

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Maria Divina Ferreira Lima

FORMAÇÃO DE DOCENTES EM SERVIÇO:

O Processo Formativo da Experiência de Estágio Supervisionado

**NATAL - RN
2005**

Maria Divina Ferreira Lima

FORMAÇÃO DE DOCENTES EM SERVIÇO: O Processo Formativo da Experiência de Estágio Supervisionado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Betânia Leite Ramalho (UFRN)

Natal - RN
2005

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA
Divisão de Serviços Técnicos

Lima, Maria Divina Ferreira.

Formação de docentes em serviço: o processo formativo da experiência de estágio supervisionado / Maria Divina Ferreira Lima. – Natal, 2005.
335 p. il.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª. Betânia Leite Ramalho.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Formação - Tese. 3. Profissionalização docente – Tese. 4. Prática educativa - Tese. 5. Estágio supervisionado – Tese. I. Ramalho, Betânia Leite. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 371.13 (043.2)

Maria Divina Ferreira Lima

FORMAÇÃO DE DOCENTES EM SERVIÇO: O Processo Formativo da Experiência de Estágio Supervisionada

Tese doutoramento apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Betânia Leite Ramalho (Orientadora - UFRN)

Profª Drª Emília Maria da Trindade Prestes (UFPB)

Profª Drª Antonia Edna Brito (UFPI)

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Pontes Pessoa (UFRN)

Prof. Dr. Isauro Beltrán Nuñez (UFRN)

Profª Drª Maria Antônia Teixeira da Costa (UERN)

DEDICATÓRIA ESPECIAL

Dedicamos este estudo às professoras, sujeitos de nossa pesquisa que lutam como nós por uma educação inclusiva e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Durante esses quatro anos de desenvolvimento deste trabalho foram sendo acumuladas algumas dívidas de gratidão. Assim, reconhecemos as instituições e pessoas às quais devemos voto de reconhecimento pela disposição em nos ajudar na viabilização, pelas contribuições, para concluirmos nosso Doutorado.

Destacamos de modo particular nossa gratidão à Prof^a. Dr^a. Betânia Leite Ramalho, pela orientação e pelo apoio incondicional em todos os momentos que se fizeram necessários, cujo dinamismo e competência são indiscutíveis.

Aos Professores Dr. Isauro Beltán Nuñez, Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan, Dr^a. Rosália de Fátima e Silva e Dr^a. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira pela enriquecedora convivência acadêmica e conhecimento partilhado em sala de aula.

À Prof^a. Dr^a Márcia Maria Ribeiro Gurgel pelo apoio em diversos momentos.

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na pessoa de seus funcionários/as, pela dedicação e presteza com que sempre nos atendeu.

À Universidade Federal do Piauí e a CAPES, pelo apoio institucional/financeiro, que nos proporcionaram a realização do nosso doutoramento.

Aos colegas Dr^a. Maria Antônia Teixeira, Pontes (Dr. Luis Gonzaga Pontes), pelas revisões, Doutorandos José Ricardo Souza e Mafra, José Pedro Garcia, Gilmar Pereira, Cândida Costa, cuja disponibilidade e prestezas são irrepreensíveis.

Aos amigos Mário Gomes de Oliveira, Cácio pela correção da Tese e Wesley pela digitação das transcrições das entrevistas, questionários, diários e relatórios.

Ao Delson Bofim, Erivaldo e Aline pela formatação da Tese.

Finalmente, àquelas pessoas queridas que gozam do nosso convívio familiar pela torcida constante, firme e confiante pelo nosso sucesso:

Aos meus pais, José Inácio (com muita saudade de sua convivência), Maria Vieira (in memoriam), com imensa saudade, que nos ensinou a lutar pelos nossos ideais. E aos irmãos/irmãs Aderson, Gerson, Zezinho, Antônia (in memoriam) Tereza, Rita, e cunhado/as Alfredo, Deusiane e Irene e Sobrinhos/as Silvana, Alfredo, Rosemary, Vânia, Luciano, Paulo, Adriana, Juliana, Aline, Ariane, Andressa, Aderson Júnior, Marcos, José Neto, pelo apoio fundamental.

RESUMO

Este estudo procura analisar a formação de um grupo de professoras experientes, visando identificar as particularidades do Modelo Formativo do curso de Pedagogia conveniado com a Prefeitura Municipal de Teresina. Assim nosso objeto de estudo está voltado para a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Ensino, em serviço, como lócus de formação docente e de ressignificação do ser professor/a de profissão. Para efetivar a pesquisa nos orientamos na seguinte questão: Em que medida o processo formativo do Estágio Supervisionado de Ensino pode provocar mudanças qualitativas na prática das docentes, objeto de estudo? Tomando por base este questionamento, defendemos a tese de que o processo formativo deve promover mudanças qualitativas na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional do coletivo de professoras experientes. Nos apoiamos ainda, nas seguintes questões norteadoras do estudo: 1 – Como o Projeto Formativo do Centro de Ciências da Educação da UFPI foi proposto, considerando o perfil de docentes com média de dez anos de experiência? 2 – Como o citado projeto contribui para dar conta das necessidades profissionais das professoras no que diz respeito à Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Ensino, em serviço? 3 – Que obstáculos pedagógicos emergem desse processo formativo? Trata-se de uma investigação que se insere em certos parâmetros da pesquisa qualitativa de cunho etnográfica. Vários autores foram consultados para a composição do referencial teórico, opção esta que expressa as orientações da Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós Graduação da UFRN. Dentre os autores podemos citar: Brzezinski; Freire; García; Gatti; Gauthier; Imbernón; Nóvoa; Nuñez; Perrenoud; Steves; Stenhouse; Schön; Ramalho; Tardif e Zeichner, entre outros. Tomando por base essa perspectiva, consideramos que a prática profissional deve ser iluminada por uma teoria. Quando o(a) professor(a) se apóia em uma referência seu agir profissional ganha uma consistência qualitativa e a aprendizagem dos alunos atinge níveis desejáveis. Assim, nos apoiamos nos aportes teórico-metodológicos acima citados, para iluminar nossas reflexões sobre nosso objeto de estudo. A pesquisa foi desenvolvida tendo como sujeitos 8 professoras formadoras e 8 professoras-alunas da Prática Educativa/Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia conveniado. Como campo de coleta de informações, foram envolvidas 7 escolas do município, local de trabalho das professoras e a Agência Formadora a UFPI. Os dados coletados que analisamos foram recolhidos por meio de questionários, entrevistas biográficas, documentos pessoais (Projeto de Intervenção e diários da prática educativa), observações e o Projeto Político-Pedagógico da Agência Formadora. Os resultados confirmam que o modelo formativo desenvolvido na Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado de Ensino contribuiu de modo significativo para o avanço da profissionalidade das docentes. Os achados sugerem a emergência de um novo perfil de docente, sendo observado a partir das características ligadas ao sexo, idade, tempo de exercício da docência, da formação e dos saberes profissionais adquiridos e construídos ao longo do processo formativo. O processo formativo possibilitou às docentes a capacidade de transformar e romper com antigas práticas tradicionais pelo uso de novas estratégias de ação pedagógica.

Palavras-Chaves – 1. Formação Inicial 2. Profissionalização Docente. 3. Prática Educativa 4. Estágio Supervisionado.

RESUMEN

Este estudio que busca para identificar como la formación de un grupo de profesores experimentados ocurrió, el tener como objetivo para saber el modelo formativo de curso de Pedagogía conveniado con el pasillo de ciudad municipal de Teresina práctico acentuar el educativo en la forma de período supervisado de entrenamiento, para saberlos que habían sido contruidos y reconstruidos por medios de learnings continuos de estas noticias para saber que son decurrente del proceso formativo. Para lograr la investigación adentro los dirigimos en la pregunta siguiente: ¿a donde estará eficaz la medida el proceso formativo en la pregunta provoque los cambios cualitativos en el práctico de los profesores, objeto de estudio? Tomando para la base este preguntar, defendimos la tesis de eso que el proceso formativo debe promover cambios cualitativos en práctico el pedagógico y en desarrollo profesional de el colectivo de experimentado profesores. En nosotros todavía los apoyamos, en las cuestiones siguientes de los norteadoras del estudio: 1- ¿Cono el proyecto formativo del departamento de métodos y las técnicas de la técnicas de la educación del UFPI era considerado, en vista del perfil de profesores con el promedio de diez años de experiencia? 2- ¿Cono el proyecto citado contribuye a la cuenta de la elasticidad del necesidades profesionales de los profesores en quienes dice práctico respecto el educativo el período del entrenamiento supervisó elevado a través en servicio? 3- ¿Que obstáculos las dificultades pedagógicas emergen del proceso formativo? Uno esta sobre una investigación que si los rellenos en os parámetros del investigación cualitativa de la matriz del etnográfica, soporte en el método de autobiogáfico, sin, sin embargo, asumís el cono solamente referencia: valorizou desde el punto de vista teórico conceptual y del perspectiva en el paradigma centrado en lo pensamiento de lo profesor. Varios autores fueran consultados para la composición de lo referencial teórico, opción esta que expresa las orientaciones de la línea de la pesquisa Formación y profesionalización docente del Programa de Pós Graduação de la UFRN. Dentre los autores podemos citar: Brzezinski; Freire; García; Gatti; Gauthier; Imbernón; Nóvoa; Nuñez; Perrenoud; Steves; Stenhouse; Schön; Ramalho; Tardif e Zeichner, entre otros. Tomando cono base es a perspectiva, consideramos que la práctica profesional debe ser iluminada por un teoria. Cuando lo profesor se apoya en una referencia su lado profesional gana una consistencia cualitativa e la aprendizaje de los alumnos consiguen niveles deseaveis. Asi, nos apoyamos nos aportes teóricos metodológicos encima citados, para iluminar nuestra relexión sobre nuestro objeto de estudio. La investigación que desarrollada teniendo cono ciudadanos 8 formadoras e 8 profesores pupilas de practico la educativa periodo supervisado del entrenamiento del curso del conveniado Pedagogía. Cono campo de la colección de información, habían estado implicados 7 escuelas de la ciudad, sitio de trabajo de los profesores y la agencia de formadora el UFPI. Los datos recogidos que analizamos habían sido recogidos por medio de cuestionarios, entrevistas biograficas, documentos personales (proyecto de la intervención práctica y diaria del el educativo), comentarios y proyecto del político – pedagógico de la agencia formadora. Los resultados confirman que el modele formativo desarrollado práctico adentro el educativo el período supervisado del entrenamiento contribuyo de la manera significativa para avance del professionalidade de los profesores. Los descubrimientos sugieren, la emergencia de un nuevo perfil de docente, siendo observado la parte de las características ligadas al sexo, edad, tiempo de ejercicio de la docencia, de la formación y de los saberes profesionales adquiridos y contruidos en longo del proceso formativo. Lo proceso formativo posibilitó las docente la capacidad de transformación y rompimiento con antiguas practicas tradicionales por uso de nuevas estrategias de acción pedagógica.

Palabras – llaves: 1- Formación inicial. 2- Profesionalización de enseñanza. 3- Practica educativa. 4- Periodo supervisado del entrenamiento.

RÉSUMÉ

Cette étude recherche analyser la formation d'un groupe de professeurs expérimentées, em visant identifier les particularités du Modèle Formatif du cours de Pedagogia qui a coopération avec la Préfecture Municipale de Teresina. Em soulignant la pratique éducative dans la forme de stage Supervisé, les savoirs qui ont été construits et reconstruits à travers des apprentissages continus des nouveaux savoirs qui sont découlent du processus formatif. Pour accomplir la recherche nous guidons dans la question suivante : Dans quelle mesure le processus formatif en question sera effectif pour provoquer des changements qualitatifs dans la pratique des enseignantes, objet d'étude? En prenant par base ce questionnement, nous défendons la thèse dont le processus formatif doit promouvoir des changements qualitatifs dans la pratique pédagogique et dans le développement professionnel du collectif de professeurs expérimentées. Nous soutenons encore dans les questions suivantes qui guident l'étude : 1- Comment le Projet Formatif du Département de Méthodes et Techniques d'Enseignement de l'UFPI a été proposé, considérant le profil des professeurs avec moins de dix ans d'expérience? 2 – Comment le projet cité contribue pour donner compte des nécessités professionnelles des professeurs en ce qui concerne à la Pratique Éducative Supervisé réalisé en service? 3- Quels obstacles pédagogiques émergent du processus formatif en question? Il s'agit d'une recherche qui s'insère dans certains paramètres de la recherche qualitative d'empreinte ethnographique, se soutenant dans des procédures autobiographiques. Plusieurs auteurs ont été consultés pour la composition du référentiel théorique, option celle-ci que exprime les orientations de la Ligne de Recherche Formation et Professionnalisation d'Enseignant du Programme de Post-Graduation de l'UFRN. Parmi les auteurs nous pouvons citer : Brzezinski; Freire; García; Gatti; Gauthier; Imbernón; Nóvoa; Nuñez; Perrenoud; Steves; Stenhouse; Schön; Ramalho; Tardif e Zeichner, entre autres. En prenant par base cette perspective, nous considérons que la pratique professionnelle doit être illuminée par une théorie quand le/la professeur appuie sa action professionnelle dans une référence, il gagne une consistance qualitative et l'apprentissage des élèves atteint niveaux souhaitables. Ainsi, nous nous soutenons dans les référentiels théoriciens-méthodologiques ci-dessus citées, pour illuminer nos réflexions sur notre objet d'étude. La recherche a été développée en ayant comme sujets 8 enseignantes formatrices et 08 (huit) professeurs de la Pratique Educative Supervisé du cours de Pédagogie que a coopération. Comme champ de la collecte d'informations, ont été impliqués 7 écoles de la ville, lieu de travail des enseignantes et l'Agence Formatrice de l'UFPI. Les données rassemblées que nous analysons ont été récoltés à travers des questionnaires, d'entrevues biographiques, de documents personnels (Projeto d'Intervention et quotidiens de classe de la pratique éducative), de commentaires et Projet Politique-Pédagogique de l'Agence Formatrice. Les résultats confirment que le modèle formatif développé dans la pratique Éducative/Stage Supervisé a contribué de manière significative à l'avance du professionnalisme des professeurs. Les données rassemblées suggèrent l'urgence d'un nouveau profil d'enseignant, étant observé à partir des caractéristiques liés au sexe, à l'âge, au temps d'exercice de l'enseignement, de la formation et des savoirs professionnels acquis et construits au long du processus formatif. Le processus formatif a rendu possible aux professeurs la capacité à transformer traditionnelles par l'utilisation de nouvelles stratégies d'action pédagogique.

