

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: ENTRE OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AS APROXIMAÇÕES E OS DISTANCIAMENTOS

Rosângela de Fátima Cavalcante França

Universidade de Rondônia
rosangela-mestre@bol.com.br

Maria Cecília de Oliveira Micotti

Universidade Estadual de São Paulo
mcom@unesprc

Resumo: Este estudo sobre a formação continuada de professores que participaram do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, teve como objetivo geral investigar se as concepções de mudanças que as professoras afirmaram ter incorporado ao seu fazer docente, após a capacitação no PROFA, estão presentes em suas práticas pedagógicas. Este foi desenvolvido em 7 escolas da Rede Estadual de Ensino no município de Porto Velho-RO e teve como participantes, 12 professoras. Foram utilizados procedimentos metodológicos como: entrevistas individuais semi-estruturadas e observação livre das práticas pedagógicas em sala de aula. Os resultados revelam aproximações e distanciamentos.

Palavras-chave: formação continuada; programa de formação de professores alfabetizadores; prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A busca de uma educação de qualidade tem se caracterizado como uma tarefa de muita complexidade. Para grande parte das inúmeras demandas da sociedade atual busca-se solução na educação. Nesse contexto, uma das alternativas que se coloca como estratégica para dar conta de responder às necessidades que estão postas à educação é o investimento na formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Mas investir nessa formação também tem se constituído um grande desafio aos órgãos proponentes das políticas públicas de formação de professores, isto porque, investir em tal formação requer a conjugação de múltiplas ações para o enfrentamento às questões atinentes à preparação desses profissionais.

Partindo dessa realidade, o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC), criou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) propiciando a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, de modo a mobilizar os professores alfabetizadores para a necessidade de inovar o seu fazer pedagógico, a partir da apropriação de novos conceitos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Neste trabalho, apresentamos os resultados de um dos momentos da análise dos dados da pesquisa que realizamos. Este refere-se a confrontação dos discursos das professoras alfabetizadoras que participaram da formação do PROFA e foram sujeitos desse estudo, quanto as suas concepções de mudanças na prática pedagógica com os resultados do que foi observado

em sala de aula. Para tanto, organizamos este artigo com a seguinte estrutura: primeiramente destacamos algumas proposições que se colocam como alternativas à formação dos professores, posteriormente apresentamos uma breve contextualização dessa investigação, na sequência apresentamos os resultados desta e, por último, tecemos algumas considerações.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DIFERENTES CONCEPÇÕES

Durante muito tempo o professor foi visto como um mero aplicador de propostas pedagógicas prontas, vivenciadas em diversos eventos de formação. Partindo dessa concepção, a formação de professores foi levada a efeito sob a forma de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, capacitação e outras mais.

Hoje, diante de novas exigências impostas ao trabalho docente, esse tipo de formação está sendo substituído por modelos de formação continuada, que possibilitem aos professores um saber e um saber-fazer-especializados para atender tais exigências. Nesse contexto, diferentes concepções de formação estão presentes na literatura nacional e internacional, dentre as quais, apresentamos de uma forma resumida algumas que consideramos interessante uma reflexão sobre essas.

Nóvoa (1995) aponta um novo olhar sobre os modos e as estratégias de formação de professores a qual deverá abranger os aspectos pessoal, profissional e organizacional.

Garcia (1995, p.55) ressalta a necessidade de pensarmos a formação como um *continuum*. Com base nesta perspectiva, o autor defende a idéia de que [...] “não se deve pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Chantraine-Demilly (1995, p.142-144) apresenta quatro modelos de formação contínua, os quais podem ser assim resumidos:

- Forma universitária: o que caracteriza esta forma é a personalização vincada da relação pedagógica não no sentido do carácter afectivo ou da individualização das aprendizagens, mas no sentido da valorização do carácter pessoal (original) do ensino ministrado, ou no caso da formação contínua, das competências, do prestígio e das tomadas de posições pessoais do formador.
- Forma escolar: o ensino é organizado por um poder legítimo exterior aos professores [...] Os professores (ou os formadores) têm de ensinar saberes que são definidos exteriormente num programa oficial, o lugar depositário da definição e da legitimidade dos programas, que pode ser o estado ou os seus representantes hierárquicos (a autarquia, o estabelecimento de ensino, ou qualquer outra instância legítima), mas em nenhum caso o professor ou os professores.
- Forma contratual: caracteriza-se por uma negociação (sob modalidades diversas), entre diferentes parceiros ligados por uma relação contratual, do programa pretendido e das modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem.
- Forma interactiva-reflexiva: abrange as iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua de formandos e uma ligação à situação de trabalho.

