MARLI LÚCIA TONATTO ZIBETTI

ANALISANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA
Uma experiência de formação de professores na educação infantil

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

São Paulo
1999

MARLI LÚCIA TONATTO ZIBETTI

ANALISANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA
Uma experiência de formação de professores na educação infantil

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Área de concentração: Psicologia
Escolar e do Desenvolvimento humano

Orientador: Prof. Dr. Lino de Macedo

São Paulo
1999

ANALISANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA
Uma experiência de formação de professores na educação infantil

Marli Lúcia Tonatto Zibetti

BANCA EXAMINADORA

(Nome e Assinatura)

(Nome e Assinatura)

(Nome e Assinatura)

Dissertação defendida e aprovada em: ____/____/____

Dedicatória

À minha querida Ana Gabriela que com sua alegre curiosidade e sede de aprender me faz lutar para que todas as crianças tenham respeitado seu direito ao saber.

Ao meu esposo, que assumiu também o papel de mãe em minhas ausências.

Aos meus pais, exemplo de força e determinação que marcaram meu jeito de ser.

AGRADECIMENTOS

Às professoras que participaram deste trabalho, sem as quais nada disso teria sido possível.

Ao professor Lino de Macedo, pela orientação segura, paciência com meu não-saber, exemplo de coerência entre a teoria defendida e a prática vivenciada.

Aos colegas de Mestrado, amigos que contribuíram para que esta caminhada fosse também uma lição de vida.

Aos Colegas orientandos do Professor Lino de Macedo, pela leitura do texto, pelo apoio e sugestões.

À amiga Elizabeth Martines e a toda a sua família por serem as pessoas tão especiais que são.

Às amigas de uma vida: Ana Lúcia Espíndola, Sônia Maria Ribeiro de Souza, Mônica Scharf Féo Ribeiro, Norma Dilma dos Reis Almeida e Patrícia de Oliveira Guimarães por estarem sempre presentes, mesmo longe...

À mestra que fez diferença em minha vida: Léa de Lourdes Calvão da Silva.

Aos colegas da Universidade Federal de Rondônia pelo incentivo e apoio, especialmente para Arlene Mariani Fujihara e Inês Fontanella Fachinello.

Aos meus alunos com quem aprendi e continuo aprendendo todos os dias.

Às professoras Telma Weisz e Marilene Proença Rebello de Souza pelas contribuições durante a qualificação e por serem as profissionais que são.

Aos professores Gilmar e Enísia pela leitura atenta das versões deste trabalho.

Aos funcionários da Diretoria do Instituto de Psicologia/USP: Inês, Islaine, Maurício e Gerson, pelo socorro em todas as dificuldades.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
1 – INTRODUÇÃO	1
1.1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	4
1.1.1- Aspectos conceituais	5
1.1.2 - Aspectos históricos.....	7
1.1.3 - Pressupostos	12
1.1.4 - A formação continuada e o professor de educação infantil.....	16
1.2. – UMA LEITURA PIAGETIANA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO PROFESSOR SOBRE O ENSINO	21
1.2.1 - Dilemas: situações-problema na prática pedagógica	21
1.2.2 - A teoria da equilibração das estruturas cognitivas.....	23
1.2.3 - Os observáveis e as coordenações.....	28
1.3. - AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	32
1.3.1 - A análise das práticas pedagógicas em contextos de formação de professores.....	32
1.3.2 - O diário de aula como instrumento de formação	38
1.4 – OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA.....	44
1.4.1 – Objetivo geral	44
1.4.2 – Objetivos Específicos	44
1.4.3 – Justificativa.....	44
2 - METODOLOGIA	46
2.1 – SUJEITOS	47
2.2 – INSTRUMENTOS	48
2.3 – LOCAIS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	49

2.4 – PROCEDIMENTOS	49
2.4.1 – <i>Primeira fase</i>	49
2.4.2 – <i>Segunda fase</i>	50
2.4.3 – <i>Terceira fase</i>	52
3 – RESULTADOS	53
3.1.– ENTREVISTAS INICIAIS:	55
3.2 – OS DIÁRIOS DAS PROFESSORAS	63
3.2.1- <i>Metodologia de análise</i>	64
3.2.2- <i>Caracterização geral dos diários</i>	65
3.2.3- <i>A análise do projeto de formação por meio dos diários</i>	75
3.3- AS REUNIÕES PARA TEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS	103
3.4 - OS SEMINÁRIOS	111
3.5 - AS ENTREVISTAS FINAIS	115
4- DISCUSSÃO	125
4.1- O CONTEXTO DA FORMAÇÃO: OS SUJEITOS E SUA REALIDADE	126
4.2- AS ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	132
4.3- UNIVERSIDADE, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE FORMADORES	137
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
ANEXOS	147
ANEXO I - ROTEIRO PARA ENTREVISTA INICIAL	148
ANEXO II - ROTEIRO PARA ENTREVISTA FINAL	149
ANEXO III - DIÁRIOS DE AULA	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153

LISTA DE TABELAS.

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos.....	47
Tabela 2: Diários das professoras.....	66
Tabela 3: Principais atividades propostas pela Prof ^a . Ana.....	78
Tabela 4: Principais atividades propostas pela Prof ^a . Beatriz.....	89
Tabela 5: Principais atividades propostas pela Prof ^a . Giulia.	98
Tabela 6: Participação em reuniões para tematização das práticas	103
Tabela 7: Exemplos de situações-problema analisadas durante as reuniões para tematização das práticas.	106
Tabela 8: Exemplos de ampliação de proposta de trabalho.	110

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. **Analisando a prática pedagógica. Uma experiência de formação de professores na educação infantil.** São Paulo, 1999. 160 p. Dissertação (Mestrado). IP –USP.

RESUMO

No trabalho analisa-se um projeto de formação continuada de professores na educação infantil do ponto de vista das estratégias utilizadas, verificando sua contribuição ao processo de reflexão das professoras sobre sua prática pedagógica.

Partindo de um referencial teórico piagetiano, procura-se identificar nas práticas das professoras, situações-problema que geram desequilíbrios obrigando a construção de novas respostas e, conseqüentemente, novas aprendizagens.

Participaram do projeto oito professoras de pré-escolar com idades entre 22 e 29 anos e com experiências profissionais de dois a sete anos de trabalho em educação no município de Rolim de Moura, RO. As referidas professoras foram entrevistadas no início e ao final do projeto, além de registrarem seu trabalho em diários de aula que serviram de base para a tematização das práticas pedagógicas em reuniões com a formadora. Também foram realizados seminários teóricos nos quais o grupo discutia textos previamente lidos, relacionando-os aos problemas práticos identificados.

A análise dos dados evidencia os problemas enfrentados pelas professoras em sua formação inicial, ingresso na profissão e nas práticas pedagógicas desenvolvidas, identificando suas dificuldades e necessidades no exercício das funções docentes. Permite constatar ainda, a importância da escrita reflexiva para o incremento da capacidade de observação das professoras favorecendo a identificação de situações-problema na prática pedagógica. Por outro lado, demonstra que a reflexão sobre a prática e a introdução de inovações no fazer docente, estão diretamente relacionadas às trocas entre as professoras, destas com a formadora e com a teoria.

Aponta para a necessidade de que os projetos de formação continuada partam dos saberes, dificuldades e necessidades dos sujeitos envolvidos, considerando a etapa de desenvolvimento profissional em que se encontram. Para isso, há que se preparar melhor os formadores e investir em uma política de formação articulada com a carreira docente e com os conhecimentos científicos existentes nesta área

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. Analyzing the educational practice. An experience in training teachers to the education of children. São Paulo, 1999. 160p. Master Thesis. IP - USP.

ABSTRACT

In the present work, we have analyzed a project of continual training of teachers regarding the education of children. The strategies employed, as well as their contribution to help teachers reflect on their educational practice have been considered. According to Piaget's theory, we have tried to identify in these teachers' practice some problem-situations that do provoke some difficulties, thus requiring new answers and subsequently, new learning techniques.

Eight kindergarten teachers took part in the project. They were all between 22 and 29 years old and had between two to seven years of professional experience in educating children in the town of Rolim de Moura, RO (state of Rondônia, north of Brazil). These teachers were interviewed at the beginning and at the end of the project and they also described their work in school reports on which the meetings to discuss the many educational practices were based. Also, there have been some theoretical seminars during which the group used to discuss some texts that had been previously read and that were then related to the practical problems faced by the group.

The analysis of the results shows clearly the problems faced by the teachers during their former training, their entrance to the profession and the educational practices developed, thus identifying their difficulties and needs when performing their teaching functions. It also enables to verify the importance of reflexive writing in order to improve teachers' capacity to observe the facts, thus favouring the identification of problem-situations in the educational practice. On the other hand, it demonstrates that both the fact of thinking about this practice and the fact of introducing innovations in the teaching activity are directly related to the exchanges among teachers, between teachers and their training teacher and their relation with the theory.

It points out the necessity that the projects of continual training contemplate knowledge, difficulties and needs of those who are involved, considering their stage of professional development. To do so, we have to better prepare the training teachers as well as to invest on a training policy which is in connection with the teaching career and the scientific knowledge in this area.

1 – INTRODUÇÃO

Quando trabalhamos com formação de professores, três questões básicas são motivo de preocupação. A primeira delas diz respeito à ênfase reiterada na literatura educacional, à importância dos investimentos em formação de professores, quando há a pretensão de afetar a qualidade do ensino e da aprendizagem. “Torna-se necessário criar oportunidades para os docentes refletirem sobre sua prática e adquirirem subsídios que os levem a reconstruí-la em direção ao sucesso escolar de todos os alunos.” (André, 1996, p.99).

Neste sentido, desafia-nos também a distância existente entre o que recomenda a teoria e a realidade das práticas. Ou como afirma Nóvoa, (1999)¹ “o excesso dos discursos e a pobreza das práticas formativas”, indicando que é preciso um esforço por parte dos formadores e novas diretrizes nas políticas públicas de formação, para a superação deste contraste.

A segunda questão diz respeito à pesquisa na formação de professores. Concordamos com André (op.cit.) quando afirma que a pesquisa em educação precisa assumir também um “caráter didático” que, além de levantar dados sobre a situação em que se dá o ensino na escola ou região pesquisada, possa gerar conhecimentos úteis para a prática educativa dos professores envolvidos, permitindo-lhes beneficiarem-se destes conhecimentos construídos em parceria.

A dicotomia constatada nos projetos formativos entre a teoria utilizada para explicar a aprendizagem dos alunos e a teoria “aplicada” para a formação dos professores, constitui-se na terceira questão que nos preocupa e que demanda maiores estudos e pesquisas, uma vez que ainda não foi superada. Enquanto utilizamos um discurso de que o aluno constrói conhecimentos e, portanto, o processo de ensino deve ser organizado no sentido de defrontá-lo com situações que promovam esta construção, para os professores o processo adotado tem sido a transmissão de teorias e métodos construídos e sistematizados por outros.

O foco deste estudo está na análise de um projeto de formação continuada de professores de educação infantil onde, articulando pesquisa e formação, buscamos

¹ Palestra realizada em 20/05/99 na Faculdade de Educação. USP.

a superação das dicotomias explicitadas acima. Projeto este, com o qual trabalhamos a partir das práticas pedagógicas das docentes envolvidas, através da discussão de seus próprios registros escritos. Buscou-se neste processo, discutir os problemas emergentes no cotidiano da sala de aula com vistas a sua superação, através das trocas entre as professoras e entre estas e a formadora, intermediada pelos textos teóricos estudados.

A contribuição deste trabalho consiste em apontar para algo que é possível e necessário dentro de projetos de formação mas que, por inúmeras razões, acaba sendo considerado impossível. Ou seja, realizar uma experiência de formação de professores em que as práticas das professoras e da formadora sejam o ponto de partida e de chegada para novas aprendizagens e não para a crítica que imobiliza.

Aponta ainda para a possibilidade de uma pesquisa que seja ao mesmo tempo, prática, registro e reflexão sobre o trabalho realizado, apontando para novos possíveis; mostrando-se relevante para a pesquisa educacional por experimentar em um contexto específico, estratégias de formação que buscam a articulação entre teoria-prática, utilizando diferentes formas de registro, análise e apresentação dos dados coletados durante esta experiência.

Teoricamente, o estudo sustenta-se em três eixos: a formação continuada enquanto direito e necessidade do professor; a teoria de Piaget enquanto possibilidade de compreensão das estruturas mentais acionadas no enfrentamento dos dilemas práticos vividos pelos professores; e um terceiro eixo que nos remete para a questão metodológica dos projetos de formação que tenham como princípio um professor construtor de conhecimentos.

O projeto que é objeto de análise nesta dissertação foi desenvolvido com oito professoras de educação pré-escolar que registraram em diários de aula o trabalho realizado com seus alunos no período de agosto a dezembro de 1998.

A análise deste projeto foi feita considerando-se o processo vivido pelas professoras e pela formadora. Ao evidenciar as concepções das professoras envolvidas e as alterações inseridas por elas em suas práticas pedagógicas, estávamos também desvelando o trabalho formativo realizado pela formadora, constatando-se suas contribuições ao crescimento das professoras e também os aspectos que deveriam ter sido melhor trabalhados.

De um lado, buscamos identificar nos registros das professoras os aspectos da prática pedagógica que receberam prioridade em seus relatos e quais os dilemas práticos que foram expressos por elas. Por outro lado, procuramos nos relatórios da formadora, identificar os dilemas que foram objeto de discussão durante a formação, o modo como foram encaminhados e a que teorias nos remeteram durante os estudos com as professoras.

Este relatório está organizado em cinco partes: a primeira reúne os estudos teóricos que sustentaram a formulação da pesquisa e a análise de dados. Esta parte encontra-se dividida em três textos que representam os eixos explicitados anteriormente: “A formação continuada de professores”, “Uma leitura piagetiana da construção do conhecimento pelo professor sobre o ensino”, e “As práticas de formação de professores”.

Na segunda parte, apresentamos a metodologia desenvolvida no trabalho de pesquisa-formação descrevendo os sujeitos, os instrumentos, os locais em que a pesquisa foi feita bem como os procedimentos utilizados nas três fases do projeto.

Na terceira parte, são apresentados os resultados da análise de dados, divididos em quatro momentos: no primeiro, analisamos as entrevistas iniciais realizadas com as professoras selecionadas; no segundo, os diários escritos pelas participantes do projeto. No terceiro momento, encontram-se os dados relativos às reuniões de discussão e aos seminários realizados durante o projeto, analisados a partir dos relatórios de pesquisa da formadora. Finalmente, no último momento, encontram-se os dados coletados por meio das entrevistas finais com as professoras.

A discussão dos dados da pesquisa é apresentada na quarta parte do trabalho e significou a busca de articulação entre os dados sistematizados e a teoria que orientou toda a trajetória.

Nas considerações finais última parte do trabalho, destacamos brevemente as questões fundamentais que emergiram da pesquisa.

Esperamos que as limitações deste trabalho não invalidem sua contribuição, principalmente enquanto experiência de formação que aponta para a possibilidade do uso de estratégias inovadoras nesta área.

1.1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

As rápidas transformações presentes na sociedade atual estão a requerer dos profissionais que nela atuam novas competências para atender às exigências, não só do mercado de trabalho, mas da própria sobrevivência numa comunidade onde conhecimentos cada vez mais diversificados passam a ser necessários.

As escolas como responsáveis pela formação dos sujeitos que atuam nesta sociedade, precisam modificar-se para poder contribuir com a formação de “cidadãos capazes de se informar, de ampliar esta informação, de situar-se e mover-se no mundo do trabalho dentro de um viver ético, com responsabilidades partilhadas.” (Gatti, 1997, p.90)

Neste sentido, pesquisas, estudos e trabalhos na área de formação dos profissionais da educação, num tempo de tantas transformações e novas exigências, continuam sendo necessárias, principalmente considerando-se as mudanças que estão sendo implantadas no sistema educacional brasileiro com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96). E esta necessidade não se restringe à formação inicial, mas envolve também a formação continuada.

Na formação inicial dos professores polivalentes (séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil) os problemas, segundo Gatti (op. cit.) começam com a “desmontagem crescente” dos cursos de 2º grau que têm se caracterizado pela fragmentação e desarticulação entre as disciplinas de conteúdos básicos e de conteúdos pedagógicos e conseqüentemente entre teoria e prática, culminando com a realização de estágios que não representam situações efetivas de aprendizagem.

Na habilitação magistério de 1º grau nos cursos de pedagogia, os problemas enfrentados são semelhantes aos da formação inicial em nível médio: falta instrumentação pedagógica específica para as primeiras séries, desenvolve-se um tratamento superficial e desarticulado dos conteúdos; há um distanciamento entre os centros de formação e as escolas de 1ª a 4ª séries e, conseqüentemente, com os problemas concretos da rede escolar; a maior parte dos cursos tem duração reduzida (três anos) funcionando no período noturno, em escolas de baixa qualidade; os estágios não são integrados ao restante do curso e nem sempre são acompanhados devidamente.

Quanto à formação continuada, que é nosso campo de estudo, é preciso partir da própria idéia que sustenta este tipo de projeto, pois segundo Rodrigues e Esteves (1993) “ não existe unidade de concepção nem de organização da formação contínua ao nível de cada país, diferentemente do que acontece com a formação inicial.”(p.47).

Optar pela formação continuada como campo de estudo e pesquisa não significa ignorar os investimentos necessários na formação inicial, apenas representa uma oportunidade de investigar determinadas situações que podem contribuir com os conhecimentos sobre a aprendizagem do professor. Neste primeiro texto estamos analisando o conceito de formação continuada, sua história e as diferentes concepções que sustentam cada iniciativa nesta área. Além disso procuramos definir, fundamentando-nos em alguns estudiosos, quais os pressupostos que devem sustentar projetos de formação continuada, relacionando-os à formação do professor de educação infantil.

1.1.1- Aspectos conceituais

Atualmente, há uma necessidade, decorrente do próprio contexto histórico e social, em conceber-se a formação de professores como um processo de educação permanente que não se esgote com a frequência a cursos de habilitação formal, ao contrário, estenda-se ao longo da carreira, atendendo às necessidades sentidas pelo próprio professor ou apresentadas pelas situações de ensino, pois é impossível conceber-se uma formação inicial, por melhor que esta seja, capaz de atender todas as necessidades do formando ao longo da profissão.

Às atividades de formação que ocorrem após a conclusão do curso de habilitação inicial, ao longo da carreira profissional, atribui-se a denominação, formação contínua. “Atividades que visam principal ou exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos.”(Rodrigues e Esteves, 1993, p.44).

Nesta concepção, não se trata de acreditar que a formação contínua, sozinha, seja capaz de resolver o problema da aquisição insuficiente de conhecimentos pelos professores durante a formação inicial, sendo necessário para isso, investir na melhoria destes cursos. Mas, acredita-se que a formação contínua pode ser instrumento de mudança das qualificações dos professores contribuindo inclusive,

quando devidamente acompanhada e avaliada, com o fornecimento de dados para a “modificação e o ajustamento dos currículos de formação inicial.” (op. cit., p.48).

Além disso, independentemente de como este professor foi formado, precisa continuar estudando não só para atualizar-se quanto aos novos conhecimentos produzidos, mas principalmente, porque “ há uma razão muito mais premente e mais profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico. Esse fazer que é do domínio da práxis e, portanto, histórico e inacabado” (Barbieri, Carvalho e Uhle, 1995, p.32) que se constrói como qualquer fazer humano, na relação entre o que se faz e o que se pensa sobre aquilo que se faz.

Outra razão para que a educação continuada seja considerada fundamental no processo de construção da competência pedagógica do professor é que há, segundo Barbieri, Carvalho e Uhle, uma “prática pretendida” que foi pensada e trabalhada durante a formação e que se realiza numa escola concreta com condições reais para que ocorra uma prática “consentida” dentro dos limites dados pela instituição. Limites estes, condicionados às regras do sistema sócio-político e econômico em que está inserida.

A partir do momento em que o professor começa a perceber a relação entre sua formação acadêmica e sua prática, os descompassos, as imposições, a não-avaliação sistemática do seu trabalho, a desvalorização do seu salário, pode efetuar rupturas, assumindo a coordenação do processo de ensino-aprendizagem seu e de seus alunos, recorrendo ao extra-classe, ao não-previsto, como elemento indispensável para a construção da sua autonomia e da de seus alunos. (id. ibid. p.34).

Por outro lado, se a inserção deste professor no processo de trabalho escolar se der em ambiente em que somente o saber cristalizado nos programas e livros didáticos for valorizado, em uma escola alienada no domínio da técnica, não haverá possibilidades de crescimento e inovação a partir do saber trazido da formação inicial. O envolvimento do coletivo escolar em processos de formação continuada pode garantir a construção de um saber prático-refletido, em sintonia com as descobertas mais recentes da ciência e com as necessidades do mundo em constante mudança. Mundo este, para o qual estão sendo educados os adolescentes e as crianças que hoje freqüentam esta instituição.

Pode-se entender ainda por formação continuada, “**o processo de desenvolvimento da competência dos educadores**” (Fusari e Rios, 1995, p.38 –

grifo dos autores) compreendendo-se o duplo caráter dessa competência: o técnico e o político.

A dimensão técnica da competência diz respeito ao conjunto organizado e sistematizado dos conhecimentos e aos meios e estratégias para socializá-los. Na dimensão política, referimo-nos ao compromisso assumido pelo educador, compromisso que indica a escolha, a definição do direcionamento da prática. (Fusari e Rios, 1995,p.40).

Os autores afirmam ainda que um projeto de formação continuada deve prestar atenção a tudo o que envolve a qualificação dos educadores, buscando de maneira prática, as melhores formas de fornecer-lhes condições para que exerçam com competência sua profissão.

Perrenoud (1993) alerta para a necessidade de redimensionar o conceito de competência, uma vez que as questões com as quais o professor se depara no exercício de suas funções colocam-no diante de situações que exigem soluções rápidas, para as quais nem sempre há tempo disponível para pesar os prós e os contras de cada decisão. Neste sentido, o autor define competência da seguinte forma:

Uma competência é um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos – conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação, ferramentas, atitudes – a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. (Perrenoud, 1998, p.208)

Para o autor, a única maneira de formar os professores para que consigam atuar de maneira mais eficiente diante das circunstâncias imprevisíveis do dia-a-dia, é proporcionar-lhes a vivência regular deste tipo de experiência durante a formação levando-os a analisar suas reações: o que pensaram, sentiram e fizeram. Desta maneira seria possível chegar-se a um consenso do que teria sido necessário fazer, auxiliando os profissionais a dominarem melhor suas ações.

Nem sempre as concepções de educação continuada foram estas que acabamos de expressar. Uma revisão histórica dos termos e características dos projetos desenvolvidos pode elucidar aspectos importantes na trajetória deste tipo de formação docente.

1.1.2 - Aspectos históricos

De acordo com estudos de Silva e Frade (1997), os programas de formação continuada sofreram influência dos três grandes momentos políticos vividos no

Brasil nas últimas décadas: ditadura militar, movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia.

Durante a ditadura militar, principalmente na década de 70, o que caracterizou a formação docente, segundo as autoras, foi “o princípio da racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola” (id.. ibid. p.33), reforçando a separação já existente entre os que pensam e planejam o trabalho pedagógico e entre os que o realizam. São exemplos de modalidades de formação desenvolvidas neste período, as reciclagens e os treinamentos.

Segundo Nóvoa (1994) este tipo de iniciativa corresponde ao processo de racionalização do ensino que desde os anos setenta busca o controle do ato educativo eliminando todos os fatores externos e imprevisíveis que possam atrapalhar o processo educacional. “Os professores são vistos como técnicos cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de idéias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais.”(p. 24)

Este processo estimulou o crescimento do número de especialistas pedagógicos, contribuindo para a proletarização do professorado ao mesmo tempo em que aumentou o trabalho burocrático destes, com a introdução do controle administrativo via formulários de avaliação. O professor passou a ser um mero executor das tarefas planejadas por outros, seu saber prático foi desvalorizado e sua estima profissional diminuída.

Racionalização, proletarização e privatização do ensino são aspectos diferentes de uma mesma agenda política que tende a olhar para a educação segundo uma lógica economicista e a definir a profissão docente segundo critérios essencialmente técnicos. Segundo esta tendência, a saída da crise de identidade dos professores far-se-ia através de uma espécie de nivelamento por baixo, de um esvaziamento das aspirações teóricas e intelectuais do professor, de um controlo mais apertado da profissão docente. (Nóvoa, 1994, p.25)

Na década de 80, o país vivia um momento de luta pela redemocratização que influenciou também o processo educacional, dando origem a movimentos de renovação pedagógica que passaram a exigir um novo perfil para o professor “mais voltado para a dimensão política da prática docente.” (Silva e Frade, 1997, p.33). É neste período que se multiplicam as lutas sindicais por melhores condições salariais e de trabalho, levando os cursos de formação a investir na preparação destes profissionais para uma maior participação política, tanto em sala de aula, como nos movimentos trabalhistas ou comissões e órgãos colegiados da escola.

Este processo ocorre sob a influência das teorias Crítico-Reprodutivistas² que, ao apontarem a escola como aparelho ideológico do estado, portanto, reprodutora da ideologia dominante, indicam a necessidade de atuação do professor em outros espaços como os sindicatos ou partidos políticos para lutar pela transformação social.

Em um estudo realizado sobre os programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação no Estado de São Paulo, Barbieri, Carvalho e Uhle (1995) afirmam que na década de 80 a ênfase dada foi para os cursos de atualização. “A restrição que se faz é que em geral o termo atualizar se refere mais a **pôr em dia conteúdos** (grifo das autoras), tarefa que um curso de 30 horas não consegue fazer.” (p.32).

A década de 90, caracteriza-se pela globalização da cultura e da economia, pelo desenvolvimento tecnológico e pela rapidez com que se sucedem as mudanças nas diferentes áreas da vida humana. André (1997), em artigo denominado “Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência”, aponta alguns aspectos dos programas de formação contínua desenvolvidos na América Latina que necessitam ser revistos à luz de estudos recentes que permitem uma leitura mais crítica desta problemática.

Para a autora que cita palestra realizada por Rosa Maria Torres (PUC, 1996), tem havido uma ênfase nos últimos anos na formação de professores em serviço. Isto estaria ocorrendo devido ao incentivo de organismos internacionais como o Banco Mundial que justifica esta escolha afirmando que os investimentos feitos até aqui na formação inicial não trouxeram os resultados esperados, levando-os a dar prioridade neste momento, à formação em serviço.

André adverte para as possíveis conseqüências de ações como estas, alertando que as pesquisas na área de formação em serviço ainda são poucas e não permitem qualquer conclusão sobre sua ineficácia; além disso, precisamos considerar que, enquanto na maior parte dos países a formação docente para o ensino fundamental é realizada em instituições de ensino superior (Barreto, 1996), no Brasil, isto ainda é uma meta, “havendo um consenso nacional de que há uma necessidade

² Segundo Saviani (1997), as teorias Crítico-reprodutivistas caracterizam-se por atribuírem à educação a função de reproduzir a sociedade na qual está inserida.(p.27)

emergente de que a formação científica e cultural dos professores brasileiros seja progressivamente elevada.” (Pimenta, 1996,p.348).

Neste sentido os investimentos em projetos de formação à distância, como uma forma de realização da formação continuada, também precisam ser repensados. Apontados como tendência nas políticas de educação dos países do Terceiro Mundo, estes projetos visam minimizar ou suprir a formação precária do professor, porém, não têm atingido os resultados esperados conforme comprovam os resultados de pesquisas sobre o tema:

“...as avaliações que vêm sendo feitas do potencial ou do impacto desses processos à distância tem levantado sérias dúvidas sobre a sua eficácia, chamando a atenção para o importante papel das interações dos monitores com os cursistas no sucesso desse tipo de estratégia. Evidenciam que não é possível prescindir da mediação humana para que os resultados possam ser realmente efetivos. (André,1997,p.66).

Outro aspecto apontado pelo texto de André (op. cit.) é a preocupação ainda presente nos projetos de formação continuada com a atualização de conteúdos. Este tipo de iniciativa que parte da premissa que os professores apresentam lacunas em sua formação, levam ao planejamento de cursos (em geral de curta duração) cuja ênfase é repassar os conhecimentos mais recentes sobre a área de atuação do professor e sobrevivem apesar das críticas feitas pelos estudiosos. Cursos realizados com este propósito não consideram questões fundamentais

como o processo de construção da identidade pessoal do professor, a sua (des) valorização social, o peso das condições de trabalho na sua prática e outras que o auxiliariam a tomar consciência das eventuais lacunas existentes na sua formação e a assumir-se como sujeito do processo de auto formação.(André, 1997, p.66).

Um equívoco que ocorre quando são planejados projetos de formação continuada é a desarticulação com programas mais amplos de reforma educacional. Isto é, a formação dos professores só é pensada a *posteriori*, após terem sido implantadas as reformas pretendidas pelos dirigentes, caracterizando-se muitas vezes em planos de “persuasão docente”, gastando-se boa parte do tempo e dos recursos destinados à formação para convencer os docentes da importância das medidas adotadas.

A ausência de participação dos professores no planejamento e elaboração de programas destinados a sua própria formação é outro aspecto apontado pelas pesquisas como característica básica dos projetos atuais nesta área. Segundo André

(1997), estes projetos feitos **para** os docentes, deveriam ser concebidos **com** eles e questiona: “quando eles vão começar a ser ouvidos na definição das propostas que lhe dizem respeito?” (p.66).

A identificação dos desafios que se colocam aos formadores neste campo constitui-se no primeiro passo para enfrentá-los. Os instrumentos que poderão contribuir para isto podem ser encontrados nos conhecimentos acumulados através das pesquisas já desenvolvidas onde é possível perceber em que caminho deverão ser construídas novas investigações.

O enfoque prático reflexivo na formação docente tem recebido uma ênfase bastante grande nas publicações atuais e a origem de seus fundamentos foi buscada em Dewey e em seu princípio pedagógico da aprendizagem pela ação. Porém, foram os trabalhos de Donald Schön os responsáveis pela aplicação recente deste conceito que é assim definido por Alarcão:

...a reflexão (...) é uma forma especializada de pensar. Implica uma prescrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as conseqüências a que elas conduzem.(1996, p.175).

Ao criticar o paradigma racionalista técnico de formação Schön (1992) defende que seja incluído o componente de reflexão a partir de situações reais de prática, na formação dos futuros profissionais. Para ele a atuação do educador implica o conhecimento prático (conhecimento na ação, saber-fazer); a reflexão na ação (a transformação do conhecimento prático em ação); e, uma reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (que é o nível reflexivo).

O processo de reflexão-na-ação (...) pode ser desenvolvido numa série de “momentos”. (...) primeiramente um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo aluno (...) segundo momento (...) pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. (...) Num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação (...) num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese.”(Schön, 1992, p.83).

O que se espera com um trabalho de formação voltado para o desenvolvimento da capacidade reflexiva é que o professor seja capaz de atuar de uma forma mais autônoma, menos dependente de manuais ou de planejadores externos ao processo de seus alunos. Construindo formas de atuação com base em teorias que se tornam ações de acordo com as solicitações do meio. Em outras

palavras, que seja um profissional no sentido explicitado por Zabalza: “Profissional é aquele que **sabe o que faz e por que o faz** e, além disso, está **empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível**.”(1994, p.31 – Grifo do autor).

A busca de um profissional assim, talvez justifique o grande interesse despertado pelos trabalhos de Schön, pois nas palavras de Alarcão, “por trás da epistemologia da prática que Schön defende está uma perspectiva do conhecimento, construtiva e situada, e não uma visão objetiva e objetivante como a que subjaz ao racionalismo técnico.”(1996, p.17). E a autora acrescenta ainda, que se acreditarmos que a prática é um elemento formativo importante, é preciso averiguar de que maneira é possível incluí-la em projetos de formação de professores.

A participação dos professores em processos de investigação sobre o desenvolvimento curricular, sobre seu próprio crescimento profissional e prático, contribui para que seja superada a histórica separação entre os que pensam e os que executam, pois permite aos professores colocarem-se também na posição de produtores de conhecimentos, utilizando-os na melhoria da prática pedagógica.

Acreditamos conforme Macedo (1994) que, para que haja uma mudança nas práticas dos professores, é preciso criar espaços nas escolas para que eles conversem sobre seu fazer, que troquem idéias, e tenham a oportunidade de criar e experimentar novas formas de trabalhar, criticando e aperfeiçoando sua prática em um trabalho em que o erro seja encarado construtivamente, como o professor faz com seus alunos.

1.1.3 - Pressupostos

Autores como Fusari e Rios (1995), Candau (1996), Nóvoa (1992), e Zeichner (1993) enfatizam a necessidade de que os projetos de formação continuada de professores sejam pensados e realizados a partir de alguns pressupostos que considerem o professor como sujeito de seu processo de construção do saber, valorizando-se neste sentido, alguns conhecimentos já construídos neste caminho de democratização e renovação da educação.

Fusari e Rios (1995) destacam alguns aspectos que devem pautar “uma política para a educação do educador em serviço” que resumiremos abaixo:

1. É preciso considerar que o educador brasileiro é um sujeito concreto e determinado pelas condições de vida e de trabalho a que está submetido. “Assim, sempre se deverá considerar o conjunto de fatores condicionantes estruturais e

conjunturais que agem sobre sua prática, delimitando seu espaço real de possibilidades.” (p. 38).

2. Reconhecer as deficiências da formação inicial do educador é preciso para que se possa identificar as necessidades de intervenção, porém não se pode pretender que a educação em serviço seja capaz de sanar todas as lacunas.
3. A educação continuada deve ser pensada e realizada como um processo, articulado em diferentes fases que representem a continuidade do trabalho, sempre procurando-se relacionar o contexto de trabalho intra-escolar com “a consciência em relação à realidade social mais ampla.” (p.38).
4. O levantamento das necessidades de formação deve ser realizado com a participação dos educadores, discutindo os problemas encontrados de forma que esta fase já faça parte do projeto de formação e não seja apenas um relato (oral ou escrito) das dificuldades enfrentadas pelos professores.
5. A prática pedagógica deve ser o “ponto de partida e o ponto de chegada” do processo de formação, estimulando-se uma reflexão com auxílio da teoria que “amplie a consciência do educador em relação aos problemas e que aponte caminhos para uma atuação competente”.(p.39).

Nóvoa ao propor a formação do professor para a autonomia e conseqüente auto-formação aponta três aspectos neste processo: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

“Produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas.” (Pimenta, 1996, p.85). Nóvoa entende que a teoria fornece alguns instrumentos ao professor mas o adulto acaba retendo apenas o que está ligado a sua experiência. E neste sentido a formação deve passar sempre pela “mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica.” (Nóvoa, 1992, p.28).

Produzir a profissão docente significa valorizar e identificar não só os conhecimentos científicos que embasam o trabalho docente, mas também considerar que os saberes da experiência constituem instrumentos importantes para o

enfrentamento das situações-problema específicas e altamente complexas que precisam ser resolvidas pelos professores em sua prática diária.

Produzir a escola consiste em transformá-la em espaço de trabalho e formação, o que implica considerá-la como local privilegiado para os projetos formativos, através da construção coletiva das propostas pedagógicas das escolas por meio das quais a formação dar-se-ia em situações reais de aprendizagem.

Zeichner (1993) tem procurado apontar alguns aspectos fundamentais que devem ser observados no desenvolvimento de projetos de formação baseados na reflexão para que não se incorra em erros que, segundo ele, tomem o ato reflexivo como um fim em si mesmo. Destacaremos aqui, as três características principais da abordagem deste autor sobre a formação do professor como prático-reflexivo.

A primeira recomendação é para que a prática de ensino reflexivo preocupe-se em voltar a atenção do professor tanto para dentro (sua própria prática) quanto para fora (condições sociais nas quais ocorre a prática). A não consideração dos aspectos sociais, políticos e econômicos que envolvem a prática pedagógica pode levar os profissionais a uma visão distorcida do processo de ensino e de seu próprio papel enquanto sujeitos.

A segunda característica que deve ser considerada em processos reflexivos diz respeito às decisões dos professores quanto às questões que envolvem direitos e situações de desigualdade e injustiça dentro das salas de aula.

Reconhecendo o carácter fundamentalmente político de tudo o que os professores fazem, a reflexão dos professores não pode ignorar questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente ou as relações entre raça e classe social por um lado e o acesso ao saber escolar e o sucesso escolar por outro. (Zeichner, 1993, p. 26).

Outro aspecto destacado por Zeichner é a necessidade de que a reflexão seja considerada uma prática social, de tal forma que os professores auxiliem-se mutuamente e na troca entre iguais, construam seus conhecimentos. “Este compromisso tem um valor estratégico importante para a criação de condições visando a mudança institucional e social. Não basta atribuir-se individualmente poder aos professores, que precisam de ver a sua situação ligada à dos seus colegas.” (Id. *ibid.* p.26)

Os Referenciais para Formação de Professores Polivalentes partem do pressuposto que o conhecimento profissional do professor a ser construído em projetos de formação,

não é apenas acadêmico, racional, feito de fatos e teorias, nem simplesmente um conhecimento prático. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto de situação educacional que, a cada momento se situa, sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação. (Brasil, 1998a, p.73-74).

Por este motivo, definem cinco âmbitos de conhecimento que devem ser trabalhados em programas de formação profissional do professor: “Conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos”; “Conhecimento para atuação pedagógica”; “Conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação”; “Cultura geral e profissional” e “Conhecimentos experienciais contextualizados”.

Em relação aos conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, a proposta do MEC afirma que os programas de formação devem garantir a aquisição de saberes necessários para uma atuação adequada às características de desenvolvimento e aprendizagem de cada faixa etária, atentando para a importância das experiências anteriores dos sujeitos, sua origem social e cultural e a preocupação que o professor deve ter em conhecer as formas de vida em que estão inseridos seus alunos, procurando estar em sintonia com o que desperta seus interesses e atenções.

Conhecimento para atuação pedagógica envolve diferentes dimensões do processo de ensino: currículo escolar, didática e áreas de conhecimento. Consideramos que este tipo de conhecimento tem sido o que recebeu maior ênfase nos programas de formação. É preciso, no entanto, direcioná-lo para um trabalho relacionado com os demais tipos de conhecimento e num enfoque que priorize a articulação destes saberes com sua manifestação na prática escolar.

Para contemplar na formação de professores conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação é preciso incluir conteúdos vinculados ao contexto em que se dá a ação educativa. Para isso são necessárias análises da realidade social e política, e sua repercussão na educação, as expressões culturais, os conhecimentos sobre o sistema educativo e as dimensões social e política do papel do professor.

Um profissional da educação precisa dispor de um repertório cultural amplo como elemento básico para a realização de um trabalho criativo e estimulador dos progressos dos alunos nesta área. A formação deste profissional deve ter como uma de suas metas a ampliação do universo cultural do professor, e para isso a organização do ambiente educacional como um espaço de acesso a este saber, permitindo-se o intercâmbio com outras instituições, é fundamental.

O tipo de conhecimento denominado de experiencial contextualizado é aquele produzido pelo professor a partir da análise e discussão das práticas pedagógicas, sua ou de seus colegas. Valorizar este tipo de conhecimento, significa considerar que “tornar-se professor é um processo que se desenvolve com o tempo” (Brasil, 1998a, p.83) através de estudos, experiências práticas, reflexões sobre estas experiências, em um contexto que permita a investigação e as trocas entre os parceiros.

Os Referenciais apresentam ainda uma série de critérios que devem ser observados na organização de programas de educação continuada. Uma análise destes critérios permite-nos perceber que são coerentes com os pressupostos explicitados neste texto com base nas idéias de Fusari e Rios, Nóvoa e Zeichner, principalmente quanto à:

- Continuidade dos projetos;
- Concepção de formação como prática coletiva;
- Definição de objetivos a partir do levantamento das necessidades dos professores;
- Articulação entre teoria e prática com base em análise e resolução de situações-problema;
- Utilização de recursos que contribuam para a tematização da prática real: diários, vídeos, observações produções dos alunos, etc.;
- Inclusão, nos projetos de formação, de oportunidades de acesso à cultura e ao saber que ampliem o universo cultural do professor.

1.1.4 - A formação continuada e o professor de educação infantil

Nas últimas décadas, as iniciativas de atendimento em educação infantil apresentaram um significativo aumento, não só a nível nacional mas internacional também. Dentre as causas apontadas por Barreto (1998) para este crescimento,

podemos citar: os movimentos de urbanização e industrialização; o crescimento da participação da mulher no mercado de trabalho; a modificação na organização e estrutura da família contemporânea o que tem solicitado novos espaços institucionais para o cuidado e a educação das crianças; o reconhecimento social da importância das experiências da infância para o desenvolvimento das crianças e, principalmente, as conquistas sociais dos movimentos pelos direitos das crianças.

No Brasil, a constituinte que culminou com a promulgação da Constituição de 1988, assegurou através do artigo 208 da Constituição (Inciso IV) o direito à educação infantil: “O dever do Estado com a educação será efetivado (...) mediante garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos.” (Brasil, 1988, p.38).

Outro avanço significativo foi obtido através da inserção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), do termo educação infantil para designar o atendimento às crianças de zero a seis anos. Definida como primeira etapa da educação básica, deve ser oferecida em creches para crianças de zero a três anos e em pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos, sem diferenças no entanto, quanto ao caráter que em ambos os casos deve ser educativo.

A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação das suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade. (Brasil, 1994a, p.15).

Devido à forma como se deu a expansão do atendimento a esta faixa etária no Brasil, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, a qualidade encontra-se ainda bastante comprometida, especialmente nas creches que atendem crianças de baixa renda, por terem surgido a partir da idéia de apenas servir como abrigo às crianças enquanto os pais trabalham.