Palavras- Chaves : 1. Formation Initiale. 2. Professionnalisation d'Enseignant. 3 Pratique Éducative. 4. Stage Supervisé.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Campo de Pesquisa	36
QUADRO 2	Instrumentos de Pesquisa.....	48
QUADRO 3	Organização e Categorização.. ..	54
QUADRO 4	Tipologia dos Saberes da Docência.....	99
QUADRO 5	Organização Curricular: Evolução da Matriz Curricular.....	108
QUADRO 6	Organização Curricular: Evolução da Matriz Curricular.....	109
QUADRO 7	Organização Curricular: Evolução da Matriz Curricular.....	110
QUADRO 8	Organização Curricular: Evolução da Matriz Curricular.....	111
QUADRO 9	Organização Curricular: Evolução da Matriz Curricular.....	112
QUADRO 10	Organização Curricular: Evolução da Matriz Curricular.....	113
QUADRO 11	Objetivos do Curso.....	124
QUADRO 12	Distribuição da Carga Horária da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Ensino.....	131
QUADRO 13	Projeto 1 A Questão Ambiental.....	198
QUADRO 14	Projeto 2 Festas Juninas: leitura e escrita.....	200
QUADRO 15	Projeto 3 Leitura e Escrita.....	202
QUADRO 16	Projeto 4 Melhoria do Processo de Construção da Leitura e da Escrita no Primeiro Bloco.....	204
QUADRO 17	Projeto 5 Produção de Textos.....	206
QUADRO 18	Projeto 6 Leitura e Escrita.....	208

QUADRO 19	Projeto 7 O despertar para a Leitura.....	212
QUADRO 20	Projeto 8 Leitura e escrita na Escola Pública.....	216

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Faixa etária das Professoras Formadoras.....	37
GRÁFICO 2	Escolaridade das Professoras Formadoras.....	38
GRÁFICO 3	Anos de Docência das Professoras Formadoras.....	38
GRÁFICO 4	Fixa Etária das Professoras-Alunas.....	39
GRÁFICO 5	Anos de Docência das Professoras-Alunas na Educação Básica.....	40
GRÁFICO 6	Atividades Semanais Desenvolvidas pelas Professoras Formadoras e Professoras-Alunas	237

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Origem Social das Professoras segundo sua origem social e formação....	142
TABELA 2	Influências Marcantes na Trajetória Pessoal e Profissional das Professoras.....	144
TABELA 3	Professores que Marcaram a Vida das Docentes.....	147
TABELA 4	Atividades Culturais.....	148
TABELA 5	Razões de Ingresso na Profissão Docente.....	150
TABELA 6	Atrativos da Docência.....	156
TABELA 7	Razões de Insatisfação com a Profissão Docente.....	157
TABELA 8	Obstáculos que Dificultam o Trabalho Docente em Sala de Aula.....	231

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Representação do Modelo Hegemônico da Formação.....	63
FIGURA 2	Modelo Emergente da Formação Docente.....	65
FIGURA 3	A Convergência de Perspectivas Teóricas no Modelo Formativo.....	66
FIGURA 4	Processo de Construção de Saberes.....	70
FIGURA 5	A Estrutura do Processo de Desenvolvimento da Profissionalização Docente	79
FIGURA 6	Definição do Modelo Profissional.....	88
FIGURA 7	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ensino.....	165
FIGURA 8	Prática Formativa Estágio Supervisionado de Ensino.....	169

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO Apresentação da Tese.....	17
1.1 Antecedentes da Investigação: A Tese no Contexto da Pesquisadora e das Políticas Educacionais.....	18
1.2 Linhas Teórico-Conceptuais e Metodológicas da Investigação.....	21
1.3 Objeto de Estudo.....	22
1.4 Questões do Estudo.....	24
1.5 Pressupostos Assumidos pelo Estudo.....	24
1.6 Categorias de Análise do Estudo.....	25
1.7 A Estrutura do Estudo.....	27
CAPÍTULO 1 Percorso Metodológico da Pesquisa.....	29
1.1 O Contexto Empírico.....	34
1.2 Instrumentos de Pesquisa.....	40
1.3 Da Coleta de Dados.....	48
1.4 Da Análise dos Dados: Organização e Procedimentos.....	53
CAPÍTULO 2 Aportes Teórico-Conceptuais da Formação, da Profissionalização e do Desenvolvimento Profissional.....	57
2.1 Formação de Professores: o que é?	58
2.2 A Profissionalização da Docência.....	75
2.3 O Desenvolvimento Profissional do Docente.....	86
2.4 Os Múltiplos Saberes da Docência.....	88
Capítulo 3 A Proposta Formativa do Curso de Pedagogia Conveniado.....	102
3.1 A formação Inicial na UFPI: conhecendo o modelo formativo.....	105
3.2 O Projeto Político-Pedagógico da UFPI do Curso de Pedagogia Conveniado.....	122
3.2.1 Dos objetivos.....	123
3.2.2 Dos Princípios Curriculares.....	125
3.2.3 Do estágio supervisionado de ensino.....	127

3.2.4	Do perfil do professor em processo de formação.....	131
3.2.5	Do perfil do professor formador.....	133
3.2.6	Da metodologia de operacionalização do curso.....	134
3.2.7	Sistemática de avaliação.....	134

CAPÍTULO 4 Quando a Formação de Professoras Experientes Faz a Diferença: as

Aprendizagens no Estágio Supervisionado de Ensino.....	136	
4.1	A Construção da Profissão.....	138
4.1.1	As influências marcantes no ser professora.....	139
4.1.2	A Origem Social: um obstáculo para o ser professora.....	141
4.1.3	Influências marcantes: lembranças e internalizações.....	143
4.1.4	Atividades culturais.....	147
4.1.5	Ser Professora: uma profissão às vezes ingrata.....	149
4.1.6	Atitude perante a docência.....	15
4.1.7	Professores(a)s formadores(a)s: um exemplo de educador(a) para ser seguido....	161
4.2	O estágio como espaço de resignificação de saberes e da prática docente.....	164
4.2.1	O significado do processo formativo na concepção das docentes.....	177
4.2.2	Projeto de intervenção pedagógica: um modelo teórico-metodológico para a formação e profissionalização docente.....	192
4.2.2.1	A metodologia da intervenção.....	195
4.2.2.2	Projetos de intervenção: sistematização e produção de saberes.....	197
4.3	O Diário da Prática Educativa como Manifestação dos Saberes das Professoras- alunas: uma estratégia metodológica.....	217
4.3.1	Os saberes evidenciados nos diários.....	220
4.3.2	As Contribuições dos diários na formação inicial.....	226
4.4	Prática de Sala de Aula: os obstáculos pedagógicos.....	230
4.4.1	Quais são os obstáculos pedagógicos?	230
4.4.2	Comportamento dos alunos.....	231
4.4.3	Acompanhamento dos pais: uma corrente sem elos.....	235
4.4.4	Organização do tempo.....	237
4.4.5	Aprendizagem dos alunos.....	239
4.4.6	Condições materiais de exercício da docência.....	242
4.4.7	Avaliação da aprendizagem.....	244

CAPÍTULO 5 Considerações Conclusivas.....	250
Referências.....	260
ANEXOS.....	276

INTRODUÇÃO

Acredito que a sabedoria do homem é proveniente de Deus, seu criador. (MARIA DIVINA FERREIRA LIMA, 2005).

Introdução

1.1 Antecedentes da Investigação: A Tese no Contexto da Pesquisadora e das Políticas Educacionais

A formação de professores é uma temática no campo da educação que vem sendo amplamente discutida atualmente em quase todos os países do ocidente. Muitos estudos voltam-se a discutir os processos e as necessidades formativas visando elevar o padrão de qualidade da educação oferecida àqueles(as) que desejam ser professor(a) ou para quem já se encontra no exercício do magistério. A esse respeito diversas pesquisas têm produzido um importante referencial teórico e metodológico que nos permite hoje melhor compreender o complexo campo de formação de docentes e os desafios a serem enfrentados por estes no exercício da docência

Esta tese faz uma análise do processo formativo do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para as séries iniciais do Ensino Fundamental em convênio com a Prefeitura Municipal de Teresina (PMT). Tal processo formativo volta-se para as professoras experientes, em pleno exercício da docência na rede pública de ensino. Considerando a amplitude da formação, no presente estudo, tomou-se como recorte a disciplina Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado realizado em serviço, ou seja, na sala de aula da docente.¹

Na atual política educacional (LDB/96) e mesmo na internacional, o processo de formação de professores(as) tem sido e vem sendo cada vez mais motivo de estudos e discussões no campo da educação. No contexto mundial e brasileiro as discussões avançam pautadas no pressuposto de que os resultados educacionais, em grande medida, estão fortemente relacionados com a formação e a maneira de agir dos docentes.

¹ A referência acima à docente será utilizada em todo o estudo em razão do universo ser 100% feminino.

Portanto, esse é um dos elementos a ser considerado quando a questão é a de promover uma melhoria, ou seja, uma elevação dos padrões de qualidade educacional oferecido à população de todas as camadas sociais.

Em torno desta discussão nos últimos anos em diversos países, o contexto das pesquisas no campo da educação tem apontado para a necessidade de se privilegiar e intensificar o debate sobre a formação de professores(as), inicial e continuada, tendo como um dos principais eixos a profissionalização e os saberes profissionais.

Assim, a escolha por realizar esta pesquisa dentro desta temática tendo como foco a formação inicial de docentes experientes através da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Ensino *em serviço*, deu-se em função de nossa identificação como professora formadora de professores(as) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI).² Como professora seja da Prática de Ensino ou de outras disciplinas do Curso de Pedagogia, sempre nos inquietou a questão da formação de professores(as), de maneira específica da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, que acontece geralmente no final do Curso.

Por outro lado, a oportunidade de assumirmos a disciplina Organização do Trabalho Pedagógico no Curso de Pedagogia conveniado entre a UFPI e a PMT, voltado para a formação de professores(as) experientes, realizado em serviço nos possibilitou a compreensão, com maior respaldo teórico, do processo de formação que apresenta algumas peculiaridades em relação àquele oferecido pelo Centro de Ciências da Educação da UFPI.

Desde os primeiros estudos no Curso de Doutorado junto à Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), nos indagamos sobre como deve ser o processo para formar, em nível superior,

² A autora é Pedagoga, Licenciada nas Habilitações Orientação Educacional, Planejamento Educacional e Administração Escolar, é Mestre em Educação, professora de Didática, Prática de Ensino, Avaliação Educacional e Educação de Adultos junto ao Centro de Ciências da Educação da UFPI.

professores(as) experientes? Que modelo formativo pode atender às necessidades profissionais das docentes? Como a professora da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Ensino *em serviço* deve efetivar essa formação? O que pensam as professoras/alunas sobre o processo formativo recebido? Que inovação o processo formativo oferece para um novo agir profissional das docentes? Que obstáculos pedagógicos as docentes enfrentam no exercício da docência? Essas e outras questões revelam que a intenção deste estudo se encaminha para a análise do complexo campo da formação de professores da Educação Básica, campo este, como o da educação de forma global, bastante *refratário* em relação a variados fatores tipo Socioeconômico, político etc, que afetam o desenvolvimento do Sistema Educacional como um todo.

O estudo discute o panorama em que se insere o Magistério Municipal, alvo da política de formação, em sua emergencialidade³ para cumprir o requisito legal, da formação em nível superior, conforme recomenda a LDB/96. A esse respeito, um conjunto de argumentos teórico-metodológicos, estarão apoiando o estudo demarcando as implicações da formação de professores experientes, como é o caso das professoras que integram o presente estudo.

Faz sentido, portanto, analisar no contexto do curso em questão. Neste sentido, partimos dos seguintes questionamentos: a) Como se estrutura e se operacionalizam as atuais reformas do sistema de ensino e de valorização do Magistério? b) Como a legislação em vigor contribui com a formação de modo a melhorar a valorização do magistério? c) Da forma como foi proposto e executado o Projeto Formativo, pode-se considerar que houve avanços no conhecimento profissional das professoras/alunas? d) Como evitar o risco do processo vir a formar o professorado com pouca influência na mudança de suas práticas já tão sedimentadas por tratar-se de docentes com tanta experiência em sala de aula? Essas e outras questões nos

³ O termo emergencialidade refere-se aqui ao Curso de Formação em questão, concebido para suprir, um período determinado, o contingente de docente da rede pública sem formação em nível superior.

levaram a procurar, identificar em que medida o processo formativo do Estágio Supervisionado de Ensino pode provocar mudanças qualitativas na prática das docentes, objeto de estudo? Assim, defendemos a tese de que o processo formativo em questão deve promover mudanças qualitativas na prática pedagógica e no desenvolvimento pessoal e profissional do coletivo de professoras experientes.

1.2 Linhas Teórico-Conceptuais e Metodológicas da Investigação

Este estudo em razão de suas questões da pesquisa assume um caráter descritivo apoiando-se na pesquisa etnográfica. Volta-se a discutir e a problematizar aspectos marcantes da formação, da profissionalização e do desenvolvimento profissional procurando focalizar as opiniões, as idéias que professoras em formação emitem a respeito do curso que estavam participando.

Vários autores foram consultados para a composição do referencial teórico, opção esta que expressa as orientações da Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós Graduação da UFRN. Dentre os autores podemos citar: Brzezinski; Freire; García; Gatti; Gauthier; Imbernón; Nóvoa; Nuñez; Perrenoud; Steves; Schön; Ramalho; Tardif; e Zeichner, entre outros.

Esse referencial considera as seguintes premissas básicas:

- O(a) professor(a) deve ser considerado um possuidor(a) e construtor(a) de saberes, com base nos quais toma decisões no cotidiano do trabalho em sala de aula, portanto, o professorado é elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, visto que pode realizar mudanças na sua maneira de agir. Assim, ele(a) possui crenças pessoais e profissionais, e é autor(a) de suas rotinas docentes e do seu desenvolvimento profissional. (RAMALHO, 1993).

- Os processos formativos devem provocar mudanças na maneira de ser e de agir do(a) professor(a) experiente ou iniciante. São, portanto, os processos formativos os mecanismos propulsores da formação de uma nova identidade profissional dos docentes. Nessa perspectiva a formação deve fazer a diferença. (RAMALHO, 1993).

Estas premissas têm sido fundamentais na orientação de diversos estudos sobre a ação pedagógica do(a) docente, contribuindo para a ocorrência de transformações e modificações nas suas concepções-crenças, tendo em vista que os professores(as) são portadores de um extenso repertório de saberes profissionais e competências e habilidades de diversas ordens. Os professores buscam promover mudanças qualitativas no aprendizado do aluno, no currículo e no contexto social da profissão.

Tomando por base essa concepção, consideramos que a prática profissional deve ser iluminada por uma teoria. Quando o(a) professor(a) se apóia em uma referência seu agir profissional ganha uma consistência qualitativa e a aprendizagem dos alunos atinge níveis desejáveis. Assim, nos apoiamos nos aportes teórico-metodológicos acima citados, para iluminar nossas reflexões sobre nosso objeto de estudo. A seguir apresentamos o objeto do estudo.

1.3 Objeto de Estudo

A partir das considerações anteriores, revelamos que nosso interesse está voltado para a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Ensino, *em serviço*, como *lócus* de formação docente e de ressignificação do ser professor(a) de profissão. Procuramos conhecer o Modelo Formativo do Curso enfatizando a Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Ensino, os saberes que foram construídos e reconstruídos através de aprendizagens contínuas desses novos saberes que são decorrentes do processo formativo na profissão.

Desse modo consideramos as idéias, as opiniões e as crenças pessoais e profissionais das professoras sobre a aprendizagem dos alunos, os saberes e o ser professora, tendo em vista, que o processo de construção de suas práticas serem voltadas para o desenvolvimento das disciplinas curriculares como espaço de articulação entre os conhecimentos científicos e o contexto prático e social que permite o aprendizado da profissão.

O estudo atua junto a um grupo de professoras das séries iniciais da Educação Básica que têm sido *marginalizadas* social, econômica e profissionalmente em relação aos saberes da profissão. Essas professoras geralmente têm seu desenvolvimento profissional ainda limitado em função da precariedade das chances que lhes foram e são oferecidas para desenvolver-se, crescer, acompanhar as mudanças, as inovações sugeridas pela política educacional do país.

De acordo com Ramalho (1993, p.78),

Este grupo de docentes, ao longo da História da Educação brasileira, tem aparecido como vilão do sistema escolar porque sobre ele são postas, geralmente, todas as responsabilidades ou indiferenças sobre o seu trabalho e a maneira de agir, sendo responsabilizados porque atuam de determinada maneira, etc. Por outro lado, este mesmo contingente tem se refugiado numa determinada condição simbólica que atinge a docência alimentando uma compreensão de certo modo mágica, em que o ato de ensinar representa, sobretudo, na realidade dos professores e professoras de pequenos municípios das cidades interioranas de regiões consideradas carentes como a nordestina brasileira.

Essa é a situação de um grande número de professores(as) que atuam na Educação Básica de escolas públicas, ora compondo as estatísticas que as marginalizam socialmente, ora convivendo com um alunado que igualmente compõe os índices de pobreza do país (RAMALHO, 1993). A partir destas colocações definimos as questões assumidas pelo estudo, discutidas a seguir.

1.4 Questões do Estudo

1 – Como o Projeto Formativo do Centro de Ciências de Educação da UFPI, em convênio com a PMT foi proposto, considerando o perfil de docentes com média de dez anos de experiência?

2 – Como o citado projeto contribui para dar conta das necessidades profissionais das professoras no que diz respeito à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado de Ensino realizado em serviço?

3 – Que obstáculos pedagógicos emergem do processo formativo em questão?

A partir destas questões definimos os pressupostos assumidos pelo estudo, explicados no item seguinte.

1.5 Pressupostos Assumidos pelo Estudo

A orientação teórico-metodológica aqui assumida aliada à nossa experiência tornou-se decisiva na delimitação dos pressupostos que fundamentam esse estudo.