A apresentação desses modelos diferenciados de formação nos revela a complexidade nessa área. Verificamos modelos que não priorizam a participação do professor enquanto sujeito da sua formação, mas também constatamos um modelo, como no caso da forma interactiva-reflexiva, que nos parece se aproximar de uma perspectiva que alia a teoria com as práticas desenvolvidas pelos professores, buscando problematizá-las a partir de situações reais, o que contribuirá na elaboração coletiva de saberes profissionais por estes.

Outra vertente que aparece como tendência de formação é a que trata dos saberes docentes. Tardif (2006, p. 36) define o saber docente como “um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes das disciplinas, dos currículos e das experiências”. A conclusão desse estudo sugere como possibilidade de formação que esta poderá iniciar-se pela prática docente, em razão desta agregar na sua aplicação, diferentes saberes, mobilizado mediante as necessidades e desafios que surgem no desenvolvimento das atividades educativas.

Tardif (2006, p.61) ao analisar os saberes que do ponto de vista dos professores servem ao ensino, esclarece que estes não se limitam a conteúdos que dependem de um conhecimento especializado, por isso ele conclui: ”

“Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser, bastante diversificados e provenientes de fontes variadas.” (Grifo do autor)

Isto nos leva ao entendimento que os professores mobilizam diferentes saberes no seu ofício profissional, entre eles os que brotam da sua experiência, o que os colocam num patamar de sujeitos do conhecimento e como tal, detentores de um saber gerado em sua própria prática, o que poderá, a partir deles, servir à formação destes.

Mais uma proposição que é apontada como uma perspectiva de formação é a que trata de formar professores como profissionais reflexivos, teorizada por Schön (1995). Defendendo essa tendência, o autor enfatiza:

[...] é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (SCHÖN, 19995, p. 82).

Esta proposição traz à tona uma nova visão de formação para os professores, onde a reflexão sobre a prática passa a ser o eixo central, o lugar de produção do saber e o professor considerado um prático reflexivo.

Apresenta-se também como uma das alternativas de formação, a proposta de formação do professor como pesquisador de sua prática. Esta, segundo Pereira (1998) é difundida desde a década de 1960 pelo educador John Elliot, o qual defende a idéia de que os professores, os quais

ele chama de práticos, por meio da pesquisa-ação podem se tornar produtores de conhecimentos a respeito dos problemas por eles vivenciados, concorrendo para a melhoria da situação, de si mesmo, como também da coletividade.

Huberman, (1995.39-46) faz um estudo sobre o ciclo de vida profissional dos professores e descreve essas fases que são perceptíveis da carreira do professor. Estas fases e a sua descrição podem ser assim resumidas:

A entrada na carreira: é um estágio de ‘sobrevivência’ e de ‘descoberta’; a fase da estabilização: precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de ‘competência pedagógica’ crescente; fase de diversificação: as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais; pôr-se em questão: fase na qual os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma ‘crise’ existencial efetiva face à prossecução da carreira; fase da serenidade e distanciamento afetivo: em que poderá dizer-se que o nível de ambição desce o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam e por último a fase de desinvestimento: as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola.

