

Marcela dos Reis França

**LIMITES E POTENCIALIDADES EM EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA DE DIFERENTES PROGRAMAS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DE
PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE TRÊS
LAGOAS/MS**

Mestrado em Educação Matemática

**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Campo Grande/MS
2012**

Marcela dos Reis França

**LIMITES E POTENCIALIDADES EM EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA DE DIFERENTES PROGRAMAS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DE
PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE TRÊS
LAGOAS/MS**

**Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação Matemática, como exigência parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação
Matemática, sob a orientação da Professora
Doutora Neusa Maria Marques de Souza.**

**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Campo Grande/MS
2012**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Marcela dos Reis França

Limites e Potencialidades em Educação Matemática de Diferentes Programas de Formação Continuada na perspectiva de professores de escolas públicas de Três Lagoas/MS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em 22 / 06 / 2012

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Neusa Maria Marques de Souza - UFMS
(orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Solange Mary Moreira Santos – UEFS
(membro externo)

Prof. Dr. Márcio Antonio da Silva – UFMS

Prof^ª. Dr^ª. Marilena Bittar – UFMS
(suplente)

AGRADECIMENTOS

Ao Deus, de ontem, de hoje e de sempre, por me dar forças para superar os momentos de dificuldades que precisara enfrentar para aprender as lições que a própria vida ensina.

À Neusa, minha orientadora, pelo apoio constante, broncas e chamadas de realidade de pesquisa, proporcionando-me assim, inúmeros ensinamentos que serão sempre lembrados.

Aos professores do Programa em Educação Matemática, José Luiz Magalhães de Freitas, Luiz Carlos Pais, Márcio Antônio da Silva, Marilena Bittar, Patrícia Sandalo Pereira e Suely Scherer por proporcionarem situações de construção de conhecimentos e enriquecimento profissional. Aos colegas da turma de 2010, Adnilson, Adriana, Camila, Clarice, Claudia, José Wilson, Vanessa e Viviane, por tudo que vivemos e aprendemos juntos nessa etapa de nossas vidas.

Ao meu marido Eli Jorge por, mesmo sem gostar, aceitar as ausências que foram necessárias para a realização dessa pesquisa. Ao meu filho Sidney pela atenção quando eu ficava falando sem parar sobre a pesquisa e, este, mesmo sem saber como fazer, ficava me ouvindo e dizia “Você consegue Mamãe!” À minha filha Ana Luíza que, mesmo sem compreender ainda o que é estudar e/ou fazer pesquisa aceitava quando tinha que ficar longe de mim por dois ou mais dias por semana, e isto me dava forças para não desistir e ânimo para seguir.

Aos amigos e companheiros “Tia Dita” e seu esposo “Tio Jaime” por nunca se recusarem a cuidarem da minha filha nos vários momentos que precisei.

Aos professores sujeitos dessa pesquisa, pela atenção, acolhimento e disponibilidade significativos na construção desse trabalho.

A todos os colegas do grupo de estudos Alfabetização, Letramento e Letramento Matemático, ALLEM, pelos momentos compartilhados juntos.

RESUMO

O presente trabalho apresenta a descrição da pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, que tem como foco a Formação Continuada de Professores que ensinam Matemática no Ensino Fundamental. Tem como objetivo identificar e analisar, limites e potencialidades de diferentes Programas de Formação Continuada em Educação Matemática, na perspectiva de professores que ensinam Matemática no Ensino Fundamental da Rede Pública de Três Lagoas. Para tal foram levantados e analisados os Programas de Formação Continuada oferecidos e ministrados a esses professores no período de 2005 a 2009. Buscamos os referenciais da abordagem qualitativa como possibilidade de melhor retratar a realidade desde a coleta de dados até o desenvolvimento das análises. Como referenciais para fundamentação teórica, tomamos por base, os pressupostos de Lee Shulman (1986, 1987, 1989) para as questões sobre os conhecimentos dos professores e os pressupostos de Marcelo Garcia (1999) para compreensão do papel do professor e dos condicionantes de sua formação profissional, além de outros teóricos pertinentes às demais discussões. Os resultados obtidos revelam, quanto às potencialidades, o baixo alcance relativo ao conteúdo específico de Matemática dos Programas de Formação Continuada oferecidos no período, cujo foco central privilegia a Alfabetização e Linguagem. Além da escassez desses programas para as áreas específicas, no caso da Matemática, os professores entendem como limite que os conteúdos e as abordagens dos conceitos, foram insuficientes para que operassem mudanças em suas práticas de sala de aula. Ainda entendem ser importante assessoria e acompanhamento por profissionais capacitados após o processo de formação, para que tenham auxílio para enfrentar as dificuldades do dia a dia da sala de aula com segurança e autonomia.

Palavras-chave: Educação Matemática; Formação Continuada de Professores; Ensino Fundamental; Conhecimento do Professor que Ensina Matemática; Profissionalização Docente.

ABSTRACT

This current work presents the Master thesis' description, developed in Mathematics Education Postgraduate Program, focuses on the Continuing Education for Teachers who teach Mathematics in Elementary School. Aims to identify and analyze the limits and potential of different continuing education programs in Mathematics Education from the perspective of teachers who teach Mathematics in Elementary Education from the Três Lagoas's Public Schools. To do so, Continuing Education Program offered and ministered to those teachers in the period 2005 to 2009 were collected and analyzed. We look for the reference of the qualitative approach as a possibility to reflect the reality better since the data improvement up to analysis development.

As references for theoretical we took Lee Shulman's assumptions (1986, 1987, 1989) to questions about teachers' knowledge and Marcelo Garcia's assumptions (1999) for understanding the role of the teacher and of the constraints of his professional formation, beyond other theoretical related to further discussions. The results show the potential and the low range on the specific content of Mathematics programs of continuing offered in the period which main focus emphasizes Literacy and Language. Beyond shortage to specific areas, in Mathematics' case, teachers see the concepts and approaches as a limit were unable to operate changes in their classroom practices. They still understand to be important advice/monitoring of trained professional after the formation process, so that they have some help to face everyday life classroom difficulties safely and with autonomy.

Keywords: Mathematics Education, Continuing Teachers Education, Elementary School; Knowledge of Mathematics Teacher Teaches; Teacher Professionalization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	12
1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	12
1.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS	14
1.3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1 FORMAÇÃO E CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES.....	27
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	34
3 REFERENCIAL METODOLÓGICO	41
3.1 CARACTERÍSTICAS DOS PROGRAMAS SELECIONADOS.....	46
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	58
4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	62
4.1 IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA.....	63
4.2 PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES	66
4.2.1 Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade na Educação.....	66
4.2.2 Programa Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II.....	79
4.2.3 Programa Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental / PROEXT.....	88
4.2.4 Programa de Formação de Alfabetizadores (ProfA).....	95
4.3. LIMITES E POTENCIALIDADES DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÓTICA DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	119
ANEXOS	124
ANEXO I – PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO	124
ANEXO II – PROGRAMA GESTAR II - MATEMÁTICA	129
ANEXO III – PROGRAMA PROEXT	133
ANEXO IV – PROGRAMA PROFA	137
ANEXO V – PANORAMA DE OFERECIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE 2005 A 2009	145
QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	146
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES	148
ENTREVISTAS	150

INTRODUÇÃO

No período de minha¹ atuação como professora da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, Estado de Mato Grosso do Sul, desde 2002 na Educação Infantil e desde 2007 na Educação Matemática, Séries Finais do Ensino Fundamental, tive a oportunidade de participar de alguns processos de Formação Continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

A intenção de aprofundar conhecimentos sobre esses processos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação mencionada surge ao ter participado de um desses cursos no ano de 2009. Na ocasião, pelas atitudes que assumiam diante das propostas que eram apresentadas, foi possível observar posturas bastante divergentes das previstas nos objetivos pretendidos pelo curso em uma significativa parte dos professores participantes, fato que suscitou muitas indagações.

Ao finalizar o referido curso a curiosidade acerca da Formação Continuada de Professores que ensinam Matemática no Ensino Fundamental se intensificou, pois, se até então acreditava que a Formação Continuada poderia trazer, ou traz, muita influência na atuação em sala de aula, ao concluir o curso não tinha mais tanta certeza disso.

A partir do levantamento dos diferentes tipos de Formação Continuada oferecidos aos professores da Rede Municipal de Três Lagoas no período de 2005 a 2009 foram localizados quatro Programas: Programa Pró-Letramento–Mobilização pela Qualidade na Educação; Programa Gestão em Aprendizagem Escolar–Gestar II; Programa Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental/PROEXT e Programa de Formação de Alfabetizadores.

Entre os Programas de Formação Continuada citados, o segundo foi destinado especificamente à Matemática das Séries Finais do Ensino Fundamental. No primeiro e no terceiro, oferecidos a professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, os conteúdos matemáticos estiveram, de certo modo, presentes e o último, oferecido ao mesmo público-alvo, tratou especificamente de conteúdos para alfabetização.

A discussão sobre as propostas de Formação Continuada se estabeleceu como

¹ O relato inicial será feito na primeira pessoa do singular por se referir à trajetória profissional anterior ao trabalho de pesquisa da mestranda.

um pano de fundo para buscarmos o sentido dado aos conhecimentos adquiridos durante os processos de formação Matemática dos professores que ministram essa disciplina no Ensino Fundamental. O propósito de buscar evidências acerca dos limites e potencialidades da Formação Continuada de professores atuantes no Ensino da Matemática no Ensino Fundamental se intensificou ainda mais no decorrer da pesquisa realizada, frente à postura externalizada por muitos desses professores, quando no contato com os participantes da Formação Continuada declaravam estarem nos cursos por serem obrigados a cumprir horário ou apenas pelo certificado e não pelo conhecimento, que poderia ser acrescentado à sua prática pedagógica.

Por acreditarmos que, como parte da jornada pedagógica destes professores, a Formação Continuada deveria operar mudanças na atuação dos professores, investigar como os Programas de Formação Continuada poderiam contribuir na mudança deste quadro foi a grande questão que impulsionava a busca de informações.

O fato de alguns dos colegas de profissão não se mostrarem preocupados em se atualizarem e nem mesmo a mudarem suas práticas pedagógicas, subentendia a crença de que deveriam continuar atuando como sempre o fizeram, apontada pelos estudos de D'Ambrósio (1996, p.120), quando afirma: “a educação formal é baseada ou na mera transmissão (ensino teórico e aulas expositivas) de explicações e teorias, ou no adestramento (ensino prático com exercícios repetitivos) em técnicas e habilidades”.

Junto a essas constatações anteriormente pontuadas, as oficialmente divulgadas sobre índices substanciais das deficiências do ensino de Matemática em nível nacional, demonstravam o tamanho do desafio a ser enfrentado pela Educação Formal.

Entendíamos que frente a evidências tão agravantes, *identificar e analisar* limites e potencialidades de diferentes Programas de Formação Continuada na perspectiva de professores que ensinam Matemática no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Três Lagoas traria contribuições para situarmos, através dos argumentos dos professores, causas que apontassem possíveis caminhos para a eficácia dos Programas de Formação Continuada e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino dos conteúdos matemáticos.

Neste sentido, procurou-se então *identificar e discutir*, à luz das teorias de ensino, os fundamentos teóricos e práticos presentes nas propostas de Formação Continuada frequentadas pelos professores pesquisados; *analisar* o perfil de cada professor bem como suas compreensões acerca do tipo de Formação Continuada que recebeu em cada uma das diferentes modalidades de Formação Continuada em questão

e *investigar* as compreensões acerca dos conhecimentos veiculados, explicitadas pelos sujeitos pesquisados, além de seu alcance para sua prática pedagógica em cada tipo de Formação Continuada que receberam.

Como referencial para fundamentação das questões sobre os conhecimentos desses professores tomou-se por base teórica os pressupostos de Shulman, que discute e estabelece uma base de conhecimentos necessários ao professor para o ensino e, neste sentido, amplia a discussão sobre o tema.

Além do campo do conhecimento específico da matemática, com base nos pressupostos de Shulman colocados em destaque, nossa investigação buscou captar as dificuldades apresentadas pelos professores no decorrer dos encontros tendo por referência a base de conhecimentos necessários ao professor para o ensino.

O relato da pesquisa aqui apresentado está organizado em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais, mais referências e anexos.

O capítulo um traz um breve histórico das pesquisas desenvolvidas sobre o tema na última década, com destaque àquelas que tomaremos como base para discussão das questões levantadas, para compreensão do papel do professor e dos condicionantes de sua formação matemática. Apresenta ainda uma visão das políticas públicas que envolvem a formação de professores, seja ela continuada ou inicial.

O segundo capítulo apresenta o corpo teórico referente aos conhecimentos dos professores e fundamentos da formação para a docência segundo Shulman e colaboradores e as discussões de Marcelo Garcia e colaboradores referentes à formação de professores, que darão suporte para a análise dos dados levantados.

Segue-se a ele o terceiro capítulo em que se explicita a descrição dos sujeitos da pesquisa, suas percepções e perspectivas quanto aos conhecimentos mobilizados e suas influências na prática pedagógica. Os critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa também estarão disponibilizados neste capítulo.

Compõe ainda o capítulo três detalhes do caminho percorrido ao realizar a pesquisa, fundamentação e justificativas sobre a metodologia adotada para sua organização e realização, além de um histórico dos Programas de Formação Continuada selecionados para análise, seus objetivos, contextos e realização.

O quarto capítulo apresenta as análises dos Programas de Formação Continuada e dos dados levantados durante a pesquisa, pelo diálogo destes com a perspectiva teórica utilizada para fundamentação.

Trazemos ainda as considerações finais com nossas percepções, em conexão com o referencial teórico, como fechamento das descrições e análises da pesquisa.

1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ao realizarmos esta pesquisa, tivemos como objetivo geral *identificar e analisar* limites e potencialidades de diferentes Programas de Formação Continuada na perspectiva de professores que ensinam Matemática no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Três Lagoas. Para isso, como objetivos específicos, buscamos então *identificar e discutir*, à luz das teorias de ensino, os fundamentos teóricos e práticos presentes nas propostas de Formação Continuada frequentadas pelos professores pesquisados; *analisar* o perfil de cada professor bem como suas compreensões acerca do tipo de Formação Continuada que recebeu em cada uma das diferentes modalidades de Formação Continuada em questão e *investigar* as compreensões acerca dos conhecimentos veiculados, explicitadas pelos sujeitos pesquisados, além de seu alcance para sua prática pedagógica em cada tipo de Formação Continuada que receberam.

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para falarmos sobre formação de professores, partiremos do entendimento de que toda investigação que envolve processos de ensino e aprendizagem traz em si características próprias da formação de professores. Assim sendo, há um amplo espectro a ser considerado quando se pensa em formação, a partir do qual são construídas as especificidades de cada caso pesquisado. É neste processo em que consideramos o movimento dialético entre parte e todo que as pesquisas se definem e classificam segundo as variadas matizes presentes na complexidade da rede conceitual que permeia a dinâmica da vida e dos processos formativos vivenciados pelos professores.

Conceituar tais processos exige clareza de que eles não se esgotam e, nem tampouco, se limitam a uma única síntese, posto que as sínteses são feitas para efeito de delimitarmos um espaço de discussão acerca de um dado foco desta rede. Tomamos assim como nosso ponto de partida, a perspectiva de Marcelo Garcia (1999, p.27) que conceitua a pesquisa no campo da formação como sendo:

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que [...] estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Entretanto, ao abordarmos o tema formação de professores, somos levados a delimitar nosso foco de análise e diferenciar dentro desse espectro duas etapas diretamente envolvidas nessa formação como sendo a Formação Inicial e a Formação Continuada de professores. O conceito de Formação Inicial que utilizamos em nossa pesquisa consiste na formação oferecida por instituições formadoras que tem como objetivo preparar o professor para sua atuação em sala de aula.

Corroboramos com Nunes (2000), quando destaca que esta Formação Inicial não pode ser entendida como algo pronto e acabado e sim por etapas de um “processo longo de desenvolvimento profissional” dos professores. Vale lembrar que a Formação Inicial não é, segundo Nunes (2000, p. 6), capaz de suprir todas as necessidades formativas do professor e de “dar conta de um conjunto de situações, habilidades, atitudes e comportamentos que satisfizesse e contemplasse uma determinada formação para o exercício do trabalho docente, ou mesmo, válida para qualquer contexto histórico-social”, motivo que reforça a importância da Formação Continuada no processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Nesta perspectiva entendemos como Marcelo Garcia (1999), que a primeira formação recebida pelos professores para a sua atuação em sala de aula deve ser vista como um processo sistemático e organizado de modo a proporcionar aos professores aquisição de conhecimentos necessários para seu próprio desenvolvimento profissional. É neste enfoque de Formação Inicial como primeiros conhecimentos mobilizados por instituições formadoras com o objetivo de preparar inicialmente os professores para sua atuação em sala de aula, que conduziremos nossos olhares na presente pesquisa.

Quanto à Formação Continuada, Marcelo Garcia (1999) entende ser importante que o professor tenha consciência da necessidade de continuar o processo de formação em toda a sua carreira profissional. Para o referido autor, este processo de desenvolvimento “não afecta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola, quer sejam administradores, supervisores, inspectores, quer seja de apoio, etc.” (MARCELO

GARCIA, 1999, p. 136)

Em recente pesquisa desenvolvida, Gatti *et all* (2011, p.11) apontam que no consenso discursivo dos professores pesquisados, a Formação Continuada “possibilita o desenvolvimento profissional e favorece a gestão escolar.” Afirmam ainda que a Formação Continuada deve ser considerada por duas diferentes abordagens, sendo uma delas centrada na figura do professor e outra centrada no desenvolvimento das equipes escolares e da escola.

Segundo levantamento dos autores deste estudo, algumas Secretarias de Educação entendem que “a Formação Continuada pode ser um curso, pode ser um workshop, pode ser uma oficina mesmo” e pode ser longa ou de pequena duração, desde que não se perca o foco no avanço de conhecimentos dentro da área em que atua. (GATTI *et all*, 2011, p.24) Neste sentido, fazem um alerta de que pensar as referidas modalidades isoladamente, ou seja, como um curso ou um workshop, ou uma oficina, entre outros, implica uma visão dicotômica que desconsidera a unicidade do sujeito professor, e a visão de conjunto em que se faz presente toda e qualquer atividade que seja capaz de proporcionar aos professores mobilização de conhecimentos necessários para sua atuação em sala de aula com o objetivo de colaborar com seu desenvolvimento profissional.

Neste sentido, o foco de nossas reflexões não se limita a um Programa de Formação Continuada específico, mas ao conjunto de Programas de Formação Continuada oferecidos num período delimitado de cinco anos, com intuito de compreender as possibilidades disponibilizadas aos sujeitos da pesquisa para sua formação, bem como as concepções e políticas que permearam os processos em discussão.

Traremos agora as perspectivas de alguns autores sobre o quadro geral das políticas públicas que influenciaram os paradigmas de formação de professores, tema foco de nossa pesquisa.

1.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Na perspectiva de autores tais como Gatti (2008), Freitas (2007), Fiorentini (2008), entre outros, as políticas públicas que envolvem a formação dos professores, seja ela inicial ou continuada, vem sofrendo alterações nas últimas décadas. Gatti (2008, p.58) afirma neste sentido que:

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

Para a autora, as políticas nacionais ou regionais que envolvem a formação de professores sofrem pressão decorrente da necessidade de atualização dos profissionais da educação, e, com isso, surgem vários tipos de formação para os mesmos. Este “surgimento de tantos tipos de formação”, devido a esta pressão sobre as políticas, é justificado com:

[...] base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. (GATTI, 2008, p. 58)

Gatti (2008, p.61) verificou ainda, em todos os estados brasileiros, a iniciativa proveniente de poderes públicos para a formação continuada de professores com a preocupação de qualidade, “*critériosidade*, validade e eficácia desses cursos” oferecidos. (grifo da autora)

Nesta mesma perspectiva, Freitas (2007, p. 1204) destaca que “a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação [...] faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos”, visto que:

A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada, impactando na qualidade da educação pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação.

Para a autora, “as licenciaturas e a formação de professores não se constituem prioridade nos investimentos e recursos orçamentários”. (FREITAS, 2007, p. 1205). Ao contrário, o alcance das determinações postas pelas políticas atualmente estabelecidas e com intenção declarada de melhoria da qualidade da escola pública está muito aquém do necessário frente aos condicionantes impostos pela realidade, tanto para inserção da escola no contexto social como “para o pleno desenvolvimento do trabalho educativo e pedagógico” para o alcance dessa qualidade. (FREITAS, 2007, p.1222)

Nesta perspectiva, Freitas (2007, p.1225) tem como conclusão que:

[...] [a] construção de novos processos formativos, que respondam às exigências e necessidades sociais na atualidade, se situa no campo das contradições e das lutas pelo anúncio de uma outra sociedade, justa e igualitária, de progresso e emancipação.

O levantamento sobre as políticas atuais que envolvem a formação de professores trazido por Freitas (2007) enfatiza sua importância no processo formativo educacional. Para a autora, os governos, público ou privado, necessitam adequar a formação de professores, seja inicial ou continuada, à realidade de sala de aula.

Quanto aos aspectos legais que regem as questões da educação continuada, Gatti (2008) pontua as normativas presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN, que definem as atribuições e responsabilidades para essa formação e, a partir da qual, derivam as iniciativas de oferta de Programas de Formação Continuada na esfera pública, além da regulamentação dos critérios de qualidade para efeito de avaliação.

Entretanto, a autora considera que há ainda necessidade de regulamentação mais clara quanto a algumas modalidades de oferta da Formação Continuada, dentre as quais aponta os “projetos de cursos de especialização e formação a distância”, sobre os quais foram detectados em sua pesquisa “sinalizadores de preocupação quanto aos formadores participantes dessas iniciativas de educação continuada”. (GATTI, 2008, p. 67-68).

Num âmbito geral, apesar de reconhecer em seus levantamentos que há preocupação dos legisladores com as políticas de formação, Gatti (2008, p. 68) destaca a necessidade de investir nos processos de formação de professores com qualidade. Entende assim que “para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino” é

necessário e importante “melhorar substantivamente, com insumos adequados e inovações, a formação básica dos professores”.

Assim, não podemos considerar que o processo intencional de formação se consolida na Formação Inicial ou mesmo que a Formação Continuada deva se transformar no remédio para todos os males, mas que a validação do processo de formação implica em oferecer aos professores cursos de qualidade, para todos os níveis e modalidades, que propiciem a mobilização de conhecimentos que sustentarão o processo de ensino e aprendizagem a ser desenvolvido junto a seus alunos.

A adequação quanto aos insumos e inovações se define em função das próprias transformações dos contextos sociais dos quais a escola é parte integrante e integradora que vão, segundo Fiorentini (2008, p.45), pressionar para que haja adequação da escola às novas realidades o que, conseqüentemente, demanda a atualização dos professores. Para o autor, as mudanças significativas que têm sido exigidas “em escala mundial, nos últimos 25 anos”, podem ser atribuídas tanto às “rápidas transformações no processo de trabalho e de produção da cultura no contexto da globalização”, quanto ao crescente e veloz “desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação.”.

Segundo Fiorentini (2008, p. 63), os critérios reivindicados pelos professores se fundamentam no sentido de que a Formação Continuada se estabeleça como “uma alternativa *construtiva* e *emancipatória* [...] na qual possam ser protagonistas dos processos de mudança.” (grifos do autor)

Sobre o “quadro de ações públicas”, o estudo de Gatti *et all* (2011, p.36-37) destaca que “a oferta dos Programas de Formação Continuada intensificou-se nas últimas décadas, com base em dois tipos de demanda: a universalização do ensino e a necessidade de ampliação do quadro de professores.”

Para “compreender a situação da formação continuada no Brasil,” os autores buscam neste estudo, concepções presentes na literatura especializada da Formação Continuada.

Há os que concebem a necessidade da Formação Continuada como meio “de suprir as inadequações deixadas pela formação inicial”, sob a alegação de que, num sentido amplo, ela apresenta sérias limitações e até mesmo chega a ser considerada “de extrema precariedade”, fatores que “repercutem fortemente no trabalho docente”. Dentro desta concepção, Gatti *et all* (2011, p. 13-14) defendem que, diante das demandas educacionais posta pela complexidade da realidade social, a situação de

despreparo desses professores tende a se agravar e torna urgente o estabelecimento de “políticas amplas e bem pensadas de formação docente”.

Há também aqueles que entendem a Formação Continuada como importante em função da dinamicidade das mudanças e transformações que perpassa o “campo educacional”. Estas mudanças demandam a ampliação e o aprimoramento da “base conceitual e as habilidades pedagógicas” para que os professores sejam capazes de “atender às novas demandas que a profissão lhes coloca.” (*Ibid*)

O estudo traz ainda as diferentes abordagens que envolvem o tema Formação Continuada que se centram ora na figura do professor, ora no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas, como já citado ao definirmos os conceitos de formação inicial e Formação Continuada adotados nesta pesquisa. Em qualquer dos casos, vale destacar a importância da Formação Continuada para o desenvolvimento profissional do professor que atua no processo educativo.

Para os autores aqui destacados, Freitas (2007), Gatti (2008), Gatti *et al* (2011) e Fiorentini (2008), as políticas públicas enfrentaram mudanças nas últimas décadas, decorrentes da pressão sobre a qualidade da formação oferecida aos professores. E esta qualidade deve ser levada em consideração ao pensarmos nas formações que foram e que serão oferecidas. A melhoria na qualidade no processo de ensino e aprendizagem deve ser o foco central.

As pesquisas realizadas, cujo tema foi Formação Continuada de professores, buscam investigar estas formações oferecidas e trazer elementos explicativos ao tema, como traremos em seguida.

1.3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Apresentamos agora um breve panorama de pesquisas e produções teóricas que se debruçaram sobre o tema Formação Continuada de Professores e que para nós apresentam alguns resultados que agregam elementos explicativos ao nosso tema de pesquisa. Os problemas sobre Formação Continuada aparecem em discussões gerais numa amplitude de abordagens que se estendem a todas as áreas.

Exploraremos as pesquisas que revelam essa preocupação não nos limitando apenas a área de Matemática, com o intuito de construirmos uma visão geral dos estudos sobre o contexto educativo em que a Educação Matemática se insere.

Dentre elas podem ser citadas no âmbito nacional as pesquisas de Soares (2004),

Silva (2002), Oliveira (2003), Mello (2008), Souza (2009), André (1999), Esteves (2009), Collares (1999), Fusari (1992), Bertucci (2008), Simões (2009), Dalben (2010), Casadei Salles (2006). Algumas dessas pesquisas apontam, nos relatos dos contextos de Formação Inicial e Formação Continuada, tanto as dificuldades dos professores que ensinam Matemática no Ensino Fundamental como dos alunos em seus processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Soares (2004), as dificuldades dos alunos em Matemática vão piorando conforme se avança no ensino. No ensino médio apenas um percentual muito pequeno de estudantes diz gostar ou ter facilidade com a Matemática e, às vezes, muitos alunos do Ensino Médio e Superior confirmam que até determinado momento de sua escolarização não tinham nenhuma dificuldade na disciplina Matemática. O autor destaca que muitas vezes os sujeitos de sua pesquisa declaram que era a matéria escolar de sua preferência, mas que ao longo de sua caminhada escolar, esse prazer, vai se modificando para muitos alunos e pode se transformar em desprazer, e se tornar num obstáculo para a aprendizagem.

Em sua pesquisa, Soares (2004) apresenta que a mudança do quadro pode ocorrer através da ação dos professores de Matemática envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, os professores:

[...] precisam repensar o seu papel, cientes da importância que têm no desenvolvimento de atitudes positivas dos alunos em relação à Matemática, quer pela forma como se relacionam com os alunos, quer pelo domínio que demonstram do conteúdo disciplinar quanto dos métodos de ensino. (SOARES, 2004, p. 15)

Para o referido autor, a Formação Inicial não coloca os professores em contato com a questão das atitudes positivas dos alunos associadas à Matemática nem como estas se relacionam com a atuação dos professores de Matemática na sala de aula. (SOARES, 2004)

Silva (2002), em sua dissertação de mestrado, traz um levantamento das percepções de professores sobre o termo Formação Continuada. Relata que os professores investigados na pesquisa apontaram diversas questões, entre elas: a da relação entre teoria e prática, a interação, a necessidade de espaço para discussão após os eventos e o reconhecimento da história profissional dos educadores, como essenciais na Formação Continuada. A autora traz ainda a necessidade de a Formação Continuada ser um “direito” e não apenas uma “formalidade obrigatória a ser cumprida”. Segundo

justificativa na “voz” dos professores entrevistados, os professores precisam ser sujeitos da Formação Continuada e não apenas ouvintes. E, destaca a importância e a urgência de pesquisas na área de Formação Continuada em questões já citadas aqui que foram discutidas pela autora, mas principalmente na questão de “descontinuidade da formação”, fato que abordaremos em nossa pesquisa.

No relato da pesquisa-ação que desenvolve em ambientes de Formação Continuada publicado por Mello (2008), a autora mostra que essas ações podem assumir diferentes formatos, em ambientes constituídos por “sessão de estudos; seminários; oficinas de produção; troca de experiências; produção escrita; conforme as necessidades do momento.” O importante é que esses momentos sejam, segundo a autora, oportunidades para: “[...] recriação da própria prática pela definição (sempre provisória e permanente) de objetivos, pela ampliação das aprendizagens individuais ou coletivas e pela afirmação de ações que potencializem processos de mudanças, latentes ou em curso.” (MELLO, 2008, p.89) A visão que se estabelece a partir daí é de caráter processual, em que a Formação Continuada é vista como prática constante do fazer profissional do professor.

Souza (2009, p.2), atenta para uma visão de formação que considere o professor enquanto sujeito/profissional, e destaca que “afirmar-se como professor implica, além do mais, assumir não só o comando do processo de ensino-aprendizagem, entre as quatro paredes de uma sala de aula, mas também os rumos que se quer para a educação”.

Segundo a autora, apesar dos resultados das pesquisas apontarem a necessidade de reestruturações na materialização dos processos de formação dos professores no Brasil, as práticas curriculares de formação de professores cristalizam formatos e estruturas tradicionais. Neste sentido, Souza (2009, p.9), destaca que:

Os apelos gerados pela conjuntura atual em que se desenvolve o trabalho do professor implicam a assunção de tarefas e tomada de decisões que apontam para a necessidade de trabalhar estruturas de formação que propiciem estratégias e condições para resolver problemas, para pensar coletiva e relacionalmente. A construção da autonomia do professor é ainda a construção do caminho para sua autoformação no movimento de educação permanente, de valorização da dimensão crítica no processo formativo e da consciência profissional, do *estar no mundo*, do fazer educação. (grifo da autora)

Encontramos ainda relatos como de André (1999), onde a autora afirma que os estudos sobre Formação Continuada, destacam aspectos diversificados, o que mostra as diferentes preocupações que envolvem a Formação Continuada dos professores.

Nos periódicos pesquisados por André (1999, p.305), o destaque dado ao referido tema pode ser resumido em três subáreas: “a concepção de formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo.” A autora afirma ainda que, no estado da arte que realizou, foi possível identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor que atua nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e também evidenciar o silêncio quase que total com relação à formação do professor que atua no Ensino Superior e Educação de Jovens e Adultos.

Com relação aos professores que atuam nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, destacamos a pesquisa de Esteves (2009) que enfoca a importância da formação, tanto inicial quanto continuada, para que os professores aprofundem e ampliem seus conhecimentos matemáticos. A autora pesquisa sete professores do 5º ano do ensino regular de nove anos, da Rede Municipal de Campo Grande, para investigar os conhecimentos destes professores a respeito dos números decimais e a relação destes conhecimentos com a sua prática pedagógica.

Esteves (2009, p. 126) chama a atenção “para o fato de que os conhecimentos sobre os objetos de ensino (conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular) não podem ser desconsiderados na formação do professor”, e ainda afirma que os resultados obtidos em sua pesquisa “evidenciam a fragilidade dos conhecimentos dos professores observados em relação aos números decimais”. Destacamos ainda de sua conclusão a urgência em se rever, tanto na Formação Inicial quanto na Formação Continuada dos professores polivalentes, o papel do conhecimento matemático como “questão fulcral” da pesquisa realizada.

Sobre esta discussão teórica, Collares (1999) afirma que, embora haja uma pré-concepção de que a formação inicial tenha, nas últimas décadas, operado com a teoria e a Formação Continuada, com a prática, para a autora teoria e prática são concomitantes a ambos os momentos de formação. Considera que existe uma “política de descontinuidade” para a formação do professor, no qual o “eterno recomeçar” é o fato que se sobressai nos cursos de Formação Continuada oferecidos por governos. Collares (1999, p. 216) finaliza:

[...] como a *educação continuada* atende a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais do ensino, cada mudança de governo representa um recomeçar do *zero*, negando-se a história que, no entanto, está lá – na escola, na sala de aula, nos saberes do professor. (grifo da autora)

Fusari (1992, p. 32) destaca que a Formação Continuada no cotidiano da escola favorece a democratização do ensino e da própria sociedade brasileira. Entretanto, para que isso ocorra, o autor afirma que:

É preciso que, num processo de formação em serviço, os educadores busquem informações e reflexões teórico-práticas que os ajudem a organizar as classes, a formar agrupamentos que propiciem a aprendizagem de conhecimentos significativos que, de fato, instrumentalizem o cidadão para uma prática social mais competente, crítica e transformadora.