No primeiro pressuposto admite-se que o Projeto Formativo, voltado para professoras experientes deve atender às necessidades profissionais das docentes. Compreendemos o Projeto Formativo como um conjunto de enunciados que possuem dimensões epistemológicas e teórico-metodológicas que dão sustentação ao Projeto Político-Pedagógico da Agência Formadora.

No segundo pressuposto admite-se que formar professores(as) experientes requer uma formação diferenciada sendo direcionada aos(às) que não possuem uma vivência na docência. Uma formação voltada para professores(as) experientes deve permitir que estes(as) tenham a possibilidade de ressignificar suas identidades profissionais, seus saberes e refletir sobre suas práticas. Pressupõe um movimento dialético de produção constante de

conhecimentos, permitindo superar as práticas tradicionais. É um espaço de desenvolvimento profissional.

Tendo por base os pressupostos anteriores definimos as categorias de análise do estudo.

1.6 Categorias de Análise do Estudo

As categorias de trabalho para o desenvolvimento deste estudo são as seguintes:

Profissão: Esta categoria é assumida pelo estudo como um processo que abrange um corpo estrutural de conhecimentos teóricos e práticos que geram autonomia, prestígio acadêmico e reconhecimento social, resolução de problemas culturais, sociais, educacionais, permitindo à categoria a fiscalização sobre a atuação profissional de seus pares, que são obrigados a exercer o mesmo tipo de função na sociedade e a seguir um código de ética, embora este não se apresente entre nós, devidamente formalizado em razão do deficiente avanço da profissionalização docente.

Formação de professores: Compreendemos a formação de professores como a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os(as) professores(as) em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCÍA, 1999, p.26).

Profissionalização: Neste estudo, esta categoria é assumida como processo de desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentado na ação e em conhecimentos

especializados que permitem uma tomada de decisão em relação ao ensino à aprendizagem e às formas de organização do processo educativo. É um processo que envolve um compromisso pedagógico, ético e moral, compreensão dos avanços da ciência e da tecnologia, os contextos, bem como a capacidade para resolver problemas complexos. Produz autonomia e responsabilidade profissional.

Necessidades Profissionais: refere-se, aos juízos de valor sobre os contextos formativos, valores, pressupostos e crenças que o(a) professor(a) emite sobre suas necessidades profissionais, as práticas e a profissão docente. É um processo de planejamento, capaz de produzir objetivos válidos e de fornecimento de informações úteis para a tomada de decisões sobre os conteúdos e as atividades de formação. É um instrumento pedagógico de intervenção no processo educativo.

Saber Profissional do docente: Neste trabalho, optamos pelo significado adotado pelo grupo da base de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino e Formação Docente, NEPED: O saber representa uma ajuda ao pensamento necessário para a ação, mas não constitui um conhecimento abstrato, e sim um conhecimento incorporado ao fazer argumentado, consciente. Emerge de um conhecimento sistematizado, que é transformador potencialmente. É um tipo de conhecimento que pode teorizar a prática e orientá-la e é base da reconstrução de novas teorizações. Entretanto, conhecer é um produto da aprendizagem, sistematizado ou não, de caráter descritivo e de limitadas potencialidades transformadoras da prática, que permite teorizar instrumentalmente de forma desvinculada da ação prática, profissional do professor. Saber e conhecer são produtos e processos da aprendizagem sistematizada no contexto escolar, ou fora dele. Tardiff (2002, p.255) apresenta a noção de saber em sentido amplo englobando “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes”.

Prática Educativa: Esta categoria é assumida nos termos que coloca Freire (2002), que a considera a prática educativa como formadora, testemunhal, argumentativa, crítica, ética, política, moral, gnosiológica, dialógica, problematizadora, humanizadora, mobilizadora. É aquela em que “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2002, p.9). Contudo, Tardif (2002) apresenta uma epistemologia da prática profissional como o estudo do conjunto de saberes usado pelos profissionais no espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. A prática é um processo de filtração dos saberes.

Esse tipo de prática permite o desenvolvimento profissional e da consciência crítica, a partir das relações que os profissionais mantêm com a profissão, com seus pares, em que conjuntamente analisam os problemas e encontram a solução. No item a seguir apresentamos a estrutura de organização do estudo.

1.7 A Estrutura do Estudo

A seguir apresentamos o caminho que trilhamos procurando uma compreensão e discussão do nosso objeto de estudo: *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Ensino, em serviço, como locus de formação docente e de resignificação do ser professor(a) de profissão*. Neste sentido o trabalho encontra-se estruturado em 5 (cinco) Capítulos, além da introdução.

Na introdução situamos a tese justificando a escolha da temática a partir do contexto da pesquisadora e das políticas educacionais, explicitando a linha teórico-conceitual e metodológica que o sustenta, as questões de estudo, os pressupostos teórico-metodológicos e as categorias de análise.

No Capítulo 1 – denominado *Percurso Metodológico da Pesquisa* - abordamos a metodologia empregada, o Método usado, enfocando as técnicas utilizadas, os procedimentos

de coleta de dados, evidenciando a maneira como foram organizadas e analisadas as informações.

No Capítulo 2 – Intitulado: *Aportes Teórico-Conceptuais da Formação, da Profissionalização e do Desenvolvimento Profissional Docente*. Neste capítulo, realizamos uma revisão teórico-conceitual sobre os referenciais que dão sustentação a análise do processo formativo em questão. Tais referenciais tratam da formação, profissionalização e saberes profissionais dos docentes.

No Capítulo 3 – Intitulado: - *A Proposta Formativa do Curso de Pedagogia Conveniado*. Procuramos revelar como o curso foi estruturado e vivenciado pelas professoras experientes. Além disso, mostramos o que pensam as professoras sobre a importância da formação para o seu desenvolvimento profissional.

No Capítulo 4 - nomeado: *Quando a Formação de Professoras Experientes faz a Diferença: as aprendizagens no Estágio Supervisionado de Ensino*. Empreendemos a análise e a interpretação dos dados da pesquisa empírica por nós realizada, que foram extraídos das concepções/crenças e saberes das docentes, objeto deste estudo. Além disso, mostramos como a formação oferecida pela Agência formadora contribuiu para o desenvolvimento profissional das docentes.

No Capítulo 5 – denominado: *Considerações Conclusivas*, registrando nossas reflexões, constatações e contribuições. Apresentando como se deu o processo formativo na Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado de Ensino pelas experiências vividas na profissão e, conseqüentemente, pela construção-reconstrução de crenças-concepções dos sujeitos. A seguir apresentamos o percurso metodológico da pesquisa.

CAPÍTULO 1

Percurso Metodológico da Pesquisa

O compromisso da ciência não se reduz a formação de especialistas nem a obediência ao conceito. A ética da ciência não pode ter por referência as verdades inferidas das teorias, nem os postulados normativos que delas decorrem, por mais justos que pareçam essas verdades e postulados. (MARIA DA CONCEIÇÃO ALMEIDA, 2001).

Capítulo 1 - Percorso Metodológico da Pesquisa

Em nossa trajetória profissional temos pensado inúmeras vezes, sobre as modalidades de formação de professores e suas contribuições para operar mudanças nas práticas e no conhecimento dos saberes profissionais da categoria de docentes.

Temos nos questionado sobre a razão de os professores da Educação Básica com experiência na docência representam um certo *modelo*, em que retratam uma postura, de meros consumidores de saberes, como *profissionais* passivos, ouvintes de conteúdos/informações com pouca consistência teórica, desenvolvendo práticas fragmentadas, dicotomizadas, descontextualizadas, desvinculadas dos seus conhecimentos ou repertórios de saberes que se relacionam à atividade docente. Essa representação gerada a respeito dos(as) professores(as), difundida por vários estudiosos do assunto nos tem inquietado. Na condição de docente formadora de professores(as), ressaltamos que inúmeras questões passaram a direcionar a todos que estão implicados com o processo de formar quadros para a sala de aula para a educação Básica.

Por outro lado, a cada dia, vai se intensificando as expectativas sobre um perfil de docente *ideal* para dar respostas aos inúmeros desafios que atingem a educação, a escola e seus docentes. As políticas educacionais no contexto das reformas têm-se voltado fortemente para os resultados de avaliações que tem revelado a baixa qualidade do sistema público de ensino. Dessa maneira praticamente passamos a trilhar o mesmo caminho dos demais países quando estes passaram a associar o baixo desempenho dos alunos nos testes avaliativos, à formação/qualificação dos professores.

Não resta dúvidas que no contexto brasileiro, na atualidade é premente a necessidade de ser colocada em prática uma nova orientação para fomentar o fortalecimento dos cursos de formação de docentes, no sentido de que estes possam aproximar os professores

experientes em formação dos saberes profissionais que se encontram subjacentes às práticas docentes.

Conduzir os(as) docentes experientes para enfrentar o contexto das novas aprendizagens sobre o próprio trabalho não é tarefa muito fácil. Permitir uma revisão a respeito de seu *repertório ou base de conhecimento* sobre o próprio trabalho na sala de aula requer destes uma certa disposição e consciência para refletir, pensar sobre o que sabem, o que precisam saber e como superar possíveis limitações. Ingressar nesse universo – da ação e do pensamento dos docentes – exige, o consentimento destes e um peculiar procedimento teórico-metodológico apoiado por variados procedimentos metodológicos.

Esse modo de compreensão nos leva a mergulhar no complexo universo da formação e do exercício da docência, apoiado por procedimentos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfica usando-se entrevistas e outros instrumentos, fazendo com que possam fazer aflorar suas concepções-crenças sobre si próprio como docentes, suas práticas de ensino, revelações estas que possam tornar possível identificar as necessidades implícitas no conhecimento teórico-prático desses docentes.

Pelo exposto, optamos pelos procedimentos metodológicos que atuam no sentido de desvelar a vida escolar e profissional das docentes, incluindo a escrita de diários da própria prática docente, entrevistas, análise de documentos pessoais (diários e os projetos de intervenção) e o questionário.

Quando propomos às professoras formadoras e professoras-alunas o presente estudo, foi por considerar que é possível desenvolver um tipo de análise que vai além dos limites dos estudos centrados na descrição das práticas docentes, daí ficar justificados o uso de diversas técnicas de coleta de informações que permite o desenvolvimento do processo de desconstrução das imagens e estereótipos que foram se formando sobre o ser professor(a) no decorrer da história de formação e da prática profissional.

Ao fazermos uso de maneira sistemática do questionário, de entrevistas sobre o percurso formativo e a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Ensino, e propor a escrita de diários da prática, bem como, a elaboração de projetos de intervenção foi em razão de tais procedimentos caracterizarem o estudo como sendo de cunho qualitativo apoiado por procedimentos da perspectiva etnográfica.

Esta abordagem em suas variadas formas vem se mostrando bastante viável à formação de professores(as) à medida, em que, ao investigarem sobre suas próprias práticas, os(as) docentes estão envolvidos(as) ativamente no processo de construção-reconstrução de seus próprios conhecimentos.

Com esse olhar, compreendemos que uma vida escolar, profissional e cultural se constitui em um discurso sendo proferida por meio de palavras que são dirigidas a determinados interlocutores, envolvendo o processo comunicativo. Neste processo a linguagem torna-se fundamental, principalmente em estudos que relatam a memória dos homens.

Com relação à linguagem como processo que permite a comunicação humana Bakhtin (1986, p. 95) afirma que: “Na realidade, não só são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

Nesta perspectiva, as entrevistas, a vida escolar e profissional, os documentos pessoais (projetos e os diários) das professoras estão carregados de suas concepções-crenças, valores, mudanças na maneira de pensar sentir e agir sobre o ensino, seu modo de ser professor(a), de suas práticas que necessitam ser valorizadas, uma vez que são, detentoras e produtoras destes saberes que merecem ser considerados. Além disso, devem ser consideradas como *aquelas* que transmitem tais saberes como sujeitos históricos inseridos em um contexto,

muitas vezes, adversos. Ao apontar estas considerações o estudo volta-se para apreender, compreender, analisar como o Modelo Formativo do curso, voltado para a formação de professores experientes, centrado na disciplina Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Ensino, contribui com o processo de desenvolvimento profissional das professoras influenciando nas mudanças qualitativas de suas práticas, no pensamento, nas atitudes e reflexões profissionais.

Compreendemos que após a definição metodológica é necessário esclarecer, o porque do uso dos diários sobre o estágio, as entrevistas e questionários, como fundamento metodológico e a relação existente entre estes e o desenvolvimento profissional e produção de saberes via Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Ensino.

Em primeiro lugar, tendo em vista nosso propósito de estudo: discutir a formação superior de docentes experientes tendo como foco o desenvolvimento profissional, a produção de saberes por meio da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Ensino, pensamos nos procedimentos citados porque estes valorizam as concepções-crenças, dos sujeitos e sua trajetória de formação acadêmica e profissional.

Em segundo lugar, pelas características intrínsecas da etnografia como instrumento que permite a reflexão e a auto-reflexão das professoras em estudo, possibilitando que realizem uma re-leitura de sua trajetória formativa, como protagonistas, construtoras de sua própria história, gerando novos saberes sobre sua prática educativa, refletindo-a, portanto, tomando ciência dela e de seus mecanismos.

Finalmente, compreendemos que esses recursos metodológicos possibilitam ao(à) pesquisador(a) resgatar o significado que os sujeitos atribuem às suas representações sobre suas trajetórias de formação, permitindo o surgimento de pensamentos-crenças-concepções sobre suas práticas de ensino e o ser professora como instrumentos que podem auxiliar na apreensão e compreensão do desenvolvimento profissional docente, uma vez que a memória

retrospectiva contém elementos importantes como: crenças-vivências-pensamentos repletos de sentidos-significados sobre as práticas, saberes construídos e do desenvolvimento profissional.

Nesta pesquisa não pretendemos estabelecer comparações ou acentuar diferenças entre as professoras, objeto do estudo. Trata-se de uma tentativa de trazer à tona uma discussão sobre o processo formativo, o desenvolvimento profissional, os saberes profissionais docentes, na perspectiva de que através da reflexão, os(as) professores(as) possam compreendê-los enquanto processos, que mediam suas práticas, sua vida profissional.

Portanto, traçar o percurso metodológico de um trabalho de tal monta implica procurar revelar as particularidades que se encontram implícitas no objeto de estudo, registrando o objetivo que nos motivou a trilhar por esta vertente em que busca revelar novos saberes que possam contribuir para o fortalecimento de modelos formativos que capacitem os docentes a agir profissionalmente, de maneira competente, num novo cenário sócio-histórico-cultural e educacional.

1.1 O Contexto Empírico

Na tentativa de manter uniformidade e coerência com a Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e com nosso objeto de estudo, descrevemos, neste tópico os aspectos operacionais da pesquisa.

- **Das Instituições campo de pesquisa (UFPI e Escolas)**

A escolha das instituições (UFPI e escolas), como campo espacial e institucional da pesquisa, deu-se a partir da consideração da UFPI como agência formadora e as escolas por serem o campo de trabalho das professoras-alunas e por serem instituições públicas que possuem um certo grau de reconhecimento por parte da comunidade mais ampla e conter um quadro profissional docente da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Ensino, no caso da UFPI professoras bem sucedidas profissionalmente, como também de professoras/alunas com a mesma característica profissional.

A aproximação e a escolha da UFPI ocorreu, em primeiro lugar, por sermos professora desta instituição e também docente do Curso de Pedagogia em estudo e no caso das escolas por termos sido professora da Disciplina Organização do Trabalho Pedagógico, o que facilitou o nosso relacionamento com estas instituições, sendo mediado pelas professoras/alunas. Em segundo lugar, porque estas instituições possuem uma certa credibilidade junto à comunidade teresinense-piauiense e também, em nível nacional. Em terceiro lugar, pelo trabalho pedagógico que realizam.

O universo espacial e institucional do estudo constitui-se da Universidade Federal do Piauí, Agência Formadora (localizada no Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Bairro Ininga) e de 7 (sete) escolas da Rede Municipal de Educação. Essas escolas campo de atuação das professoras em formação localizam-se em bairros próximos do centro de Teresina. São escolas que oferecem a Educação Básica. Todas as escolas são de boa referência e têm a preferência da população pelo ensino de qualidade que oferecem às classes populares.