Como podemos observar, os professores vivenciam em cada etapa de seu exercício profissional situações diferenciadas em termos de motivações, expectativas, desempenho e necessidades. Na nossa realidade, essa trajetória profissional dos docentes não é levada em consideração quando se trata de planejar as propostas de formação continuada. As ações de formação continuada ofertadas pelas instituições formadoras são homogêneas, o que significa que tanto os professores que estão iniciando a carreira como também os que a estão encerrando, são submetidos aos mesmos modelos padronizados. Com estas considerações não queremos dizer que a formação deve ser individual, mas ancoramos nossa idéia no pensamento de Bolívar (2002) que chama a atenção para que não se pense em oferecer formação individual aos docentes, descontextualizadas de seu trabalho e das prioridades do sistema educativo, portanto, defende que haja uma articulação entre a formação institucionalizada externa com a dos centros escolares e dos indivíduos. A partir dessa compreensão, Bolívar (2002, p. 118-119, grifo do autor) assim se posiciona:

[...] diversificar as ofertas de formação permanente não deveria entender-se apenas no sentido de que elas oferecem diferentes modalidades de formação, nem um menu *à la carte* [...] mais prioritariamente diversificar os agentes, dispositivos e contextos de formação: associação de professores por matérias, colégios de doutorados e licenciados, movimentos e grupos semi-institucionalizados de professores, redes interinstitucionais, etc.

Candau (1996) denomina de ‘clássica’ essa forma de desenvolver a formação continuada, na qual o que comumente ocorre é a oferta de práticas formativas realizadas pelas universidades em convênio com as secretarias de educação, destinadas à graduação para os professores em exercício nas escolas; parcerias para realização de cursos de especialização e/ou aperfeiçoamento e cursos diretamente promovidos pelas secretarias de educação e/ou Ministério da Educação,

tanto na modalidade presencial como a distância e ultimamente a ‘adoção’ das escolas pelas universidades ou empresas onde são estabelecidas diferentes formas de colaboração.

Diante dessa forma habitual em que a formação continuada é implementada, Candau (1996, p. 142) questiona:

Que concepção de formação continuada está presente nesta perspectiva? Ela não está informada por uma visão em que se afirma que à universidade corresponde a produção do conhecimento e aos profissionais do ensino de primeiro e segundo graus a sua aplicação, socialização e transposição didática? É esta a perspectiva que requeremos reforçar na área de educação em geral e especialmente na área de ensino? Se o conhecimento é um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução, esses processos também não se dão na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica? Por trás dessa visão considerada ‘clássica’, não está ainda muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e o estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos? (CANDAU, 1996, p. 142).

Os questionamentos de Candau tocam numa questão fundamental e que deve ser repensada que é a falta de conexão entre três pólos que são: o dos pesquisadores (produtores do conhecimento científico); o dos formadores (socializadores desses conhecimentos); e o dos professores (tidos como aplicadores desses conhecimentos).

Esse repensar passa pela questão da valorização dos professores como produtores de um conhecimento prático, construído por suas experiências cotidianas. Isto requer que se reverta um quadro cujas ações formativas que são planejadas para os professores, passem a ser planejadas com eles e até por eles, rompendo assim com práticas que “[...] incorporam uma visão passiva do professor, sendo ele, sob essa ótica, vazio, deficiente, carente de habilidades [...]” (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 87).

As questões levantadas por tais autores são pertinentes na medida em que hoje as proposições voltadas ao desenvolvimento profissional dos professores apontam para a necessidade de se priorizar a prática destes, pois no cotidiano os professores vivenciam diferentes situações que os levam a aprender, construir e reconstruir o aprendido, tanto no plano individual como no coletivo, na reflexão com seus pares. É dentro dessa ótica que faz sentido a afirmação de Candau (1996, p. 143) quando ela diz que o lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Imbernón (2000, p. 80) defende a formação centrada na escola, alegando que não se trata apenas de “[...] uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação”. Isso significa que essa perspectiva de formação estará pautada nas necessidades da escola e conseqüentemente dos professores e da sala de aula, o que implica dizer que os professores e formadores em conjunto definirão e tomarão para si a direção das práticas de formação.

Canário (1998, p. 23), ao conceber a escola como o lugar no qual os professores aprendem sua profissão, comunga da idéia da formação continuada na escola, como forma de

superar os modelos cristalizados de formação de professores pensados de modo exterior a estes e às escolas. Dentro dessa ótica, ele se posiciona:

Emerge, portanto, a necessidade de estabelecer uma ruptura com os modos escolarizados que continuam a ser dominantes na formação de professores, superando a dupla exterioridade que os caracteriza (exterioridade relativamente à pessoa do professor e à escola, como organização). É no sentido desta superação que aponta a articulação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional. A melhor estratégia para conseguir esta articulação é a da “formação centrada na escola”.