Percebemos o destaque do autor na autonomia do educador enquanto responsável pela busca de informações e reflexões que os ajudem a favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Na perspectiva de Formação Continuada dentro do ambiente escolar, Bertucci (2008) relata a experiência em que propôs encontros semanais com a equipe de profissionais de uma escola dentro do horário das HTPC². Nestes encontros os professores propunham os temas a serem abordados de acordo com suas necessidades. A colaboração e a parceria dos sujeitos envolvidos na atividade fizeram a experiência dar certo e alcançar o sucesso que alcançou. Este envolvimento dos professores proporcionou um ambiente de mobilização de conhecimentos necessário ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Entretanto os desafios enfrentados para que pudesse continuar os encontros, tais como o horário de aulas dos professores e a presença de um profissional da universidade como ocorrera no ano anterior, se constituíram por alguns problemas que demandaram negociações e renegociações. E, embora tivesse o apoio da equipe gestora no ano em que relata o fato, por inúmeros contratempos que enfrentara não pode continuar com o projeto no ano seguinte.

Também utilizando o horário da HTPC para momentos de Formação Continuada, Simões (2009) relata o projeto realizado com professores de uma escola Estadual no Município de São Paulo. A autora afirma que ao disponibilizar o projeto

² Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

para que os professores e a equipe gestora analisassem, percebeu que eles esperavam que a realização se desse em forma de apresentação de conteúdos, ou seja, palestras para os profissionais. No entanto, a intenção da autora era auxiliar os professores naquilo que necessitassem para melhorar a prática pedagógica, de acordo com suas necessidades.

As conclusões da autora levam a novas discussões acerca da Formação Continuada no horário da HTPC, pois para ela, “os professores parecem não refletirem” de forma crítica sobre suas ações e, conseqüentemente, não percebem suas ações possibilitando chegarem a novas conclusões. Além disso, a autora destaca a importância do formador da Formação Continuada intervir nos momentos de mobilização de conhecimentos necessários à prática pedagógica dos professores.

Para Simões (2009) é importante desenvolver Programas de Formação de Professores com foco centralizado não apenas na atualização de conteúdos, mas sim na articulação entre a concepção de indivíduo, de formação de professores, de escola e de sociedade, além de favorecer a compreensão das ações desenvolvidas.

Nesta perspectiva, Dalben (2010), por trabalhar como coordenadora em projetos de Formação Continuada nos últimos oito anos, traz uma reflexão acerca deste tema baseada em suas experiências com Formação Continuada. Para a autora faz-se necessário o investimento em Formação Continuada como exigência para o exercício da cidadania. Afirma que um professor qualificado é capaz de tomar decisões importantes em sua sala de aula, decisões estas diretamente ligadas ao conjunto de circunstâncias que constroem a sua própria prática social.

Dalben (2010, p.168) dá ênfase à:

[...] importância de se estabelecerem articulações entre políticas nacionais inter setoriais com efeitos de redes e em âmbito mais restrito, articulações entre as redes de ensino, públicas e privadas, federal, estadual e municipal num sistema em que processos de formação e condições de trabalho se articulem de modo que o exercício qualificado da ação docente seja uma realidade.

A autora entende ser importante que esta articulação se faça presente nas propostas de Formação Continuada de modo que visem à qualificação do professor.

Em pesquisa realizada por Casadei Salles (2006, p.4), que tem como tema a Formação Continuada em Serviço, é destacada a importância da qualificação do professor. O autor defende que se faz necessário compreender a Formação Continuada em serviço em “caráter complementar” do processo de Formação de Professores, “para

que o campo da prática não acabe se tornando o único domínio” de sua formação, ou seja, para o autor, a formação do professor ocorre além do “contexto de suas experiências empírico-profissionais”.

Para Casadei Salles (2006), existe a necessidade de investir não somente na formação de professores, mas também dar destaque à compreensão dos momentos que envolvem este processo.

Na sequência, daremos destaque às pesquisas que tiveram como foco, Programas de Formação Continuada que compõem o conjunto de programas de levantados e analisados em nossa pesquisa.

Sobre o Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade na Educação, Barbosa (2008, p. 18) traz uma pesquisa que tem por objetivo “buscar compreender as relações com o saber e o aprender de professores-tutores participantes” do Programa Pró-Letramento no polo Itapecuru-Mirim – Maranhão.

O conceito matemático destacado pelo autor são as operações com frações, tema escolhido com base nas falas dos sujeitos da pesquisa. O autor realiza entrevistas com os professores-tutores deste Programa de Formação Continuada, e evidencia, nas falas destes, “mudanças nas práticas pedagógicas” dos professores. Após análise destas mudanças nas práticas pedagógicas, tem como conclusão, que estas só foram possíveis mediante reflexão dos professores sobre o material didático oferecido aos cursistas.

Já os destaques da pesquisa de Pereira (2008) são feitos sobre o Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem, com o objetivo de analisar as contribuições do Pró-Letramento às práticas pedagógicas dos professores envolvidos na formação. Pereira (2008, p.141) entende que “é primordial que a Educação (sócio) lingüística integre o processo de formação do professor do Ensino Fundamental a partir de práticas de etnografias (sócio) linguística.” Tem como conclusão que é possível que os professores tenham condições de, além da alfabetização, trabalhar o letramento em qualquer cidadão.

Ainda buscando por pesquisas sobre o Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade na Educação encontramos a de Gonçalves (2009) que busca “o (inter) dito dos docentes na/da formação continuada”. A autora cita alguns motivos explicitados pelos professores ao optarem por participar desta Formação Continuada, entre eles a “lacuna” da Formação Inicial que traz dificuldades na prática pedagógica para o Ensino da Matemática. Destaca o envolvimento dos professores participantes na/da Formação Continuada, como possibilidade de reflexão sobre a prática pedagógica

e consequente possibilidade de evidenciar mudanças na prática pedagógica dos professores participantes.

Para avaliar o Programa Pró-Letramento, Barroso e Guimarães (2008) realizam um estudo que busca estabelecer relação entre a participação dos professores nos cursos do Pró-Letramento e os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Os autores concluem que a participação dos professores nos Programas de Formação Continuada Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade na Educação, possibilitou um avanço nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Neste sentido, afirmam que, nos estados em que foi oferecida a formação em questão, o avanço foi significativo.

Silva (2009, p. 132) busca em sua pesquisa “averiguar a influência do Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Programa Pró-Letramento na melhoria da prática pedagógica da alfabetização de professores alfabetizadoras”. A conclusão a que chega a partir de suas análises é a de que o referido programa não propicia o desenvolvimento profissional permanente, pois não assume caráter de Formação Continuada. Este fato é justificado por ter se transformado em um curso pontual. Ainda acrescenta que, devido ao fato de terem sido criados na expectativa de atender a todo o Brasil, existam em cada um dos Programas de Formação Continuada analisados, (PROFA e Pró-Letramento), lacunas referentes à realidade de cada estado ou cidade.

Sobre o Programa Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II, selecionamos duas pesquisas desenvolvidas por Martinelli (2009) e Teixeira (2009).

Martinelli (2009) busca analisar o impacto do Programa de Formação Continuada em questão para a prática pedagógica dos professores participantes. O autor tece algumas considerações sobre prováveis perspectivas futuras do Programa Gestar II – Matemática. Segundo ele, na perspectiva dos professores envolvidos no programa, estes entendem que é possível criar expectativas positivas para a escola com relação ao referido Programa de Formação de Professores.

Martinelli (2009, p. 156) afirma que “os comentários da diretora apontam novos caminhos para a práxis dos docentes nas escolas.” Ainda considera que a metodologia e o material didático do Programa Gestar II, necessitam de adaptações à realidade escolar. Entende que embora seja um material preparado com o intuito de atender as demandas escolares, este não atinge as necessidades do Ensino da Matemática de maneira ampla e eficaz. Para o autor, é necessário que “o significado e a importância” de manterem seus

conhecimentos atualizados se faça presente no dia a dia dos professores.

A segunda pesquisa é a de Teixeira (2009), que investiga as influências do Programa Gestar II na prática docente dos professores. O Programa Gestar II foi desenvolvido no estado de Mato Grosso por meio de ensino à distância, diferente de como ocorreu no estado de Mato Grosso do Sul, de modo semipresencial.

Teixeira (2009, p. 96) buscou saber dos professores “se a formação proposta pelo Gestar II contribuiu para mudança de sua prática pedagógica”. A autora conclui que, ainda que os professores envolvidos na pesquisa reconheçam as contribuições do Programa Gestar II para a mudança na prática pedagógica, estes não revelam “se houve mudança na maneira de ensinar. Igualmente, não houve nenhuma fala que apontasse incorporação da metodologia.”. (TEIXEIRA, 2009, p. 99)

Segundo a autora, embora os professores afirmem mudança na prática pedagógica provocada pela participação no Programa Gestar II, esta não é comprovada ao verificar os cadernos dos alunos e o planejamento de aula dos professores envolvidos na pesquisa e conclui que os professores precisam dar mais importância aos programas de Formação Continuada como essenciais para a atuação em sala de aula.

A discussão da Formação Continuada presente nos trabalhos pelos vários autores apresentados revela de modo quase consensual que a materialização da Formação Continuada assume o formato de cursos pontuais nos variados espaços e regiões em que se desenvolvem, descaracterizando a concepção de desenvolvimento profissional permanente. Fica evidente o significativo distanciamento da reivindicação dos professores de “uma alternativa *construtiva e emancipatória* de formação continuada, na qual possam ser protagonistas dos processos de mudança”, destacada por Fiorentini (2008, p. 63).

No próximo tópico buscaremos nos aportes teóricos de Shulman, abordar os fundamentos para a compreensão da relação entre as necessidades postas pelo exercício da profissão professor e a base de conhecimentos a ele necessários para o exercício da docência, tema explorado pelo referido autor em suas pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Tomaremos como referencial para fundamentação das questões sobre os conhecimentos dos professores os pressupostos de Shulman (1986, p.11) e seus colaboradores a partir da proposição em que se fundamenta sua base teórica de que há ainda uma “diferenciação entre três categorias de conhecimento do objeto de estudo: (a) *conhecimento do conteúdo do objeto de estudo*, (b) *conhecimento pedagógico do objeto de estudo*, e (c) *conhecimento curricular*”. (grifos do autor)

Para discutir as questões da formação de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional, nosso aporte teórico terá como base os pressupostos de Marcelo Garcia (1999), para o qual a Formação Continuada pode favorecer o desenvolvimento profissional dos professores, e, assim, contribuir para o seu próprio crescimento. Além deste, serão utilizados outros autores tais como Nóvoa (1995), Marcelo e Vaillant (2009) e Ponte (1992, 1998) para a discussão dos dados destacados nesta pesquisa.

2.1 FORMAÇÃO E CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES

A necessidade de profissionalizar o ensino, ou seja, elevar o ensino “a uma ocupação mais respeitada, responsável, recompensadora e recompensável”³ discutida por Shulman (1987, p.1) é um dos pilares de estruturação do trabalho do professor a ser considerado na composição dos temas que abordaremos em nossa pesquisa. Essa profissionalização se estrutura a partir do que Shulman (1986, 1987) define e considera como a base de conhecimentos necessários ao professor para o exercício da docência.

A composição dessa base é discutida nos pressupostos de Shulman (1986, 1987, 1989) a partir dos conhecimentos do professor e dos processos que envolvem a transformação destes conhecimentos com base no movimento das pesquisas cunhadas no âmbito internacional da última década.

Neste enfoque, Wilson, Shulman e Richert (1987, p.123) afirmam que:

³ As citações textuais apresentadas resultam de tradução livre feitas nos grupos de estudos vinculados ao Programa de Mestrado em Educação Matemática da UFMS a partir das obras originalmente publicadas pelos autores.

Em todos os processos envolvidos em transformação, o saber sobre o conteúdo fornece o ponto foco. Além do saber sobre o conteúdo, entretanto, o professor se beneficia do saber sobre os alunos, do saber sobre o conteúdo pedagógico, do saber sobre o contexto, do saber sobre os objetivos educacionais e do saber sobre outras disciplinas. É o enriquecimento e a testagem deste modelo, assim como o modelo dos componentes do saber do professor que guia nossos atuais esforços.

Dentro desta perspectiva destacamos os cursos de Formação Continuada, como um dos processos que envolvem a transformação dos conhecimentos mobilizados pelos professores para a atuação em sala de aula, visando à melhoria da educação, preocupação constante daqueles que se ocupam com a educação formal. Shulman (1987, p.1), afirma que “desde a década de 80 já se apresentavam inúmeros relatórios sobre como melhorar a educação, seja como uma atividade ou uma profissão”.

Para Shulman (2001, p.164, grifos do autor) existe a “necessidade de reorientar o conceito da Educação, como o de formação e avaliação dos professores, em função do que deveria contemplar a *base de conhecimentos para a Educação*”. Isto é, faz-se necessário voltar a preocupação, não apenas aos aspectos metodológicos, de como o professor organiza, prepara e estrutura a aula, mas sim de como ele mobiliza as ideias em sala de aula e a relação dessas com o conhecimento.

Segundo Shulman (2001, p.164):

Encontram-se poucas descrições e análises de docentes nas quais se preste especial atenção, não só na gestão dos alunos em classe, mas sim na gestão das *idéias* da aula. Será preciso enfatizar ambos os aspectos, caso se pretenda que nossas descrições de uma boa docência sirvam como critérios de orientação suficientes para o projeto de um melhor sistema educacional. (grifo do autor)

Já com essa preocupação, em 1986, Shulman apresenta estudos publicados de uma pesquisa realizada a partir do acompanhamento de professores novatos durante um ano e, neste sentido, nos conta:

Nós seguimos esses professores novatos rigorosamente durante esse ano escolar, realizando entrevistas regulares, pedindo a eles que leiam e comentem sobre o material relacionado com a matéria que eles ensinam, e observando suas instruções depois de os ter entrevistado com questões programadas. Nós também juntamos informações sobre o programa de ensino no qual o professor foi preparado, e o impacto causado em suas pedagogias, pelas experiências formais e informais de preparação. A maioria dessas referências surgiram naturalmente ao decorrer de conversas freqüentes durante o ano. (SHULMAN, 1986, p.10)

Ainda em decorrência dos resultados desta pesquisa, Shulman (1987) afirma que a base do conhecimento para o ensino abrange inúmeras categorias de conhecimentos, dentre elas aponta o conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento dos contextos educacionais, conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais.

Percebe-se que o interesse principal tomado como eixo nas pesquisas de Shulman (1989, p.23) está diretamente relacionado ao “conhecimento dos professores sobre o conteúdo e o papel que ele exerce no ensino”.

As categorias da base de conhecimentos por ele elencadas em anos anteriores são posteriormente reiteradas num contexto em que discute suas características e considera que, ainda que estes conhecimentos sejam necessários para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, a base de conhecimentos para o ensino não tem um caráter fixo e definitivo. Neste sentido, cabe ao professor ter consciência da importância de buscar por atualizações que favoreçam a Educação. (SHULMAN, 2001)

Do conjunto de categorias que constituem a base Shulman diferencia três categorias de conhecimento que podem ser consideradas fundamentais como síntese de sua estrutura. São elas: “a) conhecimento do conteúdo do objeto de estudo, (b) conhecimento pedagógico do objeto de estudo, e (c) conhecimento curricular.” (SHULMAN, 1986, p.11)

O conhecimento do conteúdo do objeto de estudo se refere aos conhecimentos do conteúdo a ser ensinado. Segundo Shulman, faz-se necessário que o professor saiba não somente o que ensinar, mas também porque ensinar. O autor destaca ainda que é importante que o professor conheça as estruturas substantivas e as estruturas sintáticas do conteúdo. As estruturas substantivas referem-se aos modos como os princípios e conceitos estão articulados e organizados dentro das disciplinas e estruturas sintáticas são a forma como o conjunto de normas se faz verdadeiro ou falso, como as afirmações

ou negações são ditas como verdades dentro do contexto das disciplinas. (SHULMAN, 1986)

O conhecimento pedagógico do objeto de estudo refere-se a dar sentido aos aspectos dos conteúdos de objeto de ensino. O autor destaca a importância dos professores terem em mãos uma grande quantidade de representações, ilustrações, explicações e demonstrações de um mesmo conteúdo para que seja possível uma melhor compreensão dos objetos estudados pelo aprendiz.

Além disso, o autor traz que este conhecimento pedagógico do objeto de estudo engloba também que o professor perceba o que faz a aprendizagem de assuntos específicos se tornarem fáceis ou difíceis para os estudantes. Neste sentido o autor ainda ressalta a importância dos professores tomarem consciência das concepções e pré-concepções dos estudantes para que seja possível uma intervenção de modo a favorecer o processo de ensino e aprendizagem. (SHULMAN, 1986)

O conhecimento curricular refere-se à grande quantidade de programas que são destinados ao ensino de matérias e tópicos direcionados a um dado nível de conhecimento do objeto de estudo. O autor enfatiza a importância do conhecimento de currículo lateral e vertical, onde conhecimento de currículo lateral está diretamente associado aos conhecimentos da relação entre os conteúdos discutidos simultaneamente nas diferentes disciplinas cursadas pelos estudantes, enquanto que conhecimento de currículo vertical refere-se aos conhecimentos da relação entre os conteúdos que foram discutidos anteriormente pelos estudantes e que serão discutidos posteriormente na mesma disciplina. Vale destacar que, assim como se faz necessário ao professor que tenha este conhecimento curricular com relação aos conteúdos, o autor ainda afirma que os materiais que foram e que serão utilizados merecem também igual enfoque. (SHULMAN, 1986)

Ainda em Shulman (1986, p.9) é enfatizado, e este é o principal eixo de sua pesquisa, a importância de uma base de conhecimento para o ensino. Mas qual é essa base de conhecimento para o ensino? Para o autor é necessária a discussão de “como o novo conhecimento é adquirido, o velho conhecimento revisto e ambos combinados para formar uma nova base de conhecimento?”. Ele ainda acredita que os professores já começam sua atuação em sala de aula com alguma “perícia” sobre o conteúdo que vão ensinar. Esta “perícia” se faz presente aos professores quando estes mobilizam os conhecimentos que se relacionam com o conteúdo que será trabalhado em sala de aula.

Vale destacar que, para Shulman (1986), os professores lidam com uma única

base de conhecimento, que, de uma maneira geral, se refere ao conhecimento do conteúdo e conhecimento dos processos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Esta base abrange conhecimentos de diferentes naturezas, tendo em vista a atuação do professor em sala de aula. Desse modo, todos os conhecimentos mobilizados para que o professor proporcione processos de ensino e aprendizagem que favoreça a Educação, formam a base de conhecimentos para o ensino.

Referindo-se aos pressupostos de Shulman, acerca do tema em questão, Mizukami (2004, p.3) considera que:

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado.

Em resumo, Shulman (1987, p.105) afirma que “no ensino, a base do conhecimento é o conjunto da compreensão, conhecimento, habilidades e motivação que um professor precisa para atuar eficazmente em uma dada situação de ensino”.

Sobre a compreensão dos professores, Shulman (1987) enfatiza que é importante que eles tenham muito mais do que uma simples compreensão sobre os conteúdos que serão ensinados para que permita que a maioria de seus alunos construa uma compreensão sobre o conteúdo estudado. Sobre as habilidades dos professores, destaca a importância de eles criarem diferentes formas de abordagens do conteúdo, sejam elas, analogias, ilustrações, metáforas e exemplos, para que se leve em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e suas particularidades.

Sobre a motivação, Shulman (1987) afirma que é necessário que o professor conheça os alunos, inclusive suas características particulares, assim como os aspectos de motivação e desenvolvimento de cada um, para que seja favorecido o processo de ensino e aprendizagem. Sobre os conhecimentos dos professores, o autor entende que embora existam várias pesquisas que investigam estes conhecimentos, estas estão mais direcionadas à quantidade de conhecimentos dos professores e não como estes são organizados, justificados e validados.

Neste sentido, Shulman (1987, p.107) afirma que:

A pesquisa sobre os professores atuando no âmbito alternativo de pesquisa sobre o ensino, entretanto, apresenta mais perspectivas para a compreensão sobre os papéis do conhecimento no ensino. Pesquisadores na área do raciocínio do professor, por exemplo, têm descoberto que os professores pensam sobre uma variedade de questões durante os estágios pré-ativos e interativos de ensino: os professores estão constantemente tomando decisões e eles fazem uso de uma bagagem rica de conhecimento quando eles estão engajados em planejamento e instrução.

O processo no qual o professor se estrutura e dá movimento ao seu conhecimento é apontado por Shulman no modelo de raciocínio pedagógico que na interpretação de Mizukami (2004, p.5):

Retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender. É concebido sob a perspectiva do professor e é constituído por seis processos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Compreensão está presente tanto no início quanto no final do processo de raciocínio pedagógico, sob a forma de nova compreensão do que foi ensinado.

Vale destacar que ao analisar este modelo de raciocínio do professor, pode-se perceber que não se trata de chegar ao mesmo ponto de partida e sim de uma nova compreensão como fruto do processo de análise do ensino que fora desenvolvido anteriormente. Estes seis processos - compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão - caracterizam o modelo de raciocínio pedagógico do professor, ou seja, definem os principais pontos que envolvem o processo de ensino para a sua própria atuação. Falaremos um pouco sobre cada um deles com base nos autores Mizukami (2004) e Shulman (1987).

Compreensão: para ensinar faz-se necessário uma compreensão inicial dos propósitos, estruturas e ideias relacionadas ao conteúdo a ser ensinado. Essa compreensão inicial não implica apenas em uma compreensão pessoal do conteúdo, mas sim, e, além disso, uma compreensão mais especializada do conteúdo para que seja possível criar condições para que a maioria dos alunos aprenda determinado conteúdo.

Transformação: a transformação engloba quatro sub-processos sendo eles: interpretação crítica, representação, seleção e adaptação, e, consideração das características dos alunos. A interpretação crítica consiste no professor rever os

materiais de forma crítica, para, conseqüentemente, considerar formas de estruturar e segmentar suas aulas. A representação consiste no professor buscar diferentes formas de representar um mesmo conteúdo de modo que as particularidades dos alunos sejam respeitadas. A seleção consiste no professor escolher o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com base nas características previamente percebidas. A adaptação e consideração das características dos alunos consistem no professor levar em consideração as concepções e pré-concepções dos alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Instrução: a instrução consiste no desempenho observável do professor. Este processo engloba vários pontos que merecem destaque, entre eles a organização e gestão da sala de aula em que o professor está atuando e suas características principais enquanto envolvidos no ensino.

Avaliação: a avaliação ocorre durante e após a instrução para ponderar dúvidas e/ou equívocos que envolveram o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Reflexão: a reflexão é uma análise crítica do que ocorrera no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e o ponderar do uso do conhecimento analítico para refletir sobre o próprio trabalho frente aos objetivos alcançados.

Nova Compreensão: consiste em uma nova compreensão de todo o processo de ensino e aprendizagem e suas próprias aprendizagens.

Para Shulman (1987, p.14) o raciocínio pedagógico tem igual importância para o ensino bem sucedido. Segundo o autor, o raciocínio pedagógico do professor é utilizado “como uma avenida em direção à compreensão da base do saber do ensino.”

Vale destacar ainda que a crença dos professores referentes ao conteúdo exerce papel significativo em relação à forma como estes a relacionam com o mesmo. A relação dos professores com o conteúdo direciona como os professores pensam, como as suas experiências influenciam naquilo que aprendem do mesmo e quais são as atitudes tomadas para a sua atuação em sala de aula.

Nesta perspectiva, Shulman, Wilson e Grossman (1989), afirmam que as crenças dos professores, sejam sobre o conteúdo, seus alunos e sua forma de ensinar, influenciam sua atuação em sala de aula. Os autores afirmam que estas estão diretamente ligadas ao afetivo e ao subjetivo e, por este motivo, ao modo como os professores pensam sobre o conteúdo, como suas experiências influenciam na prática pedagógica para a tomada de atitudes referentes às situações enfrentadas na sala de aula

e quais atitudes se revelam em tais situações.

Nossa preocupação com a base de conhecimento para o ensino está diretamente associada às suas influências na constituição da concepção dos professores sobre as propostas de Formação Continuada discutidas nesta pesquisa; na continuidade dos aportes teóricos aos quais nos referenciaremos, trataremos a seguir dos estudos sobre a formação de professores na perspectiva de seu desenvolvimento profissional.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Na perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores, apresentaremos os fundamentos de Nóvoa (1995), Marcelo Garcia⁴ (1999), Marcelo e Vaillant (2009) e Ponte (1992, 1998). Discutiremos, neste tópico, a formação de professores no sentido de desenvolvimento profissional, quando estes buscam por múltiplas formas de se aperfeiçoar enquanto educador sejam elas experiências, cursos, projetos, próprias leituras e reflexões acerca do mundo ao redor.

Segundo Nóvoa (1995), a Formação Continuada tem, entre outros, o objetivo de mostrar aos professores novas metodologias que podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem, além de atualizar os profissionais com as discussões teóricas que estão emergindo para o processo educativo.

Nóvoa (2009) nos traz um levantamento dos olhares das políticas públicas. O autor conta que estes olhares, nos anos 70, se voltaram para a racionalização do ensino, para a pedagogia por objetivos e para o esforço de prever, planificar, controlar. Já nos anos 80, foi a vez das grandes reformas educativas e da engenharia do currículo. Nos anos 90, os olhares estavam voltados para as organizações escolares, seu funcionamento, sua administração e gestão. Somente no final do século XX, a atenção especial se voltou para a questão das aprendizagens. “E quando se fala em aprendizagens, fala-se, inevitavelmente, de professores.” (NÓVOA, 2009, p.11)

O autor ainda destaca que um dos aspectos que devem ser considerados na formação de professores é:

⁴ Utilizaremos aqui MARCELO GARCIA (1999) para referenciar o autor Carlos Marcelo Garcia, que em suas publicações, inclusive as postadas em sua página pessoal na internet, adota outras formas para sua própria referência tais como, MARCELO, C. e GARCIA, C. M. Do mesmo modo, a **referida variação aparece nas referências bibliográficas**, em conformidade com o modo adotado pelo autor em cada um dos trabalhos utilizados nas nossas discussões.

[...] a idéia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da partilha das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos na escola. (NÓVOA, 2009, p. 41)

É nesta perspectiva de formação de professores como aspecto para partilhar as práticas, ao mesmo tempo em que acompanha, supervisiona e reflete sobre o trabalho docente, que estaremos tratando do tema.

Para Nóvoa (1995, p.5) existe a necessidade de:

A escola [...] ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos actores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projecto comum. Para tal é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de acção, pois só na clarificação destes limites se pode alicerçar uma colaboração efectiva.

A escola como espaço formativo proporciona, segundo Nóvoa (1995), melhor aproveitamento dos conhecimentos mobilizados durante a formação de professores pela proximidade com a realidade da sala de aula.

Além disso, poderá favorecer o desenvolvimento profissional dos professores que participam da construção e desenvolvimento dos projetos escolares. Para Nóvoa (2009, p. 40) “a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício colectivo da profissão reforçando a importância dos projectos educativos de escola.”

Marcelo Garcia (1999, p.22), afirma que “é necessário [...] assegurar que as pessoas que a exercem [a docência] tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional”. Para que isso ocorra, o autor destaca a preocupação das políticas públicas referentes à formação de professores como não recentes, e sim com trajetória histórica pautada na evolução do sistema educativo.

A Formação de Professores, segundo Marcelo Garcia (1999, p. 22), “representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formados e formandos, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado”.

Vale destacar que a Formação Continuada precisa estabelecer a integração entre a vida e o trabalho daqueles que participam dos programas formativos e conter atividades que foram selecionadas já tendo como critério o possível impacto no processo de ensino e aprendizagem. Para Marcelo Garcia (1999, p. 27), “a formação de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino”.

O respeito ao espaço e lugar que cabe ao professor como sujeito principal dos processos de formação consiste, segundo Ponte (1998) em considerar e respeitar que cabe aos professores tomarem decisões fundamentais que dizem respeito às considerações que quer relacionar, aos projetos que quer empreender e ao modo como pretende executar estas ações.

A valorização da escola como ambiente de profissionalização também é ressaltada por Ponte (1998, p. 33) quando diz que “nos últimos anos tem-se afirmado em largos sectores da profissão um gosto por se envolver em projectos inovadores que se possam traduzir em melhorias no ensino e na aprendizagem dos alunos”. Estes projetos podem ser desenvolvidos dentro da escola visando suprir as dificuldades enfrentadas pelos professores na sala de aula.

Nesta perspectiva, destacamos mais uma vez o termo desenvolvimento profissional que é utilizado por Ponte (1992, p.3) ao afirmar que “no desenvolvimento profissional parte-se dos aspectos que o professor já tem, mas que podem ser desenvolvidos”. Quando essa valorização da formação de professores parte da escola e conta com o envolvimento dos professores na definição dos projetos a serem desenvolvidos,

[...] o professor deixa de ser objecto para passar a ser sujeito da formação. Não se procura a ‘normalização’, mas a promoção da individualidade de cada professor. Dá-se atenção não só aos conhecimentos e aos aspectos cognitivos, para se valorizar também os aspectos afectivos e relacionais do professor. (PONTE, 1998, p. 28)

Marcelo e Vaillant (2009) discorrem sobre a responsabilidade que o professor tem sobre a sua própria formação nos dias atuais. Cada vez mais o professor é responsabilizado por se manter em formação contínua e atualizações. Ressaltam ainda que, devido às inúmeras mudanças no processo educativo, os professores se deparam com a responsabilidade de se manterem atualizados e em busca de processos de

formação, sejam elas formais ou informais. Como um dos desafios presentes nos dias atuais, os autores apontam o de:

Fazer de nossas escolas espaços em que não só se ensine e sim que os professores aprendam representa a grande virada que estamos necessitando. E para isso, nada melhor do que entender totalmente o que significa 'o direito de aprender' de nossos estudantes, como um princípio orientador na formação dos docentes. (MARCELO E VAILLANT, 2009, p. 23)

Vale destacar que ao defender que, cada vez mais, a formação recai sobre o próprio professor, os autores consideram que é preciso que o professor busque por esta formação e atualização constante para favorecer o processo de ensino e aprendizagem tanto dos alunos quanto de si mesmos.

Neste mesmo sentido, Marcelo e Vaillant (2009, p. 121) entendem que, mesmo sendo importantes os processos de formação de professores, estes não podem entrar em conflito com as normas e culturas da organização da escola, pois, caso isso aconteça, “dificilmente poderá ser implantada”. Daí a necessidade da formação de professores ser realizada também dentro da escola, encarando a escola como lugar sim, de formação de professores.

Além disso, Marcelo Garcia (1999) aponta oito princípios que caracterizam o desenvolvimento da formação de professores. São eles:

“Conceber a Formação de Professores como um contínuo.” O autor destaca que o desenvolvimento profissional deve ser encarado como um processo que acompanha o professor em toda a sua carreira. Também é importante que os professores tenham consciência da necessidade de uma “forte interligação entre a formação inicial e a formação permanente”, acreditando que a formação inicial seja apenas o começo de um longo processo de desenvolvimento profissional. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 27).

“Integrar a Formação de Professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.” O autor destaca a importância da formação de professores ser encarada como uma estratégia para melhoria da qualidade do ensino. Neste sentido, faz-se necessário buscar uma relação entre a mudança e a formação de professores, e tratar estas vertentes como duas faces de uma mesma moeda para assim, possibilitar que se alcance a melhoria no processo de ensino e aprendizagem. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 27-28).

“Ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento

organizacional da escola.” O autor afirma que esta modalidade sendo mais presente no contexto escolar, pode assim provocar maiores “possibilidades de transformação da escola.” É destacada ainda a potencialidade que o centro educativo possui como contexto favorável à aprendizagem dos professores. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 28)

“Integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica de professores.” Neste sentido o autor acaba por concordar com Shulman (1987) sobre a base de conhecimento para o ensino quando salienta o conhecimento didático do conteúdo como “estruturador do pensamento pedagógico do professor”. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 28)

“Integração teoria-prática na formação de professores.” O autor cita várias referências sobre a integração entre teoria e prática e suas denominações. Entre elas tem-se ‘reflexão deliberativa’ de Schwab, ‘reflexão na ação’ de Schon, ‘conhecimento prático’ de Elbaz e ‘conhecimento prático pessoal’ de Connelly e Clandinin. Para o autor, a formação de professores deve considerar a reflexão epistemológica da prática pelos professores para que o processo de aprender a ensinar seja realizado através da integração entre conhecimento prático e conhecimento teórico presente no “currículo orientado para a ação.” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 28-29)

“Procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva.” Para o autor, é muito importante que na formação de professores faça presente uma “congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, a forma como este conhecimento se transmite.” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 29).

“Princípio da individualização como elemento integrante de qualquer Programa de Formação de Professores.” Ensinar “é uma actividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas” e por este motivo devem ser levadas em consideração as particularidades de cada professor ou de cada grupo de professores que participam do processo de formação de professores. Além disso, “a formação de professores deve responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais.” Esta consideração pode ser estendida de modo a abranger unidades maiores que a formação de professores como, por exemplo, a equipe pedagógica ou até mesmo a “escola como unidade.” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 29).

“Importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do

trabalho e reflexão dos próprios professores.” Para o autor, este princípio “implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimentos, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimentos e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros.” O autor ainda destaca a necessidade da formação de professores ser capaz de estimular a capacidade crítica dos professores. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 30).

Para Marcelo Garcia (1999, p.30) estes princípios:

[...] não esgotam a multiplicidade de abordagens que a formação de professores contém enquanto disciplina. Ainda que parciais, estes princípios contribuem para uma primeira definição da nossa concepção da formação de professores e dos métodos mais apropriados para o seu desenvolvimento.

Marcelo Garcia (1999) destaca cinco modelos de desenvolvimento profissional de professores com base em diversos critérios pré-estabelecidos pelo autor.

O primeiro deles refere-se ao “desenvolvimento profissional autônomo”. Nesta modalidade, os professores é quem decidem aprender por si mesmos os “conhecimentos ou competências” que julgam necessário para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, estes conhecimentos podem ser necessários para o seu desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal. (MARCELO GARCIA, 1999)

O segundo refere-se ao “desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão”. Para Marcelo Garcia (1999, p.153):

[...] o objectivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela adjacentes.

