoio por parte da equipe gestora.

Esse clima na escola pode ser compreendido como um espaço de aprendizagem dialogada, reflexiva, que tem como foco a aprendizagem e a inclusão:

O meu ambiente de trabalho é um lugar muito acolhedor, onde desenvolvo as minhas atividades com muito prazer. Existe um elo de amizade e companheirismo entre as colegas de trabalho, que nos permite trocar experiências. A equipe gestora é muito competente e comprometida, sempre nos dando total apoio para desempenhar as nossas funções. Enfim, é um lugar incrível! (Professora 1).

²¹ EMAI – Educação Matemática para os anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Day (2004) destaca o papel dos gestores na organização das escolas, principalmente quanto se centram nas relações, nas pessoas. Os gestores também precisam organizar o tempo e o espaço, para as reflexões:

Embora por definição todo professor seja responsável pela qualidade do seu trabalho na sala de aula, as escolas que adotam os ideais e as práticas de *comunidade* têm uma responsabilidade colectiva em relação às condições em que os professores e os alunos trabalham, reconhecendo que a saúde da aprendizagem de todos é fundamental para o crescimento e desenvolvimento (DAY, 2004, p.199).

O autor também salienta que o trabalho coletivo deve ser proporcionado por uma liderança que oportunize momentos de construção do trabalho coletivo:

Para que isso possa ocorrer, é necessário que haja uma liderança que conceda, de forma regular, tempo para debater questões, para reflectir de uma forma crítica e para partilhar ideais, ideias e práticas, tanto dentro como fora do dia-a-dia na escola. É necessário que haja oportunidades para que os professores empreendam diferentes tipos de aprendizagem e desenvolvimento, através de um conjunto de atividades formais e informais (DAY, 2004, p. 206).

Ainda que com duração insuficiente, o espaço de ATPC parece oferecer essa possibilidade de diálogo e partilha de conhecimentos. Ao serem questionadas a respeito, todas as professoras indicaram as ATPC como os principais momentos de formação continuada oferecidos pela instituição de ensino, o que corrobora o estudo de Oliveira, que observa, em sua dissertação: a "[...] produção de sentido sobre a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, compreendendo que este contexto pode representar espaço de reflexão subsidiada por conhecimentos e ampliada pelo intercâmbio de experiências docentes [...]" (OLIVEIRA, 2011, p. 124).

A SEE (SÃO PAULO, 2014d) orienta que as ATPC devem ser compreendidas como momentos para discussão e reflexão contínua dos processos de ensino e de aprendizagem, de forma coletiva. As professoras reconhecem esse espaço de aprendizado coletivo e ressaltam a atuação do professor coordenador, não só na organização dos encontros, mas também no auxílio em oportunidades pontuais:

Nos momentos de Trabalho Pedagógico Coletivo e no cotidiano com orientações da Coordenadora Pedagógica (Professora 4).

Nos momentos de Trabalho Pedagógico Coletivo, no dia-a-dia com orientações da Coordenadora (Professora 2).

Assim, foi possível observar que as professoras do grupo se sentem apoiadas pela coordenação pedagógica e pela direção da escola, o que, na visão delas, facilita o trabalho, como resume uma das professoras:

O meu ambiente de trabalho é muito agradável, tenho muitos recursos pedagógicos, como por exemplo livros paradidáticos maravilhosos para alunos e professores. Trabalhamos sempre em equipe interagindo com a Equipe Gestora que sempre nos dá suporte pedagógico (Professora 4).

Em síntese, na visão das professoras integrantes do grupo de discussão, a escola oferece um ambiente favorável ao trabalho docente. É um espaço adequado, não só quanto aos recursos materiais, mas também pela dimensão relacional, caracterizada por um clima de “amizade e companheirismo”, pela existência de momentos para reflexão e troca de experiências, e também pela atuação da equipe gestora, que oferece o apoio necessário ao trabalho cotidiano.

Como observa Canário (1998, p. 16), a formação profissional alimenta-se de experiências individuais e coletivas. O autor explica que os contextos organizacionais constituem “sistemas coletivos de ação” que afetam as formas de pensar e agir dos professores, cujas regras são ao mesmo tempo produzidas e aprendidas pelos sujeitos nas situações profissionais. Ao que parece, a escola em questão é percebida pelas participantes como um espaço coletivo de aprendizagem, favorecendo o seu desenvolvimento profissional.

Na próxima seção, são realizadas reflexões sobre as falas das professoras, apontando suas percepções sobre os programas *Letra e Vida* e *Ler e Escrever*, assim como sua influência em suas práticas docentes.

6 OS PROGRAMAS NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS: ALGUNS RESULTADOS DA ANÁLISE DO GRUPO DE DISCUSSÃO

A atividade docente exige diversos conhecimentos inerentes à profissão e os programas de formação de professores auxiliam na incorporação desses conhecimentos por meio das políticas públicas, mas é no indivíduo professor que esse processo se materializa. Não se trata, com isso, de responsabilizá-lo pelos problemas na educação, mas de compreender o trabalho docente como um processo complexo, que envolve inúmeros aspectos, entre eles as relações trabalhistas, as questões salariais, a adequação da carreira, as relações entre professores e instituições (IMBERNÓN, 2010). No entanto, o envolvimento do professor, a vontade de melhorar, a motivação para mudar é que o levam a introduzir inovações na sua prática, para que as formações sejam refletidas no cotidiano de trabalho (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Dessa compreensão surgiu a necessidade de ouvir os professores, para conhecer o que dizem e pensam, na tentativa de verificar, com eles, se a participação no Programa *Letra e Vida* possibilita caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade e uma aprendizagem mais significativa para todos os alunos. A partir dos relatos de professores sobre essa experiência, buscou-se identificar as questões motrizes deste trabalho: as motivações dos docentes em participar dos programas de formação continuada; os aspectos que interferem na formação continuada dos professores, favorecendo ou dificultando a apropriação de inovações e a transformação das práticas pedagógicas; os efeitos do Programa *Letra e Vida* nas práticas docentes; as possíveis contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Como descrito no item anterior, os professores participantes do grupo de discussão apresentam características muito diversificadas de idade, formação, estado civil, tempo de trabalho, etc., o que possibilitou observar diferenças e semelhanças nas falas dos educadores. É importante destacar que as professoras participaram e que, atualmente, nas ATPC, participam da formação no Programa Ler e escrever, além de utilizar em sala de aula os materiais propostos no Programa.

6.1 *Letra e Vida* – Inscrições abertas

Em suas falas iniciais sobre os motivos que as levaram a se inscrever no Programa *Letra e Vida*, identificam-se diversos fatores (indicados adiante), mas a necessidade de compreender a alfabetização foi o que mais se destacou. As falas demonstram o interesse das participantes em buscar conhecimentos para atender às demandas da prática profissional:

[...] eu tinha muitas perguntas que eu não conseguia responder por mim mesma (Professora 2).

[...] senti a necessidade de saber mais sobre esse processo de alfabetização (Professora 3).

[...] a oportunidade de eu tirar minhas dúvidas a respeito da alfabetização (Professora 6).

As motivações expressas pelas professoras sugerem que a procura pela formação continuada surgiu dos questionamentos sobre a prática profissional. Revelam também um aspecto que vem sendo discutido em muitos estudos: que a formação inicial não consegue preparar o professor para sua atuação em sala de aula. Vaillant e Marcelo (2012) apontam as críticas à burocratização da organização da formação, o distanciamento entre teoria e prática e o conhecimento fragmentado. Nas palavras de uma professora:

[...] eu estava iniciando a minha carreira na área educacional, terminando a faculdade, eu precisava enriquecer meu conhecimento já que estava trabalhando com uma turma que necessitava ir além do que eles estavam na alfabetização; precisava alfabetizar [...] (Professora 7).

As dúvidas do início da carreira, o não se sentir preparado, inseguro, ou perceber que não obteve algo na formação inicial foram considerados motivos importantes para a inscrição no curso. Quando perguntados se a formação inicial trouxe contribuições para a prática, as participantes citam as aulas de didática e fazem menção ao estágio, demonstrando que o professor busca, na formação, referências para o trabalho docente:

Sim. As aulas de Didática me ajudaram como ministrar uma aula com responsabilidade; o estágio também me deu suporte para “enfrentar” uma sala de aula (Professora 1).

Ainda traz reflexões sobre os saberes Docentes e Discentes, Currículo, enfim. Tudo isso a partir de contribuições de grandes autores como Vygotsky, Piaget, Moran, Paulo Freire, Lerner e finalizando com os PCN, embora não tenha citado outros autores por não me lembrar no momento (Professora 3).

Sim. Ter feito Pedagogia foi essencial em vários aspectos, pois serve para validar os encaminhamentos em sala de aula; para conduzir com a Didática e Ética colocando em trabalho teoria e prática (Professora 7).

Percebe-se que as professoras valorizam a fundamentação teórica oferecida na formação inicial, mas consideram que ela não atendeu às necessidades exigidas pelo trabalho na sala de aula, o que as fez procurar, em cursos de formação continuada, respostas para essas demandas.

Foi interessante também perceber que não só os professores iniciantes se sentiam inseguros ou despreparados para novos desafios, o que os levou a se inscreverem no curso de formação, que foi de adesão voluntária, mas também professores com mais tempo na carreira, que buscaram conhecimentos para novas demandas na atividade profissional. Tal fato pode ser observado na fala de uma professora experiente com outras turmas não de alfabetização, que experienciava uma situação nova como coordenadora pedagógica:

[...] mas o que levou realmente a fazer o curso Letra e Vida foi a. o interesse mesmo em desvendar os mistérios da alfabetização e poder trabalhar com os outros professores no tempo em que eu era coordenadora [...] (Professor 1).

O relato da professora mostra que ela busca aprender para ensinar outros professores, ou seja, busca subsídios para sua atuação ao ser colocada no papel de formadora.

A participação de professores experientes em processos formativos e a troca de experiência que se torna possível no diálogo entre os pares vão ao encontro de observações de Nóvoa (2009, p. 5), que considera necessário “[...] os professores terem um lugar predominante na formação de seus colegas”.

Também se encontra respaldo em Day (2001), segundo o qual a formação efetivada dentro do local de trabalho tende a ser mais eficaz no processo de desenvolvimento profissional docente. O mesmo autor observa que essa eficácia se torna maior quando o enfoque é centrado mais no aprendente do que na instrução, e para que isso ocorra se faz necessário reconhecer os fatores que envolvem a qualidade da aprendizagem, do desenvolvimento profissional, assim como toda a cultura organizacional, as funções exercidas, os colegas e a liderança.

Outras professoras experientes, com turmas de 4º e 5º anos, procuraram o curso do *Letra e Vida* em busca de auxílio porque sentiam que alfabetizar era um novo desafio e exigia outros conhecimentos, e elas não se sentiam bem preparadas, mesmo contando com algum tempo de prática no magistério:

[...] eu estava iniciando com uma série de alfabetização querendo melhorar a minha prática e sempre tenho vontade de desafios e coisas novas [...] (Professora 5).