Esse autor recorre ao pensamento de Barroso (1996, p. 53) para destacar que a formação centrada na escola é entendida como uma modalidade que:

[...] deve permitir que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem um diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e idéias para encontrar e aplicar as soluções possíveis.

Fullan & Hargreaves (2000, p. 11) defendem o que eles denominam de profissionalismo interativo, o que significa que:

- Os professores, como grupo, devem possuir maior poder de escolha na tomada de decisões em relação às crianças, pois conhecem melhor, o que, conseqüentemente, as beneficia;
- Os professores tomam decisões com os colegas, em culturas cooperativas de ajuda e de apoio;
- As decisões conjuntas de professores vão além de partilhar recursos, idéias e outras questões imediatas à reflexão crítica acerca do propósito e do valor daquilo que os professores ensinam e de como ensinam;
- Os professores estão comprometidos com normas de aperfeiçoamento contínuo da escola;
- Os professores estão mais fundamentalmente comprometidos à medida que abrem as portas de suas salas de aula e envolvem-se em diálogo, ação e avaliação de seu trabalho com outros adultos, dentro das escolas e fora delas.

Os autores complementam enfatizando que o desafio do profissionalismo interativo é o desafio do aperfeiçoamento contínuo da escola.

Essas diferentes concepções de formação de professores indicam que ao longo do tempo houve uma evolução na maneira de se pensar essa formação, como também de que não há o melhor modelo para tal, mas sim, “modelos”, que articulados com necessidades individuais, coletivas, e institucionais favoreçam aos professores a aquisições de saberes que posteriormente subsidiarão a sua prática pedagógica.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

Em 2005 realizamos uma investigação a respeito da capacitação de professores no PROFA, que ocorreu nos anos de 2001/2002. Desta pesquisa, participaram 23 professores, 10% dos que ainda se encontravam atuando nas primeiras séries do ensino fundamental, e 3 formadores (10%). Tal pesquisa abrangeu 11 escolas da rede estadual de ensino de Porto Velho – Rondônia.

Na busca de resposta para a indagação: *Em que medida os conhecimentos teórico-metodológicos, referentes à alfabetização, aos quais os professores tiveram acesso durante o PROFA, provocaram mudanças em suas práticas docentes?* – realizamos este estudo inicial, que ocorreu dois anos após o curso no PROFA. Nele focalizamos a formação vivenciada neste Programa e as mudanças que, segundo as professoras, foram incorporadas em suas práticas docentes.

Os dados foram coletados mediante entrevista semi-estruturada, gravada, organizada. A análise das afirmações das professoras, feitas na investigação inicial, sobre o que colocaram em prática, após o PROFA, revela, em seu conjunto, que elas passaram a:

- a) trabalhar com agrupamentos heterogêneos produtivos;
- b) planejar atividades de alfabetização apresentando situações desafiadoras;
- c) fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- d) selecionar textos diversificados e significativos para os alunos;
- e) planejar atividades considerando o nível de conhecimento dos alunos;
- f) compreender as diferenças entre os alunos em termos de suas necessidades e possibilidades;
- g) levar em conta o conhecimento prévio dos alunos para planejar os que eles poderiam aprender;
- h) ter autonomia buscando fontes de informações adequadas para promover uma aprendizagem de melhor qualidade.

Estas concepções de mudanças, inicialmente anunciadas nos discursos das professoras pesquisadas em 2005, apontaram, como podemos observar, para mudanças de atitudes e mudanças na prática pedagógica alfabetizadora.

Diante disso, as concepções acima expostas sugeriram novas indagações, que nos conduziram a problemática norteadora deste estudo longitudinal, qual seja: *as práticas das professoras que participaram do PROFA, observadas em sala de aula no ano de 2008, incorporam as concepções de mudanças manifestadas nos discursos de 2005?*

Esta questão desdobra-se em outras, levando em consideração o tempo transcorrido entre a produção dos discursos inicial e atual, e as práticas observadas em sala de aula em 2008:

- As concepções de mudanças afirmadas nos discursos iniciais são confirmadas nos discursos atuais?