Reflexão ao repensar as próprias atitudes e permitir analisar, avaliar e questionar a própria prática docente. Apoio profissional mútuo ao permitir que tanto a supervisão, quanto os colegas e até mesmo outros profissionais possibilitem a reflexão sobre atitudes tomadas na prática docente. As principais vantagens desta modalidade de reflexão, segundo Marcelo Garcia (1999, p.163), são:

[...] a oportunidade de os companheiros se observarem uns aos outros e, como consequência, poderem aparecer novas ideias sobre o ensino; o desenvolvimento de um ambiente positivo de discussão entre os colegas; o aprender técnicas de observação da classe; aprender a ajudar os colegas assim como proporcionar a auto avaliação dos professores.

O terceiro refere-se ao “desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro”. Para Marcelo Garcia (1999, p. 166), “este modelo inclui aquelas actividades em que os professores desenvolvem ou adaptam um currículo, desenham um programa ou se implicam em processos de melhoria da escola”. Para o autor, o professor se integra à inovação curricular e busca por melhorias e adaptações no currículo da escola.

O quarto refere-se ao “desenvolvimento profissional através de cursos de formação”. Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 177), “não existe modelo de formação com maior tradição e reconhecimento do que os cursos de formação. Durante muito tempo, os cursos foram sinônimos de formação de professores”. Para o autor, os cursos possuem características bem definidas. Existe a presença do professor, como “perito no âmbito do reconhecimento disciplinar, psicodidático ou organizacional”, que determina as actividades a serem desenvolvidas no curso. Referente a esta modalidade de desenvolvimento profissional, Marcelo Garcia (1999, p. 182) destaca a importância de assessoria durante e após a participação em cursos de formação de professores. Para o autor, é imprescindível que esteja presente este acompanhamento para que contribua para o “aumento do conhecimento e competência profissional”.

O quinto modelo estabelecido refere-se ao “desenvolvimento profissional através da investigação.” Para o autor, “a investigação-acção propõe um tipo de indagação e que os problemas de investigação surgem a partir da própria prática de um professor ou grupo de professores.” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 183). Neste modelo de desenvolvimento profissional, o professor é capaz de refletir sobre a sua própria prática pedagógica.

Destacaremos no próximo capítulo o referencial metodológico e os procedimentos adotados para a realização de nossa pesquisa.

3 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Compreender os fenômenos estudados vinculados ao contexto das práticas pedagógicas na perspectiva dos professores exigiu aproximações do pesquisador tanto com os sujeitos pesquisados como com os contextos em que se produziu o movimento dos acontecimentos.

A adequação do paradigma de pesquisa pertinente ao alcance dos objetivos propostos foi encontrada, no nosso caso, no referencial metodológico na pesquisa qualitativa. Desde seu planejamento até o desenvolvimento das análises dos dados, os pressupostos da pesquisa qualitativa propiciaram sustentação teórico-metodológica para a utilização de procedimentos favorecedores de maior aproximação entre sujeito – objeto – leitor.

Sobre esses pressupostos, Chizzotti (1991, p.83) escreve: “Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam.” Esse reconhecimento do profissional atuante no Ensino Fundamental é o interesse principal ao optarmos por esse tipo de pesquisa.

Ainda, com referência à pesquisa qualitativa, GATTI (2007, p.62-63) afirma que ao realizarmos esse tipo de pesquisa montamos um “acervo em torno de um problema” e que, para isso, “é necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas e modos a se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas.”

Entre os procedimentos adotados, primeiramente realizou-se um levantamento, junto à Gerência de Educação do Município de Três Lagoas, para mapear os cursos oficiais de formação de professores oferecidos nos últimos cinco anos anteriores ao início da pesquisa, (2005 – 2009).

Os cursos oferecidos nestes anos e que foram selecionados para serem analisados foram: Programa Formação de Professores Alfabetizadores e Programa de Formação Continuada Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação; ambos direcionados a professores das séries iniciais e o Programa Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II, direcionado a professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental (séries finais).

Além dos anteriormente mencionados, fez parte da Formação Continuada da Rede Municipal de Educação no período analisado, uma parceria desenvolvida por docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e uma escola pública, denominado Programa de Extensão Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental, financiado pelo MEC/SESu/DEPEM/PROEXT.

Ao entrarmos em contato com a documentação relativa aos Programas de Formação Continuada oferecidos aos professores que ensinam Matemática na Rede Municipal, tivemos acesso à lista de professores participantes. Com base nas informações obtidas dos diretores, a alta rotatividade de professores que atuam em caráter temporário e/ou assumem cargos em outras redes de ensino e se transferem, tem sido uma das grandes dificuldades que enfrentam para manutenção de quadros docentes capacitados a longo prazo nas escolas.

A partir daí, a seleção dos sujeitos da pesquisa teve como critério principal ter participado de um ou mais dos cursos destacados e ser ainda atuante na Rede Municipal de Ensino. Assim, as buscas dos sujeitos que ainda constavam como professores da Rede Municipal de Ensino foram iniciadas a partir das listas.

Na continuidade dos encaminhamentos foram selecionados como instrumentos para a coleta de dados entrevistas semi-estruturadas que foram gravadas e, posteriormente, transcritas para categorização, tomadas junto aos participantes dos cursos de Formação Continuada. É importante destacar que, além disso, foram realizadas leitura de documentos informativos e propostas de implantação e avaliações já realizadas acerca dos programas analisados. Não foram descartados outros procedimentos que possibilitassem viabilizar, até o final de nossas análises, o alcance dos objetivos propostos.

Richardson (1999, p.90) aponta que “a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados.” E esta “compreensão detalhada” é um dos objetivos ao optarmos por este tipo de pesquisa tendo em vista que buscávamos compreender, na perspectiva dos professores de, e, que ensinam Matemática, o sentido dado à Formação Continuada. Neste sentido, as entrevistas se tornaram nossos principais instrumentos de coleta de dados.

Apesar da vasta discussão e controvérsias em torno dos cuidados a serem tomados, devido às fragilidades que envolvem os processos de entrevistas, Fontana e

Frey (1994) observam que ainda não se obteve em nível de pesquisa um instrumento cujo alcance as supere, visto que é uma das ferramentas de coleta de dados mais utilizadas nas mais variadas modalidades de investigação. Apontam os referidos autores, que existem várias formas de entrevistas, entrevista individual, entrevistas grupais e pesquisas por telefone, além de uma multiplicidade de usos para as mesmas.

Após esta primeira seleção, entramos em contato com os sujeitos pré-selecionados para conversarmos sobre a pesquisa e verificarmos a disposição e disponibilidade de cada um para participar das entrevistas e prestar depoimentos.

Um questionário foi aplicado com o objetivo de analisar o perfil dos professores participantes da Formação Continuada. Este questionário pretendeu responder a perguntas tais como: qual a formação acadêmica? Em que série atua? Qual é a perspectiva do professor com relação ao planejamento de aula? Quais recursos que utilizavam para a sua prática em sala de aula?

As informações foram organizadas no quadro 1 a seguir, que aponta os sujeitos, com nomes fictícios e a participação nos Programas de Formação Continuada analisados nesta pesquisa.

Quadro 1 - Participação dos sujeitos nos Programas de Formação Continuada

Nomes	Pró- Letramento	Gestar II	ProExt	ProfA
Aline	X			X
Beatriz		X		
Carol	X			X
Daniele			X	X
Eduarda		X		
Jaqueline			X	X
Karina	X			X
Letícia			X	X
Marina	X			
Pâmela		X		
Roberta	X			

Utilizamos em nossa pesquisa entrevistas individuais e semi-estruturadas com os professores participantes da Formação Continuada, com os professores formadores e/ou coordenadores de programa.

As entrevistas semi-estruturadas foram elaboradas com base em leituras realizadas dos teóricos que deram suporte para esta modalidade de pesquisa. Seguindo as orientações de Lüdke e André (1986), ao elaborarmos as entrevistas, tivemos em mente “um roteiro”, com intuito de estabelecer um paralelo entre as diferentes Modalidades de Formação Continuada que analisamos. Estas entrevistas foram aplicadas inicialmente aos professores para levantamento dos cursos de formação em participaram, se por convite e/ou convocação da Secretaria de Educação e os motivos que os levaram a fazê-los.

Num segundo momento, com o foco voltado às concepções dos professores participantes sobre a Formação Continuada, os professores tiveram abertura para falar sobre os Programas de Formação que frequentaram, suas percepções acerca dos objetivos, da metodologia, da participação e do horário da Formação Continuada em destaque.

A partir das respostas dos professores conduzimos a entrevista de forma que estes pudessem expor outros fatores percebidos durante a Formação Continuada que receberam e como compartilharam com os colegas da sua escola as atividades realizadas nos momentos de formação. Para isso, elaboramos um roteiro da entrevista semi-estruturada.

Vale destacar que a entrevista semi-estruturada permitiu uma interação entre o pesquisador e os entrevistados, através de um roteiro com temas envolvendo o foco principal o que favoreceu o relato de suas experiências de forma espontânea, bem como de suas concepções sobre os cursos de Formação Continuada investigados.

Para a análise documental dos Programas de Formação, contamos com os documentos divulgados em forma de projetos de cada um deles. Os documentos constituíram uma fonte “estável e rica” que pode ser consultada várias vezes; também representaram “uma fonte ‘natural’ de informação”, contextualizada espacial e temporalmente; além de apontar a necessidade de se buscar informações complementares, por outras técnicas de coleta de dados. (GUBA E LINCOLN 1981, *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39)

Além da realização das entrevistas e a análise dos documentos necessários, foram tomados depoimentos dos professores sujeitos da pesquisa com a finalidade de

identificar se os conhecimentos mobilizados em cada modalidade de Formação Continuada, bem como a sua metodologia se revelaram em forma de conhecimentos explicitados na prática, segundo esses professores.

A categorização dos dados levantados, a partir das entrevistas realizadas com os professores sujeitos de nossa pesquisa, foi feita com base nos fundamentos da análise de conteúdo de Bardin (1977, p.31). Esta análise consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Pensando este conjunto de técnicas que envolvem a análise de conteúdo citada por Bardin (1977), e, tendo como base para os dados as entrevistas realizadas e transcritas, buscamos por categorias que destacassem os limites e potencialidades dos Programas de Formação Continuada pesquisados. Inicialmente selecionamos nas falas dos professores aquelas que relacionavam o desenvolvimento dos programas de Formação com algum elemento constituinte de suas atribuições profissionais. Encontramos como possíveis categorias as seguintes: Contribuição para a Prática Pedagógica; Continuidade da Formação; Horário da Formação Continuada; Mudança na Prática Pedagógica; Reflexão sobre a Prática Pedagógica; Importância da Formação Continuada; Necessidades da Formação Continuada.

Após releituras e percepções de como poderíamos classificar as categorias inicialmente destacadas, percebeu-se que elas pertenciam a duas grandes categorias denominadas Importância da Formação Continuada e Necessidades da Formação Continuada, tendo em vista as perspectivas dos professores entrevistados.

A primeira delas era composta por: Contribuição para a Prática Pedagógica; Mudança na Prática Pedagógica e Reflexão sobre a Prática Pedagógica. Enquanto que à segunda, denominada Necessidades da Formação Continuada, pertenciam: Continuidade da Formação e Horário da Formação Continuada.

Por fim, diante dos estudos realizados e dos dados coletados, foram elencadas sempre com base nas (re) leituras das falas conforme propõem Franco (2003) e Bardin (1977) para utilização da análise de conteúdo, as seguintes categorias para análise:

- Importância da Formação Continuada de Professores:
 - 1) Contribuição para a Prática Pedagógica.
 - 2) Mudança na Prática Pedagógica.
 - 3) Reflexão sobre a Prática Pedagógica.
- Necessidades da Formação de Professores:
 - 4) Continuidade da Formação Continuada.
 - 5) Formação de Professores dentro do Contexto Escolar.

3.1 CARACTERÍSTICAS DOS PROGRAMAS SELECIONADOS

*Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade na Educação*⁵

O Programa de Formação Continuada Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação foi destinado a professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com objetivo declarado de propiciar uma melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática. A parte de leitura e escrita é chamada de Pró-Letramento Linguagem e a parte que visa uma melhoria da qualidade na Matemática é chamada de Pró-Letramento Matemática. É uma iniciativa do MEC e foi realizado em parceria com universidades que se empenham à Formação Continuada de Professores.

No caso do Município de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, onde a pesquisa foi realizada, segundo uma das tutoras do Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade na Educação afirma a seguir, as universidades parceiras foram Unicamp e UFMG. Ela declara:

A primeira etapa nós fomos formados pela Unicamp, na área de, eu trabalhei com linguagem. Nós recebemos uma assessoria da Unicamp de 80 horas. Esta formação aconteceu em Campo Grande com todo o estado de Mato Grosso do Sul, onde eu trabalhei com um grupo de professores. E depois teve uma segunda etapa, onde nos trabalhamos, nós recebemos uma Formação Continuada com os professores da Universidade Federal de Minas Gerais, da UFMG. (ALINE)

⁵ Os dados aqui apresentados foram formalizados com base nos documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas.

A mesma formação recebida para a área de linguagem, também ocorreu para a área de Matemática. Ainda segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, todos os professores interessados e que atuavam nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas puderam participar. No município de Três Lagoas teve início no ano de 2008 e foi prorrogado até 2009. Os professores que atuam na Rede Municipal de Ensino foram convidados a participarem da Formação Continuada em 2008 escolhendo um dos temas Alfabetização e Linguagem ou Matemática, e no segundo ano, 2009, tiveram a oportunidade de revezar, fazendo o outro. Segundo uma das tutoras da formação, os professores só não fizeram os dois cursos, tanto o Pró-Letramento em Alfabetização e Linguagem quanto o Pró-Letramento em Matemática, caso tenham saído da Rede Municipal no período ou se realmente não se interessaram em continuar no Programa de Formação de Professores.

Os integrantes do Programa de Formação Continuada Pró-Letramento foram os seguintes: **Professor-Orientador de Estudos / Tutor:** desenvolvido por professor ou coordenador concursado da rede pública de ensino com formação em nível superior (pedagogia, letras, matemática) ou com curso normal (magistério, nível médio); **Professor Cursista;** professor vinculado ao sistema de ensino e que trabalhe em classes das séries iniciais do ensino; **Coordenador-Geral:** profissional da Secretaria da Educação com a função de acompanhar e dinamizar o programa, na instância de seu município, participar das reuniões e dos encontros agendados pelo MEC e/ou pelas universidades, prestar informações sobre o andamento do programa no município, subsidiar as ações dos tutores, tomar decisões de caráter administrativo e logístico, garantir condições materiais e institucionais para o desenvolvimento do programa; formador de professor tutor: profissional vinculado à universidade parceira, responsável pela formação.

Segundo o MEC, os objetivos do Programa de Formação Continuada Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade de Educação foram os seguintes: *oferecer* suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; *propor* situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; *desenvolver* conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; *contribuir* para que se desenvolva nas escolas uma cultura de Formação Continuada; *desencadear* ações de Formação Continuada em rede,

envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

Para atingir a estes objetivos, a carga horária do programa foi de 120 horas em encontros presenciais e atividades individuais durante a realização da Formação Continuada. O Pró-Letramento teve como parceiros: o Ministério da Educação, as universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e os sistemas de ensino.

Por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação à Distância (SEED), o MEC teve como função a coordenação nacional do programa. Para isso, elaborou as diretrizes e os critérios para organização dos cursos e a proposta de implementação. Além disso, deveria garantir os recursos financeiros para a elaboração e a reprodução dos materiais, e a formação dos orientadores/tutores.

A parceria com as universidades, formalizada por convênio, se fez nas áreas de alfabetização/linguagem e de matemática, ficando estas responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, pela formação e orientação do professor orientador/tutor, pela coordenação dos seminários previstos e pela certificação dos professores cursistas.

A parceria com os sistemas de ensino foi formalizada com assinatura de um termo de adesão. Às secretarias de educação coube a função de coordenar, acompanhar e executar as atividades do programa.

Entre as etapas previstas para o Curso do Pró-Letramento, destacamos: *Apresentação do Programa; Seleção dos Tutores; Adesão; Formação dos Tutores; Formação dos Cursistas e Revezamento.*

No Município de Três Lagoas a seleção dos tutores que deveriam ser escolhidos por seleção pública, ocorreu através de convite ao professor que gostaria de ser tutor de um curso de Formação Continuada. Foi considerado o currículo, a experiência e a habilidade didática dos candidatos.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, os professores foram convidados, em uma reunião pedagógica, para serem tutores do Programa de Formação Continuada. Os professores, que aceitaram o convite, tiveram formação dos tutores e assim o município aderiu ao Programa de Formação.

Os tutores previamente selecionados realizaram um curso de formação que teve a duração de 180 horas distribuídas em “Formação Inicial”, em modalidade de seminário. A formação inicial dos tutores teve carga horária inicial de 40 horas, realizadas em cinco dias de encontro.

Além do seminário inicial, foram desenvolvidos Seminários de Acompanhamento dos Professores Tutores. Somente após a participação na formação inicial de tutores, foi que estes empreenderam a formação dos cursistas no Município de Três Lagoas. Durante o trabalho, em um período de seis a oito meses, foram realizados dois seminários de acompanhamento para os tutores. Esses encontros tinham por finalidade o acompanhamento do trabalho realizado pelos tutores nas Secretarias de Educação, esclarecimentos de dúvidas dos tutores quanto aos cursos ministrados e continuação da formação iniciada nos encontros anteriores. A carga horária de cada seminário de acompanhamento foi de 28 horas realizadas em três dias e meio de encontro.

Um Seminário de Avaliação Final do Programa foi destinado às apresentações dos trabalhos realizados e à entrega dos relatórios finais. Teve carga horária de 24 horas/aula e se realizou em três dias de encontro.

A formação dos cursistas foi dividida em 84 horas presenciais e 36 horas à distância, totalizando 120 horas. Começou imediatamente após a formação inicial dos tutores, e ocorreu ao mesmo tempo em que aconteceu a formação do tutor na modalidade de seminário de acompanhamento. O cursista participou de uma área de formação por vez, podendo frequentar a outra área na etapa do revezamento. O cursista deveria ter no mínimo 75% de presença nos encontros presenciais com o tutor. Os cursos de Alfabetização e Linguagem e Matemática foram desenvolvidos paralelamente e realizados num período de seis a oito meses.

Após a realização das quatro etapas anteriores, houve um revezamento de áreas entre os professores cursistas. A partir da estrutura montada, os professores cursistas que fizeram o curso de Matemática puderam fazer também o de Alfabetização e Linguagem e vice-versa. Isso contribuiu para que se desenvolvesse nas escolas a cultura de Formação Continuada, que foi um dos objetivos do Pró-Letramento. Para o revezamento não houve formação inicial de tutores.

Os tutores já formados trabalharam com as novas turmas e tiveram mais encontros de acompanhamento com as universidades formadoras, conforme carga horária descrita abaixo. Essa etapa do curso teve uma duração de seis a oito meses, com a carga horária de 120 horas divididas assim:

Para Tutores – 72 horas presenciais realizadas entre três encontros de 24 horas e mais 48 horas à distância. As atividades presenciais da etapa do revezamento, desde que o município tivesse interesse de participar delas, foram obrigatórias para os professores

tutores. Para Cursistas – 84 horas presenciais e 36 horas à distância.

No revezamento era imprescindível que o tutor que vinha trabalhando na primeira etapa desse continuidade à formação, portanto não seriam aceitas substituições de tutores nesta etapa. Caso tivessem interesse e disponibilidade para desenvolver as tarefas solicitadas, o professor tutor de Matemática poderia participar como cursista no curso de Alfabetização e Linguagem e vice-versa, na fase do revezamento.

Por ser um curso denominado curso de aperfeiçoamento, seu certificado foi proferido pelo Ministério da Educação juntamente com a Secretaria Municipal de Educação tanto para os professores tutores quanto para os professores cursistas.

A avaliação dos professores tutores e dos professores cursistas, teve alguns critérios para a sua realização tais como: frequência aos encontros presenciais; realização satisfatória das tarefas previstas em cada fascículo; auto-avaliação do professor, considerando o percurso durante o Pró-Letramento, as contribuições do curso e as mudanças em sua prática pedagógica.

Programa Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II⁶

O Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II foi destinado a professores de Matemática e de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental, e visou proporcionar espaço para reflexão e investigação no contexto da escola, com assessoria à ação dos professores. Consistiu em um conjunto de ações pedagógicas que incluíram discussões sobre questões prático-teóricas. A Formação Gestar II, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ocorreu no Município de Três Lagoas através de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, com Formação Continuada na modalidade semipresencial.

Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, o Programa foi desenvolvido no Município de Três Lagoas, no ano de 2009 e todos os professores interessados e que atuavam com o ensino de Língua Portuguesa e Matemática nas séries finais do ensino fundamental das escolas públicas poderiam e foram convidados a participar em suas respectivas áreas.

Foram integrantes do Programa de Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II:

⁶ Os dados aqui apresentados foram formalizados com base nos documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas.

Coordenador Administrativo [Profissional da Secretaria de Educação] que teve como função *tomar* decisões de caráter administrativo e logístico, *garantir* condições materiais e institucionais para o desenvolvimento do Programa e *prestar* informações ao MEC sobre o andamento do Programa; **Coordenador Pedagógico** [Profissional da Secretaria de Educação] com a função de *colaborar* com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e ao curso, *apoiar* as ações dos formadores e *prestar* informações à Instituição de Ensino Superior sobre o Programa; **Professor – Formador** [Professor da Rede Pública de Ensino, licenciado em Matemática] com a função de *planejar*, *conduzir* e *avaliar* as oficinas dos cursistas, *acompanhar* e orientar os cursistas em seus estudos individuais, práticas pedagógicas, etc. e *colaborar* com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e aos cursos; e **Professor – Cursista** [Professor de Língua Portuguesa ou de Matemática das Séries Finais do Ensino Fundamental, da Rede Pública de Ensino] que teve como função *estudar* os conteúdos dos cadernos de conteúdos e desenvolver as atividades que deveriam ser apresentadas ao formador, *selecionar* técnicas e materiais adequados ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem e *colaborar* com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e ao curso.

Segundo o MEC, os objetivos do Programa Gestão de Aprendizagem Escolar – Gestar II – eram: *colaborar* para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos das áreas temáticas de Língua Portuguesa e Matemática. [Nosso enfoque aqui será em Matemática]; *contribuir* para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sua prática pedagógica; *permitir* ao professor o desenvolvimento de um trabalho com base em habilidades e competências.

Para alcançar estes objetivos, o Programa Gestão de Aprendizagem Escolar – Gestar II – teve carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas à distância (estudos individuais) para cada área temática.

Ao Ministério da Educação – MEC e Secretaria da Educação Básica – SEB coube: a coordenação Nacional do Programa com função *elaborar* diretrizes e critérios para a organização dos cursos; *reproduzir* e *distribuir* os materiais; *formar* os Professores-Formadores. No caso do município de Três Lagoas, tivemos uma coordenadora administrativa e pedagógica, uma professora-formadora de Matemática e um professor-formador de Língua Portuguesa. No caso do Programa Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II Matemática, tivemos 19 (dezenove) professores-cursistas, sendo que apenas 4 (quatro) concluíram sua participação no Programa de

Formação citado.

Os encontros eram quinzenais, com carga horária de 04 horas, realizados na sexta-feira no período noturno.

Os parceiros para a realização desta formação no município de Três Lagoas foram: uma Instituição de Ensino Superior que teve como função formar e orientar o professor-formador; subsidiar as ações dos professores-formadores, coordenadores administrativos e pedagógicos, certificar os professores-formadores; as Secretarias de Educação que tiveram as funções de acompanhar e executar as atividades na região, disponibilizar espaço físico com TV, DVD e recursos de informática para os cursos, responsabilizar-se pela hospedagem, alimentação e viagem do professor-formador para participar do curso de formação, certificar os professores-cursistas; a Undime⁷ e Consed⁸, que ficaram responsáveis por auxiliar na divulgação do Programa junto às Secretarias de Educação, mobilizar as secretarias estaduais e municipais para aderirem, organizar e levantar a demanda.

A seleção dos tutores do Município de Três Lagoas ocorreu em um encontro pedagógico para verificar a disponibilidade de um professor de cada área, Língua Portuguesa e Matemática para ser o professor-formador do Programa de Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II, que precisava ser professor concursado na Rede Municipal de Ensino. Os Professores Formadores, bem como o Coordenador Administrativo-Pedagógico, participaram de capacitações na cidade de Campo Grande. A primeira delas teve carga horária de 40 horas e foi realizada em novembro de 2008. Nesta capacitação, foi apresentado ao Professor Formador e ao Coordenador Pedagógico o Programa Gestar II e como seriam realizados estes encontros na cidade de Três Lagoas.

Programa Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental / PROEXT⁹

O Programa Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental, financiado pelo MEC/SESu/DEPEM/PROEXT, teve início no Município de Três Lagoas no ano de 2005 e continuou até 2009, dentro do

⁷ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

⁸ Conselho Nacional dos Secretários de Educação

⁹ Os dados aqui apresentados foram formalizados com base nos documentos disponibilizados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

período estabelecido para esta pesquisa. Este programa de formação ocorreu no município de Três Lagoas, através de uma parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas e teve seu início com o atendimento de uma das dezesseis Escolas Municipais de Três Lagoas nas modalidades alfabetização e matemática e expandiu nos anos seguintes o atendimento e as áreas atendidas para outros espaços educativos da referida Rede de Ensino.

A participação da Secretaria Municipal de Educação se deu no sentido de facilitar o acesso dos sujeitos envolvidos aos encontros realizados na universidade, nas escolas e outros locais nos quais os projetos foram desenvolvidos, além de oferecer transporte aos alunos diretamente atendidos na primeira etapa do processo, e disponibilizar espaço físico, quando necessário.

O referido Programa consistiu em um conjunto de ações pedagógicas planejadas por projetos integrados ao tema inclusão, tomado num sentido amplo de trabalhar em situações de exclusão presentes nos mais variados contextos e situações escolares e não escolares, tais como: dificuldades para ensinar em diversas áreas, dificuldades de aprendizagem em diversas áreas, problemas de gestão, dificuldades da integração família-escola, entre outros. Para tal, foram desenvolvidos pelo grupo de professores do curso de Pedagogia tendo ainda a contribuição de um professor do curso de Letras, projetos envolvendo acadêmicos, professores e gestores da Rede Municipal, alunos das escolas atendidas, pais de alunos em propostas diversificadas.

Os encontros planejados compreenderam sessões de participação ampla, intercalados em um período bimestral e abertos à participação de toda a comunidade atendida pelas escolas, com sessões restritas de trabalho, estudos e resolução de questões mais específicas, semanais ou quinzenais dependendo das características e objetivos de cada projeto, que tiveram como foco central proporcionar aos sujeitos envolvidos a possibilidade de reflexão sobre suas ações enquanto sujeitos formadores de seus espaços de atuação.

Os objetivos gerais do programa consistiram em: *contribuir* para a elaboração de subsídios teóricos e práticos na tentativa de apoiar a busca de soluções para problemas que assolam a educação brasileira, especialmente no que diz respeito à exclusão de alunos do Ensino Fundamental bem como a melhoria da formação de professores neste mesmo nível de ensino; *propiciar* momentos de discussão e reflexão acerca da Educação enquanto um direito social, seus limites e possibilidades, junto a alunos do curso de pedagogia, letras e história, professores, supervisores e diretores escolares da

Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas; *formar* multiplicadores entre os alunos do curso de pedagogia para que possam, através da vivência de situações-problema na escola, pensar formas alternativas de educação; *promover* o conhecimento efetivo da real situação da educação escolar, tendo como eixo norteador a gestão educacional participativa, bem como a formulação e implementação do projeto pedagógico, considerando os elementos que possam influenciar o processo na ação desenvolvida pela supervisão escolar.

E os objetivos específicos em: *promover* a Formação Continuada de gestores/supervisores/coordenadores pedagógicos da SEMEC de Três Lagoas/MS, dando continuidade à proposta iniciada no ano de 2005; aprofundar estudos sobre a gestão escolar e a produção do conhecimento via pesquisa, promovendo relatos e textos científicos; estender a assessoria às escolas, com o objetivo de otimizar a gestão colegiada; *realizar* intervenção no sentido de possibilitar a dois grupos constituídos de mães e filhos, moradores dos bairros São João e Alvorada, acesso a obras de literatura infantil, como forma de ampliar as possibilidades de letramento na língua portuguesa e na matemática; *divulgar* a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e sensibilizar para os desafios da inclusão social e educacional dos sujeitos surdos; *assessorar* três escolas municipais de Três Lagoas em relação às dificuldades encontradas pelos alunos dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental no que diz respeito ao letramento da língua materna e da matemática; *possibilitar* que os alunos do curso de pedagogia vivenciem questões relativas à prática pedagógica, seus problemas e soluções; executar um conjunto de ações em continuidade ao estudo do tema “Mergulhando nos Contos de Fadas” realizado a partir de 2006, para os anos de 2007 a 2009 e ao “Mergulhando na Literatura Infanto-Juvenil – fases I e II”; *explorar* a linguagem cinematográfica como recurso para se discutir conceitos e temáticas referentes à educação e ao ato de educar; proporcionar ação conjunta entre professores e alunos do curso de pedagogia e a comunidade três lagoense; *discutir* e debater as ações desenvolvidas em todos os projetos previstos no Programa através de seminários de consolidação das ações desenvolvidas; *oportunizar*, aos professores e alunos das turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental da “Escola Municipal São João”, momentos de enriquecimento cultural e pessoal através da exibição de filmes infantis e discussão dos mesmos após a projeção; *organizar* momentos de discussão e reflexão junto aos alunos de pedagogia participantes do projeto sobre a importância do currículo da educação infantil incluir temas referentes à diversidade étnico-racial e de gênero; *possibilitar* a info-inclusão dos

docentes da Escola Municipal “Gentil Rodrigues Montalvão” através da socialização de uma concepção sobre o uso do computador enquanto recurso didático para o processo de ensino e aprendizagem; *registrar*, codificar e disponibilizar os livros das bibliotecas aos alunos, professores, funcionários e pais; facilitando e incentivando o empréstimo de livros aos alunos.

Para atingir a estes objetivos, o Programa Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental, contou com o envolvimento de doze professores sendo nove doutores e três mestres, trinta alunos de graduação, nove alunos de mestrado e vinte alunos de Iniciação Científica no desenvolvimento de diferentes projetos envolvendo o público alvo e suas necessidades para propiciar o alcance das propostas. Os diferentes projetos variaram quantitativamente, sendo desenvolvidos cinco projetos no ano de 2005, oito projetos no ano de 2006, quatorze projetos no ano de 2007, onze projetos no ano de 2008 e quatorze projetos no ano de 2009, com carga horária variável entre 30 a 120 horas, segundo necessidades e características das ações correspondentes às atividades realizadas em cada um deles, integradas ao eixo norteador do programa.

A lógica da composição dos projetos estruturados no programa em questão é diferente do formato de oferecimento dos demais programas aqui apresentados, visto que surge para inicialmente atender a solicitação de ajuda de uma das escolas e a partir daí os projetos foram se estruturando de acordo com as necessidades prementes dos contextos educacionais, além do que não foi proposto pela administração da Secretaria Municipal, pois foi gestado nas escolas, que assumiram o compromisso de divulgar, esclarecer e convidar o público-alvo das ações conjuntas, cuja participação dos sujeitos dependeria de suas próprias decisões. Por esse motivo, os participantes concentraram-se nas escolas envolvidas e a oferta para participação não ocorreu para toda a Rede Municipal. Para tal haveria necessidade de recursos e estrutura cujo montante de financiamento obtido era insuficiente.

A avaliação desenvolveu-se por momentos processuais e finais, sendo feita com os grupos participantes a cada encontro, em seminários internos de consolidação realizados semestralmente nos quais eram apresentadas as produções do conjunto de projetos a todos os participantes, em relatórios anuais encaminhados ao MEC e em apresentações de trabalhos em congressos regionais, nacionais, internacionais e publicações de livros e de artigos em periódicos, todos submetidos a avaliadores externos para serem aceitos.

Os certificados foram emitidos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com a chancela do MEC/SESu/DEPEM/PROEXT, responsável pelo financiamento a partir do ano de 2006.

Programa de Formação de Alfabetizadores (ProfA)¹⁰

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores¹¹ foi um processo de Formação Continuada destinado a professores das séries iniciais do ensino fundamental. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, todos os professores interessados e que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas poderiam participar. Teve início, no Município de Três Lagoas, no ano de 2005 e foi prorrogado até 2009. Conforme constam nos documentos do programa, esta Formação Continuada teve o objetivo de desenvolver e/ou aprimorar as competências profissionais que são importantes a todo professor que trabalha com esta faixa etária da educação. Destaca a importância de desenvolver estas competências no professor que ensina a ler e escrever.

Visando a criação de um contexto favorável à construção de competências profissionais e conhecimentos importantes a todo professor que trabalha com alfabetização, esta modalidade de Formação Continuada dá importância aos conhecimentos que o grupo de trabalho traz para os encontros quando busca trabalhar e valorizar as experiências vivenciadas pelos professores em suas salas de aula.

A realização da Formação Continuada Programa de Formação de Professores Alfabetizadores contou com uma parceria entre o MEC e a Secretaria de Educação do município de Três Lagoas.

Nesta parceria, o MEC ficou encarregado de *disponibilizar* o kit de materiais do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, os endereços de correspondência (correio convencional, fax e correio eletrônico) de todos os formadores envolvidos no programa para intercâmbio direto e instrumentos/atividades de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos professores cursistas e pelos formadores; *orientar* para seleção dos professores que assumiriam a tarefa de formadores e coordenador-

¹⁰ Apesar de se tratar de um programa de capacitação com foco na alfabetização, a opção pela inclusão desse programa na nossa investigação se deu por estar na composição do bloco da formação continuada do período de coleta delimitado na pesquisa, o que nos daria um panorama do perfil de formação continuada oferecida a esse público-alvo formado pelos mesmos professores que ensinam matemática nas séries iniciais do ensino fundamental, que foram sujeitos dessa investigação.