Para uma melhor representação das escolas selecionadas e da Agência Formadora com base nas características de suas identidades, apresentamos o Quadro 1 a seguir:

Número Ordem	Instituição-Vinculação	Localização	Número de Docentes Envolvidas
01	Universidade Federal do Piauí	Campus da Ininga Zona Leste	8
02	Escola Municipal <i>Nova Brasília</i>	Zona Norte	1
03	Escola Municipal <i>Delmira Coelho Machado</i>	Zona Norte	2
04	Escola Municipal <i>Iolanda Raulino</i>	Zona Norte	1
05	Escola Municipal <i>Valter Alencar</i>	Zona Sul	1
06	Escola Municipal <i>Monsenhor Mateus Rufino</i>	Zona Sul	1
07	Escola Municipal <i>Nelson Amaral Sobreira</i>	Zona Sul	1
08	Escola Municipal <i>Noé Fortes</i>	Zona Leste	1
Total		8 Instituições e 16 docentes	

Quadro 1 – Campo de Pesquisa

- **Dos Sujeitos**

Figuram como sujeitos do estudo, 8 professoras formadoras da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Ensino e 8 professoras-alunas. As professoras formadoras foram escolhidas em razão destas serem indicadas como bem sucedidas por seus pares e pela equipe de gestores: Diretor do Centro de Ciência da Educação e a Chefe do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – DMTE. Consideramos como critério o fato de todas as professoras serem pedagogas atuando na Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Ensino. Outro critério considerado era que fossem experientes na docência tendo 10 anos ou mais na sala de aula. Um outro critério foi de serem acessíveis. Ressaltamos que a presença das professoras formadoras como sujeitos do estudo, se dá em razão de podermos

compreender o seu perfil como formadora tendo em vista a sua influência no processo formativo, bem como o que pensam acerca da formação que realizaram e como percebem o efeito dessa formação no desenvolvimento profissional das professoras-alunas. Em relação às professoras/alunas, consideramos como critério, os anos de docência, com 10 anos de experiência e a acessibilidade e que tivesse curso pedagógico.

Nominamos as professoras nos quadros, tabelas, gráficos e textos etc... com letras do nosso alfabeto, na ordem crescente da seguinte forma: (*A, B, C, D, E, F, G e H*) referindo-se às professoras formadoras e (*I, J, L, M, N, O, P e Q*) para as professoras-alunas. Essa nomenclatura é seguida em todas as sessões de análise dos dados.

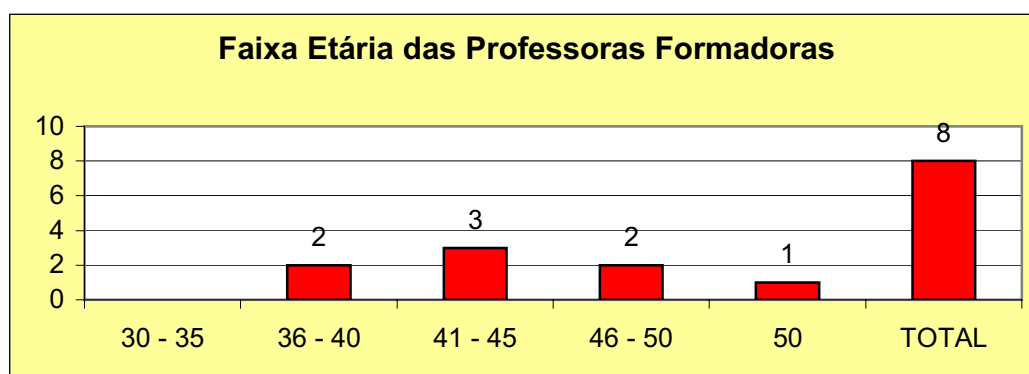


Gráfico 1 - Faixa etária das Professoras Formadoras

De acordo com o Gráfico acima, pode-se observar que 2 (duas) professoras estão na faixa de 36 – 40 anos, 3 (três) com idade entre 41 – 45 anos, 2 (duas) entre 46 e 50 anos e finalmente, 1 (uma) com mais de cinquenta anos. A média de idade está na faixa de 41 a 45 anos, embora se trate de um conjunto em que predomina a idade entre 36 a 45 anos, sendo professoras ainda jovens.

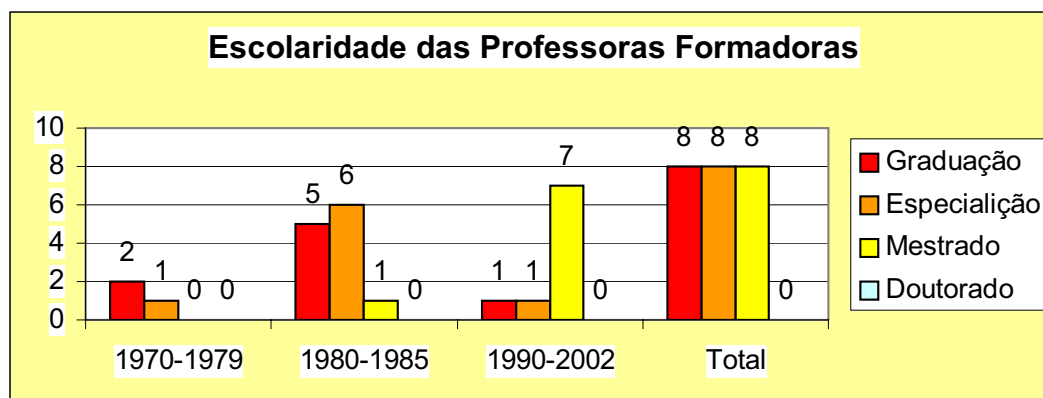


Gráfico 2 – Escolaridade das Professoras Formadoras

Com relação à formação, todas as professoras possuem experiência acadêmica com a Graduação e Pós-Graduação em nível Lato Sensu e todas já cursaram Mestrado, 2 (duas) estão cursando Doutorado. Vale ressaltar que 7 (sete) docentes realizaram sua formação em instituições Nordestinas e apenas 1 (uma) em instituição do Sul. Isto revela que as Universidades Nordestinas estão modificando o perfil profissional das docentes investindo em Programas de Pós-Graduação de qualidade, no sentido de atender sua própria demanda, o que facilita a ingresso de vários professores.

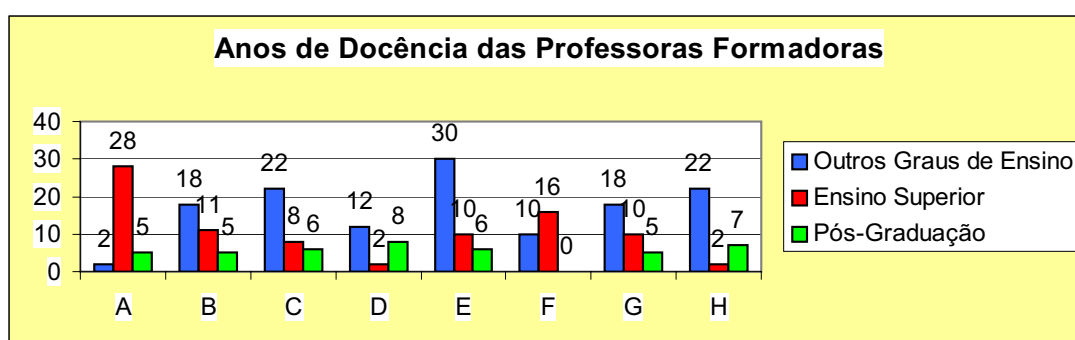


Gráfico 3 – Anos de Docência das Professoras Formadoras

Percebemos, neste Gráfico, que as professoras *A*, *C*, e *E*, possuem maior vivência na docência em todos os níveis de ensino, enquanto que as professoras *B*, *D*, *F*, e *G*, ultrapassam os 10 anos de exercício da docência estipulados por nós, enquanto a professora *H*

possui 20 anos de magistério. Em relação ao exercício do magistério em nível superior as professoras *D* e *H*, possuem apenas 2 anos de experiência, (*Professora B*) 8 anos, (*Professora A*) 28 e as demais estão entre 10 e 16 anos. Esses dados mostram, que as professoras possuem uma certa experiência, média de 14 anos como formadoras de futuros(as) docentes.

As professoras-alunas, conforme o gráfico abaixo, estão concentradas na faixa etária entre 30-35 anos, sendo que 2 (duas) encontram-se entre 36-40 anos e 2 (duas) entre 41-45 anos. Trata-se de professoras um pouco mais jovens que as formadoras. Neste caso, 50% delas concentram-se na faixa etária de 30 a 35 anos enquanto que as demais apresentam idade entre 36 a 45 anos.

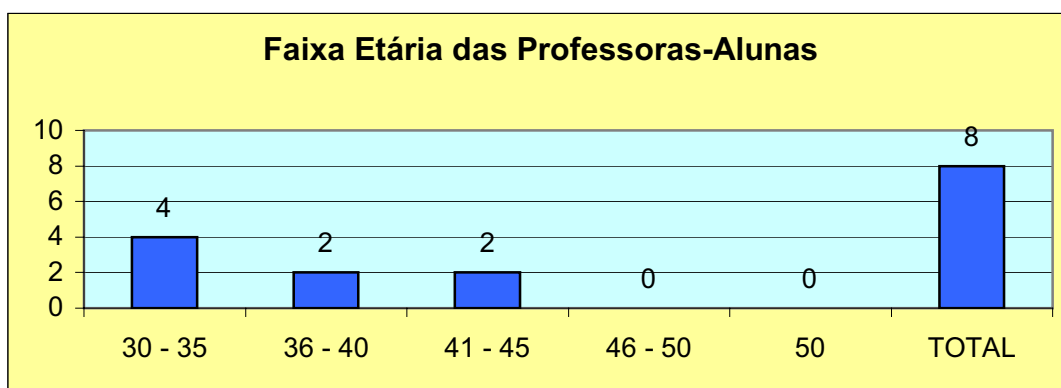


Gráfico 4 – Fixa Etária das Professoras-Alunas

Vale ressaltar que todas as professoras-alunas possuem o Curso de Magistério em Nível de Segundo Grau e atualmente estão cursando Pedagogia em Nível Superior.

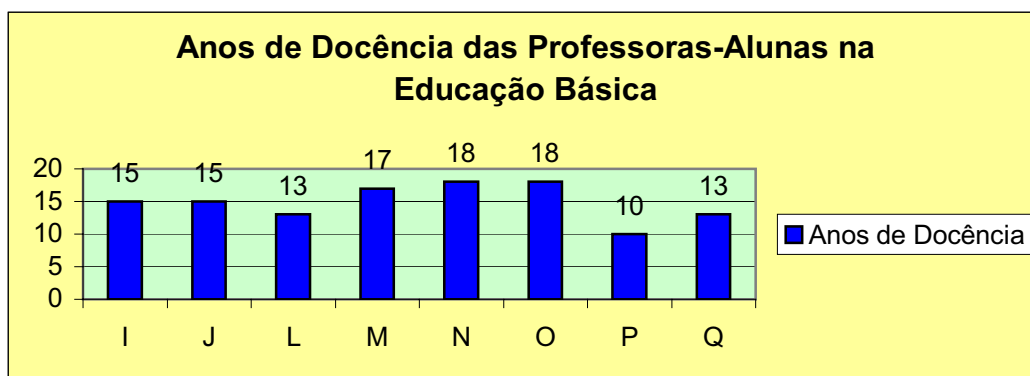


Gráfico 05 – Anos de Docência das Professoras-Alunas na Educação Básica

Conforme o gráfico acima, pode-se observar que apenas uma professora (*Professora P*) possui 10 anos de experiência na docência, a (*Professora N*) 12 anos, (*Professoras L e Q*) 13 anos, (*Professoras I e J*) 15 anos, (*Professora M*) 17 anos, (*Professora O*) 18 anos. O Intervalo de 10 a 18 anos, atende às nossas exigências em relação à experiência com a docência, (10 anos). Como se pode observar que todas as professoras já possuem uma importante vivência com a atividade docente podendo, ser consideradas profissionais experientes em relação à competência pedagógica e a um repertório profissional técnico-teórico-metodológico certamente bastante sedimentado.

1.2 Instrumentos de Pesquisa

O conhecimento específico que as pessoas adquirem, constroem e socializam, contém suas concepções e crenças, seus percursos formativos, os avanços de sua profissionalidade e são considerados aspectos que necessitam ser investigados por meio de procedimentos etnográficos, considerando-se que em sua essência, é uma metodologia que põe ênfase ou valoriza a compreensão que o sujeito tem sobre o mundo, o que está relacionado com suas vivências e experiências que se manifestam e são caracterizadas através

de sua trajetória de vida pessoal e profissional, bem como de suas práticas e saberes profissionais.

Neste sentido, como já apresentamos anteriormente, o questionário, as entrevistas semi-estruturadas, os projetos de intervenção, os diários da prática e as observações, foram consignados como os instrumentos de recolha priorizados neste estudo.

- **Questionário**

Tendo em vista os objetivos do estudo, em primeiro lugar utilizou-se o questionário (Anexo B) com 19 questões (abertas e fechadas), aplicado de forma individual, com o objetivo de traçar o perfil profissional das docentes. A primeira parte deste trata de questões para a identificação, do perfil sócio-econômico e cultural. A segunda parte, trata da formação acadêmica e trajetória profissional e a terceira parte refere-se às condições profissionais, percepção da profissão e contribuições do curso.

Como um instrumento de coleta de dados, o questionário oportunizou as professoras expressar suas idéias pessoais traduzindo-as com suas próprias palavras, conforme as experiências vivenciadas e seu sistema de representações. As questões foram feitas envolvendo as seguintes informações: sexo, idade, religião, escolaridade, origem social, formação acadêmica, anos na docência, regime de trabalho, atividades de capacitação que participou nos últimos cinco anos, produção científica, atividades culturais, horas semanais dedicadas ao: preparo de aulas, ministrar aulas, corrigir trabalhos, participar de reuniões pedagógicas, lazer, realizar tarefas burocráticas, estudos, orientar alunos, realizar trabalhos domésticos e coordenação de projetos, os motivos que contribuem na escolha profissional, motivos que contribuíram para a permanência na profissão docente, percepção da profissão docente, motivos que contribuem para a satisfação com o trabalho docente, motivos que contribuem para a insatisfação com o trabalho docente, obstáculos pedagógicos que

dificultam à renovação didático-pedagógica da ação docente e contribuições que o curso proporcionou a formação e a profissionalização docente.

Ao ser entregue às professoras, o questionário foi lido pela pesquisadora em seguida proferidas as orientações necessárias para respondê-lo em um tempo de duas horas. As perguntas do questionário (Anexo B), sendo elaboradas validadas em discussão com a orientadora da tese.

As informações proporcionadas pelo questionário serviram de base para a escolha da etapa seguinte, a entrevista semi-estruturada, realizada de maneira flexível com o objetivo de colocar a professora em condições de se expressar, de acordo com seu modo de pensar, sobre o seu *percurso de formação escolar e profissional* evidenciado no questionário.

- **Entrevista Semi-Estruturada**

As entrevistas como elemento de natureza interativa, favorecem trabalharmos com temas complexos. No caso deste estudo, ao lado dos outros instrumentos como estratégia de recolha de dados, na modalidade semi-estruturada, vem sendo bastante utilizada nas pesquisas qualitativas e é considerada, neste estudo como entrevista semi-estruturada de formação, cujo procedimento pautou-se numa conversa informal entre a pesquisadora e as professoras.

A entrevista semi-estruturada, na forma empregada, caracteriza-se por conter uma série de questões abertas, dirigidas oralmente ao(a) interlocutor(a), seguindo uma seqüência lógica, na qual o entrevistador, caso considere necessário, pode acrescentar perguntas de esclarecimento (LAVILLE, 1999). Seu emprego como instrumento de recolha de dados colabora com o aprofundamento das questões, assim como, ajuda a esclarecer as questões observadas.

As entrevistas foram gravadas com a autorização das professoras e tiveram, uma duração de duas horas cada uma, obedecendo à disponibilidade de tempo da docente. Devido

ao tempo requerido, cada entrevista foi realizada no mesmo dia ou em dias diferentes, sempre em horário marcado pela docente. As respostas das professoras às questões foram transcritas e categorizadas com o objetivo de realizar um estudo profundo de seu conteúdo.