Além de uma política de investimentos que assegure a efetivação, na prática, dos direitos garantidos em lei de acesso à educação infantil para todos os que dela necessitarem, um dos maiores desafios para um atendimento de qualidade é o da formação e valorização dos profissionais que atuam na área. Autores como Barreto (1998) e Campos (1997) afirmam, com base em revisão de pesquisas, que um dos fatores mais relevantes para o êxito dos programas de educação infantil no desenvolvimento posterior das crianças é a formação específica dos profissionais que nela atuam.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, o professor de educação infantil deve ter formação em nível superior, admitindo-se como formação mínima a modalidade normal. Ocorre que esta meta ainda está longe de ser atingida pois conforme dados do MEC de 1996 (apresentados por Barreto, 1998), 61,4% dos professores que atuam na pré-escola possuem a habilitação Magistério de segundo grau e apenas 18,2 têm curso superior, não havendo dados que permitam analisar quantos destes possuem habilitação específica para atuar na pré-escola. Mas a mesma autora afirma que o número reduzido de oferta desta habilitação no país, permite concluir que a quantidade de professores habilitados também é pequena. É preciso considerar ainda a presença de professores que não concluíram o ensino fundamental atuando tanto na educação infantil quanto nas séries iniciais.³

Outro agravante neste quadro é a não-inclusão das questões relativas à educação infantil na formação dos professores tanto a nível médio, quanto superior.

...os cursos de magistério existentes atualmente não contemplam no seu currículo a faixa de 0 a 4 anos; quando tratam das crianças pequenas, geralmente enfocam a faixa de 4 a 6 anos, que vem sendo atendida pela pré-escola e, prioritariamente, detêm-se no seu desenvolvimento cognitivo. Também no nível do 3º grau quase não há possibilidades de se realizar a formação necessária para o trabalho com essa faixa etária.(Cruz, 1996, p.82).

Neste contexto, além dos investimentos necessários e urgentes em cursos de formação inicial, os projetos de formação continuada podem desenvolver um trabalho importante junto aos profissionais que, do ponto de vista legal possuem habilitação (cursos de 2º ou 3º grau), porém em termos de conhecimentos específicos sobre a educação infantil, carecem de uma formação sólida. A superação dos mitos⁴ correntes nesta área de que basta ser mulher para possuir as habilidades necessárias para cuidar de crianças, só será obtida através da profissionalização desta função docente, com a adequada formação de seu quadro de educadores.

Segundo recomendações do I Simpósio Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994b) a formação deste profissional deve pautar-se pela preocupação de que o atendimento nesta faixa etária deve estar alicerçado no binômio educação e cuidado, implicando uma revisão no atendimento que até hoje tem sido feito: nas

3 Dados do MEC de 1996 afirmam que 1.071.603 funções docentes de pré-escolar até a 4ª série são ocupadas por professores que não concluíram o ensino fundamental (Brasil, 1998a).

4 Em recente trabalho denominado “Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos”, Arce (1997) afirma que “a não valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a

creches a ênfase ao cuidado, na pré-escola, uma excessiva preocupação com a escolarização imitando a escola fundamental.

Outra recomendação presente nos documentos produzidos durante o Simpósio é de que a formação precisa ser entendida como um direito do profissional e deve respeitar a necessidade de que se trabalhe conjuntamente com a formação e a profissionalização através de propostas próprias para atender as diferentes situações existentes em cada rede e em cada região. Entendendo-se como parte da profissionalização o acesso a cursos de habilitação, mesmo em serviço, para os profissionais que a eles não tiveram acesso, tanto em nível de 1º ou 2º grau.

Kramer (1994) alerta para a inferiorização existente em relação aos profissionais de creche e pré-escola e afirma que uma formação de nível menor, implica em remuneração inferior sendo necessário articular formação continuada e habilitação. Neste sentido afirma a necessidade de:

Uma diretriz política que tenha seu eixo calcado na formação permanente para os profissionais que já estão em serviço, aliada a uma política que articule, a médio prazo, a formação com a carreira, e que seja desenvolvida através de atividades que tenham uma periodicidade e que estão organizadas num projeto mais amplo de qualificação, com avanço progressivo na escolaridade para aqueles que dela necessitam. (p.23)

Neste sentido, Cruz (1996) propõe que haja programas de formação (inclusive em nível de cursos supletivos para os professores que não possuem 1º Grau) tomando-se o cuidado para não cair na superficialidade da formação, através de projetos bem elaborados com a preocupação de garantir aos professores tanto as informações, quanto as habilidades necessárias ao exercício da profissão.

A autora aponta para a importância de trabalhar com dois grandes conjuntos de informações que estariam intimamente relacionados: as informações sobre as crianças e suas famílias (desenvolvimento infantil e condições sócio-econômicas, valores da família, etc.); informações relacionadas à creche/pré-escola e ao trabalho que deve desenvolver junto às crianças (histórico, e situação das crianças com visão crítica de programas, conteúdos relacionados às diferentes áreas do conhecimento, informações sobre necessidades físicas das crianças, legislação, ética, etc.).

Penso que as informações têm por objetivo permitir repensar, sistematizar, situar em contextos mais abrangentes, ampliar e enriquecer os conhecimentos que a

vinculação do seu trabalho com o doméstico, o privado e a deficiência na formação aparecem como resultado desta imagem.” (p.119).

profissional já acumulou, dando-lhe elementos para terem compromisso maior com o seu trabalho e atuar de forma mais adequada, consistente e proveitosa. (Cruz, 1996, p.84).

Quanto às habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas Cruz (1996) destaca a observação (das crianças e de si mesma) como a principal, uma vez que permite ao professor modificar um pouco o foco do trabalho, que normalmente é centrado nele mesmo, para tentar compreender o ponto de vista da criança. Para isso é preciso que ele, a partir da observação, se disponha a questionar o pensamento das crianças procurando “entendê-lo, questioná-lo e instigá-lo”.(p.84).

Mas como desenvolver estas capacidades nos professores? De que forma as situações que o professor enfrenta em seu dia-a-dia podem significar momentos de aprendizagem?

Consideramos que a teoria Piagetiana pode contribuir para uma leitura do processo de aprendizagem do professor e conseqüentemente fornecer indicações para o trabalho dos formadores.

1.2. – UMA LEITURA PIAGETIANA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO PROFESSOR SOBRE O ENSINO

1.2.1 - Dilemas: situações-problema na prática pedagógica

Autores como Nóvoa (1992, 1995), Schön (1992), Zeichner(1993), Pérez Gómez (1998) apontam para a importância de considerar-se as aprendizagens oriundas das práticas pedagógicas dos professores, como um tipo de conhecimento prático que define suas ações no cotidiano escolar. Zabalza (1994) esclarece em que consiste este conhecimento:

Quando se fala de conhecimento prático é para referir o tipo particular de informação e aprendizagens que a prática proporciona e que se vão consolidando como um autêntico corpo de conhecimentos a partir do qual os professores descrevem e justificam a sua acção. (p. 51)

Ainda segundo o autor, é comum contrapor-se este tipo de conhecimento do professor às teorias adquiridas em cursos de formação, livros etc., quando na verdade é preciso considerar que ele é resultado das diversas situações vividas desde sua experiência enquanto aluno, as teorias estudadas e seu trabalho profissional. Estes saberes construídos a partir das diferentes situações de formação ou da experiência profissional consolidam-se em princípios que são acionados no momento da ação. “Os princípios constituem os suportes lógicos que os professores constroem para explicar e justificar a sua actuação na aula. Como todo conhecimento prático precede a acção e serve-lhe de guia, mas por sua vez surge da própria acção e recria-se nela.” (Zabalza, 1994, p. 56).

Estas situações de confronto dos princípios construídos pelo professor com as situações reais constituem o que Zabalza (op. cit.) denomina dilemas “conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenvolvimento da sua atividade profissional” (p.61), o que implica entender-se a atuação do professor como um diálogo constante entre o que ele sabe, o que sabe fazer, o que parece adequado ser feito, o que está disposto a fazer e o que a situação concreta permite que seja feito.

Nem sempre os processos de conhecimento e de resolução do dilema são conscientes para o professor ou então não o são em todos os casos com a mesma intensidade, tornando necessário um trabalho de formação voltado para a análise e

discussão das práticas que permita a identificação dos dilemas, as diferentes possibilidades de resolução dentro das alternativas mais adequadas que se colocam em cada situação.

Segundo Zabalza (1994)) há dois aspectos no conceito de dilema que são particularmente importantes:

a) Os dilemas são construtos descritivos (isto é identificam situações dialécticas e/ou conflituais que se produzem nas situações didácticas) e estão próximos da realidade: referem-se não a grandes esquemas conceituais mas antes a actuações concretas relativas a situações problemáticas no decorrer da aula.

b) Rompem um pouco com a idéia de linearidade da conexão pensamento-acção. Nos dilemas, o pensamento-desejo pode estar claro sem que o pensamento-acção o esteja(...). A nível de acção, as contradições não são algo de excessivamente estranho ou incongruente: fazem parte do desenvolvimento da acção, da dialéctica entre o desejável e o possível, e exprimem a participação na acção de componentes não-lógicas (situacionais, pessoais, simbólicas, etc.). (p.62).

Podemos aproximar a idéia de dilema, conforme explicitada acima, com a caracterização de situação problema feita por Macedo (1999a) com base na obra “A equilibração das estruturas cognitivas” (Piaget, 1977a). Para ele, uma situação problema pode ser caracterizada como “uma alteração ou modificação de uma dada situação” que “desencadeia uma perturbação, conflito ou problema” podendo levar a “construção de regulações e compensações” (p.2).

O esclarecimento das afirmações acima depende da compreensão do sistema cognitivo piagetiano como um sistema ao mesmo tempo aberto e fechado. Aberto nas trocas (interacções) com o meio e fechado enquanto ciclos que compõem o sistema e que buscam um constante equilíbrio. Desta forma, quando ocorre uma alteração ou modificação, o sujeito pode agir de diferentes formas: usar uma resposta pronta negando a alteração; aceitar a alteração como conflito ou problema e conseqüentemente investir no trabalho de construção de respostas que pedem regulações ou compensações.

Isso ocorre porque, segundo Piaget (1977a), no sistema cognitivo há um estágio de equilíbrio virtual, hipotético que quando alterado por intervenções de diversas ordens busca, a todo custo, o retorno ao equilíbrio. Em decorrência disto, Macedo (1999b) afirma que uma “situação-problema é mais do que uma estratégia de pesquisa, é um modo de conceber os processos de desenvolvimento e

conhecimento (...). é um modo de aprendizagem que evoca não a repetição do padrão, mas de um novo jeito de ver o mundo.” (p.9)

A partir destas considerações, a pergunta que nos colocamos é: como a teoria da equilibração das estruturas cognitivas explica o trabalho de equilibração do sujeito nas diferentes formas de interação com o meio?

Buscaremos em Piaget subsídios para compreender o processo cognitivo vivido pelo professor para construir respostas às perturbações surgidas durante as interações professor-aluno, professor-professor, professor-teoria, etc., ocasionadas pela sua atuação pedagógica.

1.2.2 - A teoria da equilibração das estruturas cognitivas

A teoria de Piaget parte da idéia central que os conhecimentos não são originados apenas através das experiências do sujeito com os objetos, nem somente de sua herança genética, mas são fruto de construções contínuas e elaboração de novas estruturas que ocorrem através de um processo central de equilibração, entendido como “processo que leva de certos estados de equilíbrio aproximado para outros, qualitativamente diferentes, passando por muitos desequilíbrios e reequilibrações.” (Piaget, 1977a, p.13).

O equilíbrio cognitivo depende dos processos de assimilação e acomodação, por meio dos quais o sujeito interage com o mundo. Através da assimilação ocorre a incorporação de um elemento exterior aos esquemas conceituais do sujeito. A acomodação consiste no segundo processo e ocorre a partir da necessidade sentida via assimilação, de considerar as características próprias do elemento a assimilar, levando o sujeito a alterar seus esquemas em função desta acomodação.

As interações estabelecidas nos processos de assimilação e acomodação são necessárias ao ser humano devido à sua incompletude de sistema aberto. “Quanto mais aberto é um sistema, mais incompleto ele é e mais interativo ele tem que ser. Há uma parte de mim que só o outro dispõe e por isso eu estou fadado a esse outro como complementação.” (Macedo, 1999d, p.12)

Piaget (1977a) considera que existem três formas de equilibração derivadas dos tipos de interação que o sujeito estabelece com o mundo: “interação fundamental inicial entre o sujeito e os objetos (...). Interações entre os subsistemas (...) e relações que unem subsistemas a uma totalidade que os engloba.” (p.20).

Conforme Macedo (1994), a primeira forma de equilíbrio decorrente da interação entre o sujeito e os objetos implica numa “assimilação dos objetos aos esquemas de ação do sujeito e a acomodação destes aos objetos.” (p. 147). É o que ele denomina relação de um todo com outro todo e os desafios que se colocam ao sistema são os de fechamento e abertura em uma relação em que ocorre, simultaneamente, transformação e conservação. O sujeito transforma-se para incorporar o novo em sua estrutura que, ao mesmo tempo, conserva-se enquanto totalidade saindo realimentada da relação. Ou seja, cada nova aprendizagem ou desafio desencadeia um trabalho construtivo de reorganização.

Nas interações entre os subsistemas denominadas por Macedo (id. ibid.) de relação entre as partes de um mesmo todo, o desafio é a assimilação recíproca que permite a conservação mútua dos sistemas implicando em trocas no plano horizontal.

A terceira forma de interação, entre os subsistemas e a totalidade que os engloba (relação das partes com o todo) ocorre uma relação vertical que implica integração (assimilação) e diferenciação (acomodação). “Interagir é uma coisa revolucionária, radical e por isso, construtiva. (...) o destino das trocas é a transformação.” (Macedo, 1999d, p.10).

Para Macedo (id. ibid.) as trocas que se estabelecem entre os sujeitos só interessam quando possuem um valor construtivo para o sistema enquanto totalidade. Se, em um contexto de trocas apenas uma das partes se beneficia, cedo ou tarde o equilíbrio se rompe e isto pode significar a morte do sistema.

No trabalho do professor várias são as oportunidades em que ele vivencia situações de troca: com a teoria, com os colegas, com os alunos, etc.. Tomemos como exemplo a relação professor-aluno. Se ambos falam ao mesmo tempo, ou se no momento em que o professor está falando o aluno está pensando em outras coisas, a troca do aluno está sendo estabelecida com outros conteúdos e não com o professor. Se, na relação professor-aluno, apenas uma das partes se beneficia, não estão ocorrendo trocas construtivas e cedo ou tarde, esta relação tende a fracassar.

Na relação do professor com sua turma de alunos, as trocas que são estabelecidas implicam que o docente saiba trabalhar num contexto de integração e diferenciação. Integração quando pensa na turma como um todo sendo composta por vários alunos e que, em algumas situações, precisam ser considerados enquanto turma, com idades semelhantes, num mesmo ciclo de escolaridade. Por outro lado, há

momentos em que é preciso fazer diferenciação entre os alunos de uma mesma turma quanto à compreensão de determinados conteúdos ou nível de desenvolvimento.

Na escola, o professor pode estabelecer trocas, ainda, com os colegas de trabalho num nível de horizontalidade em que a interação entre as partes de um mesmo todo (grupo de professores da escola) pode levar à construção de conhecimentos a partir do enfrentamento de problemas comuns e concretos no cotidiano escolar.

No jogo das trocas descrito acima, os sujeitos deparam-se com situações-problema que podem causar desequilíbrios momentâneos, sem os quais não haveria desenvolvimento dos sistemas cognitivos uma vez que “só os desequilíbrios obrigam um sujeito a ultrapassar o seu estado actual e procurar seja o que for em direcções novas.” (Piaget, 1977a ,p.23).

Qualquer transformação ou alteração no complexo sistema de interações pode causar desequilíbrios de diversas ordens. Mas o que interessa ao sistema é como ele reage às alterações ou perturbações enfrentadas.

...os desequilíbrios desempenham apenas um papel de arranque, porque a sua fecundidade se mede pela possibilidade de os ultrapassar (...) a fonte real do progresso tem de ser procurada na reequilibração, não no sentido (...) de um regresso à forma de equilíbrio anterior (...) mas sim no sentido de um aperfeiçoamento desta forma precedente. (Piaget, 1977a , p. 24-25).

É o que Piaget denomina *equilibração majorante*. Termo utilizado para expressar uma troca ou transformação qualitativamente melhor.

Nem sempre, no entanto, as perturbações levam a *equilibrações majorantes*, pois de acordo com Piaget (op. cit.) existem duas grandes classes de modificações que provocam perturbações. “A primeira compreende as perturbações que se opõem às acomodações” (p.32). São as ações que pedem correção por terem sido insuficientes para alcançar o objetivo proposto e por isso causam perturbação, desencadeando regulações por *feedback* negativo.

Uma segunda classe de perturbações é caracterizada por “lacunas que deixam as necessidades insatisfeitas.” (Piaget, 1977a, p.32). São situações que pedem o aprofundamento de um esquema de assimilação já ativado que não foi suficiente para a resolução do problema. O tipo de regulação desencadeado corresponde a um *feedback* positivo.

As regulações podem ser também ativas ou automáticas. Na regulação ativa intervém uma necessidade de fazer escolhas mudando os meios selecionados para determinada ação. Este tipo de regulação provoca uma tomada de consciência. A regulação automática ou passiva, origina-se de uma regulação ativa que se tornou automática, não levando por si só à tomada de consciência. É um tipo de regulação em que não há a necessidade de pensar ou tomar decisões pois caracteriza-se pela repetição de um padrão.

Na teoria de Piaget, o sistema cognitivo é regulado por um regulador interno que é o próprio todo. “É a conservação da totalidade como totalidade que conserva a sua estrutura durante a assimilação em vez de ser modificada pelos elementos assimilados.”(Piaget, 1977a, p.37).

É preciso considerar, no entanto, que nem todas as situações de alteração implicam em um trabalho de regulação, conforme alerta-nos Macedo (1994), uma vez que são necessárias algumas condições inerentes ao próprio sistema para que as influências externas tenham alguma repercussão a nível interno, nos sujeitos.

...há modificações no ambiente ou no próprio organismo que não perturbam o sujeito. Não perturbam porque ele não possui um sistema cognitivo suficientemente desenvolvido ou porque, simplesmente, essas modificações não constituem perturbações para ele. (Macedo, 1994, p. 149).

Para o desenvolvimento interessam as alterações ou perturbações que desencadeiam um trabalho construtivo de superação o que significa que o sujeito aceitou a perturbação e assumiu-a como pergunta para a qual buscará uma resposta.

No processo de formação interessa investigar como é possível colocar questionamentos aos professores de maneira que sejam aceitos como perguntas perturbadoras capazes de desencadear um trabalho de construção de respostas. A interpretação dos acontecimentos escolares como situações problemáticas possíveis de ser enfrentadas coletivamente pelos educadores por meio da construção de projetos que visem suprir a falta, a incompletude que caracteriza os seres humanos, é o desafio que se coloca aos formadores pois só assim haverá construção de novos conhecimentos. “Se eu aceito algo como pergunta, a resposta é o que completa esse todo que agora pede outra parte. (...) o conhecimento é a resposta”. (Macedo, 1999d, p. 23).

Portanto, trabalhar com dilemas, com identificação e solução de problemas na formação docente é mais do que uma estratégia formativa. É uma necessidade imposta pelas condições singulares em que se dá a prática educativa: condições

determinadas pelo grupo-classe, pelo contexto em que é realizada e pelos recursos materiais e humanos envolvidos.

Segundo Macedo (1994), podemos afirmar que se existem modificações que perturbam o sujeito, implicando em regulações, da mesma forma, algumas regulações implicam compensações. “Uma compensação é uma ação de sentido contrário a determinado efeito que tende a anulá-lo ou neutralizá-lo.” (p. 150). Graças às compensações, os sujeitos podem lidar com as transformações ocasionadas pelas perturbações reagindo ou antecipando-se a elas, consistindo estes processos de regulação e compensação em construções novas.

A constância com que este ciclo repete-se a partir do levantamento de novos problemas à medida que os anteriores são resolvidos, levou Piaget (1977a) a afirmar que a “equilibração cognitiva nunca tem um ponto de paragem, a não ser provisoriamente”. (p. 45). Porém como já o fizemos anteriormente, trata-se de destacar que esta equilibração tem uma direção positiva, consistindo na construção de estruturas orientadas para um equilíbrio melhor e que é denominado equilibração majorante.

Esta majoração traduz-se de duas maneiras, conforme as melhorias resultam apenas do êxito das regulações compensadoras, e, portanto, do equilíbrio momentâneo atingido, ou as novidades ressaltam (por abstrações reflectivas) do próprio mecanismo destas regulações. (Piaget, 1977a, p. 47)

A continuidade do processo modificação-perturbação-regulação-compensação-equilibração, garante uma melhoria sucessiva das estruturas do sujeito que a cada reequilibração incorporaria as construções precedentes garantindo que cada novo equilíbrio seja sempre majorante. Este novo equilíbrio dá-se por abstração reflexiva que consiste em tomar ao nível precedente elementos que podem permitir uma reconstrução ou reorganização cognitiva num nível superior.

As regulações evoluem em dois sentidos: um que se alimenta das construções anteriores e outro que antecipa as necessidades do momento seguinte, dando origem a novas equilibrações através da abstração reflexiva. “...o sistema superior constitui então um regulador que exerce a sua orientação sobre as regulações do patamar inferior.” (Piaget, 1977a, p. 52).

Considerando-se os aspectos da teoria piagetiana explicitados até aqui, convém refletirmos se os processos de formação de professores têm atuado em direção ao favorecimento das construções de novas estruturas pelos sujeitos

envolvidos. Será que, sem envolver os formandos num processo de tomada de consciência das suas limitações ou dificuldades é possível abrir novas possibilidades de aprendizagem? E enquanto os processos formativos não estimularem as interações entre o professor-teoria, professor-professor, professor-formador, haverá a possibilidade de construção de novos conhecimentos no lugar da atual transmissão?

1.2.3 - Os observáveis e as coordenações

De acordo com Macedo (1999e), os observáveis e as coordenações seriam como duas grandes tecnologias que utilizamos para nos relacionarmos com o mundo. São como dois grandes instrumentos cognitivos de acesso ao conhecimento.

Piaget (1977a) define observáveis e coordenações da seguinte forma: “Um observável é o que a experiência permite notar por uma leitura imediata dos próprios factos dados, ao passo que uma coordenação compreende inferências necessárias e ultrapassa assim a fronteira dos observáveis.” (p. 62).

O observável é o que pode ser observado por uma leitura imediata dos fatos em si mesmo. É o que eu penso ler no mundo, enquanto que a coordenação implica uma relação, uma inferência, uma interpretação daquilo que é visto. “A coordenação é relacional. (...) há uma articulação de duas coisas ou mais (...) vendo algo entre elas, mas não nelas.” (Macedo, 1999e, p.4).

Os observáveis do sujeito dependem das coordenações do sujeito que lhe permitem notar aquilo que observa. As coordenações do objeto dependem das coordenações do sujeito que é quem atribui ao objeto suas propriedades, que não se expressam por si mesmas.

Utilizemos o professor e sua prática pedagógica como exemplo. Um professor enquanto sujeito teria sua prática pedagógica como objeto. Esta prática tem características próprias, uma estrutura e uma dinâmica funcional que a definem e que demonstram sua regularidade. As coordenações do objeto são, então, a estrutura que define a prática pedagógica como ela é. Um professor convidado a explicar sua prática, pode não expressá-la da mesma forma que outro observador o faria, principalmente se este observador for, por exemplo um formador de professores.

Por isso a afirmação de Piaget (op. cit.) de que os observáveis do objeto dependem dos observáveis do sujeito e de suas coordenações. “Observáveis, temos de defini-los (...) por meio daquilo que o sujeito crê notar e não apenas daquilo que

pode ser notado. Isto significa que uma observação nunca é independente dos instrumentos de registro (...) de que o sujeito dispõe.” (p.63).

Observáveis são condicionados por coordenações de grau precedente, que se sucedem incorporando as anteriores e subdividem-se em observáveis notados pelo sujeito sobre suas próprias ações e observáveis registrados sobre o objeto. (Macedo, 1999c).

Quanto às coordenações, implicam em inferências necessárias e consistem em construção de relações novas que vão além do observável. Há coordenações que por centrarem-se em aspectos muito delimitados levam a observações incorretas, bem como coordenações lacunares ou muito globais que resultam em observações falsas.

As coordenações podem ser subdivididas em coordenações entre ações, coordenações entre objetos e coordenações que incidem em propriedades momentâneas dos objetos.

Macedo (1999e) esclarece que os observáveis e as coordenações expressam o real sob perspectivas diferentes: a perspectiva do objeto e a perspectiva do sujeito. A perspectiva do objeto está relacionada com a objetividade do conceito, é a lógica da ciência que é importante porém insuficiente e incompleta.

Na perspectiva do sujeito, a lógica está calcada na interpretação, na certeza subjetiva que também é lacunar e insuficiente. É preciso haver um equilíbrio entre as duas lógicas, construindo-se conhecimento a partir da interdependência entre ambas.

O exemplo citado por Macedo (id. *ibid.*), adequa-se ao campo de investigação deste trabalho e consiste em analisar dentro da primeira perspectiva a didática como uma ciência que do ponto de vista conceitual possui um campo de conhecimentos bem delimitado sobre o objeto que é o ensino (princípios metodológicos sobre planejamento e prática de ensino). Na segunda perspectiva, é preciso considerar o ponto de vista do professor enquanto sujeito: o que ele pensa sobre sua prática, que estratégias utiliza ao ensinar, como se relaciona com as ciências da educação.

Um trabalho de formação precisa articular estas duas perspectivas atuando ao mesmo tempo no sentido de tornar o objeto (neste exemplo, a didática) menos formal e levar o sujeito (professor) a refletir tanto sobre os estudos teóricos quanto sobre suas ações. Neste contexto a reflexão assume um duplo sentido: retirar algo de

um plano teórico (livros, aulas, etc.) ou prático (ações) e projetá-lo no plano da representação, reorganizando este conhecimento em outro nível.

Segundo Piaget (1978, p. 172),

A ação constitui um conhecimento (um *savoir faire*) autônomo, cuja conceituação somente se efetua por tomadas de consciência posteriores e que estas procedem de acordo com uma lei de sucessão que conduz da periferia para o centro, isto é, partindo das zonas de adaptação ao objeto para atingir as coordenações internas das ações.

Em outra obra, (Piaget, 1977b), o autor esclarece que, quando uma ação fracassa, é necessário buscar as causas do fracasso e por meio deste processo chega-se à tomada de consciência: a partir do que é observado em relação aos resultados é possível buscar os pontos em que houve falha na aplicação dos esquemas do sujeito que frustraram a finalidade ou objetivo da ação. Para superar a falha é preciso concentrar a atenção nos meios empregados e nas possíveis correções ou substituições que se fazem necessárias. “O mecanismo de tomada de consciência aparece (...) como um processo de conceituação que reconstrói e depois ultrapassa no plano da semiotização e da representação o que era adquirido no plano dos esquemas de ação.”(Piaget, 1977b, p. 204).

Considerando estes aspectos apontados pela teoria é possível inferir que a valorização do saber fazer dos professores é um aspecto que precisa ser considerado durante a formação, sem no entanto, ignorar a necessidade de estimulá-los a irem além do conhecido, onde a tomada de consciência sobre o que faz ou sobre o que pensa sobre aquilo que faz é apenas o primeiro ponto desta caminhada longa e complexa. Ter um melhor conhecimento, tanto dos conteúdos escolares, quanto das características de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, ampliará os observáveis e as coordenações do professor, permitindo que ele observe e relacione aspectos do seu trabalho que anteriormente não conseguia fazê-lo. (Macedo, 1994).

A articulação entre a teoria e a prática na formação contribuirá para que o professor atue de forma mais consciente levando-o a perceber os valores culturais de seu trabalho olhando criticamente para as atividades e procedimentos que utiliza em sua sala de aula. Adquirindo maior autonomia sobre os aspectos que sustentam e determinam sua prática, o professor deixará de ser um transmissor de conhecimentos, assumindo um papel de pesquisador capaz de recriar o velho e produzir novos saberes. Será um profissional que além de fazer, compreende aquilo que faz.

...fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação. (Piaget, 1978, p.176).

É deste profissional que a educação atual está necessitando. Alguém que não seja capaz apenas de executar ações automatizadas ou pensadas por outros e sim um sujeito que se preocupe com o como e o porquê, tendo em vista “o caráter único da prática pedagógica, uma vez que esta resulta de uma interação professor-aluno, cuja qualidade e riqueza não podem ser programadas na véspera, nem facilitadas por um manual.”(Macedo, 1994, p.53).

1.3. - AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta parte do trabalho mostraremos as contribuições mais recentes sobre as estratégias que se utilizam da discussão das práticas pedagógicas na formação de professores, detendo-nos na fundamentação do trabalho com os diários de aula, por ter sido o instrumento utilizado em nosso projeto de formação.

1.3.1 - A análise das práticas pedagógicas em contextos de formação de professores

O modelo de formação de professores centrado unicamente na transmissão de conhecimentos, tem recebido muitas críticas e a prática pedagógica vem sendo considerada, atualmente o eixo central das novas propostas formativas. Exemplo disso são os Referenciais para Formação de Professores Polivalentes elaborados pelo MEC em 1998 (versão preliminar) que defendem uma metodologia de formação que considere os professores sujeitos de sua própria aprendizagem recomendando que essa formação se dê através da tematização da prática num processo que valorize as ações dos professores, sua capacidade de refletir sobre as mesmas e replanejá-las em outro nível mais adequado. Os Referenciais apontam para a necessidade de interação do professor com a realidade na qual atua de forma sistemática, assumindo uma postura de investigação, questionamento e análise da realidade, de preferência com o conjunto de trabalhadores da escola, em um projeto de construção coletiva de competências profissionais.

A tematização e análise da prática é um valioso instrumento metodológico e um dos mais importantes procedimentos a ser aprendido pelos professores: deve ser, portanto, recurso privilegiado para o tratamento dos conteúdos de todos os âmbitos de conhecimento profissional. (Brasil, 1998a ,p. 106)

Segundo Dias-da-Silva (1994), um professor bem sucedido é aquele que é capaz de refletir sobre os fundamentos de sua ação analisando sucessos e fracassos e, com base nesta análise, alterar seu ensino. Para a autora, a conexão “pensamento-ação/reflexão-prática”, tem se transformado quase que em um *slogan* pedagógico e por isto deve ser estudada com maior profundidade.

Diante da importância da reflexão sobre a prática pedagógica em processos de formação, o trabalho dos formadores tem se voltado para a busca de alternativas metodológicas que permitam ao professor tematizar sua prática, discutir suas

dificuldades, tomar consciência do que é válido em seu trabalho e dos aspectos que precisam ser melhorados.

Neste contexto, é muito importante a descrição, a discussão, os registros, a interação entre professores. É importante que os professores tenham regularmente um tempo, fora da sala de aula, e em um contexto em que se sintam bem, para falarem sobre seu trabalho, para darem voz ao seu cotidiano escolar. Também é importante que os professores critiquem, para que possam rever suas práticas, substituindo-as por outras melhor fundamentadas e que resultem mais eficazes para os fins educacionais a que se propõem. (Macedo, 1994, p. 60).

Algumas experiências de formação de professores têm sido conduzidas com base nestes princípios apontando diferentes possibilidades para os registros das práticas pedagógicas e análises posteriores que são realizadas, quase sempre, em parceria com o formador e/ou com os colegas.

De acordo com a revisão bibliográfica realizada em relação a esta temática, agrupamos as estratégias mais utilizadas em projetos de formação que valorizam a análise da prática pedagógica, em quatro grandes blocos, conforme a metodologia utilizada: narrativas (orais ou escritas), observação de aulas, tematização de situações práticas e acompanhamento de professores mais experientes.

a) Estratégias formativas baseadas em narrativas

Trabalhar com narrativas orais ou escritas de professores em projetos de pesquisa ou formação tem sido uma estratégia utilizada com bastante sucesso. (Cunha, 1997). As pessoas têm a oportunidade de reconstruir a trajetória percorrida, seja na formação, ou no trabalho profissional, revelando suas “crenças e expectativas e ao mesmo tempo, anunciando novas possibilidades, intenções e projetos.” (p.188).

Quando a pessoa narra um episódio ou etapa de sua vida, ao destacar, suprimir ou reforçar, esquecer ou lembrar determinadas situações ou acontecimentos, estará trazendo importantes informações a serem exploradas durante a formação, uma vez que, a narrativa não pode ser encarada como a verdade literal dos fatos, e sim como a representação que o sujeito faz desta realidade, possuindo um significado especial para os que a produzem.

A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma. O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem. Acabamos agindo sob o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o

munho, da nossa capacidade de entender e significar para nós mesmos. (Cunha, 1997, p.190).

Segundo a autora, para o educador esta situação é ainda mais dramática porque envolve também seus alunos pois um professor, nestas condições, não consegue estimular seus alunos a assumirem-se como indivíduos.

O uso didático das narrativas tem sido feito, basicamente, por meio de duas alternativas metodológicas: memória pedagógica (autobiografia ou história de vida) e diários.

Segundo Nóvoa (1995), as abordagens autobiográficas começaram a ser utilizadas na perspectiva das Ciências Sociais em função da insatisfação sentida com o tipo de saberes produzidos pelos métodos tradicionais de construção do conhecimento científico. Na formação de professores, este movimento de renovação também surge inspirado na vontade de produzir conhecimentos mais próximos da realidade dos professores.

Catani et al. (1997), esclarecem que as narrativas com base na memória educativa podem ser feitas de forma oral (reconstruindo a percepção das próprias práticas) ou escrita, feitas a partir da leitura de uma obra memorialística que estimula e desencadeia o desejo de escrever sobre si mesmo. No trabalho autobiográfico pretende-se criar condições para que o professor compreenda a própria história e tente recriá-la na memória individual, relacionando-a à história da profissão.

A proposta de trabalhar na produção/análise de relatos autobiográficos da formação intelectual (ou história de vida escolar) - textos que os mestres constituem para dizer de si próprios - antes de mais nada, parece possuir como recurso metodológico um potencial de compreensão bastante fecundo. (Catani et al., 1997, p.18)

Quando esses relatos são trabalhados em experiências de formação, permitem um outro olhar sobre a trajetória de formação escolar e as práticas profissionais, favorecendo que, nas práticas atuais sejam inseridas novas formas de conduzir o ensino.

Os diários constituem-se, normalmente, em relatos das práticas cotidianas e têm sido utilizados para que o professor, ao escrever, olhe de forma retrospectiva para suas ações e posteriormente possa discuti-las, criticá-las e reconstruí-las numa direção superior. Não nos deteremos, neste momento, em maiores esclarecimentos sobre esta alternativa de escrita porque o faremos detalhadamente mais adiante.

b) Estratégias formativas baseadas na observação de aulas

A observação de aulas constitui-se num recurso capaz de contribuir para a formação de uma atitude experimental no professor, aproximando sua prática pedagógica de um caráter científico. “O professor, para poder **intervir** no real de modo fundamentado, terá de saber **observar** e **problematizar** (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas).” (Estrela, 1994, p. 26 – Grifos do autor).

Na formação continuada a estratégia de observação tem seu uso recomendado e estimulado em diferentes situações. A observação é utilizada pelo próprio professor em relação ao seu trabalho, ou ao trabalho de seus parceiros, ou então, é feita pelo formador, sobre o trabalho do professor.

Em ambos os casos, a observação serve de base para registros da prática, seja através de narrativas, vídeos ou protocolos que posteriormente serão discutidos com o professor ou professora envolvida ou com o grupo que está participando do projeto de formação.

Quando o professor é estimulado a registrar ou descrever o trabalho que desenvolve junto às crianças, espera-se que ele passe a fazer um uso mais sistemático de sua capacidade de observação, ampliando-a à medida que a exercita e melhorando-a com os estudos teóricos proporcionados pelo próprio projeto de formação.

O acesso à teoria está relacionado à ampliação da capacidade de observação do professor porque, segundo Piaget (1977a), uma observação sempre estará submetida aos instrumentos de assimilação que o sujeito construiu em coordenações anteriores. A construção de observáveis será beneficiada à medida que o sujeito amplia sua capacidade de reflexão, inferência, levantamento de hipóteses, pois a observação para Piaget (op. cit.) não significa apenas ver ou ouvir o que está acontecendo mas implica um processo de conceitualização sustentando a interpretação dos fatos.

Weffort (1996) acredita que “o ver e o escutar fazem parte do processo de construção desse olhar” (p.10) que a autora denomina “olhar da observação”. Segundo ela, nós não fomos educados para olhar e escutar “o grupo (ou o educando) real, mas o que temos na nossa imaginação, fantasia – a criança do livro, o grupo idealizado.” (p.10). Para superar esta visão e escuta estereotipadas, é preciso estar

aberto para ver e ouvir o outro como ele é, partindo daquilo que diz ou pensa, buscando harmonizar-se com ele.

Quando a observação incide sobre o trabalho do outro, tanto quando feita por um colega de grupo de formação, por um professor aprendiz ou pelo formador-supervisor, é preciso que a observação faça parte de um trabalho-troca anterior em que os aspectos a serem discutidos posteriormente sejam decorrência de acordos feitos com antecedência em um contexto de formação.

Scarpa (1998) afirma que a observação em sala feita por um formador, seguida de discussão com o professor, deve ter por objetivo fornecer elementos para a análise e reflexão sobre a prática visando a compreensão dos processos de ensino que ocorrem dentro dela. Esta estratégia formativa não deve ser encarada como uma forma de prescrever determinadas maneiras de trabalhar com as crianças e menos ainda como uma avaliação da prática pedagógica do professor.

Na experiência de formação descrita por Scarpa (op. cit.), a estratégia de observação do trabalho das professoras com as crianças era desenvolvido em cinco etapas. Na primeira, procedia-se a observação propriamente dita, procurando registrar em um protocolo de observação o maior número de dados observáveis. No encontro de supervisão realizado logo após a observação a professora era solicitada a opinar sobre a atividade que havia sido observada (2ª etapa). Em seguida a formadora fornecia sua perspectiva, problematizando a situação e fornecendo outros ângulos de visão (3ª etapa). Na quarta etapa eram discutidos novos encaminhamentos para outras situações educativas similares, a partir da situação observada e finalmente na quinta etapa, solicitava-se à professora uma análise reflexiva escrita para verificar se haviam ocorrido modificações em sua maneira de compreender aquela situação.

Esta forma de utilização da observação na formação de professores é compartilhada por Weffort (1996) para quem “observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução e muito menos sem encontro marcado...” (p.14).

c) Estratégias formativas baseadas na tematização de situações práticas

A análise coletiva de situações práticas em contexto de formação tem sido utilizada como uma estratégia que permite aos professores estabelecerem uma relação entre a teoria estudada durante a formação e os acontecimentos práticos com os quais se deparam em suas atividades cotidianas.

Através da tematização de situações práticas os professores desenvolvem o pensamento prático-reflexivo e produzem conhecimento pedagógico quando investigam, vêem as coisas sob diferentes prismas, problematizam, levantam hipóteses, identificam e nomeiam as dificuldades para buscar alternativas de ação, elaboram propostas de intervenção didática, refletem e discutem a adequação das mesmas, etc..(Scarpa, 1998 p. 76).

Amaral, Moreira e Ribeiro(1996) denominam esta estratégia como a análise de casos que eles descrevem como “registro de acontecimentos, reais e problemáticos de sala de aula, envolvendo toda a complexidade do acto educativo.” Para estas autoras, nos casos são apresentados determinados acontecimentos pedagógicos que podem ser explicados, interpretados, dissecados e reconstruídos procurando-se identificar os pressupostos teóricos que sustentaram a ação e, ao mesmo tempo, revelando as teorias implícitas na interpretação daqueles que estão realizando a análise.

Os casos ou situações práticas podem ser trazidos para a análise por meio de textos escritos, fitas de vídeo ou produções das crianças.

A gravação em vídeo de episódios de sala de aula e sua posterior análise coletiva, têm permitido aos professores observar-se, percebendo comportamentos que só são visíveis com um olhar exterior ao processo.

A necessária articulação entre teoria e prática tem aqui um lugar privilegiado. (...) ser um professor que pensa e toma decisões é ser um professor que desenvolve o “fazer”, mas também o “saber fazer” e a compreensão do “para quê fazer”, articulando a reflexão sobre “o que”, “como”, “para quê” e “quem” vai aprender, de tal forma que possa garantir aos seus alunos, o acesso à boas situações de aprendizagem. (Brasil, 1998a, p. 87)

d) Acompanhamento de professores de apoio

Os Referenciais para formação de professores polivalentes recomendam que “o último ano de formação profissional deve prever a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de professor assistente de professores experientes.” (Brasil, 1998a, p. 87).

Parte-se do pressuposto que a aprendizagem do professor deve estar gradativamente mais próxima dos contextos reais de realização da prática educativa e sua iniciação profissional pode ser favorecida na parceria com professores mais experientes que devem também ser envolvidos em processos formativos.

No contexto de formação continuada, Scarpa (1998) relata o trabalho com professoras de apoio. Estes profissionais, com uma larga experiência na área de trabalho do professor em formação, dispõem-se a trabalhar em parceria com o professor aprendiz auxiliando-o no planejamento de projetos educativos que são colocados em prática, conjuntamente. Desta forma, o professor em formação, em alguns momentos, aprende com a prática do outro, enquanto observa-o na condução de determinadas tarefas. Em outros momentos, é observado pelo parceiro que o auxiliará a perceber as falhas de seus encaminhamentos.

Além de estimular a formação de grupos que favorecem o crescimento intelectual dos professores, esta estratégia tem obtido sucesso devido à importância da interação entre iguais. Enquanto a relação professor-pesquisador dá-se em um nível em que este sabe mais do que aquele, na interação professor-professor há um maior equilíbrio na relação o que acaba favorecendo as trocas.

1.3.2 - O diário de aula como instrumento de formação

Vários projetos de formação têm utilizado os registros escritos de situações ocorridas em sala de aula como instrumentos úteis na discussão das práticas com os professores. Cardoso e Teberosky (1990) realizaram um levantamento documental para investigar a história do surgimento do hábito de descrever o processo vivido em sala de aula. Os primeiros registros datam de 1913 e referem-se aos diários escritos por Rosa Sensat, uma educadora catalã de renome, que foram publicados em 1978. Também deste período, são os diários de Artur Martorell que foi o primeiro diretor do Instituto Municipal de Educação de Barcelona. Os diários datados de 1913 e 1914 indicam terem sido os primeiros utilizados como material para a discussão da prática pedagógica.