Day (2001, p. 16) afirma que os professores, para desenvolverem em seus alunos a disposição para aprender, “[...] têm de demonstrar o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente”. É este processo que pode ser observado neste depoimento:

[...] É, eu fiz o Letra e Vida, bem assim no começo, foi um dos primeiros, eu não estava na minha região, estava em outra região, eu precisava de apoio, eu estava com uma primeira série e era necessário, fazia tempo que eu não pegava primeira, só pegava 5º ano; isso me ajudou muito [...] além de ser cansativo e muito longe, mas foi assim, muito proveitoso, as coisas fluíram bem, eu tinha bastante pessoas que estavam do meu lado, me ajudando, ali me orientando, as colegas que trabalharam comigo [...] (Professora 9).

A fala da professora demonstra o esforço despendido por ela ao buscar o curso mesmo em local distante, motivada pelos desafios do trabalho com uma nova turma, o que reforçou sua necessidade de formação. Também denota a importância do apoio entre pares e do trabalho coletivo no processo de formação.

Em diferentes depoimentos é possível verificar que as dificuldades de trabalho impulsionam na disposição para aprender, como demonstra a professora frente aos desafios do trabalho em escolas de zona rural²²:

²² No Estado de São Paulo, em 2015, ainda algumas crianças são atendidas em Salas Multiseriadas. A cidade em foco conta com 4 (quatro) unidades estaduais com essas características na Zona Rural.

[...] aceitei um desafio novo, por que estava com uma turma um pouco mais difícil que era zona rural e trabalha-se com duas séries no mesmo ano né, e eu precisava de estar buscando novos caminhos, novos horizontes [...] (Professora 8).

Os relatos evidenciam que a busca pela formação está vinculada ao compromisso das professoras com a aprendizagem dos alunos. Ao perceberem que não possuem os conhecimentos suficientes para enfrentar o desafio de ensinar a alunos com novas demandas, as professoras procuram novos conhecimentos. O que se observa nas falas é que houve uma busca deliberada e um envolvimento das professoras no processo formativo, percebido por elas como uma possibilidade de encontrar subsídios para questionamentos e esclarecimento de dúvidas sobre sua prática profissional, mesmo com esforço e sacrifício do tempo de descanso.

Como observa Fusari (2000), os educadores reivindicam melhores possibilidades de formação e de trabalho, valorização e respeito profissional. Para os professores, são fatores importantíssimos, e cabe também à escola, por meio de suas lideranças – diretores e coordenadores – perceber a relevância dos programas de formação contínua no desenvolvimento profissional de seus professores.

O Programa *Letra e Vida* parece ter atendido a essas necessidades de melhorar o desempenho profissional, como reforça André:

A formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Um ponto pouco falado, mas significativo, foi que a participação em cursos é vista pelas professoras iniciantes como uma oportunidade de desenvolvimento em seus planos de carreira, como se observa no relato da Professora 4:

[...] eu acho assim, a gente nunca está acabada, a gente tem de estar sempre buscando a aprendizagem, a gente nunca sabe tudo e a cada dia aparecem novos desafios em nossa sala [...] principalmente pra quem ainda tem uma carreira ainda na rede são cursos assim que favorecem não só a nós como nosso trabalho enquanto educadores (Professora 4).

Para a professora, a oportunidade de participar do curso é percebida na dupla perspectiva de aquisição de conhecimento, que pode melhorar seu desempenho

profissional e oferecer possibilidades de evolução na carreira. É possível considerar, no entanto, que os incentivos do plano de carreira no sistema público estadual paulista são reduzidos, o que não justificaria o interesse apenas por esse motivo. O que move as professoras é, principalmente, o interesse pelo conhecimento profissional.

De maneira geral, os relatos indicam que, para as professoras, sejam elas iniciantes ou não, a possibilidade de participação na formação profissional foi significativa. Segundo Day (2001, p.16), esse processo de busca de conhecimento é importante porque permite aos professores “[...] rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o ensino”, direcionando o professor para a maturidade e favorecendo o desenvolvimento profissional:

[...] este sentimento de maturidade crescente ocorre a par de alguma consolidação, aperfeiçoamento e extensão de repertórios de ensino e, possivelmente, de um envolvimento num leque mais vasto de desenvolvimentos educacionais, na escola e fora dela, à medida que sua visão do que é “ser profissional” evolui e se amplia [...] (DAY, 2001, p. 105).

Os depoimentos permitem concordar com Marcelo (2009 a), que observa que o desenvolvimento profissional docente é um processo, individual ou coletivo, de longo prazo, a ser construído ao mesmo tempo em que o professor vai adquirindo experiências e saberes da profissão. Vaillant e Marcelo (2012) destacam um aspecto muitas vezes desconsiderado, ou seja, esse processo refere-se à aprendizagem de adultos que já exercem uma atividade profissional, portanto tendem a se comprometer com a formação quando encontram utilidade nela. Os cursos de formação, quando possibilitam aos professores encontrar sentido para a aquisição de saberes que se relacionam nas práticas educativas, tendem a favorecer a motivação para o novo e, em consequência, o crescimento profissional docente.

6.2 Aspectos que interferem (dificultando ou facilitando) na formação continuada

Apesar do grande interesse dos professores e da opinião favorável sobre a formação, alguns pontos dificultadores foram apresentados, entre eles as condições de trabalho, dificuldades de locomoção, cansaço, e o fato de já terem participado de outros programas de formação. A duração do curso, com 180 horas ao longo de 18

meses, foi um dos fatores citados, bem como a dificuldade para cumprir os horários depois de uma longa jornada de trabalho:

[...] não precisaria ser um curso extenso como o Letra e Vida [...] acho que poderia sim, um curso menor, mas que trabalhasse com as coisas mais profundas, alguns temas mais aprofundados (Professora 1)

Eu acredito que haveria necessidade sim, como as outras já falaram, não nos mesmos moldes, mas sempre ampliando, já faz algum tempo que a gente fez o Letra e Vida e agora como o Ler e Escrever ainda é novo podemos dizer assim, embora, esteja desde 2007, 2008, essa questão de quando a gente está fazendo um curso, questão da gente trocar as experiências eu, pra mim é muito rico, muito válido, as experiências são trocadas, os debates que as vezes não dá tempo de fazerem em ATPC, então seria uma formação específica, que a gente teria mais tempo pra discutir e aprender muito mais (Professora 5).

Os depoimentos evidenciam as dificuldades de uma carreira que não oferece as condições adequadas para uma atividade que exige tempo e envolvimento em situações reflexivas, mostrando o quanto as difíceis condições de vida e de trabalho dos professores podem interferir nas situações formativas. Referindo-se a estudos sobre propostas bem-sucedidas de formação contínua, Day (2001) destaca o *tempo* e a *energia* entre os aspectos necessários para que os professores se envolvam em processos reflexivos que levem a mudanças profissionais. O autor observa, no entanto, que, embora a existência de tempo seja necessária, ela não é suficiente para garantir a motivação para aprender. As falas mostram que, quando as professoras percebem que a participação no Programa Letra e Vida atende suas expectativas, trazendo efetivamente contribuições para o trabalho docente, elas se dispõem a grandes esforços para participar das ações de formação.

Os cursos de formação em alfabetização, por exemplo, quando possibilitam aos professores encontrar sentido para a aquisição de saberes que se relacionam com as práticas educativas, tendem a favorecer a motivação para o novo e, em consequência, o crescimento profissional docente.

Uma questão relevante apontada por várias participantes como fator dificultador durante a formação foi a sensação de insegurança no desenvolvimento de uma proposta que se apoiava em concepções de alfabetização e que sugeria práticas pedagógicas muito diferentes daquelas tradicionalmente usadas e aceitas pelos

professores. As falas revelam as dúvidas e críticas de colegas, e o desconhecimento (ou descontentamento) dos pais, diante da nova forma de ensinar:

[...] a insegurança entre os professores era muito grande, inclusive em relação à família, por que como o caderno não está cheio? Então passamos a ensinar com qualidade e não só quantidade, mas surgiu o Letra e Vida, o Letra e Vida veio assim num momento assim que, necessário mesmo, pra gente poder... porque até então... aquilo que eu digo a mudança é difícil, em qualquer situação na nossa vida, toda mudança é muito difícil, a gente ainda estava um pouco confusa também, por isso que eu acredito também que teve rumores entre os professores [...] (Professora 6).

A falta de conhecimento dos pais muitas vezes é ocasionada pela dificuldade que a escola tem de se comunicar com as famílias. Nóvoa (2009) defende que a escola precisa aprender a se comunicar com o público, conquistando a confiança da sociedade. Segundo o autor, a sobrevivência da profissão depende não somente da qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas, mas também da presença pública dos professores e da afirmação de sua responsabilidade nas decisões educativas. Esse não é um esforço individual, mas coletivo. Apesar de descreverem um ambiente escolar amigável no que concerne às relações pessoais, ao que parece as professoras não encontraram na escola respaldo para legitimar sua ação profissional perante os pais dos alunos na implantação da mudança educativa.

As dúvidas surgiram também quando recebiam críticas dos colegas, críticas essas por receio do novo, ou por não considerarem necessário alterar o estado das coisas. Esses discursos desmobilizadores trazem em si a descrença pessoal e até o medo de que possa dar certo e que a mudança no *status quo* seja inevitável:

[...] muitos professores, principalmente os antigos que não quiseram fazer Letra e Vida e achavam que a gente ainda estava louco com esse novo ensino, com essa nova maneira da gente trabalhar com os alunos, eles falavam que não ia dar certo, que ia virar uma bagunça, que aluno não ia aprender, que eles iam fazer só o que queriam, não ia dar certo, então realmente, quem não fazia e até quem fazia mas era mais antigo eles tinham sim um pezinho atrás e tinha resistência, mesmo com o apoio da direção [...] (Professora 1).

A confiança que o trabalho com a cartilha transmitia ao professor também foi um elemento que provocou insegurança durante o processo de formação dos professores no *Letra e Vida*:

[...] eu me lembro dos rumores, a gente ouvia rumores dos professores mais antigos em relação a essa mudança, por que os rumores se baseavam nas vozes que eram assim: ah, mas com a cartilha era mais fácil; com a cartilha tem tudo certinho; né, então a cartilha era o apoio do professor e aí era como se tivesse tirado o chão debaixo deles, e eles estavam um pouco perdidos, mesmo tendo apoio da direção, da coordenação, nesse sentido, então, e mesmo tendo também feito o curso letra e Vida [...] (Professora 3).

Percebe-se que as participantes enfrentaram resistência de alguns professores mais antigos, que não acreditavam que as novas formas de trabalho dariam certo. De acordo com Huberman (1992), alguns professores, ao chegarem ao final de seu ciclo de vida profissional, encontram-se numa fase de *desinvestimento* caracterizada por um momento de recuo e de interiorização que pode levar à resistência a esforços de atualização profissional. Possivelmente essas professoras, ao realizarem o balanço de suas vidas profissionais, viram no programa Letra e Vida promessas que não se cumpriam, manifestando, assim, ceticismo quanto à ação dos professores que se encontravam nas fases de entrada na carreira, caracterizadas por atitudes de questionamento e experimentação. No entanto, como alerta Huberman (1992), não se pode considerar apenas o tempo na carreira como determinante, uma vez que essas fases não são sequências predeterminadas, mas variam de um indivíduo para outro. A caracterização das participantes mostra professoras com diversidade no tempo de experiência docente, inclusive 5 delas com mais de 20 anos de carreira.