¹¹ Os dados aqui apresentados foram formalizados com base nos documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas.

gerais; *aplicar* a formação dos professores formadores na Fase 1 (apresentação dos materiais e preparação inicial dos profissionais que coordenarão grupos) e acompanhamento do programa na Fase 2 (desenvolvimento do trabalho com os professores); *socializar* modelos de relatório que subsidiassem a elaboração desse tipo de documento pelos formadores; *realizar* conferências e reuniões temáticas à distância, por meio das salas interativas do site da Secretaria de Educação Fundamental e a avaliação do programa em parceria com instituições especializadas; *definir* critérios para a certificação dos professores cursistas.

A Secretaria de Educação e Cultura de Três Lagoas assumiu os seguintes compromissos: Em relação aos Formadores: *disponibilizar* um coordenador-geral [profissional da secretaria de Educação], devidamente qualificado, para responsabilizar-se pela formação dos formadores, pelo acompanhamento e pela avaliação dos trabalhos, em conjunto com a Equipe Técnica da Secretaria de Educação Fundamental do MEC; *selecionar* os professores que assumiriam a coordenação dos grupos, como formadores, conforme orientações da SEF/MEC; *liberar* os professores formadores que integrariam o quadro de pessoal da Secretaria de Educação, ou demais instituições parceiras, de pelo menos 20 horas semanais para as tarefas requeridas pelo programa – estudo do material do curso e de textos de aprofundamento, planejamento e preparação de atividades, análise de produções dos professores, elaboração de registro escrito, participação em reuniões, observação de classe de professores, entre outras; *garantir* a participação dos professores formadores e do coordenador-geral nos encontros agendados com a Equipe Técnica da SEF/MEC, oferecendo as necessárias condições de infraestrutura para tanto; *viabilizar* o acesso dos professores formadores à Internet ou, quando isso ainda não for possível, a um aparelho de fax para comunicação com a Equipe Técnica da SEF/MEC e para intercâmbio com outros professores formadores do programa.

O público principal são professores que alfabetizam, entretanto foi aberto a outros profissionais da educação que pretenderam aprimorar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização.

O curso de formação totalizou 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais que seriam socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação. A proposta consistiu em realizar encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas. Ao término do curso, os participantes com frequência adequada e que tiverem

realizado todas as tarefas propostas receberam um certificado emitido pela instituição que desenvolveu o programa em parceria com o MEC.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Característica dos sujeitos¹²

1) Professora Aline:

É Pedagoga e terminou a licenciatura em 1992. Começou lecionar com dezenove anos de idade e já está na área de Educação há vinte e três anos. Fez pós-graduação em nível de Especialização na área de Didática e afirmou ter escolhido esta profissão pelo “sonho em ser Professora”. Já trabalhou como professora das Séries Iniciais e como supervisora desta etapa do ensino. No período de participação no Programa de Formação atuava como supervisora das séries iniciais. Hoje atua na Secretaria de Educação e Cultura do Município de Três Lagoas e também na Rede Estadual de Ensino com alunos da segunda fase da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Aline participou de cursos de Formação Continuada oferecidos pela Rede Municipal de Ensino tanto como cursista quanto formadora.

2) Professora Beatriz

Professora Beatriz cursou Pedagogia e começou a lecionar com dezoito anos de idade. Terminou o curso no ano de 1984. Fez pós-graduação na área de Interdisciplinaridade e Currículo nas Séries Iniciais. Beatriz leciona há vinte e oito anos e sua primeira turma, segundo ela, foi a primeira série do Ensino Fundamental, hoje chamada segundo ano do Ensino Fundamental de nove anos. No período de participação no Programa de Formação já atuava como Coordenadora na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, onde está hoje.

3) Professora Carol

Professora Carol terminou o curso de Magistério em 1978. Começou lecionar com dezoito anos de idade e já está na área de Educação há trinta anos. Fez pós-graduação em nível de Especialização na área de Séries Iniciais (Pré ao 5º ano). Carol

¹² Os nomes aqui utilizados para identificar os professores consistem em nomes fictícios.

afirma ter escolhido a profissão porque sempre gostou de trabalhar com crianças. No período de participação no Programa de Formação atuava no terceiro ano do Ensino Fundamental – Séries Iniciais, onde atua até hoje.

4) Professora Daniele

Professora Daniele terminou a graduação em licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Língua Inglesa no ano de 2000. Começou lecionar com vinte anos de idade e está atuando como educadora há dezesseis anos. Afirma que escolheu esta profissão porque sempre gostou de aprender idiomas. Conta que quando terminou o Ensino Médio, já estava concluindo o curso de Inglês e, após um intercâmbio cultural, começou a trabalhar em uma escola de idiomas. Foi a partir daí que decidiu fazer a graduação em letras. Daniele fez pós-graduação em nível de Especialização na área de Psicopedagogia Clínica e Institucional. No período de participação no Programa de Formação atuava com Língua Inglesa no Ensino Fundamental. Hoje, além da mesma série em que atuava, leciona também no Ensino Médio nas Redes Estadual e Municipal.

5) Professora Eduarda

Professora Eduarda fez o curso o Magistério no Ensino Médio e no estágio, começou a lecionar Matemática, o que a fez se apaixonar pela área, como declara na entrevista. Terminou a licenciatura em Matemática no ano de 1997, e começou a lecionar aos vinte e dois anos de idade. Leciona há treze anos e sua primeira turma, foi a quinta série do Ensino Fundamental, hoje chamada sexto ano do Ensino Fundamental de nove anos. No período de participação no Programa de Formação atuava como professora de Matemática nas séries finais do Ensino Fundamental. Hoje atua como diretora em uma das Escolas da Rede Municipal.

6) Professora Jaqueline

Professora Jaqueline terminou a graduação em Pedagogia no ano de 1990 e hoje faz Mestrado em Educação. Começou lecionar com vinte e cinco anos e lecionou durante dez anos. Há dezesseis anos atua na coordenação pedagógica na Rede Municipal de Ensino. Jaqueline afirma ter escolhido esta formação por gostar muito de trabalhar na Educação. No período de participação no Programa de Formação atuava na coordenação pedagógica em uma Escola da Rede Municipal que oferece tanto Educação Infantil, Pré I e II, quanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental, onde ainda

trabalha.

7) Professora Karina

Professora Karina fez o curso Magistério e começou a trabalhar com dezenove anos de idade. Terminou o curso de Letras no ano de 2002 e fez pós-graduação em nível de Especialização em Gestão Escolar e em Língua Portuguesa. Karina afirma que a escolha desta formação não foi como primeira opção, mas foi o que pode fazer. Sua primeira turma foram alunos da primeira série do Ensino Fundamental, hoje denominada como segundo ano. No período de participação no Programa de Formação atuava no quarto ano das séries iniciais e com Língua Portuguesa no sexto ano na Rede Municipal e Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Estadual, onde ainda permanece.

8) Professora Letícia

Professora Letícia fez Magistério e começou a lecionar com dezenove anos de idade. Terminou o curso de Pedagogia no ano de 2002. Fez pós-graduação em nível de Especialização na área de Psicopedagogia e hoje é mestranda em Educação. Letícia leciona há quatorze anos e sua primeira turma, segundo ela, foi muito difícil porque eram turmas de revezamento. Letícia lecionava no período matutino, Matemática e Ciências para a segunda e terceira série, hoje denominadas, terceiro de quarto ano do Ensino Fundamental, e no período vespertino, lecionava para segunda e quarta série do Ensino Fundamental, hoje denominadas, terceiro e quinto ano. No período de participação no Programa de Formação atuava na Educação Infantil com Pré I e II na Rede Municipal de Ensino, onde se encontra até hoje. Letícia afirma que cursar a faculdade de Pedagogia não era a primeira opção. Ela gostaria de ter cursado Biologia, mas como era um curso diurno e precisava trabalhar, optou por Pedagogia que era um curso noturno.

9) Professora Marina

Professora Marina fez o curso o Magistério no Ensino Médio e o curso de Licenciatura Plena em Letras. Terminou a licenciatura no ano de 1999, e começou a lecionar aos dezoito anos de idade. Marina leciona há quinze anos e sua primeira experiência em sala de aula foi com uma turma multisseriada na escola rural do município de Três Lagoas. No período de participação no Programa de Formação atuava

no quinto ano do Ensino Fundamental, onde se encontra hoje.

10) Professora Pâmela

Professora Pâmela cursou Licenciatura Plena em Matemática e começou a lecionar com vinte e cinco anos de idade. Terminou o curso no ano de 2002. Fez pós-graduação voltada para o ensino da Matemática no Ensino Médio. Pâmela leciona há seis anos e sua primeira turma, segundo ela, foi o terceiro ano do Ensino Médio. No período de participação no Programa de Formação atuava na Educação Matemática com sétimo ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal, onde atua ainda hoje. Pâmela afirma que escolheu a Matemática pelo fato de ser uma disciplina exata, algo que afirmamos e ponto.

11) Professora Roberta

Professora Roberta fez o curso o Magistério no Ensino Médio e, em continuação ao Ensino Médio, optou por fazer o curso de Pedagogia. Terminou o curso no ano de 1997, e começou a lecionar aos vinte e nove anos de idade. Fez Pós-Graduação em nível de Especialização na área de Psicopedagogia. Roberta leciona há vinte e um anos e sua primeira turma foi uma turma multisseriada na Escola Rural do Município de Três Lagoas. No período de participação no Programa de Formação atuava no quinto ano do Ensino Fundamental. Hoje atua na Educação Infantil com uma turma do Pré I e no Ensino Fundamental com uma turma de quinto ano.

Sendo estes os sujeitos da pesquisa que forneceram os dados para análise, estaremos, a partir de agora, discutindo os dados levantados através do estudo dos documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas, das entrevistas realizadas com cada sujeito da pesquisa e também os depoimentos coletados nos questionários aplicados aos sujeitos. Todas as análises aqui realizadas darão ênfase às perspectivas dos sujeitos da pesquisa e suas concepções explicitadas durante a coleta de dados.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos documentos oficiais disponibilizados, das entrevistas com as professoras participantes dos Programas de Formação Continuada e dos questionários aplicados nos forneceram informações utilizadas na análise dos dados dentro das categorias dispostas no quadro 2, conforme segue.

Quadro 2 - Categorias levantadas das manifestações dos sujeitos

Programa	Categorias levantadas
Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade na Educação	Contribuição para a Prática Pedagógica (Anexo I – Quadro 1) Mudança na Prática Pedagógica (Anexo I – Quadro 2) Reflexão sobre a Prática Pedagógica (Anexo I – Quadro 3) Continuidade/Acompanhamento da Formação Continuada (Anexo I – Quadro 4) Formação Continuada dentro da Escola (Anexo I – Quadro 5)
Programa Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II	Contribuição para a Prática Pedagógica (Anexo II – Quadro 1) Mudança na Prática Pedagógica (Anexo II – Quadro 2) Continuidade/Acompanhamento da Formação Continuada (Anexo II – Quadro 3) Formação de Professores dentro do Contexto Escolar (Anexo II – Quadro 4)
Programa Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental / PROEXT	Reflexão para prática pedagógica (Anexo III – Quadro 1) Mudança na prática pedagógica (Anexo III – Quadro 2) Continuidade/Acompanhamento da Formação continuada (Anexo III – Quadro 3) Desenvolvimento de Pesquisa na Formação Continuada (Anexo III – Quadro 4)
Programa de Formação de Alfabetizadores	Contribuição para a Prática Pedagógica (Anexo IV – Quadro 1) Mudança na Prática Pedagógica (Anexo IV – Quadro 2) Reflexão sobre a Prática Pedagógica (Anexo IV – Quadro 3) Continuidade da Formação (Anexo IV – Quadro 4) Formação de Professores dentro do Contexto Escolar (Anexo IV – Quadro 5)

Para análise e descrição dos dados, foram destacadas as falas em que transparecem os limites e potencialidades nos diferentes programas de Formação Continuada.

4.1 IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA

Com base em informações dos documentos oficiais disponibilizados e de algumas avaliações dos sujeitos da pesquisa, foram feitas inicialmente algumas reflexões sobre as abordagens presentes na implantação das propostas e dos recursos disponibilizados em cada programa oferecido.

O Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade na Educação opta pela metodologia de resolução de problemas e utiliza como recurso materiais escritos e videográficos na apresentação dos conteúdos selecionados nas áreas de Alfabetização e Linguagem e de Matemática. O letramento se destaca como conceito discutido e aprimorado tanto na área de Alfabetização e Linguagem, como na área de Matemática.

As atividades desenvolvidas apresentaram situações de letramento, ou seja, a utilização da leitura e da escrita encontrados no dia a dia do aluno e do professor, em sintonia com o entendimento de Kleiman (2005, p.19), para quem “o letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna”, conceito que segundo avaliam os organizadores foi aperfeiçoado na Formação Continuada Pró-Letramento.

Destacamos ainda as sugestões de atividades que o cursista aplicou em sua sala de aula, sugeridas pela formação. Nestas atividades, desejava-se que as crianças reconhecessem situações de letramento e sua importância para a sociedade em que vivem. Esperava-se, neste sentido, que cada professor apreendesse a importância do letramento para a sociedade e que refletisse a respeito do conceito de letramento.

O Programa Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II opta pela metodologia do “conteúdo em rede”, sob o entendimento de que desse modo os professores seriam incentivados a trabalharem o máximo de conteúdos possíveis para estabelecerem os meios de chegar, de forma “natural”, ao conteúdo específico a ser trabalhado.

Esperava-se que cada professor reconhecesse a importância de trabalhar com a metodologia do conteúdo em rede com seus alunos e que as atividades trabalhadas proporcionassem ao aluno a utilização de conceitos apreendidos durante sua vida escolar ou social de forma natural e que conseguissem apreender novos conceitos.

Entretanto, segundo os professores entrevistados, a metodologia apresentada foi estranhada pelos alunos com os quais desenvolveram as atividades durante a formação. Estes entendem que haveria necessidade de apresentar a nova metodologia trabalhada aos alunos para evitar que isso viesse a ocorrer.

O Programa Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental / PROEXT opta pela metodologia de pesquisa durante a Formação Continuada. Este programa surgiu devido à necessidade de parcerias entre a universidade e a escola fundamental, para atender a solicitação de ajuda feita por uma escola da Rede Municipal de Três Lagoas.

Em todo o Programa as atividades dos encontros eram planejadas por ações colaborativas a partir da necessidade reconhecida pela escola envolvida. Tanto professores, como gestores e direção da escola foram envolvidos diretamente pela busca por suportes teóricos para minimizar suas angústias enfrentadas na prática pedagógica.

As atividades realizadas relacionadas com a Matemática apresentavam situações envolvendo os temas letramento e letramento matemático, com leituras de textos acadêmicos referentes a estes temas, sugestões e elaboração conjunta de atividades a serem desenvolvidas. Foi possível também, obter um espaço para que o professor pudesse refletir acerca dos conceitos abordados na Formação Continuada.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (ProfA) possui dois temas recorrentes: os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e as situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, que são pautadas pela opção metodológica de resolução de problemas.

As questões trabalhadas apresentavam situações de utilização da leitura e da escrita e seu valor nas práticas sociais que denotassem um ambiente capaz de promover a alfabetização – um contexto de letramento. Esperava-se, segundo o projeto oficial do Programa de Formação Continuada, que cada professor aprendesse ver a importância de ajustar o conteúdo que se sabe de cor ao que está escrito para que a criança tivesse acesso a ele e refletisse a respeito das escolhas diferentes para as mesmas necessidades.

As atividades sugeridas na formação foram orientadas para que as crianças fossem levadas a justificar as escolhas feitas durante a leitura e isso demanda explicações tais como: por que sobram ou faltam letras, ou por que parecem estar fora de ordem, por que parece estar escrito errado conforme seu próprio critério, como ela escreveria tal palavra, etc. O principal desafio colocado ao professor nas proposições foi o de organizar as propostas didáticas tendo em vista o que se sabe hoje a respeito de como se aprende, sob a alegação de que para assegurar às crianças o direito de aprender a ler e escrever, é necessário que os professores assegurem o direito de aprender a ensiná-los de forma eficaz.

Para o alcance do objetivo de investir no desenvolvimento profissional dos professores que atuam no ensino fundamental, constatou-se que em todos os programas de formação oferecidos, foram tomados os devidos cuidados com as condições institucionais necessárias para um trabalho educativo sério com: adequação do espaço físico e das instalações, qualidade dos recursos didáticos disponíveis, existência de biblioteca e de acervo de materiais diversificados de leitura e pesquisa e com a carreira.

Em termos de concepção que permeia o ideário das propostas contidas nos documentos examinados, foi possível perceber que a ideia “arraigada” de que a Formação Continuada se faz necessária para suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, ou seja, com base no “déficit” de conhecimentos gerais e pedagógicos em decorrência da formação inicial sob a qual muitas vezes a Formação Continuada é idealizada, como apontado por Gatti (2011), se mostra presente nos programas analisados.

Na implantação dos programas oferecidos “de cima para baixo”, ou seja, definidos e propostos pelo poder público e na própria manifestação dos cursistas, essa concepção se manifesta quando declaram que não tem formação matemática suficiente em seus cursos de formação inicial. Mesmo no Programa Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão, estruturado de “baixo para cima” a partir da solicitação da escola, o “déficit” se constitui o motivo principal para que o Programa viesse a se estabelecer.

Há que se destacar que em seu percurso, o referido Programa se amplia com base no caráter colaborativo, estruturado na relação mediada pela pesquisa entre formação inicial e continuada e na reflexão sobre a prática, nos contextos da formação.

Ao analisarmos a oferta de eventos de Formação Continuada no âmbito da Educação Matemática, merece destaque a insuficiência de investimentos para esta área do ensino detectada no lócus em que se desenvolveu nossa pesquisa. Considerado o período de cinco anos (2005, 2006, 2007, 2008 e 2009) em que se delimitou o espaço de busca para nossa investigação, encontramos apenas quatro programas de Formação Continuada oferecidos aos professores da Rede Municipal de Ensino, sendo que um deles por iniciativa da própria escola em parceria com uma Universidade Pública, que teve que buscar financiamento por vias independentes da parcela dos recursos destinados ao Município no FUNDEB para capacitação de professores.

O Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade na Educação foi oferecido nos anos de 2008 e 2009 e teve como público alvo, professores das séries iniciais do ensino fundamental e envolveu os temas linguagem e matemática.

O Programa Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II foi oferecido apenas no ano de 2009 e teve como público alvo, professores das Séries Finais do Ensino Fundamental e envolveu as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O Programa Apoio na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental / PROEXT foi oferecido em todo o período analisado, teve como público alvo professores de Séries Iniciais que variaram de uma a três escolas da Rede Municipal no período em que ocorreu. Envolveu os conceitos de letramento e letramento matemático.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foi oferecido em todo o período analisado e teve como público alvo, professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e envolveu apenas o conceito de alfabetização.

Destacamos assim que, se considerarmos apenas o aspecto quantitativo dos eventos de Formação Continuada voltados ao ensino de Matemática para os professores do ensino fundamental, é possível perceber o déficit de Formação Continuada em áreas mais específicas como a da Matemática. O panorama geral descrito destaca a ênfase na área da alfabetização e para as áreas mais específicas, quando presentes, como a de Matemática, resta um segundo plano quanto à ênfase no tratamento dado pelos programas.

Trataremos agora dos aspectos qualitativos segundo as perspectivas dos professores acerca dos programas de Formação Continuada oferecidos no período destacado nesta pesquisa.

4.2 PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES

4.2.1 Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade na Educação

As falas das professoras Aline (L1), Carol (L2) e Karina (L3), que participaram do Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem, e das professoras Marina (L4) e Roberta (L5), que participaram do Pró-Letramento Matemática, foram levantadas em duas grandes categorias: Importância da Formação Continuada e Necessidades da Formação Continuada. Quanto à primeira delas, destacamos as seguintes concepções.

Contribuição para a Prática Pedagógica – Programa Pró-Letramento

Ao considerar a importância do Programa de Formação Continuada que frequentou, Aline (L1) apresenta na fala: é neste tipo de formação continuada que “[...] vai estudar as teorias” e “vai estar buscando os teóricos, as pesquisas”, a concepção de que a Formação Continuada é o espaço em que se devem propiciar estudos de teorias, e, externaliza a preocupação e/ou satisfação em buscar conhecimentos referentes à teoria que embasa o letramento explorada no curso da formação.

Para Marcelo e Vaillant (2009), os professores precisam conhecer não somente os conteúdos a serem ensinados em profundidade, mas também a forma como estes se conectam com o dia a dia dos estudantes na resolução de problemas. Aline demonstra entender que a partir do próprio conceito de letramento que se define pelo uso social da escrita, esta proposta de Formação de Professores busca associação entre o cotidiano do estudante e o que é enfatizado na sala de aula.

Carol (L2), coloca o destaque deste Programa de Formação de Professores na importância que dá ao desenvolver no aluno o gosto pela leitura e pela escrita, bem como suas habilidades no assunto. Além destes fatores, enfatiza a metodologia e o suporte dos recursos didáticos como fator decisivo para favorecer o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, fazer que este processo ocorra de forma significativa.

Carol quando diz: “[Era desenvolver] a leitura e a escrita do aluno. [...] desenvolver na criança o gosto pela leitura e pela escrita. [Coloca em destaque] a metodologia, [ou seja,] trabalhar com a criança com jogos, com fichas, letras móveis”, deixa transparecer a importância da Formação Continuada como um espaço de reflexões que propicie recursos de apoio para a prática concreta da sala de aula.

Identificamos na fala de Carol a preocupação em destacar o conhecimento curricular de ensino em Programas de Formação Continuada, como enfatizado por Shulman (1986), quando pesquisa os conhecimentos de base de ensino para os professores. O autor traz uma discussão referente ao conhecimento curricular que vai além dos conteúdos a serem ministrados pelo professor e, também dos recursos que podem ser utilizados pelos professores em sua atuação em sala de aula.

Neste sentido, Karina (L3) afirma que a referida Formação Continuada contribui “com sugestões de atividades”. A professora entrevistada destaca que é possível utilizar os textos trabalhados e as atividades propostas durante a Formação Continuada na sala de aula, e ainda afirma que “sempre [se] ganha alguma coisa” ao participar de

Programas de Formação Continuada”.

Entretanto, quando considera que estaria ganhando alguma coisa, deixa transparecer sua satisfação em ter menos trabalho para elaborar suas próprias atividades e estratégias de ensino. Não foi enfatizado como importante por Karina (L3) o amadurecimento sobre as questões teóricas que pudessem levá-la a adquirir autonomia intelectual para o preparo de suas próprias atividades, que certamente poderiam se adequar às características particulares de seus alunos.

Destacamos que é justamente na busca pela estruturação segundo as especificidades de sua prática pedagógica que o professor experienciaria momentos oportunos para estruturar seu processo de *raciocínio pedagógico*, definido por Shulman (2004) como o processo através do qual o professor lança mão dos conhecimentos em determinado assunto que possui sobre o conteúdo e sobre as abordagens metodológicas para estruturar o processo no qual sua prática de ensino irá se desenvolver, estabelecido pela inter-relação entre compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão, estrutura denominada pelo autor por “A Model of Pedagogical Reasoning and Action”. (SHULMAN, 2004a, p.236)

Outro ponto que aparece como contribuição, é a troca de experiências. Marina (L4) destaca o fato ao afirmar que “a gente está sempre trocando” entre os colegas de profissão. A professora relata que sempre que está preparando sua aula compartilha com uma das colegas que atua na mesma série as informações referentes ao planejamento de aula. Além disso, afirma que as atividades do Pró-Letramento Matemática contribuíram para que apresentasse os conteúdos matemáticos de forma mais prazerosa para os alunos e assim, favorecesse o processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Vale destacar a fala de Marina (L4) sobre o livro didático. Ela diz: “no livro agora já está apresentando de maneira diferenciada a forma de aplicar a divisão. Já não é tão tradicional.” Esta fala dá a entender que as mudanças ocorridas no livro didático, nos últimos anos, tiveram muita influência dos Programas de Formação Continuada, entretanto, não estabelece nenhuma relação desse fenômeno com o fato de o curso a que se refere ter sido gestado pelo MEC e nem, tampouco, com as aproximações entre a estruturação desse curso e as diretrizes do Plano Nacional do Livro Didático, pelo qual se submetem à aprovação os livros distribuídos às escolas públicas.

Entretanto, nem todos os livros didáticos oferecidos para a Educação Básica, que é, segundo Gatti (2011, p. 37,47), o principal material de referência do professor para desenvolvimento do currículo proposto é objeto de análise oficial, há aqueles que não

são submetidos pelas editoras a essa análise. Para a autora, a melhoria destes e sua distribuição consistem em ação política, mas, muitos dos livros publicados, embora sejam analisados e revisados pelos autores, editoras, e/ou especialistas da área, “não passam por nenhum crivo oficial e não estão disponíveis para a análise pública”.

Além disso, para Marina (L4), a Formação Continuada proporcionou “mais tranquilidade para trabalhar”. Em seu relato, afirma que hoje consegue trabalhar com as atividades da apostila utilizada na Rede Municipal e dos livros atuais graças aos conhecimentos mobilizados durante o curso Pró-Letramento.

Sobre o conhecimento de conteúdo pedagógico, Shulman (1989, p.29) destaca que:

Os professores podem aprender mais sobre o conteúdo através dos processos de preparação de aulas e o ensino de novos conteúdos; além disso, eles também necessitam de um conhecimento de suas matérias, adquiridos antes de começar a ensinar.

O depoimento de Marina sugere que esses processos de preparação a que Shulman se refere, eram vivenciados no Programa Pró-Letramento em Matemática. Para Roberta (L5), o fato de ser oferecida uma oportunidade de trabalhar com o letramento matemático foi encarado principalmente como uma novidade. Ela afirma que “quando passou este programa para a gente, foi muita novidade, foi um desafio, foi muita coisa nova.” Esta “novidade” foi encarada, do ponto de vista de Roberta (L5), como uma inovação, pois raramente são oferecidas discussões sobre ensino e aprendizagem de Matemática dentro das concepções propostas para a alfabetização. Para ela, esta modalidade foi considerada como um projeto de inovação / experimentação que Marcelo Garcia (1999) apresenta como um dos caminhos para a mudança de rumos da Formação Continuada.

Outro ponto destacado por Roberta (L5) é que ela percebeu uma contribuição grande do Programa de Formação Continuada em questão “tanto na parte de operações quanto na parte geométrica também. Nós trabalhamos o Tangram com o alfabeto todo lá. Já aqui [na escola], aqui a gente fala que é [sic] só sete peças e faz uns desenhinhos. Agora lá não. Lá a gente faz tudo mesmo.”. Percebemos o destaque dado aos conteúdos matemáticos trabalhados na Formação Continuada e que para ela servira de contribuição para os desafios enfrentados na sala de aula. A professora Roberta acredita que a Formação Continuada deve ter como principal característica o auxílio aos professores nas dificuldades enfrentadas no dia a dia em sua atuação na sala de aula.

Shulman (1989, p.29) tece, neste sentido, considerações de que, o processo de aquisição de conhecimento dos professores é amplo e sua ocorrência se dá nas múltiplas relações que estabelece, inclusive, durante sua prática profissional, mas que isso não implica que a aquisição dos conhecimentos necessários para ensinar se resumam a isso.

Para o autor,

Os professores podem aprender mais sobre o conteúdo através dos processos de preparação de aulas e o ensino de novos conteúdos; além disso, eles também necessitam de um conhecimento de suas matérias, adquiridos antes de começar a ensinar.

Para Marina (L4) e Roberta (L5), as contribuições com relação aos conteúdos matemáticos e sua aplicabilidade em sala de aula, deveu-se à forma como estes foram aprofundados na Formação Continuada. A satisfação de Marina (L4) ao falar do conceito de divisão e a diferença de como era trabalhado antes da participação no programa de Formação Continuada e depois que conseguiu compreender o conteúdo e aprofundar seus conhecimentos referentes ao conceito trabalhado, ficou evidente.

Esta compreensão do conteúdo é apontada por Shulman (1989, p.32) como conhecimento substancial para o ensino, pois “implica em como e o que ele (o professor) escolhe ensinar”. Para o autor, esta escolha depende dos conhecimentos que o professor tem sobre o assunto a ser trabalhado na sala de aula, que essas duas professoras pareciam começar a compreender.

Mudança na Prática Pedagógica – Programa Pró-Letramento

Para Karina (L3), o curso de Formação Continuada possibilitou a reflexão sobre a prática pedagógica através do desenvolvimento das atividades onde os professores trabalharam com textos de qualidade, textos que faziam parte da realidade do aluno, e não textos sem significados, criados apenas para ensinar, sem sentido. Ela destaca a necessidade de “o professor trabalhar com textos de qualidade [...] e não textos criados só para ensinar.”

Segundo Marcelo e Vaillant (2009, p.115), os Programas de Desenvolvimento Profissional que buscam por alto impacto na formação de professores procuram que estes “reflitam ativamente sobre as suas práticas e as comparem com indicadores profissionais adequados”.

Vale destacar a necessidade dos professores adaptarem os conhecimentos mobilizados nos Programas de Formação Continuada de Professores à sua própria realidade, como afirmado por Carol (L2) quando diz que “você tenta se adaptar.” Esta necessidade de adaptação se faz presente nos cursos de formação de professores em reconhecimento à autonomia dos professores em sala de aula, e segundo Mizukami (2004), deve ser levado em consideração o conhecimento que o professor tem do seu aluno e suas necessidades na sala de aula para ser capaz de favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, Carol (L2) destaca a “abertura para você trabalhar com textos diversificados” que o Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade na Educação proporcionou. Esta abertura diz respeito, segundo a professora entrevistada, aos textos encontrados na realidade de sala de aula do professor e a necessidade de que o aluno os interprete e conheça sua importância.

Para Marina (L4), o acréscimo para a prática pedagógica foi notável, pois ela afirma que “acrescentou muito, pelo menos na minha prática acrescentou e muito.” E é até exemplificado, pois segundo ela, apareciam, às vezes, alguns exercícios no livro didático e na apostila, que, mesmo ela sendo a professora, antes não sabia resolver. A partir da participação no programa Pró-Letramento Matemática ela sente que teve o suporte para buscar por soluções para a sua aplicabilidade na sala de aula de maneira que os alunos pudessem entender melhor o conhecimento mobilizado.

Marina (L4) ainda destaca que “[apenas] no livro [...] as crianças têm muita dificuldade.” E por este motivo, ela passou a buscar por metodologias diferenciadas e apresentadas na Formação Continuada em questão para favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Esta busca por alternativas diferenciadas é enfatizada por Shulman (1987) quando afirma a necessidade do professor conhecer diferentes formas de abordar um mesmo conteúdo de maneira a atingir o objetivo de que os alunos mobilizem os conhecimentos necessários e apreendam o conceito a ser ensinado.

Entre as considerações que faz sobre os conhecimentos necessários ao professor para o ensino, Shulman (2004a) enfatiza a necessidade de o professor conhecer diferentes formas de abordar um mesmo conteúdo de maneira a atingir o objetivo de que os alunos mobilizem os conhecimentos necessários e apreendam o conceito a ser ensinado. Para que isso ocorra, coloca em pauta outra categoria da base de conhecimento para o ensino que é o conhecimento curricular, que implica o domínio

sobre os programas de ensino, materiais que podem ser utilizados para o ensino de uma disciplina específica, capacidade de relacionar os conteúdos que vai ensinar com os das séries antecedentes e conseqüentes da mesma disciplina e, inclusive, com outras disciplinas que compõem a estrutura curricular.

Neste sentido, Shulman (2004, p.204) nos mostra que:

Além do conhecimento de materiais curriculares alternativos para uma dada matéria ou tópico de uma série escolar, existem dois aspectos de conhecimento curricular. É esperado que um professor profissional esteja familiarizado com o material do currículo sob estudo de seus estudantes em outras matérias que eles estejam estudando ao mesmo tempo. [...] Esse conhecimento de currículo lateral [...] realça a habilidade do professor em relacionar o conteúdo de um dado curso ou lição aos tópicos ou questões que estejam sendo discutidos simultaneamente em outras aulas. O equivalente vertical desse conhecimento curricular é a familiarização com tópicos e questões que foram e serão ensinadas na mesma área da disciplina durante os anos precedentes e posteriores na escola, e os materiais que fazem parte deles.

Para Roberta (L5), o programa proporcionou mais segurança para sair da apostila ou do livro e trabalhar no caderno das crianças. Ela afirma que: “sai fora mesmo da apostila [...] e entra na Matemática mesmo. Para o caderno das crianças. E o livro traz muito pouco. Então o professor que tem interesse ele tem que aprofundar. Então a gente estica mesmo.”. Ao ser questionada sobre o termo “entra na Matemática mesmo” que enfatiza, Roberta (L5) destaca os conceitos matemáticos mobilizados para que o aluno apreenda o ‘novo’ conceito que está sendo trabalhado. Afirma que quando vê necessidade que um conteúdo seja aprofundado, busca por alternativas para que possa sanar as dificuldades de seus alunos e prepará-los melhor.

Em contrapartida, mesmo falando claro destas mudanças ocorridas na sua prática pedagógica, Roberta (L5) ressalta que as mudanças ocorrem de forma gradativa. E afirma ainda que não consegue abandonar tudo o que aplicava e toda a sua metodologia de uma só vez. Ela diz:

De imediato não [ocorre mudança na prática pedagógica]. A gente leva um tempinho para assimilar direito. Você não vai jogando tudo de uma vez e deixando para trás o que você já estava fazendo antes. Tem que ir aos poucos. Não tudo de uma vez. (Roberta)

Segundo ela, percebe o que pode ser mudado, e muda conforme a necessidade tanto pelo professor, quanto de seus alunos, com base no enriquecimento do processo de

ensino e aprendizagem.