Mais recentemente as autoras fazem referência aos pesquisadores Yinger e Clark (1985) que propõem a utilização do diário para registro por parte dos professores do processo desenvolvido na preparação das aulas. A preocupação central destes estudiosos estava na investigação do pensamento do professor. O

diário servia de instrumento de coleta de dados sobre os procedimentos adotados pelos professores durante o planejamento de suas aulas. Eram analisados a partir da ótica do pesquisador, uma visão de alguém que não está envolvido no processo pedagógico.

As autoras citadas, no entanto, propõem o uso do diário como uma possibilidade de intervir na melhoria da prática dos professores. Segundo elas, a descrição de uma experiência feita pelos próprios professores implica a compreensão do contexto no qual a mesma ocorreu e, ao analisá-la, o professor conseguiria identificar as suas dificuldades e o que precisaria fazer para superá-las. Denominados “documentos de classe”, os registros feitos pelas professoras que participaram do projeto de formação descrito por Cardoso e Teberosky (op. cit.), eram complementados e discutidos com as pesquisadoras com o auxílio de observações realizadas por estas durante as aulas.

O documento e o processo implícito ao ato de escrevê-lo, tal como aqui apresentamos, parece-nos aproximar os universos do observador e do professor e servir como instrumento que gera mudanças significativas no ensino, sempre e quando os professores aceitem de bom grado a proposta e estejam realmente implicados no processo.(Cardoso e Teberosky, 1990, p.64).

Ao analisar algumas vantagens do trabalho com documento de classe no processo de formação de professores, Cardoso e Teberosky (op. cit.) destacam a possibilidade de se trabalhar com os problemas que preocupam os professores, procurando responder às questões por eles propostas. Os conhecimentos sobre o que está sendo trabalhado em sala de aula podem ser aprofundados, incidindo diretamente na melhoria do ensino. Além disso, a análise da prática levada a efeito pelo próprio professor, permite a compreensão das teorias que a sustentam, facilitando as mudanças.

Zabalza (1994) descreve um contexto de utilização do que ele denomina “diários de aula” como instrumento de investigação dos dilemas práticos dos professores. Partindo do pressuposto que o “ensino é uma actividade profissional reflexiva” (p.10) o autor acredita que a verbalização, seja oral ou escrita, do que ocorre em sua sala de aula permite ao professor autoconhecer-se. Nesta perspectiva, o diário pode ser um instrumento rico para o formador/pesquisador conhecer o professor e os seus problemas, porque o diário é um recurso que implica o uso da

escrita, da reflexão, integrando aspectos expressivos e referenciais, utilizando características históricas e longitudinais de narração.

Analisando os diários enquanto documento escrito, Zabalza destaca algumas características do ato de escrever que têm grande importância na perspectiva do diário. Para o autor, ao produzir uma narração escrita, aquele que o faz vê-se obrigado a expressar em símbolo algo que estava registrado de outra forma na memória. Além disso, o fato de a escrita manter os registros de pensamentos e sentimentos, converte-os em documento passível de ser analisado do ponto de vista da evolução dos mesmos. Por outro lado, escrever exige que organizemos de forma nova os significados daquilo que vivenciamos.

Desta maneira, o próprio facto de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói lingüisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados). (Zabalza, 1994, p.95)

Destacando a reflexão como componente fundamental do trabalho com os diários, o autor aponta duas vertentes nas quais ela se expressa: a vertente referencial e a vertente expressiva. A referencial diz respeito à descrição das situações em que os professores trabalham: condições das escolas, características dos alunos, desenvolvimento das aulas, etc. Quanto à vertente expressiva, o autor destaca os aspectos dos diários em que aparecem as reflexões do professor sobre si próprio, demonstrando sua capacidade de sentir, de expor emoções, intenções, etc.

No trabalho com diários descrito por Zabalza, ao mesmo tempo em que os professores faziam seus relatos escritos eram acompanhados pelo pesquisador que lia seus textos e realizava entrevistas através das quais levantava questionamentos relativos aos próprios diários (sua validade e vantagens), à forma como eram conduzidas as aulas, incluindo o como os professores justificavam esta condução, além das questões levantadas sobre a relação existente entre os problemas vividos pelos professores e a problemática geral da educação no contexto mais amplo.

Como resultado de sua pesquisa, o autor apresenta evidências que demonstram a utilidade dos relatos para “penetrar na ‘perspectiva’ particular dos professores”(p.194) identificando através deles os problemas práticos enfrentados pelos educadores. Zabalza adverte, no entanto, que isto só será possível se o

pesquisador ou formador for além da simples leitura dos diários, discutindo profundamente com os professores os temas mais relevantes que nele aparecem.

Ramos e Gonçalves (1996), ao discutirem a utilização das narrativas na formação de professores reflexivos comentam que, ao professor seria atribuído o “triplo estatuto de escritor/narrador/personagem”(p.126) por estar envolvido na própria ação. A narrativa assume aqui o significado de

materialização da experiência estruturada de modo a ser posteriormente estudada, denominando-se também com o mesmo vocábulo, o método de pesquisa que envolve um processo de recolha de dados, interpretação das narrativas, recolha posterior e conseqüente reconstrução.(p.136)

Neste sentido, a narrativa produzida pelo professor é vista como uma possibilidade que ele concede a si próprio e aos outros de “melhorar sua capacidade de ver e de pensar o que faz” (p.127).

Destacando que as mudanças em educação passam necessariamente pelo conhecimento e compreensão daquilo que ocorre dentro das salas de aula, por ser um universo de múltiplas realidades, as autoras atribuem ao professor o papel de investigador, não no sentido de planejar e executar grandes projetos de pesquisa, mas sim na forma de alguém que observa, registra e reflete sobre o que viu procurando compreender e posteriormente intervir de forma eficiente na realidade.

As questões sobre as quais costumam aparecer dúvidas no momento em que um professor resolve fazer uso das narrativas diz respeito a o que escrever, quando, onde e também as formas de organização que poderão ser adotadas de acordo com o estilo pessoal do autor. Existem diários que se limitam ao registro dos acontecimentos e são denominados “diários de bordo”. Outros em que são utilizadas maneiras mais pessoais e interpretativas de escrever que são nomeados simplesmente diários. Ou uma combinação dos dois anteriores garantindo a descrição dos fatos e sua conseqüente análise por parte de quem escreve. (Ramos e Gonçalves, 1996, p.137)

As autoras destacam ainda a necessidade de preparação do formador para trabalhar com as narrativas dos professores, criando um clima de co-participação, preocupando-se em aprender a ouvir as histórias do outro e explorar formas de dar respostas às demandas do narrador; respostas estas que considerem a perspectiva do outro, “num esforço de compreender como ele constrói e aplica o seu conhecimento”.(Ramos e Gonçalves, 1996, p.143)

Também pode-se optar sobre quais aspectos do trabalho profissional o professor pretende produzir registros: o ensino, os alunos ou seu desenvolvimento profissional. Essa escolha deve ser feita antes do início da escrita, ficando a cargo do professor definir que tipo de narrativa pretende usar, de forma a produzir um texto pessoal que lhe seja gratificante e útil.

O registro individual diário das atividades desenvolvidas em sala de aula elaborado pelas próprias educadoras também foi utilizado por Regina Scarpa no projeto de formação de professores leigos de creche descrito e avaliado no livro “Era assim, agora não... uma proposta de formação de professores leigos”. A autora justifica o uso deste instrumento, entre outros, como uma possibilidade para a educadora

...tornar-se pouco a pouco uma observadora consciente da sua prática, desenvolvendo sua habilidade de pesquisar o real e refletir sobre os caminhos do seu trabalho, compreendendo progressivamente a importância de se conhecer e de conhecer a participação das crianças nesse processo.(Scarpa, 1998, p.65-66).

Cardoso (1997) descreve a utilização de “auto-registro” das atividades realizadas em sala de aula num contexto de pesquisa descrito na Tese defendida junto à Faculdade de Educação da USP denominada “Ensinar a ler e escrever: análise de uma competência pedagógica”. O objetivo da pesquisadora era “obter informações sobre o que a professora declara haver realizado quotidianamente em sua classe”.(p.112) A partir de alguns itens estabelecidos pela pesquisadora (objetivos, tarefas, materiais, tempo de duração, condição de organização, frequência, avaliação e proposta de modificação) as professoras registraram ao longo de dez dias corridos, durante três meses, as atividades desenvolvidas.

Segundo a pesquisadora, os registros foram úteis para a verificação de vários aspectos relacionados à organização da prática pedagógica fornecendo subsídios para confrontar dados obtidos em outros instrumentos relacionados a conhecimentos teóricos, com a concretização de situações de aprendizagem.

Nas palavras de Madalena Freire Weffort, uma das pioneiras no uso de relatos no Brasil⁵, os registros escritos são a tarefa básica do professor porque através deles ele poderá dar forma, comunicar o que pensa, “para assim refletir, rever, revisar, aprofundar, construir o que ainda não conhece: o que necessita

5 O livro da autora “ A paixão de conhecer o mundo” publicado em 1983 pela Paz e Terra foi composto a partir de relatos de aula escritos desde 1978.

aprender”.(1996, p.41). Para a autora, o ato de escrever materializa o pensamento, torna-o concreto permitindo que através dele o autor possa voltar ao passado ao mesmo tempo em que constrói o presente. “O registro escrito obriga o exercício de ações-operações mentais, intelectuais de classificação, ordenação, análise, obriga a objetivar e sintetizar: trabalhar a construção da estrutura do texto, a construção do pensamento”.(Weffort, 1996, p.43).

A autora reconhece, porém, as dificuldades existentes na tarefa de registrar e refletir pois a escrita, ao mesmo tempo em que nos compromete, exige que o “produtor” distancie-se do “produto” para analisá-lo. “A escrita, a reflexão, disciplina o pensamento para a construção do conhecimento e do processo de autoria”. (p. 44).

Encontramos nos relatos diários, a exemplo dos autores citados, um instrumento adequado para trazer os acontecimentos das salas de aula para a discussão no trabalho de formação de professores. Sem invadir (fisicamente) o espaço da sala de cada professora, os relatos são uma forma indireta de ter acesso ao cotidiano do professor e ao mesmo tempo, conhecer suas idéias a respeito daquilo que faz, possibilitando ao formador intervir no momento da dúvida, do desequilíbrio, momento este, propício para novas aprendizagens.

1.4 – OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

1.4.1 – Objetivo geral

Analisar um projeto de formação continuada de professores do ponto de vista das estratégias utilizadas, verificando sua contribuição ao processo de reflexão das professoras sobre sua prática pedagógica.

1.4.2 – Objetivos Específicos

- a) Analisar, por intermédio dos diários das professoras:
 - Aspectos da prática pedagógica que deram prioridade.
 - Dilemas práticos expressos no cotidiano de seu trabalho.
- b) Verificar por intermédio dos registros da formadora (relatórios de pesquisa):
 - Dilemas práticos que foram objeto de discussão durante a formação.
 - Modos de encaminhamento dados aos dilemas discutidos.
 - Necessidades teóricas que emergiram da prática analisada.

1.4.3 – Justificativa

Formar professores representa hoje, nosso projeto profissional. Como professora de um Campus da Universidade Federal de Rondônia localizado no interior do estado⁶, onde todos os cursos oferecidos são na área de licenciaturas, trabalhamos precariamente para habilitar os profissionais que atuam ou irão atuar junto às escolas públicas da região, tanto na formação inicial quanto continuada, via extensão universitária.

A insatisfação com os resultados de um modelo calcado na transmissão de conhecimentos, bem como com a constatação das dificuldades enfrentadas pelos egressos de nossos cursos de formação no momento em que tentavam colocar em prática os estudos realizados durante a graduação levou-nos a buscar na literatura da área, trabalhos que se apresentavam como alternativos a este modelo.

Encontramos então, vários autores enfatizando a importância de considerar-se a prática pedagógica dos professores no contexto da formação, o que levantou

6 O referido Campus está situado em Rolim de Moura – RO. Município essencialmente agrícola, com pouco mais de 50 mil habitantes, localizado a 500 quilômetros da Capital.

outros questionamentos, de ordem metodológica a respeito de como incorporar estes aspectos nos projetos e nas condições em que normalmente trabalhávamos. Autores como Zabalza (1994), Alarcão (1996), Cardoso e Teberosky (1990), Scarpa (1998) e Weffort (1996), contribuíram decisivamente para que encontrássemos possibilidades de projetar um trabalho desta natureza.

Optamos então pela realização de um projeto em que fosse possível experimentar o uso de procedimentos de formação que trouxessem o cotidiano da sala de aula para a discussão nos encontros formativos. A opção pelas estratégias utilizadas (diário de aula, reuniões e seminários) e pelo reduzido número de participantes do grupo, deu-se em função das condições que tínhamos para trabalhar: uma única formadora e poucos recursos financeiros, uma vez que esta é a realidade na qual normalmente realizamos cursos de extensão, devido às precárias condições em que funciona o Campus onde atuamos.

A duração da experiência, deveu-se ao fato deste projeto ter sido realizado, dentro do tempo previsto para ser trabalhado enquanto dissertação de mestrado. Mas temos consciência que a continuidade do trabalho se faz necessária para seu aprofundamento.

A opção pelos professores de educação infantil deu-se, não só pelas necessidades apresentadas por esta área de ensino, mas também devido à nossa formação inicial em Pedagogia da Pré-escola, fato que tem nos levado a um envolvimento constante com as escolas que fazem este tipo de atendimento.

2 - METODOLOGIA

O projeto de formação analisado neste trabalho foi desenvolvido com oito professoras que atuam junto à educação pré - escolar⁷ em Rolim de Moura, Rondônia que foram selecionadas dentre os 29 professores deste nível de ensino vinculados à rede estadual daquele município. A opção pelos docentes da rede estadual deveu-se ao fato de que a pesquisadora já vinha desenvolvendo, via extensão universitária, cursos de capacitação junto a estes profissionais havendo, portanto, uma disposição dos sujeitos em participar da pesquisa.

Caracterizado como formação em serviço, o projeto utilizou como estratégia básica de formação a análise e discussão das práticas desenvolvidas pelas professoras em suas salas de aula através de seus próprios registros escritos.

A utilização deste tipo de estratégia tem sido bastante recomendada, conforme esclarecemos anteriormente, porém é importante destacar algumas razões, como as apontadas por Rodríguez López, para a adoção da escrita reflexiva nesses programas:

Em primeiro lugar porque a escrita reflexiva proporciona aos professores em presérvio ou em serviço, uma forma de praticar a análise e o raciocínio, sendo uma ocasião para explorar por si próprio sua atuação profissional, proporcionando-lhes *feedback* e estímulos de melhora; e em segundo lugar, porque a escrita reflexiva proporciona aos formadores de professores um meio para questionar e apoiar o pensamento reflexivo de cada estudante. (Rodríguez López, apud Darsie e Carvalho, 1996,p.97).

Esta opção metodológica traz em seu bojo uma concepção de formação que procura envolver os próprios professores em seu processo de aprendizagem sobre o ensino, atuando no sentido de estimulá-los a perceber e criar estratégias alternativas para as práticas que vêm desenvolvendo.

⁷ Utilizaremos o termo pré – escolar por identificar a faixa etária das crianças atendidas (04 a 06 anos) conforme estabelece o artigo 30 da Lei n.º 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2.1 – SUJEITOS

A seleção dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa deu-se da seguinte forma: distribuímos um questionário aos 29 professores que atuavam em classes de pré-escolar na rede estadual de ensino em Rolim de Moura – RO. Este questionário levantou dados sobre: a habilitação dos professores, a escola, o horário em que atuavam e a idade das crianças com as quais trabalhavam, interrogando-os sobre o interesse em participar de um projeto de formação que envolveria discussões sobre a sua prática pedagógica. Também solicitamos informação sobre a disponibilidade de tempo para a realização das tarefas propostas: registrar suas aulas e participar das reuniões de discussão e dos seminários.

Recebemos 22 respostas afirmativas e buscamos então formar um grupo onde estivessem presentes professores:

1º Com as diferentes habilitações existentes entre estes profissionais: formação em pedagogia, pedagogia incompleto, formação em magistério⁸

2º Que trabalhassem com diferentes faixas etárias (quatro, cinco e seis anos).

3º Que tivessem comprovado interesse em melhorar sua formação através da frequência a cursos oferecidos pela Universidade Federal de Rondônia no ano de 1997.

O grupo ficou constituído por oito profissionais do sexo feminino⁹ com idades entre 22 e 29 anos conforme demonstra a tabela 1.

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos

<i>Professora</i>	<i>Idade</i>	<i>Formação</i>	<i>Experiência Profissional</i>		<i>Idade das crianças</i>	<i>N.º de alunos</i>	<i>Escola (Identificação)</i>
			Em educação	Em pré – escola			
Ana	27	Pedagogia (cursando)	7 anos	2 anos	6 anos	30	Beta
Beatriz	29	Pedagogia (cursando)	4 anos	4 anos	6 anos	28	Alfa
Célia	26	Magistério	2 anos	2 anos	6 anos	30	Alfa
Deise	25	Magistério	4 anos	4 anos	4 anos	25	Alfa
Eva	28	Magistério	4 anos	3 anos	5 anos	30	Alfa
Fátima	22	Magistério	2 anos	2 anos	6 anos	30	Alfa
Giulia	24	Pedagogia	2 anos	1 ano	6 anos	31	Gama
Helena	28	Magistério	7 anos	4 anos	6 anos	29	Beta

⁸ Utilizaremos a expressão Magistério para designar a formação de professores no Ensino Médio (antigo 2º Grau).

⁹ Não havia nenhum profissional do sexo masculino atuando em classes de pré-escolar da rede estadual de ensino à época da pesquisa.

Quanto à habilitação, com exceção da professora Giulia, as demais tinham formação em Magistério e duas cursavam pedagogia (professoras Ana e Beatriz – 8º e 2º período respectivamente). A professora Giulia fez curso de Contabilidade (nível médio) e habilitou-se para a profissão através da licenciatura em Pedagogia.

Em relação à experiência profissional, as professoras Ana e Helena eram as que possuíam maior tempo de serviço em educação: sete anos, dos quais a professora Ana trabalhou dois com pré-escolar e a professora Helena, quatro. As demais professoras apresentaram uma experiência em educação, inferior a quatro anos e somente as professoras Eva e Giulia haviam trabalhado em outra série que não o pré-escolar.

Seis professoras do grupo selecionado trabalhavam com crianças na faixa etária de seis anos, uma com crianças de cinco anos e uma com alunos de quatro anos.

O grupo estava distribuído em três escolas diferentes. A escola Alfa (cinco professoras) localizada no centro do município é uma escola que oferece apenas educação pré-escolar para crianças de quatro a seis anos. As escolas Beta (duas professoras) e Gama (uma professora), atendem desde o ensino pré-escolar até a 8ª série e ambas estão localizadas na periferia do município.

Todas as professoras eram servidoras estáveis do Estado e contratadas num regime de 40 horas semanais, porém atuavam como regentes de apenas uma turma (20 horas semanais) tendo o restante da carga horária (denominada horário de planejamento) para dedicar-se à preparação de aulas, estudo ou atendimento aos alunos.

2.2 – INSTRUMENTOS

Durante o projeto foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário-consulta, entrevistas semi-estruturadas no início e no final do projeto, diários de aula das professoras, seminários para estudos teóricos e reuniões para tematização das práticas pedagógicas, bem como relatórios de pesquisa escritos pela pesquisadora.

Detalharemos as características de cada instrumento quando estivermos descrevendo os procedimentos utilizados.

2.3 – LOCAIS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A coleta de dados estendeu-se de junho a dezembro de 1998 em dois locais diferentes: nas três escolas públicas onde trabalhavam as professoras selecionadas e em uma sala de aula do Campus da Universidade Federal de Rondônia no município citado.

2.4 – PROCEDIMENTOS

O projeto foi desenvolvido em três fases: na primeira fase foi feita a seleção e o levantamento de informações prévias sobre os sujeitos através da aplicação do questionário-consulta e das entrevistas iniciais. Na segunda fase procedeu-se ao processo de orientação e discussão das práticas através da produção dos diários de aula e realização das reuniões para tematização das práticas e dos seminários. Na terceira fase foi feita a avaliação da experiência de formação, do ponto de vista das professoras, através da aplicação das entrevistas finais. Descreveremos a seguir os procedimentos utilizados em cada fase esclarecendo melhor em que consistiam os instrumentos aplicados.

2.4.1 – Primeira fase

Para aplicação dos questionários-consulta, aproveitamos uma reunião com todos os professores de educação pré-escolar da rede estadual, promovida pela VI Delegacia Regional de Ensino o que nos permitiu o preenchimento e recolhimento imediato dos questionários. Estes nos forneceram informações sobre a lotação das professoras (escola, turma, horário) e sobre o interesse e disponibilidade em participar do projeto.

Após a seleção dos sujeitos e utilizando-nos do roteiro apresentado no anexo 1, realizamos as entrevistas iniciais gravadas nas próprias escolas, quando havia espaço físico adequado, ou no Campus da Universidade. O objetivo destas entrevistas foi conhecer um pouco mais as oito professoras selecionadas e para isso procedemos à transcrição imediata das mesmas antes do início das reuniões de discussão.

2.4.2 – Segunda fase

Nesta fase foram produzidos os diários de aula e realizadas as reuniões para tematização¹⁰ das práticas e os seminários.

O instrumento denominado diário pode ser definido como relatos escritos, feitos diariamente pelas professoras onde descreviam as práticas desenvolvidas em sala de aula, com o objetivo de registro e revisão do trabalho realizado para posterior discussão com a pesquisadora.

As reuniões para tematização das práticas caracterizaram-se como encontros semanais de troca entre a pesquisadora e cada uma das professoras onde eram lidos os diários de cada participante. Após a leitura, os mesmos eram discutidos e alguns encaminhamentos práticos ou estudos teóricos eram sugeridos acerca dos problemas levantados pelas educadoras ou pela pesquisadora.

Quanto aos seminários consistiram em encontros mensais onde todas as participantes do projeto reuniam-se e sob a coordenação da pesquisadora discutiam textos teóricos previamente lidos e/ou procediam a leitura de alguns registros dos diários, escolhidos pelas próprias professoras, discutindo-os coletivamente.

Para fornecer os esclarecimentos necessários quanto aos diários de aula e às demais situações a serem vivenciadas durante esta fase, realizamos uma reunião com as oito integrantes do grupo quando:

- Instruímos as participantes para que registrassem em seus diários todos os aspectos que julgassem relevantes no andamento da aula, incluindo suas reflexões e dúvidas.
- Recomendamos que os registros fossem realizados no mesmo dia da aula para que não se perdessem detalhes importantes.
- Fornecemos os textos abaixo relacionados que foram produzidos a partir de diários de aula escritos por professoras de educação infantil e alfabetização:

- 1 .Documento de Classe. Grupo de crianças de 06 anos (Barrios,1990,p.p.135-184).
2. Documento de Classe. Grupo de crianças de 04 anos (Cuquerella,1990, p.p. 67-100).
3. Documento de Classe. Grupo de crianças de 05 anos (Donat,1990, p.p.101-134).

10 Para Macedo (1994, p.16) tematizar um esquema de ação implica em “reconstituí-lo, transformá-lo tomar consciência de suas características e do quão bem ou mal ele cumpre suas funções(...) Tematizar é por isso, reconstruir em um nível superior aquilo que já é realizado em outro nível.”

4.Refletindo, praticando, vivendo com as crianças da Vila Helena (Freire,1986, p.p.11-30).

5.Diário de Classe (La Roque,1993,p.p.106-113).

- Combinamos datas, horários e locais para a realização das reuniões de discussão e dos seminários.

Cada professora decidiu que tipo de suporte seria mais adequado para seus diários (pastas /arquivo ou cadernos) e quais os dias em que deixariam de fazê-los. Desta forma o número de registros diários produzidos durante o período descrito foi diferente para cada professora conforme evidencia a tabela 2 presente na apresentação dos resultados.

As reuniões de discussão com cada participante aconteceram, nas escolas em que as mesmas trabalhavam. No caso de escolas em que havia mais de uma integrante do grupo, sentamos em dupla de acordo com o horário em que as professoras estavam fora da sala de aula: as que atuavam em sala pela manhã, participaram da reunião no período vespertino e vice-versa. Utilizamos o espaço físico disponível na escola: sala de supervisão, sala dos professores ou até mesmo um espaço do corredor menos movimentado.

Foram realizadas, em média, 11 reuniões com cada professora, com uma duração variável de uma hora e meia a duas horas e meia a cada reunião. Neste dia, líamos os diários nas anotações relativas àquela semana, analisávamos os trabalhos das crianças e ouvíamos os comentários complementares de cada professora. Estimulávamos as professoras a esclarecer oralmente aspectos do texto escrito que não estavam suficientemente claros e questionávamos encaminhamentos feitos, resultados, ou opções metodológicas.

Os seminários realizados uma vez por mês totalizaram quatro eventos com duração de três horas e meia a quatro horas cada um. O local utilizado para realização dos mesmos foi uma sala de aula do Campus da Universidade Federal de Rondônia por inexistir um espaço físico adequado nas escolas envolvidas. Cada seminário centrou-se em uma temática específica definida pela pesquisadora de acordo com os problemas levantados pelas professoras nas reuniões de discussão. Os recursos utilizados nestes eventos foram os mais diversos: textos teóricos, vídeos, música, poesias e consultas à Internet.

Após a realização de cada reunião de tematização das práticas ou seminário, registrávamos em relatórios de pesquisa a programação desenvolvida, a participação das professoras e nossas reflexões sobre o ocorrido, coletando subsídios para adequar o trabalho dos encontros subsequentes bem como as impressões sentidas em relação a avanços do grupo ou dificuldades.

2.4.3 – Terceira fase

Para colher a opinião das professoras sobre o projeto do qual fizeram parte, utilizamos entrevistas semi-estruturadas (roteiro no anexo 2) que foram gravadas nas próprias escolas onde trabalhavam cada uma das professoras, uma vez que o ano letivo já havia sido encerrado.

Optamos por realizar as entrevistas, mesmo constatando que os dados coletados já eram bastante significativos, devido à importância que atribuímos à opinião das professoras enquanto sujeitas do processo de formação, e portanto, capazes de avaliar que tipo de contribuições a experiência de formação trouxe para seu desenvolvimento profissional.

3 – RESULTADOS

Considerando o projeto de formação que nos propusemos analisar nesta dissertação, o momento de apresentar os resultados consiste mais em uma descrição do processo vivido, do que propriamente na apresentação de dados exatos, mensuráveis pois, conforme esclarecem Lüdke e André (1986) este é um dos aspectos em que as pesquisas qualitativas diferenciam-se das quantitativas, isto é, seus dados são predominantemente descritivos.

As entrevistas iniciais e finais realizadas e os diários escritos pelas professoras constituíram um primeiro conjunto de dados dos quais emergiram as informações sobre a formação inicial, as concepções e ações das docentes envolvidas no projeto de formação. Os relatórios de pesquisa escritos pela formadora constituíram o segundo conjunto de dados, por meio dos quais foram analisadas as ações de formação.

De acordo com Zabalza (1994), em uma pesquisa qualitativa calcada num modelo reflexivo a coleta e análise dos dados é feita com base em **esquemas** que orientam e direcionam teoricamente o trabalho do investigador. A partir destes **esquemas**, constituem-se as estruturas que delimitarão seu campo de análise: “o investigador não trata de **analisar tudo**, mas sim de **analisar de uma certa perspectiva** (precisamente a perspectiva que é capaz de justificar teoricamente, baseado nos modelos ou esquemas que lhe servem de ponto de partida).” (Zabalza, 1994, p.24 Grifos do autor).

Neste sentido, ao nos debruçarmos sobre os dados coletados a partir de cada instrumento o fizemos de acordo com intenções específicas que em seu conjunto garantirão a análise do projeto de formação desenvolvido, sob o ponto de vista de sua contribuição ao processo de reflexão sobre a prática docente e conseqüente crescimento profissional das profissionais envolvidas.

Em nossa análise dos dados, intencionalmente procuramos manter uma atitude de respeito ao trabalho e às concepções das professoras envolvidas, analisando as entrevistas e os diários escritos por elas como expressão de idéias e práticas de sujeitos em formação. Em decorrência disso, tanto as entrevistas quanto

os diários foram analisados apresentando-se, sempre que possível, fragmentos das falas das professoras buscando o significado que estas afirmações tinham para cada uma delas em sua trajetória de formação. Ou nas palavras de Erickson “o significado imediato das acções segundo a perspectiva do actor.” (Apud Zabalza, 1994, p.18).

Por meio da análise das entrevistas iniciais tentamos entender os determinantes das práticas exercidas pelas professoras investigando como se deu a formação e o ingresso na profissão, como definiam seu papel profissional junto à educação pré-escolar e como descreviam o processo de aprendizagem das crianças. Além disso, foi através destas entrevistas que as professoras descreveram suas práticas pela primeira vez e também apontaram as dificuldades enfrentadas no trabalho, fornecendo subsídios importantes para que a formadora iniciasse a proposta de formação.

O segundo instrumento analisado foram os diários de aula das professoras. Nesta análise, buscamos evidenciar a possibilidade de usar esse instrumento de registro para ter acesso às práticas pedagógicas das professoras com vistas às intervenções formativas, constatando-se também as alterações inseridas nas referidas práticas no decorrer do projeto de formação.

A descrição e análise das reuniões para tematização das práticas e dos seminários teóricos foram feitas tendo-se por base os relatórios de pesquisa, escritos após cada encontro. E é importante salientar que a escrita destes relatórios não cumpriu apenas o papel de registrar os eventos ocorridos mas constituiu-se também em momentos de reflexão para a formadora pois, paralelamente ao processo vivido pelas professoras, também experimentávamos a ação de registrar e refletir sobre o trabalho desenvolvido.

O último instrumento analisado foram as entrevistas finais por meio das quais apresentamos as impressões das participantes sobre o projeto de formação, a forma como se relacionaram com o ato de escrever os diários e permitir que outras pessoas (neste caso a formadora e as demais professoras) tomassem conhecimento do que ocorria em suas salas de aula, seus sucessos e fracassos, suas certezas e dúvidas.

3.1.– ENTREVISTAS INICIAIS:

As respostas dadas às entrevistas iniciais¹¹ foram agrupadas em quatro temas amplos: formação e ingresso na profissão, papel profissional, descrição das crianças quanto à aprendizagem e descrição da prática docente.

No primeiro tema, formação e ingresso na profissão, foi possível destacar dois grupos de respostas complementares: o primeiro diz respeito ao despreparo sentido pelas professoras ao ingressarem na profissão. O segundo, à maneira encontrada pelas professoras para superar este despreparo já no próprio ambiente de trabalho.

Tema 1: Formação e ingresso na profissão

- a) Ao ingressarem na profissão tendo concluído o curso de magistério ou Pedagogia, as professoras sentiam-se despreparadas para o trabalho, principalmente em classes de pré-escolar.

Quando eu fui lotada no pré eu fiquei assim meio apavorada. Eu fiz estágio no pré uma vez e só de participação. Eu falei: Meu Deus! Agora eu vou para a pré-escola e não sei nem como funciona isso. Mas fui, né! Aí o primeiro ano foi barra! Foi uma experiência assim, ruim! (Prof^a. Deise)

...inclusive, nem estagiar no pré, a gente não estagiou (...). Você sai do magistério assim, sem saber nada. (Prof^a. Ana)

Eu acho que o magistério ele não prepara para ser professor. Ele dá uma noção. Eu acho que poderia dar muito mais. (Prof^a. Eva)

- b) Foi com a prática, o auxílio da supervisão e dos colegas que dizem ter aprendido a trabalhar.

Acho que aprendi com as crianças(..). Eu ia atrás da supervisora (uma ótima supervisora). Assim que nós entramos ela falou sobre Piaget, sobre os estágios das crianças; os estágios de desenvolvimento. (...) a gente tinha sessão de estudo com ela e aquilo ali vai, cada dia um pouquinho, você vai aprendendo. (Prof^a. Beatriz)

A supervisora me ajudou. Ela ficou na sala comigo(...) porque eu cheguei num momento que eu fiquei desesperada(...) ela ficou quase uma semana comigo na sala, me orientando, me ajudando. Depois disso, melhorou cem por cento porque eu peguei o embalo; porque eu fui vendo ela e ela foi passando pra mim. (Prof^a. Deise)

Quando eu comecei a trabalhar (...) eu me senti assim, no começo, perdida! Eu falei: Pôxa! Por que eu fiz o Magistério? Foi pra aprender a trabalhar em sala de aula, né? (...) eu corri atrás de todo mundo. Minha família é praticamente toda de

¹¹ Serão analisadas apenas sete entrevistas uma vez que por problemas de gravação não foi possível considerar a entrevista da professora Helena.

professores. (...)na escola tinha as meninas que já haviam trabalhado anteriormente. Eu procurava todo mundo (...) até que eu consegui me direcionar por um lado.(Prof^a. Fátima)

O Magistério em si é muito vago. O que me ajudou mais, o que me preparou e fez eu gostar da profissão foi a prática mesmo. Foi dentro da sala de aula. (Prof^a. Eva)

Tema 2: Papel profissional

A característica básica das respostas neste tema é a diferenciação deste nível de escolaridade com o ensino fundamental. Pareceu-nos que, definir o papel de professor da pré-escola é, para estas professoras, negar sua identidade como professor de 1º grau, seja pelo aspecto do desenvolvimento das crianças, seja pelo aspecto dos conteúdos trabalhados.

Classificamos as respostas dadas em três grupos: nas respostas do grupo A as professoras afirmaram que o papel do professor de pré-escolar é, basicamente, acompanhar o desenvolvimento da criança cuidando para que encontre um ambiente propício para desenvolver-se. Nas respostas do tipo B é possível visualizar a busca de equilíbrio entre um trabalho mais voltado às necessidades de aprendizagem sem, no entanto, deixar de lado o cuidado que esta idade requer. Um terceiro grupo de respostas (tipo C) define o papel do professor de pré-escolar em oposição ao do professor do ensino fundamental.

a) O papel do professor de pré-escolar é acompanhar o desenvolvimento da criança:

... no pré você vai fazendo seus encaminhamentos. Conforme a criança vai produzindo, você vai insistindo (...) você vai caminhando conforme a necessidade dos seus alunos, o tanto que eles estão progredindo.(Prof^a. Ana)

...eu , pelo menos, não estou preocupada se minha criança vai sair lendo ou se vai estar preparada para ler na 1ª série. O que me preocupa é o todo: se ela está se adaptando, se ela fica num canto isolada e não se integra com os outros. (Prof^a. Giulia)

b) O papel do professor de pré-escolar assenta-se no binômio educação e cuidado.

... as crianças de outras séries (1ª a 4ª) elas já são maiores. E as nossas crianças, muitas vezes, elas chegam e pedem colo; a gente tem que ser uma espécie de mãe pra elas. E eu acho que há também uma grande diferença no nível de aprendizagem. As crianças do pré, elas são mais lentas. A gente tem que ter muito mais paciência com elas.(Prof^a. Fátima)

Ela (a criança) traz um bocado de informação aí cabe ao professor de pré aproveitar aquilo que a criança trás e facilitar para que ela conheça mais ainda. Desenvolva mais o conhecimento dela (...). Eles têm necessidade de cuidado. Eles pedem pra gente coçar as costas, sabe? “Vê se eu tenho piolho?” (Prof^a. Eva)

- c) O papel do professor de pré-escolar difere dos demais em relação ao conteúdo trabalhado.

De 1ª a 4ª série há uma responsabilidade muito grande em relação a conteúdo, de nota; (...) com a criança da pré-escola a gente se preocupa mais emocionalmente com eles. (Profª. Célia)

Uma criança de pré-escola você trabalha o que é o alfabeto, você trabalha alguns conteúdos em termos de Estudos Sociais, Matemática e Ciências mas é apenas um diálogo. (...) quando chega de 1ª a 4ª série, já é diferente porque eles já vão ter que fazer prova, pra ter nota. (Profª. Deise)

Tema 03: Descrição das crianças quanto à aprendizagem:

Diante da solicitação para que descrevessem as crianças com as quais trabalhavam em relação à aprendizagem, as professoras deram respostas que foram assim agrupadas: nas respostas do tipo A as professoras consideram que a aprendizagem das crianças decorre basicamente das experiências que elas tiveram oportunidade de viver. Nas respostas do tipo B fica evidente que as professoras acreditam que a idade das crianças é fator determinante para explicar o que sabem e como agem.

- a) As crianças são produto das experiências vividas.

...alguns (...) já vêm bem estruturados de casa. Eles vêm conhecendo bem mais coisas(...). A mãe já ensinou o nome e trabalha paralelo com eles. Eles já sabem bastante coisas. Outros não (...). (Profª. Ana)

...Eu acho que eles poderiam estar melhor. Porque uma criança que passa aos quatro anos na escola e aos cinco anos, aos seis ela tem que estar muito bem encaminhada. (Profª. Beatriz)

Os que começaram agora está indo bem mais lento (...). e os outros que tem dois ou três anos de pré, estão desenvolvendo com mais rapidez. (Profª. Célia)

...tem criança que você vê que em casa parece que tem ajuda dos pais (...). E aquelas crianças que você vê que são, dizer assim, “largadas”, entre aspas, elas já são mais retraídas. Você tem um trabalho maior para fazer em cima delas. (Profª. Giulia)

...eu tenho por exemplo, uns seis na minha sala que eles têm um desenvolvimento assim, mais rápido. Eles captam as coisas com mais facilidade. Já tem aqueles mais lentos (...) aqueles com problemas (...) não sei se é problemas em casa que afeta também, mas eles são mais lentos. (Profª. Deise)

- b) As crianças são produto da idade.

É a idade mais difícil que tem de você entender a cabecinha deles. (Profª. Eva)

...eles ainda estão naquela fase que eles só querem brincar, só querem ir ao parque, só querem massinha. Você vai trabalhar uma atividade (...) encaminhando eles pra leitura e eles não acompanham. Aqueles que já têm seis

anos completos estão na fase certa. Eles, o trabalho é bem mais desenvolvido. E eles acompanham o que você passa. (Profª. Fátima)

Tema 04: Descrição da prática

A última questão proposta às professoras foi: “descreva seu trabalho em sala de aula”. As respostas das professoras foram analisadas quanto à rotina descrita e quanto às dificuldades apontadas no desempenho de suas funções docentes.

Em relação à rotina ficou claro que a maior parte das professoras preocupa-se com a linguagem oral iniciando a aula com conversas dirigidas, momento em que as crianças têm a oportunidade de falar sobre diferentes assuntos, ou ainda explorando o calendário e o número de crianças presentes naquele dia. A aprendizagem da leitura e da escrita é sem dúvida a área que recebe maior ênfase no trabalho das professoras. O uso de histórias, músicas, brincadeiras e massa de modelar completam as atividades citadas como as mais comuns.

Quanto aos obstáculos indicados no exercício de suas funções docentes, podemos citar a dificuldade em diversificar as atividades oferecidas às crianças. Em seguida vem a dificuldade em coordenar as diferentes áreas do currículo. As duas últimas dificuldades destacadas referem-se ao comportamento das crianças: uma referindo-se à organização das crianças e outra à agressividade revelada pelos alunos.

a) Quanto à rotina:

- Quatro professoras afirmam começar suas aulas com um diálogo na roda de conversa:

...a rotina normal: a criança chegar, conversar(...) por exemplo fim de semana: conta cada um o que fez, o que passou, se aconteceu alguma coisa em casa(...) se comprou uma roupa nova eles contam. (Profª. Eva)

Na hora que a gente entra na sala eu faço uma rodinha e sento no chão com eles. Cada um conta uma novidade(...). Eu abro espaço pra todo mundo falar. Na rodinha mesmo eu falo da atividade que nós vamos fazer em sala de aula e eu coloco tudo que nós vamos fazer durante aquele dia...(Profª. Fátima)

Eu chego na sala, converso um pouquinho com eles: como foi a manhã(...) e depois eu jogo o conteúdo do dia...(Profª. Célia)

A gente faz a rodinha(...) o planejamento do dia (...) eles escolhem - na verdade eu já planejei antes - (...) a sequência do que a gente vai fazer. (Profª. Ana)

- Duas professoras afirmam iniciar a aula com a exploração do calendário e do número de alunos presentes:

Eu pergunto pelo dia: - Que dia é hoje? Então eu já estou trabalhando dia da semana, ontem hoje, sem colocar em conteúdo. Depois eles fazem a chamada no quadro (...) cada mesinha vai lá e escreve seu nome pra poder colocar a presença no quadro. (Profª. Beatriz)

...Quando eu chego na sala a primeira coisa que eu faço é contar (com eles) quantas meninas e meninos faltou. (Profª. Deise)

- Uma professora diz iniciar a aula com tarefa:

...a atividade que eu preparei eu já dou logo no início. Qualquer que seja(...). Eles fazem, daí tem aquele processo todo: aquele que acabou primeiro você já tem que dar outra. (Profª. Giulia).

- Para a maior parte das entrevistadas o trabalho de “conteúdo” é desenvolvido em apenas uma atividade diária.

Eu trabalho no máximo com duas atividades, quando dá pra trabalhar! (Profª. Célia)

...Aí vão fazer a tarefinha que está planejada para aquele dia. (Profª. Eva)

tem dia que a gente canta música e vai pra atividade. (Profª. Deise)

Na rodinha mesmo eu falo da atividade que nós vamos fazer em sala de aula (Profª. Fátima)

- O trabalho com alfabetização é uma constante para grande parte das professoras, porém difere nas formas de encaminhamento:

...eu trabalho questões que surgem: leio historinhas, sugiro que eles façam desenhos, ou mesmo façam uma historinha. (Profª. Giulia)

Todo dia eu faço uma atividade relacionada com o nome deles e agora a gente está trabalhando com os rótulos. (Profª. Ana)

Não é colocado assim pra gente trabalhar as consoantes. Então a gente está trabalhando em cima das vogais(...). Atividades com eles é pra eles circular letrinhas em revistas e jornais, recortarem...(Profª. Deise)

...aí eu falo: hoje nós vamos trabalhar a família tal , a letra tal(...). Só que esta letra, sozinha, ela é assim. Só que ela vai se casar. Ah! Eles adoraram esta história de casamento (...). Depois a gente vai fazer desenho em cima daquilo. Então fazem no caderno. Eu tenho joguinhos (...) tem a figura e as letras (...); tenho o alfabeto móvel pequeno e peço a eles para escrever uma palavra ... (Profª. Beatriz)

- Outras atividades citadas pelas professoras:

Histórias(04 indicações); Músicas(04 indicações); Brincar, parque(03 indicações); Massa de modelar(02 indicações).