Os resultados dos instrumentos aplicados (questionários, entrevistas, projetos de intervenção, diários do Estágio Supervisionado de Ensino e observações) formam um conjunto de instrumentos que possibilitou a inferência da pesquisadora sobre o *Modelo Formativo* em que as professoras estavam envolvidas e sobre as práticas desenvolvidas durante o processo de formação. A escolha da entrevista semi-estruturada visa captar em profundidade, o conteúdo cognitivo e, sobretudo, o afetivo da vida escolar e profissional das professoras. Objetivando perceber a construção das *falas e contextos*, vivenciados na prática pedagógica, neste estudo, procurou-se não só usar a entrevista, mas manter um convívio, com a escola, as professoras em formação como também, com as professoras formadoras da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Ensino da (UFPI). As entrevistas foram gravadas em fitas cassete, após a transcrição, conversamos com as entrevistadas para conferir e apreciar o conteúdo e autenticidade dos dados.

Nessa Pesquisa, trabalhamos seguindo as orientações Goodson (1995), oferecendo igualdade e estatuto plenos às professoras, dando prioridade ao exercício profissional a partir de sua perspectiva, ou seja, respeitando-as dando-lhes voz. A entrevista foi organizada procurando-se colher informações sobre a Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Ensino, ou seja, sobre a formação prática recebida.

É importante ressaltar que a entrevista é uma das técnicas mais usadas para que se possa compreender o significado das ações dos indivíduos em seus contextos de atuação. Optou-se por esse tipo de instrumento, tendo em vista o favorecimento de uma situação onde a professora pudesse falar sobre as seguintes temáticas de estudo: concepção de prática formativa que sustenta a Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Ensino,

importância dessa prática na formação e profissionalização docente, a inovação pedagógica que esta formação possibilitou no agir docente, forma de planejamento pedagógico e avaliação do processo de ensino-aprendizagem durante o estágio, para que emitissem um parecer e argumentações a favor ou contra sem que houvesse a interferência das idéias das outras professoras.

- **Documentos Pessoais**

Os documentos pessoais constaram de projeto de intervenção e diários do Estágio Supervisionado de Ensino. Estes objetos foram elaborados pelas professoras-alunas. Primeiramente foram elaborados os Projetos de Intervenção, posteriormente os diários da prática educativa, em que as professoras relataram suas práticas e experiências durante a implementação do projeto. O projeto de intervenção levou um mês para ser elaborado. Os diários, cerca de 4 meses, tendo em vista que foram elaborados durante a intervenção. Os saberes revelados nestes documentos foram organizados e explicitados no Capítulo 4, que trata dos dados da pesquisa.

O uso de documentos pessoais como instrumento de investigação nas ciências Sociais tem sido usado por diversos pesquisadores, desde a antiguidade. Portanto, os documentos considerados pessoais referem-se “a qualquer narrativa feita na 1ª pessoa que descreva experiências e(ou) crenças pessoais”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.177). No entanto, neste estudo, consideramos como documentos pessoais àqueles que são escritos pelo próprio professor (a): planos de ensino, semanários, diários, relatórios de acompanhamento e avaliação dos alunos, relatos de atividades, projetos, entre outros, servindo a diferentes finalidades, como estabelecimento de intenções e objetivos, comunicação e avaliação, divulgação de experiência retomada de um processo vivenciado, reflexão sobre a prática pedagógica.

Durante o processo de elaboração dos documentos pessoais os docentes dialogam consigo mesmas, interagem, analisam, refletem e vão além, buscando vencer os obstáculos, na tentativa de modificar a ação pedagógica, percebem os problemas e elaboram estratégias para superá-los.

- **Diários do Estágio Supervisionado de Ensino**

Os diários do Estágio Supervisionado de Ensino objetivam registrar os acontecimentos dessa formação. Trata-se de uma certa síntese da vida profissional e intelectual da professora-sujeito da pesquisa. Evidencia-se, principalmente, pelo traçado sintético das idéias e concepções que cada professora construiu, e vem construindo, o movimento dialético da vida profissional. Constitui-se em um olhar retrospectivo, movimento que consiste em contemplar o passado recente com a perspectiva de delinear o percurso da prática desenvolvida em sala de aula.

É um documento escrito, de natureza subjetiva, através do qual a história das práticas profissionais que são elaboradas e articuladas incluindo a síntese de princípios que sustentam a prática profissional. No caso particular do nosso estudo, define-se como uma narrativa de experiência pessoal e profissional, acompanhado de descrições e reflexões, sobre a prática docente.

Para orientação da escrita das narrativas não organizamos um guia orientador, porque desejávamos não interferir no pensamento da professora. Cada professora teve liberdade para estruturar seu próprio diário, conforme feitio que melhor lhe conviesse, contanto que registrasse a sua prática cotidiana, o mais fiel possível.

Para a elaboração do projeto de intervenção seguimos a seguinte estrutura proposta por Lima (2001): Título, introdução, justificativa, formulação do problema, hipóteses,

objetivos geral e específicos, referencial teórico, conteúdos, metodologia, recursos, avaliação, cronograma e referências.

O trabalho com Projetos de Intervenção visava utilizá-lo de maneira contextualizada, interdisciplinar, tendo como foco a integralização do currículo. Assim, cada professora escolheu sua temática em função de suas dificuldades, necessidades de suas aprendizagens e da dos alunos.

Neste estudo, optamos pela concepção de diários, ou seja, os relatos do trabalho didático-pedagógico desenvolvido pelas professoras-alunas, em que descrevem os acontecimentos de sala de aula, comentários, justificativas, e análises sobre os mesmos. Dessa maneira procuramos caracterizar os diários como instrumentos de acompanhamento e avaliação crítica-reflexiva da prática pedagógica.

Durante o desenvolvimento do trabalho com os diários percebemos que as professoras/alunas realizaram reconstruções de suas ações, explicitando-as atribuindo-lhes um significado. Por meio deles consegue-se perceber os elementos significativos, os sucessos ou insucessos que vão sendo constituídos a cada aula.

Neste estudo, os diários foram usados objetivando a análise do pensamento das professoras-alunas uma vez que, através deles o pensamento se expressa e se elabora. Também possibilitou a exploração do desenvolvimento das atividades presentes nos planejamentos didáticos.

Através dos Diários, tivemos uma aproximação do conhecimento do pensamento das professoras-alunas e suas representações caracterizando a visão que possuem da realidade. Estas representações de alguma maneira são compartilhadas entre as professoras durante o exercício da profissão. Por meio dos Diários é possível termos acesso a essas representações pela autodescrição que as professoras fizeram de suas ações, mostrando a si mesmas. A

utilização de Diários possibilitou também às professoras-alunas a reflexão e investigação, ou seja, a pesquisa de sua própria ação docente.

- **Observação Estruturada**

Para coletar as informações acerca das ocorrências e do comportamento das docentes em sala de aula, optou-se pela observação estruturada. A observação revela-se em um instrumento que permitiu o contato direto com a realidade. É observando que o pesquisador(a) se situa, acerca das pessoas, emite julgamentos sobre elas em suas atividades cotidianas. A observação permite uma variedade de descobertas e de aprendizagens, através das quais os indivíduos pouco a pouco se apossam do contexto no qual encontram-se inseridos, capta atitudes, gestos, conhecimento da natureza do contexto e comportamentos assumidos pela docente.

A observação tem um papel importante na construção dos saberes. Para ser qualificada de científica, a observação deve respeitar alguns critérios e certas exigências como: “não deve ser uma busca ocasional, mas ser posta em serviço de um objeto de pesquisa, questão ou hipóteses, claramente explicitadas; esse serviço deve ser rigoroso em suas modalidades e submetido a críticas nos planos da confiabilidade e da validade”. (LAVILLE, 1999, p. 176).

Portanto, nesse estudo a observação é considerada como um instrumento de pesquisa que visa o registro do contexto da sala de aula e a captação dos comportamentos e dos saberes das docentes no exercício da profissão docente. Dessa maneira, seguimos esta perspectiva durante a análise dos dados referente aos diários da prática educativa das professoras/alunas neste estudo. No quadro seguinte apresentamos sucintamente os instrumentos usados na coleta de dados para esta pesquisa.

INSTRUMENTOS DE PESQUISA	OBJETIVO	QUESTÕES
1. <i>Projeto Político-Pedagógico</i>	1. Conhecer o Modelo Formativo	
2. <i>Questionário</i>	2. Identificar o perfil profissional das docentes	De 1 a 19
3. <i>Entrevista Semi-Estruturada</i> • Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ensino	3. Conhecer a concepção de prática pedagógica das docentes	De 1 a 05
4. <i>Observação</i>	4. Conhecer a prática educativa das docentes	
5. <i>Documentos Pessoais</i> • Projeto de Intervenção • Diários do Estágio Supervisionado de Ensino	5. Conhecer os saberes docentes	

Quadro 2 - Instrumentos de Pesquisa

1.3 Da Coleta de Dados

Em razão de esta pesquisa comportar um caráter multimetodológico, utilizamos, simultaneamente e ou consecutivos, os seguintes instrumentos de investigação e de coleta de dados, como já explicado em item anterior: O questionário, a entrevista semi-estruturada de formação (modalidade semi-estruturada), e os Documentos Pessoais (Projetos de Intervenção e diários do Estágio Supervisionado de Ensino) com a finalidade de traçar um perfil profissional e das práticas docentes.

Para o desenvolvimento das tarefas previstas na coleta de dados, dedicamos dois semestres letivos (oito meses, de outubro/2001 a maio/2002) concomitantemente às atividades de revisão bibliográfica, e elaboração dos instrumentos de coleta de dados.

Durante esse espaço de tempo, visitamos as escolas, a UFPI e assistimos 10 (dez aulas de cada professora-aluna e 5 (cinco) de cada professora formadora. Estas instituições se

encaixam dentro dos parâmetros por nós estabelecidos, no que se refere a possuírem experiência e serem bem sucedidos profissionalmente. Nessas instituições, mantivemos, inicialmente, contato-conversa com os gestores(as): nas escolas com os Diretores(as), Coordenadores(as) pedagógicos(as) e na UFPI/CCE com o Diretor do Centro de Ciências da Educação e a Chefe do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, expondo nosso propósito de estudo, as linhas gerais do trabalho e, nesse sentido, sondando sobre a possibilidade de colaboração.

Recebemos um pronto atendimento de todas as escolas e da UFPI-CCE. A propósito, um fato que muito nos estimulou a prosseguir com a pesquisa sendo aceito sem restrições por cada instituição e pelos sujeitos, sendo agendados encontros durante os quais exporíamos nossa proposta de estudo e sondaríamos sobre a disposição, ou não, desse grupo ao concordarem em serem nossos colaboradores.

Em encontros informais com cada professora, após explanação, discussão acerca do trabalho e da tarefa que deveriam desempenhar, no caso, elaboração do projeto de intervenção e diários do Estágio Supervisionado de Ensino bem como a operacionalização da intervenção e aplicação do questionário, realização da entrevista e observação das aulas, todas as professoras alunas e formadoras se mostraram dispostas a enfrentar as atividades.

É importante ressaltar, que as professoras formadoras responderam apenas ao questionário e à entrevista. No caso deste grupo de professoras formadoras observamos cinco aulas, para podermos nos certificar do trabalho desenvolvido em sala de aula, e colher informações para subsidiar a compreensão do processo formativo posto em ação, ou seja, se tinha uma relação direta com o que havia sido posto no Projeto Formativo. Assim, as observações serviram para esclarecer aspectos que não ficaram claros através do questionário, da entrevista e também para sabermos um pouco mais sobre a prática docente de cada professora.

Em relação às professoras-alunas entramos em contato através das aulas na UFPI, posteriormente, realizamos visitas nas escolas. Durante as visitas fizemos a exposição do nosso objeto de estudo, o questionário, o roteiro das entrevistas, elaborou-se os projetos de intervenção e acompanhamos a implementação do referido projeto, também instigamos às professoras a relatarem as atividades desenvolvidas com os alunos durante a implementação do referido projeto, visando compreender o desenvolvimento de suas práticas, ou seja, a aquisição e construção de novos saberes e o desenvolvimento da competência pedagógica.

Para a escrita dos diários não fornecemos nenhum roteiro, porque não desejamos interferir na escolha de temáticas, visto que, o Projeto de Intervenção foi elaborado em função de uma temática ou problema que a professora estava enfrentando em sala e de suas necessidades profissionais.

Concomitante à implementação do Projeto de Intervenção, foram sendo elaborados os diários, contendo idéias, descrições e opiniões consistentes, fruto do processo reflexivo empreendido pelas professoras. As professoras, autoras dos diários da prática, exprimiam-se na condição de formandas e portadoras de profissionalidade. Isto é, registraram suas práticas revelando a influência que o processo formativo exerceu na sedimentação dessa formação, fortalecendo suas crenças e concepções.

Paralelamente ao tempo de implementação dos Projetos de Intervenção e redação dos diários, fazíamos as observações nas salas de aula das professoras-alunas nos turno da manhã e tarde e a cada 15 (quinze) dias assistíamos às aulas das professoras formadoras, na UFPI, além disso, agendamos a aplicação dos questionários. Após estas atividades agendamos as entrevistas semi-estruturadas tanto com as professoras formadoras quanto com as professoras/alunas.

Para efetivação das entrevistas usamos um gravador, fitas magnéticas e os roteiros das entrevistas, contamos também com prévia aquiescência de cada sujeito. Posteriormente,

todas as entrevistas foram transcritas pela pesquisadora e digitadas com a ajuda de um estudante universitário, na condição de colaborador que recebia honorários para realização de tal tarefa. Além disso, o estudante universitário digitou os dossiês de cada aluna e as respostas dos questionários. Todo esse material foi objeto de leituras e releituras apreciativas nas quais destacamos os aspectos importantes, significativos, ou seja, as singularidades que foram surgindo em cada material, com base nos objetivos definidos para o objeto de estudo, aspecto que será detalhado no próximo item.

Para realizar a aplicação dos questionários e realização das entrevistas, pelas características e peculiaridades inerentes a esse tipo de atividade, revelou-se uma tarefa trabalhosa, por conta do tempo disponível dos sujeitos, que estavam bastante atarefados e, além disso, entraram em greve.

O primeiro contato das professoras com os diários da Prática Pedagógica ocorreu num período de 12 horas durante o desenvolvimento da disciplina Prática Educativa II e III, através de um texto nosso, apresentado no Congresso da ¹REDOR 2000, envolvendo a utilização de diários *A Vida e o Ofício de Professoras do Ensino Fundamental na perspectiva de Desenvolvimento Pessoal e Profissional*, sendo também realizado o estudo do Capítulo 2, “El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones, do livro “El diario Del profesor: um recurso para la investigación en el aula”. (PORLÁN; MARTIN, 1997). O trabalho com diários envolveu a leitura e discussão de alguns relatos, o que permitiu a classificação, por parte das professoras-alunas, de trechos dos relatos que consideramos significativos, relativas ao professor, aos alunos e ao ambiente didático.

A elaboração dos diários foi solicitada, para a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ensino, quando propomos que as professoras-alunas elaborassem os seus relatos durante o desenvolvimento do Projeto Didático de Intervenção, no segundo

¹ REDOR: Rede Feminista.

bimestre letivo do ano de 2002. Para esta elaboração sugerimos que observassem algumas instruções, como: transformações verificadas em relação à dinâmica da sala de aula, atitudes e aproveitamentos dos alunos, principais dificuldades conceituais enfrentadas, no desenvolvimento dos conteúdos, pelos alunos e por elas mesmas e sugestões de modificação nas atividades realizadas.

Nos encontros de socialização de experiência das práticas desenvolvidas na escola ocorreram a leitura e discussões coletivas dos diários. Nestes encontros fazíamos questionamentos sobre os aspectos que não ficaram muito claros nas narrativas, ou pedíamos às professoras que comentassem uma determinada atividade ou acontecimento relatado para esclarecimento coletivo. Era um momento aberto à participação das demais professoras, que se encontravam bastante atentas, geralmente questionando sobre aspectos mais descritivos relacionados à metodologia empregada ou à disposição e participação dos alunos.

Durante os encontros de leitura e discussão coletiva dos diários, evitou-se sempre uma postura avaliativa. As questões levantadas às professoras-alunas procuravam esclarecer aspectos da narrativa que não estava compreensível, ou então para evidenciar alguns aspectos diferenciados na prática de sala de aula, em função dos trabalhos desenvolvidos na disciplina.