Parece que as professoras participantes do grupo de discussão se encontram, independentemente do tempo de atuação, numa fase caracterizada por Huberman (1992) como de investimento na profissão, enquanto as professoras mais antigas, muitas vezes, consideram que “[...] nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objetivos de início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento [...]” (HUBERMAN, 1992, p. 44). Essas professoras tinham a sensação de confiança para com as situações de sala de aula, aceitando a sua forma de trabalhar, sendo mais reticentes diante das inovações e com certa nostalgia do passado. Esse conflito na escola pode afetar as fases da carreira dos colegas, como se observa nas falas acima.

As próprias participantes levantam outra possibilidade para o desinteresse de alguns professores, sugerindo uma questão interessante, ou seja, que a oferta de

cursos na rede de ensino deveria considerar a experiência daqueles com mais tempo de carreira, a partir de um acompanhamento de suas necessidades formativas:

[...] eu acho que a rede tem de fomentar quem já tem tempo de rede, fazer um acompanhamento, que curso esse professor tem e essa coisa, quando a rede também disponibilizar, os professores também, por adesão maior, querer fazer e aceitar as mudanças, quando as mudanças são necessárias (Professora 2)

De fato, professores com mais experiência podem não ter interesse na formação, por já se sentirem mais seguros nas práticas de alfabetização, não percebendo na proposta elementos que possam levá-los a mudar essas práticas. Day (2001) sugere que muitas das oportunidades de formação não satisfazem as necessidades, tanto intelectuais quanto de motivação, de muitos professores. Muitas vezes a gratificação do início de carreira não acompanha os anos de trabalho – possivelmente pelas dificuldades da profissão, mas também pela história pessoal, fatores sociais e psicológicos – desmotivando o seu desenvolvimento profissional.

Quando se analisam os vários aspectos dificultadores apontados pelas participantes em seu conjunto, entende-se que estão relacionados a uma questão de fundo, uma cultura escolar resistente à mudança e à inovação educativa. Segundo Sarmiento,

A cultura organizacional corresponde ao conjunto de assunções, crenças, valores e dispositivos simbólicos partilhados pela totalidade ou por parte dos membros de uma organização. Uma cultura organizacional da escola pode ser partilhada não apenas por professores mas por outros membros da organização-escola [...] (SARMENTO, 1994, p. 71)

A cultura oferece os elementos simbólicos de significado que criam a coesão na organização, permite que os seus membros se identifiquem e possibilita as indicações de comportamentos aceitáveis ou não, orientando as ações dos integrantes. O autor ressalta que as relações entre a cultura organizacional e o comportamento de seus membros são frequentemente conflituosas, assim como os contextos externos que a influenciam.

Os relatos das professoras mostram que conviver com as diferentes concepções existentes na escola não tem sido uma tarefa fácil. Quebrar a resistência pode ser muito difícil para o professor experiente, mas para o professor iniciante essa dificuldade é ainda maior, pois o convívio pode influenciar sua capacidade de tomar

decisões. Day (2001) aponta esse processo de adaptação por meio do qual os jovens professores devem se socializar nas normas da cultura escolar:

[...] os seus “inícios” serão fáceis ou difíceis, em função da sua capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo, mas também da influência das culturas da sala de aula e da sala dos professores (DAY, 2001, p.102).

O autor destaca que essas limitações podem dificultar as iniciativas dos docentes no sentido de mudarem as suas práticas, levando à acomodação, mas observa que, quando os professores são bem sucedidos em sua atuação profissional, podem convencer os demais sobre sua competência e, assim, ganhar poder de decisão sobre sua prática profissional.

Observa-se nas falas acima que a formação tem o sentido de oferecer mais segurança ao professor, na medida em que ele observa resultados positivos nas próprias práticas e pode compartilhar essas experiências com os pares. A percepção de que a ação docente fundamentada obtém resultados satisfatórios dá às professoras a confiança para continuar no rumo que acreditam ser adequado, apesar das opiniões divergentes. Segundo Marcelo (2009), é por meio da atividade prática, na qual o professorar comprova sua eficácia ou não, que poderão ocorrer mudanças.

Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores (MARCELO, 2009, p. 11).

Relacionado a esse, outro ponto facilitador no programa destacado pelas participantes é a dinâmica de articular teoria e prática, por meio das atividades desenvolvidas em sala, discutidas e refletidas com os colegas:

O ponto facilitador na minha vida foi que eu pude estar vivenciando dentro da sala de aulas as experiências trocadas com os colegas e com a facilitadora [...] (Professora 8)

Meu caso foi semelhante, só tive benefícios também porque ao iniciar o curso pude né, com as atividades do Letra e Vida, pude estar aplicando em sala de aula com os projetos de recuperação e reforço, já que, na época, eram 15 alunos! Então isso foi também um facilitador na compreensão simultânea com o curso né, fazer o curso e ao mesmo tempo o projeto de Recuperação e Reforço. Então foi bem mais fácil essa... compreensão. (Professora 3)

Observa-se que o movimento de discutir as práticas, fundamentando-as com os estudos nos encontros de formação, vivenciar essas propostas na sala de aula e retornar essa experiência para rediscuti-la com as colegas nos encontros seguintes, que faz parte da proposta metodológica do *Letra e Vida*, configura-se como uma possibilidade do *agir informado* de que nos fala Roldão (2007), que compreende o diálogo entre teorização e prática, que ocorre antes e depois das ações discutidas e compartilhadas com os pares.

A troca de experiências é apontada como um ponto facilitador para várias das professoras do grupo de discussão, mostrando que os encontros do curso criaram também, para as professoras participantes, um espaço temporal para o diálogo e a reflexão sobre a própria experiência:

[...] *essa questão de quando a gente está fazendo um curso, questão da gente trocar as experiências eu, pra mim é muito rico, muito válido, as experiências são trocadas, os debates que as vezes não dá tempo de fazerem em ATPC, então seria uma formação específica, que a gente teria mais tempo pra discutir e aprender muito mais* (Professora 5).

A possibilidade de diálogo e de troca de experiência entre os professores é destacada por diversos autores como um aspecto essencial no desenvolvimento profissional docente. Para Valente (1996), a troca de experiências é um elemento de formação em serviço, pois possibilita a apropriação das práticas, quando são trazidas pelos professores para análise e nova contextualização.

O autor destaca a relevância da troca de experiências quando considera a prática pedagógica como lugar de criação e invenção, que inclui as relações entre o relator e o ouvinte. O relator procura resgatar todas as situações vividas e apresentar o mais fidedignamente sua experiência; o ouvinte procura se colocar no lugar do outro – ouve, anota, seleciona os elementos mais significativos, apropria-se e reflete sobre como esses elementos podem ser introduzidos em sua prática. “[...] isso revela que a troca de experiências é sempre um *processo de apropriação*” (VALENTE, 1996, p. 11, grifo do autor). Nesse sentido, a troca de experiências não é uma troca de receitas, e seleção pelo professor o torna sujeito da sua prática pedagógica.

Para as professoras, o diálogo e a partilha durante o curso possibilitaram perceber o olhar do outro professor sobre como se processa a aprendizagem:

[...] entender esse processo pela visão de outros professores, e também o que os professores, é... colocaram sobre aprendizagem tradicional com o conteúdo do Letra e Vida a comparação de um e outro durante as atividades, esclareceram muito essa visão de como o aluno aprende, então isso facilitou muito depois a minha prática em sala de aula [...] (Professora 7).

Observa-se na fala da professora um aspecto destacado por vários autores quando discutem o conhecimento profissional (ROLDÃO, 2007; TARDIF, 2002), que é a importância da comunicabilidade dos saberes docentes, transformando-se num discurso da experiência que pode, então, ser partilhado e tornar-se instrumento de formação de outros professores. Nessas situações:

[...] os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um prático, mas também um formador (TARDIF, 2002, p. 52).

A fala abaixo revela como a aprendizagem no curso passa a ser partilhada com outros professores pela participante, que é também coordenadora:

[...] eu tive a oportunidade de passar até pra PEB II de Língua Portuguesa, sobre hipótese de escrita que eles não entendiam quando os alunos chegavam lá na antiga 5ª série eles não entendiam o que acontecia e o que eram aquelas escritas eles não entendiam, então isso beneficiou muito, por que eu pude, de pouquinho em pouquinho ir transmitindo o que eu estava aprendendo também pra eles [...] (Professora 1).

Percebe-se que a professora procura transformar o conhecimento adquirido no curso em aprendizagem relevante para os demais, ou seja, o conhecimento apropriado por ela torna-se importante no seu papel de formadora de outros professores. Perceber-se formadora de outro professor abre novas possibilidades para o seu conhecimento profissional, que então não se limita à reflexão individual, mas passa a fazer parte do aprendizado do outro.

Nesse contexto, compreende-se porque Nóvoa diz (2012, p. 14) ser necessário “[...] devolver a formação de professores aos professores”, para que os professores mais experientes tenham papel fundamental na formação dos menos experientes.

O autor sugere que a educação necessita de uma cultura profissional, em que o professor articule o autoconhecimento com os saberes inerentes à profissão, fazendo com que seja possível sua identificação como profissional:

Refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (Nóvoa, 2009, p.15).

Um espaço de formação que aproxime a investigação, o rigor científico e o saber docente, onde os docentes possam desenvolver a práxis, em seu contexto real e vivido, onde se valorize o trabalho em equipe e os exercícios coletivos da profissão – um lugar para a análise partilhada das práticas.

Os dados apontam um elemento essencial no processo de formação, que pode se constituir ao mesmo tempo em fator facilitador ou dificultador na apropriação dos conhecimentos da formação continuada e em sua concretização nas práticas cotidianas dos professores: o papel da escola enquanto contexto do desenvolvimento profissional docente. Na sequência, discute-se sobre o espaço escolar, cenário do trabalho docente.

6.3 A escola, contexto da formação e do trabalho docente

As falas das professoras apontam a importância do ambiente escolar para a consolidação de suas possibilidades de diálogo e desenvolvimento profissional.

Como ressalta Rios (1996), a escola é parte da sociedade em que está inserida e é também subordinada aos órgãos centrais do sistema educacional, mas nesse contexto social e institucional que delimita a atuação de seus agentes pode contar com uma autonomia relativa, pois “[...] não se trata de uma dependência absoluta ou de uma completa independência - o que existe é uma interdependência” (RIOS, 1996, p. 76). Segundo a autora, é nessa relação de interdependência que os educadores devem definir as ações e organizar os projetos que nortearão os trabalhos na escola, atendendo às exigências específicas de cada unidade, mas também com conexões com outros projetos orientados para os interesses da sociedade. Para Rios (idem, p. 76) o desafio “[...] está mesmo, para os educadores, na busca de explorar o mais eficazmente possível as condições - suas, de profissional e de seu contexto - para a construção da Educação Escolar”.

No caso do *Letra e Vida* e, posteriormente, do *Ler e Escrever*, o foco está nos Programas propostos pelo sistema de ensino, que por isso tendem a receber apoio das equipes de gestão escolar. Mesmo assim, os depoimentos das participantes mostram os conflitos e contradições na implantação dos programas, o lembra o alerta de Sarmiento (1994, p. 122): “[...] são, em última análise, *sempre* os indivíduos quem atribui significado às coisas, ainda que dentro de pautas propostas pelo grupo, a organização ou a sociedade em que se inserem” (grifo do autor).