- As concepções de mudanças dos discursos atuais também estão presentes nas práticas pedagógicas observadas?

- *As práticas pedagógicas das professoras correspondem em que medida às concepções de mudanças manifestadas nos discursos de 2005 e 2009?*

Partindo dessas Indagações, traçamos como objetivo desse estudo, o seguinte objetivo geral: investigar se as concepções de mudanças que as professoras participantes da pesquisa inicial, afirmaram ter incorporado ao seu fazer docente, após a capacitação no PROFA, estão presentes em suas práticas atuais (2008).

Como procedimentos metodológicos utilizamos: observação livre do desenvolvimento da prática pedagógica das professoras em sala de aula, com a utilização de cadernos de registros, durante o ano de 2008 e realização de entrevista individual, semi-estruturada e gravada, junto às professoras, através da qual levantamos o discurso atual de concepções de mudanças em suas práticas pedagógicas.

Participaram desse estudo 12 professoras dentre as 23 que constituíram o universo da investigação realizada em 2005.

Este estudo empírico foi desenvolvido em 7 escolas pertencentes à rede estadual do município de Porto Velho

Os resultados dessa investigação são apresentados no tópico a seguir.

OS DISCURSOS DE CONCEPÇÕES DE MUDANÇAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

A confrontação dos resultados dos discursos de mudanças inicial e atual com os resultados da incorporação da proposta formativa do PROFA na prática pedagógica em sala de aula, nos possibilitaram a criação das categorias ilustradas no quadro a seguir.

CATEGORIAS	APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS											
	PROFESSORAS											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M
Professoras que confirmam parcialmente na prática o discurso inicial e não confirmam o discurso atual											X	
Professoras que não confirmam na prática o discurso inicial e confirmam totalmente o discurso atual									X	X		

Professoras que confirmam na prática o discurso inicial parcialmente e confirmam totalmente o discurso atual	X											
Professoras que confirmam na prática totalmente o discurso inicial e confirmam parcialmente o discurso atual			X				X	X				
Professoras que confirmam na prática parcialmente o discurso inicial e atual		X		X	X	X						X

Quadro 1 - Confrontação dos discursos de mudanças inicial e atual com os resultados da incorporação da proposta formativa do PROFA na prática pedagógica em sala de aula.

Fonte: dados das entrevistas inicial e final e das observações em sala de aula.

Com base na leitura do quadro acima, constatamos quanto ao discurso inicial, que três professoras (C,G, H) o confirmam totalmente, sete o confirmaram parcialmente (A,B D, E, F,L , M) e duas não o confirmam (I, J). As categorias de análise presentes neste discurso, em suas práticas pedagógicas observadas, de um modo geral, são as seguintes:

- competência profissional de formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- competência profissional de selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
- competência profissional de desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades e possibilidades dos alunos;
- procedimento de ensino quanto à seleção/uso de diferentes materiais apropriados para o trabalho pedagógico de alfabetização;
- procedimento de ensino quanto ao planejamento de situações didáticas de alfabetização, considerando o que sabe sobre os processos de aprendizagem e sobre o conhecimento dos alunos;
- condição didática de mobilizar a disponibilidade para a aprendizagem;
- condição didática de favorecer a interação e a cooperação.

O que podemos observar quanto à confirmação do discurso desse grupo de professoras é que a ênfase do que colocam em prática na sala de aula, está atrelada à questão da **categoria competência profissional**, a qual, por sua vez, envolve estratégias didáticas relacionadas à intervenção direta da ação do professor com relação ao aprendizado do aluno no seu processo de alfabetização.