Percebemos que os professores entrevistados, embora participantes ativos dos programas de Formação Continuada, não acreditam em mudanças repentinas nos processos de ensino e aprendizagem e na atuação dos professores em sala de aula. Segundo eles, as mudanças não ocorrem apenas pela participação em um ou outro curso de formação de professores, e sim pela continuidade dos processos de formação.

Vão se associando o que aprendem em um curso com o que aprendem em outro, e as transformações dos conhecimentos para adaptar para a sua realidade, provocam as possíveis mudanças na prática pedagógica dos professores envolvidos.

Neste sentido, para Shulman (1987, p.109):

Se os professores querem desenvolver uma compreensão em seus alunos, eles devem estar preocupados com as representações que os alunos desenvolvem em seus esforços para a compreensão da instrução do conteúdo. Para facilitar o desenvolvimento de representações sólidas e apropriadas, os professores precisam avaliar sua própria compreensão do conteúdo. Então, eles devem criar representações que leve em conta sua compreensão, assim como o conhecimento que já foi adquirido pelos alunos.

Vale destacar que, na perspectiva dos professores sujeitos da pesquisa, esta preocupação que o autor afirma, precisa estar presente no exercício profissional para que este possa associar os conhecimentos mobilizados durante sua formação e desenvolva em seus alunos a compreensão do assunto a ser tratado.

Além disso, na mesma perspectiva, existe “a questão da postura do professor”, citada por Marina (L4) quando diz “Nestes cursos, o professor tem que ter consciência. [...] Então isso vai muito do professor, do profissional. [...] Falta de responsabilidade profissional, por assim dizer.” Para ela, alguns professores, ainda que participem da Formação Continuada, não se interessam e continuam na mesma situação em sua prática pedagógica.

Marcelo Garcia (1999) destaca esta necessidade dos professores terem consciência da importância da Formação Continuada como integrante do processo de atuação em sala de aula. Neste mesmo sentido, Ponte (1992, 1998) enfatiza a necessidade de o professor ser agente da Formação Continuada em que participa para que esta seja capaz de aprimorar o desenvolvimento profissional do professor. Esta necessidade de o professor participar da Formação Continuada como “agente da formação”, só é possível quando os professores têm consciência da importância desta

para favorecer o processo de ensino e aprendizagem o que, conseqüentemente, deve ser trabalhado desde a concepção até o desenvolvimento das propostas de Formação Continuada.

Percebemos que alguns professores, ainda que participantes da Formação Continuada, nada alteram em sua prática pedagógica. Pois, no referido Programa de Formação Continuada, a questão da postura do professor é enfatizada pelos professores entrevistados pela falta de responsabilidade demonstrada pelo grupo participante da Formação Continuada em questão, durante os encontros.

Reflexão sobre a Prática Pedagógica – Programa Pró-Letramento

Com relação à categoria reflexão sobre a prática pedagógica, destacamos a fala de Aline (L1) quando afirma “o objetivo é a reflexão – ação – reflexão.”. Percebemos que a professora entende a reflexão-ação-reflexão como um dos objetivos desta Formação Continuada. Segundo Aline (L1), “existem os relatos de como foi desenvolvida” a atividade proposta na Formação Continuada. Ela explica que a metodologia trabalhada era: observar os relatos de professores que já aplicaram a atividade que estava sendo sugerida no encontro, aplicar a atividade na sala de aula em que atua e, por conseguinte, apresentar, em forma de relato, a atividade no próximo encontro. Na perspectiva destes professores, esta metodologia, possibilitou que o professor observasse a metodologia dos professores que já haviam aplicado e como foi feito, refletindo e planejando como vão aplicar e depois, refletir como ocorreu o desenvolvimento da atividade planejada.

Além disso, segundo Carol (L2) foi possível refletir sobre “a clientela que a gente está recebendo.” Ao ser questionado o termo ‘clientela’, por ela utilizado, a professora entrevistada apresenta as dificuldades com relação aos alunos que chegam às séries iniciais com defasagem na aprendizagem, mais precisamente no terceiro ano que é onde atua. Neste sentido, Carol (L2) afirma a necessidade de:

[...] que o professor, principalmente o professor, trabalhe de acordo com a proposta. Que trabalhe o que o letramento está pedindo. E aqui não está acontecendo. E eu falo por mim. Quando chega alguma criança, você vê que a criança não aprendeu nada. Que aquele letramento está em defasagem, que alguma coisa está faltando ali.

Ainda no sentido de reflexão, Marina (L4) comenta que, para ela, era o momento específico para refletir sobre a prática pedagógica mesmo. Ela afirma: “nós tivemos que parar, repensar nossa prática, sentar e estudar para aprender, porque nós não sabíamos.” Além disso, foi uma experiência diferente, pois ela nunca gostou de Matemática, porque a Matemática na vida dela foi muito pesada – tinha que aprender porque era obrigada a aprender e não tinha alternativa.

Vale destacar que Marina (L4) afirma: “quando eu comecei o Pró-Letramento em Matemática, eu já fui assim pensando: Por que o meu aluno tem tanta dificuldade em Matemática? Por que ele tem dificuldade em resolver uma situação problema?” Percebemos a preocupação de Marina (L4) com os desafios que enfrentava na sala de aula no ensino de Matemática. Ao pensar em amenizar estas dificuldades presenciadas em sua realidade, na escola, foi que começou a participar do Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade na Educação. E ainda afirma que, para ela:

Era o momento que a gente teve para pensar mesmo. Eu mesma, nunca gostei de Matemática. Porque a Matemática na minha estrada é muito pesada. É diferente da de hoje. A gente ensinava, fazia aqueles Tangram, aqueles testes. Para eles é uma alegria, é uma festa. E você não está exigindo deles. É o prazer! É fazer com prazer! A gente não. A gente fazia porque era obrigada mesmo, se não levava reguada. Para eles é diferente! (MARINA)

Hoje Marina (L4) afirma que procura ensinar seus alunos de modo que eles aprendam com alegria, o que diferencia da forma que aprendeu matemática na escola. Esta mesma afirmação vale também para Roberta (L5).

Mas ainda assim, tentando mostrar a Matemática de forma diferenciada, sempre quando, tanto Marina (L4), quanto Roberta (L5), trabalham com situações problema, os alunos ainda questionam: É de mais ou é de menos? Que conta a gente faz? Marina (L4) afirma que “ele [o aluno] tem dificuldade em interpretar. Por isso quando você passa uma conta, vem logo a pergunta: ‘Tia, é de mais ou é de menos?’ E Roberta (L5) nos conta que logo “vem a pergunta: ‘que conta que a gente faz?’”.

Para justificar este fato, Marina (L4) afirma que os alunos têm dificuldade na interpretação da situação problema, da falta de paciência em ler, imaginar e refletir sobre o que pede determinada situação. E Roberta (L5) concorda que está na interpretação o problema dos alunos não conseguirem resolver as situações problemas quando trabalhadas. Ambas as professoras apresentam suas justificativas dentro de uma

visão pontual ao restringirem o olhar para o fato, em si, sem estenderem suas análises para possíveis falhas conceituais que possam existir quanto à compreensão dos números e operações bem como para outras questões como a procedência da contextualização das situações propostas à realidade dos alunos, distanciamento da linguagem matemática e sua lógica de estruturação nas proposições dos enunciados em comparação com a linguagem natural pela qual os alunos se expressam, entre outras.

Demonstram que o Programa de Formação Continuada incitou-as a mudar e refletir sobre suas práticas, mas apoiam essa reflexão em análises pontuais quando consideram o trabalho com a resolução de problemas em si mesmo, como via de solucionar as dificuldades de sua prática, sem considerar o que Shulman (1986) destaca por conhecimento das estruturas substantivas que se referem aos modos como os princípios e conceitos estão articulados e organizados dentro das disciplinas.

Tendo em vista a preocupação de Marina (L4) e Roberta (L5) com os resultados decorrentes da proposta de trabalho com situações problemas, bem como a necessidade de encontrarem respostas a questões que segundo Shulman (1986) dependem da ampliação de seus conhecimentos para compor a base de sustentação para o ensino, conclui-se daí a importância de garantia da continuidade quando se concebem propostas de Formação Continuada.

Segundo Shulman, Wilson e Richert (1987) esta perspectiva se trata de um conhecimento substancial que possibilite ao professor desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo, que se estabelece, sustentado tanto pelo conhecimento do conteúdo específico como pelo conhecimento pedagógico geral, mas emerge e cresce quando este se propõe a transformar seus conhecimentos sobre conteúdo em conhecimentos para o ensino.

Na perspectiva da segunda grande categoria Necessidades da Formação Continuada elencada para este Programa de Formação, destacamos:

Continuidade/Acompanhamento da Formação de Professores – Programa Pró-Letramento

Segundo Aline (L1) “até hoje os professores ainda questionam se a gente vai continuar com o curso na Rede Municipal”, tendo em vista que esta Formação Continuada foi desenvolvida durante dois anos consecutivos, nos anos de dois mil e oito (2008) e dois mil e nove (2009). Ela afirma que os professores atuantes na Rede

Municipal, destacam a necessidade de oferecer a Formação Continuada outras vezes.

Carol (L2) afirma: “você não tem apoio também [...] da coordenação da escola, da supervisão da escola em estar buscando as novidades para você.”

Carol (L2) ainda enfatiza:

Poderia estar acompanhando. Só que não está. Eles falam que vem e que vai te acompanhar e no fim, nunca podem. Sempre tem alguma coisa que acontece que não vêm. E se você manda perguntar, vem e fala a mesma coisa que você já ouviu. E não é aquilo que você quer ouvir.

O que vem acontecendo em alguns Programas de Formação Continuada é que, segundo Carol (L2), o professor se sente abandonado após a participação na Formação Continuada. Ela afirma: “você vai lá, você aprende a parte técnica, te dão um modelo só que depois te abandonam”.

Os professores entrevistados acreditam que o abandono das metodologias e conceitos mobilizados durante a Formação Continuada após o término da mesma, é justificado pelos professores por não terem uma assessoria para continuar a aplicá-las e enfrentar as dificuldades do dia a dia da sala de aula.

Além disso, Karina (L3) reforça que este acompanhamento deveria ser por alguém capacitado a fazê-lo, pois não basta afirmar que estará acompanhando o professor quando na realidade este acompanhamento não acontece de fato, como afirmado por Carol (L2) e Karina (L3).

Tendo em vista que o curso de formação Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade na Educação se propõe a inovar o processo de ensino e aprendizagem, para Marcelo Garcia (1999) faz-se necessário uma “assessoria técnica” para que os professores possam adaptar os conhecimentos mobilizados aos processos de formação de professores e assim, inovar a forma como conduz a atuação em sala de aula.

É importante destacar ainda o fator tempo, como imprescindível para ser levado em consideração, visto que proporciona que esta inovação ocorra realmente para favorecimento do processo educativo. Para Marcelo Garcia (1999) este é um dos fatores que influenciam na mudança para o processo de ensino e aprendizagem, pois o mesmo é importante para superação do que é defasado em função do novo no processo educativo.

Neste sentido, vale destacar a necessidade levantada por Karina (L3) de que esta assessoria seja efetivada nas horas dedicadas para planejamento de atividades dentro da carga horária do professor para que não seja preciso ocupar outro período ou outro

horário que muitas das vezes o professor não tem disponibilidade de tempo para participação. Acreditamos que esta assessoria deve acontecer em todo o ano letivo, e não apenas durante uma ou outra Formação Continuada.

A sugestão de Karina (L3) é para que seja: “nas horas atividades para não ocupar o tempo do professor, em outro período. Mas eu não sei como seria, porque nas horas atividades, cada professor, cada um tem um dia para sua hora atividade. Então eu não sei como poderia estar fazendo”. Vale destacar que, segundo ela, “teria que ser alguém capacitado”. Não basta oferecer a assessoria sem que seja um profissional capacitado para sua realização.

Além desta assessoria, Marina (L4) destaca a importância de oferecer cursos de Formação Continuada quando afirma: “e se por acaso tivesse a oportunidade e a gente pudesse fazer de novo, eu voltaria porque você sabe que a gente tem que estar sempre se reciclando”. Segundo Marcelo Garcia (1999), faz-se necessário a participação dos professores nos Programas de Formação Continuada para se manterem sempre atualizados e para favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista que o Programa de Formação Continuada analisado aqui foi disponibilizado por dois anos, dentro do período analisado na pesquisa, as falas dos professores apontam a necessidade, tanto da assessoria / acompanhamento, quanto da apresentação de novas modalidades e até mesmo programas oficiais que atendessem à mesma categoria de professores que ensinam Matemática no Ensino Fundamental.

Formação Continuada dentro da Escola – Programa Pró-Letramento

Esta categoria mostra o que pensam os professores a respeito da falta de acompanhamento na Formação Continuada e as sugestões dadas de como aprofundar os conhecimentos mobilizados durante a Formação Continuada.

Para Marina (L4), o fato de a Formação Continuada ser distante da escola onde atua, dificulta a participação dos professores. Entretanto, mesmo com esta dificuldade, esta participou até o fim. Neste sentido, ressaltamos que nem todos os professores têm este pensamento de participar até o fim e enfrentar todas as dificuldades para fazê-lo.

Vale destacar ainda, os pontos encarados como dificuldades para participação na Formação Continuada oferecida. A distância é um dos pontos elencados por Marina (L4) e reforçado por Karina (L3). O fator “tempo”, segundo Marina (L4), é outro ponto encarado como dificuldade. O mesmo fator é ainda destacado por Roberta (L5) ao

afirmar que “teve assunto que passou assim, passou batido. Foi só superficial. Não aprofundou.”. Percebemos a preocupação de Marina (L4) e Roberta (L5), com o curto tempo que tiveram para aprofundar os conceitos matemáticos mobilizados.

Nesta perspectiva, para Carol (L2), faz-se necessário ter parceiros da escola para que isso ocorra. Ela afirma que “você tem que estar ali junto. Sala de apoio. Sala de reforço. Você estar ali ajudando o professor.” Além disso, a “parceria da escola” pode possibilitar que se tenham salas de apoio pedagógico, sala de reforço e acompanhamento constante para auxiliar o professor em sua prática pedagógica.

Esta parceria e/ou continuidade, segundo Marcelo Garcia (1999, p.137) é considerada como uma atividade que envolve “não apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola, quer sejam administradores, supervisores, inspetores, quer pessoal de apoio, etc.”. Assim, é possível que se proporcione aos professores, o desenvolvimento pessoal e profissional dentro do contexto em que atuam.

Ainda que tenha disponibilizado aos professores da Rede Municipal três horários para realizar a Formação Continuada, como citado por Aline (L1) quando afirma que eram “três grupos no noturno e um no vespertino”, ambos foram fora do horário de trabalho e fora da escola onde atuavam.

4.2.2 Programa Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II

Com base nas entrevistas realizadas com professores participantes desta Formação Continuada Programa Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II Matemática elencamos, com relação à Importância da Formação Continuada, as seguintes categorias para análise.

Contribuição para a Prática Pedagógica.

A Formação Continuada é considerada por Beatriz (G1) como “um dos recursos que o professor tem” para melhorar a qualidade da Educação. Segundo ela, “há uma troca de experiência dentro de uma capacitação” que cada professor pode adaptar à sua realidade e aplicar em sala de aula. Afirma que neste programa de Formação Continuada, foram apresentadas “algumas atividades diferenciadas, onde o professor podia estar aplicando em sala de aula”.

Considerando o que Beatriz (G1) afirma sobre a Formação Continuada como recurso para que o professor proporcione melhorias no processo de ensino e aprendizagem, é necessário destacar que para Shulman (1986), este fato deve ser levado em consideração no dia a dia da sala de aula. Nesta perspectiva, Marcelo e Vaillant (2009) também apontam a importância dos professores exercerem suas tarefas com autonomia.

Os destaques de Eduarda (G2) foram: “o material didático é muito bom” [para] “inovar as aulas” [...] “é aquela aula diferente, com material didático diferente” [...] “as técnicas novas”.

Para ela, o Programa Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II Matemática apresenta técnicas para inovar as aulas de Matemática com material rico e atividades diferenciadas que podem proporcionar melhorias no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. A inovação das aulas, para Eduarda (G2) permite que os alunos se envolvam com a disciplina de Matemática e mobilizem os conhecimentos necessários para a aprendizagem do conteúdo.

Neste sentido de inovar as aulas para permitir que os alunos compreendam o conteúdo trabalhado, Nóvoa (2009, p. 30), afirma que “o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem”, ou seja, a construção destas práticas através da inovação de aulas é um caminho para efetivar o trabalho do professor.

O destaque de Pâmela (G3) referente às contribuições do Programa Gestar II para a prática pedagógica é:

Olha, naquela época, vi que (em) algumas disciplinas, os alunos, alguns conteúdos, teve grande aproveitamento. No início eles tiveram muitas dificuldades, para entender. Foi uma catástrofe! Depois que eles foram pegando o jeito, que eles foram começando a entender o ritmo. E lá era uma sala com vinte alunos Era pouquinho. Dava para trabalhar um por um. Eu conseguia tirar cópia do conteúdo para estar passando para eles. Dava para fazer um trabalho bem feito!

.....
Onde eles tiveram um aproveitamento, eu digo assim, no final, o aproveitamento foi aí de uns 90%. Principalmente quando trabalhou com área, que a gente foi trabalhar no dia a dia, na vivência deles, a parte de medida, mas sempre assim. Perímetro, eles foram medir. A parte de quilogramas, eles foram pesar, balança, tudo. Então isso aí, eles gostaram e tiveram um aproveitamento. (PÂMELA)

Para ela, o Programa Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II Matemática proporcionou o aproveitamento satisfatório dos alunos com suas metodologias apresentadas. Conteúdos que envolvem o cálculo de medidas, tais como, área, perímetro e massa, foram elaborados a partir da realidade do aluno permitindo que estes percebessem os conhecimentos mobilizados. Entretanto, em outro momento, afirma que embora tenha consciência da Contribuição do Programa para a sua Prática Pedagógica, não trabalha de acordo com as metodologias apresentadas na Formação Continuada nos dias de hoje, e justifica este fato com a realidade das salas em que trabalha serem diferentes da época em que participou do programa.

Destacamos assim a importância da assessoria / acompanhamento que Marcelo Garcia (1999) apresenta, pois, a professora Pâmela (G3) declara que, embora tenha aprovado a metodologia apresentada pela Formação Continuada aqui analisada, não trabalha atualmente da maneira como foi proposto no curso.

Percebemos, assim, que o impacto da Formação Continuada na Prática Pedagógica dos professores pode ocorrer durante o processo de formação, mas sua continuidade não é garantida ao término do curso, seja pela realidade de sala de aula, seja pela postura do professor frente às novas metodologias apresentadas.

Outro fato destacado por Pâmela (G3) foi o aparecimento de atividades que envolvem casos concretos na Formação Continuada e, como consequência, na sala de aula em que atua. Para Nóvoa (2009) este é um dos aspectos que devem ser levados em consideração na Formação de Professores. Entretanto, estas metodologias que declara terem sido capazes de propiciar tão alto índice de aproveitamento à época em que frequentava o curso de Formação Continuada, cuja aplicação em sala de aula certamente era objeto de discussão nos encontros, não se mostraram suficientes para mudarem sua prática, pois, após o término do curso, a maioria dos professores volta a trabalhar da mesma forma que antes.

Mudança na Prática Pedagógica – Gestar II – Matemática

Com relação à categoria Mudança na Prática Pedagógica do Programa Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II Matemática, as professoras Beatriz (G1) e Eduarda (G2) afirmam que esta Formação Continuada, e até outras formações continuadas oferecidas, só serão capazes de provocar mudanças na prática pedagógica daqueles professores que a aceitam e a levam para a sala de aula.

Beatriz (G1) afirma: “tudo depende do interesse do professor”, pois “quando o professor realmente tem a intenção de mudar, ele leva aquilo com ele e acaba mudando a prática dele, acaba aplicando em sala e muita coisa muda.” E Eduarda (G2) diz:

Então isso muda muito a prática pedagógica e nisso a capacitação continuada vem para mudar quem tem, quem dá esta abertura à capacitação para poder mudar. Você pode muito bem fazer a capacitação e o professor falar: ah isso não funciona, você chega lá na sala e ele está grudado no livro didático e no arme e efetue. Então aí é onde existem as diferenças entre os professores.

No entanto, Pâmela (G3) afirma: “hoje não. Não mexo com o Gestar.” Percebemos que, ainda que tenha participado do curso, atualmente não trabalha com nada do que foi enfatizado na Formação Continuada. E justifica este fato com a seguinte afirmação: “Porque quando eu cheguei aqui, [na escola que agora trabalha] é 35, 40 alunos. Para te falar a verdade, eu não relei a mão na apostila do Gestar.”

No entanto, ainda que ela justifique o fato pela circunstância em que trabalhava quando participava da Formação Continuada ser muito diferente da circunstância em que atua hoje, Pâmela (G3) ressalta que todo professor que participou da Formação Continuada pode mudar, que, no mínimo, “muda pelo menos a sua maneira de pensar” e não necessariamente sua prática pedagógica.

Esta situação de “não mudar”, Marcelo Garcia (1999) justifica pela necessidade do professor ter “tempo” para repensar as situações apreendidas na formação de professores e adequá-las à sua realidade de sala de aula.

Ainda que Marcelo Garcia (1999) justifique o “não mudar” do professor pela questão do tempo de adaptação, acreditamos que a forma como o professor encara a Formação Continuada que recebeu, também será responsável por trazer ou não mudanças em sua prática pedagógica. Ressaltamos ainda, que a postura do professor frente à Formação Continuada tem real significado quando este a encara como formação necessária para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e como parte do processo de seu próprio desenvolvimento profissional. (PONTE, 1998)

Com relação à categoria Necessidades da Formação Continuada de Professores, destacamos:

Continuidade/Acompanhamento da Formação Continuada.

O Programa Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II Matemática, na percepção das professoras entrevistadas, ficou defasado pelo fator tempo e pela necessidade de abrangência de toda a Rede Municipal. Para Eduarda (G2), “o Gestar é um programa que deveria começar tendo uma sequência. Tipo, começar com o professor que fez Matemática no sexto ano e ir dando continuidade.”

Ela entende que o professor deve pegar um sexto ano e trabalhar efetivamente com a proposta do Programa Gestar II. No ano seguinte, deve dar sequência a esta proposta e trabalhar com seus alunos no sétimo ano. E assim seguir até o final do ensino fundamental.

Neste sentido, Pâmela (G3) ainda sugere:

Para eu trabalhar o Gestar aqui na escola, eu deveria começar, eu acredito assim, com o sexto ano. Aí o ano que vem, e se eu pegasse o sétimo, eu daria continuidade. Ou o professor que tivesse no sétimo, daria continuidade. Porque, supondo, eu trabalho o Gestar no sexto ano, aí no sétimo ano é outro professor que vai trabalhar. (PÂMELA)

Segundo a professora, caso o professor trabalhe com um sexto ano com a proposta do Gestar, o professor que trabalhar com estes alunos no ano seguinte, sétimo ano, necessitará dar sequência à proposta do Gestar para evitar perdas ao aluno. Perdas estas referentes aos conteúdos trabalhados na série anterior ou posterior.

Pâmela destaca que para evitar perdas ao aluno, a aplicação no contexto da prática escolar da metodologia que no Programa Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II - Matemática é chamada de currículo em rede, não pode ser pensada de forma fracionada, visto que, no formato da abordagem em questão, para que o professor do sétimo ano saiba quais conteúdos foram ou não abordados no sexto ano, por exemplo, é necessário que em ambas as séries tenham sido utilizadas a mesma abordagem. Deste modo, sugere que a mudança na prática depende de um trabalho extensivo para todas as séries escolares da rede municipal.

Destacamos aqui o chamado conhecimento curricular vertical, apontado por Shulman (1986). Neste conhecimento curricular vertical, o autor enfatiza a necessidade dos professores conhecerem os conteúdos que já foram e que serão trabalhados com os estudantes na mesma disciplina. Para Pâmela (G3), o professor precisa ter conhecimento destes conteúdos ministrados aos estudantes para evitar perdas no processo de ensino e

aprendizagem.

Com relação ao fator tempo, Pâmela (G3) afirma que seria necessário mais tempo para “realizar todas aquelas atividades propostas”. Este tempo destacado por Pâmela (G3) refere-se à forma como foi apresentado o Programa de Formação Continuada no Município de Três Lagoas. Para Pâmela (G3) seria preciso que houvesse mais encontros para obter um melhor aproveitamento do Programa de Formação Continuada aqui analisado.

Este fato poderia ter sido amenizado, caso ocorresse o acompanhamento constante dos professores que trabalhariam com a proposta do Gestar e se abrissem possibilidades de assessorias de profissionais capacitados. Para Marcelo Garcia (1999), a Formação Continuada que realmente traz impactos para a prática pedagógica dos professores, é aquela que tem assessoria por parte dos especialistas da Formação Continuada após o término do curso, para que os professores tenham segurança ao ministrar suas aulas fazendo uso dos conhecimentos mobilizados durante a Formação Continuada.

Formação Continuada de Professores de Matemática.

Esta categoria mereceu destaque pelas menções que as professoras Beatriz (G1) e Pâmela (G3) fizeram sobre a escassez, entre as ofertas apresentadas pelos órgãos públicos, de Programas de Formação Continuada específicos para professores de Matemática das Séries Finais do Ensino Fundamental.

Beatriz (G1) afirma: “na área do sexto ao nono ano [...] a dificuldade é muito grande para você ter uma capacitação que venha de outro órgão.” Ainda neste sentido, Pâmela (G3) diz: “para o Ensino Fundamental II nunca tem cursos, nunca tem nada.”

Nas referências que fazem essas professoras entrevistadas sobre os processos de Formação Continuada de Professores, encontramos em ambas as falas ênfase na escassez de Programas de Formação Continuada para área específica de Matemática, principalmente, para professores com formação específica nesta área.

Ao mesmo tempo, os dados levantados sobre os programas analisados apontam com clareza a resistência dos especialistas de Matemática em participarem destes processos, quando a maioria dos professores abandona, antes mesmo de sua conclusão, o único evento oferecido para o nível de atuação citado - Formação Continuada Gestar II - cujo motivo apontado nos parece passível de questionamentos.

Para Eduarda (G2), interferem na eficácia dos Programas de Formação Continuada fatores tais como:

[...] falta de compromisso de alguns professores. [...] no começo nós começamos com outras várias escolas, mas nenhuma terminou. [...] teve a falta de interesse em participar do curso. [...] você tem que entrar na sala e explicar qual é o papel do aluno. [...] Mas a hora que você chega na sala de aula que você quer passar para os alunos, é onde eu falo que tem que capacitar eles. Eles não estão capacitados para isso. Eles não sabem que nós estamos tentando aplicar uma atividade diferente para eles. Eles acham que a gente está enrolando aula. (EDUARDA)

Percebemos que Eduarda (G2) atribui ao descaso de professores de Matemática em participarem do Programa Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II Matemática, o fato de ter havido muitos desistentes, além do significativo número de professores da Rede Municipal que não demonstraram interesse em participarem do curso. Ela afirma que, no início da formação, tiveram envolvidos professores de mais de uma Escola da Rede Municipal, e, no entanto, apenas quatro professoras de uma só escola concluíram a formação. Obtivemos da Secretaria Municipal de Educação, a informação de que no início do Programa, era dezenove o número de professores que participava de tal Formação Continuada, mas, ao final, apenas quatro deles concluíram.

Enquanto os professores que ensinam Matemática nas Séries Iniciais, demonstraram estarem ávidos por Formação Continuada nesta área, os que possuem formação específica na área se mostraram resistentes em participar de Programas de Formação. Outros fatores que podem ter interferido nessa desistência e/ou resistência dos colegas não foram mencionados pelas professoras entrevistadas, mas uma característica que deve ser considerada é a de que os professores das séries iniciais trabalham com uma única sala por período, enquanto essa dinâmica muda significativamente para os professores das séries finais, que possuem várias salas para ensinar e, frequentemente, completam sua jornada em mais de uma escola.

Certamente essa não se constitui a única causa dessa desistência, visto que a participação fora de seus horários de trabalho dos professores das séries iniciais nos cursos, também demanda sacrifícios, mas há uma mudança significativa no vínculo das relações que o professor das séries finais estabelece em seu trabalho e aumenta o nível de dificuldade para participarem de processos de formação fora de seus ambientes e horários de trabalho.

Além destes fatores, para Eduarda (G2), existe a necessidade dos alunos compreenderem seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Para ela, por mais que os professores participem de Formação Continuada, que busquem por novas metodologias para favorecer o processo de ensino e aprendizagem, se faz necessário que a realidade do professor seja levada em consideração ao apresentar a Formação Continuada com novas metodologias.

Nesta perspectiva, Marin (2000, p.145) destaca a partir de sua pesquisa, com objetivo de “analisar e discutir a educação continuada” com base na experiência profissional em um Programa de Educação Continuada, que:

Além de complementar a formação básica, a educação continuada tem se preocupado em analisar a escola real em que os professores atuam, pois é muito comum cursos de formação prepararem profissionais para uma realidade escolar idealizadora. Assim, quando em atuação, os professores não conseguem dar conta da realidade e nem atender as necessidades atuais dos alunos.

Com relação ao que os alunos esperam da escola, Marin (2000, p. 146) afirma que estes “tem motivações e interesses muito distantes daqueles a que esperam muitos dos professores, os quais possuem uma formação inadequada para tratar tanto os alunos quanto seus interesses”. A autora não estende a crítica que faz sobre a característica comum dos cursos de formação inicial - preparar professores para uma realidade escolar idealizadora, para a educação continuada por ela analisada, mas aponta um distanciamento entre as expectativas dos alunos e dos professores como um fator de inadequação da formação dos alunos.

Eduarda (G2) faz alusão ao descompasso entre a compreensão do professor e a dos alunos frente a procedimentos diferenciados dos tradicionalmente adotados nas práticas escolares e aponta como necessário que a realidade do professor seja levada em consideração para a estruturação da Formação Continuada com novas metodologias.

É possível perceber que a realidade encontrada por Marin (2000) no Programa de Educação Continuada que analisou, de modo geral não se confirma para o conjunto de Programas por nós analisados, justamente pelas inadequações apontadas pelas professoras em relação ao trabalho que desenvolvem nas escolas, dificuldades para adequar as metodologias à realidade posta pelo contexto escolar e, conseqüentemente, ao trabalho a ser desenvolvido em suas salas de aula.

É necessário ainda aqui destacar o fato de que são raros os momentos de suas

falas em que essas professoras fazem alusões às racionalidades postas pelas políticas de Formação Continuada, frente às condições de profissionalização docente que balizam a estruturação dos contextos em que exercem suas práticas. Do mesmo modo, não estabelecem relações destas com os programas de formação que frequentaram ou, ainda, com as dificuldades de consolidarem as propostas por eles vivenciadas nesta modalidade de formação ao retornarem para suas salas de aula.

Ao contrário, como se estivessem embebidos por um senso comum amplamente disseminado, em grande parte de suas falas transparece um sentimento de culpa com relação aos insucessos do processo de ensino e aprendizagem, quando afirmam que caso dedicassem mais às metodologias apresentadas nos Programas de Formação Continuada, poderiam atingir os objetivos propostos pelos Programas.

Há de se questionar o que faz com que, de um modo geral, os professores venham a atribuir para si a culpa por não conseguirem “adaptar”, conforme expressam, os conhecimentos da Formação Continuada para a sua prática pedagógica. Neste sentido indagamos em que contextos e condições são eles levados a responder sobre os porquês dessas responsabilidades individualizadas? São eles chamados a discutir o contexto geral em que atuam no percurso de sua atuação profissional? A quem compete atribuir a responsabilidade sobre os índices comprometedores da qualidade do ensino via avaliações de variadas ordens postas pelas políticas atuais?

Cabe aqui retomar algumas das considerações de Ponte (1988), já anteriormente destacadas, de que entre as qualidades a serem consideradas nos processos de formação continuada deve-se preservar o respeito ao espaço e lugar que cabe ao professor como sujeito principal dos processos de formação, o que consiste, segundo o autor, em considerar e respeitar que cabe aos professores tomarem decisões fundamentais que dizem respeito às considerações que quer relacionar, aos projetos que quer empreender e ao modo como pretende executar estas ações.

É necessário ainda, que a valorização da formação de professores parta da escola e conte com o envolvimento dos professores na definição dos projetos a serem desenvolvidos. Nesta perspectiva, “no desenvolvimento profissional parte-se dos aspectos que o professor já tem, mas que podem ser desenvolvidos” (PONTE (1992, p.3), através de propostas em que [...] o professor deixa de ser objecto para passar a ser sujeito da formação.” (PONTE, 1998, p. 28)

Excluir os professores dos processos decisórios de sua própria formação implica em desconsiderá-los enquanto sujeitos históricos e ignorar a importância dos

conhecimentos teóricos e práticos por eles produzidos no dia a dia de seu trabalho, os quais, submetidos a um processo de expropriação desses conhecimentos, são levados a não considerar a importância dos mesmos e de si próprios na estruturação dos processos de mudança, normalmente estruturados exclusivamente sob a ótica dos mentores dos Programas de Formação Continuada.

Destacamos ainda, que a relação entre a realidade dos professores e de seus alunos e aquilo que é apresentado na Formação Continuada, depende e precisa ser levada em consideração pelo professor, referenciada nos conhecimentos sobre seus alunos, suas particularidades e individualidades, como parte da base de conhecimentos para o ensino que Shulman (1987) nos traz.