A escola sede do trabalho das participantes deste estudo é descrita por elas como um ambiente agradável e acolhedor, onde puderam exercitar os conhecimentos adquiridos e partilhar as práticas desenvolvidas. Mas os relatos apontam também resistências encontradas em outras unidades, gerando dúvidas e insegurança num processo de mudança já por si desafiador:

Por ser o começo, pra bem dizer a verdade, não foi fácil, além de que todas as escolas que eu passava, de ensino fundamental, tinha colegial tudo junto e muitas não acreditavam, então foi bem assim difícil, no começo, foi bastante difícil, não foi assim fácil não...
(Professora 9).

Os depoimentos das professoras mostram que poder compartilhar seus saberes, ouvir e ser ouvido, perceber-se competente e produtor de conhecimentos profissionais gera forças para saber lidar com as discrepâncias entre o professor e a cultura escolar, dando maior segurança para as mudanças no trabalho em sala de aula. Mas incentiva também a mudança na percepção dos demais atores escolares em relação às novas propostas, reduzindo as resistências no ambiente escolar.

Segundo Nóvoa (2009), a integração entre os professores auxilia na construção de uma cultura profissional em que a integração faz a profissão avançar, fortalecendo um trabalho em equipe. Diz o autor:

[...] ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício de avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 12).

Em Day (2004), encontra-se uma declaração ainda mais incisiva, que relaciona o bom professor com o seu desejo de partilhar com os colegas, independentemente de ordens institucionais:

[...] irão querer abrir a sua sala de aula aos outros para poder partilhar e aprender, assegurando-se de que o seu pensamento e as suas práticas não se baseiem unicamente na sua própria experiência. Não se sentirão satisfeitos por se submeterem aos imperativos institucionais dos processos de gestão do aproveitamento escolar ou dos planos para a melhoria das escolas, mesmo que estes sejam bem geridos (DAY, 2004, p. 157).

Ao que parece, no caso em análise a atuação das professoras, a continuidade das trocas e a partilha dos conhecimentos vão legitimando o seu trabalho, vencendo as resistências iniciais e provocando mudanças na própria cultura organizacional:

A minha experiência foi muito parecida, eu tive apoio por parte da equipe gestora onde eu estava, mas as próprias colegas de trabalho que não faziam, elas não acreditavam e criticavam, mas com o tempo, eu mesma fazendo fui podendo assim provar que estava dando certo.
(Professora 5)

De acordo com Day (2007), as escolas que conseguem criar espaços para a troca de conhecimentos entre os professores, para a colaboração e para a reflexão coletiva sobre os temas pertinentes a ela têm a possibilidade de ser bem-sucedidas: “[...] a colaboração tende a reduzir o sentimento de impotência dos professores e a aumentar a sua auto-eficácia colectiva e individual” (DAY, 2004, p. 2007).

O que se pode concluir dos depoimentos das participantes é a compreensão da escola como um espaço no qual os condicionantes institucionais são importantes delimitadores do trabalho docente, mas onde as concepções, crenças e valores dos diferentes sujeitos que constituem a organização interagem e afetam o trabalho coletivo. Pode-se inferir que, embora estimulado e oferecido pelo estado, em muitos casos os programas de formação não se articularam a um projeto pedagógico coletivo, partilhado pelo conjunto dos atores escolares. Como explica Rios (1996), o trabalho coletivo é cooperativo e solidário. Um instrumento para o trabalho coletivo eficaz é o Projeto Político Pedagógico, construído e elaborado em conjunto, não apenas para atender a fins burocráticos, mas para ser vivenciado em todo o processo da prática educativa, “[...] utilizando os recursos de que dispomos e que vamos construindo, planejar e encaminhar desde já o esforço na busca de uma direção competente de nossas escolas” (RIOS, 1996, p. 75).

Assim, parece que o âmbito de influência dos Programas *Letra e Vida* e *Ler e Escrever* é principalmente o espaço da sala de aula, não se integrando realmente à cultura escolar.

6.4 Programas *Letra e Vida* e *Ler e Escrever*: semelhanças e diferenças

Com apresentado anteriormente, o Programa *Ler e Escrever*, do ponto de vista da proposta metodológica, é muito semelhante ao *Letra e Vida*, mas traz uma dimensão mais ampla, propondo materiais didático-pedagógicos estruturados para uso de alunos e professores e instituindo a formação continuada para todos os professores nos horários de ATPC, ou seja, torna-se uma proposta curricular do estado. Os dados não permitem uma análise comparativa das duas propostas, mas os depoimentos das professoras permitem uma análise das diferenças percebidas por elas na passagem de um programa a outro.

Quando o Programa *Ler e Escrever* passa a ser implantado em toda a Rede Estadual de Ensino e o modelo de formação continuada passa a ser centrado na escola, o Professor Coordenador ganha um papel fundamental na formação, numa condição aparentemente mais próxima da indicada por Imbernón (2010): como um colaborador reflexivo, que possibilita a criação de espaços para formação, inovação e pesquisa, que deve auxiliar o professor a encontrar soluções para as situações problemas.

Os momentos de ATPC passam a ser utilizados de maneira privilegiada para a transposição do programa de formação para um programa mais amplo:

[...] o Letra e Vida foi o suporte para o Ler e Escrever, assim o Ler e Escrever é a prática do Letra e Vida, é você colocar em prática aquilo que você viu no Letra e Vida [...] (Professor 7).

As professoras demonstraram certa tranquilidade na recepção do novo programa, dando indícios de que o embasamento teórico de um oferece suporte para o outro, facilitando assim a aceitação:

[...] quando dei início ao Ler e Escrever, a gente não estava mais assim confusa a respeito do ensino, então a gente pode manusear e entender melhor, por que o Letra e Vida já tinha dado essa base pra nós, então facilitou com certeza, eu fico pensando, há um tempo atrás, talvez eu não conseguisse entender aquilo que aquele livro ia me facilitar no ensino pras crianças, aí, a gente aprendeu com o Letra e Vida e quando chegou o Ler e Escrever a gente já estava com a base pra gente entender e dar as nossas aulas, isso facilitou demais (Professora 6),

[...] acho que o Letra e Vida deu o total suporte pedagógico, uma... deu aceitação, por que o Ler e Escrever também, como o Letra e Vida, temos colegas que não acreditavam, então ele deu total, e quem participou do Letra e Vida tem uma facilidade muito grande de se orientar pelo Ler e Escrever, pra preparar as aulas, na aplicação das atividades, nos encaminhamentos, eu acredito que ele deu total suporte (Professor 5).

Nos relatos das professoras, nota-se que o *Letra e Vida* foi um momento privilegiado de formação. Ao descrever o início do *Ler e Escrever*, sentiram-se respaldadas teoricamente para o novo desafio:

[...] eu acho assim, que o Letra e Vida foi o suporte pro Ler e Escrever mesmo né? Depois que a gente estudou, depois que a gente viu a teoria e entendeu a questão toda o Ler e Escrever veio assim a acrescentar, pra aliar o nosso trabalho, pra gente poder trabalhar aquilo (Professora 4),

[...] bem assim que teve a mudança, veio o Letra e Vida, os materiais didáticos ainda... poderia assim, tentando ter mudança, mas ainda tinha muita coisa tradicional, o que que o Ler e Escrever fez, ele veio pra colocar o Letra e Vida na nossa prática, agora como a colega disse, ele realmente a gente tem de estudar, mas mesmo com o estudo, tendo a base do Letra e Vida, hoje esse estudo é bem melhor, e até mesmo se a gente tem de fazer alguma atividade extra do Ler e Escrever a gente já tem também mais base por que o Ler e Escrever ela dá aquela base pra onde você procurar (Professora 6).

Retomando a compreensão do desenvolvimento profissional de professores como um processo evolutivo, construído com o tempo, com a experiência, busca-se fundamentação em Marcelo (2009), para reforçar a ideia de que as mudanças são promovidas pelo desenvolvimento profissional e que essa correlação é que possibilitará mudanças na sala de aula.

Percebe-se também nos depoimentos que as professoras se sentem mais respaldadas no desenvolvimento da proposta do *Ler e Escrever*, por já terem maior embasamento nos aspectos teóricos e pedagógicos do programa pelos estudos anteriores, o que pode não ocorrer com os professores que não tiveram essa formação anterior:

[...] mas por outro lado eu não sei se quem não fez, tenho uma interrogação pra mim mesma, será que se essa pessoa que não fez se ela pegar o guia, com afinco, estudar esse guia, etapa por etapa do projeto, todos aqueles encaminhamentos do guia para o professor

antes de iniciar cada projeto, se esse professor também não conseguiria aplicar esse projeto o melhor possível e que atenda a turma que ele está trabalhando. Pra mim eu vejo como sistematização, mas não sei responder se quem não fez consegue seguir o projeto. (Professora 2)

Observa-se também que as participantes que cursaram anteriormente o *Letra e Vida* se sentem mais valorizadas e seguras, uma vez que sua forma de trabalho é agora legitimada como proposta “oficial”. Os dados evidenciam que o programa *Ler e Escrever* ganha maior dimensão quando passa a ser para todos e a gerir o currículo escolar do Estado:

[...] pra mim o Ler e Escrever veio sistematizar uma proposta do Letra e Vida que já é um currículo oficial da rede estadual que já está pronto pra gente, é diferente da proposta do Letra e Vida que a gente tinha toda uma metodologia de como trabalhar, mas a gente tinha de buscar as atividades, correr atrás, folhinha daqui, folhinha dali, querendo sempre acertar o melhor possível; já o Ler e Escrever ele veio o que? Completar, que é uma base curricular, que nós temos que seguir, e ele vem lá todo com o suporte ao professor, em termo de encaminhamento, em termo de intervenção [...] então o diferencial é esse, o Ler e Escrever é um guia que vem pronto pra ser seguido, a base curricular que é oficial da rede estadual, eu falo assim, que sistematizou, por exemplo, vou dar um exemplo bem básico, a leitura permanente, a rotina, nós vimos lá no Letra e Vida a forma como tinha que fazer, já no Ler e Escrever veio que completar aquele conhecimento que a gente já tinha (Professora 2).

Pode-se inferir das falas das professoras que, à medida que é ampliado e institucionalizado, tornando-se um programa de governo, o *Ler e Escrever* é percebido pelos professores como uma proposta curricular a ser desenvolvida. A fala sugere ainda que no programa anterior as professoras tinham maior autonomia, mas isso representava também maior esforço na elaboração e desenvolvimento das atividades.

Para aqueles professores que já tinham maior embasamento, por terem participado da formação anterior, essa proposta é mais bem aceita, enquanto outros ainda mantêm resistência, por falta de conhecimento ou mesmo por ainda não acreditarem na nova forma de alfabetizar:

[...] eu acho que também deu total suporte Ler e Escrever e quem não fez tem dificuldade sim, porque a linguagem utilizada no Ler e Escrever é a do Letra e Vida e quem era resistente ao Letra e Vida é, continua resistente ao Ler e Escrever, e o que nós aprendemos lá, o

embasamento teórico que nós tivemos ele serve pra gente poder planejar nossas aulas (Professora 1).