Na categoria das professoras que confirmam totalmente o discurso atual estão as professoras A, I e J. Parcialmente vamos encontrar as professoras B, C,D,E,F,G,H,M e não confirmam o discurso atual apenas a professora L. Quanto as categorias de análise presentes neste discurso, em suas práticas pedagógicas observadas, de um modo geral, são as seguintes:

- competência profissional de observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;

- competência profissional de encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;

- competência profissional de selecionar diferentes tipos de texto, que sejam

- competência profissional de formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;

- competência profissional de observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;

- procedimento de ensino quanto à seleção/uso de diferentes materiais apropriados para o trabalho pedagógico de alfabetização;

- procedimento de ensino do uso do modelo metodológico de resolução de problemas;

- procedimento de ensino quanto ao planejamento de situações didáticas de alfabetização, considerando o que sabe sobre os processos de aprendizagem e sobre o conhecimento dos alunos;

- procedimento de ensino de análise da produção escrita dos alunos, identificando o que ela revela sobre o seu conhecimento linguístico;

- condição didática de mobilizar a disponibilidade para a aprendizagem;

- procedimento de ensino quanto ao planejamento de situações didáticas de alfabetização, considerando o que sabe sobre os processos de aprendizagem e sobre o conhecimento dos alunos;

- condição didática de acolhimento de diferentes hipóteses e falas dos alunos quando expressam seus conhecimentos;

A predominância da **categoria competência profissional**, que se fez presente nas práticas observadas anteriormente, encontra-se ratificada nas práticas pedagógicas das professoras deste grupo, e também estão relacionadas com as estratégias didáticas, se configurando como base de sustentação das mesmas.

Quanto às **aproximações e distanciamentos**, verificamos que o que está presente com maior efetividade nas práticas das professoras é o que estas anunciaram no discurso atual. Isto nos leva ao entendimento de que as mudanças na prática passam por um processo de reflexão e

de amadurecimento, bem como precisam de um tempo de experiência para serem incorporadas. Tal entendimento encontra respaldo no pensamento de autores como Imbernón (2002) e Tardif (2006), quando dizem:

A mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro. A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação. A aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais. (IMBERNÓN, 2002, p. 16)

[...] a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho. Mas mesmo assim acontece raramente que a formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças a qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas. (TARDIF, 2006, p. 57)

A afirmação desses autores nos leva à compreensão de que a prática poderá se constituir numa instância de formação continuada, isto porque, é no desenvolvimento do seu trabalho que o professor terá oportunidade de refletir sobre o seu fazer e verificar quais necessidades lhe são pertinentes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao confrontarmos os dados dos discursos inicial (2005) e do atual (2009) com os dados obtidos nas observações em sala de aula, os resultados apontam aproximações e distanciamentos. Tal resultado nos leva a refletir sobre ações sistematizadas que precisam ser asseguradas no âmbito das escolas, a fim de proporcionar a realimentação das formações recebidas pelas instituições responsáveis por esse processo, pois o que existe é uma cultura que já se naturalizou: os professores são convocados a participar das “capacitações ofertadas” por estas instituições, posteriormente retornam às escolas e cabe a eles, obviamente, a implementação em sala de aula do que foi apreendido, como se isso fosse um processo simplista. Não discutimos a questão da responsabilidade do professor, posto que o consideramos o elemento chave para a operacionalização das mudanças educacionais em sala de aula. Entretanto, o que discutimos é a questão dessa lógica fragmentada das formações, na qual os mecanismos de acompanhamento, apoio e avaliação pós- formação, no âmbito das escolas, não são evidenciados de forma efetiva, como comprova esse grupo de professoras participantes desse estudo.

REFERÊNCIAS

- BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, São Paulo, EDUSC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Documento de Apresentação**. Brasília, 2001.

- CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. In: Psicologia da Educação. São Paulo, 1998.
- CANAU, V. M. F. **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais**. In: REALI, Aline Maria de M. R., MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Org.). **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos-SP: EDUFSCar, 1996.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. **Modelos de formação contínua e estratégias de mudanças**. In: Nóvoa, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.
- FULLAN, M.; HAGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas,
- GARCIA, C.M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- HUBERMAN, M. **O Ciclo de Vida Profissional dos Professores**. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto, PT: Porto Editora, 1995.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PEREIRA, E. M. A. **Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente**. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINE, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). **Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a) – Pesquisador(a)**. Campinas-SP: Mercado de Letras, ALB, 1998.
- SCHON, D. A. **Formar professores reflexivos**. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.