Para realizar a análise dos diários no sentido de fazer surgir a evolução do trabalho participativo das professoras, definimos alguns passos que foram seguidos.

Na primeira fase, foi feita uma leitura geral e exploratória, sem a preocupação de fazer uma categorização prematura. Dessa maneira, tomamos contato com a forma e o conteúdo da narrativa de cada professora.

Na segunda fase, identificamos as situações presentes na narrativa, como as professoras usavam os recursos didáticos, sua postura pedagógica na sala de aula, os desafios encontrados e seus encaminhamentos. Observamos ainda algumas situações diferenciadas,

evidenciadas através das contribuições do Curso à prática das professoras, assim como a maneira como estas eram trabalhadas.

Na terceira fase, averiguamos a coerência da análise realizada, reafirmando-a a partir do discurso apresentado nos registros. A análise tinha como objetivo captar os saberes construídos pelas professoras no desenvolvimento da prática pedagógica.

Em relação aos diários, dadas suas peculiaridades, principalmente por serem documentos, não estabelecemos a princípio uma data, ficando acertado com as professoras/alunas que devolvessem ao término da implementação do projeto de intervenção, esse material foi devolvido no prazo de três meses.

Esse prazo foi bastante benéfico, pois apesar de as professoras estarem envolvidas com o Processo Formativo na UFPI e com suas turmas nas escolas e com a greve, conseguiram cumprir essa tarefa sem muitos transtornos, nos devolveram um dossiê com a minuta do Projeto de Intervenção, os diários da prática educativa e cada atividade desenvolvida durante a implementação do projeto.

Empregamos todos esses instrumentos de coleta de dados, na certeza de que viabilizariam às professoras/alunas a possibilidade de reverem sua trajetória de vida profissional, desde a formação inicial à continuada, além de registrarem suas práticas e seus saberes, reverem suas crenças sobre o ensinar e o ser professora em decorrência desse processo de desenvolvimento profissional, que vem a ser nosso objeto de estudo.

1.4 Da Análise dos Dados: Organização e Procedimentos

Para desenvolver esta etapa da pesquisa, de análise dos dados, trabalhamos com o questionário, as entrevistas, os projetos de intervenção, os diários e as anotações das observações, para assegurar a posse de constatações de fato representativas. Em seguida,

estabelecemos um protocolo que nos ajudou a fazer inferências sobre cada material, resgatando os significados que foram distribuídos por categorias, conforme Quadro 3.

Para analisarmos os dados estabelecemos um processo de *filtração* das singularidades apresentadas em cada instrumento. Procedemos, recortes, para chegarmos às categorias e subcategorias, para podermos concretizar a etapa de análise dos dados.

Partimos das singularidades da formação inicial e contínua e da profissionalidade docente, visando a *filtração* do pensamento das professoras, quando da lembrança de sua história profissional e efetivação de suas práticas, revendo-os em suas singularidades e complexidades.

A Profundidade com que fomos destrinchando os dados permitiu que elaborássemos, uma compreensão dos discursos das professoras propiciando o estabelecimento das subcategorias descritas no quadro a seguir.

TEMÁTICA	CATEGORIZAÇÃO	SUBCATEGORIZAÇÃO
<i>A Formação Inicial/Continuada</i>	<i>Categoria I:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Trajatória Formativa Universitária 	<ul style="list-style-type: none"> • Trajatória acadêmico-formal
<i>Modelo Formativo</i>	<i>Categoria II:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Formação Profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Modelo Formativo
<i>Construção da Profissão</i>	<i>Categoria III</i> <ul style="list-style-type: none"> • Constituição da Identidade docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do processo de construção da identidade profissional docente
<i>Profissionalidade</i>	<i>Categoria IV</i> <ul style="list-style-type: none"> • Saberes docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento dos saberes adquiridos e produzidos na formação

Quadro 3 – Organização e Categorização

Os critérios que definimos e empregamos para agrupar as informações pautaram-se nos elementos comuns e nos mais recorrentes, foram surgindo no *corpus* de dados. Desse

modo, para proceder à definição das categorias, passamos, por cinco etapas: a primeira consiste em isolar os dados do questionário, a segunda os das entrevistas, a terceira dos projetos de intervenção, a quarta dos diários e a quinta das observações, a fim de garantir um certo nível de organização dos textos destacados.

Os dados foram sendo organizados conforme se apresentavam, assim as várias categorias se estabeleceram, o que permitiu comparações e interpretações e generalizações, viabilizando, a compreensão dos processos de formação, da profissionalidade, do desenvolvimento profissional e saberes docentes, construídos, reconstruídos e socializados. Isto vem reforçar a tese de que o sujeito realiza reflexões sobre sua formação e suas práticas conforme as experiências, singularidades, subjetividade, revelando o caminho percorrido no processo de construção do desenvolvimento profissional e da competência pedagógica.

Tomando por base as análises e inferências dos dados, expressamos as crenças, visões e posicionamentos, críticas das professoras, como foi sendo construída a sua profissionalidade com isto esperamos que possamos contribuir para a sistematização dessas situações de vida, formação e práticas profissionais, vislumbrando sempre o surgimento de um novo saber sobre o processo de formação, profissionalização e o desenvolvimento profissional.

Na análise dos dados, utilizamos códigos que identificam as professoras - *letras designadoras*, para as professoras formadoras - *A, B, C, D, E, F, G e H* e para as professoras-alunas - *I, J, L, M, N, O, P, e Q*) e registro de suas falas. Primeiramente apresentamos o perfil profissional das professoras formadoras e das professoras-alunas, onde estão explicitadas as singularidades da formação inicial e continuada e o desenvolvimento profissional, os obstáculos pedagógicos. Em seguida apresentamos suas singularidades, crenças sobre a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Ensino, os projetos de intervenção, os diários da prática onde estão revelados os aspectos da construção, reconstrução e socialização de

saberes, bem como a construção da competência pedagógica. Com esse sentimento, finalizamos este capítulo e passamos para o capítulo em que trataremos dos Aportes Teórico-Conceptuais da Formação, da Profissionalização e do Desenvolvimento Profissional.

CAPÍTULO 2

APORTES TEÓRICO-CONCEPTUAIS DA FORMAÇÃO, DA PROFISSIONALIZAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Formação e profissionalização são conceitos complexos e polissêmicos, mas como o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade estamos diante de um desafio: procurar *saber* a identidade e a profissionalização docente considerando que saber é interrogar o real, pensar a experiência, elevá-la a condição de experiência compreendida, para buscar sua gênese e sentido.

(LEVÉBVRE, HENRI, 1991).

Capítulo 2 - Aportes Teórico-Conceptuais da Formação, da Profissionalização e do Desenvolvimento Profissional

A formação de professores realizada em todos os níveis de ensino, principalmente no superior, tem levado as universidades a rever suas funções, suas estruturas e seus modos de funcionamento numa tentativa de melhorar especialmente, os processos de formação de seus futuros profissionais que deverão estar preparados para enfrentar com criatividade os problemas e desafios de uma sociedade em constantes mudanças e contradições. Assim, a formação inicial e continuada ganhando ênfase nos estudos que tratam da questão.

Neste capítulo, iniciamos fazendo uma reflexão sobre o conceito de formação docente. Em segundo lugar tratamos do processo de profissionalização docente, explicitando as nuances que envolve a ação profissional dos professores. Em terceiro, tecemos considerações sobre o desenvolvimento profissional docente e finalmente, discutimos sobre os saberes profissionais, apresentando as idéias de diversos autores a cerca do assunto. No item a seguir conceituamos a formação de professores no contexto da profissionalização.

2.1 Formação de Professores: o que é?

A origem do nosso estudo, os objetivos decorrentes de nossas preocupações direcionaram o foco de análise para a formação, profissionalização, os saberes docentes e a prática educativa do professor em processo de formação, cuja atividade pedagógica se desenvolve no primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental.

Assim, neste item discutiremos, inicialmente, a formação, profissionalização docente, procurando relacioná-la, sobretudo com o trabalho do professor em formação, para num segundo momento realizar uma reflexão sobre a prática educativa.

A docência é uma profissão que possui singularidades e complexidades, porém, difícil de ser exercida, portanto, “o que a sociedade espera dos professores depende em grande parte do que ela pretende da educação”. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, **RELATÓRIO**, 1998, p. 62). O que se tem observado é que estas expectativas, atualmente, são de grande expressividade, apesar de não possuir uma precisão tão concreta.

A esse respeito, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI “atribui à educação um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades”, (DELORS 2001, p.152), destacando “a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, que nunca foi tão patente como hoje em dia [...] e será ainda mais decisiva no século XXI” (DELORS 2001, p. 152), “[...] período em que muito se espera e muito se exige dos professores” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, **RELATÓRIO**, 1998, p. 13).

A sociedade e as instituições de um modo geral possuem uma alta expectativa em relação ao trabalho do professor, requerem um retorno imediato, muito embora não percebam as possibilidades e condições que os professores possuem para efetivarem as diversas responsabilidades que geralmente são muito difíceis para serem postas em ação, às vezes não estão muito bem definidas. O relatório Mundial de Educação da UNESCO (1998) vagamente define o papel do professor, quando afirma, que “os professores têm um papel central a desempenhar na preparação das novas gerações de modo a que estas possam concretizar as nossas esperanças de um mundo socialmente mais justo, mais tolerante e mais pacífico no próximo século”. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, **RELATÓRIO**, p. 5).

Este mesmo relatório considera a dificuldade de ser feita essa definição, o que pode produzir problemas quanto às decisões em relação às *orientações conceptuais na formação de professores*. (IMBERNÓN, 1998; GARCÍA, 1999). A esse respeito, a UNESCO diz o seguinte:

A formação de professores [...] tem tantas abordagens, quanto os papéis que se pretendem atribuir aos professores, seja na sala de aula, no ambiente escolar ou noutra ambiente educativo ou numa sociedade alargada. Dadas às diferenças nacionais e culturais, o único consenso internacional, a que se pode chegar, relativamente a uma questão tão complexa, é o de que o *ensino* deve ser encarado como profissão. (UNESCO, 1998, p. 86).

Apesar do ensino ter sido considerado internacionalmente como profissão e, lamentavelmente, a *Recomendação relativa ao Estatuto dos Professores*, feita pela UNESCO, em 1966 com diversas *Recomendações, Acordos, Pactos*, por parte dos organismos internacionais e nacionais não tem tido força suficiente para sair do papel. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, **RELATÓRIO**, p. 5).

Com tudo, a definição do ser professor(a), hoje,

[...] se orienta por finalidades que além de nem sempre serem claras, são muitas vezes também retóricas: ‘formação integral do indivíduo; desenvolvimento das capacidades básicas; transmissão de conhecimento; ensino de conhecimentos; atitudes, valores, habilidades, etc, [...]’. (IBAROLA, 1998, p. 72).

No desenvolvimento das atividades diárias em sala de aula, com um grupo de alunos heterogêneos, o professor deve possuir competência para: Articular vários saberes – desde os espontâneos até os científicos - seus e dos alunos visando à construção compartilhada de novos conhecimentos; Estimular processos intersubjetivos de construção do conhecimento que vão sendo elaborados intrasubjetivamente; Promover o ensino-

aprendizagem para um mundo em mudança, apesar das diversas situações da sua vida e da vida dos seus alunos, a quem devem ser proporcionadas experiências significativas para que possam *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser*.

A partir do que foi exposto acima, pode-se afirmar que as expectativas sobre o trabalho do professor estão estritamente relacionadas com os conceitos e as concepções de homem, sociedade, educação, escola, ensino, aprendizagem, currículo, conhecimento, assim como outros aspectos que integram a complexa rede de relações que envolvem o ato de ensinar, de aprender e de aprender a ensinar.

Por outro lado, o conceito de formação é passível de múltiplas interpretações. Ferry (1991, p. 36) considera a formação “como um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”. Afirma ainda, que a formação de professores é a formação de formadores. Já Sacristán (1992, p. 72) considera que o conceito de formação representa uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo. García (1999, p. 26) compreende a formação de professores como:

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

A educação que está sendo exigida no século XXI nos diferentes países e principalmente no Brasil requer um repensar dos modelos formativos de professores, que devem atender às necessidades formativas dos docentes, estando coerentes com as mudanças que estão propondo. De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 2),

A escola necessita acompanhar as Reformas Educacionais na *sociedade da informação* e nessas mudanças os profissionais da educação têm um papel a cumprir. Assim, pois, se justificam as preocupações com a formação de docentes para as novas tarefas e problemas característicos da educação para o século XXI.

No Brasil, a temática sobre formação de professores vem sendo discutida em diversos estudos e reflexões críticas, revelando a existência de um modelo formativo hegemônico, que tem como suporte o racionalismo técnico com base formativa no modelo academicista. Neste modelo formativo o professor é considerado um mero executor-produtor de saberes profissionais produzidos por especialistas das diferentes áreas científicas, assumindo um papel secundário no processo de construção da profissão, situando-se numa posição inferior no processo hierárquico que estratifica a profissão docente. Porém, o modelo de formação predominante (modelo hegemônico) na perspectiva de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 21) é baseado:

- 1 - No treinamento de habilidades (identificadas como competências);
- 2 - Em conteúdos descontextualizados da realidade profissional, fragmentada, reveladores de uma formação acadêmica fragilizada;
- 3 - Na distância do objeto da profissão (do processo educativo da escola), com uma evidente dicotomia teoria-prática, com o criticado estágio terminal e com escassos momentos para mobilizar saberes da profissão na prática real.

Essa situação, segundo os autores, encontra-se relacionada à questão de se ter que rever, criticamente, os contextos formativos desprofissionalizantes, marcados pelas relações de poder, interesses, hábitos ou atitudes que são fragilizadas, tanto em relação aos professores, como dos processos formativos. A Figura 1 seguinte conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) representa o Modelo Hegemônico de Formação referido pelos autores, com suas características:

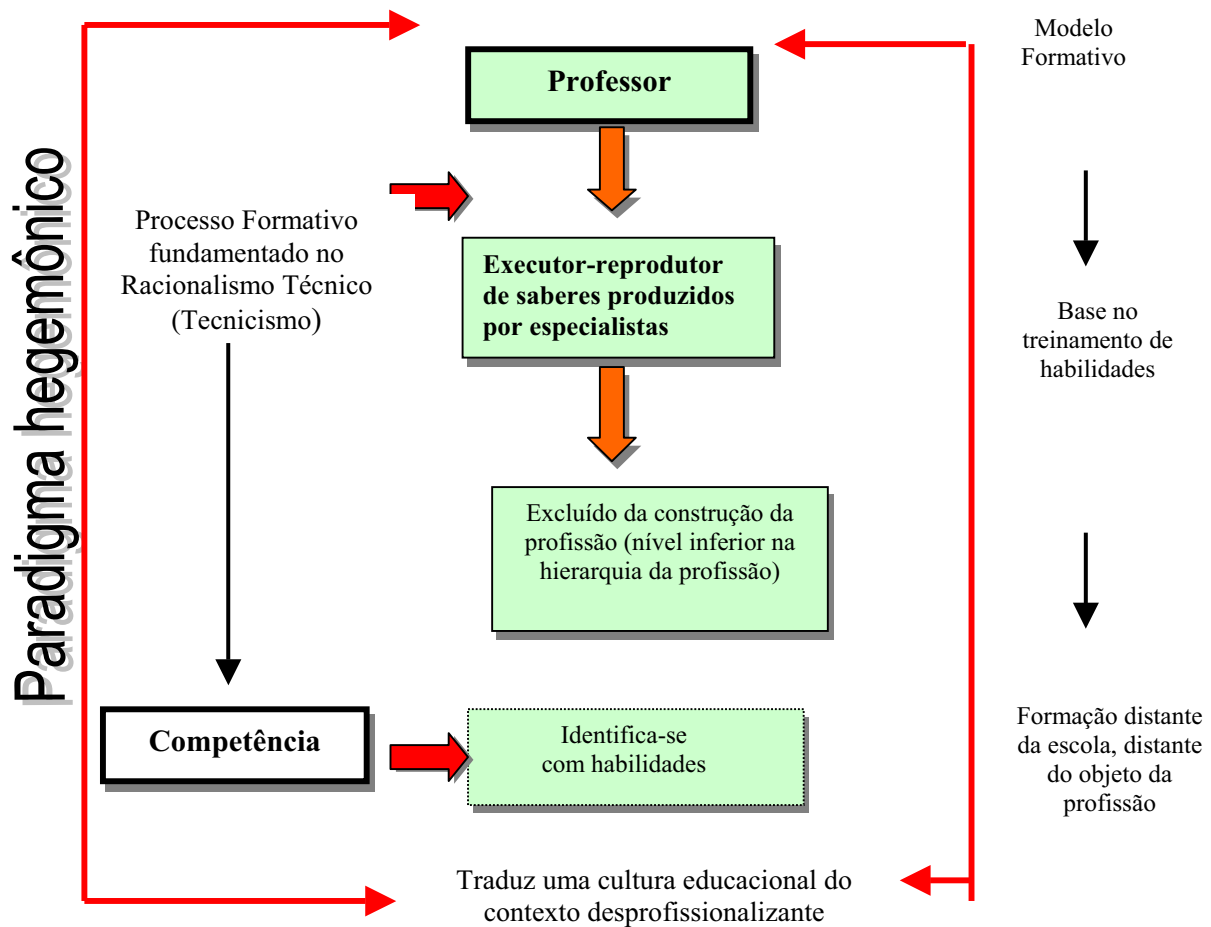


Figura 1 - Representação do Modelo Hegemônico da Formação
Fonte: (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, p. 22)

Existe a necessidade de uma contraposição a este Modelo Formativo Hegemônico, sendo necessário a construção de um novo modelo que possibilite a inovação das práticas formativas, com vista à superação dos obstáculos que o docente enfrenta ao exercer a profissão.