Eu procuro ler as histórias deles pelo menos uma vez por semana. (Profª. Beatriz)

...Leio historinhas, sugiro que eles façam desenhos. (Profª. Giulia)

...Pelo menos duas ou três histórias por semana. (Profª. Ana)

...às vezes eu conto uma história. (Profª. Fátima)

O parque é um dia sim, um dia não...(Profª. Beatriz)

Lanchamos, vamos cantar, fazer brincadeiras, adivinhação... (Profª. Beatriz)

Eles vão todo dia 20 (vinte) minutos ao parque(...) e massinha eles pedem todo dia.(Profª. Célia)

b) Quanto às dificuldades enfrentadas na prática pedagógica:

- Dificuldade em diversificar as atividades oferecidas às crianças:

Diversificar atividades. Porque cansa só aquelas atividades. É pintura, é massinha (...) é a mesma atividade pro mesmo tipo de coisa. Por exemplo: eu vou dar uma letra, aí todas as letras eu dou do mesmo jeito. Eu não consigo variar a atividade entende? Porque tem a massinha, tem a tinta, tem lápis de cor. Então dá pra variar só que eu não tenho sugestões de atividade para variar. (Profª. Célia)

Eu sinto dificuldade porque as nossas atividades são muito restritas. Às vezes fica só em cópia, em desenho, a letrinha e só. (...) batemos na mesma tecla: é cópia, desenho, ligue e complete. Acho que tinha que surgir alguma coisa diferente pra ajudar os alunos a desenvolver mais; a se interessar também. (Profª. Fátima)

Eu gostaria assim, atividades diferentes (...) atividades assim de escrever... (Profª. Deise)

Eu queria outras atividades que pudessem enriquecer o que eu já faço. (Profª. Giulia)

- Dificuldade em coordenar as diferentes áreas de trabalho:

É um universo de conhecimentos que você tem que passar e eu me preocupo em não ficar assim... eu tenho medo de esquecer outros conhecimentos, outros conteúdos. No ano passado, por exemplo, eu fiquei bitolada pra eles lerem e escreverem e esqueci; um monte de coisas não foi trabalhado.(Profª. Ana)

- Dificuldade em organizar as crianças em sala de aula:

Mais difícil (...) e que eu ainda não consegui é a organização deles em sala (Profª. Giulia)

- Dificuldade em trabalhar com a agressividade das crianças:

A minha dificuldade com essa turma de hoje é o comportamento (...). Tem criança que é agressiva (...). Eu gostaria de saber como trabalhar com estas crianças (...). eu quero trabalhar de uma maneira que dê prazer. (Profª. Beatriz)

Criança que é agressiva, dá problema. A gente resolve mas a gente não sabe se aquele lá é o método certo que a gente está resolvendo. Às vezes a gente está até prejudicando a criança. (Profª. Eva)

Comentários sobre os resultados obtidos

A análise das entrevistas iniciais permitiu-nos perceber que as professoras do grupo pesquisado não se sentiam preparadas para atuar profissionalmente após terem concluído os cursos de formação inicial. Além das deficiências apontadas no próprio curso de Magistério (vago, superficial) as professoras destacam a ausência de preparo para o trabalho em pré-escola destacando que, mesmo quando fizeram estágio neste nível de ensino, ele não fez parte de um projeto de conhecimento mais amplo do que seja uma escola que atende crianças menores de sete anos. Desta forma, as professoras apontam para a importância do trabalho da supervisora e das colegas de escola para a aprendizagem prática do ser professor. Literalmente afirmam ter aprendido a “fazer”, fazendo. E neste caso é compreensível que a construção das práticas e as concepções sobre elas sejam baseadas em modelos existentes há muito tempo em nossas escolas.

Ao falarem sobre o papel que lhes cabe enquanto professoras de crianças de quatro a seis anos, as entrevistadas demonstraram opiniões divergentes quanto às funções que lhes cabem. Para algumas, basta acompanhar o desenvolvimento das crianças, deixando-se guiar pelas suas necessidades e solicitações. Para outras, já há uma preocupação maior com o papel educativo da pré-escola, bem como uma responsabilidade com os cuidados (físicos, afetivos e emocionais) que o trabalho requer. Todas, no entanto, deixam transparecer a visão de oposição entre este nível de escolaridade e a escola de primeiro grau: enquanto esta está centrada no conteúdo, na aprovação, aquela estaria mais voltada ao desenvolvimento e integração da criança ao meio escolar.

Quanto à forma como descrevem as crianças com as quais trabalham, as professoras novamente dividem-se em dois grupos. O primeiro grupo (05 professoras) atribui ao meio no qual as crianças foram criadas e às experiências vividas por elas a responsabilidade pelo que elas demonstram ser : “estruturadas”, “desenvolvidas”, “largadas”, “com desenvolvimento rápido ou lento”, “com problemas familiares”. As demais professoras apontam a faixa etária como

determinante para as características apresentadas pelas crianças: “idade difícil”, “só querem brincar”, “não acompanham o trabalho desenvolvido”.

Ao falarem de seu cotidiano em sala de aula, as professoras deixaram transparecer que o trabalho está organizado em função de atividades que se sucedem dia após dia sem um fio condutor mais amplo como um projeto pedagógico, ou mesmo um planejamento anual. Não há referências à organização do trabalho em função de determinados objetivos para uma turma ou ano letivo. A idéia que justifica as práticas parece ser a de ocupar as crianças enquanto se desenvolvem e se adaptam ao ambiente escolar ensinando-lhes, se possível, algo que contribua para seu sucesso na escola de ensino fundamental. Neste sentido, noções de leitura e escrita encontram-se entre os conhecimentos mais valorizados, ao lado das atividades “características” da educação pré-escolar: ouvir histórias, brincar, cantar, desenhar e modelar.

Nos exemplos dados de situações práticas, é recorrente o tema da alfabetização, presente na fala de seis das sete professoras ouvidas. E é neste tema que é possível vislumbrar tentativas de inovação ao lado de práticas mais tradicionais. Algumas professoras enfatizaram o trabalho com as vogais e as famílias silábicas, enquanto outras preocupam-se em contar e propor a reescrita de histórias; em trabalhar com o nome das crianças e com rótulos (uma professora); utilizando jogos e alfabetos móveis (uma professora).

É conveniente destacar que apenas duas professoras centraram a análise das dificuldades enfrentadas, na agressividade demonstrada pelos alunos. As demais, voltaram-se para seu próprio trabalho, e afirmaram estar preocupadas com as atividades que vêm proporcionando às crianças: “repetitivas”, “sem variação”, “que não estimulam o interesse das crianças”. Gostariam de trabalhar de forma prazerosa e renovada, mas não sabem como fazê-lo. E mesmo as que se referem ao comportamento agressivo de algumas crianças, o fazem do ponto de vista da prática: como trabalhar com estes alunos.

Uma professora citou a sua dificuldade em organizar os alunos em sala de aula, e outra demonstrou preocupação com a coordenação das diferentes áreas de trabalho de maneira a evitar a ênfase excessiva a apenas um aspecto do currículo, neste caso, a alfabetização.

Todas as professoras demonstraram um grande interesse em aprender coisas novas, que contribuíssem para sua prática, dando ênfase à busca de sugestões de atividade que permitissem a diversificação e melhoria do trabalho desenvolvido por elas.

3.2 – OS DIÁRIOS DAS PROFESSORAS

O diário de classe enquanto instrumento de formação tem como objetivo estimular as profissionais a um processo de reconstrução mental dos acontecimentos vividos em sala de aula, de forma que as mesmas “tomem distância” do ocorrido, analisando em outro nível os encaminhamentos feitos e os resultados obtidos.

Segundo Zabalza (1994) “o próprio facto de o diário pressupor uma actividade de escrita arrasta consigo o facto da reflexão ser condição inerente e necessária à redacção do diário”. (p.95) Reflexão que é o aspecto fundamental da formação do educador; aspecto que lhe garante autonomia e apropriação de seu saber pois é na ação reflexiva que somos levados a constatações, descobertas, reparos, aprofundamentos, ou seja, somos levados a transformar algo em nós, nos outros, na realidade. (Weffort,1996,p.39)

Em nosso projeto, os diários, além do estímulo à reflexão, também foram utilizados com o intuito de que a formadora tivesse acesso ao trabalho realizado pelas professoras em sala de aula, de maneira a poder questioná-lo, entendendo a lógica das ações das educadoras, as dificuldades enfrentadas, auxiliando-as na construção de propostas alternativas e na ampliação de conhecimentos sobre o ensino e sobre sua própria prática.

Neste sentido, os diários escritos pelas oito participantes do projeto, cumpriram seu papel pois, mesmo quando os textos produzidos não traziam todos os elementos necessários à análise da prática, o diálogo estabelecido entre a professora e a formadora, no momento da leitura dos relatos, complementava as informações necessárias a uma maior compreensão dos aspectos que pediam uma intervenção mais urgente ou sistemática.

Para efeito de análise do projeto de formação, os diários também contribuíram de forma bastante significativa, uma vez que, por meio deles foi possível perceber a evolução no registro e na prática de cada professora participante do projeto, fornecendo informações importantes à formadora sobre as intervenções realizadas, seu alcance e importância.

3.2.1-Metodologia de análise

A primeira aproximação aos diários produzidos pelas professoras durante a formação foi feita a partir do levantamento do número de registros, número de páginas e linhas escritas pelas professoras participantes do grupo. Fizemos uma estimativa de quantas palavras são necessárias para compor uma linha “padrão” manuscrita e quantas linhas são necessárias para completar uma página. Desta forma foi possível estimar o número de páginas de cada diário, mesmo que as professoras tivessem utilizado diferentes tamanhos de papel e de letra. Os resultados desta análise encontram-se na Tabela 2.

Em seguida realizamos uma caracterização geral de cada diário procurando destacar como o grupo relacionou-se com a tarefa de escrever, buscando entender de que forma o contexto em que cada professora estava inserida influenciou seu trabalho, a produção de seus relatos e sua participação no projeto.

Devido ao volume de dados reunidos por meio dos oito diários das professoras, optamos por fazer uma análise aprofundada de apenas três deles, por meio dos quais julgamos ser possível demonstrar sua possibilidade formativa e a maneira como foram utilizados no projeto de formação.

Procuramos selecionar três diários que fossem representativos do universo trabalhado, tanto em relação às escolas atendidas (escolhemos um de cada escola), quanto em relação ao tipo de diário produzido pelas professoras: um diário em que estivesse presente a descrição da aula mas houvesse poucas referências ao desempenho dos alunos (Diário da professora Ana); um diário em que estivessem presentes tanto o andamento da aula, quanto a intenção da professora e o desempenho dos alunos (Diário da professora Beatriz); e um diário em que a professora não houvesse conseguido descrever a aula como um todo, centrando seus relatos em tarefas isoladas (Diário da professora Giulia).

Quanto à análise do conteúdo dos textos dos diários selecionados, baseamos-nos em Zabalza (1994) e seguimos o seguinte processo:

1º momento: Leitura exploratória de todo o texto. Trata-se de uma leitura “sem anotações, com o propósito de nos familiarizarmos com a linha de discurso seguida pelo professor e com o universo de conhecimentos recolhidos no diário.” (Zabalza, 1994, p.107).

2º momento: Leituras com anotações. Trata-se de outras leituras por meio das quais são selecionados aspectos relevantes para a análise que se pretende do texto lido, fazendo-se marcações ao longo do mesmo de forma a poder retornar aos aspectos destacados num terceiro momento.

3º momento: Confronto dos aspectos destacados em cada diário com as anotações relativas aos mesmos nos relatos de pesquisa da formadora com o objetivo de perceber a relação existente entre as intervenções realizadas pela formadora e as alterações que apareceram no trabalho da professora.

Decorrentes desses momentos em que nos debruçamos sobre os textos escritos pelas professoras, elaboramos as seguintes categorias de análise dos diários:

- Características básicas da prática pedagógica das professoras presentes em seus primeiros relatos.
- Principais aspectos em que houve intervenção da formadora.
- Alterações evidenciadas nos relatos de cada professora em relação às atividades propostas às crianças.
- Mudanças constatadas na condução do processo pedagógico.

Estas categorias serviram para selecionar o tipo de informação que buscaríamos em cada diário dentro da enorme gama de situações importantes que emanam dos textos das professoras e que não seria possível discutir no âmbito deste trabalho.

Para apontar os aspectos em que houve intervenção da formadora analisamos os relatórios de pesquisa escritos pela formadora confrontando-os com as alterações destacadas nos diários das professoras procurando analisar como cada uma apropriou-se das sugestões dadas, das leituras feitas e das trocas estabelecidas, tanto com a formadora, quanto com as demais participantes do grupo.

3.2.2- Caracterização geral dos diários

Embora a data de início do projeto de formação tenha sido a mesma para todas as professoras, os registros obedeceram aos calendários de cada escola, ocorrendo variações, portanto, no número de dias letivos transcorridos do início ao final dos registros. Além disso, problemas pessoais como doença ou perda de familiares levaram algumas professoras a ausentarem-se do trabalho, o que também

gerou diferenças no número de relatos de cada professora, conforme é possível perceber na Tabela 2.

Tabela 2: Diários das professoras

<i>Professora</i>	<i>N.º de registros diários</i>	<i>Total estimado de linhas (por diário)</i>	<i>Total estimado de páginas (por diário)</i>	<i>Escola</i>
Ana	49	1281	45	Beta
Beatriz	68	1818	65	Alfa
Célia	68	1837	65	Alfa
Deise	38	1045	37	Alfa
Eva	* ¹²	*	*	Alfa
Fátima	55	898	32	Alfa
Giulia	50	1374	49	Gama
Helena	45	525	19	Beta
Total	373	8778	312	-

É importante destacar ainda que as diferenças expressas pela Tabela 2, tanto em relação ao número de relatos, quanto em relação à extensão dos mesmos, pode ser explicada também pela forma como cada professora relacionou-se com a tarefa de escrevê-los. Aquelas que viveram prazerosamente o ato de escrever, além de fazê-lo com assiduidade, realizavam a tarefa da forma mais completa possível. As professoras que declaravam ter dificuldade para escrever, o faziam com muito esforço e foram as que deixaram de fazê-lo por mais vezes. Há ainda o fato de algumas delas não registrarem a aula dada por estagiárias ou em dias de comemorações na escola.

Apresentaremos a seguir as características gerais de cada diário, analisados a partir dos seguintes critérios:

- Apresentação da professora, turma e sala de aula.
- Natureza e classificação do diário.
- Característica básica do trabalho desenvolvido em sala de aula.
- Relação da professora com a tarefa de escrever.
- Consequências do projeto para a prática pedagógica.

¹² A professora Eva perdeu seus relatos não sendo possível, portanto, analisá-los.

a) Diário da professora Ana

A professora Ana iniciou a escrita de seu diário no dia 17/08 e concluiu no dia 30/11. Sua turma de 30 alunos, na faixa etária de seis anos, freqüentava a escola pela primeira vez e ocupava uma sala no período matutino de uma escola pública na periferia do município. A referida escola só dispunha de duas salas destinadas ao pré-escolar. Eram salas improvisadas, sem estrutura adequada e o funcionamento destas turmas acompanhava o horário e condições das turmas de ensino fundamental.

A leitura do conjunto de relatos desta professora permite a quem o faz ter uma idéia de como transcorreu a aula, uma vez que a mesma descreve a partir da entrada, todas as atividades desenvolvidas, na ordem em que ocorreram, anotando, algumas vezes, suas dúvidas, reflexões ou perguntas sobre a atividade desenvolvida.

O diário de Ana pode ser caracterizado como um diário centrado na descrição da aula o qual permite uma análise da dinâmica do trabalho do professor sem, no entanto, demonstrar muito de seus objetivos e intenções ao realizar tais atividades.

Pela leitura de seu diário percebe-se que uma característica básica da aula desta professora é a organização. Partindo de um planejamento inicial na roda de conversa com as crianças, a professora apresenta a proposta de trabalho para aquele dia e as crianças decidem em que ordem e de que forma irão realizá-la, uma vez que já há uma rotina básica na sala composta pela oração, chamada, música, hora da novidade, atividade coletiva e atividade diversificada (em alguns dias).

Os relatos fazem referências constantes aos diálogos na roda de conversa, à leitura de histórias, além da realização da chamada que é feita de forma variada e criativa trabalhando com o nome de todas as crianças.

O ato de escrever, em si, não representou dificuldade para Ana, mas debatia-se com a responsabilidade de fazê-lo todos os dias, mesmo porque no período de sua participação no projeto encontrava-se, também, atarefada com outras atividades.

Trabalhando na mesma escola que a professora Helena, ambas estabeleceram uma parceria onde dividiam materiais produzidos e planejavam conjuntamente, embora fosse visível a liderança de Ana. Apesar do crescimento de ambas garantido pela parceria, esta nem sempre foi favorável aos alunos de Helena, uma vez que eram submetidos às mesmas propostas, quase sempre pensadas em função dos alunos de Ana.

b) Diário da professora Beatriz

A professora Beatriz iniciou seus registros no dia 10/08 e encerrou-os em 14/12 juntamente com o encerramento do ano letivo. Seu diário está entre os que apresentam um maior número de registros (68) e de maior extensão (65 páginas). Também foi a professora que mais vezes estabeleceu trocas com a formadora através das reuniões para tematização da prática (14 encontros).

Seus 28 alunos freqüentavam a escola desde os quatro anos e agora, aos seis, estudavam pela manhã na escola Alfa, localizada no centro do município. A escola Alfa atende apenas crianças de quatro a seis anos e possui espaço físico adequado, salas amplas e arejadas e toda a rotina da escola está organizada em função do atendimento ao pré-escolar.

Os primeiros relatos da professora Beatriz eram bastante genéricos não explicitando muito suas intenções, nem como desenvolvia o dia de trabalho, apenas citando algumas atividades. Posteriormente passa a escrevê-los de forma mais completa e detalhada, inclusive refletindo sobre alguns aspectos do trabalho. Porém, é preciso destacar que uma característica presente desde o início em seu diário são as observações quanto ao desempenho das crianças no desenvolvimento das atividades, inclusive adotando, do mês de outubro em diante, a prática de anotar alguns detalhes durante a aula para que seu diário ficasse mais completo e suas reflexões sobre o trabalho tivessem elementos para acontecer de forma mais produtiva.

De acordo com a classificação dos diários feita por Zabalza, o diário de Beatriz pode ser definido como um diário do tipo misto, no qual estão integradas as funções referenciais e expressivas. Isto é, “o leitor pode ter acesso através do diário, não só ao que se faz na aula, mas também ao modo como o professor vê essa dinâmica” (Zabalza,1994,p.111).

Pela análise de seu diário percebe-se que as aulas começavam, quase sempre, com uma atividade denominada chamada e que consistia na ida das crianças ao quadro para que escrevessem seus nomes a partir dos quais a professora explorava o número de alunos presentes naquele dia. Esta atividade desenvolveu-se ao longo do semestre variando em relação à solicitação para que escrevessem em dupla o nome um do outro; o nome dos colegas ausentes; escrevessem seus nomes seguidos do sobrenome ou seguidos do número de letras, ou ainda escrevessem com diferentes tipos de letras, etc..

Em seguida faziam uma análise do calendário localizando dia da semana e do mês, aproveitando para executar os cálculos possíveis em relação aos dias já assinalados e os que ainda faltavam para o final do mês.

Esta professora relacionou-se muito bem com o ato de escrever demonstrando prazer em registrar e mostrar seu trabalho tanto para a formadora, quanto para o grupo de professoras.

As mudanças em seu trabalho foram visíveis e talvez mais acentuadas pelos investimentos que a professora passou a fazer em seu crescimento profissional, adquirindo livros teóricos sobre educação infantil, alfabetização e arte (ver anexo III).

c) Diário da Professora Célia

Atendendo a uma turma de seis anos na escola Alfa, a professora Célia iniciou seu diário em 14/08 e encerrou-o em 11/12 escrevendo 68 registros distribuídos em 65 páginas, aproximadamente. E o que chama a atenção em seu diário, inicialmente, é a regularidade dos registros. Durante todo o período a professora faz relatórios bastante extensos em alguns dias (35/40 linhas) enquanto em outros, os faz bem reduzidos (12/13 linhas).

Em relação à forma, também se mantém constantes: faz uma descrição das atividades desenvolvidas registrando, inclusive, alguns diálogos entre ela e os alunos; fazendo comentários sobre como a aula transcorreu e ou sobre o desempenho das crianças o que nos permite classificá-lo também como sendo um diário do tipo misto. Para Zabalza (1994) este tipo de diário facilita muito a análise do formador, uma vez que garante o acesso deste, à aula e também à forma como o professor pensa sobre ela ou a avalia. (Ver anexo III).

A análise dos textos de Célia leva-nos a constatar que ela procura organizar seu trabalho em torno da exploração de um mesmo tema, diversificando as áreas envolvidas, distribuindo de forma equilibrada o tempo da aula.

Revela prazer, não só em escrever mas, especialmente, ao constatar o progresso das crianças e seu próprio crescimento enquanto profissional. Parceira da professora Beatriz, ambas cresceram com as trocas, bastante equilibradas. Usando o mesmo espaço físico, as duas profissionais auxiliavam-se mutuamente na aquisição de materiais, no planejamento conjunto (feitos aos finais de semana, uma vez que

ambas trabalhavam em períodos opostos) e na ajuda em sala de aula quando determinadas atividades assim o exigiam (passeios, preparação de tintas, etc.).

Esta profissional demonstrou beneficiar-se muito da participação no projeto, acrescentando alterações muito significativas em seu trabalho com as crianças. Seu crescimento deu-se na direção de uma melhor distribuição do tempo nos diferentes componentes curriculares e no aproveitamento de situações reais da vida para a aprendizagem de seus alunos além do interesse em seu aperfeiçoamento profissional comprovado pelo investimento na aquisição de livros e materiais didáticos.

d) Diário da Professora Deise

A professora Deise trabalhava na escola Alfa com uma turma de crianças de quatro anos (25 alunos) no período vespertino. Escreveu de 10/08 a 10/12, 38 registros num total de 37 páginas. Participou de 12 reuniões com a formadora para discutir sua prática e um dos desafios enfrentados por ela durante sua participação no projeto de formação foi o próprio ato de registrar suas aulas. Desde a leitura dos primeiros textos desta professora foi possível perceber a dificuldade que a mesma enfrentava para escrever. Além de muitos erros ortográficos, alguns textos, trazidos sem terem sido passados a limpo, apresentavam inúmeras rasuras (tentativas de correção nem sempre bem sucedidas).

A professora começou escrevendo relatos diários de no máximo 14 linhas onde registrava apenas o desenrolar de uma atividade, possivelmente, considerada a mais importante do dia.

Preocupada com sua produção a professora questionava, durante as reuniões com a formadora o que estava faltando em seu diário, pois comparava-o em tamanho aos das colegas. Optamos por estimulá-la, inicialmente, a escrever procurando apontar suas possibilidades e os aspectos da aula que poderiam ser incorporados aos registros, tais como: os encaminhamentos feitos para determinada atividade e o desempenho dos alunos ao realizá-la. Havia uma preocupação de nossa parte com os problemas ortográficos mas julgamos não ser oportuno apontá-los antes que a professora conseguisse romper a barreira que dificultava sua escrita.

Pouco a pouco a professora passa a incorporar maiores detalhes de sua aula no diário e este passa a ter registros de 25 a 30 linhas, mostrando um pouco mais o desempenho dos alunos. Aproveitando este pequeno avanço em relação ao conteúdo

dos registros e considerando que já havia um clima de confiança entre a formadora e a professora, aproveitamos uma reunião em que lemos um registro com vários erros e estabelecemos um diálogo com a professora a respeito da importância da escrita em nossa realidade e em nossa profissão. A professora, aos poucos, vai superando as barreiras iniciais contra o ato de escrever e consegue melhorar muito seus relatos, aparentemente com menor sofrimento.

A aula conduzida por Deise era iniciada com música ou roda de conversa, seguida do levantamento do número de alunos presentes. Quanto a sua prática pedagógica foi possível observar que, durante o mês de agosto era visível a sua tentativa de seguir o planejamento das colegas das turmas de cinco e seis anos o que normalmente trazia dificuldades para as crianças porque a professora não conseguia adequar as atividades. Este problema era mais acentuado no caso dos jogos de regras, nos quais as crianças ainda apresentavam dificuldade para respeitar.

De setembro em diante começa a planejar de forma mais independente aproveitando situações surgidas em sala de aula como por exemplo uma festa de aniversário onde explorou cores, sabores, lista de objetos , etc.

Ao final do projeto foi possível considerar que seu maior avanço foi a autonomia conquistada pela professora em relação à adequação de seu trabalho às crianças de quatro anos.

e) Diário da professora Fátima:

A professora Fátima iniciou seus registros no dia 10/08 e encerrou-os no dia 01/12, antes mesmo do encerramento do ano letivo em sua escola e trabalhou com uma turma de crianças de seis anos (30 alunos) na escola Alfa.

Em seus relatos, a aula não é descrita como um todo, centrando sua atenção em algumas tarefas, preocupando-se em justificar suas escolhas, explicando porque as considera importantes, como se tentasse esclarecer para si mesma suas opções, o que permite que classifiquemos seu diário como centrado nas tarefas, conforme nomenclatura adotada por Zabalza (1994).

As aulas da professora Fátima seguem uma rotina iniciada com a hora da novidade na qual as crianças são estimuladas a falar e aprimoram sua capacidade de ouvir. Em seguida, desenvolve uma atividade dirigida (normalmente envolvendo leitura, escrita ou matemática) para posteriormente encaminhar as crianças para o uso

de jogos ou atividades diversificadas. Dá ênfase ao processo de alfabetização. Quando iniciamos o projeto, trabalhava o nome das crianças em diferentes atividades.

Durante o projeto não verbalizou nenhuma dificuldade específica em relação à escrita do diário, mas nas reuniões para tematização das práticas preferia descrever oralmente a forma como as atividades foram desenvolvidas, o que no diário aparecia apenas como citação.

A professora enfrentou dificuldades pessoais no período em que participou do projeto (perda de familiares e doença) o que alterou sua rotina de trabalho e de registro. Sua participação mais dinâmica no projeto de formação também ficou prejudicada por estas dificuldades, uma vez que a professora nem sempre conseguia ler os textos solicitados para os seminários.

Sendo uma das professoras com menor experiência no grupo, revelou beneficiar-se das reuniões com a formadora e da participação nos seminários com as colegas, arriscando-se nas sugestões recebidas e empolgando-se com os resultados do trabalho.

f) Diário da professora Giulia

O primeiro registro no diário da professora Giulia refere-se ao dia 25/08 e o último ao dia 18/11, quando interrompe as anotações por estar envolvida com o encerramento do ano letivo e com questões pessoais (mudança de residência).

Trabalhando com a única turma de pré-escolar de uma escola pública de Ensino Fundamental a professora Giulia queixava-se por não ter com quem compartilhar seu trabalho. Segundo ela, a pré-escola funcionava como algo à parte, “sem importância” para a escola. Por várias vezes foi convidada a deixar sua turma e assumir uma primeira série pois, para alguns membros da escola, representava um desperdício uma professora de nível superior atuar em classe de pré-escolar.

Seus primeiros relatos enfatizam apenas alguns episódios transcorridos durante a aula, quase sempre, momentos em que a professora interage com um grupo de alunos envolvidos em atividades de escrita. Durante os meses de agosto e setembro a professora mantém esta forma de registro, isto é, descrevia e comentava algumas atividades trabalhadas. No mês de outubro começou a acrescentar uma certa

seqüência de atividades nos registros diários, mas somente no mês de novembro foi possível observar uma aula descrita do início ao fim.

O trabalho desenvolvido por Giulia parecia não seguir um planejamento prévio e sim estar baseado nos interesses demonstrados pelas crianças no dia-a-dia da sala de aula (discutiremos melhor este aspecto ao descrevermos os três diários selecionados para o aprofundamento da análise).

O diário de Giulia, de acordo com Zabalza (1994) pode ser classificado como “centrado na descrição de tarefas” porque, na maior parte do tempo, esta era sua intenção, mesmo que às vezes só conseguisse descrever uma única atividade.

O formato dado aos registros da professora permite perceber o que ela própria admitia: sua dificuldade para registrar a aula diariamente, conforme recomendações da formadora. Segundo Giulia, por acumular a escrita de dois ou três dias, ao parar para registrar esquecia aspectos importantes. As alterações nos registros coincidem com o momento em que a professora começa a fazê-los diariamente.

Pela solidão profissional em que se encontrava e pela pouca experiência em educação, Giulia beneficiou-se de maneira muito significativa da interlocução estabelecida com a formadora e com as demais professoras. Esta constatação pôde ser feita por meio da análise de seu diário uma vez que, as iniciativas inovadoras em seu trabalho com as crianças surgiram após um seminário ou reunião com a formadora.

g) Diário da Professora Helena

A turma da professora Helena (Escola Beta) freqüentava a escola no período matutino e era a primeira experiência escolar do grupo (seis anos). A professora, por sua vez, atuava em educação há sete anos e destes, quatro foram dedicados à educação pré-escolar.

Helena escrevia o diário como que para desincumbir-se de uma responsabilidade assumida. Demonstrava claramente sua dificuldade neste sentido e preferia esclarecer à formadora, oralmente, suas dúvidas e dificuldades, de tal forma que seu diário constituiu-se no menor de todos e suas anotações eram feitas de forma impessoal, apenas descrevendo as tarefas desenvolvidas.

No entanto, parecia sentir prazer no intercâmbio com a formadora e com as demais colegas, participando ativamente dos seminários e das reuniões para tematização das práticas.

Seu trabalho em sala de aula, planejado em conjunto com a professora Ana, seguia praticamente os mesmos encaminhamentos: explorava a roda de conversa, a chamada envolvendo o nome das crianças e o planejamento do dia com a participação dos alunos, além das demais atividades pensadas conjuntamente com Ana.

Percebemos, no entanto, que Helena não estava convencida de que a construção do conhecimento pudesse ocorrer sem que houvesse uma transmissão direta por parte do professor e questionava constantemente a necessidade de reforçar o conhecimento das vogais e consoantes, de ensinar as famílias silábicas ou de corrigir as escritas incorretas das crianças nas propostas de produção. Fazia constantes referências aos resultados das atividades, descrevendo-as como “bonitas”, “feias” ou “incorretas” etc., demonstrando que sua avaliação dava-se em função de um padrão pré-estabelecido.

Ao longo do projeto sugerimos leituras e foi possível questionar algumas situações que pudessem auxiliar a professora a perceber a trajetória de aprendizagem das crianças mas, principalmente neste caso, o projeto revelou-se muito breve para solidificar uma mudança apenas iniciada na prática desta professora.

3.2.3- A análise do projeto de formação por meio dos diários

Apresentaremos em seguida a análise dos três diários de aula selecionados com a finalidade de evidenciar o papel formativo deste instrumento, bem como levantar evidências sobre as contribuições do projeto na formação das professoras envolvidas.

Conforme esclarecido anteriormente, as categorias que nortearão esta análise são: I- Prática pedagógica evidenciada nos primeiros relatos; II- Principais aspectos em que houve a intervenção da formadora; III- Alterações evidenciadas em relação às atividades propostas às crianças; IV- Alterações evidenciadas na condução da prática pedagógica.

a) Diário da professora Ana

I- Prática pedagógica evidenciada nos primeiros relatos

A análise dos primeiros relatos permite perceber que a professora Ana se preocupava em garantir às crianças o acesso à língua escrita através do trabalho com os nomes e com histórias e que sua turma, no momento em que ela inicia seus relatos, já conhecia todo o alfabeto e utilizava-o para escrever.

Na rodinha mesmo fizemos a chamada em forma de jogo de memória. Um crachá pequeno com os nomes dos alunos foi colocado no chão, virado com os nomes para baixo. Cada aluno desvirava os crachás até encontrar seu nome, então ia até onde estavam os crachás grandes, fazia a troca e colocava no cartaz de pregas (...).

(...) contei a história da centopéia que queria voar, o título da história é Centoleta, Borbopeca, Cenlopéia. Explorei o título com as crianças deixando que elas falassem as suas opiniões, o que significavam essas palavras. Durante a história eles participaram falando o que imaginavam que iria acontecer na página seguinte. Depois da interpretação oral, os alunos sugeriram fazer um painel. Como todos queriam fazer a centopéia foi feito um sorteio para saber o que cada aluno iria desenhar. Feito o sorteio cada um desenhou seu bicho e então colaram no craft, escreveram o nome do bicho ao lado (os nomes dos animais já haviam sido explorados e escritos no quadro). Colamos o painel na parede e fomos embora. (Diário da Professora Ana, 17/08).

Percebemos, no entanto, que apesar da professora ler muitas histórias, não as explorava enquanto texto e assim o trabalho de escrita estava centrado apenas em palavras. Além disso, quase todas as propostas para que as crianças escrevessem só eram feitas após escrita prévia pela professora. Ou seja, primeiro ela explorava no

quadro as palavras a serem escritas, então suprimia o modelo e pedia que as crianças escrevessem. Além disso, a utilização de textos de um mesmo gênero (histórias), não permitia às crianças pleno conhecimento da língua em sua funcionalidade de objeto social.

Outro aspecto evidenciado nos primeiros relatos, foi a ênfase ao trabalho com leitura, escrita e matemática e a escassez de um trabalho envolvendo as demais áreas do conhecimento, como por exemplo investigações envolvendo perguntas das crianças que são comuns nesta faixa etária. Também estavam ausentes atividades desenvolvidas em duplas ou em grupo para intencionalmente proporcionar trocas intelectuais entre as crianças, bem como propostas envolvendo dramatizações ou atividades lúdicas com a participação ou estímulo da professora.

Uma evidência que despertou nossa preocupação nos relatos de Ana foram as várias vezes em que a mesma registrava a dispensa dos alunos após o recreio por diferentes motivos, ou mesmo dias em que não havia aula na escola. Além disso, atividades festivas ou cívicas em que as crianças da pré-escola não estavam diretamente envolvidas mas que eram levadas a presenciar, alterando a rotina de trabalho em sala de aula.

II- Principais aspectos em que houve intervenção da formadora:

Com esta professora, nossa intervenção deu-se no sentido de ampliar o trabalho que ela já desenvolvia chamando atenção para os aspectos que careciam maior investimento.

Logo nos primeiros encontros alertamos a professora para a ênfase dada à alfabetização em detrimento das demais áreas, mesmo porque, na entrevista inicial, ela mesma havia apontado este aspecto como uma dificuldade enfrentada em sua atuação. Além disso, destacamos a necessidade de permitir que as crianças produzissem seus textos com base em suas próprias hipóteses, uma vez que a professora já havia fornecido uma variedade de palavras estáveis como referência (nomes das crianças, lista de bichos etc.).

Li todos os relatos e argumentei com a professora a ênfase dada à alfabetização e a quase ausência de situações envolvendo dramatização, arte, ciências e matemática. Discutimos então as diferentes possibilidades em que isto pode vir a ser explorado: passeios, experiências, observações de animais, brincadeiras com parlendas e trava-línguas, além de jogos na matemática. (...) Procurei incentivar a intervenção com questionamentos ao deixar as crianças escreverem

autonomamente. (...) percebi que o mais difícil para ela é desvencilhar-se da ação de ensinar. (Relatório de pesquisa, 25/08)

Procuramos mostrar à professora que trabalhos em torno de uma experiência, de uma curiosidade das crianças ou um passeio, se bem explorados poderiam garantir o envolvimento das diferentes áreas do conhecimento, permitindo a ampliação dos saberes das crianças.

Outro aspecto em que procuramos intervir foi na ampliação do trabalho de alfabetização estimulando a professora a garantir às crianças o acesso a diferentes tipos de textos e a análise das características destes textos. Sugerimos então que a professora incluísse o trabalho com poesias, receitas, listas, músicas, cartas, jornais e relatos, além das histórias que já eram trabalhadas. Que permitisse às crianças o trabalho com o texto em sua totalidade: lendo-o, reescrevendo-o, analisando-o quanto à forma, ao número de palavras, sinais de pontuação, idéias expressas, etc..

A necessidade de garantir uma troca mais sistematizada entre as crianças foi outro aspecto enfatizado com a professora, tanto em reuniões individuais quanto nos seminários, visto que esta dificuldade não era exclusiva desta profissional. (Ver análise dos seminários no item 3.4). Esclarecendo a importância da troca entre iguais na construção do conhecimento e da autonomia das crianças, desafiamos a professora a pensar em propostas de atividade que privilegiassem o trabalho em dupla ou em pequenos grupos organizados de forma que, em determinados momentos crianças mais desenvolvidas ajudassem seus colegas com hipóteses mais elementares, e em outros momentos, crianças de níveis semelhantes pudessem estabelecer trocas mais equilibradas.

Para que a professora refletisse sobre o tipo de atividade que estava propondo aos seus alunos, solicitamos que explicitasse em seu relato, com que objetivos planejava suas atividades pois percebíamos que, em determinados momentos, as propostas surgiam como que para preencher um espaço vago e não para atender uma necessidade percebida no desenvolvimento das crianças.

...insisti na idéia de explicitar objetivos para poder avaliar até que ponto estão atuando em função das mesmas propostas ou se há uma variedade de intenções no trabalho, abrangendo as diferentes necessidades das crianças. Parece-me que não há um hábito de pensar no sentido de responder: “o que eu pretendo com essa atividade?” “Ela se presta a isso?” “Então, como adequá-la?” (Relatório de pesquisa, 08/09).

Estimulamos a reflexão da professora também em relação aos registros feitos por ela sobre as várias vezes em que as crianças foram dispensadas após o recreio ou mesmo por períodos inteiros. Analisando o seu diário percebemos que por seis vezes a professora fez referências à interrupção das aulas após o recreio por diferentes motivos: comemoração de datas cívicas ou festivas em que as crianças eram meras espectadoras; reuniões de professores ou dispensa para recebimento do pagamento.

Novamente os relatos de Ana registram dias em que não houve aula durante todo o período. Conversei com a professora sobre isto e sugeri que ela retomasse seu diário e procurasse anotar todos os dias em que não houve aula normal. Alerttei para a significação total destas perdas nos direitos das crianças e que é preciso um posicionamento por parte das professoras para reverter esta situação, pelo menos em alguns casos. (Relatório de pesquisa, 18/11).

III- Alterações evidenciadas nas atividades oferecidas às crianças:

A análise dos registros da professora Ana permitiu-nos perceber algumas alterações significativas no tipo de atividades propostas às crianças e, principalmente, na articulação destas propostas em torno de um mesmo projeto. Apresentaremos a seguir um resumo das principais atividades desenvolvidas pela professora, agrupadas em períodos marcados pela introdução de alguma alteração a ser destacada.

Tabela 3: Principais atividades propostas pela prof^a. Ana

<i>Período</i>	<i>Áreas atendidas</i>	<i>Atividades desenvolvidas</i>
17/08 a 31/08	Linguagem oral e escrita Matemática Recreação e música	Roda de conversa/chamada com o nome das crianças/Leitura de histórias/desenho dos personagens da história/escrita do nome dos personagens após escrita prévia pela professora/ditado com fichas do saco de palavras/escrita de outras palavras a partir de palavras conhecidas/ recorte e colagem de figuras com a escrita dos respectivos nomes/escrita de palavras com alfabeto móvel/professora escreve palavras no quadro e desafia crianças a lê-las. Jogos envolvendo matemática.(bingo, encaixe, memória); Crianças cantam músicas infantis na roda de conversa; Crianças brincam com brinquedos trazidos de casa.

01/09 a 14/09	Linguagem oral e escrita/ciências Dramatização Recreação e matemática Música	Poesia: As borboletas (Vinícius de Moraes)/leitura, exploração do nome do autor/crianças recitam poesia/crianças ditam e professora escreve poesia no quadro/escrita em dupla da poesia/roda de conversa sobre as borboletas/leitura de histórias sobre metamorfose/caça palavras com palavras sobre o tema/crianças reorganizam a poesia recortada em frases/professora explora com crianças casulo trazido para sala de aula/crianças elaboram perguntas para entrevista com professora de ciências/professora de ciências responde às perguntas das crianças/desenho sobre as informações obtidas via entrevista/professora reproduz desenhos das crianças sobre metamorfose e eles recortam ordenam e produzem texto sobre o assunto. Crianças dramatizam poesia/ Crianças confeccionam máscaras de borboletas e brincam com elas/brincadeira no pátio para achar borboletas de papel colorido escondidas/classificação das borboletas por cor e comparação de quantidades/número de letras das palavras estudadas/tempo dos diferentes ciclos de vida da borboleta/jogos Crianças cantam no início da aula
15/09 a 10/11	Linguagem oral e escrita/estudos sociais/ciências e matemática Dramatização Recreação	Poesia: A porta (Vinícius de Moraes)/leitura/escrita de um verso em dupla/leitura de frase surpresa no quadro/Confecção de livro da vida(história do nome/número de letras/idade/altura/família/casa/coisas que gosta etc.)/ confecção de livro de histórias/classificação de palavras em grupo(número de letras, letra inicial e final)/escrita de lista de músicas em dupla/palavras cruzadas/escrita de poesia sem modelo/em grupo propõe adição de objeto coletados no pátio(pedras, folhas etc)/faz avaliação individual de alguns alunos em leitura e escrita. Leitura e dramatização de histórias com apresentação em outra turma/dramatização de poesia Participa de brincadeira espontânea das crianças
13/11 a 26/11	Linguagem oral e escrita/estudos sociais/ciências Arte	Projeto: sorvete – Planejamento e visita à sorveteria/coleta de informações sobre fabricação: preço, sabores/crianças tomam sorvete/confecção de livro sobre sorvete com: escrita de relatório do passeio e informações adquiridas/escrita de lista de sabores/receita/propaganda(coletiva e individual)/parlenda. Confecção de painel coletivo sobre sorvete utilizando sucata.