4.2.3 Programa Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental / PROEXT

Sobre o Programa de Formação Continuada Programa Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental / PROEXT, as manifestações dos sujeitos se deram dentro das seguintes categorias para análise.

- Importância da Formação Continuada de Professores:
 - Reflexão para prática pedagógica.
 - Mudança na prática pedagógica.
- Necessidades da Formação Continuada de Professores:
 - Continuidade/Acompanhamento da Formação Continuada.
 - Desenvolvimento de Pesquisa na Formação Continuada.

Reflexão para prática pedagógica.

A necessidade de reflexão para a prática pedagógica se faz presente no texto de Shulman (1987, p. 7) quando o autor analisa a visão sobre o ensino. O autor diz que o ensino “começa com um ato de raciocínio, continua com um processo de raciocínio, culmina em performances de esclarecimentos e envolvimento e então são refletidos, até que o processo se inicie novamente”. (tradução livre).

A Formação Continuada como elemento capaz de proporcionar reflexão para a prática pedagógica é destacada pelas professoras entrevistadas. Jaqueline (E2) afirma

que a Formação Continuada aqui analisada “ajuda a refletir a prática pedagógica e a prática social dele [o professor]. Na vida dele. A [prática] pedagógica caminha junto com a social dele. Eu vejo que a minha cultura muda geral e não só na sala de aula.”

Jaqueline (E2) ainda destaca que a Formação Continuada que recebeu neste programa possibilitou fazer “uma troca de ideias, troca de contribuições, troca de experiências. A gente lê muito a teoria e a gente vem para a escola aplica na prática e lá a gente volta novamente a discutir.”

Mizukami (2004, p. 1) caracteriza esta formação como centrada nos “processos cognitivos envolvidos tanto na proposição, quanto no desenvolvimento de atividades que o professor planeja”, pois é possível que este aplique as atividades planejadas em sua sala de aula e retorne ao grupo para compartilhar os resultados obtidos.

Outro ponto, enfatizado por Daniele (E1), é que essa Formação Continuada tornou possível “melhorar mesmo a formação do professor. Era um momento que eles [professores] se organizavam para estudar, para trocar experiências.”

Sobre a formação do professor Marcelo Garcia (1999) destaca a necessidade de o professor buscar por esta melhoria em sua própria formação. O professor precisa ter consciência que é preciso participar de Programas de Formação Continuada para seu próprio enriquecimento profissional.

Sobre os textos trabalhados na formação aqui analisada, o enfoque dado pelos sujeitos foi na oportunidade de “conhecer alguns textos em outras áreas: na área de matemática, de letramento matemático, de português mesmo.” Vale destacar que Daniele (E1), que é professora de língua estrangeira – inglês, que participou do Programa Apoio na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental / PROEXT, aponta a importância de conhecer o funcionamento de outras áreas para melhorar seu próprio desempenho na sala de aula.

Sobre esta atuação em sala de aula, Letícia (E3) afirma: “nós estamos tendo ali [na Formação Continuada], textos do letramento materno e do letramento matemático. E é isso que o professor faz dentro da sala de aula.” A necessidade de associar a teoria à sua prática pedagógica é enfatizada por autores tais como Marcelo Garcia (1999), Marcelo e Vaillant (2009), entre outros.

Marcelo Garcia (1999) coloca a integração entre teoria e prática como um dos princípios fundamentais da Formação de Professores, ou seja, é necessário que os conhecimentos práticos se integrem aos conhecimentos teóricos de forma que um complemente o outro na Formação de Professores.

Marcelo e Vaillant (2009) destacam que os professores “necessitam aprender a aprender com sua prática”. A Formação Continuada aqui analisada parte da realidade da sala de aula do professor e suas dificuldades, o que pode vir a auxiliar no processo de aprendizagem destacado pelos autores.

Há necessidade desta interação entre teoria e prática na formação de professores para a valorização destes enquanto profissionais de ensino capazes de desenvolver conhecimentos baseados em suas experiências pessoais e profissionais.

Mudança na prática pedagógica.

Sobre a categoria Mudança na Prática Pedagógica Daniele (E1) afirma:

[...] os professores, eles ficam a vontade para tirar as dúvidas. Porque eles têm muitas dúvidas. E não é só dúvidas na teoria não, é na prática mesmo de como aplicar material, de estar conhecendo este material de maneira mais aprofundada. Então eu acho que é uma experiência, para eles, muito importante o momento em que eles ficam assim menos tímidos e conseguem realmente aprender mais algumas coisas.
(DANIELE)

Ela acredita que os professores que participavam da Formação Continuada e se envolveram, puderam, a partir do conhecimento mobilizado durante o curso, mudar a prática pedagógica pelas experiências trocadas e pelo conhecimento dos materiais oferecidos. Além disso, por ter se constituído como um programa a partir das necessidades e anseios da escola, o compromisso dos professores como “agentes da formação”, imprimiu uma participação qualitativamente significativa, pela consciência da importância desta para favorecimento do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos e aprimoramento de seu exercício profissional.

Sobre os conhecimentos mobilizados, Shulman (1986, 1987, 1989) enfatiza a importância dos conhecimentos dos professores como base para o ensino. Jaqueline (E2) e Daniele (E1), apontam em suas entrevistas, que a base das ações desenvolvidas no programa de Formação Continuada em questão se pautou na mobilização de conhecimentos tanto dos conteúdos específicos, no caso citam letramento e letramento matemático como nas possibilidades de traduzi-los para as situações de ensino. Nesta dinâmica tendem a ser mobilizados o que Shulman (1986) denomina por: conhecimento do conteúdo do objeto de estudo, conhecimento pedagógico do objeto de estudo, e conhecimento curricular.

No entanto, estes conhecimentos mobilizados durante a Formação Continuada não são garantias de que exista a mudança na prática pedagógica, pois, para Marcelo Garcia (1999), existe, por parte dos professores, uma “resistência à mudança”.

Nesta perspectiva Jaqueline (E2) destaca que:

A mudança vem com o amadurecimento, o conhecimento. Eu acredito que a mudança, ela vem conforme o professor vai se desenvolvendo, vendo a importância de aprimorar a sua prática. Aí ele começa, faz um curso, faz outro. E ele começa aos poucos uma mudança interna, aos poucos. (JAQUELINE)

E ainda afirma que:

A escola, ela tem uma cultura muito da prática só. Assim pelos meus poucos conhecimentos, eu acho que o professor, ele trabalha muito baseado na prática dele. Não é todo professor. Tem aqueles que fundamentam esta prática. E nós sabemos que por trás de toda prática tem uma teoria, mesmo que inconscientemente pelo professor, mas tem. (JAQUELINE)

As afirmações de Jaqueline (E2) dizem respeito à preocupação com a mudança na prática pedagógica dos professores que participam de Programas de Formação Continuada. Para ela, a mudança é gradativa e faz sentido, pelo conhecimento da teoria que embasa a prática pedagógica dos professores.

Os conhecimentos mobilizados durante a Formação Continuada analisada aqui podem ajudar os professores em sua atuação em sala de aula caso o professor esteja envolvido e, ainda que esteja envolvido, a mudança ocorre de forma gradativa. Esta mudança pode também ocorrer através das experiências apresentadas e vivenciadas durante a formação, principalmente por se tratar de um processo contínuo.

Continuidade/Acompanhamento da Formação Continuada.

Esta categoria refere-se às metodologias abordadas no desenvolvimento da proposta e também ao acompanhamento na escola e contatos permanentes entre escola/universidade.

Daniele (E1) relata neste sentido, que a Formação Continuada analisada possuía um horário pré-determinado no cronograma da escola. Ela afirma que “era um horário que a escola já tinha no calendário” e “as professoras já ficavam ali mesmo para as aulas das universidades. Para elas, acredito que era um bom horário”.

Sobre o horário de formação, Bertucci (2008) desenvolve sua pesquisa no horário destinado à HTPC, o que resulta na participação de toda equipe da unidade escolar selecionada para a investigação.

Para Jaqueline (E2) é necessário existir um acompanhamento. Este deveria ser estendido com oportunidades de trocas entre o corpo docente da própria escola e sob a gestão da coordenação e supervisão escolar, mas aponta na fala alguns empecilhos para que isso seja colocado em prática, quando diz que no planejamento das atividades:

[...] para o ano seguinte, eu tento o máximo que posso, ter dias específicos para reuniões pedagógicas, para estudos. Mandar o professor estudar, é importante. O professor tem que gerenciar a sua formação, mas é importante a escola como um todo que também promova isso. É importantíssimo ratificar conhecimento. Se a gente está falando em alfabetizar e letrar, é importante que a supervisora da escola possa reunir com os docentes, para ratificar isso. Está dando certo? Não está? Como está a teoria que fundamenta esta prática? Mas no calendário não temos dias específicos para isso. Nós temos um calendário bem apertado. (JAQUELINE)

A Formação Continuada com horário no calendário escolar é ponto destacado por Nóvoa (2009) e Marcelo Garcia (1999) como favorecedor do processo de participação dos professores na Formação Continuada, pois o professor já está no ambiente escolar e pode sanar as dificuldades ali encontradas de forma eficaz por ser o ambiente em que atua dia após dia.

Além disso, Nóvoa (2009) destaca que a escola deve ter autonomia para oferecer a Formação Continuada dos professores atuantes na mesma e ser considerada como instituição formadora, fato destacado por Jaqueline (E2) quando afirma:

A escola enquanto instituição formadora tem que ter no seu projeto político pedagógico, formação para o zelador, formação para as merendeiras, formação para as tias que limpam a escola, formação para o secretário, formação para o monitor de informática, e formação para a coordenadora e para a diretora, que é uma gestora, e para os docentes. E porque não para os pais e para os alunos também? Então deveria ter uma formação que envolvesse a comunidade. (JAQUELINE)

Ao analisar os vários projetos desenvolvidos dentro do programa em questão, foi possível constatar que houve durante os cinco anos um trabalho contínuo de formação de gestores de toda a Rede Municipal, alguns projetos que trabalharam com mães de alunos e chamadas à participação dos funcionários nas reuniões mensais que eram

desenvolvidas nas escolas. Apenas os funcionários não se dispuseram a participar.

Além disso, para Letícia (E3) o Programa Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental / PROEXT:

[...] é uma proposta de formação e independente, independente da sua formação, o professor precisa desta Formação Continuada independente de a prefeitura oferecer. Eu acho que o professor tem a responsabilidade sobre a sua formação. É a autonomia disso.

E acrescenta que “ele [o professor] tem necessidade de saber, não é ele conhecer a teoria ou ele conhecer a prática, mas é ele saber, ele conhecer que ele tem necessidade de fazer a formação, de buscar a teoria para alinhar à sua prática, para andar em sintonia.” (LETÍCIA)

A busca do conhecimento é foco dos estudos de Shulman (1986, 1987, 1989) que enfatizam a base dos conhecimentos necessários aos professores para o ensino. Esta base refere-se aos conhecimentos por ele considerados como primordiais para que o professor seja capaz de promover o ensino e aprendizagem de forma eficaz.

Mizukami (2004), ao escrever sobre os estudos de Shulman (1986, 1987), destaca o modelo chamado “raciocínio pedagógico” como um modelo que se refere diretamente a como os conhecimentos dos professores são “acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender.” (MIZUKAMI, 2004, p. 5). Acreditamos que a referência que Letícia (E3) faz aos conhecimentos necessários ao professor, perpassa o modelo chamado raciocínio pedagógico enfatizado por Shulman (1986, 1987) e resignificado por Mizukami (2004).

Neste modelo, Shulman (1987, p.15) destaca que “os propósitos educacionais ou idéias, raciocínio e ação pedagógica envolvem um ciclo através de atividade de compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. O ponto inicial e o término do processo é um ato de compreensão.”

Para isso, é importante enfatizar o desenvolvimento profissional autônomo destacado por Marcelo Garcia (1999). Este desenvolvimento profissional consiste na autonomia do professor envolvido no processo de Formação Continuada em decidir aprender por si mesmo os conhecimentos que julgam necessários para sua prática pedagógica. (MARCELO GARCIA, 1999)

Desenvolvimento de Pesquisa na Formação Continuada.

Esta categoria Desenvolvimento de Pesquisa na Formação Continuada surge apenas neste Programa. As professoras entrevistadas enfatizam a existência do desenvolvimento de pesquisa enquanto formação de professores no bojo das ações deste programa. Neste sentido, Daniele (E1) relata:

Então durante o mês, uma vez por mês elas vêm para escola e elas organizam um calendário, alternando letramento e letramento matemático. Elas trazem tanto texto teórico quanto práticas nestas áreas. Por estar participando destas formações que já são inseridas no horário de aula, e no próprio calendário letivo, aí a partir disso, elas foram e fizeram o convite [para desenvolvimento de pesquisa] e aí, aquelas pessoas que tinham possibilidade para participar [...].
(DANIELE)

Enquanto Formação Continuada de Professores, o Programa Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental / PROEXT, na percepção dos professores entrevistados, possibilitou o desenvolvimento da pesquisa na formação de professores, quanto ao estudo de pesquisas acadêmicas já realizadas, Jaqueline (E2) afirma que:

[...] lá você estuda pesquisas que foram realizadas em outras universidades, pesquisas de mestrados. Lá as teses que a gente lê, os textos que a gente lê são resumos de dissertações que foram feitas. A maioria dos textos, nos últimos dois ou três anos, foi isso.

E para Letícia (E3) “os materiais que a gente vê lá também, tem tudo a ver com aqui, a escola. Com as dificuldades que a gente tem aqui na escola. É como se diz, é a teoria e aqui nós temos a prática.” Os materiais citados aqui se referem justamente, às pesquisas acadêmicas desenvolvidas em contextos escolares trabalhadas nos encontros da Formação Continuada.

Além disso, para Jaqueline (E2), foi possível nesta Formação Continuada um “intercambio muito bom entre a universidade e a escola pública” justamente pelo “olhar de pesquisa” que esta formação possui e pela “possibilidade que escola pode desenvolver pesquisas fundamentadas junto com a universidade que é de alfabetizar letrando”, tendo em vista que o desenvolvimento desta Formação Continuada de professores fora realizado através da parceria entre universidade e escola.

Zeichner (1998, p.207) ao trazer uma reflexão que tem por objetivo discutir “questões de poder, privilégio, voz e status na pesquisa educacional”, destaca a “necessidade de eliminar a separação que atualmente existe entre o mundo dos professores-pesquisadores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos”. Para isso, o autor afirma ser importante “começar a melhorar nossas formas de ação e nossas instituições” ao “tratar seriamente o conhecimento produzido pelos professores como um conhecimento educacional a ser analisado”. (ZEICHNER, 1998, p.217).

Acreditamos que a Formação Continuada analisada aqui, busca por este reconhecimento do valor da produção dos professores enquanto atuantes na prática pedagógica.

Para Jaqueline (E2), os professores:

[...] têm que produzir conhecimento, se é pesquisa. Então se é pesquisa, tem que ler, que é a teoria e tem que colocar em prática para a gente ver resultados e com isso, a gente ir colaborando com o pessoal e depois enriquecer a prática da gente.

Vale destacar que o envolvimento do professor que participa da Formação Continuada na pesquisa é um ponto positivo para o processo de aprendizagem das propostas apresentadas na Formação Continuada, pois nestas se discutem os impactos diretos na prática pedagógica do professor.

4.2.4 Programa de Formação de Alfabetizadores (ProfA)

Ressaltamos nas análises deste Programa a categoria Importância da Formação Continuada, na perspectiva dos professores pesquisados.

Contribuição para a Prática Pedagógica

Percebemos na fala de Daniele (P3) que a característica de aprimorar os conhecimentos, ressaltada por Marcelo Garcia (1999), é explicitada quando afirma que “a Formação Continuada é importante para a aquisição de um novo conhecimento, ou para você conhecer um material que você ainda não conheceu.” Esta é apresentada como um item considerado essencial na Formação Continuada quando esta afirma que o Programa de Formação de Professores é importante para que promova a aquisição de

um novo conhecimento ou até mesmo, para que seja possível ao professor conhecer metodologias e materiais de ensino com os quais o professor ainda não teve contato.

Tal como Daniele (P3) deixa a entender em sua entrevista, Letícia (P6) considera as orientações voltadas às metodologias como o ponto de destaque da formação em questão. E afirma que a Formação Continuada “tem um resultado muito satisfatório dentro da sala de aula, porque você percebe que as crianças estão avançando. Você consegue perceber naquilo que eles têm dificuldade para você ajudar.”

Aline (P1) afirma que o Programa de Formação Continuada que está aqui sendo discutido “mostra alguns caminhos de como alfabetizar com textos.”. E, neste sentido, esclarece que “o Programa de Formação de Alfabetizadores é um programa que ensina a alfabetização com textos. [...] este programa proporciona uma diversidade de textos, ou seja, diferentes gêneros textuais devem ser trabalhados, ou seja, oferecidos aos alunos.”. Vale destacar que a citação de Aline (P1) referente a diferentes gêneros textuais diz respeito à alfabetização. A apresentação desta metodologia de alfabetização a partir de textos que fora enfatizada no Programa de Formação de Alfabetizadores fica nítida na fala de todos os professores sujeitos da pesquisa.

Além dessa diversidade de textos, para Carol (P2) é importante o fato de trabalhar com textos que sejam significativos para a criança. Ela diz: “e do momento que você começa a trabalhar com textos, com músicas, que a realidade deles são as músicas que eles conhecem, então você desperta neles aquela vontade de aprender.”

Esta característica é enfatizada por Shulman (1989) quando o autor afirma que os professores promovem uma interação entre seus próprios conhecimentos com o conhecimento da realidade de seu contexto escolar para produzir o conhecimento que será desenvolvido na sua atuação em sala de aula.

Jaqueline (P4) destaca, como importantes, outros pontos tais como: “conhecer a teoria da alfabetização a partir de textos. [...] agora eu vou conhecer a teoria da psicogênese da língua, da Telma Weisz, da Emilia Ferreiro” e “como alfabetizar a partir de texto, e saía um pouco destes textos insignificantes e os textos terem mais significados para a criança.” A professora acredita que é possível “melhorar a qualidade de ensino” caso o professor conheça as teorias e saibam utilizá-las.

Mudança na Prática Pedagógica

Na categoria Mudança na Prática Pedagógica, as reflexões sobre o que os professores acreditam que influencie a formação de professores para a mudança na prática pedagógica e possibilidades de mudança após a participação na Formação Continuada culminaram com as seguintes concepções.

Aline (P1) afirma: “eu acredito que todo profissional comprometido, que passa por uma Formação Continuada, ele muda a sua postura na sala de aula.”. E ainda ressalta que “o profissional comprometido com a Educação, comprometido com cada aluno, ele muda a sua postura em sala de aula. Ele muda para melhor.”

E Daniele (P3) afirma que “para você mudar, você tem que estar disposto a fazer isso. O ‘novo’ geralmente é difícil. É difícil de você adaptar.”. Neste sentido, para a mudança implica assumir os riscos e as inseguranças, Marcelo Garcia (1999, p. 49) afirma que “os professores necessitarão de mais informação e tempo para decidirem introduzi-lo. É nestes casos que se fala de resistência à mudança, para nos referirmos àqueles fatores que dificultam aos professores implementação de novas atividades e organização do ensino”. Sobre a resistência à mudança, Daniele (P3) destaca a dificuldade em adaptar o ‘novo’ para a realidade da sala de aula.

A esse novo conhecimento, Mizukami (2004, p.10) relaciona o conhecimento sintático da estrutura do conhecimento. A autora afirma que esta estrutura sintática do conteúdo:

Refere-se à forma como os novos conhecimentos são introduzidos e aceitos pela comunidade. A estrutura sintática envolve conhecimento de formas pelas quais a disciplina constrói e avalia novo conhecimento. É importante que o professor não só aprenda os conceitos, mas que os compreenda à luz do método investigativo e dos cânones de ciência assumidos pela área de conhecimento.

Neste sentido, Karina (P5) afirma que os professores, antes de mudarem a sua postura em sala de aula, precisam experimentar essas novas metodologias que são apresentadas na formação de professores. A partir do momento que o professor experimenta e percebe que dá realmente certo, ele pode continuar. No entanto, se ele acredita que não dá certo, o professor abandona aquilo que foi passado como verdade na formação de professores. Para Karina (P5) não se “muda a prática de uma hora para outra”. É preciso experimentar e tentar de várias maneiras, assim “aquilo que você acha que deu certo, você segue em frente. Aquilo que não deu certo você abandona.”

Para Marcelo Garcia (1999) esta é uma característica de um modelo de desenvolvimento profissional denominado investigação, onde os professores buscam por melhorias para o processo de ensino e aprendizagem com base nas experiências realizadas em sala.

Letícia (P6), encara que “o curso de Formação Continuada a proposta é isso, a mudança”. Já para Marcelo Garcia (1999, p.19):

A formação pode ser entendida *como uma função social* de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema sócio econômico ou da cultura dominante. A formação também pode ser entendida *como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa* que se realiza com um duplo efeito uma maturação interna de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. (grifos do autor).

Para Nóvoa (2009, p.35) é importante:

[...] conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, colectivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação.

Em busca desta inovação para a mudança de postura em sala de aula, para Carol (P2) cabe ao professor buscar por inovações e pesquisas que foram realizadas que abarcam as suas necessidades. Ela afirma que “o ensino está muito a desejar. [...] se você quer você tem que correr atrás, você tem que pesquisar mesmo.” (CAROL).

Nesta perspectiva de autonomia dos professores para realizarem esta busca por melhorias no processo de ensino e aprendizagem, Marcelo Garcia (1999, p. 19) destaca a autoformação, onde o mesmo autor define como “uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sobre seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos, [...] da própria formação.” Quando esta formação parte da dificuldade do professor, esta tende a ser mais direcionada a suprir suas próprias necessidades.

Além disso, esta perspectiva de busca faz parte do conceito de desenvolvimento profissional definido por Ponte (1998, p.28) onde o movimento realizado neste processo se estabelece “de dentro para fora, cabendo ao professor as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projectos que quer empreender e ao

modo como os quer executar.” Cabe ao professor buscar tanto pela formação autônoma quanto pelo desenvolvimento profissional para melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Temos ainda o fato de Karina (P5) afirmar que o curso de Formação Continuada fora um “divisor de águas” no modo de alfabetizar. Ela diz:

[...] foi um curso assim, divisor de águas no meu modo de alfabetizar. Porque assim, eu já não concordava com o método de alfabetizar por silabação por si só. Já trabalhava um pouco diferente. Mas eu não tinha a teoria. Não tinha um embasamento teórico. (KARINA)

Nesta perspectiva, Carol (P2) também destaca a metodologia apresentada no Programa de Formação de Alfabetizadores como algo inovador no processo de ensino e aprendizagem. Ela afirma que “antigamente, antes de surgir o Programa de Formação de Alfabetizadores, nós trabalhávamos com sílabas, então teve esta mudança [...] para a gente trabalhar com textos.” (CAROL)

Reflexão sobre a Prática Pedagógica.

Para Marcelo Garcia (1999, p.41):

Existe um conceito que atualmente é utilizado com maior frequência por investigadores, formadores de professores, etc., de diferentes procedências e níveis, referindo-se à novas tendências na formação de professores, e que é o conceito de REFLEXÃO. (grifos do autor)

O autor afirma que as propostas de formação de professores incluem, de uma forma ou de outra, este conceito de reflexão como elemento estruturador destas propostas. O autor ainda destaca a necessidade de formar professores capazes de refletirem sobre a sua própria prática.

O conceito abordado por Aline (P1) trata-se dos professores participantes da Formação Continuada terem a oportunidade de levar as sugestões de práticas para a sala de aula, desenvolvê-las e depois retomá-las nos encontros de professores alfabetizadores. Ela afirma que “o professor levava essas práticas, aplicava em sala de aula, aí trazia para o curso, onde nós discutíamos sobre o que ele aplicou na sala.” (ALINE)

Esta retomada das atividades selecionadas era realizada com o objetivo de

debate e reflexão. Aline (P1) afirma ainda que este procedimento de reflexão é parte integrante do campo de qualquer profissional, tendo em vista que os professores, a cada ano, fazem uma reflexão daquilo que desenvolveu ao longo do tempo. Ela diz que “cada ano que passa, qualquer profissional, ele faz uma reflexão daquele trabalho que desenvolveu ao longo do tempo. E ele faz uma avaliação do que foi positivo naquele ano e o que foi negativo e precisa ser melhorado no próximo ano.” (ALINE)

Quando o professor passa a ponderar o que foi bom e o que foi ruim durante o ano, ele está refletindo sobre a sua prática, segundo Aline (P1). Para Marcelo Garcia (1999, p.42), esta reflexão sobre a ação é um nível de reflexão denominado prática, e influencia diretamente a “planificação e a reflexão”. Ou seja, implica “a planificação do que se vai fazer, reflexão sobre o que fez, salientando o seu carácter didáctico”.

Neste sentido, Jaqueline (P4), destaca:

[...] o que eu achei interessante no Programa Formação de Alfabetizadores foi isso, foi estudar, ter a oportunidade de estudar lá no grupo de estudo a teoria e trazer a atividade para aplicar em uma sala de aula de alfabetização, e depois levava o resultado. Então o que eu gostei foi isso.

O destaque de Jaqueline (P4) é que nesta formação de professores o fato de conhecer a teoria, ter uma sugestão de atividade para aplicar na sala e depois levar o resultado para o grupo participante da Formação Continuada é um fator positivo para favorecer as atividades direccionadas à realidade do professor.

Para que aconteça de o professor refletir sobre a sua prática, Ponte (1998, p.28) afirma que a formação de professores deve visar o desenvolvimento profissional e tratar o professor “como um todo nos seus aspectos cognitivos, afectivos e relacionais”.

Neste sentido, o autor diz:

A formação pode ser encarada de modo mais amplo do que é habitual, não necessariamente subordinada a uma lógica de transmissão de um conjunto de conhecimentos. Na realidade, não há qualquer incompatibilidade entre as ideias de formação e de desenvolvimento profissional. A formação pode ser perspectivada de modo a favorecer o desenvolvimento profissional do professor, do mesmo modo que pode, através do seu “currículo escondido”, contribuir para lhe reduzir a criatividade, a autoconfiança, a autonomia e o sentido de responsabilidade profissional. O professor que se quer desenvolver plenamente tem toda a vantagem em tirar partido das oportunidades de formação que correspondam às suas necessidades e objectivos. (IBID)

Para Letícia (P6), a formação de professores desenvolvida pelo referido Programa de Formação de Professores Alfabetizadores traz uma proposta que, se seguida pelo professor, pode auxiliá-lo na reflexão sobre a prática. Ela diz:

Se o professor trabalhar de acordo com a proposta do programa, e não ficar naquela assim, eu estou fazendo porque sou obrigado a fazer, porque ninguém é obrigado a fazer e você tem que acreditar e querer fazer dar certo, eu acredito que sim, o curso de Formação Continuada ajuda o professor a refletir sobre a sua prática pedagógica. (LETÍCIA)

Esta reflexão também é destacada, de uma forma ou de outra, por todos os sujeitos pesquisados. Seja como competências empíricas: Aline (P1), Jaqueline (P4); como competências avaliativas: Aline (P1), Letícia (P6); como competências estratégicas: Karina (P5); como competências práticas: Jaqueline (P4), Karina (P5); como competências comunicativas: Carol (P3), Jaqueline (P4). Percebemos as competências destacadas por Marcelo Garcia (1999) implícitas nas falas dos professores ao se referirem à reflexão sobre a sua prática.

A propriedade destacada por Letícia (P6) no programa que cursou faz parte das proposições de Shulman (1987, p.105) sobre os conhecimentos dos professores, quando o autor afirma que,

[...] os professores devem encontrar maneiras de passar seus conhecimentos para os outros. De certo modo, eles devem ter dois tipos de saberes sobre o conteúdo: saber sobre a área da matéria e o saber sobre como ajudar seus alunos a alcançar a compreensão dessa área.

Outro ponto que merece destaque é a afirmação de Karina (P5) quando diz que se “você participa de um curso de Formação Continuada, você relaciona tudo o que você vê lá com a sua prática pedagógica na sala de aula. Então você acaba refletindo sobre a sua prática”.

Além disso, Letícia (P6) justifica a importância do repensar do professor sobre suas atitudes quando diz:

Porque se eu sei aquilo que a criança sabe, [...] na hora do meu planejamento, eu tenho que usar aquela informação em favor da aprendizagem. [...] eu concebo que no momento em que eu fizer o meu planejamento, eu tiver com a minha avaliação, sabendo o que cada um sabe e planejando em função do melhor rendimento da criança, eu acho que o professor está refletindo a sua prática.

Nesta perspectiva, destacamos Marin (2000, p.147), ao afirmar que a formação pode possibilitar aos professores “momentos singulares para a reflexão, com repercussões positivas em suas práticas educativas”.

Entendemos que a busca por este tipo de Formação Continuada, capaz de possibilitar que o professor reflita sobre a sua prática educativa e tenha repercussões positivas em sua atuação em sala de aula é o almejado pelos idealizadores de programas de Formação Continuada. Entretanto sabemos que as repercussões esperadas, capazes de provocar mudança na prática educativa, acabam por enfrentar desafios de realidade de sala de aula diferentes das apresentadas na Formação Continuada, como afirma Marcelo Garcia (1999).

A segunda grande categoria elencada nesta pesquisa se refere às necessidades presentes para o processo de Formação Continuada. Soares (2007) mostra em sua pesquisa alguns pontos que merecem destaque na Formação Continuada. A autora revela que este processo constitui trilhas por caminhos ora conhecidos, mas que ora passam despercebidos no desenvolvimento da Formação Continuada, conforme discutiremos a seguir.

Continuidade da Formação

Marcelo Garcia (1999, p. 180) enfatiza que “uma das críticas geralmente feitas aos cursos de formação é a pouca incidência que se tem sobre a prática. Ou seja, os professores dificilmente aplicam ou incluem no seu repertório docente, novas competências, ainda que estas tenham sido desenvolvidas adequadamente durante os cursos”.

Essa dificuldade em incorporar as novas metodologias na atuação em sala de aula é apontada pelos professores, pela falta de acompanhamento posterior ao programa de capacitação como destacado por Carol (P2). Ela afirma:

Não é porque eu fiz o curso que eu não tenho meus erros, que eu não tenho minhas dúvidas. Porque você tem. Então se você tem um curso que dá continuidade (...), e isso precisa!, mas que dá continuidade naquilo que você está trabalhando, veja bem, não é aqueles cursos que você vai lá, ouve, ouve, ouve, ouve e não tem nada a ver com aquilo que você queria ouvir. Então você precisa. (CAROL)

Além disso, faltou um questionamento do que estava dando certo ou não dentro da sala de aula e o que era de acordo com a sua realidade de escola. Para Carol (P2) faz-se necessário “um acompanhamento na escola, o setor pedagógico vindo. Você montar grupos de estudos, (...) se você está se dando bem, ou não, como é que estava. Não aconteceu isso.” (CAROL)

Sobre isso, Marcelo Garcia (1999, p.180) aponta para,

[...] a necessidade de que as actividades presenciais de formação sejam seguidas de actividades de acompanhamento ou assessoria quer entre colegas que tenham assistido ao curso, quer por especialistas (professores que já tenham conhecimento e competência nas metodologias em questão de assessores, etc.).

Para que este acompanhamento de Formação Continuada de professores possa acontecer, Jaqueline (P4) sugere que,

Tem que investir em suportes de trabalho, salários, condições de trabalho, uma sala ampla com recursos pedagógicos, com Formação Continuada, não só o Programa de Formação de Alfabetizadores, o PCN¹³, e sim continuamente, enquanto a gente estiver exercendo a profissão nós temos que ter.

Jaqueline (P4) diz que “não teve assim uma continuação, não tem um investimento para aquilo ser aprimorado” e para que esta continuação ocorresse, faz-se necessário que “a escola desse continuação, continuasse a investir nesta formação”.

Um dos motivos do fracasso da formação de professores destacados por Marcelo Garcia (2009) é, justamente, quando esta apresenta problemas fora da realidade em que o professor atua e sem monitoramento. Carol (P2) cita a importância deste monitoramento para a continuidade do que foi trabalhado na formação de professores. Ela entende que os professores precisam deste acompanhamento para saber se o que está sendo oferecido na formação de professores é aquilo que eles “gostariam de ouvir”, ou, em outras palavras, se os problemas que enfrenta no seu dia a dia são considerados, o que ela afirma que nem sempre acontece.

Karina (P5) reforça que após a participação na Formação Continuada de professores, os participantes ficaram motivados com a nova metodologia apresentada na formação, mas com o tempo, isso acabou se perdendo e sendo esquecido. Para ela,

¹³ PCN foi outro curso de Formação Continuada oferecido aos professores da rede municipal com início no ano de 2002, antes do período selecionado para as análises nesta pesquisa.

[...] os professores da sala de alfabetização, pelo menos, deveriam ter este acompanhamento lá e aqui. Como eu te falei, teoria e prática. Acho que depois todo mundo voltou do Programa de Formação de Alfabetizadores motivado. Mas com o tempo, foi se esquecendo isso. (KARINA)

Este esquecimento poderia ter sido evitado “se tivesse um acompanhamento” “por alguém capacitado. Pode ser a pessoa que deu o curso, mas aí já tem uma série de coisas que influenciam, porque, às vezes, a pessoa nem está mais naquela função. Aí tem uma série de coisas que influenciam. Até as próprias políticas.” (KARINA). A falta de monitoramento e acompanhamento para os professores participantes da formação é creditada a tal esquecimento.

Outro motivo citado que consideramos de importante destaque foi a falta de direcionamento às especificidades da escola e às expectativas do professor que está participando da formação como sugerido por Letícia (P6). Ela afirma que se fosse mais direcionado às especificidades da escola, a formação de professores seria mais aproveitada.