A construção de um Modelo de Formação Emergente, que possa se contrapor ao Modelo Hegemônico de Formação tem sido uma tarefa que diversos pesquisadores que vêm contribuindo com referências teóricas que procuram explicitar a constituição de novos processos formativos, em que a profissionalização docente é tomada como ponto chave nos processos formativos: Bráslausky (1999); Bar (1999); Brzezinski (2002); Díaz Barriga e

Espinosa (2000); Gatti (1997); Gauthier, Tardif (1998); Imbernón (2000); Ramalho, Nuñez, e Gauthier (2003) e Torres (2000). A convergência de referências num modelo formativo que são expressas como metáforas do professor, constituem atitudes ligadas entre si, de forma dialética ao próprio processo da profissionalização docente.

Existem também as contribuições e limitações dos estudos sobre o professor reflexivo apontado por Schön (2000); Zeichner (1993) e Freire (2002); o professor como investigador, discutido por Stenhouse (1987) e Elliot (1998); o professor crítico, priorizado nas obras de Freire (2002) e Carr e Kemmis (1998). Essas referências sinalizam para um novo fazer profissional competente do professor, servindo para a construção do seu desenvolvimento profissional. A convergência dessas referências teóricas significa que:

Assumir a reflexão, a pesquisa e a crítica como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir para transformar a realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos, como membro de um grupo social e profissional. (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, p. 23).

Na Figura 2 a seguir encontra-se representado o Modelo Emergente de Formação.

Proposto por Ramalho, Nuñez e Gauthier, (2003).

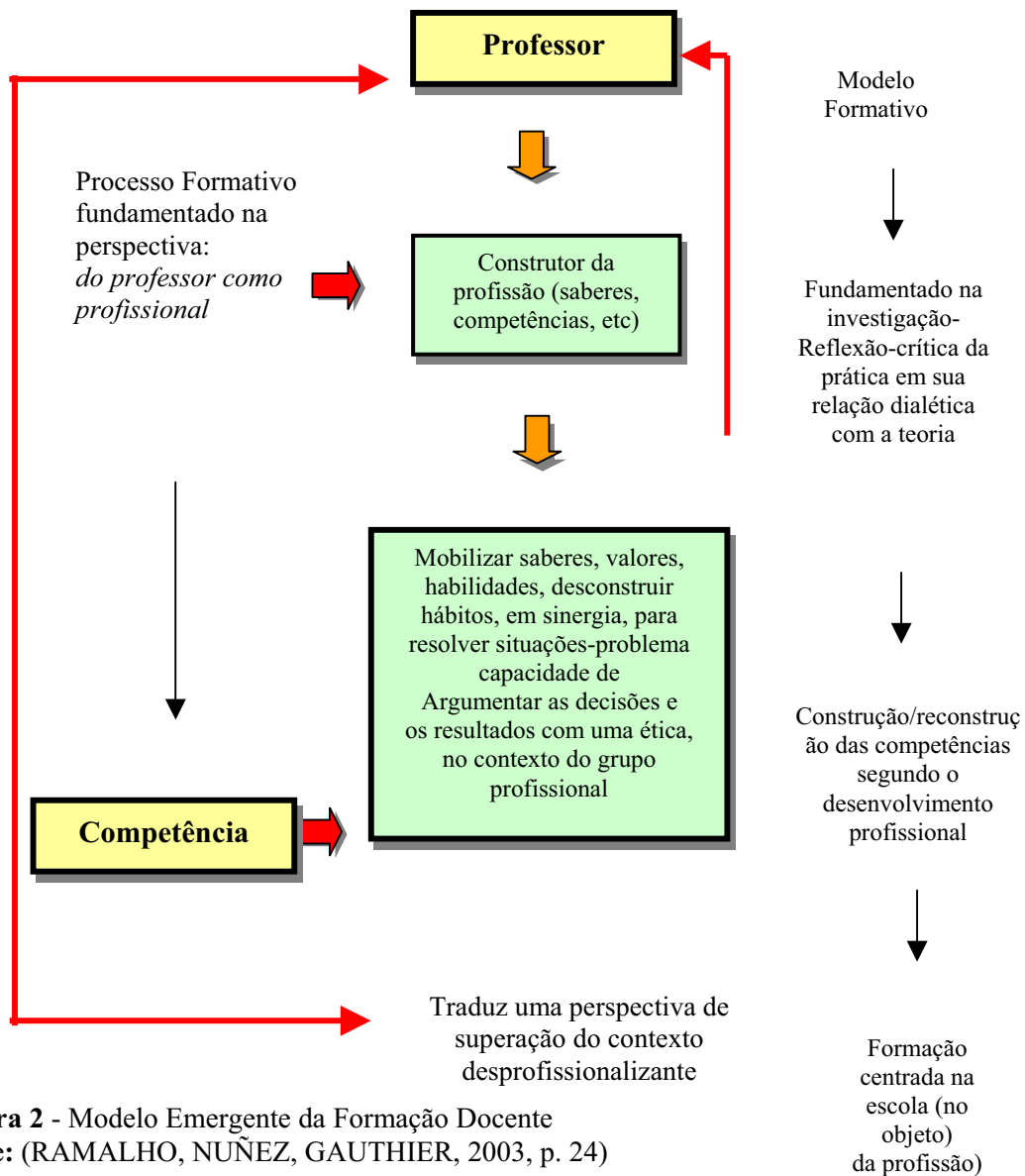


Figura 2 - Modelo Emergente da Formação Docente
 Fonte: (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2003, p. 24)

Por meio do esquema acima, os autores propõem uma alternativa de superação de antigas práticas de formação e da ação docente que têm se conformado com o modelo da tradição, centrado no racionalismo técnico.

Um modelo formativo que prima pela mudança na prática docente deve considerar as seguintes condições básicas de atitude profissional: a reflexão, a pesquisa e a crítica. Estes elementos se articulam como um sistema apontando para uma nova visão de atividade

profissional dos docentes. A convergência de perspectivas teóricas do modelo formativo, proposto por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) está representado na Figura 3 a seguir:

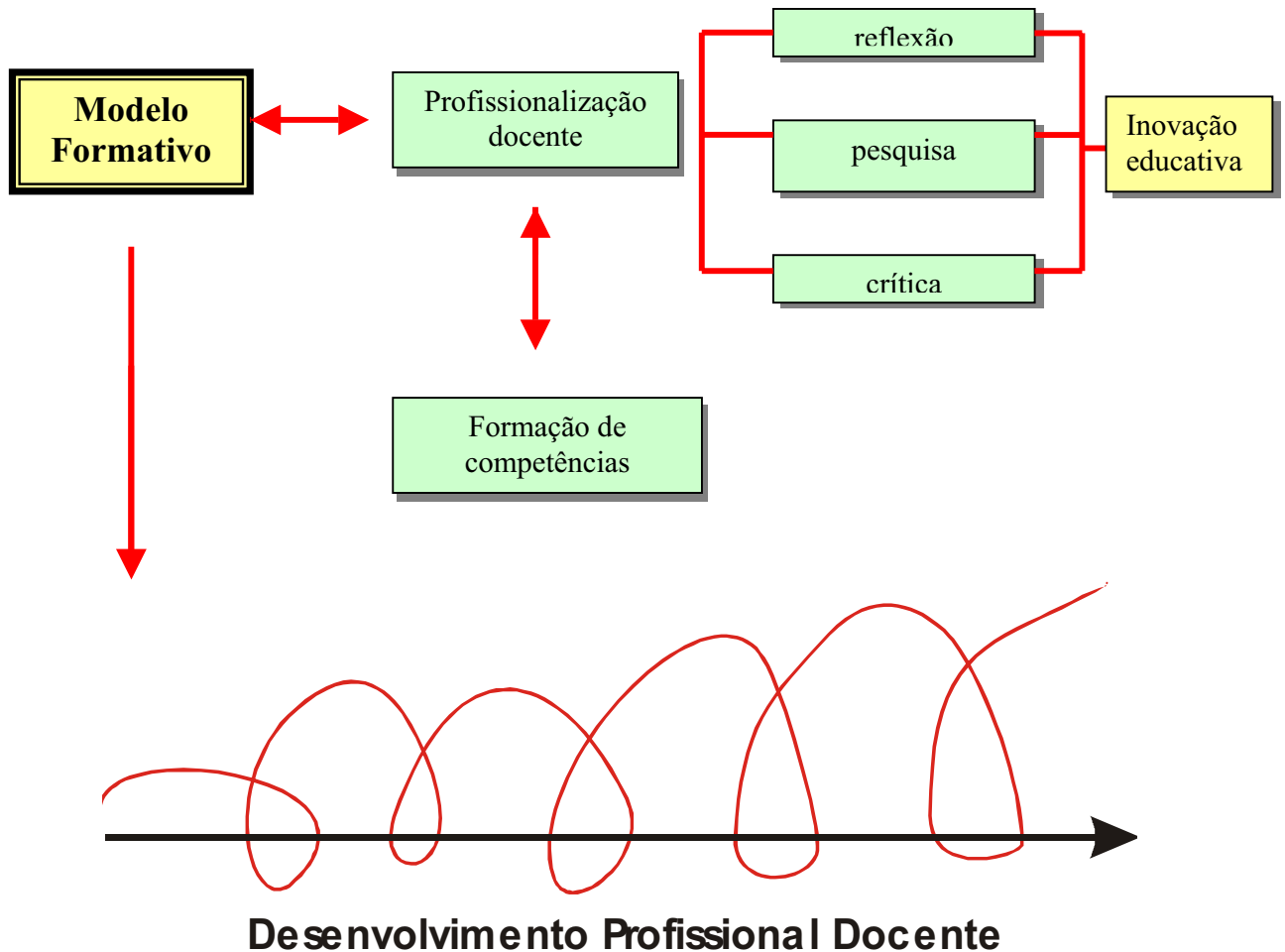


Figura 3 - A Convergência de Perspectivas Teóricas no Modelo Formativo
Fonte: (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2003, p. 25)

Assumir a reflexão como uma estratégia de ação formativa como é proposta por Schön (2000) requer que o docente realize a construção-reconstrução de sua prática profissional a partir de sua própria prática. A reflexão do professor deve ser usada como um processo que possa contribuir com o desenvolvimento profissional, como um processo que possibilita tomar de decisão e interpretar o trabalho docente. (IMBERNÓN, 2000).

Para que o docente reflita sobre a sua prática é preciso que ele tenha domínio de alguns recursos teórico-metodológicos que são importantes para a ressignificação do seu agir

profissional. O processo de reflexão torna-se necessário para que os docentes sejam produtivos, sendo orientado por novas referências teóricas sobre o saber científico. Nesse ponto a teoria exerce um importante papel essencial para que o docente possa redefinir a sua ação profissional e construa novos saberes.

Sobre a reflexão, Smyth (1992, p. 30) afirma ser necessário “uma noção de reflexão na formação de professores que seja simultaneamente ativa e militante, que introduza no discurso sobre o ensino e a escola uma preocupação pelo ético, pessoal e político”.

Para Smyth (1992), existem quatro fases que permite o desenvolvimento do conceito de reflexão que são: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Isto significa que o processo formativo oferecido pela agência formadora deve permitir aos alunos a capacidade de descrever o que realizam, informar sobre o significado do que realizam, confrontar como conseguiu chegar até onde chegou e reconstruir realizando uma síntese da prática desenvolvida de maneira criativa, significativa.

Zeichner (1993) considera que a reflexão do professor sobre a sua prática como um potencial transformador das condições em que acontece sua atividade profissional. Isso pode acontecer através da implementação de projetos que tenham em vista a mudança institucional e social com implicações sociais e políticas, que devem ser explicitadas como um critério de orientação da prática reflexiva.

Através da reflexão como uma estratégia formativa é possível construir *uma epistemologia da prática*, considerando-se a docência como uma profissão que é construída na prática. De acordo com Perrenoud (2002), a reflexão da prática, na prática e sobre a prática possibilita a tomada de consciência dos processos de construção da atividade profissional, característica do trabalho do professor como profissional.

Fazer uso da pesquisa como processo formativo requer propor recursos metodológicos para avançar no desenvolvimento da profissão. Essa perspectiva tenta superar

a concepção de professor conforme o *racionalismo técnico*. Assim, o professor pode reconstruir a sua ação pedagógica e construir novos saberes.

Desse modo, a sala de aula pode ser considerada como um laboratório de pesquisa onde o(a) professor(a) busca criar situações mediadas por valores e critérios educativos. Nesta perspectiva, o professor como pesquisador toma sua prática com objeto de pesquisa, como o objetivo de transformá-la e reconstruí-la.

Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 27-28), os professores devem superar a *metodologia da superficialidade*¹ tão usada na construção de saberes do senso comum. Para tanto,

[...] supõe incorporar a pesquisa como um dos componentes da formação. A pesquisa, como ferramenta da reflexão crítica da prática, contribui para a construção de novos saberes, para se lograr uma autonomia profissional que se constrói no coletivo do trabalho. Dessa forma, a pesquisa se orienta também à construção de debates sobre as experiências de vidas, sobre outras experiências de pesquisas para refletir sobre o trabalho profissional coletivo como categoria. A inovação educativa do professor é um processo de reflexão, pesquisa e crítica para a transformação não só de um currículo como também da escola no contexto social.

Conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier, (2003) a visão de professor pesquisador, defendida pelos autores, não se identifica com a pesquisa do professor em sala de aula com a *pesquisa acadêmica*, aproxima-se do profissional que participa da produção de saberes com métodos e estratégias sistematizadas, fazendo uso da pesquisa como um mecanismo de aprendizagem. Na perspectiva dos autores, o professor como pesquisador também se profissionaliza à medida que participa de um coletivo como prática social, que reflete, constrói saberes e competências, caminho para conquista da autonomia profissional.

¹ Superar a metodologia da superficialidade significa que os docentes devem aprofundar seus conhecimentos no sentido de realizar modificações substanciais no seu modo de agir profissional.

Para os autores o processo de construção de saberes cresce de acordo com o desenvolvimento da pesquisa (como inovação educativa), que é resultante da reflexão da prática, através da crítica coletiva como uma condição de legitimação dos saberes, que têm um alcance epistemológico e prático maior ou menor, segundo os próprios processos de legitimação.

Consideramos que para haver inovação educativa é necessário que as agências formadoras se comprometam com a formação de profissionais que sejam capazes de refletir a sua ação docente no sentido tomar a pesquisa como um dos eixos de sua formação, como um mecanismo de aprendizagem da profissão.