Analisando políticas curriculares de orientação mais diretiva, como é o caso do *Ler e Escrever*, Gatti, Barreto e André afirmam que a conduta dos professores em relação a essa regulação do currículo é variável:

Há professores que não estão satisfeitos, por causa das restrições à sua autonomia no trato com o currículo, mas existem os que se sentem mais seguros pelo fato de todos os colegas trabalharem com referências comuns, de haver mais clareza de haver mais clareza sobre o que têm que fazer em sala de aula (GATTI; BARRETO; ANDRÉ. 2011, p. 46)

Segundo as autoras, é necessário buscar um equilíbrio entre o que é prescrito nas propostas curriculares e o espaço de autonomia do professor, que não pode ser visto como um mero executor de propostas elaboradas por outros. Esse equilíbrio supõe o diálogo com os docentes e a possibilidade de revisões constantes das propostas, buscando-se sua adequação às necessidades de professores e alunos.

A sugestão de uma professora de que a SEE crie grupos virtuais para discussão e trocas de experiências é interessante, mas, talvez por insegurança, ou por fruto de uma formação pautada em modelos, ela espera a iniciativa dos órgãos estatais nesse sentido. Acredita-se que os professores poderiam realizar esses grupos por iniciativa própria:

[...] no seguinte o governo do estado ele inicia esse processo de estudo em relação aos professores, em relação a tecnologia, com o advento da internet, os portais que a maiorias das universidades tem, abrir fóruns de debates, já que o Ler e Escrever, compreende do primeiro ao quinto ano, poderia abrir um fórum de debate do 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano, contemplando todas as atividades para que os professores pudessem estar acessando e estar, através mesmo, não só de mensagem de texto, mas mensagem de voz, trocando essas dúvidas principalmente com relação as práticas mesmo do Ler e Escrever, por que muitas vezes a gente lê, lê, os encaminhamentos lá (Professora 3).

A sugestão da professora aponta dois aspectos destacados por diversos autores na análise da cultura docente no mundo atual, ou seja, o uso dos instrumentos tecnológicos, que vêm transformando as formas de comunicação entre as pessoas, e a constituição de redes colaborativas no campo profissional.

Vaillant e Marcelo (2012) apontam que, atualmente, qualquer indivíduo pode criar e atrair outros para seus projetos. Os novos recursos tecnológicos estimulam a

interação das pessoas, por meio de blogs, redes como *Facebook*, *Linked In* ou *Twitter*, criando espaços em que podem ocorrer trocas de experiências, pensamentos, opiniões, em qualquer área, inclusive na da educação. Esses espaços permitem que os profissionais compartilhem livremente seus conhecimentos, e muitas vezes esse processo ocorre na contramão dos processos formativos formais.

O que a professora sugere, usando os atuais recursos tecnológicos, pode ser interpretado no mesmo sentido do proposto por Nóvoa (2009), quando fala da emergência do *professor coletivo* no século XXI, aproveitando as facilidades de comunicação para integrar à cultura docente as novas formas de produção e regulação do trabalho. Ele invoca a necessidade de se criar comunidades de prática para constituir esse “actor colectivo” no âmbito profissional:

É urgente reforçar as *comunidades de prática*, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos (NÓVOA, 2009, p.17).

O autor salienta que as culturas colaborativas não se impõem pelas decisões de governos, pois são construídas no diálogo entre os pares, e ressalta o papel da formação de professores para consolidar as partilhas e o trabalho colaborativo. Assim, as culturas colaborativas fortalecem os grupos profissionais, reforçando um sentimento de pertença e identidade profissional que possibilita aos professores apropriarem-se dos processos de mudança, transformando-os em práticas concretas, e favorecendo o seu desenvolvimento profissional.

Vaillant e Marcelo (2012) corroboram essa ideia, apontando que o desenvolvimento profissional docente passa a ser mais eficaz se forem oferecidos aos professores oportunidades de articular os conteúdos que os alunos precisam aprender com as análises sobre como resolver esses problemas, pensando coletivamente sobre seu trabalho.

As discussões no grupo sugerem a relevância dessa interação entre pares. Quando questionadas sobre as contribuições para o seu desenvolvimento profissional, muitas participantes davam exemplos do dia a dia, mas a mensagem subliminar era sempre a aprendizagem compartilhada, sobre como o olhar do outro professor (dos outros) sobre os problemas comuns (em comum) leva à construção de um novo olhar sobre o aluno e à reflexão sobre a própria prática.

6.5 O Programa *Letra e Vida* - alguns possíveis efeitos nas práticas docentes

Embora entendendo que os Programas em análise exerceram influência principalmente no âmbito das práticas docentes, e que na passagem de um programa buscado espontaneamente pelas participantes para outro, mais sistematizado e regulado, a autonomia dos professores parece ter sido reduzida; não se pode desconsiderar que, ao promover a reflexão e a meta-análise das professoras sobre sua ação docente, os processos formativos agem também na transformação de concepções e valores sobre o aluno e o ensino, desencadeando mudanças relevantes que vão além do espaço-tempo da formação.

Os relatos das participantes, quando discutem as transformações observadas, referem-se principalmente ao Programa *Letra e Vida*, que, segundo elas, provocou mudanças nas suas concepções e práticas pedagógicas. Como destacam Vaillant e Marcelo (2012, p. 41), a “[...] análise da prática observada ou experimentada, à luz das crenças e conhecimentos próprios, permite pôr em questão as próprias ideias e avançar em direção a uma maior autoconsciência do conhecimento profissional”.

O desenho metodológico do Programa contribuiu para mobilizar processos reflexivos, ao apoiar-se numa dinâmica de ação-reflexão-ação, com encontros semanais nos quais os participantes, a partir dos estudos teóricos, planejam atividades para serem executadas na sala de aula e trazidas para os encontros seguintes, para análise e discussão (BAUER, 2011).

A fala da professora evidencia como esse processo permitiu um novo olhar sobre a aprendizagem, fundamentado na discussão teórica e comprovado pelos resultados na prática:

O diferencial na minha vida que eu vejo não foi só o curso, foi o acreditar que era diferente, que eu ia conseguir uma mudança na alfabetização, dentro da minha sala, colocando aquilo em prática.
(Professora 2).

Além de ser considerado, conforme relato da participante, um processo de formação que auxiliou a complementar lacunas deixadas pela formação anterior, os dados evidenciam que o Programa permitiu a tão falada e pouco realizada relação teoria-prática na formação docente.

Esse é um aspecto destacado e valorizado pelas professoras, ou seja, que o processo formativo no Letra e Vida requer a compreensão de que é possível o relacionamento entre teoria e prática no enfrentamento dos desafios dos trabalhos em sala de aula:

[...] dentro do Letra e Vida tudo isso acontecia esse processo, pra mim era muito mágico por que eu vi muita teoria durante um tempo e aí depois eu via essa prática junto, volto a falar, o professor tem de acreditar que isso acontece (Professora 2).

Na continuidade da sua fala, a professora indica que aprendeu muita teoria, e que no Letra e Vida ela encontrou teoria e prática juntas, o que constituiu um facilitador para sua aprendizagem:

[...] eu vi muita teoria e nesse curso eu vi muito a prática junto, análise de hipótese, assim realmente eu entendia, comecei a entender, cada nível de desenvolvimento da criança e quando eu levei isso para minha sala, coloquei em prática e eu vivenciei e pude fazer as intervenções que eram necessárias para que as crianças tenham avanços na alfabetização [...] esse curso me respondeu todas as perguntas que eu tinha anterior, que eu via na teoria e queria entender, será que isso acontecia? (Professora 2). (Grifo nosso)

Para Rios (1996, p. 72), “[...] o exercício de refletir tem, sem dúvida, um caráter teórico. Entretanto, toda reflexão só tem significado se emerge da prática, procura analisá-la, fundamentá-la e a ela volta, no sentido de reforçá-la ou reconduzi-la, se necessário”. Assim, teoria e prática são elementos diferentes, mas indissociáveis.

Os relatos mostram que a relação entre a teoria e a prática passa a ter sentido – a teoria auxilia a compreender a prática. A professora 5 ilustra bem esse processo, quando fala sobre a importância “[...] de pôr em prática tudo aquilo que eu estava aprendendo, eu aprendia e já vivenciava muito rápido, tudo transpondo o que eu estava aprendendo”.

A relação teoria-prática é vista por Roldão (2007) como o cerne das questões relativas ao conhecimento profissional docente, sugerindo uma postura, além da aplicacionista, para uma postura de profunda análise crítica e de posicionamento pessoal:

*[...] a função de ensinar é socioprática sem dúvida, mas o saber que requer é intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo. Por isso mesmo, o saber profissional tem de ser construído – e refiro-me à formação – assente no princípio da *teorização*, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da *acção profissional docente*, sua e observada noutros (ROLDÃO, 2007, p. 101).*

Pimenta (2006) destaca igualmente que a teoria tem papel fundamental na formação docente, visto que os saberes necessários ao professor não são formados apenas na prática profissional, precisam das teorias da educação, para que os professores sejam repertoriados e se tornem capazes de ação contextualizada.

As falas apontam que essa relação desenvolveu um olhar fundamentado sobre as práticas, ou seja, a prática reflexiva que leva ao agir informado e à transformação da ação. Segundo Marcelo (2009), será através da atividade na prática, em que o professorar comprova sua eficácia, que poderão ocorrer mudanças.

Ao criar espaços para um trabalho reflexivo sobre a forma de ensinar, a participação no programa desencadeia um processo transformador, como se observa neste extrato:

[...] o método tradicional pra mim não fazia sentido por que eu já via na faculdade o construtivismo e quando eu comecei a lecionar, ouvir sobre o tradicional me causava uma estranheza e quando eu fiz o Letra e Vida, é... foi clareando... eu pude em algumas atividades ter essa comparação, o que era mais fácil para o aluno, e referente as atividades, é... como a professora falou, não passar uma atividade mecânica, mas pensar no objetivo que realmente queria alcançar com aquele aluno na aprendizagem dele e também as intervenções, por que como elas já citaram você dá uma atividade e o aluno ter que você só dar o certo ou errado é fácil, agora o como você fazer a intervenção correta pra ele aprender realmente é complicado, então assim, o Letra e Vida mostrou, essa..., esse lado que não é fácil por que a gente tem que continuar, cada aluno é um aluno, mas a gente tem essa, como eu posso dizer... não é você chegar pegar o livro que tem as respostas prontas dizer o que está certo e o que está errado, mas é você mostrar um caminho também pro aluno, acho que o Letra e Vida, ele me ajudou muito nesse sentido (Professora 7).

Esse recorte da fala da professora mostra diversos aspectos essenciais no conhecimento profissional docente. Reflete um entendimento de que educar é um processo complexo, que envolve alunos com diversas motivações e disposições para aprender, além da diversidade sociocultural. Mostra também que a professora passa a ter maior clareza dos objetivos, ao planejar as atividades pedagógicas. Recorrendo-se a Roldão (2009), é possível considerar que, neste caso, o professor passa de executor a gestor do currículo, ou seja, desenvolve uma ação intencional e fundamentada, que mobiliza o aluno para aprender.

Os diferentes relatos mostram que, ao contrário do que se observa em outros programas de formação, neste caso o processo formativo produz transformações nas posturas e práticas das participantes.

Entre as várias referências, podem ser destacadas o aprendizado e a valorização de tarefas inerentes ao trabalho do professor como a necessidade de planejamento e estudo, para superação das dificuldades:

[...] planejar não consegue se não ler, se não ler não consegue, mas também se a gente não tivesse feito, não tivesse a teoria lá do Letra e Vida, a gente não conseguiria, ficaria muito mais difícil pra gente entender e até aplicar essas atividades (Professor 1).