Este ponto também é destacado nos estudos de Marcelo Garcia (2009, p.115) sobre o que ele afirma:

Os Programas de Desenvolvimento Profissional de grandes impactos são aqueles que procuram que os professores reflitam ativamente sobre as suas práticas e as comparem com indicadores profissionais adequados. Além disso, envolvendo os professores para que identifiquem, eles mesmos, o que necessitam aprender, de forma que planejem experiências de aprendizagem que lhes permitam cobrir suas próprias necessidades. Também reservam tempo suficiente para que os professores tentem novos métodos de ensino e recebam o apoio e a assessoria necessários em suas classes quando se depara com problemas de implementação.

Nota-se que a concepção dos professores pesquisados se ajustam, em vários sentidos, com as questões apontadas por este autor, que desenvolve suas pesquisas com professores europeus, o que nos leva a conjecturar sobre os reflexos das influências macro nos micro espaços educacionais.

Formação de Professores dentro do Contexto Escolar

Discutiremos agora a concepção que os professores apresentaram de Formação Continuada dentro da escola. Para Jaqueline (P4), esta formação deve acontecer dentro do ambiente de trabalho, dentro da realidade em que os professores atuam. Ela destaca que “a formação deve ser dentro do ambiente de trabalho, dentro da sua realidade. Então a formação deve acontecer dentro da escola e não longe da escola com outras pessoas.” (JAQUELINE). Ainda acrescenta que “o ideal seria assim, dentro da nossa realidade, dentro das nossas limitações, dentro das nossas possibilidades.” (JAQUELINE).

Marcelo Garcia (1999, p. 141) destaca que “a escola deve ter autonomia suficiente para tomar as suas próprias decisões de ensino, organizacionais, profissionais, etc.”. Mas esta autonomia:

[...] necessária para efectuar ligações entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores passa também pela possibilidade da própria escola para dispor de capacidade organizativa e financeira para planificar actividades de desenvolvimento profissional, especialmente consonantes com o seu projecto educativo e curricular.

Karina (P5) comenta que “Os horários de formação são sempre em horários contrários. [...] Além de a gente ter nosso trabalho aqui, a gente tem que usar outro tempo para fazer os cursos. O que já é um empecilho para fazer.” Ela acredita que falte “esta disponibilização de tempo no seu horário de trabalho”, pois a formação de professores que é oferecida, o é sempre em horários contrários, e para ela este é um fato que é encarado como empecilho para participar de cursos. (KARINA)

Em contato com a coordenadora do Programa de Professores Alfabetizadores, tivemos acesso à informação que este fora mesmo oferecido em horários contrários e que o professor tinha a opção de escolher entre o vespertino e o noturno. Ou seja, se o professor trabalhava o dia inteiro, ele optava por fazer a noite, se trabalhava só de manhã ou de manhã e à noite, optava por participar no período vespertino. Ficaram excluídos quem não pudesse em um desses dois períodos.

Carol (P2) optou por fazer a noite por não ter outro horário disponível, pois no vespertino, estava trabalhando e porque considerava que o horário era puxado e cansativo. Ela diz:

Era complicado porque eram horários que você não estava na escola. Houve cursos à noite. Então foi um horário assim muito puxado. Eu acho que eles deveriam ter feito um horário que dava para todo mundo e que não prejudicasse ninguém. Como eu mesma, fiz a noite. Então eu entrava das seis da tarde e ia até às dez da noite. Então era cansativo o horário. Muito puxado. (CAROL)

Já Daniele (P3) e Letícia (P6) afirmaram serem horários acessíveis. Daniele (P3) afirmou: “para mim era um horário bom porque na época, eu não trabalhava a noite”. Já que não trabalhava a noite, era um horário acessível, e como queria participar da formação oferecida, Letícia (P6) destaca: “para mim era [acessível o horário da Formação Continuada], porque eu queria fazer e eu me organizei para fazer”.

Sobre a acessibilidade da formação de professores aqui mencionada, enfocamos então, a falta de disponibilização de tempo dentro da carga horária dos professores para participar e a organização do próprio tempo pelos professores para a mesma finalidade. Sobre a disponibilização de tempo dentro da carga horária do professor, Marcelo Garcia (1999) aponta a importância desta modalidade de formação de professores com a criação de projetos inovadores de formação nas escolas. Para o autor:

Este modelo de desenvolvimento profissional tem como objectivo implicar o maior número possível da comunidade escolar no desenvolvimento de um projecto que pode ser de inovação educativa, ou de auto-revisão institucional, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação, assim como aumentar os níveis de colaboração, e autonomia da escola na resolução de seus próprios problemas. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 166)

A necessidade de projetos de inovação nas escolas, e o apoio da administração tanto em termos de políticas como de investimento em recursos humanos e materiais estão subentendidos nas falas dos professores pesquisados, pois estes dão importância à sua realidade como principal agente motivador daquilo que será aplicado em sala de aula. Destacamos aqui uma das vantagens de a Formação Continuada ser feita no local de trabalho e permeando o fazer pedagógico do professor.

Em contrapartida, Daniele (P3) e Letícia (P6) destacam a possibilidade de participação na formação de professores fora do horário de trabalho caso o professor se organize para participar. A este fato associa a importância que o professor dá à sua formação, cujos fatores determinantes dependem de uma multiplicidade de condicionantes nem sempre possíveis de quantificar.

Entretanto, é importante pontuar que a questão do domínio dos conteúdos

específicos, pouco enfatizada pelos professores apontados, é um dos importantes condicionantes a ser considerado para garantia da qualidade de ensino. Além disso, a qualidade do conhecimento sobre tais conteúdos deve ser considerada nas propostas de Formação Continuada, a partir do entendimento de que,

[...] professores precisam aprender sobre os conceitos centrais e organização de princípios de um conteúdo. Isso porque não deve se esperar que professores novos saibam tudo sobre suas matérias antes de começarem a ensinar, eles precisam estar cientes das suas responsabilidades para adquirir novos conhecimentos no decorrer de suas carreiras. (SHULMAN, 1989, p.32)

Percebe-se a responsabilidade do professor em adquirir novos conhecimentos, o que pode ser considerado como um ponto favorável da formação de professores. Cabe destacar, entretanto, que o professor preocupado em adquirir novos conhecimentos para melhorar a qualidade da educação, acaba por participar de processos de formação que encontra, mesmo fora do horário de trabalho e mesmo que a ele se delegue como de sua responsabilidade assumir o ônus de sacrificar seu tempo de convívio familiar, após jornadas estressantes de trabalho que precisa assumir para fazer frente às necessidades de manter a si e sua família. Salvo raras exceções, essas questões ficaram adormecidas nas falas de boa parte dos entrevistados.

Neste sentido, Marcelo Garcia (1999, p. 23) destaca que “a formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a Didática intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino” e que esta formação de professores é uma formação de formadores, o que deve ter como característica principal a objetividade entre formação de professores e sua prática profissional. É importante salientar que a formação de professores, por ser considerada formação de formadores, precisa buscar esta interação entre o objetivo da formação de professores e a prática profissional dos professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Buscar esta interação significa adequar as condições de trabalho com os processos de formação.

Vale destacar que, olhando do ponto de vista do perfil do professor que foi público-alvo do programa, professor que ensina nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo o Programa de Formação de Alfabetizadores uma proposta para professores que ensinam múltiplas disciplinas, a questão da alfabetização matemática não aparece como preocupação de seus idealizadores nem, tampouco, aparece mencionada como preocupação dos professores sujeitos da pesquisa.

Para Curi (2008, p.1):

[...] é necessário repensar os cursos de magistério para professores polivalentes, no que se refere à formação para ensinar Matemática aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. As especificidades próprias do ensino/aprendizagem de Matemática pelas crianças e as características dos professores polivalentes devem ser consideradas nos projetos de formação. O atendimento a essas especificidades demanda nova organização dos cursos e indica a necessidade de subsídios para essas mudanças.

Esta formação para ensinar Matemática que a autora defende pode ser estendida à Formação Continuada de professores polivalentes. Tendo em vista a formação investigada aqui, própria para professores que ensinam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, vemos que a alfabetização matemática acaba por ser deixada para trás e o foco central repousa na alfabetização da língua materna.

Na perspectiva da base de conteúdos para o ensino, defendida por Shulman (1986, 1987, 1989), e citada no decorrer desta pesquisa, qual seria, então, o conteúdo específico do professor polivalente? Quais conteúdos trabalhar na Formação Continuada de professores que atuam nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental?

4.3. LIMITES E POTENCIALIDADES DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÓTICA DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a realização desta fase da análise dos dados, buscaremos, a partir dos objetivos e propostas metodológicas presentes nos documentos dos Programas de Formação Continuada analisados, destacar o alcance dos mesmos segundo a concepção dos sujeitos da pesquisa, ou seja, as potencialidades, e, a ausência de materialização desses na prática, consideradas como limites.

Quadro 3 - Limites e potencialidades dos Programas de Formação Continuada na ótica dos sujeitos

Programa	Potencialidades/transformações ocorridas	Limites/ Ausência de:
Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade na Educação	*Importância do Letramento em Alfabetização e Linguagem e Matemática *Mobilização de Conceitos Matemáticos *Compartilhamento de informações com colegas de profissão	*Mudanças na prática pedagógica *Aplicabilidade dos conhecimentos mobilizados na Formação Continuada à realidade da escola. *Acompanhamento *Assessoria
Programa Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II	*Utilização da Metodologia diferenciada apresentada durante a Formação Continuada; *Troca de experiências na Formação Continuada	*Abandono da Metodologia após o término da Formação Continuada *Acompanhamento *Assessoria
Programa Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão / PROEXT	*Leituras de textos acadêmicos *Realização de pesquisa enquanto Formação Continuada *Troca de experiências *Acompanhamento *Assessoria	*Envolvimento parcial dos professores em atividades optativas;
Programa de Formação de Alfabetizadores	*Conhecimentos mobilizados na área de alfabetização *Associação entre teoria e prática	*Adaptação à realidade do professor *Acompanhamento *Assessoria

Com relação às políticas públicas que envolvem os programas de Formação Continuada analisados nesta pesquisa, percebemos que os objetivos traçados visam, de uma maneira geral, melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

No Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade na Educação, o destaque dado à importância do letramento para a sociedade e as reflexões sobre alfabetização e linguagem e matemática, constam, na fala dos professores, como objetivos alcançados para que estes compreendessem, de forma significativa, sua aplicação para a prática pedagógica.

Marcelo e Vaillant (2009), afirmam a necessidade de os professores conhecerem não somente os conteúdos a serem ensinados em profundidade, mas também a forma em que estes se conectam com o dia a dia dos estudantes na solução de problemas, o que veio a ocorrer no processo de formação mencionado, segundo a concepção dos

sujeitos que dele participaram.

Outro ponto que merece destaque é o fato de alguns professores entrevistados afirmarem que compartilharam com os colegas que atuavam na mesma série as informações referentes ao planejamento de aula e à participação na Formação Continuada. Para eles, as atividades do Pró-Letramento Matemática contribuíram para que apresentassem os conteúdos matemáticos de forma mais prazerosa e de mesmo modo os ensinasse aos seus alunos e assim, favorecesse o processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Os professores que participaram do Pró-Letramento em Matemática enfatizaram a contribuição do Programa de Formação Continuada, principalmente, em relação aos conceitos matemáticos e aos conhecimentos mobilizados no processo trabalhado. Também destacam como contribuição por garantir suporte para buscar soluções de situações enfrentadas na sala de aula e sua aplicabilidade de maneira que os alunos pudessem entender melhor o conteúdo trabalhado.

Ainda que se fale das aplicabilidades em sala da aula dos conhecimentos mobilizados durante a formação de professores, as mudanças na prática pedagógica não se mostram perenes e os professores colocam como justificativa para tal o fato de que só ocorrem conforme esta necessidade de mudar é percebida tanto pelo professor quanto por seus alunos, com vistas ao enriquecimento do processo ensino e aprendizagem.

Este foi um dos limites apontados pelos professores com relação a esse programa, cujo débito é dado pela falta de acompanhamento e assessoria após o término das atividades.

No Programa Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II, a nova metodologia do currículo em rede apresentada foi desenvolvida pelos professores enquanto participavam da Formação Continuada. Percebe-se, durante a presente pesquisa, que a metodologia apresentada foi posteriormente abandonada por todos os professores entrevistados, o que caracteriza um limite do programa, quanto às mudanças na prática pedagógica.

Ainda que os professores afirmem que tenha ocorrido a troca de experiência dentro do processo de formação e a oportunidade de adaptar à sua realidade e aplicar em sala de aula, todos os professores entrevistados afirmam que atualmente não trabalham com as atividades pautadas nas concepções desenvolvidas na Formação Continuada.

Destacam que este fato poderia ter sido mais e melhor trabalhado, caso ocorresse o acompanhamento constante aos professores, com possibilidades de assessorias de

profissionais capacitados. Para Marcelo Garcia (1999) esta assessoria / acompanhamento por profissionais capacitados é importante para que se dê continuidade aos processos de formação de professores.

No Programa Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental / PROEXT, a leitura de textos acadêmicos referentes aos temas letramento e letramento matemático, e as sugestões de atividades desenvolvidas pelos professores participantes, obteve destaque por parte dos participantes, por ser característica de realização de pesquisa enquanto Formação Continuada.

Vale destacar que a Formação Continuada se constituiu como elemento capaz de proporcionar reflexão para a prática pedagógica e troca de ideias, troca de contribuições, troca de experiências. Para os professores entrevistados, os conhecimentos mobilizados durante o processo de formação e as trocas de experiências contribuíram para que mudanças gradativas viessem a ocorrer na prática pedagógica, pelo conhecimento dos materiais oferecidos e pelo acompanhamento na escola.

Os professores participantes entendem que os conhecimentos mobilizados durante esta Formação Continuada podem realmente ajudar os professores em sua atuação em sala de aula, desde que o professor esteja envolvido e atento às experiências apresentadas e vivenciadas durante a formação.

Entretanto, a conscientização sobre a necessidade de ampliar seus conhecimentos profissionais, também por livre iniciativa, apontada como um limite do programa, mostrou-se insuficiente num período de formação de cinco anos – em que se desenvolveu o projeto – visto a restrita adesão às atividades livres disponibilizadas aos participantes como eventos opcionais.

Neste sentido, Marcelo Garcia (1999, p.53) destaca a importância da Formação Autônoma de Professores em que o professor (individualmente ou em grupo) “toma a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias actividades e aprendizagem”. Para o autor, esta é uma teoria da aprendizagem do adulto que envolve a formação de professores.

No Programa de Formação de Alfabetizadores, o destaque é dado às situações de utilização da leitura e da escrita e seu valor nas práticas sociais. Para isso, os encontros foram realizados com o objetivo de que cada professor aprendesse a ver a importância de ajustar o conteúdo às suas necessidades e às necessidades dos alunos. Essa é uma característica válida não só para leitura e escrita da linguagem materna, mas, para todas

as áreas de ensino, inclusive a de Matemática.

A característica de aprimorar os conhecimentos, ressaltada por Marcelo Garcia (1999), é explicitada pelos professores entrevistados quando este aspecto é apresentado como um item considerado essencial na Formação Continuada. Uma das importâncias da formação de professores é a aquisição de um novo conhecimento ou até mesmo, para que seja possível ao professor conhecer metodologias e materiais de ensino com os quais o professor ainda não teve contato.

Outro ponto que foi considerado é o da Formação Continuada como capaz de orientar os professores sobre como trabalharem os diferentes desafios que se encontram na sala de aula. Nesta perspectiva, Marcelo Garcia (1999), ao apresentar alguns princípios norteadores da formação de professores, destaca a importância do isomorfismo entre a formação recebida pelos professores e o tipo de educação que lhe será cobrado desenvolver.

Além disso, a relação entre teoria e prática também é enfatizada como necessária pelos professores entrevistados. Para Marcelo Garcia (1999) a necessidade de integrar teoria e prática na formação de professores é considerada como um dos princípios dessa formação. O autor salienta que “os professores, enquanto profissionais de ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais que racionalizaram e inclusive, rotinizaram.” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 28).

Nos Programas de Formação Continuada aqui analisados, percebemos que nos objetivos de cada Formação Continuada, fica explícita a formação de professores como forma de preencher lacunas da formação inicial, como enfatizado por Gatti (2011).

Além disso, percebemos como limite, que existe um déficit de Formação Continuada em áreas mais específicas e que no âmbito das políticas públicas, muitas vezes são deixadas, em segundo plano, áreas como a de Matemática, tão importante quanto à de alfabetização.

É notável o interesse de professores em participar de formação nesta área, justamente pela necessidade de conhecer os conceitos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem desta disciplina.

Outro limite colocado pelos professores é quanto à acessibilidade dos Programas de Formação de Professores ser restrita aos que se disponibilizam a participar fora do horário de trabalho e fora da carga horária. Apenas o Programa Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental /

PROEXT teve, ainda que os grupos de pesquisa fossem fora do horário de trabalho, o calendário de encontros gerais previstos dentro do calendário escolar.

Por isso, destacamos que para a maioria dos Programas oferecidos, houve a falta de disponibilização de tempo dentro da carga horária dos professores para participarem, cuja possibilidade de participação ficou vinculada com a organização do próprio tempo pelos professores para essa mesma finalidade.

O domínio dos conteúdos específicos foi tema pouco enfatizado nas falas dos professores, que procuravam desviar a discussão nas variadas ocasiões em que as questões sobre o domínio dos conteúdos específicos de matemática entravam na pauta, apesar de reconhecerem ser este um dos importantes condicionantes a serem considerados para garantia da qualidade de ensino. Para Shulman (1989, p.32), a qualidade do conhecimento sobre tais conteúdos deve ser considerada nas propostas de Formação Continuada, a partir do entendimento de que,

[...] professores precisam aprender sobre os conceitos centrais e organização de princípios de um conteúdo. Isso porque não deve se esperar que professores novos saibam tudo sobre suas matérias antes de começarem a ensinar, eles precisam estar cientes das suas responsabilidades para adquirir novos conhecimentos no decorrer de suas carreiras.

As análises dos questionários aplicados aos professores que ensinam Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental apontam que esses professores manifestam grande desconforto com relação aos conceitos matemáticos que são abordados nesta fase do ensino fundamental, fato justificado, segundo eles, pelas experiências negativas de sua vida enquanto alunos.

Por este motivo, precisam de mais Formação Continuada com foco na Matemática para obterem sustentação teórica e prática que assegurem este ensino, que se mostra ausente em sua prática pedagógica, visto que declaram dedicarem quase que a totalidade do tempo para a alfabetização e linguagem e deixarem a matemática sempre para depois.

Na presente pesquisa, que permeia por cinco anos a Formação Continuada oferecida para professores atuantes em escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas, foi possível perceber esta deficiência em formação na área de Matemática. A necessidade de mudanças neste quadro é bastante enfatizada pelas falas dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando nosso objetivo de pesquisa, que consiste em *identificar e analisar limites e potencialidades de diferentes Programas de Formação Continuada na perspectiva de professores que ensinam Matemática no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Três Lagoas*, trabalhamos e apresentamos nesta dissertação de Mestrado quatro programas de Formação Continuada, nos quais participaram professores que ensinam Matemática no ensino fundamental. Estes programas foram disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação no período de dois mil e cinco (2005) a dois mil e nove (2009).

Foram investigados os seguintes programas: Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade na Educação, (2008-2009); Programa Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II Matemática, (2009); Programa Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental / PROEXT, (2005-2009); e Programa de Formação de Alfabetizadores, (2005-2009).

O Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade na Educação e o Programa de Formação de Alfabetizadores teve por público-alvo professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, em cujo nível de ensino é encontrado o perfil profissional do professor polivalente, normalmente formado em Pedagogia ou oriundo dos antigos cursos Normal, antigamente ministrado em nível de segundo grau, hoje intitulado por Ensino Médio. Alguns apresentam formação superior em outras licenciaturas.

O Programa Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II Matemática teve por público-alvo professores de Língua Portuguesa e Matemática, sendo aqui analisada apenas a segunda disciplina, em cujo nível de ensino é encontrado o perfil do profissional específico da área de Matemática, formado na área da licenciatura em Matemática.

O Programa Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental / PROEXT teve por público alvo professores da educação infantil até as séries iniciais do ensino fundamental que atuavam em uma escola da Rede Municipal de Três Lagoas, em cujo nível de ensino é encontrado o perfil profissional do professor polivalente, normalmente formado em Pedagogia ou oriundo dos antigos cursos Normal, e também professores de outras áreas tais como, artes,

língua estrangeira, educação física e educação infantil.

Segundo as falas dos professores participantes e levantamento dos programas oferecidos no período de 2005 a 2009, há deficiência em Programas de Formação Continuada que focalizem em sua centralidade o ensino e aprendizagem da Matemática. Enquanto o foco central está na Alfabetização e Linguagem, os conceitos matemáticos, quando presentes, são explorados mais superficialmente e apressadamente, sem tempo suficiente para que os professores conheçam realmente o material e decidam por, no mínimo, tentar fazer uso destes em sua prática de sala de aula.

Com base nos documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, trouxemos à apreciação dos leitores os fundamentos teóricos e práticos que compunham os Programas de Formação Continuada aqui analisados.

Quanto às políticas públicas, segundo análise de Gatti (2011), o governo investe em Formação Continuada ora no desenvolvimento dos professores, ora na gestão escolar. Entretanto, pelo que foi analisado nesta pesquisa, percebemos os poucos investimentos presentes, principalmente no que se refere à Formação Continuada que envolva conceitos matemáticos para professores que ensinam Matemática no Ensino Fundamental. Já o trabalho integrado entre professores, gestores e toda a comunidade escolar só veio a ocorrer no Programa Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão, que se desenvolveu em maior prazo e teve em sua composição de 5 a 14 projetos anuais durante cinco anos.

A discussão específica sobre os conteúdos e conceitos matemáticos trabalhados nos Programas de Formação Continuada analisados, se constituiu em um limite de nossa investigação, pela resistência dos sujeitos investigados quanto ao aprofundamento das questões sobre o conteúdo específico de Matemática nos contatos para coleta de dados.

Aqueles professores que ensinam Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental demonstravam grande desconforto com relação à Matemática e se esquivavam do assunto e, falar sobre conteúdos matemáticos com aqueles com formação específica, que frequentaram Programas de Formação Continuada com para as séries finais deste nível de ensino, se constituiu numa missão quase impossível, pois, sempre que podiam, desviavam o foco para questões de metodologia, como se as questões sobre os conteúdos matemáticos não se constituíssem em problemas a serem colocados em discussão.

Quanto às compreensões dos sujeitos pesquisados acerca dos conhecimentos veiculados, e seu alcance para sua prática pedagógica, os comentários explicitados

dizem respeito, de uma maneira geral, à Importância da Formação Continuada para a prática pedagógica e suas necessidades, sem qualquer menção aos conteúdos matemáticos. Os dados não apresentaram indícios que pudessem justificar esse fato.

Dentre as categorias destacadas para as análises, os professores apontam a *Importância da Formação Continuada* como possibilidades de trazer ao processo de ensino e aprendizagem: Contribuição para a Prática Pedagógica, Reflexão sobre a Prática Pedagógica e possíveis Mudanças na Prática Pedagógica. Com relação às *Necessidades da Formação Continuada*, os professores, destacam a Continuidade da Formação e a Formação Continuada dentro do Ambiente Escolar como pontos a serem considerados.

Sobre a Contribuição para a Prática Pedagógica, percebemos que os professores entrevistados ressaltam os conhecimentos mobilizados na Formação Continuada, pois estes conhecimentos dos professores segundo Shulman (1989), não é fixo e imutável, e sim está em constante aperfeiçoamento e mudança. A base de conhecimentos para o ensino, segundo o autor, é formada pelas compreensões dos professores a cerca do conteúdo a ser ensinado e suas habilidades.

O autor trata ainda do conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo como o tripé que garante a base de conhecimento para o ensino. Nem todos estes conhecimentos estiveram presentes na formação dos professores que tiveram suas falas analisadas, pois mesmo aqueles que apontaram indícios de mudança e aprimoramento de suas práticas o fizeram de forma tímida e evitaram discuti-las com detalhamento. Na concepção dos professores, quanto à melhoria no processo de ensino e aprendizagem anunciada e pretendida pelos Programas de Formação Continuada, estas sempre ocorreram também de forma tímida, visto que sem suporte de acompanhamento, acabaram por esmaecer.

Sobre a Reflexão para a Prática Pedagógica, esta aparece em três dos quatro Programas aqui analisados, Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade na Educação, Programa Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental / PROEXT- e Programa de Formação de Alfabetizadores (ProfA). Esta categoria tem o devido destaque pela necessidade de os professores refletirem sobre a prática pedagógica para avaliar as situações enfrentadas no dia a dia da sala de aula.

Sobre a Mudança na Prática Pedagógica, os professores entrevistados são unânimes em afirmar que a mudança, pode até ocorrer, mas é de forma lenta, gradativa

e com o passar do tempo, somente se e quando o professor investigar os conceitos apreendidos na Formação Continuada e adequá-los sua aplicação à realidade de sua sala de aula. Neste sentido, Marcelo Garcia (1999) confirma esta necessidade de o professor ter o tempo de adaptação das novas metodologias e dos conceitos mobilizados na Formação Continuada de professores para operar mudanças em sua sala de aula.

Sobre a Continuidade da Formação destacada pelos professores, vale ressaltar que os programas aqui analisados, foram oferecidos com oficinas e palestras, sugestões de atividades, tarefas a serem realizadas com os alunos em sala de aula e apresentação das atividades para o grupo. Entretanto, após cumprir a carga horária previamente estabelecida, os professores entrevistados se sentiram solitários pela falta de acompanhamento de equipes especializadas. Os professores mostram como necessidade um acompanhamento na escola para que possam discutir as constantes dificuldades que surgem na sala de aula quando da aplicação das propostas apresentadas nas capacitações. Neste sentido, Marcelo Garcia (1999) destaca a necessidade de assessoria e acompanhamento ao professor por profissionais capacitados a fazê-lo.

Outro ponto destacado é a Necessidade de a Formação Continuada acontecer dentro da escola. Para Nóvoa (1995) este fato é importante por prever as situações do dia a dia e resolvê-las segundo a própria realidade do professor. Além de ser dentro da escola, os professores acreditam que precisa ser dentro da carga horária do professor para que este possa participar sem ter que abrir mão de seus compromissos familiares e particulares.

Outro ponto que merece destaque e que, entretanto, apareceu apenas em um dos programas analisados – o Programa Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental / PROEXT, é a importância de se realizar pesquisa enquanto Formação Continuada. Para os professores que participaram deste programa, os textos acadêmicos trabalhados e as atividades realizadas, foram desenvolvidos de maneira colaborativa entre a escola e a universidade, o que resultou em uma pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem da escola, que participou da Formação Continuada em estudos nos meios acadêmicos, essenciais aos professores e sua formação pedagógica.

Quanto às necessidades de continuidade, assessoria e acompanhamento, concluímos serem estes os pontos que podem ser destacados como os principais a serem considerados, para que formadores e equipes pedagógicas conheçam a realidade dos professores da Rede Municipal de Ensino.

Para o alcance dessas necessidades apontadas, nas expressões dos sujeitos, há necessidade de investimento financeiro e vontade política para tal, além da exigência de um planejamento mais detalhado dos horários de curso bem como da dinâmica escolar.

Concluimos assim, que os Programas de Formação Continuada oferecidos aos professores que ensinam Matemática no ensino fundamental analisados nesta pesquisa, contribuíram pontualmente para a prática pedagógica dos professores, seja através dos conhecimentos mobilizados durante a formação, ou com sugestões de atividades a serem aplicadas na sala de aula, ou ainda, com as experiências compartilhadas durante os encontros, mas não se mostraram suficientes como operadores de mudanças significativas nas concepções e práticas longitudinais dos professores com vistas ao alcance dos objetivos traçados pelos referenciais, pelos documentos de orientação oficiais para o ensino de Matemática e pela literatura sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. p.301-309.

BARBOSA, M. G. **Pró-Letramento**: relação com o saber e o aprender de tutores do polo Itapecuru-Mirim/MA. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém.

BARROSO, M. F.; GUIMARÃES, L. C. **O Pró-Letramento e os resultados do SAEB**: existe relação? Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências (LIMC), out.2008. (Nota Técnica).

BERTUCCI, M. C. S. Htps, Espaço de Formação Continuada e Profissionalização Docente na Escola Construído em Conjunto com a Equipe Gestora. Artigo Publicado nos **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – Educere**. Edição Internacional III Congresso Ibero – Americano sobre Violências nas Escolas – CIAVE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná Curitiba, 06 a 09 de outubro de 2008. p.3891-3901.

BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto-PT: Porto Editora, 1994.

CASADEI SALLES, F. A Formação Continuada em Serviço. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653) n.º 40/4 – 10 de novembro de 2006. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación.

CHIZZOTTI, A.. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. – (Biblioteca da Educação. Série I. Escola; v. 16).

COLLARES, C. A. L., MOYSÉS, M. A. A., GERALDI, J. W. Educação Continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. p.202-219.

CURI, E. A Formação Matemática de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental face às Novas Demandas Brasileiras. **Revista Iberoamericana de Education** (2008); Volume: 30; Issue: 4; Pages: 1-10

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática**: Da Teoria à Prática. Campinas, SP: Papirus, 1996 – (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

DALBEN, A. I. L. de F. Tensões entre Formação e Docência: buscas pelos acertos de um trabalho. Artigo Publicado nos **Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. 2010. p.166-187.

ESTEVEES, A. K.; **Números Decimais na Escola Fundamental:** interações entre os conhecimentos de um grupo de professores e a relação com sua prática pedagógica. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande.

ESTRELA, M. T.; ESTRELA, A.. **IRA – Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores.** Porto-PT: Porto Editora, 2001.

FIORENTINI, D. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro (SP), Ano 21, nº 29, 2008, p.43 a 70

FONTANA, Andrea; FREY, James H. Interviewing: The Art of Science. In: DENZIN, Norman Yvonna (eds.) **Handbook of qualitative research.** Thousand Oaks, California-EUA: Sage, 1994.

FREITAS, H. C. L. de; A (nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1203-1230, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FREITAS, J. L. M.; MACHADO, S. D. A.(org.); **Educação Matemática: uma (nova) introdução.** 3.ed. – revisada. São Paulo: Educ, 2008.

FUSARI, J. C. A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental. Publicação: **Série Idéias** n. 12, São Paulo: FDE, 1992. p.25-33

GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na Última Década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

_____. *et al.* **Formação Continuada de Professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e município brasileiros. Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. Junho / 2011. <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf> (acesso em 07/12/2011)

GONÇALVES, K. L. N. **Pró-Letramento em matemática no polo de São Luís/Ma:** o (inter) dito dos docentes na/da formação continuada. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém.

_____. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

KLEIMAM, A. B. **Preciso Ensinar o Letramento? Não Basta Ensinar a Escrever?** Ângela B. Kleimam. Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MARIN, A. J. (org.) **Educação Continuada:** reflexões, alternativas. Campinas, SP; Papyrus, 2000. Coleção: Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. 1999. Tradutora: Isabel Narciso. Porto-PT: Porto Editora. Título da edição original: *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona, 1995.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo Profesional Docente:** como se aprende a enseñar? 2009. Madrid-España: Narcea, S.A. de Ediciones, 2009.

MARTINELLI, E. L. **O impacto do Programa Gestar II de matemática na atividade docente no estado do Tocantins inserido na região Amazônica.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

MELLO, L. S. Formação Continuada de Educadores: os desafios do trabalho em supervisão escolar e gestão colegiada. In: SOUZA, N. M. M. e ESPÍNDOLA, A. L. (orgs.); **Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental.** / organizadoras: Neusa Maria Marques de Souza e Ana Lúcia Espíndola. – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2008.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação** – edição 2004 – vol. 29 – no. 2. Universidade Federal de Santa Maria – RS

NÓVOA, A. Para uma Análise das Instituições Escolares. 1995. In: NÓVOA, A. (Coord.). **As Organizações Escolares em Análise.** 2.e., Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 13-43, 1995.

_____. **Professores: imagens do futuro presente.** **Educa.** Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa-PT. Fora de Coleção. Julho de 2009.

NUNES, C. do S. C. **Os Sentidos da Formação Contínua de Professores. O Mundo do Trabalho e a Formação de Professores no Brasil.** 2000. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas - SP

OLIVEIRA, A. M. P.. **Formação continuada de professores de Matemática e suas percepções sobre as contribuições de um curso.** 2003. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Rio Claro – SP.

PEREIRA, A. D. A. **A Educação (sócio) Lingüística no Processo de Formação de Professores do Ensino Fundamental.** 2008. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade de Brasília.

PONTE, J. P. Da Formação ao Desenvolvimento Profissional. 1998. Conferência plenária apresentada no Encontro Nacional de Professores de Matemática ProfMat 98, realizado em Guimarães. Publicado In **Actas do ProfMat 98** (p. 27-44). Lisboa: APM.

_____. **Perspectivas de Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática.** 1992. Texto produzido no âmbito do projecto “O Saber dos Professores”, financiado pela JNICT ao abrigo do contrato PCSH/379/92/CED. Disponível na página da web de João Pedro da Ponte [<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>].

_____. **Investigar a nossa própria prática.** In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR II.** Guia geral. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2008.

RICHARDSON, R. J.; **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** / Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres ... (*et all*) . São Paulo, Atlas, 1999.

SHULMAN, Lee S. **Those who Understand:** knowledge growth in teaching. *Educational Research:* Washington, v.15, n.2, February, 1986, p.4-14.

_____. **Conocimiento y Enseñanza.** Revista Estudios Públicos, vol.83, Chile 2001.

_____; WILSON, Suzanne M; RICHERT, Anna E. **150 different way's of knowing: representations of knowledge in teaching.** *Exploring Teachers Thinking*, 1987. p.104-124.