Pela tabela 3 pode-se observar que no período de 17/08 a 31/08 não havia um eixo temático conduzindo as atividades desenvolvidas e a ênfase estava no processo de alfabetização conforme já havíamos destacado ao caracterizar os primeiros relatos desta professora.

A partir de 02/09, no entanto, é possível perceber alterações importantes na organização das atividades pois, pela primeira vez, a professora consegue desenvolver um projeto de trabalho que permite a exploração de várias áreas do conhecimento. A partir da poesia “As borboletas” a professora proporciona diferentes formas de trabalho com o texto, envolve as crianças em dramatizações e brincadeiras e ainda encaminha uma investigação sobre o tema, servindo-se da entrevista como um dos meios para a busca destas informações.

Além de conseguir preparar outras atividades em torno do assunto que estava trabalhando (caça palavras, por exemplo) a professora diversifica a forma de encaminhamento das atividades: passa a organizar as crianças em duplas ou em pequenos grupos, o que até aquele momento não havia acontecido. Naturalmente surgem dificuldades e a professora propõe-se a superá-las:

No trabalho em dupla poucos conseguiram fazer (eu havia sugerido que um escrevia e o outro ditava e depois trocavam) teve alguns (...) que escreveu de um lado e o seu colega escreveu a mesma coisa do outro lado. Essa é uma atividade que precisamos fazer mais vezes. (Diário da Prof^a. Ana, 08/09)

Também é neste período que a professora registra pela primeira vez a participação das crianças em uma atividade de dramatização.

No período de 15/09 a 10/11 a professora estava fazendo estágio do curso de Pedagogia e deixou de relatar as aulas do dia 02 de outubro ao dia 01 de novembro, mas nos relatos feitos, continua investindo em dramatização e em atividades em dupla e em pequenos grupos. Mas uma das novidades neste período fica por conta da participação da professora na brincadeira de faz de conta das crianças, fato que admirou as crianças e a própria professora que não esperava fosse tão importante e prazeroso para aquelas o seu envolvimento direto na brincadeira.

Como eu havia pedido para as crianças trazerem brinquedos, fomos para fora brincar. Brincamos de casinha, de comadre, de visitar uns aos outros. As crianças achavam a maior graça por eu estar no meio delas brincando. Foi muito gostoso. As crianças se soltaram, os meninos entraram aos poucos, mas no final todos estavam brincando. Foi tão bom que esqueci de ir buscar a merenda. (Diário da Prof^a. Ana, 18/09).

Também surge neste período o primeiro relato de uma avaliação sistematizada de leitura e escrita das crianças. A professora esclarece que, aproveitando a presença de uma estagiária senta individualmente com cada criança e pede que escrevam quatro palavras: uma brincadeira, uma música, uma fruta, uma palavra que desejassem escolher e uma frase. Para leitura usou uma parlenda “Macaca Sofia”.

No último período destacado percebe-se mais claramente a tentativa de planejar em torno de um projeto. A partir de um passeio (primeiro relatado) a professora consegue desenvolver um trabalho com diferentes tipos de textos (relatório, propaganda, receita, parlenda) explorando a curiosidade das crianças de maneira prazerosa.

É importante destacar também que somente neste momento a professora consegue propor uma atividade de arte que pressupõe uma atitude mais criativa por parte das crianças. Ou seja, construir um painel ilustrativo do projeto desenvolvido utilizando sucata.

Considerando-se o curto espaço de tempo em que este trabalho de tematização da prática foi desenvolvido, as evidências de mudanças nas propostas de trabalho são bastante significativas uma vez que apontam para a realização de atividades que se constituem em melhores situações de aprendizagem.

IV- Alterações evidenciadas na condução da prática pedagógica

Durante os quase quatro meses em que participou do projeto de formação relatando sua prática e discutindo-a com a formadora e com as colegas de grupo, a professora Ana foi evidenciando algumas mudanças na forma de conduzir suas ações em sala de aula. Destacaremos algumas situações que permitem perceber que houve alterações neste aspecto do processo pedagógico.

A primeira mudança relaciona-se à própria capacidade da professora de refletir sobre sua prática percebendo situações em que poderia ter feito seu trabalho de forma melhor e que são decorrentes do próprio ato de escrever, pensando sobre o vivido.

...essa foi uma atividade que eu poderia ter explorado mais e de formas diferentes, é uma pena que eu só percebi agora, na hora de registrar. (Diário da Prof^a. Ana, 22/09).

O que significa que, ao parar para pensar sobre o trabalho desenvolvido, a professora conseguiu observá-lo de outra maneira, percebendo que suas ações poderiam ter sido melhor encaminhadas; ou seja, ao refletir sobre sua prática, a professora retirou elementos de um plano (o vivido) e organizou-os em outro plano (o pensamento) percebendo que novas e diferentes ações poderiam ter sido encaminhadas.

A capacidade de refletir sobre o vivido, reorganizando a ação em um nível mais elaborado também ficou evidente em outro momento da prática desta professora quando, ao receber um *feedback* negativo de uma criança sobre a forma como vinha conduzindo uma atividade, a professora registra, pensa sobre o ocorrido e reorganiza a proposta de outra maneira, procurando melhores resultados.

...escrevi uma palavra no quadro, dei a pista, a palavra era cavalo. O Paulo rapidamente leu. E assim outras palavras. Pedi que ele não lesse mais para dar oportunidade para as outras crianças. (Diário da Profª. Ana, 19/08).

Surgiu um problema na sala devido eu escrever frases ou palavras no quadro e dizer que nem o Paulo nem a Thainá poderiam ler porque já sabiam. Encontrei com uma mãe e ela me disse que a filha não queria mais vir à escola porque o Paulo sabia ler e ela não. Então percebi que estava conduzindo de forma errada. Por sorte [?] eu havia escrito no quadro “Eu já sei ler”. Então conversei com eles dizendo que eles também sabiam ler, apenas que o Paulo e a Thainá já liam mais rápido (não sei se é por aí). Então pedi para lerem a frase no quadro; leram e deram muitas risadas quando perceberam o que estava escrito. (Diário da Profª. Ana, 28/08).

Conversei com eles que iria escrever algo no quadro, mas quem fosse lendo era para vir falar no meu ouvido. A frase era “A Micaeli caiu da mesa”. Essas frases são um incentivo para motivar eles a ler e é uma atividade que eles gostam. Eles descobrem uma palavra e vêm falar. E assim até descobrirem tudo. (Diário da Profª. Ana, 22/09).

Mas a mudança mais significativa evidenciada pelos registros da professora Ana, estão relacionadas às situações que a mesma passa a relatar a partir de 01/09 em que se posiciona como alguém que questiona seus alunos e, ao questioná-los, percebe seus avanços acreditando cada vez mais em suas possibilidades.

Eu aproveitava a escrita com o alfabeto móvel para ir questionando, pedindo para lerem o que tinham escrito, então eles passavam para o papel a palavra de uma forma mais correta (conforme a capacidade de percepção de cada um). (Diário da Profª. Ana, 01/09)

Houve um episódio interessante durante o jogo. O Rafael veio três vezes pedir para eu ler o que estava escrito na carta do dominó. Nas vezes que ele veio eu fazia com que ele fizesse a leitura. Na terceira vez ele me disse que não viria mais me perguntar porque era ele que tinha que ler mesmo, então iria ler na mesinha mesmo. (Diário da Profª. Ana, 01/09)

A estagiária deu uma cruzadinha com os desenhos dos personagens para eles escreverem os nomes.(...) Eu comecei a questionar aqueles alunos que estavam começando a sair do nível silábico. Eles colocavam só a vogal ou a consoante e ficavam sobrando quadrados. Então eu entrava com o questionamento para eles perceberem o que estava faltando. O curioso é que os que estavam saindo dessa hipótese rapidamente percebiam o que estava faltando. (Diário da Profª. Ana, 01/10)

A primeira atividade do dia, foi confeccionar a capa do livrinho sobre o sorvete e fazer a lista de sabores que eles conheciam. Como tem alguns que não conhecem muitos sabores, enumeramos oralmente os diferentes sabores. Então eles foram escrever. Escreveram até bem. É interessante notar que por exemplo, a Eliane escreveu SVT e foi só questionar na primeira letra o S como ficaria SO. Ela voltou para a mesa e já trouxe escrito SOVETE. E como ela tem muitos! É só perguntar uma vez e já vai embora. (Diário da Profª. Ana, 19/11)

As situações acima permitem perceber que a professora assume um posicionamento mais voltado para um trabalho de estímulo à construção do

conhecimento pelas próprias crianças do que pela idéia que parecia nortear seu trabalho nas primeiras propostas onde a professora preocupava-se mais em ensinar, mostrando modelos. Esta postura fica clara, por exemplo, quando propõe que as crianças escrevam a lista de sabores do sorvete. A professora explora oralmente os conhecimentos das crianças socializando-os, porém não escreve previamente no quadro como fez em outras ocasiões, mas estimula e questiona para que as crianças façam o melhor possível, a partir de suas próprias hipóteses.

Considerando-se que, a prática pedagógica da professora Ana já continha elementos muito positivos no início do projeto de formação podemos afirmar que seu crescimento se deu no sentido de solidificar algumas práticas que ela já havia iniciado mas também para que ela conseguisse perceber com maior clareza o que significa, do ponto de vista prático, o que afirmamos na teoria, que as crianças constroem conhecimentos.

Também é possível concluir que a principal dificuldade apontada pela professora na entrevista inicial, que era distribuir melhor seu trabalho nas diferentes áreas do conhecimento, começou a ser superada.

b) Diário da Professora Beatriz

I- Prática pedagógica da professora evidenciada nos primeiros relatos:

A ênfase maior no processo de ensino descrito pela professora nos seus primeiros relatos era sem dúvida ao trabalho de alfabetização das crianças. E era nesta área que a professora enfrentava seus maiores dilemas revelando dificuldades na tentativa de mudar sua prática pedagógica. Estes dilemas materializavam-se em uma prática contraditória na qual estavam presentes, ao mesmo tempo, os estímulos para que as crianças produzissem textos com base nos seus conhecimentos sobre a escrita e exercícios de decodificação da língua através do trabalho com as famílias silábicas.

Tanto seu diário, nos primeiros registros, quanto sua entrevista inicial revelavam que a professora enfrentava dificuldade em sua prática. Por um lado, apontava a agressividade de alguns alunos e o desinteresse em realizar algumas atividades. Por outro lado, revelava um certo descontentamento em relação ao seu trabalho, declarando que sentia vontade de trabalhar de uma maneira que desse prazer aos seus alunos. A professora demonstrava ainda insatisfação com o desempenho das crianças afirmando que elas poderiam estar melhores, uma vez que freqüentavam a escola pelo terceiro ano consecutivo, o que a levava a esforçar-se para “ensiná-las” e o caminho que julgou mais conveniente foi a sistematização das sílabas.

Continuei falando sobre as vogais e as consoantes, que as consoantes precisam das vogais para formar uma sílaba; coloquei o nome da Natiele no quadro e perguntei quantas letras tem o nome dela. Contamos juntos. Tem sete. Contamos quantas vezes abrimos a boca para falarmos Natiele, todos falaram quatro. Questionei então porque tem sete letras e abrimos a boca somente quatro. O Fernando C. disse então que precisava de duas letras para formar uma sílaba. Após o lanche dei caça-palavras. (Diário da Profª. Beatriz, 12/08).

Ao trabalhar com o nome das crianças (talvez por ser uma atividade bastante recomendada nas propostas mais recentes de alfabetização¹³) sem conseguir desvencilhar-se da análise silábica, a professora acabava criando situações bastante problemáticas para as crianças, conforme demonstra o fragmento acima. E o dilema em que se encontrava a levava evitar pensar sobre a insuficiência da hipótese do aluno para resolver o problema (ou a não perceber o ocorrido).

13 Segundo Teberosky(1990,p.35) “...a escrita do próprio nome parece ser uma peça-chave para o início da compreensão do sistema de escrita. Por esse motivo, propomos uma possível iniciação do ensino da leitura e sua interpretação a partir do próprio nome.”

Outro aspecto problemático na prática relatada pela professora Beatriz em seus primeiros registros estava relacionado à questão da leitura pois, embora explicitasse sua preocupação com esta aprendizagem por parte das crianças, as propostas de leitura oferecidas estavam restritas às palavras: nomes próprios e nomes de animais ou objetos presentes nos jogos. Não havia referências, nos primeiros registros, à leitura de histórias, poesias, cartas, jornais, sendo que no único relato em que faz menção a um ato de leitura significativa (folheto sobre dengue), este foi ocasionado por um aluno.

João Vinícius trouxe um panfleto sobre a dengue, então hoje fomos aprender um pouquinho sobre a dengue. As crianças falaram o que já sabiam e eu completei lendo o panfleto. Perguntei como se escrevia dengue e perguntei porque faz o som “den”. E o Fernando C. falou que era por causa do “n” no meio das letras. Logo em seguida pedi que desenhassem e escrevessem o que haviam aprendido sobre o assunto. (Diário da profª. Beatriz, 18/08).

Percebe-se que mesmo aproveitando a oportunidade para ler o material com as crianças, a professora demonstra não ter percebido a importância deste ato de leitura pois afirma apenas “hoje fomos aprender um pouquinho sobre a dengue”, deixando de explorar com os alunos o veículo portador daquelas informações e em consequência disso, deixando de trabalhar com as crianças a importância social da leitura e da escrita bastante presente, desta forma, em nosso meio.

O jogo estava entre as atividades mais enfatizadas por Beatriz e por meio dele trabalhava tanto a leitura e a escrita quanto a matemática. Seus relatos revelam que durante estas atividades a professora assumia uma postura ora de observadora atenta, ora de questionadora, acompanhando o desempenho das crianças e questionando suas ações.

Depois do lanche fomos jogar. Distribui vários jogos, distribui o jogo de montar palavras com sílabas: olha a figura e monta a palavra. Pergunto então depois de montado como se lê. Quando eu questionava onde estava cada sílaba eles falavam. (Diário da profª. Beatriz, 19/08).

Outro aspecto evidenciado pelos registros iniciais de Beatriz é o papel assumido por ela diante da classe: todas as atividades são dirigidas pela professora. Não há referências à participação das crianças nas decisões quanto ao trabalho a ser desenvolvido e nem independência na hora das crianças pegarem materiais para a realização das atividades. Nos dezessete primeiros relatos há uma única referência de participação das crianças e foi na distribuição do lanche.

Este aspecto merece ser destacado tendo em vista o fato de que este diário refere-se ao segundo semestre de trabalho com uma turma de alunos que já freqüentava a escola há dois anos e meio e portanto poderiam ter maior autonomia em sua organização e maior participação no planejamento das atividades.

Os registros iniciais também revelam a ausência de propostas visando estimular o potencial criador das crianças por intermédio da arte (dramatização, pintura, modelagem). As referências nesta área estão restritas ao desenho, quase sempre utilizado como registro de algum passeio realizado ou história ouvida.

II- Principais aspectos em que houve intervenção da formadora

Inicialmente procuramos discutir com a professora sua concepção de aprendizagem da leitura e da escrita, confrontando suas opiniões com as atividades que vinha propondo às crianças. Percebemos que ela conhecia teoricamente aspectos da Psicogênese da alfabetização¹⁴ mas ignorava como estas informações poderiam ser úteis no desenvolvimento de seu trabalho e expressões como “pré-silábicos” e “silábicos” soavam mais como classificações das crianças do que como referência às hipóteses que elas estavam construindo naquele momento.

Enfatizamos à professora que as descobertas de Ferreiro e Teberosky (1986) têm o mérito de mostrar-nos como as crianças constroem seus conhecimentos sobre a língua e quando o professor identifica estas hipóteses no processo de construção de cada criança, precisa atuar no sentido de desestabilizá-las fornecendo subsídios para que avancem na compreensão da língua enquanto sistema social de comunicação.

Neste contexto, o papel do professor é fundamental enquanto investigador que identifica como as crianças estão pensando e enquanto questionador que procura confrontar os alunos com situações que coloquem em cheque suas hipóteses, levando-os à reelaboração num nível superior.

Beatriz consegue mostrar um conhecimento maior sobre a situação dos alunos: relaciona os que lêem e escrevem (são dez). Aponta os que estão escrevendo com hipóteses silábicas e pré-silábicas e se angustia principalmente com os primeiros. Conversamos sobre a ansiedade dela em fazê-los avançar e pedi que procurasse entender que eles estão caminhando e o importante é o processo e não apenas o resultado; é preciso paciência e atividades de desequilíbrio. Sugeri algumas. (Relatório de pesquisa, 20/08).

¹⁴ Estudo da origem e da evolução das noções e hipóteses das crianças sobre a língua escrita realizado por Ferreiro e Teberosky (1986).

Sugerimos que a professora propusesse atividades de escrita em que as crianças fossem desafiadas a produzir de maneira prazerosa, em dupla, em pequenos grupos, em atividades lúdicas e de pesquisa e que ela procurasse acompanhar muito de perto estas produções questionando as crianças em suas hipóteses, sugerindo comparações com o conhecido. Recomendamos ainda a leitura da obra *Psicopedagogia da Linguagem escrita* de Ana Teberosky (1990), obra rica em relatos de trabalho com nomes, títulos, listas, textos e com profunda clareza teórica da contribuição de cada uma destas tarefas na trajetória de aprendizagem das crianças.

Outro aspecto que precisou ser trabalhado foi, exatamente, a ansiedade da professora em relação à aprendizagem de seus alunos, levando-a a considerar as necessidades das crianças com as quais trabalhava: brincar, conhecer, divertir-se, oportunizando-nos a possibilidade de discutir com Beatriz a função da educação infantil.

Quando falou dos alunos “pré-silábicos” disse que são os que “não querem nada...”. Argumentei, questionando, se as aulas não estavam muito com cara de 1ª série, com obrigações demais. Ela me disse que achava que sim. E, pensando, acrescentou que na hora em que trabalha com jogos os meninos se envolvem. (Relatório de Pesquisa, 20/08).

Considerando-se as características próprias das crianças desta faixa etária, é importante ter clareza que as experiências proporcionadas a elas nas escolas devem garantir a ampliação de seus conhecimentos mas respeitando seu direito à vivências, antes de tudo prazerosas.

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. (Brasil, 1998b, p. 23)

Em nosso encontro do dia 10/09 Beatriz trouxe para discussão a questão da leitura, pois percebia que as crianças precisavam ler mais, porém não sabia como oferecer possibilidades mais adequadas. Apontamos para a professora, com base na análise do seu diário, que suas propostas estavam girando em torno da leitura de palavras e que deveriam ser ampliadas para textos.

Apontei a importância do contexto, da ilustração e da antecipação que uma leitura em livro permite, diferentemente de palavras soltas. (...) sugeri livros da

coleção Gato e Rato¹⁵ e da coleção Nova Ciranda¹⁶ que são obras com pouco texto, além de gibis e jornal. (Relatório de pesquisa, 10/09).

A partir da observação dos trabalhos das crianças e a constatação da timidez com que utilizavam os espaços no desenho, propusemos à professora que analisássemos (com base em seu diário) que tipo de propostas estavam sendo feitas em relação às artes visuais. Constatamos a inexistência de um trabalho intencional nesta área, sendo que os desenhos ou colagens e recortes eram atividades utilizadas apenas para registrar algum outro trabalho feito em áreas diversas. Recomendamos então a leitura de alguns textos de que dispúnhamos sobre o tema e passamos a sugerir à professora que proporcionasse diferentes experiências para as crianças nesta área: variando os materiais (tinta, sucata, carvão, giz, etc.), os tamanhos do papel, as posições para pintar (mesa, chão, cavalete ou parede) e propostas de realização individual, em dupla, em grupo¹⁷.

Outro tema que, inicialmente, foi trabalhado com Beatriz e, em seguida, levado ao grupo de professoras, estava relacionado à organização do trabalho em sala de aula visando o desenvolvimento da autonomia das crianças (ver item 3.4). Recomendamos à professora que envolvesse as crianças no planejamento de determinadas atividades atribuindo-lhes responsabilidades, poder de decisão, liberdade de ação; apontamos para a dependência do grupo em relação à professora e a necessidade de desenvolver nas crianças a capacidade de autogovernar-se, sabendo decidir de maneira responsável suas escolhas.

Do ponto de vista pedagógico, discutimos com a professora a necessidade de que as crianças tenham iniciativa e organização para poder desenvolver determinadas atividades sem a condução do professor de forma que este, em alguns momentos, possa ficar mais próximo das crianças para questioná-las em suas hipóteses ou auxiliá-las em suas dificuldades.

III- Alterações evidenciadas nas atividades oferecidas às crianças:

A professora Beatriz demonstra em seu diário que pouco a pouco foi alterando o tipo de atividades oferecidas às crianças, comprovando sua capacidade de

15 FRANÇA, M. e FRANÇA, E. **O Pote de Melado**. 15 ed. São Paulo, Ática, 1993.

16 DUARTE, L. **Eu vi uma barata**. Ilustrações de Graça Lima. Porto Alegre, Kuarup, 1987. (Ciranda).

17 Posteriormente esta intervenção, ampliada em um trabalho mais sistemático, foi desenvolvida com o grupo de professoras através de um seminário.

aproveitar, produtivamente, as sugestões da formadora ou do grupo de colegas, solicitando auxílio nas dificuldades ou desafios que o trabalho trazia.

Ao longo dos quatro meses de registro a professora propõe atividades novas, propostas diferentes, adaptando à sua realidade as idéias extraídas das reuniões para tematização das práticas, dos seminários e das leituras feitas. Na tabela 4 podemos perceber a introdução de novas propostas ao longo do período, principalmente em relação ao trabalho com leitura, escrita e artes, revelando a criação de estratégias inovadoras que se contrapõem às propostas iniciais.

Tabela 4: Principais atividades propostas pela Profª. Beatriz

<i>Período</i>	<i>Áreas atendidas</i>	<i>Atividades desenvolvidas</i>
10/08 a 19/08	Linguagem oral e escrita Matemática Música Recreação	Jogos (bingo de história, jogo de montar palavras com sílabas, encaixe de figuras e palavras, memória de palavras e de nomes, jogos de construção)/escrita do nome pelas crianças no quadro(exploração do n°. de letras, n°. de crianças presentes, n° de sílabas do nome) exploração do calendário)/explora panfleto trazido por aluno/ditado com nome de animais. Música (crianças cantam no pátio) Imitam animais no pátio/ desenham o corpo do colega contornando-o.
21/08 a 10/09	Linguagem oral e escrita Ciências Recreação	Avaliação: Crianças escrevem quatro palavras e uma frase/relatório coletivo sobre documentário em vídeo(animais)/desenho e escrita do nome dos animais/completar letras no nome dos animais/passeio ao sítio/relatório coletivo de passeio/leitura de relatório/ localizar palavras no texto-relatório/caça palavras/escrita do nome dos animais com alfabeto móvel/leitura e escrita coletiva de poesia (As borboletas)/ dramatização/pesquisa em biblioteca sobre animais Imitar animais e adivinhar/ brincadeiras (cobra cega, gato e rato etc.)
11/09 a 18/09	Linguagem oral e escrita Matemática Recreação	Profª. lê e crianças lêem livros de literatura infantil e gibis/assistem filme e dramatizam/escrita do nome de um animal cuja inicial seja a do seu nome/formar palavras com letras móveis/distribuir palavras da poesia nos bolsos do alfabeto da sala/ leitura de livro de história/ crianças confeccionam livro de história e lêem para a professora/ conversa na roda para preparar passeio à granja/preparação e visita ao supermercado. Jogos de matemática Imitar gestos e movimentos (tudo que seu mestre mandar)/brincadeiras com bola, corda e faz-de-conta.
23/09 a 30/09	Arte Linguagem oral e escrita Matemática Estudos sociais	Confecção de painéis em grupos sobre a primavera(desenho, pintura e colagem)/pintura a dedo/modelagem. Relatório da ida ao supermercado(individualmente)/exploração do nome dos supermercados(letra inicial, letra final, n° de letras)/ escrita do nome dos produtos vistos/preços/leitura de história pela profª., depois pelas crianças(individualmente)/crianças escrevem e lêem lista de compras/ jogo de força/roda de conversa sobre eleições/escolha de candidatos para eleição simulada(pelo voto)/ candidatos escolhidos fazem campanha.

06/10 a 27/10	Linguagem oral e escrita Arte Música Matemática	Crianças lêem livros em dupla/reescrita de história em dupla/professora lê jornal/roda de conversa sobre propaganda/passeio nos arredores da escola para observar propagandas/confecção de televisão de brinquedo para apresentar propagandas/elaboração oral de propaganda e apresentação na televisão/crianças relatam propagandas assistidas em casa pela televisão/crianças selecionam propagandas em revistas/escrita coletiva de propaganda conhecida/exploração do texto escrito coletivamente (leitura e pseudo leitura/localizar palavras etc.)/elaboração individual de propaganda oralmente e por escrito/escrita de propaganda a partir de rótulos/eleição da melhor propaganda a ser copiada no caderno/professora lê jornal para a classe e explora sessões/crianças escolhem sessões a serem lidas/escrita de versinhos em dupla (uma criança dita e outra escreve)/reescrita coletiva de história. Desenho sobre passeio/ crianças modelam em argila ouvindo música clássica/dramatização livre Crianças ouvem música clássica e dançam Classificação de sucata em grupos
03/11 a 27/11	Arte Linguagem oral e escrita Matemática	Professora orienta procedimentos para pintura/crianças pintam(tinta e pincel)/Professora expõe reproduções de obras de arte na sala/conversa com as crianças sobre as mesmas/explora semelhanças e diferenças nas obras do mesmo autor e autores diferentes/desenho com giz de cera/crianças recriam obras de arte/professora lê livros sobre vida e obra de pintores que despertaram a atenção das crianças/ lê reportagens de revistas sobre leilão, roubos e falsificações de obras de arte/desenho com carvão(em dupla)/ desenho com giz molhado na cola (em grupo)/dobradura completada com desenhos/estagiária trabalha com vida e obra de Cândido Portinari/crianças confeccionam espantalho com base em obra do mesmo nome/ crianças recriam obras de Cândido Portinari (em pequenos grupos e individualmente)/simulação de leilão em classe com pinturas das crianças/realização de leilão com participação de pais e comunidade/exploração do conteúdo da música ensaiada para formatura/apresentação de história com fantoches/ Valor das obras de arte reais e recriadas/medidas das obras estudadas/leitura de datas(nascimento e morte dos pintores)/usa par ou impar para iniciar brincadeira/crianças contam pontos em jogos.
01/12 a 14/12	Linguagem oral e escrita Ciências Matemática	Jogo de stop/roda de conversa sobre produção de pão visto na padaria do supermercado/produção de texto individual/planejamento de produção de pão/ exploração de receita/lista de presentes para o Natal/confecção de cartões de Natal/combinam e realizam amigo secreto(simulado e real)/planejam e realizam a construção de árvore de Natal/festa de encerramento (planejada e realizada com ajuda das crianças) com revelação de amigo secreto Experiência de fermentação e produção de pão Visita à loja de 1,99 para compra de brinquedos com dinheiro de leilão

No período compreendido entre 21/08 a 10/09 é possível perceber as primeiras alterações significativas nas atividades propostas pela professora se comparados com as ações desenvolvidas no primeiro período (10/08 a 19/08).

Em primeiro lugar, percebe-se a preocupação que tem em organizar o trabalho em torno de um assunto buscando diferentes maneiras de explorá-lo. Esta forma de organização do trabalho permitiu à professora a criação de diferentes propostas e novas alternativas de busca do conhecimento: visita à biblioteca e a

locais relacionados com os assuntos a serem estudados: sítio, granja, supermercado, rua etc. E demonstram que, se houvesse uma intervenção mais sistematizada da formadora em relação a organização do planejamento em forma de projetos de trabalho esta professora teria avançado ainda mais na direção de uma melhor organização de sua prática.

Em relação à linguagem podemos observar que a professora deixa de lado, completamente, o trabalho com sílabas e letras soltas e passa a propor atividades articuladas com os temas que estavam sendo trabalhados, aproveitando para introduzir o diálogo na roda de conversa como situação estruturante do trabalho e aproveitando as diferentes oportunidades para variar o tipo de texto a ser explorado. De tal forma que, ao trabalhar os animais organiza alfabeto dos bichos, e a partir de um vídeo-documentário e do passeio ao sítio coordena a escrita coletiva de relatórios como forma de sistematizar os conhecimentos adquiridos. Ainda neste período, introduz a poesia como um novo tipo de texto, também relacionado ao assunto que estava sendo explorado.

Por ocasião do trabalho em torno da visita ao supermercado a professora retoma os relatórios, porém agora, individuais, explora receita do pão, além da criação e escrita de listas e propagandas. As listas também são retomadas no último período como propostas de presentes para o Natal juntamente com a produção de cartões de boas festas.

O jogo continuou sendo trabalhado, porém de uma forma mais voltada para situações que permitissem um posicionamento de descoberta e criação por parte das crianças, como é o caso dos jogos de forca e *stop*.

Quanto à leitura, um trabalho mais sistematizado só é introduzido no período de 11/09 em diante em que a professora relata propostas de leitura com o uso de literatura infantil, gibis e confecção de livro de histórias lido pelas crianças com o acompanhamento da professora. Ainda em relação à leitura, a partir de 06/10 o jornal passa a fazer parte da rotina de sala de aula, explorando interesses das crianças (leitura dos resumos das novelas, notícias policiais e esportivas) e fornecendo informações importantes sobre este veículo de comunicação.

Outro tipo de leitura introduzido a partir de 03/11 refere-se às leituras informativas sobre arte feitas pela professora junto com as crianças em livros de arte e em reportagens de revistas.

Uma alteração significativa evidenciada pelos relatos de Beatriz e que podem ser constatadas na tabela 4, relaciona-se ao trabalho com artes. De uma prática baseada apenas no desenho como registro, ela inicia no período de 23/09 a construção de painéis em grupo utilizando diferentes materiais. No período seguinte explora argila, carvão e giz e diferentes propostas de organização: individuais, em dupla e em pequenos grupos.

Ainda nesta área, em novembro a professora organiza atividades em torno de reproduções de obras de arte que implicam conhecimentos sobre os pintores e suas produções desenvolvendo a capacidade de apreciação e recriação artística das crianças culminando com a participação das mesmas em leilão de seus trabalhos ampliando os conhecimentos sobre esta forma de comercialização de obras de arte.

Uma sutil alteração pode ser percebida, também, em relação às atividades de recreação e dramatização. Em relação às primeiras, percebe-se um maior dinamismo com a inclusão de materiais como corda, bola e uma maior organização das crianças. Esta organização pode ser sentida, a partir de 11/09, como um estímulo da professora às crianças para que se organizem na hora de decidir do que querem brincar e sugerindo brincadeiras de casinha e de carrinho, que favorecem o faz de conta.

Em relação à dramatização pode-se observar que a primeira iniciativa surge no período de 11/09 a 18/09 sendo que posteriormente a professora continua oferecendo situações para que as crianças realizem esta atividade, de forma cada vez mais autônoma, fornecendo materiais adequados e estimulando que se apresentassem aos demais membros da escola ou de outras salas.

Merecem ser destacadas ainda as alterações na forma como a professora passou a organizar as crianças para a realização das atividades. Pode-se observar pela análise da tabela 4, que a professora propõe atividades de arte em pequenos grupos e em duplas no período de 23/09 a 30/09. Porém, somente no período seguinte ela organiza as crianças desta mesma forma para a realização de atividades de leitura, reescrita de história, ou escrita de versinhos e propaganda, revelando a incorporação em seu trabalho de um valioso princípio pedagógico construtivista: a troca entre iguais¹⁸.

18 De acordo com Piaget(1936-1996) a partir das descobertas da Psicologia “que a criança não é passiva, mas ativa e que a razão longe de ser inata no indivíduo, se elabora pouco a pouco, descobriram que a vida em grupo é o meio natural dessa atividade intelectual e a cooperação o instrumento necessário para a formação do pensamento racional.”(p.15)

IV- Alterações evidenciadas na condução da prática pedagógica:

Algumas mudanças merecem comentários especiais em relação à forma como a professora conduz o trabalho em sala de aula e que aos poucos vão sendo evidenciadas pelos seus relatos diários.

A primeira delas diz respeito ao modo como a professora passa a organizar o trabalho com as crianças, sempre que propõe alguma atividade diferente que julga prescindir de um preparo prévio. A professora inicia a atividade ou proposta com um diálogo na roda de conversa (planejamento), depois simula a realização em sala com as crianças para finalmente realizar a atividade. Procedeu desta forma por ocasião da brincadeira de amigo secreto, da realização do leilão e na construção da árvore de Natal (esta só contou com as etapas de planejamento e realização).

Uma segunda mudança que merece destaque refere-se ao aumento gradativo de registros da professora em relação à participação das crianças na organização das atividades e da sala de aula, quase inexistentes nos primeiros relatos, passando a fazer referências a situações em que coloca problemas de comportamento em discussão com os alunos solicitando ao grupo que decisões devem ser tomadas para evitar tais situações.

A Amanda reclamou que o Fernando C. ficava xingando ela de jamanta, então pedi a ela que viesse à frente e falasse com toda a turma. Conversei com ele e pediu desculpas para Amanda. (Diário da Profª. Beatriz, 15/09)

Também passa a elaborar regras com a sala por ocasião dos passeios, as quais são registradas e avaliadas após a realização dos mesmos.

Como já estava previsto, hoje iríamos ao supermercado. Primeiro fiz um levantamento do que eles já sabiam, eles fizeram algumas perguntas que colocarei no decorrer do relato da visita. Fizemos as regras: não gritar, não mexer nas coisas, andar na beirada da rua, não brigar, se comportar, podem fazer perguntas, falar sem gritar. (...) chegando de volta na escola fizemos um círculo e fomos comentar sobre o que gostaram e não gostaram... (Diário da Profª. Beatriz, 22/09).

Além disso, começa a proporcionar às crianças liberdade de escolha em algumas situações o que denota o esforço da professora em superar sua prática altamente diretiva, embora estas iniciativas ainda sejam bastante tímidas.

...Sentamos em círculo e fui ler o jornal. Perguntei sobre que assunto queriam ouvir (...) Depois do recreio deixei eles livres para decidir o que fazer: uns foram desenhar, outros preferiram ler revistas e gibis...(Diário da Profª. Beatriz, 21/10)

Outra evidência das alterações que a professora introduz em relação à organização da prática pedagógica são os registros em que descreve suas orientações quanto a atitudes ou procedimentos mais adequados em relação a determinados materiais ou atividades, revelando preocupação com o desenvolvimento de atitudes e habilidades mais adequadas aos pequenos aprendizes. São exemplos destas situações suas recomendações quanto ao cuidado com livros de literatura e materiais de pintura, sua orientação quanto ao comportamento das crianças quando um colega ou outra pessoa está falando.

Hoje eu trouxe uma coleção de 12 livrinhos (com os clássicos). Pedi a eles que fizessem duplas pois dividiríamos os livros assim. Conversei com eles sobre os cuidados que devemos ter com os livros. (Diário da Profª. Beatriz, 06/10).

Quando voltamos do lanche o Billi distribuiu o papel e um aluno de cada grupo pegou a toalha e a água. Cada grupo ganhou seis copos com tinta diversificada. Orientei-os quanto ao cuidado para não derramar água no trabalho do colega, não colocar o pincel sujo dentro de outra tinta pois estraga a tinta. Depois que terminaram orientei-os para que lavassem os potes e os pincéis, guardaram as toalhas e todos se empenharam em ajudar. (Diário da Profª. Beatriz, 27/10).

Meus alunos quando alguém está falando sempre tem um ou outro que fica conversando. Procuo sempre conscientizá-los que devemos aprender a ouvir, pois gostamos de ser escutados, e portanto devemos respeitar o colega quando ele está falando. (Diário da Profª. Beatriz, 06/11).

Embora todos os fragmentos acima ainda revelem uma postura da professora mais voltada para as recomendações do que para a discussão das situações vividas o que permitiria às crianças uma maior evolução ao tomarem suas próprias decisões, é preciso considerar que não deixa de ser um avanço importante sua preocupação em investir nesta área. A continuidade de seu processo reflexivo garantirá, sem dúvida, mais este passo em relação a um desempenho pedagógico ainda melhor.

c) Diário da professora Giulia

I- Prática pedagógica evidenciada nos primeiros relatos

Os registros iniciais da professora evidenciam uma prática pedagógica na qual está presente um certo improviso, consequência da inexistência de um planejamento capaz de orientar os objetivos das ações desencadeadas. De acordo com seus relatos, Giulia procurava atender aos interesses das crianças e, talvez, por esse motivo, julgasse desnecessário planejar suas aulas, uma vez que, chegando em sala, seguiria os interesses dos alunos.

A idéia que parecia sustentar sua prática era de que, qualquer trabalho só poderia ser desenvolvido se fosse do interesse das crianças e possivelmente, em decorrência disso, encontrasse tantas dificuldades para organizar todas as crianças em torno de atividades coletivas, preferindo deixá-las livres para escolherem o que fazer. E esta liberdade de escolha, tão importante em alguns momentos do período, acabava sendo uma prática para a aula toda, sem um fio condutor, sem objetivos claros tanto para as crianças, quanto para a professora.

Cheguei na sala e já me pediram para contar histórias. Distribui algumas histórias coladas em papelão. Todos ganharam histórias e todos queriam que eu lesse primeiro a sua. Aos poucos as crianças foram cada uma para seu canto fazer algo como pintar, brincar de casinha, jogos, etc. Continuei a ler histórias para alguns alunos que se sentaram ao meu redor. Enquanto eu lia observava os demais. Uns brincavam com os blocos de construção, outros de avião, e as meninas sentadas desenhando e conversando umas com as outras. E continuei a ler para as crianças que estavam perto de mim, a maioria meninos e duas meninas apenas. (Diário da Prof^a. Giulia, 01/09)

No fragmento acima, percebe-se que a professora perdeu uma oportunidade de envolver o grupo em uma atividade de leitura orientada, explorando características e conteúdo dos textos lidos, encaminhando trabalhos diversificados após a exploração coletiva.

Fiel à sua concepção de trabalhar em função dos interesses das crianças, a professora esforçava-se para atender individualmente as solicitações dos alunos mas, sua postura de aguardar o pedido deles levava-a, praticamente, a ausentar-se do papel de estimuladora do processo de aprendizagem, de alguém que tem a função de criar situações para que as crianças aprendam.

O problema decorrente de sempre seguir os interesses momentâneos das crianças, implica no não aprofundamento no estudo de questões iniciadas que permitiriam a ampliação dos conhecimentos das crianças, na falta de preparação de materiais e situações mais adequadas para a aprendizagem, impossíveis de serem realizadas de improviso.

Desta maneira, seu trabalho com a língua escrita não fugia à regra e era também realizado sem uma meta clara a atingir levando a professora, em decorrência disso, a aceitar qualquer desempenho das crianças como válido.

Apresentação de um jornal, mostrando as notícias sobre esporte, política, coluna social, etc. O jornal em si. Aliás as crianças demonstram grande interesse e curiosidade acerca de assuntos relacionados a políticos e policiais. Diante disso li algumas notícias da coluna policial, comentando alguns fatos. Os políticos locais

foram reconhecidos no jornal pelas crianças. Depois distribui partes do jornal para eles manusearem, observarem o que tivessem curiosidade. Muito tiveram interesse em ler, perguntar e com os colegas discutir sobre determinada figura, assunto. Outros preferiram fazer barcos e chapéus do jornal. **Sugeri** que eles escrevessem alguma notícia para um jornal como as estórias que eles de vez em quando chegam relatando na sala de aula. A maioria disse que só fariam desenhos. **Tudo bem!** Outros como Samara, Kele, Katiane e Zezinho, também escreveram além de desenhar. (Diário da Profª. Giulia, 31/08).

No fragmento acima percebe-se que, a professora sugere apenas, e deixa para as crianças definirem o que desejam fazer, como se a explicitação da intencionalidade com que a atividade foi proposta pudesse ser prejudicial às crianças. Este tipo de postura levava-a a aceitar como válido qualquer desempenho sem estimular que os alunos avançassem na direção da construção de novos conhecimentos.

E, ao lado de atividades como esta descrita acima, em que a ênfase parecia ser o conhecimento dos usos sociais da língua, a professora fornecia modelos de palavras-chave, mimeografadas junto aos respectivos desenhos, destacando as famílias silábicas para que as crianças pintassem e copiassem.

Estas situações evidenciavam que a prática de Giulia não havia adquirido uma identidade própria e ora oscilava em direção ao modelo de pré-escola divulgado em alguns livros didáticos consultados por ela em que a ênfase era o preparo para a 1ª série, ora era influenciada pela teoria que a mesma havia conhecido no curso de formação inicial na qual o conhecimento da língua enquanto sistema de representação social e a valorização dos interesses das crianças são mais importantes.

II- Principais aspectos em que houve intervenção da formadora

Inicialmente limitamo-nos a levantar informações sobre o trabalho de Giulia que não podia ser percebido por completo em seu diário uma vez que ele não descrevia a aula toda. Procuramos, então, dialogar com a professora, observar as atividades das crianças e questionar o porquê de seus encaminhamentos, estimulando-a, ao mesmo tempo, a melhorar os seus registros escritos.

Num segundo momento, deparamo-nos com o impasse de ter que questionar a prática da professora em relação à inexistência de planejamento, sem no entanto, dicotomizar a aula planejada, da importância de dar valor aos interesses das crianças e garantir a liberdade de escolha nas tarefas em sala de aula. Para isso, sugerimos a leitura do livro de Madalena Freire, “A paixão de conhecer o mundo” onde a autora

aproveita os interesses das crianças mas preocupa-se em instrumentalizá-las para que construam novos saberes, coletivamente, na direção manifestada pelos alunos, revelando um trabalho constante da professora em fornecer materiais e organizar situações de trocas com outras pessoas para que as crianças possam aprender.

Questionamos a condução da aula e o papel do professor, lembrando à professora que ninguém manifesta interesse em conhecer algo de que nunca ouviu falar e muito menos constrói conhecimentos sem que lhe sejam dadas condições para isso. “O objeto deve estar presente para que alguém possa elaborar conhecimentos sobre esse objeto” (Ferreiro, 1993, p. 39). E esta afirmação de Ferreiro em relação à língua escrita é válida também para as demais áreas do conhecimento cuja responsabilidade em garantir o acesso, pertence à escola.