Uma professora destaca outro aspecto essencial, que pode ser observado também em outras falas, ou seja, um olhar mais atento à criança que aprende, uma postura investigadora em relação aos processos de aprendizado dos alunos, às suas dificuldades, avanços e conquistas:

[...] antes era assim, era o que o professor dizia, não o que a criança sabia, era mais difícil, então eu vejo que é muito gratificante, foi melhor pra nós todos né? Pra ensinar foi melhor isso (Professora 9).

Com relação a esse aspecto, a Professora 6 refere-se à mudança na perspectiva da avaliação, passando a perceber que as crianças podem aprender, se lhes forem dados o tempo e as condições necessárias:

[...] no Letra e Vida a gente aprendeu a avaliar melhor a criança e, e, como se tivesse respeitando o tempo dela, e aprendemos a respeitar o tempo e a acreditar que, aonde ela ia chegar [...].

[...] Letra e Vida nos deu assim essa base que é uma coisa importante a gente acreditar no aluno, através assim como avaliar ele acreditando, com essa avaliação você aprender acreditar nos momentos que ele passa e depois a própria criança acreditar nela mesma, por que é tão gostoso, saber, nossa eu consegui! Eu sei! E antes não era assim, a criança muitas vezes errava e desistia, não sei, não acreditava nela mesma então (Professora 6).

As falas revelam um reconhecimento da criança como sujeito de sua própria aprendizagem, entendendo-a como indivíduo a ser respeitado e valorizado:

[...] o Letra e Vida fez com que os professores respeitassem né, o processo de ensino aprendizagem relacionado principalmente a autoestima do aluno (Professora 3).

Os professores trazem em seu discurso a impossibilidade de separar o professor do indivíduo. No processo educativo, as realidades sociais e culturais de nossos alunos são cada vez mais presentes dentro da escola. “[...] ora esta relação (a qualidade desta relação) exige que os professores sejam pessoas inteiras” (Nóvoa, 2009, p. 16).

Outro aspecto que se destaca é que as participantes perceberam que o curso poderia subsidiar o trabalho dos professores que se encontravam distantes da metodologia apresentada no programa:

[...] eu voltei pra sala de aula, se eu não tivesse feito o Letra e Vida eu iria sofrer muito por que eu sou daquele tempo do tradicional, de copiar BA, BE, BI, BO, BU, várias vezes, de fazer cópia várias vezes [...] consegui sim entender, e outras coisas, as hipóteses de escrita, o que aluno escrevia, agente já achava que tinha alguma coisa errada com aquele menino, a gente não entendia que aquilo já era um caminhar pra ele entender o sistema de escrita, a gente não entendia isso, a gente achava que ele deve ter algum problema, ele não vai aprender nunca [...] então pra mim foi crucial ter feito Letra e Vida (Professora 1).

Para elas, o Letra e Vida relacionava as situações de formação com as práticas formativas de sala de aula:

[...] antes em sala de aula a gente queria as crianças todas iguais, mas não é assim uma vez que os alunos vêm pra escola uns já conviveram com a escrita outros não, aliás isso é a nossa vida né? Muitas pessoas convivem com alguma coisa outras não, quando a criança chega na escola a que já conviveu com a escrita vai com certeza ir pra frente, mas isso não quer dizer que... o que que o Letra e Vida fez, ele mostrou pra gente, que todos chegam no mesmo ponto da alfabetização, só que cada um no seu caminhar, aquele que já tinha convivência com o mundo letrado poderia chegar primeiro, mas aqueles que não tinham eles também chegariam no mesmo ponto e muitas vezes até ultrapassavam, por que assim, por que cada criança vem com uma bagagem diferente, então o que que o Letra e Vida fez? Fez a gente respeitar isso (Professora 6).

Segundo as participantes do grupo de discussão, a proposta permitiu também maior segurança, apoiando-as para enfrentar os desafios das mudanças nas práticas.

Durante o curso, as professoras realizavam os *Trabalhos Pessoais*, que além de leituras consistiam em atividades práticas com seus alunos. Segundo as

participantes do grupo, esses momentos proporcionaram espaços para reflexão e construção de um novo olhar sobre a própria prática:

[...] mas tudo que é novo, na hora que a gente inicia, é um pouco difícil pra gente, pra, pra mudança, mas depois que, ao longo da prática profissional, aí a gente percebe que aquela dificuldade, vai ser gratificante, eu penso que foi só no início foi o medo, né, da mudança (Professora 6).

Imbernón (2010) observa que, se a formação continuada for centrada em um processo de lições-modelo, de cursos padronizados ministrados por especialistas e nos quais os professores são meros assistentes, não conseguirá auxiliar o professor no processo de transposição da teoria para a prática. No mesmo sentido, Nóvoa afirma:

[...] não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas (NÓVOA. 2009, p. 17).

Nas falas da professora foi possível detectar indícios de que, apesar de o *Letra e Vida* ter um conteúdo já programado, esse problema não ocorreu durante o curso, pois os cursistas estudavam, preparavam atividades, aplicavam-nas em suas classes e retornavam para discussão e análise em um próximo encontro:

[...] de pôr em prática tudo aquilo que eu estava aprendendo, eu aprendia e já vivenciava muito rápido, tudo transpondo o que eu estava aprendendo (Professora 5),

[...] fazer o curso e ao mesmo tempo o projeto de Recuperação e Reforço. Então foi bem mais fácil essa... compreensão (Professora 3).

Assim, a partilha e o diálogo profissional fazem com que o programa de formação auxilie os professores a perceberem necessidades da profissão, aquisição e reaquisição de competências. Essas análises permitem concordar com Nóvoa (2009), que pondera que um caminho para a construção do conhecimento profissional perpassa pelo investimento em redes de trabalho coletivo, em que a premissa seja a prática de formação baseada no diálogo e na partilha. No entanto, observa que esse trabalho coletivo não poderá ser imposto por vias administrativas, visto que é necessário consolidar, dentro das escolas, espaços de troca, de trabalho em equipe, promover uma comunidade escolar que reflita sobre sua prática. Ainda segundo o autor, o diálogo profissional tem características específicas que precisam ser

adquiridas e exercitadas pelos professores, e os programas de formação devem contemplar essas características.

Os depoimentos não permitem afirmar que o *Letra e Vida* levou à transformação das práticas, uma vez que não foi possível fazer um acompanhamento do trabalho em sala de aula. Porém, as manifestações das professoras permitem concluir que a participação no processo de formação foi transformadora para elas, contribuindo para a compreensão mais aprofundada de muitas questões que envolvem a alfabetização, para transformar suas concepções sobre o aluno e pensar que as crianças constroem seu conhecimento se lhes forem dadas as condições para isto. Compreenderam também que o professor tem um papel de intervenção nesse processo, propondo desafios possíveis. Talvez seu maior benefício tenha sido a abertura de novas possibilidades e a autonomia pela própria formação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da proposta de formação continuada de professores que se buscou está ancorada nas premissas apresentadas pelos autores citados. Processos formativos que promovam o desenvolvimento profissional dos docentes devem considerar o meio em que o professor vive e trabalha, o grupo com o qual interage, o contexto institucional no qual trabalha e representa, suas relações com a comunidade escolar e extraescolar, com o currículo (oficial e oculto), com as decisões e as atitudes que precisam ser tomadas no dia a dia do professor, com as suas necessidades de aprendizagem, e/ou com as propostas de aprendizagem da instituição. Assim, o professor poderá tornar-se agente do seu próprio processo de formação, assim como agente colaborador na formação continuada de outros professores.

A necessidade de formação continuada é um ponto de consenso, de acordo com os vários autores estudados, e mesmo não sendo o objetivo desse trabalho, não podemos deixar de destacar a formação inicial; nos relatos das professoras foi possível perceber que a formação inicial não responde às expectativas do professor quando se depara com a sala de aula; a alfabetização de crianças ainda é o ponto nevrálgico para muitos professores e os cursos de pedagogia aparentemente, não atendem a essa demanda.

É necessário entender como o professor constrói seu conhecimento e sua identidade profissional, pensando nas interconexões de sua história de vida e de formação (GATTI, 2011a). Então, repensar os motivos que levaram esses professores a escolher a carreira, verificando se os mesmos motivos os fizeram permanecer, quais seus interesses em formação, podem fundamentar políticas de formação continuada com maiores probabilidades de sucesso no que tange a melhoria da qualidade de ensino.

Os estudos citados mostram a importância de pensar a formação continuada dos profissionais da área educacional como necessidade para o desenvolvimento profissional do professor, pois as transformações sociais, a valorização e as expectativas que a sociedade criou sobre educação, assim como as mudanças que se fazem necessárias nos sistemas educativos, direcionam para transformações profundas nos trabalhos dos professores (MARCELO; VAILLANT, 2009). Com os autores, entende-se que o educador tem hoje uma função mais complexa, pois deve

assumir cada vez mais um maior acúmulo de responsabilidades. Além disso, ampliam-se as exigências pedagógicas e tecnológicas ao trabalho docente, ou seja, ele deve estar em constante formação.

Uma política educacional voltada para a formação continuada possibilita que os professores se apropriem, na medida de seus interesses e necessidades, dos saberes produzidos nas diversas áreas de conhecimento, com a finalidade de aperfeiçoamento das suas práticas possibilitando uma melhor seleção dos procedimentos didáticos mais adequados nos processos de ensino e aprendizagem; no caso das professoras participantes do estudo, os conhecimentos na área de alfabetização.

Assim, ao estudar os programas em tela, foi possível perceber que as políticas públicas atuais são afetadas pelas crescentes demandas sociais (neste caso, em especial, o processo de alfabetização de crianças em idade escolar, bem como pelas pesquisas e pelo discurso acadêmico sobre formação de professores, que procura considerar o professor como sujeito no processo de desenvolvimento profissional, passando a valorizar a escola como um espaço privilegiado de formação dos professores, onde a reflexão sobre a prática e a partilha dos conhecimentos com os colegas seja elemento fundamental do processo de desenvolvimento, o que pode contribuir para o aumento da autonomia de cada unidade escolar.

Os dados analisados permitem entender que a formação de professores é um processo dinâmico e contínuo, que envolve as dimensões cognitivas, sociais e afetivas, desenvolvido ao longo da carreira e da vida, nos diversos contextos sociais, institucionais e culturais, permitindo seu desenvolvimento profissional.

Pela análise da fala das professoras estudadas, o Programa *Letra e Vida* foi importante para seu desenvolvimento profissional. Vários aspectos do curso merecem ser valorizados: a oportunidade de articular teoria e prática; os momentos de troca de experiências com os outros colegas e a reflexão sobre a própria prática. Indicam também que o curso atendeu as motivações que levaram o professor a procurar o curso, dentre elas, principalmente, atender à busca de conhecimentos para responder às demandas que a prática profissional exige.

Pelos depoimentos, podemos afirmar que o discurso pedagógico foi alterado com a apropriação do conhecimento teórico apresentado no curso, mas como não foram analisadas e observadas as práticas em sala de aula, não podemos afirmar até

que ponto os discursos refletem a realidade no trabalho com os alunos e o quanto foi aprendido e apreendido pelas professoras.

Também foi possível observar que as professoras se sentiram seguras e que aceitaram bem o programa *Ler e Escrever*. O fato de terem participado do programa de formação *Letra e Vida* constituiu um elemento facilitador, nos âmbitos teóricos e práticos, para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula do novo currículo da rede, o que indica a importância da continuidade nas políticas de formação docente.