_____; WILSON, S. M.; GROSSMAN, P. L. Teachers of Substance: subject matter knowledge for teaching. In: **Knowledge Base for the Beginning Teacher.** Ed Maynard C. Reynolds. For the American Association of Colleges for Teacher Education. New York: Pergamon Press, 1989. p.23-36.

_____. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In. SHULMAN, Lee S. **The Wisdom of Practice: essays on teaching, learning, and learning to teach.** San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004, 1.ed.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In. SHULMAN, Lee S. **The Wisdom of Practice: essays on teaching, learning, and learning to teach.** San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004a, 1.ed.

SILVA, M. A. de O. e. **Formação Continuada: um olhar diferenciado.** 2002. Acesso em http://proxy.furb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=503, 20/03/2010

SILVA, M. V. **A Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras Alagoanas através dos Programas PROFA e Pró-Letramento:** o que dizem os programas e as professoras? 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió

SIMÕES, L. C. **Formação de Professores Alfabetizadores em Contexto de HTPC.** 2009. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. SP.

SOARES, F. G. E. P. As atitudes de alunos do ensino básico em relação à Matemática e o papel do professor. In: Reunião anual da ANPED, 21 a 24 de Novembro 2004 – Caxambu MG. **Anais MG: ANPED, 27.** p. 1-19. CD-ROM.

SOARES, L. S. **Formação Contínua: caminhos e descaminhos**. 2007. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. SP

SOUZA, N. M. M. de. Profissão Professor: revisitando o lugar, a função e o papel do professor enquanto profissional de ensino. In: **Anais do Seminário Nacional de Educação e Pluralidade Sócio-Cultural: instituições, sujeitos e políticas públicas**. 2009, p. 1-12. UEFS : Feira de Santana/BA. (ISBN/ISSN 21753016)

TEIXEIRA, G. M. **A Formação Continuada de Professores a Distância em MT: o Programa Gestar e sua influência na prática docente**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998. pp. 207-236.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos Educadores e Formação Docente voltada para a Transformação Social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

ANEXOS

ANEXO I – PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO

Quadro 1 - Contribuição para a Prática Pedagógica

Sujeitos	Perspectiva
Aline (L1)	<p>“O que levar para os alunos nas questões de alfabetização e letramento.” (p.7)</p> <p>“onde a gente vai estudar as teorias.” (p.8)</p> <p>“As teorias onde a gente vai estar buscando os teóricos, as pesquisas.” (p.8)</p>
Carol (L2)	<p>“A leitura e a escrita do aluno.” (p.7)</p> <p>“Desenvolver na criança o gosto pela leitura e pela escrita.” (p.8)</p> <p>“era a metodologia, trabalhar com a criança com jogos, com fichas, letras móveis, que você tinha que dosar esta aprendizagem.” (p.8)</p>
Karina (L3)	<p>“com sugestões de atividades. [...] então você acabava aproveitando textos.” (p.7)</p> <p>“Porque a gente sempre ganha alguma coisa.” (p.9)</p>
Marina (L4)	<p>“Então a gente está sempre trocando.” (p.2)</p> <p>“No livro agora já está apresentando de maneira diferenciada a forma de aplicar a divisão. Já não é tão tradicional.” (p.3)</p> <p>“a gente estava aprendendo e este ano eu já tenho mais tranquilidade para trabalhar.” (p.3)</p>
Roberta (L5)	<p>“quando passou este programa para a gente, foi muita novidade, foi um desafio, foi muita coisa nova.” (p.2)</p> <p>“Tanto na parte de operações quanto na parte geométrica também. Nós trabalhamos o Tangram com o alfabeto todo lá. Já aqui [na escola]! Aqui a gente fala que é só sete peças e faz uns desenhinhos. Agora lá não. Lá a gente faz tudo mesmo.” (p.3)</p>

Quadro 2 - Mudança na Prática Pedagógica¹⁴

Sujeitos	Perspectiva
Carol (L2)	<p>“abertura para você trabalhar com textos diversificados.” (p.9)</p> <p>“você tenta se adaptar.” (p.10)</p>
Karina (L3)	<p>“o professor trabalhar com textos de qualidade, trabalhar com textos, trabalhar com a realidade do aluno. Realidade do aluno que falo é assim, com textos reais, e não textos criados só para ensinar.” (p.8)</p>
Marina (L4)	<p>“Acrescentou muito, pelo menos na minha prática acrescentou e muito.” (p.3)</p> <p>“Porque no livro [...] as crianças têm muita dificuldade.” (p.3)</p> <p>“A questão da postura do professor. Nestes cursos, o professor tem que ter consciência. [...] Então isso vai muito do professor, do profissional. [...] Falta de responsabilidade profissional, por assim dizer.” (p.5-6)</p>
Roberta (L5)	<p>“A gente sai fora mesmo da apostila [...] e entra na Matemática mesmo. Para o caderno das crianças. E o livro traz muito pouco. Então o professor que tem interesse ele tem que aprofundar. Então a gente estica mesmo.” (p.3)</p> <p>“De imediato não. A gente leva um tempinho para assimilar direito. Você não vai jogando tudo de uma vez e deixando para trás o que você já estava fazendo antes. Tem que ir aos poucos. Não tudo de uma vez.” (p.6)</p>

¹⁴ A professora Aline (L1) não aparece na tabela desta categoria por não falar sobre Mudança na Prática Pedagógica.

Quadro 3 - Reflexão sobre a Prática Pedagógica¹⁵

Sujeitos	Perspectiva
Aline (L1)	<p>“o objetivo é a reflexão – ação – reflexão.” (p.8)</p> <p>“existem os relatos de como foi desenvolvido.” (p.8)</p>
Carol (L2)	<p>“a clientela que a gente está recebendo.” (p.9)</p>
Marina (L4)	<p>“nós tivemos que parar, repensar nossa prática, sentar e estudar para aprender, porque nós não sabíamos.” (p.3)</p> <p>“Então quando eu comecei o Pró-Letramento em Matemática, eu já fui assim pensando: Por que o meu aluno tem tanta dificuldade em Matemática? Por que ele tem dificuldade em resolver uma situação problema?” (p.4)</p> <p>“Aí ele tem dificuldade em interpretar. Por isso quando você passa uma conta, vem logo a pergunta: <i>Tia</i>, é de mais ou é de menos” (p.4)</p> <p>“Era o momento que a gente teve para pensar mesmo. Eu mesma, nunca gostei de Matemática. Porque a Matemática na minha estrada é muito pesada. É diferente da de hoje. A gente ensinava, fazia aqueles Tangram, aqueles testes. Para eles é uma alegria, é uma festa. E você não está exigindo deles. É o prazer! É fazer com prazer! A gente não. A gente fazia porque era obrigada mesmo, se não levava reguada. Para eles é diferente!” (p.6)</p>
Roberta (L5)	<p>Vem a pergunta: “que conta que a gente faz?” (p.6)</p> <p>É interpretação.</p>

¹⁵ A professora Karina (L3) não aparece na tabela desta categoria por não falar sobre Reflexão sobre a Prática Pedagógica

Quadro 4 - Continuidade/Acompanhamento da Formação de Professores¹⁶

Sujeitos	Perspectiva
Aline (L1)	“Até hoje os professores ainda questionam se a gente vai continuar com o curso na Rede Municipal.” (p.7)
Carol (L2)	<p>“Você não tem apoio também [...] da coordenação da escola, da supervisão da escola em estar buscando as novidades para você.” (p.9-10)</p> <p>“Poderia estar acompanhando. Só que não está. Eles falam que vem e que vai te acompanhar e no fim, nunca podem. Sempre tem alguma coisa que acontece que não vêm. E se você manda perguntar, vem e fala a mesma coisa que você já ouviu. E não é aquilo que você quer ouvir.” (p.10)</p> <p>“Você vai lá, você aprende a parte técnica, te dão um modelo só que depois te abandonam.” (p.10)</p>
Karina (L3)	<p>“Nas horas atividades para não ocupar o tempo do professor, outro período. Mas eu não sei como seria, porque as horas atividades, cada professor, cada um tem um dia para a sua hora atividade. Então eu não sei como poderia estar fazendo.” (p.12)</p> <p>“Teria que ser alguém capacitado.” (p.12)</p>
Marina (L4)	“E se por acaso tivesse a oportunidade e a gente pudesse fazer de novo, eu voltaria porque você sabe que a gente tem que estar sempre se reciclando.” (p.4)

¹⁶ A professora Roberta (L5) não aparece na tabela desta categoria por não falar sobre Continuidade/Acompanhamento da Formação de Professores

Quadro 5 - Formação Continuada dentro da Escola

Sujeitos	Perspectiva
Aline (L1)	Três grupos no noturno e um no vespertino. (p.7)
Carol (L2)	“Você tem que estar ali junto. Sala de apoio. Sala de reforço. Você estar ali ajudando o professor.” (p.10) “Parceria da escola.” (p.10)
Karina (L3)	“Nas horas atividades para não ocupar o tempo do professor, outro período. Mas eu não sei como seria, porque as horas atividades, cada professor, cada um tem um dia para a sua hora atividade. Então eu não sei como poderia estar fazendo.” (p.12)
Marina (L4)	“uma delas foi a distância.” (p.3) “Tempo.” (p.5)
Roberta (L5)	“Mais tempo. Teve assunto que passou assim ó. Passou batido. Foi só superficial. Não aprofundou.” (p.5)

ANEXO II – PROGRAMA GESTAR II - MATEMÁTICA

Quadro 1 – Contribuição para a Prática Pedagógica

Sujeitos	Perspectiva
Beatriz (G1)	<p>“algumas atividades diferenciadas, onde o professor podia estar aplicando em sala de aula” (p.3)</p> <p>“um dos recursos que o professor tem.” (p.3)</p> <p>“há uma troca de experiência dentro de uma capacitação.” (p.4)</p>
Eduarda (G2)	<p>“o material didático é muito bom” (p.1)</p> <p>“inovar as aulas.” (p.2)</p> <p>“é aquela aula diferente, com material didático diferente.” (p.2)</p> <p>“Você vê as técnicas novas.” (p.6)</p>
Pâmela (G3)	<p>“Olha, naquela época, vi que (em) algumas disciplinas, os alunos, alguns conteúdos, teve grande aproveitamento. No início eles tiveram muitas dificuldades, para entender. Foi uma catástrofe!!! Depois que eles foram pegando o jeito, que eles foram começando a entender o ritmo. E lá era uma sala com vinte alunos Era pouquinho. Dava para trabalhar um por um. Eu conseguia tirar cópia do conteúdo para estar passando para eles. Dava para fazer um trabalho bem feito! Onde eles tiveram um aproveitamento, eu digo assim, no final, o aproveitamento foi aí de uns 90%. Principalmente quando trabalhou com área, que a gente foi trabalhar no dia a dia, na vivência deles, a parte de medida, mas sempre assim. Perímetro, eles foram medir. A parte de quilogramas, eles foram pesar, balança, tudo. Então isso aí, eles gostaram e tiveram um aproveitamento.” (p.3)</p>

Quadro 2 – Mudança na Prática Pedagógica

Sujeitos	Perspectiva
Beatriz (G1)	<p>“quando o professor realmente tem a intenção de mudar, ele leva aquilo com ele e acaba mudando a prática dele, acaba aplicando em sala e muita coisa muda.” (p.7)</p> <p>“tudo depende do interesse do professor.” (p.3)</p>
Eduarda (G2)	<p>“Então isso muda muito a prática pedagógica e nisso a capacitação continuada vem para mudar quem tem, quem dá esta abertura à capacitação para poder mudar. Você pode muito bem fazer a capacitação e o professor falar: ah isso não funciona, você chega lá na sala e ele está grudado no livro didático e no arme e efetue. Então aí é onde existem as diferenças entre os professores.” (p.6)</p>
Pâmela (G3)	<p>“Hoje não. Não mexo com o Gestar.” (p.3)</p> <p>“Porque quando eu cheguei aqui, é 35, 40 alunos. Para te falar a verdade, eu não relei a mão na apostila do Gestar.” (p.3)</p> <p>“muda pelo menos a sua maneira de pensar.” (p.5)</p>

Quadro 3 – Continuidade/Acompanhamento da Formação Continuada¹⁷.

Sujeitos	Perspectiva
Eduarda (G2)	“o Gestar é um programa que deveria começar tendo uma sequência. Tipo começar com o professor que fez Matemática no sexto ano e ir dando continuidade.” (p.1)
Pâmela (G3)	“Mas teria que começar [...] no quinto ano, no sexto ano” (p.2) “Para eu trabalhar o Gestar aqui na escola, eu deveria começar, eu acredito assim, com o sexto ano. Aí o ano que e se eu pegasse o sétimo, eu daria continuidade. Ou o professor que tivesse no sétimo, daria continuidade. Porque, supondo, eu trabalho o Gestar no sexto ano, aí no sétimo ano é outro professor que vai trabalhar.” (p.3) “Nós começamos tarde o Gestar. Tempo para a gente poder realizar todas aquelas atividades propostas. O que faltou no Gestar foi isso daí.” (p.4)

¹⁷ A professora Beatriz (G1) não aparece na tabela desta categoria por não falar sobre Continuidade/Acompanhamento da Formação de Professores

Quadro 4 – Formação Continuada de Professores de Matemática.

Sujeitos	Perspectiva
Beatriz (G1)	“na área do sexto ao nono ano [...] a dificuldade é muito grande para você ter uma capacitação que venha de outro órgão.” (p.2)
Eduarda (G2)	<p>“falta de compromisso de alguns professores” (p.1)</p> <p>“no começo nós começamos com outras várias escolas, mas nenhum terminou.” (p.1)</p> <p>“teve a falta de interesse em participar do curso.” (p.2)</p> <p>“você tem que entrar na sala e explicar qual é o papel do aluno.” (p. 5)</p> <p>“Mas a hora que você chega na sala de aula que você quer passar para os alunos, é onde eu falo que tem que capacitar eles. Eles não estão capacitados para isso. Eles não sabem que nós estamos tentando aplicar uma atividade diferente para eles. Eles acham que a gente está enrolando aula.” (p.5)</p>
Pâmela (G3)	“para o Ensino Fundamental II nunca tem cursos, nunca tem nada.” (p.12)

ANEXO III – PROGRAMA PROEXT

Quadro 1 - Reflexão para prática pedagógica.

Sujeitos	Perspectiva
Daniele (E1)	<p>“melhorar mesmo a formação do professor. Era um momento que eles se organizavam para estudar, para trocar experiências.” (p.2)</p> <p>“conhecer alguns textos em outras áreas: na área de matemática, de letramento matemático, de português mesmo.” (p.2)</p>
Jaqueline (E2)	<p>“faz uma troca de ideias, troca de contribuições, troca de experiências. A gente lê muito a teoria e a gente vem para a escola aplica na prática e lá a gente volta novamente a discutir.” (p.6)</p> <p>“Ajuda a refletir a prática pedagógica e a pratica social dele. Na vida dele. A pedagógica caminha junto com a social dele. Eu vejo que a minha cultura muda geral e não só na sala de aula.” (p. 10)</p>
Letícia (E3)	<p>“nós estamos tendo ali, textos do letramento materno e do letramento matemático. E é isso que o professor faz dentro da sala de aula.” (p. 7)</p>

Quadro 2 - Mudança na prática pedagógica¹⁸.

Sujeitos	Perspectiva
Daniele (E1)	<p>“os professores, eles ficam a vontade para tirar as dúvidas. Porque eles têm muitas dúvidas. E não é só dúvidas na teoria não, é na pratica mesmo de como aplicar material, de estar conhecendo este material de maneira mais aprofundada. Então eu acho que é uma experiência, para eles, muito importante. O momento em que eles ficam assim menos tímidos e conseguem realmente aprender mais algumas coisas.” (p. 3)</p>
Jaqueline (E2)	<p>“A escola, ela tem uma cultura muito da prática só. Assim pelo meus parcos conhecimentos. Eu acho que o professor, ele trabalha muito baseado na prática dele. Não é todo professor. Tem aqueles que fundamentam esta prática. E nós sabemos que por trás de toda prática tem uma teoria, mesmo que inconscientemente pelo professor, mas tem.” (p. 8)</p> <p>“A mudança vem com o amadurecimento, o conhecimento. Eu acredito que a mudança , ela vem conforme o professor vai se desenvolvendo, vendo a importância de aprimorar a sua prática. Aí ele começa, faz um curso, faz outro. E ele começa aos poucos uma mudança interna. Aos poucos.” (p. 10)</p>

¹⁸ A professora Letícia (E3) não aparece na tabela desta categoria por não falar sobre Mudança na Prática Pedagógica

Quadro 3 - Continuidade/Acompanhamento da Formação Continuada.

Sujeitos	Perspectiva
Daniele (E1)	<p>“Era um horário que a escola já tinha no calendário.” (p.2)</p> <p>“as professoras já ficavam ali para as aulas mesmo das universidades mesmo, para elas acredito que era um bom horário.” (p.2)</p>
Jaqueline (E2)	<p>“A gente quando planeja para o ano seguinte, eu tento o máximo que posso, ter dias específicos para reuniões pedagógicas, para estudos. Mandar o professor estudar, é importante. O professor tem que gerenciar a sua formação, mas é importante a escola como um todo que também promova isso. É importantíssimo ratificar conhecimento. Se a gente está falando em alfabetizar e letrar, é importante que a supervisora da escola possa reunir com os docentes, para ratificar isso. Está dando certo? Não está? Como está a teoria que fundamenta esta prática? Mas no calendário não temos dias específicos para isso. Nós temos um calendário bem apertado.” (p. 8)</p> <p>“A escola enquanto instituição formadora tem que ter no seu projeto político pedagógico, formação para o zelador, formação para as merendeiras, formação para as tias que limpam a escola, formação para o secretário, formação para o monitor de informática, e formação para a coordenadora e para a diretora, que é uma gestora, e para os docentes. E porque não para os pais e para os alunos também? Então deveria ter uma formação que envolvesse a comunidade.” (p. 9)</p>
Letícia (E3)	<p>“é uma proposta de formação e independente, independente da sua formação, o professor precisa desta Formação Continuada independente de a prefeitura oferecer. Eu acho que o professor tem a responsabilidade sobre a sua formação. É a autonomia disso.” (p. 6)</p> <p>“Ele tem necessidade de saber, não é ele conhecer a teoria ou ele conhecer a prática, mas é ele saber, ele conhecer que ele tem necessidade de fazer a formação, de buscar a teoria para alinhar à sua prática, para andar em sintonia.” (p. 7)</p>

Quadro 4 - Desenvolvimento de Pesquisa na Formação Continuada.

Sujeitos	Perspectiva
Daniele (E1)	<p>“Então durante o mês, uma vez por mês elas vêm para escola e elas organizam um calendário, alternando letramento e letramento matemático. Elas trazem tanto texto teórico quanto práticas nestas áreas. Por estar participando destas formações que já são inseridas no horário de aula, e no próprio calendário letivo, aí a partir disso, elas foram e fizeram o convite e aí, aquelas pessoas que tinha possibilidade para participar.” (p.2 e 3)</p>
Jaqueline (E2)	<p>“intercambio muito bom entre a universidade e a escola pública.” (p. 6)</p> <p>“olhar de pesquisa.” (p. 6)</p> <p>“possibilidade que escola pode desenvolver pesquisas fundamentadas junto com a universidade que é de alfabetizar letrando.” (p. 6)</p> <p>“Eles têm que produzir conhecimento, se é pesquisa. Então se é pesquisa, tem que ler, que e a teoria e tem que colocar em prática para a gente ver resultados e com isso, a gente ir colaborando com o pessoal e depois enriquecer a prática da gente.” (p. 7)</p> <p>“Porque lá você estuda pesquisas que foram realizadas em outras universidades, pesquisas de mestrados. Lá as teses que a gente lê, os textos que a gente lê são resumos de dissertações que foram feitas. A maioria dos textos, nos últimos dois ou três anos, foi isso.” (p. 8)</p>
Letícia (E3)	<p>“os materiais que a gente vê lá também, tem tudo a ver com aqui, a escola. Com as dificuldades que a gente tem aqui na escola. É como se diz, é a teoria e aqui nós temos a prática.” (p. 6)</p>

ANEXO IV – PROGRAMA PROFA

Quadro 1 - Contribuição para a Prática Pedagógica

Sujeitos	Perspectiva
Aline (P1)	<p>“mostra alguns caminhos de como alfabetizar com textos” (p.2)</p> <p>“o Programa de Formação de Alfabetizadores é um programa que ensina a alfabetização com textos. [...] este programa proporciona uma diversidade de textos, ou seja, diferentes gêneros textuais devem ser trabalhados, ou seja, oferecidos aos alunos.” (p.3)</p>
Carol (P2)	<p>“o Programa de Formação de Alfabetizadores veio ensinar como você poderia fazer a criança despertar, porque a criança vai despertando com o decorrer do tempo.” (p.2)</p> <p>“E do momento que você começa a trabalhar com textos, com músicas, que a realidade deles são as músicas que eles conhecem então você desperta neles aquela vontade de aprender.” (p.4)</p>
Daniele (P3)	<p>“material riquíssimo.” (p.4)</p> <p>“ajudar o professor a trabalhar de maneira contextualizada.” (p.4)</p> <p>“de repente você olha a criança com outros olhos.” (p.5)</p> <p>“a Formação Continuada é importante para a aquisição de um novo conhecimento, ou para você conhecer um material que você ainda não conheceu.” (p.7)</p>
Jaqueline (P4)	<p>“conhecer a teoria da alfabetização a partir de textos. [...] agora eu vou conhecer a teoria da psicogênese da língua, da Telma Vaz, da Emilia Ferreiro.” (p.2)</p> <p>“como alfabetizar a partir de texto e saía um pouco destes textos insignificantes e os textos terem mais significados para a criança.” (p.3)</p> <p>“melhorar a qualidade de ensino.” (p.3)</p>
Karina (P5)	<p>“fazer com que professor deixasse de usar textos insignificantes da cartilha para usar textos mais significativos na alfabetização.” (p.3)</p> <p>“a relação teoria e prática foi muito importante.” (p.5)</p>
Letícia (P6)	<p>“orientar o professor como trabalhar com os diferentes desafios que ele tem dentro da sala de aula.” (p.2)</p>

	<p>“Ele tem um resultado muito satisfatório dentro da sala de aula, porque você percebe que as crianças estão avançando. Você consegue perceber naquilo que eles têm dificuldade para você ajudar.” (p.4)</p>
--	---

Quadro 2 - Mudança na Prática Pedagógica¹⁹

Sujeitos	Perspectiva
Aline (P1)	<p>“eu acredito que todo profissional comprometido, que passa por uma Formação Continuada, ele muda a sua postura na sala de aula.” (p.6)</p> <p>“o profissional comprometido com a Educação, comprometido com cada aluno, ele muda a sua postura em sala de aula. Ele muda para melhor.” (p.6)</p>
Carol (P2)	<p>“antigamente, antes de surgir o Programa de Formação de Alfabetizadores, nós trabalhávamos com sílabas, então teve esta mudança,..., para a gente trabalhar com textos.” (p.2)</p> <p>“o ensino está muito a desejar. [...] se você quer você tem que correr atrás, você tem que pesquisar mesmo.” (p.6)</p>
Daniele (P3)	<p>“para você mudar, você tem que estar disposto a fazer isso. O ‘novo’ geralmente é difícil. É difícil de você adaptar.” (p.7)</p>
Karina (P5)	<p>“foi um curso assim, divisor de águas no meu modo de alfabetizar. Porque assim, eu já não concordava com o método de alfabetizar por silabação por si só. Já trabalhava um pouco diferente. Mas eu não tinha a teoria. Não tinha um embasamento teórico.” (p.5)</p> <p>“a gente não muda a prática de uma hora para outra. Assim, você vai experimentando, eu acho que você vai tentando. Aquilo que você acha que deu certo, você segue em frente. Aquilo que não deu certo você abandona.” (p.6)</p>
Letícia (P6)	<p>“o curso de Formação Continuada a proposta é isso, a mudança.” (p.5)</p>

¹⁹ A professora Jaqueline (P4) não aparece na tabela desta categoria por não falar sobre Mudança na Prática Pedagógica.

Quadro 3 - Reflexão sobre a Prática Pedagógica²⁰

Sujeitos	Perspectiva
Aline (P1)	<p>“teoria e prática juntos e proporciona, assim ao mesmo tempo, aos professores, reflexão, ação e ação.” (p.2)</p> <p>“o professor levava essas práticas, aplicava em sala de aula, aí trazia para o curso, onde nós discutíamos sobre o que ele aplicou na sala.” (p.2)</p> <p>“a Capacitação Continuada realmente proporciona um repensar do professor” (p.3)</p> <p>“cada ano que passa, qualquer profissional, ele faz uma reflexão daquele trabalho que desenvolveu ao longo do tempo. E ele faz uma avaliação do que foi positivo naquele ano e o que foi negativo e precisa melhorado no próximo ano.” (p.6)</p>
Carol (P2)	<p>“a gente troca experiências, um ajudando o outro.” (p.3)</p>
Jaqueline (P4)	<p>“o que eu achei interessante no Programa Formação de Alfabetizadores foi isso, foi estudar, ter a oportunidade de estudar lá no grupo de estudo a teoria e trazer a atividade para aplicar em uma sala de aula de alfabetização, e depois levava o resultado. Então o que eu gostei foi isso” (p.2)</p>
Karina (P5)	<p>“quando você participa de um curso de Formação Continuada, você relaciona tudo o que você vê lá com a sua prática pedagógica na sala de aula. Então você acaba refletindo sobre a sua prática.” (p.6)</p>
Letícia (P6)	<p>“Se o professor trabalhar de acordo com a proposta do programa, e não fica naquela assim, eu estou fazendo porque sou obrigado a fazer, porque ninguém é obrigado a fazer e você tem que acreditar e querer fazer dar certo. Eu acredito que sim o curso de Formação Continuada ajuda o professor a refletir sobre a sua prática pedagógica.” (p.4)</p> <p>“Porque se eu sei aquilo que a criança sabe, [...] na hora do meu planejamento, eu tenho que usar aquela informação em favor da aprendizagem. [...] eu concebo que no momento em que eu fizer o meu planejamento, eu tiver com a minha avaliação, sabendo o que cada um</p>

²⁰ A professora Daniele (P3) não aparece na tabela desta categoria por não falar sobre Reflexão sobre a Prática Pedagógica

	sabe e planejando em função do melhor rendimento da criança, eu acho que o professor está refletindo a sua prática.” (p.4)
--	--

Quadro 4 - Continuidade da Formação

Sujeitos	Perspectiva
Aline (P1)	“a Capacitação Continuada ²¹ é que realmente tem um efeito, porque não é um curso que ele [o professor] vai lá um dia, escuta e pronto, acaba.” (p.2-3)
Carol (P2)	<p>“Não é porque eu fiz o curso que eu não tenho meus erros, que eu não tenho minhas dúvidas. Porque você tem. Então se você tem um curso que dá continuidade (...), e isso precisa! Mas que dá continuidade naquilo que você está trabalhando, veja bem, não é aqueles cursos que você vai lá, ouve, ouve, ouve, ouve e não tem nada a ver com aquilo que você queria ouvir. Então você precisa.” (p.5)</p> <p>“Um acompanhamento na escola, o setor pedagógico vindo. Você montar grupos de estudos, (...) se você está se dando bem, ou não, como é que estava, não aconteceu isso.” (p.5)</p>
Daniele (P3)	“quase não tem nada na minha área.” (p.7)
Jaqueline (P4)	<p>“Tem que investir em suportes de trabalho, salários, condições de trabalho, uma sala ampla com recursos pedagógicos, com Formação Continuada, não só o Programa de Formação de Alfabetizadores, o PCN²², e sim continuamente, enquanto a gente estiver exercendo a profissão nós temos que ter.” (p.3)</p> <p>“Não teve assim uma continuação, não tem um investimento para aquilo ser aprimorado.” (p.4)</p> <p>“a escola desse continuação. Continuasse a investir nesta formação.” (p.4)</p>
Karina (P5)	“Os professores da sala de alfabetização, pelo menos, deveriam ter este acompanhamento lá e aqui. Como eu te falei, teoria e prática. Acho que depois todo mundo voltou do Programa de Formação de Alfabetizadores

²¹ Capacitação Continuada segundo o conceito de Formação Continuada que estamos utilizando nesta pesquisa.

²² PCN foi outro curso de Formação Continuada oferecido aos professores da rede municipal com início no ano de 2002, antes do período selecionado para as análises nesta pesquisa.

	<p>motivado. Mas com o tempo, foi se esquecendo isso.” (p.11-12)</p> <p>“às vezes se tivesse um acompanhamento.” (p.12)</p> <p>“[Esse acompanhamento deveria ser realizado] por alguém capacitado. Pode ser a pessoa que deu o curso, mas ai já tem uma série de coisas que influenciam, porque, às vezes, a pessoa nem está mais naquela função. Aí tem uma série de coisas que influenciam. Até as próprias políticas.” (p.12)</p>
Letícia (P6)	<p>“eu acredito que se fosse um curso direcionado às especificidades da escola, eu acho que elas seriam mais aproveitadas.” (p.5)</p>

Quadro 5 - Formação de Professores dentro do Contexto Escolar

Sujeitos	Perspectiva
Aline (P1)	“Nós tínhamos um grupo de estudos no vespertino e três grupos de estudos no período noturno.” (p.3)
Carol (P2)	“Era complicado porque eram horários que você não estava na escola. Houve cursos à noite. Então foi um horário assim muito puxado. Eu acho que eles deveriam ter feito um horário que dava para todo mundo e que não prejudicasse ninguém. Como eu mesma, fiz a noite. Então eu entrava das seis da tarde e ia até às dez da noite. Então era cansativo o horário. Muito puxado.” (p.3)
Daniele (P3)	“para mim era um horário bom porque na época, eu não trabalhava a noite.” (p.4)
Jaqueline (P4)	“a formação deve ser dentro do ambiente de trabalho, dentro da sua realidade. Então a formação deve acontecer dentro da escola e não longe da escola com outras pessoas.” (p.3-4) “o ideal seria assim, dentro da nossa realidade, dentro das nossas limitações, dentro das nossas possibilidades.” (p.4)
Karina (P5)	“Os horários de formação são sempre em horários contrários. [...] Além, de a gente ter nosso trabalho aqui, a gente tem que usar outro tempo para fazer os cursos. O que já é um empecilho para fazer.” (p.2) “Falta esta disponibilização de tempo no seu horário de trabalho.” (p.6)
Letícia (P6)	“Para mim era [acessível o horário da Formação Continuada], porque eu queria fazer e eu me organizei para fazer.” (p.2)

ANEXO V – PANORAMA DE OFERECIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE 2005 A 2009

Panorama de oferecimento da Formação Continuada de 2005 a 2009

Programa Letramento Mobilização Qualidade Educação (Alfabetização e Linguagem Matemática)	Pró- pela na e e	Programa Gestão em Aprendizagem Escolar – Gestar II	Programa Pedagógico na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental/PROEXT- (projetos de letramento na língua materna; letramento matemático gestão/entre outros que variaram de 08 a 14 projetos diferenciados.	Apoio de	Programa de Formação de Alfabetizadores
2008 - 2009		2009	2005 - 2009		2005 – 2009

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS SUJEITOS DA PESQUISA**Trajetória pessoal**

Nome: _____ Idade: _____

Escola onde atua:

Qual é a sua formação? Porque a escolheu?

Quando terminou a licenciatura?

Fez pós-graduação? Em que área?

Trajetória pedagógica

Há quanto tempo leciona?

Começou lecionar com que idade?

Qual foi a sua primeira turma?

Em que série está lecionando hoje?

Faz uso do planejamento de aula? Comente a importância ou relevância do planejamento de aula.

Faz uso de recursos em suas aulas? Quais?

Fale sobre a sua prática em sala de aula.

Quais têm sido as suas dificuldades em relação ao ensino da Matemática nas suas salas de aula?

OBRIGADA!!!

MARCELA

Mestranda em Educação Matemática

UFMS

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES

Roteiro da Entrevista com Professores Participantes

1. Quais cursos você fez?
2. Porque você começou fazê-lo?
3. Fale sobre o Programa.
 - Objetivos
 - Metodologia
 - Participação
 - Horário da formação
4. Como compartilhou com os colegas da sua escola alguma das atividades realizadas na Formação Continuada?
5. Como você percebe a contribuição do Programa para a sua prática?
6. O que poderia ter tido ou faltou na Formação Continuada?
7. Você acha que o curso de Formação Continuada em questão ajudou ou ajuda nas dificuldades enfrentadas na sala de aula? Como?
8. De que maneira o curso de Formação Continuada em questão tem ajudado a refletir sobre a sua prática em sala de aula?
9. Você acredita na mudança da prática pedagógica após a participação na Formação Continuada?

Roteiro da Entrevista com Professor – Formador

1. Quais cursos você se lembra de ter participado de alguma forma? Seja como coordenadora, formadora ou cursista.
2. Eu gostaria que você comentasse o início do Programa aqui na cidade de Três Lagoas?
3. Fale sobre:
 - Objetivos
 - Metodologia
 - Participação
 - Horário da formação
4. Como foi realizado o convite aos profissionais da Educação Fundamental para participação no Programa?
5. Como você percebe a contribuição do Programa para a prática pedagógica dos profissionais que participaram do Programa?
6. O que poderia ter tido ou faltou no Programa ao ser ministrado aqui em Três Lagoas?
7. Comente as dificuldades que você considera serem enfrentadas na sala de aula nos dias de hoje.
8. Você acha que o curso de Formação Continuada em questão ajudou ou ajuda nessas dificuldades? Como?
9. De que maneira o curso de Formação Continuada em questão tem ajudado a refletir sobre a prática em sala de aula dos professores envolvidos no curso de Formação Continuada?
10. Você acredita na mudança da prática pedagógica após a participação na Formação Continuada?

ENTREVISTAS

As entrevistas transcritas serão enviadas em CD para apreciação dos membros da banca.