Desta forma, orientamos a professora para que prolongasse o interesse natural das crianças surgido em situações reais, estimulando-as a levantar novas perguntas, auxiliando-as a procurar respostas em livros, em revistas, em vídeos ou junto a pessoas da comunidade que pudessem auxiliá-las a construir conhecimentos.

Nosso diálogo hoje girou em torno do aprofundamento do trabalho sobre animais, uma vez que a professora aproveitou o interesse das crianças e estimulou coleções e observações. Sugeri para a professora a utilização de enciclopédias, livros e vídeos que tragam maiores informações sobre os animais que estão sendo observados pelas crianças, além de músicas, histórias e poesias sobre o mesmo tema. (Relatório de Pesquisa, 09/09)

Para levar a professora a rever o uso de modelos, tanto nos desenhos mimeografados, quanto nas famílias silábicas, solicitamos que a mesma passasse a observar as estratégias utilizadas pelas crianças ao tentar produzir suas escritas: usavam os modelos de sílabas dados por ela ou construíam suas próprias hipóteses?

Em lugar dos exercícios de cópia de palavras chave e separação de sílabas, sugerimos trabalhos com jogos de dominó usando figuras e palavras, jogo de forca, palavras cruzadas, caça-palavras e exploração de rimas e sons em versos e poesias. Estimulamos as produções sem modelo permitindo que as crianças construíssem seus próprios textos, recomendando para a professora o papel de fornecer informações necessárias a tais produções ou questionar as hipóteses utilizadas pelas crianças.

III- Principais alterações evidenciadas nas atividades oferecidas às crianças

As alterações no trabalho de Giulia ocorreram em duas direções: no tipo de proposta feita aos alunos e na forma como estas propostas foram encaminhadas. Embora seja importante destacar que estas alterações não ocorreram de maneira crescente mas, ao contrário, representaram altos e baixos evidentes na Tabela 5.

Tabela 5: Principais atividades propostas pela Profª. Giulia.

<i>Período</i>	<i>Áreas atendidas</i>	<i>Atividades desenvolvidas</i>
25/08 a 08/09	Linguagem oral e escrita Ciências Recreação Matemática	Professora auxilia aluna a escrever carta/ ditado de palavras/exploração de jornal, leitura para as crianças de notícias escolhidas por elas/sugere escrita de notícias/crianças desenham, fazem dobradura e alguns escrevem palavras e frases/leitura de texto em fichas/Desenho mimeografado: papagaio e escrita da palavra e família silábica do P/ Observação de animais conservados em álcool na escola/ coleta de insetos pelas crianças no pátio da escola/observação de formigueiro/desenho e dobradura de animais/crianças coletam, observam e pintam pedras, explorando mistura de cores. Crianças brincam de construção/ avião(na sala)/ boliche/bambolê e bola (na quadra). Jogo de Dominó.
09/09 a 17/09	Linguagem oral e escrita Matemática Ciências	Confecciona alfabeto da sala junto com as crianças/ crianças acompanham com letras móveis/Jogo de forca/ Circular em um texto as vogais/ completar palavras com as vogais que faltam/ caça palavras/recorte e colagem de letras/separação de palavras em sílabas/Leitura informativa sobre animais em livros de ciências. Jogo de Dominó/ copiar e ler os números de 01 a 30/ Observação de animais conservados em álcool/ busca de informações em livros de ciências(soro anti-oftálmico e características de caranguejos).
18/09 a 02/10	Linguagem oral/escrita e ciências Música e recreação	Professora leva papagaio para sala de aula/Crianças observam, questionam e lêem textos informativos sobre o animal/crianças escrevem textos individuais sobre o papagaio/ Produção de texto coletivo sobre o mesmo tema/leitura e exploração do texto produzido/ recorte e remontagem do texto/Roda de conversa e observação de um jabuti/leitura de textos informativos sobre o animal/exploração da palavra e sua composição em sílabas/desenho mimeografado do jabuti para que as crianças escrevam o nome das partes do corpo(a partir do modelo)/elaboração coletiva de texto/reprodução de texto no mimeógrafo junto com as crianças/escrita de palavras com as letras da palavra jabuti/Roda de conversa sobre feira de ciências/ estudo comparativo de jabutis e tartarugas para feira de ciência/Leitura de textos informativos sobre tartarugas/ desenho e escrita de textos sobre a tartaruga/crianças preparam-se para feira de ciências ensaiando apresentação/crianças participam de feira de ciências/ Escrita e leitura de letra de música/circular palavras/ Música com expressão corporal

05/10 20/10	a	Linguagem oral e escrita Ciências Arte Recreação	Jogos de forca e cruzada/ditado de frases com conferência no quadro/desenho e escrita do nome dos bichos/desenho mimeografado da vaca e escrita da família silábica do V./Roda de conversa sobre dia da criança/Atividade no caderno sobre as sílabas com V/ professora ajuda alunas a escrever história/estimula alunos a escrever e questionar/Fornece livros de ciências para crianças manusearem/ leva livros de histórias para a sala. Explora objetos necessários à higiene pessoal/ crianças desenhavam e escrevem nome dos objetos. Construção em pequenos grupos de painéis sobre o dia da criança com pintura, colagem e desenho. Jogos em sala: bambolê, Dominó, quebra-cabeça/faz de conta: brincadeiras de casinha e de carrinho Festa e recreação na quadra comemorando dia da criança
21/10 30/10	a	Linguagem oral e escrita e ciências Matemática Recreação	Leitura de texto informativo sobre dinossauros/vídeo sobre dinossauros/escrita no quadro de frases relativas ao vídeo/Explora jornal(sessões, propagandas/títulos)/ lê notícias/Relatório coletivo sobre o vídeo ilustrado e assinado pelas crianças/Leitura de histórias/escrita de títulos das histórias conhecidas explorando: nº de letras, palavras e frases/escrita de palavras dentro de desenhos/atividades diversificadas escolhidas pelas crianças. Escrita de números de 0 a 30/ Recreação na quadra/massa de modelar
03/11 11/11	a	Linguagem oral e escrita Recreação	Roda de conversa sobre o dia de finados/Desenhavam suas visitas ao cemitério com os pais/planejam visita ao cemitério/ combinam regras/elaboram perguntas para entrevistar o guarda/realizam visita/ observam características de organização do cemitério/ o guarda não atende o pedido de responder às perguntas das crianças/Roda de conversa sobre medo/ fantasmas lobisomem etc./leitura de notícias de jornal (assaltos, roubos, mortes acidentadas)/crianças narram histórias trágicas vivenciadas por elas/desenhos e escrita de histórias/atividades no caderno/com a morte do pai de um aluno elaboram convite para os colegas e voltam ao cemitério para levar flores, velas e fazer orações/outro guarda responde às perguntas das crianças/outras crianças produzem convites para festas/elaboram relatório de passeio ao cemitério. Brincadeiras de construção/brincadeiras livres.
12/11 17/11	a	Linguagem oral e escrita Recreação	Produção de texto a partir de figuras de jornal/Exploração de rótulos/confecção de alfabeto de rótulos/Leitura em livros de história/escrita de frases/atividade envolvendo o nome nos cadernos. Brincadeira e jogos à escolha das crianças/recreação na quadra/massa de modelar

Conforme destacamos anteriormente, foi visível a contribuição do grupo e das trocas com a formadora para as mudanças incorporadas por Giulia. Porém, também fica evidente que o período de realização do projeto foi muito curto e insuficiente para garantir a solidificação das alterações necessárias. E esta condição foi ainda mais agravante para Giulia que raramente lia os textos fornecidos para os seminários e também não fazia outras leituras de enriquecimento como ocorria com Beatriz, Célia, Ana e Deise. Além disso não fazia muitos questionamentos para a formadora e nos seminários só fazia uso da palavra quando ocorria uma solicitação explícita da formadora.

No período de 25/08 a 08/09, conforme é possível constatar na tabela 5, seu diário apresenta a descrição de atividades isoladas (principalmente o acompanhamento a algum aluno), não sendo possível perceber uma lógica conduzindo as ações como se as tarefas fossem acontecendo, aleatoriamente, ao sabor do momento.

É possível verificar, no entanto, que no período seguinte (09/09 a 17/09) ocorre uma tentativa da professora em desenvolver uma atividade em que a sala toda estivesse envolvida (elaboração coletiva do alfabeto da sala a partir de objetos e figuras). Embora não tenha conseguido concluir a atividade com a participação de todo o grupo, significou a tentativa de articulá-lo em função de uma proposta comum.

Outra alteração percebida no trabalho de Giulia neste período, na qual fica evidente a influência das trocas com a formadora, foi a pesquisa desencadeada sobre animais uma vez que, desde o interesse manifestado pelas crianças, a professora estimulava a coleta e a observação, mas não organizava o trabalho no sentido de ampliar e sistematizar os conhecimentos das crianças. A partir das sugestões da formadora, a professora leva livros para a sala de aula e observando os animais buscam nos textos lidos, maiores informações sobre nomes científicos, características, etc.

Observa-se que, mesmo incluindo novas propostas com a língua escrita, a professora continua ainda desenvolvendo atividades de separação de palavras em sílabas, demonstrando suas dúvidas em relação à aprendizagem da língua pelas crianças.

No período seguinte (18/09 a 02/10) destaca-se a realização de uma investigação mais sistematizada sobre animais comparando características de jabutis e tartarugas que culmina com a participação das crianças em feira de ciências da escola. Esta atividade exigiu a utilização de procedimentos de observação, comparação, busca de informações em livros e a sistematização através de desenhos e textos. E no final, a transmissão das descobertas por meio de exposição oral durante a referida feira.

A linguagem foi trabalhada de diferentes formas neste período, pois além da leitura e produção de textos baseados em informações científicas, houve o estímulo à

linguagem oral e a exploração de letras que compõe os nomes dos animais estudados, relacionando-os a outras palavras conhecidas.

Por outro lado, no período seguinte, apesar de introduzir livros de literatura estimulando as crianças a lerem, a professora retorna à exploração de palavras-chave e ao trabalho com a respectiva família silábica.

Desenho da vaca, com recorte e colagem de letras V,v. Desenho de outras palavras que contenham a letra ou sílabas va/ve/vi/vo/vu. Recorte e colagem de desenhos: cavalo, avião, vestido etc. de acordo com que as crianças iam procurando e perguntando se continha a letra exigida. (Diário de Giulia, 07/10).

Este relato permitiu-nos questionar a forma como as crianças aprendem a língua, conversando sobre a teoria estudada pela professora durante o curso de formação e as hipóteses das crianças, propondo que a mesma dedicasse maior tempo à observação e identificação destas hipóteses.

É ainda neste período que a professora relata a única proposta de atividade em pequenos grupos: a construção do painel alusivo ao dia da criança, utilizando colagem, pintura, dobradura etc..

De 21/10 a 30/10 explora o interesse das crianças sobre dinossauros conduzindo o estudo com o uso de livros, vídeo (pela primeira vez), relatório com ilustrações feitas pelas crianças explorando as diferentes possibilidades de posição do papel: na parede, no chão, nas mesas.

Somente neste período a professora faz menção em seu diário ao interesse espontâneo das crianças em arrumar e limpar o espaço da sala de aula. Seria uma consequência dos trabalhos coletivos empreendidos pela professora em outras áreas?

O primeiro (e único) passeio organizado, realizado e descrito por Giulia ocorreu no período de 03/11 a 12/11. Aproveitando o diálogo mantido com os alunos sobre o dia de finados e percebendo que o tema “morte” despertava nas crianças a evocação de inúmeras histórias e situações dramáticas vividas ou ouvidas por elas, a professora resolveu trabalhar os medos, as histórias e crendices dos alunos propondo uma visita ao cemitério, incluindo na proposta uma entrevista com o guarda responsável. Em seguida associou as histórias das crianças às notícias de jornal, sugerindo como produção de texto, a redação de notícias. É interessante notar que esta iniciativa foi tomada logo após o seminário do dia 26/10 quando a professora ouviu o relato de suas colegas sobre a realização de passeios e entrevistas.

No último período relatado por Giulia estão presentes apenas, referências ao trabalho com a linguagem escrita: produção de textos, confecção de alfabetos com rótulos, leitura de histórias etc.. E é importante observar as diferenças entre estas últimas propostas de produções escritas em relação às cópias mimeografadas de palavras-chave utilizadas em períodos anteriores.

IV- Alterações evidenciadas na condução da prática pedagógica

A principal alteração percebida nos relatos é constatada no acompanhamento ao trabalho de Giulia durante o projeto de formação, refere-se à sua compreensão de que o professor tem papel importante na oferta de situações significativas de aprendizagem que possam gerar o interesse das crianças por aprender. Em um de nossos encontros a professora afirma que, se tivesse proposto leituras e investigações em livros para as crianças mais cedo, maior teria sido o interesse e, conseqüentemente o crescimento das crianças.

Outro aspecto interessante revelado pela professora durante a formação, foi sua observação feita de uma aluna na hora em que escrevia uma palavra. A professora percebeu que a aluna não procurava as sílabas “ensinadas” para escrever a palavra, mas, repetia para si mesma a palavra, várias vezes, procurando captar os sons das diferentes letras que a compunham. A partir desta observação a professora questiona-se e percebe que sua crença na necessidade de ensinar as sílabas estava equivocada pois o aluno aprende construindo significados em situações e contextos que variam de um aluno para outro.

Esta situação remete-nos às palavras de Ferreiro quando afirma que:

O processo de capacitação deve começar por algo que chamaria de **experiências críticas**, ou seja, experiências que ajudem a colocar em crise as concepções anteriores. (...) E quem melhor pode prover essas **experiências críticas** são as crianças mesmas. (...) Basta que o professor se atreva a **liberar a escrita** dentro da aula para que descubra que suas crianças são inteligentes, ativas e criativas também no domínio da língua escrita (e não só quando brincam e jogam). (Ferreiro, 1989, p.29. Grifos da autora).

E foi justamente o que ocorreu com Giulia. A partir do momento em que percebeu que suas crianças eram altamente capazes de construir conhecimentos e que necessitavam de seu auxílio e estímulo para isso, passou a ousar mais, propondo novas atividades, tornando-se mais presente como coordenadora do processo, sem deixar de garantir para as crianças seus espaços de livre escolha e auto-organização.

3.3- AS REUNIÕES PARA TEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS

Os estudos sobre formação de professores revisados na primeira parte deste trabalho apontam para a importância da reflexão sobre a prática quando se pretende que o profissional seja bem sucedido em seu trabalho. Ou como afirma Dias-da-Silva: “O professor bem-sucedido é o que reflete sobre sua ação, (re)pensa seus fundamentos, seus sucessos e fracassos e toma isso como base para alterar seu ensino.” (Dias-da-Silva, 1994, p.40).

No projeto de formação aqui analisado, a tematização das práticas ocorreu de forma sistemática durante os 88 encontros realizados com as participantes especificamente para este fim e registrados nos relatórios de pesquisa escritos pela formadora e que servirão de base para as análises destes encontros que passaremos a realizar.

Tabela 6: Participação em reuniões para tematização das práticas

<i>Professora</i>	<i>N.º de reuniões</i>
Ana	10
Beatriz	14
Célia	12
Deise	12
Eva	11
Fátima	11
Giulia	11
Helena	07

Conforme é possível constatar na Tabela 6 a participação de cada professora às reuniões diferiu em relação à quantidade. Estas diferenças estão relacionadas às ausências das professoras nas escolas nos dias marcados para as reuniões por problemas pessoais ou por dispensa das aulas por algum motivo não previsto no calendário escolar.

A análise e discussão das práticas era realizada com base na leitura dos diários de cada professora relativos ao período decorrido entre um encontro e outro. Com base nas práticas relatadas questionávamos objetivos, solicitávamos esclarecimentos ou fornecíamos informações teóricas sobre a situação analisada. Em seguida conversávamos com a(s) professora(s) sobre os próximos encaminhamentos sugerindo diferentes alternativas ou materiais para leitura, para consulta ou para uso junto aos alunos.

As situações com as quais nos deparamos durante as reuniões puderam ser classificadas de duas formas: situações-problema ou situações em que percebíamos a necessidade de ampliação das propostas de trabalho que estavam sendo desenvolvidas ou planejadas pelas professoras.

Denominamos situações-problema aos momentos em que as professoras trouxeram alguma dificuldade enfrentada no trabalho em sala de aula para ser discutida com a formadora. Ou ainda, situações levantadas pela formadora a partir da leitura dos diários por serem vistas como propícias para discutir algum aspecto da prática que precisava ser melhor compreendido pela professora.

Nestas ocasiões, o procedimento básico adotado pela formadora era tentar contribuir para que a professora refletisse sobre a dúvida ou o problema estimulando-a a questionar ou solicitando que explicitasse o que pensava sobre o ocorrido. Em seguida eram feitas recomendações para que a professora observasse melhor as situações em que os problemas apareciam procurando detectar as possíveis causas. Em algumas ocasiões indicávamos leituras relacionadas ao assunto para que a professora aprofundasse seus conhecimentos naquela área, e sempre que se fez necessário foram feitos esclarecimentos teóricos no momento da discussão para que a professora começasse a vislumbrar diferentes caminhos a partir do obstáculo ou dúvida encontrada.

Destacamos, a título de exemplo, algumas situações-problema discutidas durante a formação (tabela 7) para ilustrar aspectos das práticas que foram objeto de análise a partir dos diários das professoras. É importante observar que o tipo de questão levantada difere de uma professora para outra demonstrando que cada uma vivenciou em nível diferente o processo de formação.

Entre as situações-problema apontadas pelas professoras (situações 1/2/3/5/7/9/10 da tabela 7) é possível perceber a preocupação com a condução do processo pedagógico, seja no que se refere ao tipo de proposta de trabalho oferecida, seja em relação à organização do trabalho em sala de aula de forma a garantir a participação e desenvolvimento do aluno.

Quando o problema trazido para a discussão foi apontado pela formadora (situações 4/6/8/11 da tabela 7), a maior preocupação estava em discutir as propostas feitas pelas professoras ou sua postura pedagógica à luz das teorias que explicam a construção do conhecimento, visando auxiliar as professoras a relacionar a teoria e a

prática e, conseqüentemente, conseguir planejar situações de aprendizagem mais adequadas para as crianças.

Nas situações mostradas na tabela 7, percebe-se que para algumas professoras, os questionamentos feitos foram suficientes para desencadear uma análise diferenciada do problema discutido (professoras Beatriz e Célia), enquanto que para outras foram necessários esclarecimentos teóricos para que passassem a conceber de outra forma a dificuldade enfrentada. Algumas professoras buscaram de forma mais intensa a teoria solicitando maiores indicações de leitura adquirindo livros ou lendo-os por meio de empréstimo de outros profissionais (professoras Beatriz/Célia/Eva/Deise).

É preciso esclarecer que apesar das professoras Ana/Helena, Célia/Deise e Eva/Fátima formarem duplas para participar das reuniões com a formadora, cada uma teve garantido um espaço para expor suas realizações e dificuldades que, em decorrência do processo individual de construção de conhecimento, eram bem diversas entre si.

As situações classificadas como necessidade de ampliação das propostas de trabalho surgiram a partir dos registros no diário ou da verbalização, durante as reuniões, das atividades que as professoras estavam desenvolvendo ou que tinham intenção de realizar. A formadora então sugeria diferentes encaminhamentos, ou formas de ampliação indicando material de pesquisa, tanto para uso pedagógico quanto teórico, onde poderiam encontrar maiores informações sobre o tema de interesse.

Tabela 7: Exemplos de situações-problema analisadas durante as reuniões para tematização das práticas.

<i>Professora</i>	<i>Situação problema</i>	<i>Encaminhamento feito</i>	<i>Mudanças percebidas</i>
Ana	1. A professora questiona: como propor situações de leitura e escrita utilizando-se textos e não apenas palavras soltas.	Questionamentos: Por que é necessário usar texto?/ Que estratégias as crianças usam para inferir significados no texto quando ainda não sabem ler?/ Como preparar atividades que permitam o uso destas estratégias? Sugestões: Poesia/histórias/relatórios coletivos sobre situações vividas/músicas/reescrita de histórias.	A professora utiliza as sugestões dadas criando propostas de trabalho com as crianças.
Beatriz	2. A professora queixa-se do desinteresse de alguns alunos. Afirmar ser os que apresentam maior dificuldade nas tarefas propostas 3. A professora diz enfrentar dificuldades na hora de propor atividades diferentes para crianças que estão em níveis distintos de aprendizagem.	Questionamentos: As atividades propostas estão adequadas às necessidades destes alunos? São interessantes e prazerosas ou têm “cara de obrigação”? Sugestões: Organizar a sala em grupos ou duplas de acordo com os níveis de aprendizagem/propor atividades diversificadas estimulando os mais adiantados a produzirem autonomamente/ procurar acompanhar mais de perto as crianças com maiores dificuldades estimulando-as e questionando-as.	A professora pensa e em seguida afirma que estes mesmos alunos participam na hora do jogo, portanto precisa rever as propostas. Anexa ao diário produções feitas a partir das sugestões dadas
Célia	4. Nos registros da professora aparecem apenas atividades de decodificação da língua: identificar vogais e consoantes juntá-las e ler. 5. Queixa-se dos resultados do trabalho de recriação de obras de arte feitos pelas crianças (Obras produzidas para leilão) Acredita que os alunos devem refazer a atividade.	Questionamentos: O que sabemos hoje sobre a forma como as crianças aprendem a ler e a escrever? Sugestões: leituras teóricas sobre o tema. Questionamentos: Quais os objetivos da professora ao propor a recriação das obras: aprendizagem, experimentação ou o produto?/ O processo garantiu o alcance dos objetivos ou precisa ser replanejado?	A professora modifica gradativamente seu trabalho propondo atividades reais de uso da língua. A professora percebe o equívoco e decide que todas aquelas obras devem ir para o leilão pois as crianças aprenderam muito ao fazê-las
Deise	6. A professora afirma não ler histórias para as crianças e sim contá-las pois os mesmos não prestam atenção à leitura. 7. Professora queixa-se que as crianças desenvolvem atividades de maneira diversa daquela que foi solicitada.	Questionamentos: Quais as diferenças entre contar e ler histórias?/ Por que é importante esclarecer para as crianças desta idade quando se está usando um ou outro recurso?/ Sugestões: Leituras teóricas sobre o assunto e destaque a necessidade de conhecer e preparar a leitura de uma história antes de levá-la para as crianças, modificando a voz, adequando o ritmo, estimulando a curiosidade. Questionamentos: as crianças estão atentas na hora em que a professora fornece instruções sobre a tarefa? Compreendem o que deve ser feito? Sugestões: Observar melhor estes momentos; certificar-se de que as crianças compreenderam a tarefa.	Não foi possível constatar no diário desta professora se houve mudança neste aspecto. A professora demonstra satisfação com o progresso das crianças.

Continuação da tabela 7.			
Eva	8. A pesquisadora observa que nos diários da professora não há referências a atividades em que as crianças sejam desafiadas a produzir por escrito.	Questionamentos: O que estas crianças de cinco anos sabem sobre a língua escrita? Que hipóteses se fazem? É possível fazer propostas de escrita sem modelos? Sugestões: Aproveitar as brincadeiras prolongando-as com propostas de escrita (Ex. da brincadeira de mercado com embalagens vazias propor a escrita de listas de compras)	A professora realiza atividades, analisa-as e percebe as hipóteses criativas das crianças. Percebe que poderia ter iniciado antes.
Fátima	9. Demonstra dúvida diante da escrita incorreta dos alunos. Até onde deve aceitar ou questionar.	Esclarecimentos: a necessidade de conhecer a trajetória de construção do conhecimento pelo aluno; só o acompanhamento deste processo poderá fornecer ao professor informações para saber como agir. Sugestões: Leituras teóricas/observação das perguntas e das produções dos alunos procurando entender como pensam.	Não foram constatadas.
Giulia	10. A professora demonstra preocupação com a dependência dos alunos: não se organizam para trabalhar sozinhos.	Questionamentos: Como está organizado o trabalho em sala de aula?/ As crianças são estimuladas a participar das decisões, da organização?/ É permitido o livre acesso aos materiais?/ As crianças são estimuladas a resolver conflitos, a discutir divergências, a tomar decisões?/ Sugestões: Leituras teóricas	Alguns registros apontam uma pequena evolução: uso de atividades diversificadas, participação das crianças na organização da sala, etc.
Helena	11. As propostas de produção escrita e aprendizagem dos numerais registradas no diário são baseadas em modelos fornecidos pela professora.	Questionamentos: Como a professora pensa a aprendizagem destes conhecimentos pelas crianças?/ Neste momento do processo o que é prioritário que compreendam: identificar letras e números ou entender seu uso na sociedade? Sugestões: Leituras teóricas.	O diário demonstra que ocorreram poucas modificações na prática desta professora.

Na tabela 8 apresentamos alguns exemplos de situações em que, a partir de propostas das professoras, foram sugeridas outras atividades visando a ampliação ou reorganização dos trabalhos em função da criação de momentos mais ricos para o crescimento das crianças.

Muitas vezes as professoras não percebiam as possibilidades que se abriam a partir daquele trabalho que estava sendo iniciado, ou então não esperavam que uma atividade proposta fosse despertar tanto interesse nas crianças. O trabalho da formadora consistiu quase sempre em mostrar as inúmeras alternativas possíveis ou então, auxiliá-las quando sentiam a necessidade de ampliar o projeto iniciado e não sabiam como fazê-lo. O fato de sugerirmos encaminhamentos, não significou, neste contexto, dar respostas prontas uma vez que havia um processo de seleção realizado por parte de cada professora do que seria possível realizar com os seus alunos e também dos materiais e meios de que dispunham para realizar as atividades que tinham intenção de realizar.

O alto índice de aproveitamento das sugestões fornecidas pela formadora, não só nestes exemplos (ver coluna referente às modificações constatadas na tabela 8) mas durante todo o processo, permitiram verificar que as dificuldades apresentadas pelas professoras durante a entrevista inicial para diversificar as propostas de trabalho oferecidas às crianças devia-se à necessidade de visualizar bons exemplos de práticas possíveis e apoio teórico para compreendê-las e recriá-las. A partir de algumas sugestões e do fornecimento de material de apoio para consulta, todas as professoras conseguiram criar atividades específicas para suas turmas, algumas avançando para além do que havia sido sugerido (principalmente as professoras Ana/Beatriz/Célia/Eva/Deise) e outras trabalhando dentro do que conseguiram visualizar naquele momento do processo de construção de sua prática.

É importante lembrar que, para a formadora, a realização destas reuniões implicou também na construção de respostas novas a cada situação apresentada o que criou dificuldades nem sempre superáveis. Destacaremos duas destas dificuldades pela relevância que adquirem em processos de formação como este.

A primeira consistiu em decidir o momento e a forma adequada de questionar as professoras sobre o trabalho que vinham realizando de maneira a não criar constrangimentos, garantindo o estabelecimento de uma relação de confiança e respeito entre formadora e professoras. No entanto, ao mesmo tempo, era preciso

cuidado para não perder a oportunidade que o momento significava para levar as professoras a perceber aspectos do trabalho ainda não visualizados.

Esta dificuldade foi superada pela postura de respeito assumida pela formadora em relação ao processo de crescimento de cada professora, bem como ao diálogo estabelecido com o grupo onde os interesses de ambas as partes estavam claros: as professoras buscavam na Universidade, via formadora, o conhecimento teórico e o apoio profissional às inovações que pretendiam realizar. A formadora buscava na parceria com as professoras, obter informações necessárias à construção de novos conhecimentos sobre a formação de professores para a realidade concreta da região.

A segunda dificuldade esteve relacionada ao fato de que os conhecimentos solicitados pela realidade educacional trabalhada foram altamente complexos e diversificados enquanto que a atuação de uma única formadora foi naturalmente limitada. O que nos leva a crer que projetos como estes, quando conduzidos por equipes multidisciplinares tenham êxitos ainda mais significativos.

Tabela 8: Exemplos de ampliação de proposta de trabalho.

<i>Professora</i>	<i>Proposta de trabalho apresentada pela professora</i>	<i>Ampliação ou reorganização sugerida</i>	<i>Modificação constatada</i>
Ana	A professora trabalha com poesia da borboleta. Leitura/dramatização/exploração do texto. Crianças interessam-se pelo animal.	Investigação sobre borboletas: pesquisa em livros/ observação de casulos e borboletas (metamorfose)/ registro das descobertas. Fornecimento de material de pesquisa e estudo para a professora.	A profª. Registra um trabalho em que criou situações ricas para explorar o tema.
Beatriz	A professora acha que precisa ler mais com as crianças.	Criar espaço diário para leitura de jornal/poesia/livros/gibis. Incorporar aos diferentes trabalhos as leituras informativas(livros e revistas). Ler todas as produções coletivas: relatórios/histórias, etc.	Experimenta, modifica e cria novas propostas a partir das sugestões recebidas.
Célia	A professora constrói com as crianças um alfabeto com nomes de animais e não são preenchidos os nomes referentes à algumas letras.	Pesquisa com os alunos em enciclopédias/livros ou outras pessoas para descobrir nomes e características dos animais para completar alfabeto. Indicação de vídeos, livros e trabalhos de outras professoras sobre o tema animais	A professora amplia consideravelmente o trabalho envolvendo as crianças por quase um mês no projeto.
Deise	A professora quer trabalhar com jogos mas as crianças apresentam dificuldade para respeitar as regras.	Jogos coletivos: boliche/ bingo/bola ao cesto. Analisar/discutir e pedir que as crianças verbalizem as regras utilizadas. Pesquisar jogos adequados ao nível dos alunos.(Foram sugeridas leituras)	Alguns registros permitem constatar experiências bem sucedidas com boliche e bingo.
Eva	Inicia um trabalho com rótulos trazidos pelas crianças colando-os em cartaz	Explorar conhecimentos das crianças sobre os rótulos trazidos, classificando-os segundo o tipo de produto/ utilidade/cuidados/ análise do nome, etc.. Confeccionar jogos tipo bingo e memória.	A professora incorpora algumas sugestões com sucesso.
Fátima	A professora solicita orientação para melhorar o trabalho com arte.	Fornecimento de textos sobre o tema. Exploração de diferentes materiais: carvão/giz colorido/tinta a dedo e a pincel/colagem, etc..	Traz para as reuniões trabalhos produzidos pelas crianças.
Giulia	Crianças vêm insetário na escola e professora orienta-os para coletarem animais.	Planejar um projeto de exploração dos animais utilizando: observação/ classificação pesquisa e registro das informações através de desenhos e escrita .(Foram fornecidas indicações de materiais de apoio para a professora como: livros de história sobre animais, vídeos, etc..	Crianças fazem estudos comparativos de alguns animais e apresentam os resultados na Feira de Ciências da escola.
Helena	A professora propõe visita à sorveteria para observar processo de fabricação do sorvete.	Planejar estudo com antecedência através de: levantamento prévio dos conhecimentos das crianças sobre o assunto/ Levantamento do que desejam saber/ pedido de autorização do dono da sorveteria. Após a visita sistematizar as descobertas e verificar outros meios para estudo de questões não respondidas	O projeto é iniciado pela professora mas não é concluído uma vez que ela adoece e se ausenta da escola.

3.4 - OS SEMINÁRIOS

Neste item descreveremos e analisaremos os quatro seminários desenvolvidos durante o projeto de formação e que foram organizados como momentos de encontro entre todas as participantes do projeto estabelecendo-se trocas com base em textos estudados e, ou na análise de práticas desenvolvidas. Os seminários foram realizados para garantir de maneira mais sistematizada, a articulação entre teoria e prática comprovadamente necessária em ações de formação docente como evidenciam as pesquisas sobre o tema (André, 1997).

Após a realização de cada seminário a formadora redigia os relatórios de pesquisa por meio dos quais foi possível refletir sobre cada encontro verificando as adequações necessárias a um melhor aproveitamento desta estratégia formativa. E com base nestes relatórios procedemos também as análises aqui apresentadas, realizadas ao final do projeto.

O tempo dos seminários foi distribuído de maneira a garantir a troca de experiências entre as professoras, a discussão de textos teóricos selecionados pela formadora de acordo com necessidades comuns ao grupo e recomendados para que fossem lidos, previamente, pelas professoras.

No primeiro seminário o tema discutido foi a aprendizagem do professor. O texto estudado, **A aventura de ensinar, criar e educar**¹⁹ enfatizava a necessidade de estudos teóricos e reflexão sobre a prática. Foi possível discutir as dificuldades que as professoras estavam tendo com os diários esclarecendo que não havia um “jeito certo” de fazê-los. Cada professora relatou alguma atividade nova realizada enquanto as demais, atentas, pediam esclarecimentos sobre encaminhamentos e resultados.

Para a realização do segundo seminário os temas discutidos estavam relacionados à organização do trabalho em sala de aula (materiais, espaço e propostas) de forma a estimular a autonomia e organização das crianças para que o professor tivesse oportunidade de atender mais de perto os pequenos grupos ou a cada criança.

19 WEFFORT, M. F. (Coord.) **Observação, registro, reflexão. Instrumentos Metodológicos I.** 2 ed. São Paulo, Espaço Pedagógico, set./1996. (Série Seminários).

Como suporte teórico utilizamos o texto **A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget**²⁰, no qual a autora discute o desenvolvimento moral das crianças segundo Piaget e aponta como o tipo de trabalho desenvolvido pela educação pode estimular a formação de indivíduos autônomos ou dependentes.

O texto didático utilizado **Sala de aula**²¹ trata da organização dos espaços, dos materiais e dos próprios alunos para a realização de atividades pedagógicas que permitam as interações entre as crianças e também a construção de regras de conduta e atitudes favoráveis à construção do saber. Um vídeo (produzido pela Coordenadoria de Normas e Estudos Pedagógicos –SE/SP) em que foram mostrados trabalhos em sala de aula desenvolvidos em duplas ou grupos, ilustrou a discussão.

Alguns comentários feitos pelas professoras no seminário seguinte e anotados em nosso relatório de pesquisa, apontam para algumas alterações positivas em relação ao tema trabalhado:

Quando passei a trabalhar com outras atividades: jogos, rodinha...etc. senti que a participação das crianças mudou. A rodinha é muito importante para meus alunos...eles falam e contam coisas. Antes, alguns alunos tímidos que eu tinha, ficavam encolhidinhos na carteira. Agora passeiam e conversam comigo. (Prof^a. Fátima)

No começo dava cola para eles aos poucos, com medo que lambrecassem, não deixava cola na mão deles. Apontava lápis para eles (...) aí eu perdia muito tempo. (Prof^a. Helena).

Antes, no final da aula eu ficava lá guardando os cadernos que ficavam nas mesas, recolhendo lápis das mesas e do chão, limpando a sala. Agora não. Cada um já vai terminando e guardando, quando concluímos a atividade a sala também está organizada. (Prof^a. Fátima)

Ainda neste seminário as professoras comentaram as dificuldades enfrentadas com a presença de estagiárias do curso de Magistério em suas salas de aula. Sugerimos um trabalho em parceria e algumas professoras relataram experiências positivas neste sentido. Em seguida elas foram estimuladas a ler algum registro em seus diários para as colegas, mas preferiram contar oralmente suas experiências e receberam sugestões umas das outras.

20 KAMII, C. A autonomia como finalidade da educação: implicações da Teoria de Piaget. In: **A criança e o número. Implicações da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. 16 ed. Campinas, Papirus, 1992. p. 103-124.

21 SILVA, M.A.S.S. e (Coord.) Sala de Aula. **Projeto Raízes e Asas**. CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária. São Paulo, 1996.

No terceiro seminário, preocupamo-nos em criar um ambiente propício à discussão do tema escolhido e iniciamos os trabalhos ouvindo músicas clássicas e lendo poesias. O tema discutido foi como conhecer e trabalhar com arte na educação pré-escolar, e iniciamos as discussões apreciando reproduções de obras de arte de pintores famosos²² expostas na sala do seminário.

O livro que serviu de base para as discussões teóricas foi **Fazendo Artes na Alfabetização-Artes Plásticas e Alfabetização**²³. Nesta obra a autora faz um paralelo entre a evolução do grafismo e das hipóteses de construção da linguagem escrita pela criança. Descreve também o uso de técnicas de trabalho com artes plásticas, orientando para a preocupação que os profissionais da educação devem ter em auxiliar as crianças a dominarem os procedimentos necessários em cada tipo de trabalho.

Outro texto lido pelas professoras narrava uma experiência com uma exposição itinerante de reproduções artísticas em sala de aula²⁴, no qual a professora apresenta os resultados de um trabalho envolvendo as descobertas das crianças a partir de releituras e recriações de obras de arte.

Como material de apoio para pesquisas e estudos junto às crianças, foram fornecidos às professoras vários livros como: **Monet e o Impressionismo**²⁵, **Linéia no Jardim de Monet**²⁶, **Renoir: um sonho de harmonia**²⁷, **Arte na sala de Aula**²⁸ e as publicações da Pinacoteca Caras já citadas referente aos pintores Van Gogh, Renoir, Monet, Da Vinci, Portinari e Picasso.

Ao final do encontro oportunizamos às professoras uma visita virtual a museus de arte (via Internet) e discutimos a necessidade de conhecer para poder criar condições propícias à ampliação dos conhecimentos das crianças. O prazer demonstrado pelas professoras ao participar do seminário, bem como a constatação de que incluíram atividades relacionadas a esta área em suas práticas foram dados que nos permitiram uma avaliação positiva do evento.

22 Material publicado pela Revista Caras – Editora Abril(1998), denominado Pinacoteca Caras.

23 PILLAR, A. D. **Fazendo Artes na Alfabetização. Artes Plásticas e Alfabetização**. 5 ed. Porto Alegre, Kuarup, 1993.

24 CANIBAL, M. J. Exposição itinerante de reproduções artísticas em sala de aula. In: GROSSI, E. P. e BORDIN, J. **Construtivismo Pós-Piagetiano**. 2 ed., Petrópolis, Vozes, 1993.

25 BRASIL. Ministério da Cultura. **Monet e o impressionismo**. Exposição do Museu Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro, Salamandra, 1997b.

26 BJÖRK, C. **Linéia no Jardim de Monet**. Trad. Ana Maria Machado. Rio de Janeiro, Salamandra, 1992.

27 FEIST, P. H. **Renoir: um sonho de harmonia**. Lisboa, Taschen, 1990.

28 CAVALCANTI, Z. (Org.) **Arte na sala de aula**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995. (Cadernos da Escola da Vila – Vol.1)

Quanto ao último encontro a dinâmica utilizada foi a leitura de registros de aula de cada uma das participantes do grupo. A escolha do referido registro foi feita pelas próprias professoras dentre os que mostravam algum trabalho que julgassem importante ser discutido. A pesquisadora encarregou-se de reproduzir cópias dos registros selecionados para cada participante e durante a leitura eram feitos esclarecimentos sobre o contexto em que cada trabalho foi desenvolvido.

O prazer e o orgulho com que falaram de suas produções, a possibilidade de expor seu texto e verificar que todas tinham receios e dúvidas sobre o ato de escrever, foram indicadores positivos da validade desta estratégia. Também foram interessantes os comentários espontâneos das professoras sobre a necessidade de rever todos os registros feitos no diário para escolher aquele que seria lido; esta revisão trouxe a possibilidade de um novo olhar sobre o processo vivido, analisando-o retrospectivamente permitindo às mesmas perceber o que aprenderam, mas mostrando-lhes, também, o muito que ainda precisam saber.

O texto sugerido para discussão, **Educando o Olhar da observação**²⁹ trouxe à tona a problemática da avaliação nas classes de educação pré-escolar. E as questões levantadas pela autora sobre a necessidade de que o professor se coloque à escuta do que ocorre com o aluno (individual e coletivamente) registrando suas observações, foram confirmadas pelas professoras que afirmaram encontrarem-se em melhores condições para avaliar seus alunos, após terem feito tantas anotações nos diários sobre o desempenho dos mesmos ao longo do semestre.

A realização dos seminários revelou-se como uma estratégia altamente favorável à ampliação dos conhecimentos das professoras através do acesso à teoria e às experiências práticas socializadas entre elas. Também permitiu que se solidarizassem em relação às dúvidas e dificuldades aprendendo umas com as outras diferentes formas de enfrentá-las.

O pequeno número de encontros e a curta duração dos mesmos, foram aspectos limitadores do processo, bem como o fato de que algumas vezes, algumas professoras compareceram aos seminários sem ter lido os textos recomendados o que as impedia de participar, de forma produtiva, das discussões.

29 WEFFORT, M. F. (Coord.) **Observação, registro, reflexão. Instrumentos Metodológicos I**. 2 ed. São Paulo, Espaço Pedagógico, set./1996. (Série Seminários).

3.5 - AS ENTREVISTAS FINAIS

O procedimento utilizado para analisar as entrevistas consistiu em examinar atentamente as respostas das oito professoras a cada pergunta feita, destacando fragmentos que exprimissem o núcleo temático de cada uma delas. Em seguida agrupamos as respostas dadas às questões de número um a cinco por referirem-se aos diários de aula e às questões seis e sete por tratarem dos demais aspectos do projeto de formação.

Quanto aos diários de aula, as respostas analisadas contemplaram aspectos relacionados: à forma como as professoras receberam a proposta de fazê-los e como o concebiam ao final do projeto; aos procedimentos utilizados ao escrever os diários incluindo os aspectos que julgavam importante registrar; às dificuldades enfrentadas ao fazê-los e a utilidade que as professoras atribuíram aos mesmos.

Em relação às demais questões, as respostas foram analisadas quanto: às contribuições advindas da participação no grupo; às opiniões sobre a metodologia utilizada e sobre os resultados do trabalho com as crianças.

I – Quanto aos diários das professoras

a) Forma como receberam a proposta de fazer os diários

As respostas das professoras apontaram que, ao aceitarem a proposta de fazer os diários, depararam-se com sentimentos como receio, medo e preocupação.