Seria de grande importância que o programa Letra e Vida fosse retomado na rede pública paulista, uma vez que existem hoje muitos professores em atividade sem essa formação, e a base teórica do programa não consegue ser plenamente desenvolvida durante os momentos de ATPCs.

O interesse em participar de novos cursos também foi detectado, mas as sugestões são para formações menos extensas, pois o cansaço físico foi apontado pelas professoras participantes do grupo de discussão como o maior dificultador do programa. Mais que a reformulação dos programas para adequá-los às condições de participação dos professores, há necessidade de repensar as condições da carreira docente para entender que o tempo de formação é parte do tempo de trabalho docente, e a ele deve estar articulado.

Não podemos esquecer que a maioria das professoras do grupo analisado (e acreditamos ser esta a realidade de boa parte do quadro do magistério, tratando-se de profissão majoritariamente feminina) tem tripla jornada. Muitas delas dobram o período em que lecionam para aumentarem a remuneração, realizam atividades pedagógicas em casa (planejamento, correções, reflexões), além das tarefas domésticas. Assim se faz necessário pensar em políticas públicas voltadas para a remuneração salarial dos professores e revisão da jornada de trabalho docente.

Uma questão interessante, que não é possível aprofundar no presente estudo, é a diferença entre processos formativos buscados por iniciativa dos professores, realizados além do horário de serviço, por vezes com sacrifícios pessoais, e programas de governo, com materiais curriculares estruturados e realizados em horários destinados à formação, previstos na carga horária de trabalho docente. Os dados sugerem que a primeira modalidade responde melhor às motivações das professoras e reforça sua autonomia.

Os resultados do estudo levam a reconhecer a centralidade dos professores para uma educação com a qualidade que se almeja, mas mostram também que se trata de um processo complexo, que envolve múltiplos elementos que devem fazer parte dos planos de políticas públicas para educação: plano de carreira, questões salariais, condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar.

Assim, ainda que fundamentais, as políticas de formação continuada não serão suficientes para melhoria da qualidade do ensino. Não se pode esquecer que a formação inicial e continuada, as condições de trabalho dos professores, a valorização da profissão docente, as questões salariais, etc. são alguns dos desafios que o Brasil ainda enfrenta, e que as soluções passam por políticas educacionais que, além de proporcionar formação ao professor, garantam espaços institucionais favoráveis para sua atuação.

No caso dos programas *Letra e Vida* e *Ler e Escrever*, a continuidade enquanto política pública em educação parece ter proporcionado aos professores certa tranquilidade em sua transição/ampliação. Os relatos das professoras participantes do estudo indicam uma escola organizada, com profissionais de apoio pedagógico e gestores que valorizam os referidos programas, sugerindo que os encontros de ATPC são considerados momentos de formação.

Essas conclusões referem-se a um grupo específico, portanto não podem ser generalizadas; no entanto, os dados são indícios que levam a acreditar que programas de formação bem elaborados e que tenham continuidade constituem um caminho adequado para a melhoria do ensino. Os efeitos dessas ações podem ser vistos nos últimos resultados de avaliações externas, que, embora não possam também ser tomados como única referência, começam a apontar uma melhoria na qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas estaduais paulistas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Laine Cristina Forati de. **(In) Possibilidades de organizar ações pedagógicas que articulem materiais produzidos a partir de diferentes perspectivas educacionais**. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba. Disponível em <<http://www.usf.edu.br/publicacoes/dissertacoes.vm?pagina=2&programa=Educacao&ano=2012>> acesso em 11/04/2015

ALMEIDA, Camila dos Santos; MARTINS, Elvira Cristina. Entre cursos e discursos: o discurso político de formação de professores alfabetizadores no programa Ler e Escrever no Estado de São Paulo e a busca da escola de qualidade. In: **Reunião da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação**, 36., 2013, >Goiânia. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt10_trabalhos_pdfs/gt10_3_168_texto.pdf> Acesso em 14/05/2015

ANDRÉ, Marli. Formação de Professores: Constituição de um campo de estudos. **Estudos**. Porto Alegre, PUC, 2010, v.33, n. 3, p. 174-181. Setembro/Dezembro 2010. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>> acesso em 12/10/2015

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.126, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>> Acesso em 03/08/2015.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BAUER, Adriana. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o programa Letra e Vida**. São Paulo, 2011. (Doutorado). Universidade de São Paulo: São Paulo 16/05/2011, versão revisada.

BITTENCOURT, Agueda Bernadete. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org) **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo, Cortez, 2003. p.65-93.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. DOU, 23/12/96.

_____. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir

o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. de Apresentação, Casa Civil. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm> Acesso em 07/03/2016

_____. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>> Acesso em: 12/02/2016.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>> Acesso em: maio de 2014.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Documento de Apresentação, Brasília, DF: MEC, 2001.

BOHSACK, Ralf. WELLER, Vivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 67-78.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia na escola. IN: NOVOA, Antonio. (org). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 124 - 138.

CALIL, Rosana. **No olho do furacão: desafios e incertezas dos professores no processo de alfabetização por meio de textos; a experiência do Programa Letra e Vida em Piracicaba**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Disponível em <<http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Rosana-Calil.pdf>> acesso em 11/04/2015

CANÁRIO, Rui. Relatório geral – formação e desenvolvimento profissional dos professores. **Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para equidade da aprendizagem ao longo da vida. Presidência Portuguesa do conselho da União Europeia**. Lisboa, 2008, p. 133 -148. Disponível em < http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=3107> Acesso em 02/05/2016.

_____. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da educação – revista do programa de estudos pós-graduados**. PUC - SP – São Paulo, nº 6, 1998, p. 9 - 27.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da Aprendizagem Permanente**. Porto - Portugal, Porto Editora, 2001.

_____. **A Paixão pelo Ensino**. Porto - Portugal, Porto Editora, 2004.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org) **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo, Cortez, 2003. pp. 43-64.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília – DF, Liber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FUSARI, José Cerchi. A formação continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental entre a teoria e a prática. **Série Ideias**, São Paulo, FDE, nº 12, 1992. p. 25-33.

_____, José Cerchi. A formação continua de educadores na escola e em outras situações. In: **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo, Edições Loyola, 2000, p. 17-24.

FUSARI, José Cerchi. FRANCO, Alexandre de Paula. A formação continuada como um dos elementos organizadores do Projeto Político-Pedagógico da escola. **Formação contínua de professores**. Salto para o Futuro, TV Escola, MEC, Brasil, Boletim 13, Agosto 2005. p. 18-23.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Maly Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil – um estado da arte**. Brasília, DF, MEC, 2011. Ministério da Educação.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. IN: GARCIA, Walter E. (org). **Bernardete A. Gatti**; educadora e pesquisadora. Belo Horizonte, Autêntica, 2011a.

_____. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. IN: GARCIA, Walter E. (org). **Bernardete A. Gatti**; educadora e pesquisadora. Belo Horizonte, Autêntica, 2011b.

HERNANDES, Elianeth D. K. **Formação de professores alfabetizadores: efeitos do Programa Letra e Vida em escolas da região de Assis**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.

HUBERMAN, Michaël; O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, António. (org). **Vidas de Professores**. Porto, Porto Editora. 1992, p. 31- 61

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

MAINARDES, Jefferson. FERREIRA, Márcia dos Santos. TELLO, Cesar. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicas. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo. Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e sociedade**, Campinas. v. 27, nº 94, p. 47-69, Janeiro/Abril 2006. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br/> > acesso em 24/04/2016.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciência da Educação**, v. 8, p. 07-22, 2009a. Disponível em <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf> acesso em 10/08/14

MARCELO, Carlos. A identidade Docente: constantes e desafios. **Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente de Ciência da Educação**, Belo Horizonte. v. 1, nº 1, p. 109-131, Agosto/Dezembro 2009b. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>> acesso em 20/11/2014

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo Profesional docente**. Madrid, Narcea, S.A.de Ediciones, 2009.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Educação Continuada**. Cadernos Cedes 36, São Paulo, Papius, 1995, p. 13-20.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, 2000, p. 98-110. Disponível em <www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf> Acesso em 21/05/2016

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa. Homo Sapiens, 2001.

NÓVOA, António. Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. **Conferência desenvolvimento profissional de professor para a qualidade e para equidade da aprendizagem ao longo da vida. Presidência Portuguesa do conselho da União Europeia**. Lisboa, 2008, p. 21-28. Disponível em <http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=3107> Acesso em 02/05/2016.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Fora de coleção, Lisboa, Relgráfica, Julho de 2009.

OLIVEIRA, Ana Paula Souza Brito de. **Orientação Pedagógica: um trabalho de atuação e intervenção no contexto escolar**. São Paulo, 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação: Campinas, 2011. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list_index.php?type_list=1&tid=-1&valor=Ana%20Paula%20Souza%20Brito%20de%20Oliveira&sent=n> acesso em 02/06/2015

OLIVEIRA, Luciana Ribolli de. **Várias dimensões do trabalho de alfabetização para professores participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em <http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=17&Itemid=160&lang=pt-br&id=17A6F603E9F1> Acesso em 11/04/2015

_____, Luciana Ribolli. Educação continuada: um estudo sobre participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever. In: **Reunião da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação**, 36., 2013, Goiânia. Disponível em < http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2848_resumo.pdf > Acesso em 14/05/2015

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas**. Lisboa, Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. IN: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2006.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Significado e pressupostos no Projeto Pedagógico. **Série Ideias**, São Paulo, FDE, nº 15 1992. p. 73-77. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=007> Acesso em 22/01/2016.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n. 34, p. 94 - 181, Janeiro/Abril 2007 Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf> > Acesso em 15/10/2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, Setembro/Dezembro 2006. Disponível em <<http://www.chcbeira.pt/download/As%20pesquisas%20denominadas%20do%20tipo%20estado%20da%20arte.pdf>> Acesso em 24/09/2014

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa científica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. Santos. Formação de professores na cultura de desempenho. **Educação e Sociedade**. V.25, n. 89, p.1145-1157, 2014. Disponível em <<http://cedes.unicamp.br>> acesso em 27/05/2016

SANTOS, Marcos Pereira. O trabalho da trindade pedagógica gestora no contexto educacional escolar da atualidade: algumas reflexões. **Imagens da Educação**. V.2, n. 2, p.49-55, 2012. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/15910>> acesso em 07/03/2016

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida**: Guia do Formador, Módulo 1, São Paulo, 2003a.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida**: Guia do Formador, Módulo 2, São Paulo, 2003b.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida:** Guia do Formador, Módulo 3, São Paulo, 2003c.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida:** Coletânea de Textos – Módulo 1. São Paulo, 2003d.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida:** Guia de Orientações Metodológicas Gerais. São Paulo, 2003e.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas, São Paulo, 2007. Disponível em <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>> acesso em 10/01/2015.

_____. Secretaria da Educação. Apresentação do Programa Ler e Escrever. São Paulo, 2007. Disponível em <<http://www.fde.sp.gov.br/pagespublic?InternaProgProj.aspx?contextmenu=lereescrever>> acesso em 20/09/15

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas, São Paulo, 2003. Disponível em <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/>> acesso em 10/01/2015.