O receio expressado por algumas professoras estava relacionado ao fato de estarem expondo seu trabalho para outras pessoas e ao próprio ato de escrever que representou uma dificuldade para estas professoras, pois não tinham o hábito de fazê-lo. O medo apontado por outras estava relacionado às dificuldades que iriam enfrentar com a tarefa de ter que escrever todo dia. Dificuldades estas relacionadas à escrita ou às implicações que estes registros trariam para seu trabalho em sala de aula: necessidade de observar melhor o que acontecia para poder registrar ou organizar o trabalho de maneira a apresentá-lo de forma ordenada e seqüencial.

Eu fiquei com um pouco de receio de expor meu trabalho pra uma outra pessoa.
(Profª. Giulia)

Eu achei que seria meio difícil, porque todo dia você ter que relatar, ter que escrever(...) ia ser cansativo, ia ser difícil de fazer, não ia achar tempo. (Profª. Ana)

...eu levei quase um choque porque eu nunca tinha escrito pra alguém ler (...). Eu achei que ia ser difícil pra mim relatar minhas aulas que eu achava muito desorganizadas. (Profª. Célia)

...eu sempre tive muita dificuldade para escrever... até porque você sabe que alguém vai ler(...). (Profª. Deise)

Eu achei um pouco difícil(...) porque você vai ter que parar e começar a prestar atenção em tudo o que você faz; que isso eu não fazia ainda! (Profª. Beatriz).

Eu fiquei preocupada (...) eu não estava habituada (...) é difícil pra escrever. (Profª. Eva)

De início eu não sabia direito como escrever, embora tendo lido aqueles exemplos de relatório, porque era uma coisa que eu nunca tinha feito. (Profª. Helena).

No começo a gente fica assim meio com medo achando que vai ser muito difícil por ser uma atividade nova. (Profª. Fátima)

b) Como concebiam a tarefa de escrever os diários ao final do projeto

As professoras apontam as vantagens e os avanços que perceberam ao fazer os diários, o que parece ter compensado o esforço despendido em sua produção. Porém, as dificuldades com a escrita persistiram em alguns casos, sem no entanto assustá-las mais, pois pareciam ter percebido que eram capazes de superá-las.

Agora já no final, eu já estava relatando e já analisando e colocando algumas dúvidas dentro do relatório. E procurando trabalhar mais a dificuldade particular de um e de outro. E acrescentando o desenvolvimento também...(Profª. Giulia)

...aí você pega a prática, pega o jeito da coisa e vai e aí ficou uma coisa assim rotineira daí entrou no processo sabe? (...) hoje eu vejo (...) que tem utilidade (...) Você coloca tudo: como você fez, as dificuldades, as progressões dos alunos. (Profª. Ana)

...eu comecei a escrever e eu não achei que iria me ajudar muito como está me ajudando (...). Eu vou pensando o que eu vou fazer no outro dia. Já vou organizando as outras aulas, já vou pensando atividades que eu possa trabalhar no outro dia, na outra semana. (Profª. Célia)

Hoje eu acho ótimo! Acho fantástico! (Profª. Beatriz)

Quando nós começamos, com a orientação que nós tivemos e tudo, foi muito bom! (Profª. Fátima)

Depois eu achei assim que eu me soltei mais (...) não que os relatórios foram ficando maiores mas meus questionamentos, as minhas dúvidas, eu fui soltando mais, fui vendo o que estava certo e o que estava errado...(Profª. Eva)

Hoje eu não acho muito fácil ainda... acho que eu tinha que treinar mais (risos). (...) ainda não fico contente quando eu faço o relatório. Quando eu leio, parece que falta alguma coisa ainda... (Prof^a. Helena)

c) Procedimentos utilizados ao escrever os diários

As respostas revelaram a preocupação das professoras em registrar as aulas todos os dias pois, quando não o faziam, perdiam aspectos importantes do que havia ocorrido. Esta preocupação em não esquecer detalhes fundamentais fez com que algumas professoras adotassem a estratégia de fazer anotações durante a aula para auxiliar a memória no momento de escrever os diários.

Outro dado interessante que as respostas revelaram é que, apesar de contarem com 20 horas da jornada de trabalho para a realização de atividades extra - classe, três professoras afirmaram ter escrito seus diários em casa após o expediente na escola, uma vez que no espaço escolar não encontravam condições de isolamento e concentração necessárias às ações de pensar e escrever.

A maior parte eu escrevia à tarde. Mas a tarde foi ficando cansativo (...) as outras professoras começavam a conversar (...) às vezes eu me perdia nos meus questionamentos (...) aí eu fui deixando pra fazer à noite, (...) em casa. (Prof^a. Eva)

Às vezes (...) quando acabava a aula. Quando era aquele dia muito puxado e tinha muita coisa para fazer, eu fazia à tarde. (Prof^a. Helena)

No começo eu escrevia quando eu lembrava (...) Depois, durante o trabalho, eu fui vendo a importância de anotar algumas coisas que iam acontecendo na sala e que eu poderia pegar o caderno e anotar para não esquecer. (...) como eu dou aula de manhã, à tarde eu sentava e ia escrever (...) se eu deixasse pro outro dia, alguma coisa a gente acaba engolindo, perdendo. (Prof^a. Giulia)

Eu fazia no horário de planejamento. (...) eu procurava fazer todos os dias pra não perder. (Prof^a. Deise)

Como eu estou esquecida, eu vou anotando numa folha; faço tipo um esquema. O que vai acontecendo eu já vou anotando e depois eu só monto o relatório, em casa. (Prof^a. Beatriz)

Geralmente eu levo pra minha casa pra fazer à noite porque lá é mais tranquilo. Não tem ninguém chegando, não tem ninguém pra ficar conversando. Aqui na escola, eu acho ruim de fazer porque toda hora chega um, chama, (...) a gente vai perdendo o fio da meada (...) eu preciso pensar direito (...) a gente vai pensando e a gente organiza as idéias... (Prof^a. Fátima)

d) Aspectos que julgavam importante registrar

Quanto aos aspectos que as professoras afirmaram procurar dar prioridade na hora de escrever os diários, as respostas expressaram diferentes pontos de vista. Enquanto algumas procuravam relatar a aula toda, outras preocupavam-se em anotar

as falas das crianças por julgarem-nas representativas do desenvolvimento das mesmas.

Algumas professoras destacaram a preocupação em registrar as descobertas feitas pelas crianças, ou algum aspecto interessante das atividades desenvolvidas.

Eu acho importante as falas das crianças. Porque nas falas também a gente pode ver o desenvolvimento deles (...) ou alguma dificuldade. (Profª. Giulia)

Eu procurava não esquecer o que os alunos comentavam. As falas deles. Porque eu acho que eu observando (...) o que eles dizem, o que eles não dizem, é a hora que eu consigo saber como ele está, o desenvolvimento dele e como ele está pensando a respeito de determinado assunto. (Profª. Célia)

Eu gosto de relatar as (...) descobertas que os alunos fazem...(Profª. Ana)

Eu procuro prestar atenção em tudo. Porque nenhuma aula é igual a outra.(Profª. Beatriz)

Eu procuro tentar escrever mais sobre a atividade (...). eu sempre tento também fazer uma análise (...) do que deu certo. (Profª. Fátima)

Eu questiono muito a aprendizagem deles e eu não coloco tudo porque eu ainda tenho dificuldade para escrever, colocar tudo no relatório. (Profª. Eva)

e) Dificuldades enfrentadas ao fazer os diários:

Quando questionadas sobre as dificuldades que enfrentaram na tarefa de registrar diariamente suas aulas, as professoras deram as seguintes respostas: três professoras apontaram a dificuldade em escrever; duas relacionaram o tempo empregado na tarefa como a maior dificuldade e outras duas disseram não ter encontrado nenhuma dificuldade.

As últimas duas respostas merecem destaque nesta questão: a resposta da professora Giulia que afirmou ter encontrado dificuldade para registrar a aula quando a mesma transcorreu de maneira monótona, não despertando o interesse dos alunos. E a resposta da professora Ana que julgava necessário registrar e verificar o alcance dos objetivos estabelecidos para cada dia e apontou sua dificuldade em fazer o que se propunha.

Eu acho que eu tenho mais dificuldade pra pôr no papel (...) foi o exercício de escrever. (Profª. Eva)

Dificuldade pra mim é assim (...) pensar e pôr no papel. (Profª. Helena)

Muitas vezes o tempo é que castiga um pouquinho a gente (...). Mas também (...) eu acho que na hora de escrever. (Profª. Deise)

A única coisa que eu acho difícil é o tempo. (Profª. Beatriz)

Quando a aula, você vê que não despertou o interesse, foi uma aula (...) monótona (...). Você vai redigir mas você vê que está faltando alguma coisa. (Profª. Giulia)

Incorporar os objetivos e no final resgatar se foi alcançado, se não foi alcançado, o que faltou. (Profª. Ana)

a) Utilidade dos diários:

Foi solicitado às professoras que apontassem em que aspectos os diários foram úteis para sua formação profissional. As respostas dadas a esta questão, demonstraram que o fato de registrar diariamente o trabalho desenvolvido em sala de aula levou as professoras a observar melhor o que ocorria durante o processo de ensino permitindo um maior conhecimento das crianças com as quais trabalhavam e conseqüentemente, facilitando a avaliação, que neste nível de ensino baseia-se em grande parte na observação do professor.

Por outro lado, estes registros, ao permitirem uma revisão do trabalho desenvolvido, facilitaram o planejamento de outras atividades, direcionando as ações da professora para os aspectos em que havia maior necessidade de investimento.

Duas respostas merecem destaque: a resposta da professora Beatriz que afirmou ter entendido, através da observação e registro de suas aulas como se dá a aprendizagem das crianças. Parece ter percebido que o centro do processo é a atividade dos alunos e não a do professor. E a resposta da professora Deise a qual disse ter percebido que a escrita do diário contribuiu para que aperfeiçoasse sua capacidade de escrever.

A primeira coisa que me ajudou foi a organizar a seqüência de atividade que eu não organizava e... agora eu observo mais detalhadamente cada criança, cada atividade (...), o desenvolvimento de cada um (...). Nas brincadeiras eu observava mais como eles brincavam e eu procurava entender o porquê dos comportamentos deles... (Profª. Célia)

Me fez observar mais. Era o momento em que eu parava (...) fora da sala de aula (...) pra questionar um aprendizado da criança; (...) é um momento em que você vai estar frente à frente com os problemas que está na sua sala de aula; é dessa forma que o relatório me ajudou. (Profª. Eva)

Ajuda no planejamento porque (...) na hora que você tá relatando você vai ver se você poderia ter feito o planejamento e trabalhado anteriormente alguma dificuldade ou se poderia melhorar e o que deveria melhorar no outro dia. (Profª. Giulia)

...isto é um planejamento que você faz. Você está vendo... resgatando o que ficou, o que você precisa fazer (...) acaba te ajudando no seu planejamento do próximo dia. (Profª. Ana)

...tem muita coisa que eu fiz este ano que me ajudou a crescer (...) eu vou tentar me organizar, fazer um roteiro (...) pra não ficar perdida durante o ano e eu acho que com a ajuda do diário vai ser possível. (Profª. Fátima)

Se você faz o diário depois você pode ler, você pode anotar alguma coisa que ficou faltando (...). (Profª. Helena)

Fiquei mais atenta a tudo (...). Me ajudou, (...) controlou minha ansiedade. Porque não era da maneira que eu pensava que era, tão corrido (...). Tem um processo pra ser passado e o processo não é rápido, ele é lento. Quer dizer, tem crianças que vai rápido, tem crianças que não. Como você vai analisar todas as crianças você vai saber qual vai rápido e qual não vai tão rápido. (Profª. Beatriz)

Eu tenho certeza que eu prestei mais atenção. Até ficou mais fácil na hora de avaliar porque você via realmente aquela criança que tinha chegado à aquele objetivo. (...) Eu acho que ajudou a me corrigir melhor na hora de escrever. (Profª. Deise)

II- Quanto ao projeto de formação

a) Contribuições da participação no grupo

A ênfase maior nas respostas das professoras foi na troca de experiências proporcionadas pelos encontros com as colegas durante o projeto de formação. A oportunidade de perceber que as dificuldades eram comuns e que uma poderia incentivar a outra a superá-las foi importante para algumas professoras e também, segundo elas, garantida neste grupo. Além disso, duas professoras referiram-se ao acesso aos textos teóricos como igualmente importantes neste processo e uma professora afirmou ter crescido, não só profissionalmente, mas a nível pessoal também.

Contribui na troca de experiências (...) e também na questão do incentivo que às vezes a gente não tem por parte de alguns colegas [na escola]. (Profª. Célia)

A troca, porque cada uma trabalhou aspectos diferentes. (Profª. Beatriz)

...eu sempre prestava muita atenção no que elas tinham trabalhado pra gente saber como agir (...) o diálogo também foi importante. (Profª. Deise)

Eu aprendi que não é só eu que tenho dificuldades. Que as mesmas dificuldades têm as outras professoras... (Profª. Eva)

A gente cresce não só como professor mas como ser humano. (Profª. Eva)

Eu acho válido porque as pessoas relatam oralmente (...) aí dá pra você pegar alguma experiência, embora seja em outra turma, em outra idade. (Profª. Helena)

Os textos, os livros, os relatos dos colegas te dão idéias... (Profª. Ana)

Era interessante você ouvir e ser ouvida, é bom! (...) sempre trazia coisas novas pra gente ler, pra gente buscar, pra gente discutir. (Profª. Giulia)

b) A metodologia utilizada

Ao analisar a opinião das professoras sobre a metodologia utilizada no projeto de formação (reuniões e seminários) constatamos que, com exceção da professora Helena, todas as outras afirmaram que os seminários poderiam ter sido realizados com maior frequência (algumas sugeriram quinzenalmente), garantindo maior aprofundamento do trabalho e maior conhecimento entre as participantes do grupo.

Em relação às reuniões de discussão não houve divergência quanto à periodicidade, percebendo-se na opinião das entrevistadas que aproveitavam os encontros semanais para fazer uma retrospectiva do trabalho realizado naquele período.

...a questão semanal, eu acho que deveria permanecer (...) toda semana você está fazendo um fechamento da semana. (...) E a mensal eu acho que deveria ser pelo menos umas duas vezes no mês. (Prof^a. Ana)

...não sei se devido ao tempo que foi curto, ou porque a gente reuniu poucas vezes, ficou um pouco vago pra mim no seminário. Ficou mais difícil de eu colocar, expor minha fala, muitas vezes de questionar algumas coisas que eu poderia também ter acrescentado mas que não acrescentei. (Prof^a. Giulia)

...daria pra fazer ao invés de uma vez por mês, pelo menos duas, o grupão. Pra troca de experiências mais fácil, mais tempo, mais vezes. Quanto a sentar uma vez por semana eu acho que foi ótimo. (Prof^a. Célia)

O Grupo foi muito bem (...) interessado naquilo que estava fazendo, porque já eram poucos.(...) Talvez poderia ter sido mais troca entre escolas. É que também por falta de tempo... (Prof^a. Deise)

Acho que uma vez por mês é muito pouco. Deveria haver um seminário a cada 15 dias. (Prof^a. Beatriz)

O grupo poderia até ter aprofundado mais, porque foram poucos encontros. Mas foram muito bons, descontraídos e eu aprendi muito. (Prof^a. Eva)

Foi bom. Foi suficiente. Porque dentro da nossa realidade se fosse exigir mais tempo não daria. Acho que foi suficiente. (Prof^a. Helena)

c) Sobre os resultados obtidos no trabalho com as crianças

Ao opinarem sobre o trabalho desenvolvido por elas junto às crianças demonstraram satisfação com os resultados. As respostas das professoras Deise e Eva merecem destaque pelos aspectos enfatizados: preocupação em garantir a construção do conhecimento pelas crianças (evitando ensinar antecipadamente algo que pode ser construído) proporcionando-lhes oportunidades prazerosas para isso.

A professora Helena, declarou sua preocupação com as crianças que ficaram aquém dos objetivos propostos e demonstrou ter feito uma avaliação de sua própria atuação junto às crianças concluindo que poderia ter-lhes dedicado maior atenção.

Eles estão bem... apesar de todos [da escola] verem o pré como uma brincadeira, mas cobram né? Eles não sabem definir ainda, se é uma brincadeira ou se eles devem cobrar mais do professor pra ele deixar eles prontos para a primeira série. Então a gente fica muito assim, ao acaso...(Prof^a. Giulia)

Este ano o encaminhamento foi outro, desencadeou em outras coisas (...) a gente deu outras oportunidades, fomos por outros caminhos (...) poderia estar melhor, mas está bom! Está bem melhor que o ano passado. (Prof^a. Ana)

Eu achei ótimo (...) no relacionamento deles; na forma deles se posicionar, de se comunicar eles saíram muito bem. Até os pais se surpreenderam com o desenvolvimento deles. Com relação ao colega, de saber se portar, saber esperar a vez deles. (Prof^a. Célia)

Eu acho que eles foram muito bem. (...) Uma coisa que desenvolveu muito é a questão deles perguntarem. Eles vinham perguntavam tudo mesmo (...). Eles juntam uma coisa e fazem a idéia deles.(...) Quando você trabalha com crianças você tem que ter muito cuidado na hora de você precipitar alguma coisa. Em vez de esperar a resposta deles você jogar aquilo... porque às vezes eles fazem idéias diferentes. (Prof^a. Deise)

Pra mim foi ótimo. Eu creio que, tanto pra eles , quanto pra mim. (Prof^a. Beatriz)

Foi melhor do que eu esperava.(Prof^a. Fátima)

Foi um ano satisfatório. Muito satisfatório porque as crianças aprenderam de forma espontânea e este é o maior desafio da escola e do professor: conciliar o conhecimento e o prazer. (Prof^a. Eva)

Teve partes satisfatórias, as crianças, deu pra atingir o objetivos com elas, assim, muito bem. Mas eu acho que, alguns não conseguiram atingir. (...) às vezes o professor falha mesmo. Nós somos humanos então eu acho assim que eu deveria ter dado um pouquinho mais de atenção...(Prof^a. Helena)

Comentários sobre os dados obtidos

A análise das entrevistas finais demonstrou que as professoras avaliaram de maneira bastante positiva as técnicas utilizadas no projeto de formação apontando os aspectos que poderiam ser alterados, principalmente quanto aos seminários.

Na primeira parte da análise, ao agruparmos os dados relativos aos diários das professoras enquanto instrumento de formação, percebemos que, apesar dos receios e preocupações iniciais, todas as professoras apontaram uma mudança na forma como conceberam a tarefa de escrever o diário no início e ao final do projeto. O medo de não conseguir superar as dificuldades de escrever ou de não ter tempo para fazê-lo e o receio de expor sua escrita e seu trabalho para outras pessoas,

demonstrados ao começar os registros, foram superados pelo exercício de escrever e pelos benefícios que foram sendo notados ao longo de sua utilização.

Mesmo as professoras que afirmaram ainda encontrar dificuldades para escrever os diários ao final do processo acreditavam na possibilidade de superá-las: “acho que ainda tinha que treinar mais.”

Quanto aos procedimentos adotados, foi possível perceber que as professoras sentiram necessidade de, realmente, escrever o diário todo dia para que pudesse servir como registro do que ocorria em suas salas de aula e algumas destacaram a importância de fazer anotações durante a aula, para auxiliá-las a lembrar algum acontecimento que gostariam de registrar. A escrita dos diários era feita no período posterior às aulas, na própria escola ou em casa quando as professoras não encontravam, na escola, um ambiente que oferecesse condições de silêncio e isolamento necessárias à concentração exigida pela escrita.

Ao escrever seus diários as professoras entrevistadas encontraram dificuldades diversas: quanto ao próprio processo de escrita (três professoras); quanto ao tempo necessário para isso (duas professoras); quanto à intenção de registrar os objetivos do trabalho e verificar seu alcance. E uma professora referiu-se ao fato de encontrar dificuldade para registrar sua aula no dia em que esta não transcorria de maneira interessante e agradável. Somente duas professoras disseram não ter encontrado nenhuma dificuldade para produzir seus diários.

Segundo as professoras ouvidas, o registro diário contribuiu, principalmente, para que se tornassem melhores observadoras do processo pedagógico que ocorria em suas salas de aula. Isto é, ao prestarem atenção ao processo de ensino, ao desempenho das crianças e aos resultados obtidos com a intenção de registrá-los, as professoras disciplinaram-se no sentido de ficar mais atentas às ocorrências de sua sala de forma que passaram a perceber aspectos do trabalho desenvolvido que antes não percebiam

Quatro professoras destacaram esta como a principal contribuição sentida no exercício de escrita diária uma vez que, melhorando sua capacidade de observação conseguiram acompanhar e compreender os processos de aprendizagem dos alunos, avaliando-os de maneira mais adequada e, conseqüentemente, propondo atividades mais voltadas às necessidades da crianças.

Por outro lado, algumas professoras destacam que quando o processo de ensino foi registrado (via diário) era possível analisá-lo, avaliando para dar continuidade às propostas ou para replanejar em função dos aspectos não alcançados.

Sobre a segunda parte da análise, ao buscarmos as contribuições trazidas pela participação no grupo de formação, foi possível constatar que as professoras destacaram as aprendizagens advindas das trocas de experiência com as colegas como a principal contribuição recebida na participação neste grupo. Segundo elas, estas trocas serviram de estímulo para o trabalho que vinham tentando desenvolver, permitindo que se percebessem como iguais nas dificuldades e aspirações.

Quanto às leituras, apenas duas professoras destacaram sua contribuição, colocando-as entre os relatos das colegas e as discussões.

Avaliando a metodologia adotada de reuniões semanais (com cada professora) e reuniões mensais (com o grupo todo), as professoras sugeriram que os seminários poderiam ter sido mais frequentes e estimulado mais a participação de todos aprofundando os conteúdos e as relações.

Referindo-se aos resultados do trabalho junto às crianças, praticamente todas as entrevistadas demonstraram satisfação com os resultados obtidos. É importante destacar que duas professoras valorizaram em suas respostas aspectos da aprendizagem dos alunos que dizem respeito às atitudes das crianças: esperar sua vez, saber comunicar-se, saber perguntar.

Outras três professoras ao serem questionadas sobre resultados avaliam seu desempenho e seus sentimentos assumindo desafios: “conciliar conhecimento e prazer”; percebendo seus erros: “eu deveria ter dado um pouquinho mais de atenção”; ou declarando seu prazer com o trabalho desenvolvido: “Pra mim foi ótimo!”.

4 - DISCUSSÃO

Os dados apresentados neste relatório, bem como o levantamento teórico presente na introdução nos autorizam a afirmar que a formação continuada de professores ainda consiste em um desafio para a educação brasileira. Apesar dos trabalhos produzidos no Brasil e em outros países apontarem para a necessidade de uma política de formação continuada articulada com a carreira docente, as práticas desenvolvidas em nosso país continuam marcadas por projetos isolados em Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação, em iniciativas esporádicas de algumas Universidades ou em programas à distância do Governo Federal.

Na realidade pesquisada, apesar de os professores haverem conquistado o direito de ter destinadas 20 horas semanais de um contrato de 40 horas para estudos e planejamento, não havia nenhum tipo de projeto sendo desenvolvido pelas escolas ou pela Delegacia Regional de Ensino visando o aproveitamento deste tempo na formação continuada, colocando-nos, enquanto professora de uma instituição formadora, diante do desafio de propor um trabalho que permitisse aos envolvidos um uso produtivo deste tempo tão precioso e disponível para aperfeiçoamento.

Considerando a necessidade de integração entre pesquisa e extensão e concordando com a afirmação de André (1996) de que é possível “imprimir um caráter didático à pesquisa, envolvendo os professores/participantes num processo de reflexão e análise coletiva da prática docente”(p. 96), o trabalho desenvolvido assumiu este caráter e nossa proposta formativa propôs-se a experimentar estratégias que envolvessem as professoras na análise de suas práticas, tomando-se essas práticas em sua densidade histórica, onde estão presentes procedimentos e esperanças, motivações e ações e quando tematizadas são denotadoras de um “saber com sabor”, porque cheio de interesses e sentimentos, que uma vez alimentados dão origem à emancipação humana, social e profissional das educadoras. (Linhares, 1996).

Neste sentido, a análise do projeto de formação buscou evidenciar as possibilidades de um trabalho que tomando como ponto de partida a prática pedagógica das professoras fosse capaz de estimulá-las a refletir sobre estas práticas, articulando-as a conhecimentos teóricos, gerando assim alterações significativas em seu fazer.

A experiência vivida no decorrer do projeto de formação, bem como o exercício de analisá-lo para a construção desta dissertação permitiram-nos destacar

algumas questões fundamentais que emergiram do percurso e merecem ser discutidas. Esta discussão será desenvolvida em três eixos básicos, a saber: 1- O contexto da formação: a realidade e os sujeitos; 2- As estratégias formativas; 3- Universidade, formação de professores e de formadores.

4.1- O CONTEXTO DA FORMAÇÃO: OS SUJEITOS E SUA REALIDADE

Partimos do pressuposto compartilhado com os autores estudados sobre a formação continuada de professores que um projeto nesta área não pode ser desenvolvido desconsiderando-se os processos formativos vividos pelos sujeitos, nem tampouco os conhecimentos construídos por meio de suas experiências profissionais. Ou nas palavras de Garcia:

Qualquer proposta de formação não pode desconsiderar que os professores já têm atrás de si uma história de vida e de prática, que é concreta, já deixou as marcas. O novo vai ser construído a partir do e sobre o velho. Negar simplesmente a prática já existente é favorecer a rejeição para a possibilidade de mudança, de transformação. (Garcia, 1996, p.208).

Portanto, conhecer quem são os sujeitos que irão participar de qualquer projeto de formação, quais as condições em que se deram suas formações iniciais, em que bases teóricas desenvolvem suas práticas pedagógicas e as características do contexto em que atuam, torna-se imprescindível para que os projetos de formação atendam suas necessidades, possibilitando-se que os meios e as estratégias selecionadas para o processo formativo, sejam adequadas ao momento e à realidade aos quais se destinam.

A análise das primeiras entrevistas permitiu-nos constatar que o grupo de profissionais era unânime ao apontar a precariedade de suas formações iniciais, valorizando, por outro lado, as aprendizagens construídas no cotidiano escolar seja com os colegas, com a supervisora ou com as próprias crianças, confirmando as afirmações de Gatti (1997) e Demo (1996) entre outros, sobre a precária formação dos professores para a educação básica: formação fragilizada em seus conteúdos científicos e pedagógicos, na qual não há articulação entre teoria e prática, formando profissionais que ao ingressarem na docência não conseguem utilizar os estudos realizados durante o curso de formação.

Este sentimento de despreparo manifestado pelas docentes parece ter sido mais intenso naquelas que declararam ter ingressado na profissão em classes de pré-

escolar. A dificuldade apontada por estas, pode ser explicada por dois fatores: a ausência nos cursos de formação de disciplinas que preparem o professor para a atuação junto à educação infantil (vide introdução deste trabalho) e a concepção presente em muitas escolas de que o atendimento a esta faixa etária não necessitaria de profissionais preparados uma vez que a eles só caberia brincar e cuidar das crianças, o que leva muitas professoras a receberem classes de pré-escolar em suas primeiras experiências de docência.

As revelações destas profissionais vêm corroborar algumas idéias que vemos começar a despontar na literatura e que já figuram nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores Polivalentes (Brasil,1998a), sobre a necessidade de articulação entre a formação inicial e a formação continuada de professores, dando-se especial atenção ao professor iniciante por meio da criação de programas de iniciação à prática profissional. Nestes programas as instituições responsáveis pela formação, juntamente com as escolas onde estes professores irão atuar devem procurar:

- 1-Desenvolver o conhecimento do professor relativamente à escola e ao sistema educativo.
- 2-Incrementar a consciência e compreensão do professor principiante relativamente à complexidade das situações de ensino e sugerir alternativas para as enfrentar.
- 3-Proporcionar aos professores principiantes serviços de apoio e recursos dentro das escolas.
- 4-Ajudar os professores principiantes a aplicar o conhecimento que já possuem ou que podem obter por si próprios. (Garcia, 1992, p.66).

Programas como estes poderiam contribuir para que os professores em início de carreira, recebessem o apoio necessário para desenvolver práticas autônomas, arriscando-se em experiências inspiradas nos estudos desenvolvidos durante a formação inicial, confrontando-os com as práticas já existentes nas escolas e não simplesmente adotando formas de atuar comuns nos meios em que ingressam, sem a devida análise e reflexão dos fundamentos destas práticas.

As entrevistas iniciais revelaram ainda, as concepções das professoras sobre seu papel profissional e sobre a aprendizagem das crianças, as quais, segundo Cruz, constituem-se em questão fundamental a ser considerada na formação.

Acredito que esta é uma questão crucial e determinante, pois mesmo um educador aparentemente bem informado e competente pode ter sua possibilidade de realizar um bom trabalho totalmente prejudicada por atitudes e opiniões errôneas ou negativas tanto na concepção da função social e pedagógica da creche ou pré-escola e do seu papel como educador infantil como na concepção

de criança (especialmente da criança pobre) e de seu desenvolvimento.
(Cruz, 1996, p.85)

Em relação ao papel do profissional de educação infantil, as respostas das professoras remeteram-nos à histórica separação existente entre educação e cuidado no atendimento às crianças pequenas no Brasil, comprovando que esta dicotomia continua a existir no contexto estudado, pois mesmo que as professoras (duas delas) tenham feito referência ao cuidado como uma de suas funções, ao descreverem seu trabalho em sala de aula as atividades descritas centram-se no ensino.

Atualmente considera-se que o ambiente que cerca as crianças deve ser rico em contatos e estímulos desde o nascimento e cada nova etapa acrescenta outras necessidades, sem que as anteriores sejam dispensáveis ou consideradas de menor importância. Desta forma a noção de cuidado inclui “todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança.”(Campos, 1994, p.35).

Esta situação demonstra a importância de investimentos na formação dos professores de educação infantil em serviço, principalmente em momentos como o atual em que a legislação garante o atendimento mas na realidade ele ainda não foi efetivado. Desta forma, o projeto desenvolvido procurou estimular as professoras para que observassem mais as crianças, suas brincadeiras, suas necessidades tanto em relação a cuidados (carinho, consolo, orientação, ajuda) quanto às questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo.

Quanto às concepções de aprendizagem manifestadas pelas professoras do grupo pesquisado, pode-se perceber a presença de idéias antagônicas. Enquanto algumas professoras atribuem às experiências vividas pelas crianças a responsabilidade por aquilo que elas sabem e são, outras afirmam a importância da idade no processo de aprendizagem.

Estas duas posições refletem as diferentes concepções de conhecimento construídas pela nossa civilização. Concepções estas que, de acordo com Macedo (1994), têm a ver com idéias muito fortes e antigas: o pré-formismo e o empirismo. No pré-formismo a idéia presente é que o conhecimento expressa-se por revelação, portanto, basta aguardar que determinadas funções amadureçam. No empirismo a ênfase está na transmissão. O sujeito conhece por meio da experiência que é incorporada do exterior para o interior pelos sentidos.

A perspectiva construtivista proporcionou um avanço em relação ao reducionismo das concepções anteriores, considerando que o importante não é a revelação nem a transmissão, mas a capacidade de atuação dos esquemas do sujeito sobre o real com o qual interage. Segundo Macedo (1994), “algo não está dado; terá que ser construído.” (p.64). E acrescenta em outro momento: “Ser construtivista implica ter uma prática pedagógica com base não apenas na simples transmissão, por mais importante que seja. Implica, também, tratar a prática pedagógica como uma investigação, como uma experimentação.” (Id. *ibid.* p.36).

Considerando-se que o interesse dos professores é fundamental para que possam envolver-se em projetos de formação, principalmente quando não compulsórios como foi o que coordenamos, e que este interesse é motivado pela necessidade ou insatisfação em relação ao trabalho que vêm desenvolvendo, sua continuidade dependerá da capacidade do projeto de atender, pelo menos em parte, às necessidades que levaram os interessados a engajarem-se nele. Para isso a organização cuidadosa deste tipo de projeto é fundamental e o conhecimento das necessidades e/ou dificuldades dos participantes é o primeiro passo para o início dos trabalhos.

Neste sentido, nosso primeiro contato com as necessidades e dificuldades daquelas docentes deu-se ainda nas entrevistas iniciais por meio das quais ouvimos as descrições feitas pelas participantes tanto da rotina de trabalho com as crianças quanto das dificuldades enfrentadas, fornecendo-nos os primeiros subsídios para a intervenção formativa.

Naturalmente, este conhecimento decorrente da descrição das próprias professoras mostrou-nos mais o modo como elas mesmas pensavam sobre seu trabalho, que as práticas reais desenvolvidas em sala as quais só poderiam ser detectadas via observação. Porém, interessava-nos atuar exatamente na capacidade de observação, registro e reflexão sobre o próprio trabalho (conforme discutiremos mais adiante) e neste sentido, instigar as professoras a identificarem a forma como organizavam (ou não) as suas aulas, a maneira como as desenvolviam, as dificuldades enfrentadas, foram procedimentos úteis para os fins a que nos propúnhamos.

Outro aspecto a destacar é que o diagnóstico das dificuldades e necessidades das educadoras continuou a ser feito ao longo do projeto, pois quanto mais

acompanhávamos o trabalho, visitando semanalmente as escolas para leitura dos diários e tematização das práticas, melhor conhecíamos as condições em que se dava o trabalho de cada professora, permitindo-nos intervenções mais adequadas a cada uma delas.

E percebemos tratar-se de um grupo que tinha em comum práticas desenvolvidas em função de atividades que não atendiam às necessidades das crianças gerando nas professoras a vontade de alterá-las, mas suas condições de formação e trabalho não garantiam meios suficientes para que pudessem fazê-lo. O interesse pela melhoria da formação constituía-se em outra característica comum ao grupo, já evidenciada pela participação destas professoras em eventos anteriores promovidos pela Universidade buscando, na verdade, suprir uma lacuna existente nas escolas em que atuavam, pois em nenhuma delas havia um serviço de apoio pedagógico capaz de sustentar os vôos mais ousados destas profissionais.

Esta realidade demonstra que os projetos de formação continuada precisam pautar-se pelas necessidades dos profissionais envolvidos que, imersos em suas práticas, têm problemas concretos a resolver. É importante que o trabalho de formação forneça subsídios para que as professoras consigam inserir, gradativamente, alterações em seu fazer. Alterações estas que, acompanhadas por estudos teóricos e reflexões sobre este fazer, vão desencadeando um novo gosto pelo aprender pois permitem perceber sua relação direta com o que estavam buscando, ou seja, a solução de suas dificuldades.

A formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente. (Freire, 1993, p.112)

Encontrar respostas para algumas perguntas não significava o fim da busca. Ao contrário, o processo vivido pelas profissionais com as quais trabalhamos mostrou-nos que cada uma a seu modo, e dentro das condições de conhecimento e realidade em que atuava, lançava-se na experimentação de algo novo após o sucesso de cada inovação. E viviam plenamente este processo de renovação demonstrando prazer em cada conquista.

A experiência de formação permitiu-nos perceber que as professoras só imprimem alterações em seu cotidiano ao dispor de subsídios e acompanhamento

pedagógico capaz de ajudá-las a mergulhar sem o risco de “naufrágio”. Em decorrência disto, torna-se imprescindível que os grupos de formação forneçam a instrumentação necessária ao início do processo e acompanhamento ao longo de seu desenvolvimento estimulando as profissionais a acreditarem que já sabem “nadar”, socorrendo-as nos momentos de insegurança, auxiliando-as a identificar os movimentos que colocam em risco o alcance dos objetivos iniciais.

Neste sentido, as trocas entre as professoras e entre estas e um formador ou educador mais experiente são fundamentais para dar segurança, estimular o avanço e garantir o crescimento. Um registro realizado em setembro, em nosso relatório de pesquisa, permite constatar o que afirmamos:

Ter alguém para conversar sobre o erro, sobre a sensação sentida pela professora, seja de euforia, seja de frustração ou tristeza, parece ser muito importante para elas uma vez que aguardam ansiosamente para conversar comigo; sentem orgulho em mostrar as produções das crianças e perguntam muito: “está certo?”. Discutimos então a noção de certo e errado versus adequado e inadequado para a atividade planejada tendo em vista o momento do aluno. (Relatórios de pesquisa, 10/09)

É importante, no entanto, destacar que o processo de crescimento profissional das professoras, a exemplo do que ocorre com as crianças, difere de uma para outra colocando ao formador o desafio de criar situações de aprendizagem diferenciadas, capazes de atender às necessidades de cada sujeito em seu processo de crescimento, conforme temos proposto para os professores ser necessário fazer com as crianças.

A homologia entre os processos de formação de professores e os processos recomendados para o trabalho com as crianças é fundamental para que os docentes incorporem a concepção de que o conhecimento é construído. Neste sentido, Scarpa (1998) sustenta que alguns princípios didáticos recomendados aos professores em seu trabalho junto às crianças devem ser respeitados também nos projetos de formação de professores: valorização dos conhecimentos prévios dos professores, aprendizagem como construção, aprendizagem significativa relacionando-se o novo saber com os conhecimentos prévios dos sujeitos e estímulo à autonomia e cooperação dos participantes.

Ao tomarmos a prática pedagógica das professoras como um objeto a conhecer e sobre ela nos debruçarmos, formandas e formadora, os princípios citados

por Scarpa (id. *ibid.*) materializaram-se no projeto de formação desenvolvido, conforme discutiremos em seguida.

4.2- AS ESTRATÉGIAS FORMATIVAS

O desafio central no projeto de formação foi a utilização de estratégias formativas capazes de estimular a reflexão das professoras, instigando-as a identificarem os problemas existentes em suas práticas pedagógicas. A identificação das situações problemáticas permitiu-nos tematizá-las contribuindo para que as profissionais desencadeassem um processo de busca de soluções imprimindo melhorias em seu trabalho, apropriando-se da capacidade de pensar sobre ele, o que para Freire envolve conhecimentos novos: “A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento.” (Freire, 1993, p.113)

As estratégias utilizadas foram selecionadas tendo-se por base a realidade em que o projeto seria desenvolvido e o pressuposto teórico de que a aprendizagem do professor ocorre por reestruturações sucessivas dos conhecimentos. Isto é, um novo saber só é construído a partir dos saberes que se tem e estas construções são acionadas por perturbações capazes de gerar desequilíbrios no sistema cognitivo do sujeito aprendiz, levando-o a reequilibrações num nível superior. (Piaget, 1977a)

Para que os professores assumam uma postura reflexiva em relação ao seu trabalho é preciso que passem da forma prática de pensamento o “saber fazer”, para a conceituação, ou seja, a tomada de consciência de suas ações. De acordo com Piaget “...a tomada de consciência de um esquema de ação o transforma num conceito, essa tomada de consciência consistindo, portanto, essencialmente, numa conceituação.” (Piaget, 1977b, p. 197).

Diante disso, era fundamental que o projeto de formação partisse do fazer concreto das professoras procurando atuar em dois sentidos: primeiro, ampliando seus conhecimentos teóricos e segundo, criando estratégias para que elas observassem detalhada e sistematicamente a prática desenvolvida junto às crianças de maneira a identificarem situações problemáticas sobre as quais pudessem pensar e buscar soluções. Compreendendo-se que os dois sentidos explicitados fazem parte de um mesmo ciclo de desenvolvimento, ou seja: a forma como o professor vê sua

própria prática depende de seus observáveis e de suas coordenações³⁰ que, por sua vez, dependem dos conhecimentos construídos por este professor.

Ao solicitar que as professoras escrevessem o que ocorria em suas aulas, o projeto de formação permitiu à formadora tomar contato com a maneira como aquelas docentes estruturavam seu trabalho. Os referidos registros possibilitaram intervenções nesta organização, tanto por meio de questionamentos realizados durante a tematização das práticas, quanto fornecendo novos referenciais teóricos capazes de ampliar os conhecimentos das profissionais, o que influenciou a capacidade de observação e realização de inferências sobre o observado, levando-as a coordenar em outro nível, o pensado e o vivido.

Este processo pode ser exemplificado por uma situação de queixa como a apresentada pela professora Beatriz em relação ao desinteresse dos alunos (ver tabela 9). Ao ser questionada pela formadora sobre o tipo de atividade que estava propondo e sua relação com a atitude dos alunos a professora observa que, ao propor jogos os alunos manifestam um interesse maior, o que a leva a constatar a inadequação de algumas de suas propostas e conseqüentemente, a necessidade de alterá-las.

Quando as intervenções geradas pelo projeto de formação conseguem perturbar os sujeitos ao nível dos observáveis ou coordenações, ocorrem alterações que se encaminham para outras, levando a professora a identificar os princípios metodológicos que norteiam sua prática, os padrões que balizam seu relacionamento com as crianças, as concepções que estruturam seu trabalho, permitindo que ela faça diferenciações entre o que pensa e o que faz, buscando a integração consciente entre estas duas formas.

Neste sentido, os seminários realizados constituíram-se em momentos privilegiados de troca entre as professoras e a teoria, entre as professoras e a formadora e entre as próprias professoras. Segundo Piaget (1977a), estas trocas pedem um trabalho de assimilação e de acomodação que variam de sujeito para sujeito. Enquanto para algumas as alterações geradas por estas trocas foram quase nulas no sentido de que geraram poucas transformações, para outras, as alterações criaram problemas, rupturas, questões a serem resolvidas.

30 Conforme definições de Piaget já apresentadas no item “Os observáveis e as coordenações” na introdução desta dissertação.

Já comentamos por ocasião da análise do diário da professora Giulia, como os seminários causavam nela a necessidade de regulações, isto é, as modificações que imprimia em sua prática na tentativa de responder às inquietações sentidas com os estudos e os relatos das práticas de suas colegas. Para Giulia que trabalhava isoladamente em sua escola na qual era a única professora de pré-escolar, os momentos de interação com as colegas significavam o confronto de sua forma de pensar e agir com as concepções e ações de suas iguais, levando-a a envolver-se em novas experiências.

Outro exemplo de uma alteração que gerou problemas a serem resolvidos pelas professoras foi o trabalho com arte. A observação das produções das crianças seguida pelos estudos teóricos ocasionaram o confronto entre a teoria e as práticas desenvolvidas levando as professoras Beatriz e Célia a realizarem verdadeiras revoluções em suas propostas nesta área. Nos relatos destas profissionais ficaram evidentes os efeitos positivos de uma alteração capaz de desencadear regulação aqui entendida como a resposta que as professoras construíram diante da pergunta: “como trabalhar com arte na educação infantil?” Resposta que promoveu, neste caso, um trabalho melhor.

Os problemas criados pelo trabalho de formação não se colocaram apenas às professoras, mas enquanto formadora deparamo-nos também com questões do tipo: como escolher textos que gerassem boas perguntas e capazes de desencadear respostas construtivas? Como convencer professoras que não têm o hábito de ler de que a teoria é o caminho fundamental para a construção de respostas aos problemas enfrentados na prática pedagógica? Como superar a ausência absoluta de livros teóricos nas escolas envolvidas e por parte das professoras a dificuldade em adquiri-los? Os projetos de formação precisam negociar com estas e outras questões para transformarem-se em realidade.

No primeiro caso fica evidente a necessidade de definir ao longo do processo as leituras a serem realizadas e não trazê-las a priori para os formandos pois, à medida que se conhece o grupo e suas necessidades, as escolhas vão ocorrendo em função das construções e situações que a prática coloca. Estas escolhas também precisam considerar o hábito, o tempo e os saberes dos sujeitos envolvidos de forma que, gradativamente, possam ir experimentando-se tanto em textos mais profundos, quanto mais extensos.

Além disso, é fundamental destacar o quanto é produtivo ao professor o acesso à teoria no momento em que ela é necessária para compreender uma situação ou para solucionar um problema. Sua apropriação torna-se importante e tem sentido para o professor que a ela se dedica movido pela necessidade cognitiva de restaurar o equilíbrio perdido pela situação de não saber.

Em relação à terceira questão, é importante lembrar que a formação continuada hoje deve ser pensada em forma de projetos centrados nas escolas com a participação de instituições formadoras de modo que, coletivamente, possam ser superadas as dificuldades em seu desenvolvimento (Nóvoa, 1992). No projeto analisado, o uso da biblioteca da Universidade e o empréstimo de livros pela formadora, bem como a aquisição por parte de algumas professoras permitiram o acesso de todas aos textos estudados.

Os diários de aula serviram de base para as reuniões de tematização das práticas e foi o instrumento que levou as profissionais a observarem sistematicamente a relação existente entre o planejado, o desenvolvido e os resultados alcançados com o trabalho, identificando as situações críticas em seu fazer.

Além da contribuição da escrita reflexiva ao desenvolvimento profissional do professor, bastante enfatizada na introdução desta dissertação, percebemos que o fato de o formador poder tomar conhecimento do que ocorre nas salas de aula por meio dos diários, sem invadir o espaço do professor, é de fundamental importância, principalmente, na primeira fase de projetos de formação na qual ainda estão sendo estabelecidas relações de conhecimento e confiança entre formadores e professores. Sentimentos como “receio”, “medo”, “dificuldade” manifestados pelas professoras ao revelarem o que ocorria em suas salas de aula, com certeza teriam sido muito mais intensos se estivessem sendo observadas em seu trabalho por outros profissionais, logo no início do processo.

Nos diários, as professoras têm a liberdade de registrar aquilo que desejam mostrar, que julgam importante nas situações enfrentadas em sala de aula, o que não ocorre na observação que, a despeito das contribuições para os processos formativos ou para a pesquisa, causam constrangimento ao professor que se sente avaliado e pouco à vontade com a presença de “especialistas” em sua classe.

Em uma primeira etapa do projeto de formação, a tematização das práticas via relato das professoras foi pertinente e possível pois garantiu o estabelecimento de

relações de confiança, permitindo a construção de parcerias necessárias à discussão de questões como: a organização do trabalho em sala de aula, a construção das aprendizagens pelos alunos, o planejamento do professor, estabelecendo-se um trabalho de apoio às professoras. Estas passaram então, a observar com maior atenção suas práticas, aprenderam a registrá-las com maiores detalhes, a estabelecer relações entre a teoria, o planejamento e o desenvolvimento do trabalho, avaliando seus resultados.

Ao debruçarem-se sobre suas práticas, as professoras começaram a identificar o que dominavam em relação ao seu trabalho, o que conseguiam fazer bem, o que as incomodava, o que não acontecia conforme planejado ou esperado, buscando na formadora e na teoria orientações para compreender o ocorrido, colocando-se sempre novos desafios.

A satisfação com as respostas construídas levou as professoras a transcenderem os horários de trabalho passando a assumir a tarefa de escrever seus relatos em suas casas quando as escolas não ofereciam condições adequadas para isso conforme evidenciaram nas entrevistas finais, confirmando o empenho das profissionais em investir em sua aprendizagem, quando encontram razão e sentido naquilo que estão fazendo.

Em uma concepção de formação contínua, é preciso que os formadores tenham em mente que “as necessidades e os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional” (Candau, 1996, p.149) e portanto as estratégias a serem utilizadas devem ser adequadas a cada etapa de forma que se possa respeitar o processo de desenvolvimento dos profissionais, garantindo os avanços necessários.

Neste sentido, estratégias não utilizadas nesta etapa do projeto, seriam necessárias numa etapa seguinte para aprimorar a análise do professor sobre sua prática: a observação, a filmagem ou o acompanhamento de professores de apoio, permitiriam a continuidade e o aprofundamento do projeto garantindo a necessária ampliação e aprofundamento do trabalho de formação, ao contrário do que ocorre atualmente, em que professores em diferentes momentos de sua carreira ou desenvolvimento profissional são submetidos aos mesmos cursos, pensados e planejados sem levar em conta os sujeitos aos quais se destinam.

A negociação realizada entre o ideal e o possível, permitiu que trabalhássemos com um grupo reduzido de professoras e utilizássemos as estratégias aqui descritas e analisadas as quais mostraram-se produtivas na etapa desenvolvida. Vislumbramos, a partir do trabalho desenvolvido, a possibilidade de continuidade e aprofundamento com as mesmas profissionais e o envolvimento destas na formação de outros grupos. Os vínculos estabelecidos com o referido grupo indicam-nos que estas professoras já se encontram seguras o bastante para permitir que suas aulas sejam observadas ou filmadas e que suas práticas sirvam de instrumento para a formação de outras professoras.

4.3- UNIVERSIDADE, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE FORMADORES.

Ao trabalharmos com uma professora de nível superior e duas professoras que estavam freqüentando o curso de pedagogia percebemos que estas demonstravam ter conhecimentos teóricos mais abrangentes que as colegas cuja formação era o curso de Magistério. Mas, em relação à prática, estas docentes revelaram a mesma insegurança e dificuldades semelhantes às de suas colegas, demonstrando que a teoria a que tiveram acesso não conseguia informar a prática que desenvolviam. A Universidade tem garantido em seus cursos de formação inicial o acesso a conhecimentos teóricos mais amplos (afinal, são quatro anos a mais de estudos) porém, não tem garantido a relação deste conhecimento com o fazer concreto que deveria ser o ponto de partida de qualquer formação.

O fato de que a prática constitui o ponto de partida significa que a teorização vai vincular-se, vai “amarrar-se” a uma problemática concreta, evitando a dispersão em temas alheios à realidade. Por isso a teorização não é um fato intelectual, desligado da prática, mas sim um processo ordenado de abstração, uma visão mais profunda da realidade, um novo olhar crítico e criador para a prática: é desenvolver a capacidade de pensar em nossa própria cabeça. É pensar o “por quê?” e o “para quê?” das coisas, mas sempre ligado à prática e a realidade. (Betancourt, apud Mediano, 1998, p.7)

Segundo Pérez Gómez, (1998) existem quatro perspectivas básicas na formação docente decorrentes da forma como se entende esta relação entre a formação e a prática: perspectiva acadêmica, perspectiva técnica, perspectiva prática e perspectiva de reconstrução social.

Na perspectiva acadêmica, a formação do professor é encarada como “um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou.” (Pérez Gómez, 1998, p.354). O professor é considerado um

especialista nas disciplinas em que foi formado as quais deve dominar para melhor transmitir seus conteúdos.

Dentro desta perspectiva, é possível distinguir dois enfoques: o enfoque enciclopédico e o enfoque compreensivo. No primeiro, o preparo do professor não requer a aprendizagem de estratégias didáticas pois acredita-se que para transmitir o conhecimento basta respeitar sua sequência lógica de organização expondo-o de maneira clara para os aprendizes.

No enfoque compreensivo, o professor deixa de ser visto como depositário do saber enciclopédico e passa a ser considerado um “intelectual que compreende logicamente a estrutura da matéria e que entende de forma histórica e evolutiva os processos e vicissitudes de sua formação como disciplina desenvolvida por uma comunidade acadêmica.” (Pérez Gómez, 1998, p. 355). Na formação deste profissional são valorizados somente os conhecimentos relativos à investigação científica ou didática de cada disciplina sem referências aos demais conhecimentos envolvidos na prática educativa.

Na perspectiva técnica, o professor é considerado “um técnico que domina a aplicação do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação.” (Id. *ibid.* p. 356). A atividade profissional está voltada para a solução de problemas através da aplicação de teorias e técnicas científicas. A qualidade do ensino é medida pela sua eficácia e economia. A formação, neste contexto, pode ocorrer via modelo de treinamento ou de tomada de decisões. Nos treinamentos há uma ênfase ao preparo do professor no domínio de habilidades caracterizadas como competências específicas e observáveis, capazes de garantir os resultados esperados na prática do professor.

No modelo de tomada de decisões, considera-se necessário o professor, além do domínio da técnica, saber como e em que momento deve aplicá-la. A formação neste modelo dá ênfase à princípios e procedimentos que podem ser utilizados pelo professor durante sua intervenção em sala de aula.

Segundo Pérez Gómez, (op. cit) as práticas formativas derivadas da racionalidade técnica revelaram-se bastante limitadas pois deram ênfase apenas ao desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, que são insuficientes para a compreensão e atuação em uma realidade social multideterminada como é a prática docente.

Desde a perspectiva da Racionalidade Técnica, a prática profissional é um processo de solução de problemas... de seleção, entre os meios disponíveis, daquele ou daqueles mais adequados para alcançar a meta estabelecida. Mas com a ênfase na solução de problemas, ignoramos a identificação dos mesmos. O processo mediante o qual concretizamos a decisão que tomamos, a meta a alcançar e os meios a utilizar. No mundo real da prática os problemas não se apresentam ao profissional como dados. Devem ser construídos desde os materiais das situações problemáticas, que são complexas, incertas preocupantes. Para transformar uma situação problemática num problema, o profissional deve realizar um certo tipo de trabalho. Deve elaborar e construir o sentido da situação.” (Schön, apud, Pérez Gómez, 1998,p.36).

O professor, nesta perspectiva, tem como primeira tarefa construir o problema, entendendo o que ocorre ao seu redor, identificando os aspectos da situação enfrentada a partir de sua visão pessoal. Uma vez que, conforme Nóvoa (1992), as situações práticas com as quais os professores se deparam são únicas e exigem dele, também respostas únicas, adequadas a cada circunstância.

A terceira perspectiva apresentada por Pérez Gómez (1998) para a formação de professores entende que esta deve basear-se prioritariamente na prática. “A orientação prática confia na aprendizagem por meio da experiência com docentes experimentados, como o procedimento mais eficaz e fundamental na formação do professorado (...)” (p. 363). Diferenciando-se em duas correntes: o enfoque tradicional e o enfoque prático – reflexivo.

No primeiro, o professor é comparado a um artesão e o ensino a uma tarefa artesanal cuja aprendizagem dar-se-ia de forma idêntica à dos antigos artesãos. Ou seja, pelo acúmulo de conhecimentos ao longo do tempo, por tentativa e erro, sendo que o saber acumulado seria transmitido de geração a geração. Este enfoque, também denominado prático-artesanal, possui o mérito de valorizar a experiência, uma vez que supõe ser suficiente a imersão do professor no cotidiano da escola, no contato com os colegas para que ele aprenda o necessário. Porém, adverte Alarcão, “Não é com a experiência que se aprende; mas com a reflexão sistemática sobre a experiência” (1996, p. 157) o que não ocorre neste modelo calcado numa prática não-reflexiva, intuitiva e rotineira.

A última perspectiva analisada por Pérez Gómez (op. cit.) denominada reflexão na prática para a reconstrução social, caracteriza-se por uma concepção de ensino como atividade crítica, “uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em

princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem”. (p. 373).

Do professor é esperado que seja capaz de refletir criticamente sobre sua prática cotidiana para compreender não só os aspectos pedagógicos desta prática mas também, as características do contexto em que ocorre o ensino, para que, através de seu trabalho, possa contribuir para o desenvolvimento de sujeitos autônomos e emancipados.

Esta perspectiva divide-se em dois enfoques: o de crítica e reconstrução social e o de investigação-ação e formação do professor para a compreensão.

O primeiro enfoque, caracteriza-se pela defesa de que na sala de aula e na escola seja trabalhada “uma proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social nos processos de ensino e nos programas de formação de professor/as.” (Pérez Gómez, 1998, p. 373).

Dentro deste enfoque, os programas de formação de professores devem basear-se em três aspectos fundamentais: “a aquisição de uma bagagem cultural de clara orientação política e social”, “o desenvolvimento de capacidades de reflexão sobre a prática” e o “desenvolvimento das atitudes que requer o compromisso político do professor/a como intelectual transformador.”(Id. *ibid.*, p.374)

O enfoque de investigação-ação e formação do professor/a para a compreensão é inspirado no princípio de que o desenvolvimento profissional do professor não se dá

fundamentalmente como uma prévia preparação acadêmica, mas como um processo de investigação, no qual os professores/as sistematicamente refletem sobre sua prática e utilizam o resultado de sua reflexão para melhorar a qualidade de sua própria intervenção.(Pérez Gómez,1998, p. 376)

As Universidades precisam reavaliar seus cursos de formação analisando o tipo de proposta formativa que estão colocando em ação. Que tipo de profissional estão formando, uma vez que, conforme esclarecemos anteriormente, não é papel da formação continuada suprir os problemas e as faltas existentes nos cursos de formação inicial mas, ampliar os conhecimentos dos professores que ao estarem em contato direto com a prática podem revisitar o estudado, estudar o novo e construir seu saber em parceria com formadores e colegas de trabalho. Porém para que isto seja possível é necessário a reorientação geral dos projetos das Universidades conforme esclarece Gatti:

A formação de professores não tem sido assumida como dimensão institucional de primeira linha, apesar de a Universidade manter inúmeros cursos cuja maioria dos egressos terá como destino o ensino. Procura-se hoje uma Universidade que assuma, de fato, sua responsabilidade social face às questões do ensino em seus diferentes níveis. Uma Universidade que se proponha e consiga situar sua participação na configuração de seus limites, com abertura para reconhecer as competências desenvolvidas por outras instâncias, por exemplo os próprios professores em sua prática docente ou administrativa. (Gatti, 1992, p.71)

E esta responsabilidade poderá ser melhor efetivada se a Universidade estabelecer parcerias com as escolas de forma que ambas possam beneficiar-se neste processo através da necessária negociação entre a teoria e a prática no processo real de fazer o ensino.

O engajamento da Universidade em programas de formação continuada fornecerão a ela os subsídios necessários para a avaliação de seus cursos de formação inicial e a possibilidade de revisão constante, adequando-os às reais necessidades do contexto em que estão inseridos, possibilitando a um só tempo o atendimento às necessidades das escolas públicas e também o aprimoramento do quadro de formadores de professores existentes nas instituições de ensino superior.

Um trabalho de formação de professores cuja proposta formativa está baseada na identificação e enfrentamento do problemas práticos dos professores, coloca os formadores diante do desafio de também identificar e superar constantemente os problemas surgidos ao longo da formação pois o que será estudado ou discutido no processo formativo não pode ser definido a priori, mas é decorrência do desenvolvimento das ações, da construção dos sujeitos envolvidos de sua forma de lidar com os problemas e com o conhecimento.

Significa fazer junto com o professor a trajetória de articulação entre a prática-teoria-prática. Trajetória difícil e que nos depara constantemente com o nosso não-saber, com as lacunas que exigem a construção de respostas novas, com o desequilíbrio de nossas certezas. Significa ainda, ter paciência com o momento de construção do outro, com as visões parciais do problema, mas visões possíveis naquele momento. Coloca-nos o desafio de intervir gradativa e pacientemente no crescimento do outro, na construção de seu saber. Como afirma Weisz (1999, p.67) “o desafio do professor é armar boas situações de aprendizagem para os alunos: atividades que representem possibilidades difíceis, mas coloquem dificuldades possíveis”, desafio este que estenderíamos aos formadores em relação à formação de professores.

Neste contexto, a dificuldade que se coloca ao formador é saber problematizar, é ter clareza que cada professor tem concepções e conhecimentos específicos sobre suas ações, sobre seus alunos e sobre o seu trabalho: a pressão para que insira mudanças em sua prática num momento inadequado em que o professor ainda está inseguro, pode assustá-lo, fazê-lo recuar, fechando-se para a participação, para a troca, para o novo.

...desconsiderar as concepções das profissionais, transmitir a impressão de que, por ser errado e ineficiente, elas devem “esquecer” o que vêm fazendo, valorizar de maneira exacerbada e equivocada teorias que elas desconhecem, não lhes oferecer, de fato, alternativas compreensíveis e plausíveis – dessa forma, essas iniciativas podem apenas levar a educadora a se sentir destituída das armas que pensava possuir, sem que tenha nas mãos nada que as substituam; em outras palavras, esses equívocos podem fazer com que o pretendido aprimoramento profissional sirva apenas para roubar a razoável segurança que ela possuía. (Cruz, 1996, p. 87)

A lição que o formador precisa aprender é a mesma que se propõe ao professor em formação: registrar, refletir e analisar seu trabalho enquanto formador, as intervenções feitas, as leituras sugeridas, as propostas formativas realizadas, avaliando seus efeitos e resultados sobre o trabalho dos sujeitos da formação. O registro do fazer do formador é tão importante quanto o registro do professor, pois é através dele que é possível extrair as lições do processo, refletindo sobre o vivido, permitindo sua reordenação ou reformulação ao longo da trajetória.

Os saberes necessários aos formadores são de duas ordens: precisam dominar os conhecimentos relacionados à própria prática de formação, além do conhecimento da realidade onde atuam os professores que estão sob sua coordenação. E por isso a formação continuada se coloca tão bem como um espaço de formação dos próprios formadores, desde que por meio deste processo se estabeleçam situações de interlocução em que os formadores tenham oportunidade de analisar coletivamente suas atuações, bem como as ações de seus alunos-professores.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar um projeto de formação continuada de professores cuja ênfase principal foi o registro e a tematização da prática pedagógica nos permitiu conhecer de perto a multiplicidade de fatores que envolvem a aprendizagem docente e para isso foi fundamental o apoio da literatura que é bastante extensa nesta área.

A revisão da literatura sobre o tema, as entrevistas realizadas e o projeto de formação desenvolvido nos permitiram compreender que as professoras estão dispostas a estudar, a aprender e a analisar seu trabalho e que não medem esforços quando encontram no grupo de formação, apoio, respeito e acolhida para suas inquietações. Foi possível identificar com as professoras a insatisfação em relação ao trabalho que vinham desenvolvendo e a preocupação em modificá-lo. Para isso, dispuseram-se a participar do projeto como quem busca ajuda para trabalhar com as dificuldades sentidas em sua atuação profissional.

Os pedidos de ajuda dos professores, nem sempre são compreendidos pelos formadores ou pesquisadores sendo comum nos meios educacionais interpretações equivocadas destas posturas. Os professores são acusados de estarem em busca de “receitas” de terem atitudes imediatistas de quem busca respostas prontas evitando sua construção.

Compreendemos, no entanto, que os professores, pressionados pela prática na qual estão inseridos, têm problemas muito concretos e urgentes a resolver, dentro de um espaço de tempo delimitado: o tempo da aula, da turma, do ano letivo. Precisam encontrar soluções, por exemplo, para o desinteresse de seu grupo, planejando a aula seguinte de outra maneira, procurando explicações para os comportamentos inadequados de um aluno, buscando respostas para suas inquietações em relação às dificuldades de um terceiro.

Nas relações entre Universidades e escolas, existe clareza entre os interesses que movem professores e pesquisadores ou formadores? O que busca a academia em suas incursões pela escola? E o que a escola espera ao permitir que os profissionais da academia penetrem em seu cotidiano?

É preciso repensar as relações entre estas instituições que não podem mais ser marcadas pelo poder, nas quais aqueles que sabem mais dizem aos que sabem

menos como devem proceder. É preciso construir, nos projetos de formação, uma relação que não seja atravessada por este modelo autoritário de transmissão de conhecimentos. Universidades e escolas precisam estabelecer parcerias onde os saberes, que de um lado são de natureza teórica e de outro de natureza prática, complementem-se, estimulando construções em ambos os sentidos: a teoria alimentando a prática e a prática gerando novos questionamentos capazes de redimensionar as teorias.

Trabalhar com as professoras a partir dos problemas concretos detectados em seu fazer docente, garantiu que as mesmas se interessassem pelo conhecimento, transformassem a teoria, antes tão distante, em um saber que adquiriu sentido porque estudado a partir de uma necessidade, facilitando sua compreensão uma vez que proporcionou a possibilidade de articulação entre a teoria e a prática. Estimulá-las a registrar suas preocupações e realizações significou abrir possibilidades para a interlocução tão necessária ao crescimento profissional e a superação da solidão na qual estão imersos muitos profissionais da educação.

A natureza desta interlocução é fundamental para seu êxito. É preciso que durante a formação não seja construída uma relação de dependência entre professores e formadores mas, ao contrário, os docentes sejam estimulados a apropriarem-se do processo de forma a identificarem suas próprias necessidades de investimento profissional. Que saibam onde e como buscar as informações necessárias para enfrentar as necessidades de seu cotidiano, solicitando das instituições formadoras contribuições específicas para a continuidade do processo de crescimento do grupo.

Constatamos que as estratégias de formação utilizadas garantiram o acesso aos problemas práticos das professoras, constituindo-se num processo de revelação do cotidiano da sala de aula, vivido pelas professoras. Ao explicitarem aos outros (à formadora e ao grupo) o que faziam em suas salas de aula, as professoras expressavam para si mesmas o significado e as intenções daquilo que faziam; organizando os resultados obtidos permitiam-se olhar de modo retrospectivo para o trabalho realizado. E ao olhar assim, repensavam, avaliavam e reconstruíam novos significados sobre a própria prática.

Chamamos a atenção, no entanto, para a limitação do diário de aula enquanto instrumento de acesso à prática pedagógica do professor. A tematização da aula, via diário, permite intervenções de ordem geral: tipo de propostas, sugestões de

encaminhamento, distribuição do tempo nas diferentes áreas do currículo, questionamento quanto a objetivos e metodologia de trabalho confrontados às teorias que sustentam as ações. Mas não permite a análise específica de como cada proposta foi efetivada, a consigna fornecida, as intervenções ou acompanhamentos dos professores aos alunos durante a realização das atividades. Para isso seria necessário o uso de observação ou filmagem, conforme já apontamos na discussão dos resultados.

Uma das constatações que se pôde realizar durante a análise do projeto, diz respeito às aprendizagens das professoras. Em primeiro lugar, em relação à escrita e, em segundo lugar, quanto à prática pedagógica.

As profissionais que assumiram de maneira tímida e temerosa a tarefa de registrar e compartilhar sua prática com outras pessoas, foram adquirindo confiança em sua capacidade e passaram a sentir que são capazes de produzir conhecimentos pois, por meio de seus textos, compartilhavam com outros professores suas experiências e descobertas. Por outro lado, a coragem de inserir mudanças (algumas bastante radicais) em suas práticas pedagógicas, a adequação a cada grupo de alunos das sugestões lidas ou ouvidas, o esforço na apropriação do sentido dos textos estudados confirmam o desenvolvimento daquelas profissionais.

Conforme Garcia:

Só a formação pode dar ao educador a segurança, a confiança, a competência, a liberdade para transformar o espaço da sala de aula, fazendo da aula um lugar onde, na interação com os alunos, podem empreender a aventura de conhecer e se transformarem a si mesmos. Para dar continuidade ao processo de transformação, o educador precisa se inserir num processo de formação permanente. É pois um processo dialético. (1996, p. 218)

Esta afirmação aponta para a importância da formação inicial e continuada de professores. Mas uma formação que se dê num contexto que possibilite a valorização e o crescimento real dos profissionais da educação. É preciso que os professores tenham tempo disponível para estudar e que possam fazê-lo em grupo, com apoio de equipes de formadores capazes de dar ouvidos às solicitações dos professores e de contribuir, efetivamente, com a caminhada do grupo.

Entretanto, é preciso salientar que, além de uma boa formação, algumas condições são determinantes para a realização de um trabalho de qualidade: salário

digno, perspectiva profissional, proposta pedagógica e acompanhamento competente e regular, além de espaço físico e condições adequadas de trabalho. (Cruz, 1996).

Também é possível destacar como uma das contribuições deste trabalho, o processo de reflexão vivido pela formadora por meio da escrita dos relatórios de pesquisa os quais serviram de base para o planejamento das intervenções, escolha de estratégias, seleção de materiais e análise do projeto. Nesta experiência estabeleceu-se um processo de invenção e descoberta que, segundo Dorneles e Macedo (1996), caracteriza a construção do conhecimento.

Construir um conhecimento é, ao mesmo tempo, inventar e descobrir, mas sua síntese supõe uma transformação do sujeito que a formula. Essa síntese inaugura uma nova fase em sua vida, em suas formas de se relacionar com o mundo. Constrói novas possibilidades. Faz novas perguntas. Cria novas necessidades. (p. 8-9).

E sem dúvida, este mérito deve ser atribuído a este trabalho: a criação de novas necessidades tanto para a formadora, quanto para as professoras; necessidades que inauguram uma nova fase nesta infundável caminhada, de eternos recomeços, rumo a novos conhecimentos.

Limitado pelo curto espaço de tempo em que o projeto de formação foi desenvolvido e também pela amplitude dos dados, o que não permitiu uma análise mais aprofundada, este trabalho aponta para a necessidade de investigações voltadas para a identificação de competências necessárias para a atuação em determinados níveis de ensino, procurando conhecer de que forma os projetos de formação podem contribuir para a construção de tais competências.

ANEXOS

ANEXO I - ROTEIRO PARA ENTREVISTA INICIAL

- 1.Fale sobre sua formação e ingresso na profissão.
- 2.Fale um pouco sobre o papel do professor de pré – escolar.
- 3.Como você descreve seus alunos quanto à aprendizagem?
- 4.Descreva seu trabalho em sala de aula.

ANEXO II - ROTEIRO PARA ENTREVISTA FINAL

- 1.Quando foi proposto a você que fizesse um relato diário das atividades desenvolvidas em sala de aula, o que você achou da proposta? E agora, o que pensa?
- 2.Como você procede ao registrar sua aula? (Em que horário, normalmente, escreve? Faz anotações durante a aula para auxiliar a memória? O que você procura não esquecer?)
- 3.Quais as dificuldades enfrentadas para fazer o diário?
- 4.Qual a utilidade do diário para você?
- 5.Em que medida a participação neste grupo contribuiu para sua formação/prática?
- 6.A metodologia utilizada: reunião de discussão semanal (com formadora), seminário mensal (com o grupo) foi satisfatória?
- 7.O que você achou dos resultados obtidos no trabalho com as crianças?

ANEXO III - DIÁRIOS DE AULA

Data: 19/08/98
Professora Célia
Turma: 06 anos

Após a fila fomos para a sala. Conversamos sobre os animais que as crianças têm: como vivem, como se alimentam, como são cuidados, como são, etc.. Escrevemos o nome dos animais no quadro, depois os alunos recortaram animais. **Eu facilitei encontrando os animais nos livros. Sei que não é correto mas senti insegurança se iam encontrar os animais necessários para a confecção do alfabeto, o que era meu objetivo. Até mesmo esqueci que não era necessário confeccioná-lo em um só dia. Aprendi.**

No círculo, fui escrevendo as letras do alfabeto e os alunos traziam os animais iniciados com aquela letra. Os animais raros como a ema e o hipopótamo quem conhecia falava aos outros colegas e assim fizemos o nosso alfabeto dos animais.

Depois do lanche desenharam os animais que mais gostaram e pedi que escrevessem o nome copiando do cartaz. A Soliene e o Ricardo copiaram algumas letras viradas e alguns nomes faltando letras. A Camila não consultou o cartaz escrevendo caxorro; depois ela foi ao cartaz em busca de outro nome e viu que cachorro se escreve com ch. Ela está muito confusa com a ortografia. O Fernando copia mas não identifica as letras e palavras; é o seu segundo ano na Pré-escola.

Faltou animais com n, x, i, q no alfabeto e ficou certo que quando encontrarmos completaremos. Escrevi o nome dos animais abaixo das figuras no cartaz. Os alunos gostaram de fazer e estão gostando de usá-lo. Alguns alunos não terminaram de fazer a atividade do desenho por falta de tempo ficando para a próxima aula. O Adriel justificou-se que não estava conseguindo desenhar e já estava para apagar o pouco que havia desenhado. Eu perguntei: - E esse animal bonito que você fez, o que é? Ele não respondeu, apenas sorriu. - Então, continue! Faça outro bonito como esse, pinte e coloque o nome. Em pouco tempo ele trouxe o caderno com outro desenho, ambos coloridos e algumas letras perto. Eu o elogiei; ele sentiu-se feliz e eu também. O desenho não estava com forma definida mas ao menos ele tentou. No início da aula, foi feita a chamada no quadro. Todos participaram.

Data 05/11/98.
Professora: Beatriz
Turma: 06 anos

Hoje os alunos estavam todos eufóricos, pois sabiam que iriam trabalhar com tinta. Quando todos estavam acomodados distribui os livros informativos sobre as obras dos pintores: Monet, Renoir, Leonardo da Vinci, Pablo Picasso e Van Gogh. Eles observaram as pinturas e pediram para eu ler alguns trechos. Distribui 03 quadros de pintores diferentes. O meu objetivo era saber se eles haviam se apropriado da minha fala do dia anterior. Pedi então que a 1ª mesinha colocasse o quadro na frente e que as demais crianças observassem se havia mais alguma outra obra na sua mesa. Antes perguntei quantas obras tinha de cada autor. Responderam: quatro. Isso serviu de pista para eles. O único que ficou em dúvida foi o Douglas, mas o Francisco se apressou em ajudá-lo. O Francisco ainda completou. Foi lá na frente, mostrou os quadros e falou: - Esses são do Renoir e esses do Van Gogh.

Foi uma surpresa para mim descobrir que eles se apropriaram tanto da minha fala, conseguindo relacionar todos os quadros a seus pintores. No momento de verificar os quadros eles discutiam bastante entre eles para não haver dúvidas quanto a qual expor.

Enquanto fazíamos esse trabalho, a Silvia e a Célia preparavam as tintas que usaríamos na pintura.

Prosseguindo as atividades, pedi que uma criança de cada mesa buscasse o pote com água e a toalha. Todos querem participar, mesmo explicando, orientando que é preciso fazer um acordo quanto à criança a ir buscar os objetos. Achei melhor interferir, pois o tempo era curto e precisávamos ir lanchar.

Como conseguimos somente dois tripés para pintura, com a possibilidade de 02 crianças em cada, somente 04 crianças poderiam usá-los. Claro, a maioria queria usá-los. Resolvi então fazer o sorteio; escrevi o nome de todos no papel. A Natany e a Franciele me ajudaram a enrolar. Pedi à aluna da Profª Vanilda para tirar os papéis e o Francisco ler. Foram sorteados os seguintes nomes: João, Otávio, Douglas e Gustavo.

Distribui as tintas; Ruthiely distribuiu os pincéis e a Gabriela o papel. Enquanto pintavam observei-os. Primeiro desenharam, sugeri que olhassem as obras dos pintores e verificassem o que estava faltando na obra deles para completarem. O

Edrísio desenhou o Sol Nascente (Monet) e não havia preenchido todo o espaço. Questionei-o para que verificasse a obra do autor e completasse a dele; logo o espaço em branco estava azul (céu). O Fernando J. pintou o filho de Picasso; ele e o Cleidyson foram ao quadro verificar que cor era o fundo; Fernando falava que era marrom e o Cleidyson dizia que não, até que o Fernando convenceu o Cleidyson que era marrom. O interessante foi observar o Otávio tentando pintar o espaço entre um girassol e outro; quando conseguiu falou:

- Oba! Consegui fazer sem borrar a flor.

A Mikaella e o Dayron foram aos quadros verificar onde estava o nome do pintor. O Dayron falou: - Esse daqui não tem nome! (Apontando para a Mona Lisa de Leonardo Da Vinci). Ela respondeu: - Tem sim; é que está escuro e a gente não vê.

Interessante que o Fernando J. o Cleidyson e o Francisco compartilharam o trabalho ajudando a preencher os espaços em branco. O Fernando J. olhou o trabalho do Otávio e uma parte estava sem pintar; ele foi lá e falou com ele que precisava completar a pintura e os dois terminaram de fazer juntos. O João Vinícius pintou a Ponte Japonesa (Monet). Enquanto estavam pintando, os quadros ficaram expostos para que eles tivessem acesso quando surgisse alguma dúvida.

No final eles recolheram os quadros, guardaram os copos e a toalha, jogaram a água fora. Fotografei o trabalho de todos.

O resultado foi fantástico!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I., org. **Formação reflexiva de professores.** Estratégias de supervisão. Porto, Porto Editora, 1996.
- AMARAL, M.J.; MOREIRA, M.F.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de Supervisão. In: ALARCÃO, I., org. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto, Porto Editora, 1996. p.89-122.
- ANDRÉ, M.E.D.A. Perspectivas Atuais da Pesquisa sobre Docência. In: CATANI, D.B. et al., orgs. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo, Escrituras Editora, 1997.
- ANDRÉ, M.E.D.A. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N., orgs. **Formação de professores, tendências atuais.** São Carlos, Editora da UFSCAR, 1996. p.95-105.
- ARCE, A. **Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos.** Campo Grande/MS, 1997, 128p. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- BARBIERI, M.R.; CARVALHO, C.P.; UHLE, A.B. Formação continuada dos Profissionais de Ensino: Algumas considerações. **Cadernos Cedes,** Campinas, Papirus, n.36, p.29-35, 1995.
- BARRETO, A.M.R.F. Situação atual da Educação Infantil no Brasil. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil.** Brasília, 1998, p.23-33.
- BARRETO, E.S.S. Um panorama das exposições. In: MENEZES, L.C., org. **Professores: formação e profissão.** Campinas, Autores Associados, São Paulo, NUPES, 1996. p.331-6. (Coleção Formação de Professores).
- BARRIOS, O. Documento de Classe. Grupo de Crianças de seis anos. In: CARDOSO, B.; TEBEROSKY, A. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.** 2ed. São Paulo, Trajetória Cultural e Editora da UNICAMP, 1990. p.135-84.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** De 05 de outubro de 1988. Imprensa Oficial do Estado, S.A. IMESP. 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1997a.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores Polivalentes: Propostas para Organização Curricular e Institucional.** Documento Preliminar. Brasília, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** MEC/SEF, v.1, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília, 1994a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Anais.** Brasília, 1994b.
- CAMPOS, M.M. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. **Caderno de Pesquisa**, n.101, p.113-27, jul. 1997.
- CANDAU, V.M.F. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N., orgs. **Formação de professores, tendências atuais.** São Carlos, Editora da UFSCAR, 1996.
- CARDOSO, B. **Ensinar a ler e a escrever:** análise de uma competência pedagógica. São Paulo, 1997. 255p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- CARDOSO, B.; TEBEROSKY, A. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.** 2ed. São Paulo, Trajetória Cultural e Editora da UNICAMP, 1990.
- CATANI, D.B. et al. História, memória e autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D.B. et al. **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo, Escrituras, 1997, p.13-48.
- CUNHA, M.I. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação.** v.23, n.1/2, p.185-95, jan./dez. 1997.
- CUQUERELLA, M. Documento de classe. Grupo de crianças de quatro anos. In: CARDOSO, B.; TEBEROSKY, A. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.** 2ed. São Paulo, Trajetória Cultural e Editora da UNICAMP, 1990, p.67-100.
- CRUZ, S.H.V. Reflexões acerca da formação do Educador Infantil. **Caderno de Pesquisa.** São Paulo, n.97, p.79-89, maio. 1996.

- DARSIE, M.M.P.; CARVALHO, A.M.P. O início da formação do professor reflexivo. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.22, n.2, p.90-108, jul./dez. 1996.
- DEMO, P. Formação permanente de formadores. Educar pela pesquisa. In: MENEZES, L.C., org. **Professores: formação e profissão**. Campinas, Autores Associados, São Paulo, NUPES, 1996. p.266-97. (Coleção Formação de Professores).
- DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, n.89, p.9-47, maio. 1994.
- DONAT, A. Documento de classe. Grupo de crianças de cinco anos. In: CARDOSO, B.; TEBEROSKY, A. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. 2ed. São Paulo, Trajetória Cultural e Editora da UNICAMP, 1990.
- DORNELES, B.V.; MACEDO, L. Educação transformadora e Epistemologia construtivista. **Revista Psicopedagogia**. v.15, n.38, p.4-9, 1996.
- ESTRELA, A. **Teoria e prática de observação de classes**. Uma Estratégia de Formação de Professores. 4ed. Porto, Porto Editora, 1994.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 2ed. São Paulo, Cortez, 1993.
- FERREIRO, E. Respostas às questões formuladas no Encontro com Emília Ferreiro em 12/07/89. In: GROSSI, E.P. et.al., orgs. **Alfabetização: uma questão popular**. Porto Alegre, SMED, 1989.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, M. Refletindo, praticando, vivendo, com as crianças de Vila Helena. In: **Isto se aprende com o ciclo básico**. Projeto Ipê-São Paulo, SE/CENP, 1986. p.11-30.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. 3ed. São Paulo, Olho d'água, 1993.
- FUSARI, J.C.; RIOS, T.A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Cadernos Cedes**. Campinas, Papirus, n.36, 1995, p.37-45.
- GATTI, B.A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, n.81, p.70-4, maio, 1992.
- GATTI, B.A. **Formação de professores e carreira**: Problemas e movimentos de renovação. Campinas, Autores Associados, 1997. (Coleção Formação de Professores).

- GARCIA, O.G. Relato de um projeto de formação do educador na escola pública. São Paulo, **Revista da Faculdade de Educação**, v.22, n.2, p.206-23, jul./dez. 1996.
- GARCIA, C.M. Formação de Professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A., coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992. p.52-76.
- KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Por uma política de formação profissional de educação infantil**. Brasília, 1994.
- LA ROQUE, A. Diário de classe. **Informação Pedagógica**. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria Extraordinária de Programas especiais. v.1, n.2, p.106-13, 1993.
- LINHARES, C.F. Formação de professores: práticas vividas e práticas anunciadas. **Tecnologia Educacional**, v.25, n.132-3, set./out./nov./dez. 1996.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986.
- MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.
- MACEDO, L. **Os jogos e a dialética em Piaget**. São Paulo, Laboratório de Psicopedagogia, Instituto de Psicologia, USP. 1999a. 2p. [Digitado]
- MACEDO, L. **Recuperação escolar em um contexto de Projeto e Avaliação**. São Paulo, Instituto de Psicologia, USP. 1999b. 14p. [Digitado]
- MACEDO, L. **Observáveis e coordenações**. São Paulo, Laboratório de Psicopedagogia, Instituto de Psicologia, USP. 1999c. 3p. [Digitado]
- MACEDO, L. **Transcrição de aula ministrada no Laboratório de Psicopedagogia**. (Dia 26/03/99). Instituto de psicologia, USP. 1999d. 25p. [Digitado]
- MACEDO, L. **Transcrição de aula ministrada no Laboratório de Psicopedagogia**. (Dia 07/05/99). Instituto de Psicologia, USP. 1999e. 21p. [Digitado]
- MEDIANO, Z.D. A formação profissional de professores em serviço. **Tecnologia Educacional**, v.26, n.141, abr./mai./jun. 1998.
- NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A., coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992. p.13-33.

- NÓVOA, A. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA, A., org. **Vidas de professores**. 2ed. Porto, Porto Editora, 1995. p.11-30.
- NÓVOA, A. Relação Escola-Sociedade: “Novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R.V.S. et al., orgs. **Formação de professores**. Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores. UNESP, Águas de São Pedro, 1994.
- PÉREZ-GÓMEZ, A.I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ-GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ed. Porto Alegre, Artmed, 1998. p.353-77.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1993.
- PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. São Paulo, **Idéias**, n.30, p.205-51, 1998.
- PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento**. Equilibração das estruturas Cognitivas. Lisboa, Dom Quixote, 1977a.
- PIAGET, J. **A tomada de consciência**. Trad. Edson B. de Souza. São Paulo, Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo, 1977b.
- PIAGET, J. **Fazer e compreender**. Trad. Christina L. de P. Leite. São Paulo, Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo, 1978.
- PIAGET, J. O trabalho por equipes na escola. Notas psicológicas. Trad. Luiz G. Fleury (1936). Adaptação p/ o português moderno Andréa Botelho. **Revista Psicopedagogia**, v.15, n.36, p.14-20, 1996.
- PIMENTA, S.G., coord. Grupo de Trabalho 3. In: Menezes, L.C. **Professores: formação e profissão**. Campinas, Autores Associados, São Paulo, NUPES, 1996. (Coleção Formação de Professores). p.344-8.
- RAMOS, M.A.; GONÇALVES, R.E. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, I., org. **Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão**. Porto, Porto Editora, 1996. p.123-50.
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto, Porto Editora, 1993. (Coleção Ciências da Educação).
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 31ed. Campinas, Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do nosso tempo. v.5)

- SCARPA, R. **Era assim, agora não...: uma proposta de formação de professores leigos.** São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A., coord. **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992. p.77-91.
- SILVA, C.S.R.; FRADE, I.C.A.S. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica.** v.3, n.13, jan./fev. 1997. p.31-7.
- TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** 2ed. Campinas Trajetória Cultural. Editora da UNICAMP, 1990.
- WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo, Ática, 1999. Série Palavra de Professor.
- ZABALZA, M.A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto, Porto Editora, 1994.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa, Educa, 1993.