_____. Secretaria da Educação. **SARESP 2007 – Sumário Executivo**, São Paulo, 2008.

_____. Secretaria da Educação. **SARESP 2014 – Sumário Executivo**, São Paulo, 2015. Disponível em <http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2014/Arquivos/SUMARIO_EXECUTIVO.pdf> acesso em 15/01/2016

_____. Secretaria da Educação. **Instruções Especiais SE nº 02/2014**, São Paulo, 2014. Disponível em <http://www.vunesp.com.br/viewer/visualiza.html?file=/SEED1405/SEED1405_306_019483.pdf> acesso em 12/01/2016

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE 90 – Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério**. São Paulo, DOE 09/12/2005. Disponível em <http://www.dersv.com/res90_atribuicao_aulas.htm> acesso em 14/01/2016

_____. Secretaria da Educação. **Relatório Pedagógico - SARESP 2013 2º e 3º anos do Ensino Fundamental**, São Paulo, 2014

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **IDESP**. São Paulo. Disponível em: <idesp.edunet.sp.gov.br> Acesso em 15/05/2014.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) em destaque.** Documento orientador CGEB, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://desantoandre.edunet.sp.gov.br/ENSINO%20FUNDAMENTAL_arquivos/10%20-%20ATPC%20em%20Destaque.pdf> Acesso em 15/05/2014.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 8, de 19/01/2012.** Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_12.HTM?Time=07/03/2016%20:58:41> Acesso em 07/03/2016.

_____. Portal do Governo do Estado de São Paulo. 2007. Disponível em <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metas/acoes.htm>> acessado em 12/01/2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Comunicado SE s/n.,** de 22 de março de 1995. Estabelece as diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo. São Paulo: SE, 1995. D.O. 23/03/1995.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Política Educacional do Estado de São Paulo.** Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). s/d. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>> visualizado em 31/07/2015.

_____. Conselho Estadual da Educação. **Deliberação CEE nº 09/97.** 30/07/1997. Disponível em <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemFaqWeb/arquivos/notas/DELCEE9_97.HTML> visualizado em 31/07/2015.

_____. Governo do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 909/01,** de 28 de dezembro de 2001. Institui o Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério. São Paulo. São Paulo: 2001. D.O. 29/12/2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A vez e a voz dos professores.** Porto, Porto Editora, 1994, p. 65-122.

SILVESTRE, Fernanda Gustavo. **O Professor alfabetizador: sua formação, o Programa Letra e Vida e as lacunas: conteudísticas.** 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara. Disponível em <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93867/silvestre_fg_me_arafc_l.pdf?sequence=1> acesso em 25/01/2015

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A formação em serviço do professor coordenador pedagógico a partir da troca de experiências e como possibilidade para a produção de conhecimento. **Caderno de formação**. São Paulo, Apeoesp, nº 2, novembro/ 1996, p. 9 -12.

VAILLANT, Denise. MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VALIENGO, Amanda. **Programas de formação de professores alfabetizadores em Portugal e no Brasil: representações de professores**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.

WELLER, Vivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 54-66.

WEISZ, Telma. V Congresso Nacional de Educação, UNESP Bauru, 2015.

_____. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem** / Telma Weisz: com Ana Sanches. São Paulo, Ática, 2009.

YAMAMOTO, Katia. **Projeto Intensivo no Ciclo I: um estudo de caso etnográfico a partir da psicologia escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08112012-152507/pt-br.php>> acesso em 05/05/2015.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 07/06/2016

APÊNDICES

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Prezada professora:

Na continuidade de nossa pesquisa, sentimos necessidade de complementar os dados das participantes. Assim, solicitamos mais uma vez a sua colaboração, preenchendo esta ficha informativa. Lembramos que sua identidade será preservada em todas as fases do trabalho e agradecemos sua atenção e disponibilidade.

1. Caracterização dos participantes

Nome: _____

Escola(s): _____

2. Formação:

2.1. Ensino Médio: () escola pública () escola particular

Ano de conclusão: _____

Fez magistério? () sim () não

2.2. Ensino Superior: () sim () completo () incompleto

Área: _____

2.3. Sua formação profissional trouxe ou traz contribuições para sua prática pedagógica? Em caso positivo, cite alguns aspectos dessa formação que são importantes para o seu trabalho docente.

3. Experiência profissional:

3.1. Tempo total no magistério: _____ anos

() na Educação Infantil. _____ anos

() nas séries iniciais do Ensino Fundamental? _____ anos

As questões a seguir apresentam duas opções (Escola A e Escola B) caso você trabalhe em duas escolas.

3.2. Instituição(ões) em que trabalha:

Escola A: () particular () pública municipal () pública estadual

Escola B: () particular () pública municipal () pública estadual

3.3. Situação funcional na(s) instituição(ões) em que atua:

Escola A: () efetiva () contratada () outra

Tempo de trabalho na escola _____ anos.

Carga horária de trabalho diária: _____

Escola B: () efetiva () contratada () outra

Tempo de trabalho na escola _____ anos.

Carga horária de trabalho diária: _____

3.4. Características da(s) instituição (ões) em que atua:

Escola A:

a) A escola é de () pequeno porte () médio porte () grande porte

b) Com quantos alunos você trabalha em média por período: _____

c) Na escola tem horário de Trabalho Pedagógico Coletivo? sim () não ()

d) A instituição oferece formação contínua? Sim () não ()

Em que momentos e de que forma essa formação é oferecida?

Escola B:

a) A escola é de () pequeno porte () médio porte () grande porte

b) Com quantos alunos você trabalha em média por período: _____

c) Na escola há horário de Trabalho Pedagógico Coletivo? sim () não ()

d) A instituição oferece formação contínua? sim () não ()

Em que momentos e de que forma essa formação é oferecida?

3.5. Como você descreve seu ambiente de trabalho:

4. Dados pessoais

4.1. Idade: _____

4.2. Estado civil: _____

4.3. Número de filhos: _____

4.4. Você pratica atividades de lazer? () sim () não

Em caso afirmativo, quais?

Aproximadamente quantas horas por semana dedica a essas atividades?

4.5. Como você faz o trajeto casa-trabalho?

() carro () ônibus () a pé () outros: _____

Quanto tempo gasta no trajeto? _____

4.6. Qual a importância do seu salário para a renda familiar?

- () É a única fonte ou a mais alta fonte da renda da família.
- () Não é a fonte mais alta, mas é essencial na renda familiar.
- () É utilizado para as despesas pessoais.

4.7. Exerce outra atividade profissional? Qual?

APÊNDICE II – Roteiro do grupo de discussão

ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

	Perguntas	Observações
Questões para aquecimento	O que levou cada um de vocês ao curso de Formação “Letra e Vida” ou “PROFA”? Por que resolveram fazer esse curso?	Investigar as motivações em relação ao curso Investigar as intenções em relação à participação no curso magistério.
Questões centrais	Como foi sua experiência no curso? Quais aspectos você destacaria como favoráveis? Houve aspectos dificultadores? Quais? O curso provocou mudanças na sua prática em sala de aula? Quais, por exemplo? Que outras mudanças em sua prática poderiam ter sido suscitadas pela formação? A utilização dos conhecimentos construídos no curso era favorecida no ambiente escolar?	Investigar as condições objetivas de participação no curso Observar se as respostas focalizam, entre outras, situações que envolvem: ▪ participação; ▪ efeitos das ações de formação na prática profissional; ▪ exemplos. Caso não apareçam, procurar explorá-las.
Questão de encerramento	Ter feito o Letra e vida facilitou a utilização do material do “Ler e Escrever”? Como? Você sente necessidade de novas oportunidades de formação?	Enfatizar se o curso tem contribuído para a preparação do trabalho em sala de aula.

APÊNDICE III– Caracterização das participantes do Grupo de Discussão

Prof	Idade	Tempo de Magistério	Ensino Médio	Ensino Superior	Rede Escolar de Trabalho	Situação Funcional	2ª Rede Escolar de Trabalho	Situação Funcional	Atividades de Lazer	Renda Familiar
1	47	23	Magistério / Público	Pedagogia / Particular	Rede Pública Estadual	Efetiva	Particular	CLT	Passeios, leitura	Não é a fonte mais alta, mas é essencial
2	51	24	Magistério / Público	Pedagogia / Particular	Rede Pública Estadual	Efetiva	-----	-----	Passeios familiares, viagens, academia, etc.	Não é a fonte mais alta, mas é essencial
3	42	14	EM / Particular e Magistério / Público	Pedagogia / Particular	Rede Pública Estadual	Estável	Municipal	CLT	Karaokê, happy hour, livros, dança, viagens, churrascos, bicicleta, etc.	Não é a fonte mais alta, mas é essencial
4	34	10	Magistério / Público	Pedagogia / Particular	Rede Pública Estadual	Efetiva	Municipal	Efetiva	Dança de Salão	É a única fonte ou a mais alta fonte de renda familiar
5	43	17	Magistério / Público	Normal Superior / Particular	Rede Pública Estadual	Efetiva	-----	-----	Viagens, aula de dança, leituras diversas, ouvir música, etc.	Não é a fonte mais alta, mas é essencial
6	51	30	Magistério / Público	PEC / Público	Rede Pública Estadual	Efetiva	Municipal	Efetiva	Viagens, livros, filmes, etc.	Não é a fonte mais alta, mas é essencial
7	44	09	E.M. / Particular	Pedagogia / Particular	Rede Pública Estadual	Efetiva	Municipal	Efetiva	Teatro, cinema e viagens	É a única fonte ou a mais alta fonte de renda familiar
8	47	26	Magistério / Público	Pedagogia / Particular	Rede Pública Estadual	Contrato	Municipal	Efetiva	Viagem, jardinagem.	Não é a fonte mais alta, mas é essencial
9	56	23	EM / Público e Magistério / Público	Pedagogia / Particular Incompleto	Rede Pública Estadual	Estável	-----	-----	Palavra cruzada, WhatsApp, Facebook, sudoku.	É a única fonte ou a mais alta fonte de renda familiar

ANEXO

ANEXO I - Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência do Saresp

Classificação	Níveis de Proficiência Descrição	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente
	Adequado	Os alunos neste nível demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para o ano/série em que se encontram.

Fonte: Sumário Executivo SARESP/2014

Anexo III - Parecer de autorização do comitê de ética

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: PROCESSOS FORMATIVOS E PRÁTICA DOS PROFESSORES: PERSPECTIVA DE PARTICIPANTES DO PROGRAMA LETRA E VIDA

Pesquisador: Fernanda Siqueira Almeida e Fonseca Moraes

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 38038314.9.0000.5501

Instituição Proponente: SOCIEDADE BENEFICIENTE SÃO CAMILO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 952.684

Data da Relatoria: 05/02/2015

Apresentação do Projeto:

A pesquisa buscará compreender o que motiva um professor a participar de programas de formação e que impactos esse cursos promovem no seu desenvolvimento profissional e na prática docente (transcrito do projeto)

Objetivo da Pesquisa:

O estudo propõe analisar o processo de formação continuada de um grupo de professores em uma escola pública estadual, situada em um município do interior do Estado de São Paulo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atende as recomendações da Resolução 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema relevante para a área de estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução 466/12.

Recomendações:**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Atendida a solicitação do parecer anterior.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ -
UNITAU



Continuação do Parecer: 952.684

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 06/02/2015, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

TAUBATÉ, 12 de Fevereiro de 2015

Assinado por:

Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATÉ

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br