Por meio desse mecanismo é possível que os docentes venham superar a superficialidade de sua ação pedagógica como sujeito e não apenas como consumidor de conhecimentos, mas como produtor de diversos saberes, desenvolvendo suas potencialidades, promovendo a inovação educativa e o seu desenvolvimento profissional.

As proposições de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) estão representadas a seguir na Figura 4:

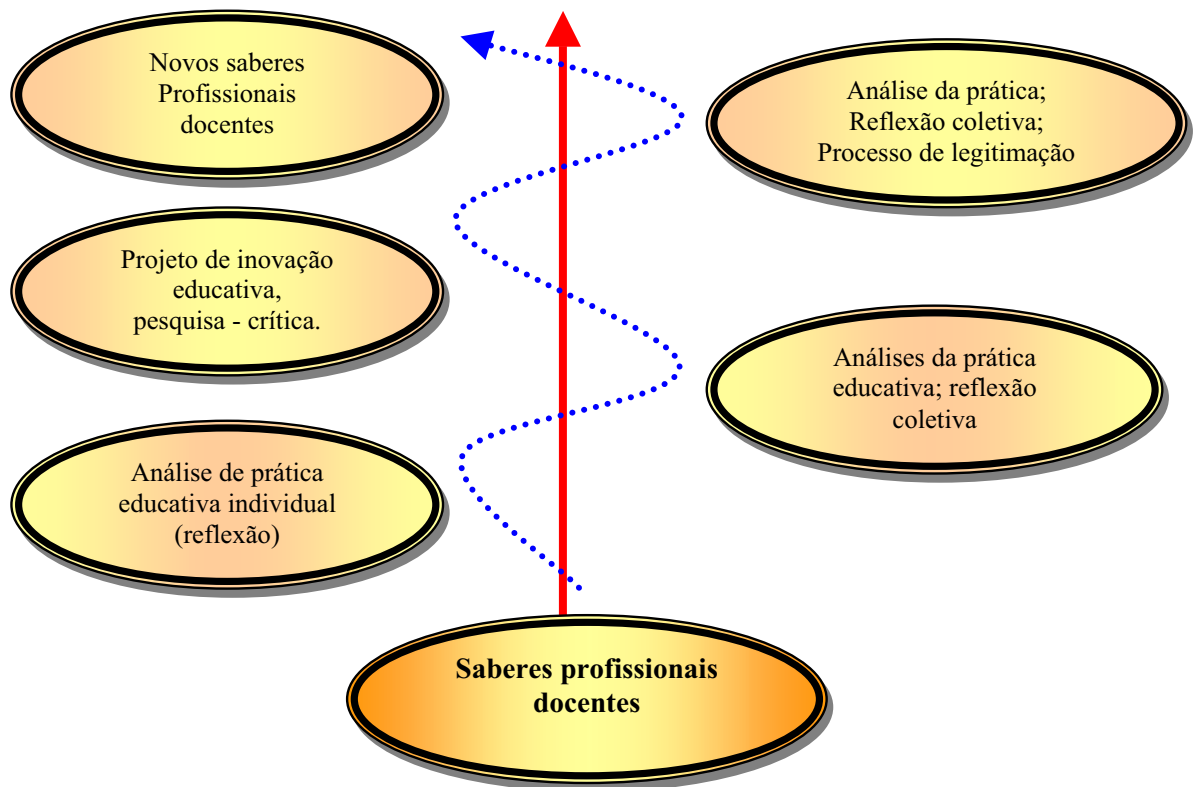


Figura 04 - Processo de Construção de Saberes
Fonte: (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, p. 30)

Assumir a pesquisa como estratégia formativa também significa compartilhar com as idéias de Freire (2002), quando afirma que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, uma vez que fazem parte da prática educativa a busca e a indagação. O professor necessita assumir uma atitude de pesquisa sobre sua própria prática, para que possa formar indivíduos criativos, críticos, reflexivos e participantes e solucionadores de problemas. Freire (2002, p. 32) afirma que:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Essa seria sua função político-ideológica na construção de projetos, como alternativas políticas, podendo assumir um compromisso com uma educação democrática e de qualidade.

Assumir a crítica como estratégia formativa, conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), significa considerar a relação entre teoria e prática. É refletindo a prática que está sendo desenvolvida no momento presente que o docente tem a possibilidade de modificar sua ação pedagógica futura. Na visão de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) a crítica possibilita ao docente fazer uma releitura da realidade educativa a partir do uso de referenciais que os ajudem a construir uma compreensão dessa realidade e a superar as práticas exclusivas e reprodutoras, transformando o papel da escola, considerando-a como um espaço de conscientização e construção da democracia. Portanto, é o conteúdo da crítica que possibilita a modificação do significado da realidade educativa, que deve ser refletida e construída pelo coletivo de professoras(as).

Adotar a perspectiva crítica para a formação docente como um pressuposto ideológico, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), significa o reconhecimento da não neutralidade dos saberes, das atitudes de quem ensina e de quem aprende. Significa formar certos valores nos futuros profissionais da docência, constituindo uma nova ótica na relação entre os interesses, saberes e competências, entre os elementos afetivos e cognitivos gerados no âmbito das estruturas de poder, no sentido de assumir um compromisso com os alunos e a sociedade.

Neste sentido, a prática pedagógica passa a ter um novo significado, deverá ser desenvolvida eticamente a partir de novos propósitos ou objetivos. Na perspectiva de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 36),

Uma das tarefas essenciais dos projetos formativos é compreender-construir o sentido da crítica como condição da profissionalização dos professores no marco dos Projetos Pedagógicos. A atitude crítica, ligada à reflexão e à pesquisa, supõe a reconstrução das categorias pelas quais os professores explicam os fenômenos educacionais, como processos sociais, políticos, econômicos, ideológicos, complexos, na busca de superar suas práticas educativas e dessa forma contribuir com os Projetos Educativos que procuram ‘transformar a sociedade’ e conseqüentemente, a escola, como instituição da democratização de saberes, valores, atitudes, que possam contribuir com a formação cidadã dos alunos e dos próprios professores como profissionais em desenvolvimento.

De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier, (2003) ao elaborar os projetos formativos, as agências formadoras devem, portanto, deixar bem claro, os sentidos que estão atribuindo ao seu compromisso com a transformação da sociedade; bem como que perspectiva têm os professores para pensar a transformação que desejam realizar na educação dos cidadãos, como também na sua participação na construção de referenciais teórico-práticos que possam contribuir com o avanço da educação junto com seus pares.

A situação social e educacional no Brasil vem exigindo novas perspectivas teóricas e filosóficas no campo das teorias críticas da educação. Trata-se de buscar novas referências teóricas que possam possibilitar aos docentes um novo olhar sobre suas práticas enquanto profissionais que têm um importante papel na sociedade. E em razão disso, devem ser compromissados politicamente como agentes da transformação.

O modelo emergente para a formação docente possui uma ampla possibilidade de contribuir para a profissionalização do professor, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) podendo ser usadas a reflexão, a pesquisa e a crítica como atitudes que podem ser adquiridas pelos futuros professores a partir da aceitação significado que venham a ter nas instituições de

formação de docente, mas sobretudo, devem ser voltados para realizar transformações nas atuais realidades educativas.

Em se tratando da formação e da profissionalização docente, Ramalho e Nuñez (1998) apontam para a necessidade de as agências formadoras associarem a formação inicial (de Nível Superior) a um *Modelo Formativo* visando orientar os processos formativos, adotando uma abordagem que reconheça a importância da realidade do trabalho docente a partir de uma perspectiva histórica, cultural, e social da prática de formação. Quando se referem ao *modelo profissional*, estão falando do perfil profissional como um produto que deve ser considerado pelas agências formadoras, ou seja, do tipo de profissional que deve nortear o processo formativo.

Nesta perspectiva, temos percebido que no campo da formação de professores, diversos estudos vêm apontando para a necessidade da definição do tipo de profissional que se deseja formar, como afirmam (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003). Para os autores, sem essa definição as agências formadoras não podem contribuir com a formação e profissionalização do profissional do ensino.

De acordo com Ramalho e Nuñez (1998), a formação inicial é importante no sentido de que pode antecipar o desenvolvimento da evolução global da profissionalização. Consideram que a formação inicial é constituída como um processo sócio-histórico, voltado para a preparação de um profissional possuidor de determinadas competências e saberes iniciais que lhe permitam continuar-modificar seu grau de profissionalização, construir e reconstruir sua própria profissão. O professorado em formação através do processo formativo inicial universitário tem acesso aos saberes científicos, tecnológicos, jurídicos, sendo capaz de orientar a complexidade da própria profissão.

Desse modo, consideramos que a agência formadora tem um papel preponderante na condução do processo de profissionalização inicial e continuada, podendo garantir a

formação dos professores com um alto nível de qualidade, preparando-os para um exercício profissional bastante desafiador como é o caso da docência. Assim, para Ramalho e Nuñez (1998, p. 54) “[...] a formação inicial deve contribuir para a construção de uma identidade profissional, com estilo próprio, com habilidades e competências específicas para enfrentar e resolver com criatividade problemas e desafios de uma prática exigente”.

Atualmente no Brasil, os educadores, o poder público e a sociedade têm esperado muito o desenvolvimento de uma educação de qualidade, no entanto, muito pouco tem sido feito para melhorar o nível da formação inicial e continuada e o desenvolvimento profissional dos docentes. Somos testemunhas do fato de que a profissão docente tem amargado um contínuo descrédito por parte da sociedade e sendo rejeitada pela juventude, em função das péssimas condições salariais, de trabalho e desprestígio social da categoria.

A esse respeito, podemos salientar que o movimento em prol da profissionalização do magistério vem ganhando espaço em diferentes países. É um movimento que vem exigindo um grande esforço da categoria, porque não é um movimento contínuo, no entanto Veiga (1998, p.76-77) afirma que:

[...] a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento da relação entre: teoria, prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico.

Para que esse processo seja efetivado realmente é necessário que as agências formadoras em parceria com as associações profissionais, científicas e sindicais trabalhem em função da produção de pesquisas que revelem os saberes da profissão, visando a constituição de uma base de conhecimentos necessários para uso dos docentes no exercício da ação profissional.

No Brasil, a legislação tem promovido o aviltamento do magistério. A desvalorização do magistério, principalmente daquele que atuam no ensino fundamental, acentuou-se com a Lei de n. 5.692/71, descaracterizou o lócus da formação de professores, que era realizada na Escola Normal. A formação em nível de graduação, ou seja, do licenciado para as disciplinas do Primeiro e Segundo Graus e do Pedagogo, como também dos Pós-Graduandos, começou a ser degradada a partir da imposição da Lei n. 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), que implantou um modelo inadequado de formação de professores, dividindo essa responsabilidade, pois, ficou sob a responsabilidade dos institutos a formação específica de cada área do saber do currículo da escola básica e à Faculdade de Educação foi destinada a formação pedagógica dos futuros professores.

Durante as décadas de 1980 a 1990, diversas denúncias foram feitas propondo alternativas de superação do modelo vigente e falido. Com a implantação da nova LDB n. 9.394/96, ela reforçasse a necessidade de ruptura do modelo hegemônico de formação imposto pela Reforma Universitária do governo militar e criasse condições adequadas para a implantação de um novo modelo de formação que atendesse às necessidades formativas dos docentes. Porém, a nova LDB/96, e a legislação dela decorrente vêm efetivando uma maior desqualificação na formação inicial dos profissionais da educação, deslocando o lócus da formação das universidades para os institutos de ensino superior, nos quais a articulação entre o ensino e a pesquisa não necessita ser respeitada.

Essa nova legislação abre espaço para que seja interpretado equivocadamente que o professor é um profissional da prática, como se essa requeresse apenas a transmissão de conteúdos e não a produção de saberes através da pesquisa.

Neste contexto, a Associação Nacional de Formação dos Profissionais de Educação – ANFOPE busca a valorização do professor e vem defendendo uma política global

de formação inicial e continuada e de profissionalização docente com condições de trabalho e de salário que dignifiquem o professor.

2.2 A Profissionalização da Docência

O processo de profissionalização do Magistério é um movimento que vem ganhando espaço, em diferentes países, principalmente, nos países latinos. De acordo com Braslavsky (1999) a maioria dos governos ibero-americanos pensam a profissionalização docente como uma meta para melhorar a qualidade, o rendimento e a eficiência dos sistemas educativos.

De acordo com Braslavsky (1999, p. 26), na América Latina, “a convocatória a um processo de profissionalização docente se deve à constatação da existência de um processo de desprofissionalização”. No processo de formação que tem por fundamento o racionalismo técnico, o professor enfrenta determinadas limitações em se relacionar com os outros profissionais, pois é considerado apenas como um consumidor de *conhecimentos científicos* que é produzido pela academia.

Esse processo de acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 38), “essa situação leva a uma desprofissionalização técnica que se une aos contextos de desvalorização do trabalho do professor como elemento dessa profissionalização”.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) consideram, que a questão da construção de um referencial que possibilite a compreensão do professor como profissional é um processo complexo que remete a outros fatores e problemas para os quais ainda não foram encontradas soluções. Encontrar critérios para uma atividade considerada como profissional enfrenta uma diversidade de situações, como a massificação, a desvalorização, as diferentes inferências dos pais, do Estado, administradores, no trabalho do professor, na natureza social da base de conhecimentos que caracteriza a profissão, em que o professor é obrigado a compartilhar com

estes segmentos e com o contexto sua autonomia profissional. A discussão que é feita gira em torno não só destes obstáculos, mas em relação ao caráter profissional do professor na tentativa de superação de posturas de paralisia intelectual, social, política, no trabalho do docente.

Na visão de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 50) a profissionalização é considerada:

[...] como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não só de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. A profissionalização reúne em si todos os atos ou eventos relacionados direta ou indiretamente para melhorar o desempenho do trabalho profissional.

Na concepção de Imbernón (2000), a profissionalização é um processo socializador das mudanças das características da profissão, fundamentado em valores de cooperação entre indivíduos e o progresso social.

Partindo da perspectiva dos autores citados anteriormente, o processo de profissionalização da docência no tocante à formação, representa a passagem do *paradigma dominante* baseado na racionalidade técnica, que considera o professor como um técnico executor de tarefas planejadas por especialistas para o *paradigma emergente*, ou da profissionalização, que vê o professor como um construtor de sua identidade profissional, de acordo com os contextos de produção de sua identidade.

Segundo Nóvoa (1992) o processo de proletarização da profissão docente é se opõe à profissionalização. Isto significa, que eliminar os efeitos da proletarização pode ser o caminho para a construção de uma nova profissionalidade dos professores, através da modificação-renovação da cultura profissional e da organização da escola. Vale ressaltar que o processo de profissionalização docente exige a mobilização do pensamento do professor, no

sentido de serem produzidas outras referências que iluminem o pensamento e a prática profissional docente.

De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) a profissionalização possui dois aspectos: um interno (profissionalidade) e outro externo (profissionalismo). Para estes autores, a profissionalidade constitui-se em um processo através do qual o professor adquire os conhecimentos necessários para o seu desempenho profissional, saberes próprios da profissão. São os saberes disciplinares e os pedagógicos.

A posse desses saberes possibilita que o docente possa construir as competências necessárias para o exercício profissional. Segundo os autores o profissionalismo diz respeito às reivindicações de um status diferenciado dentro da divisão social do trabalho. Neste processo estão envolvidas as negociações necessárias para adquirir o reconhecimento da sociedade em relação às condições de trabalho, de salários e de formação que devem ser adquiridas. A falta dessas condições vem influenciando no monopólio sobre os saberes da profissão, o prestígio e de participação nas problemáticas da construção da profissão.

O profissionalismo constitui-se num processo político, que é exercido num espaço público que exige preparo profissional do docente em relação à aquisição de conhecimentos, ou seja, domínio de conteúdos, conhecimento das metodologias de ensino, das epistemologias da aprendizagem, dos contextos e diversos fatores, principalmente de uma formação consistente, adquirida em curso de formação superior.

A atividade da docência passou por um processo de transformação, desde a Antiguidade até os dias atuais. No desenvolvimento deste processo surgiram quatro modelos de professor: o professor improvisado, o professor artesão, o professor técnico e professor como profissional.

Os diversos modelos de professor ao longo do tempo e a estrutura do processo de desenvolvimento da profissionalização podem ser representados, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 58), conforme Figura 5 a seguir:

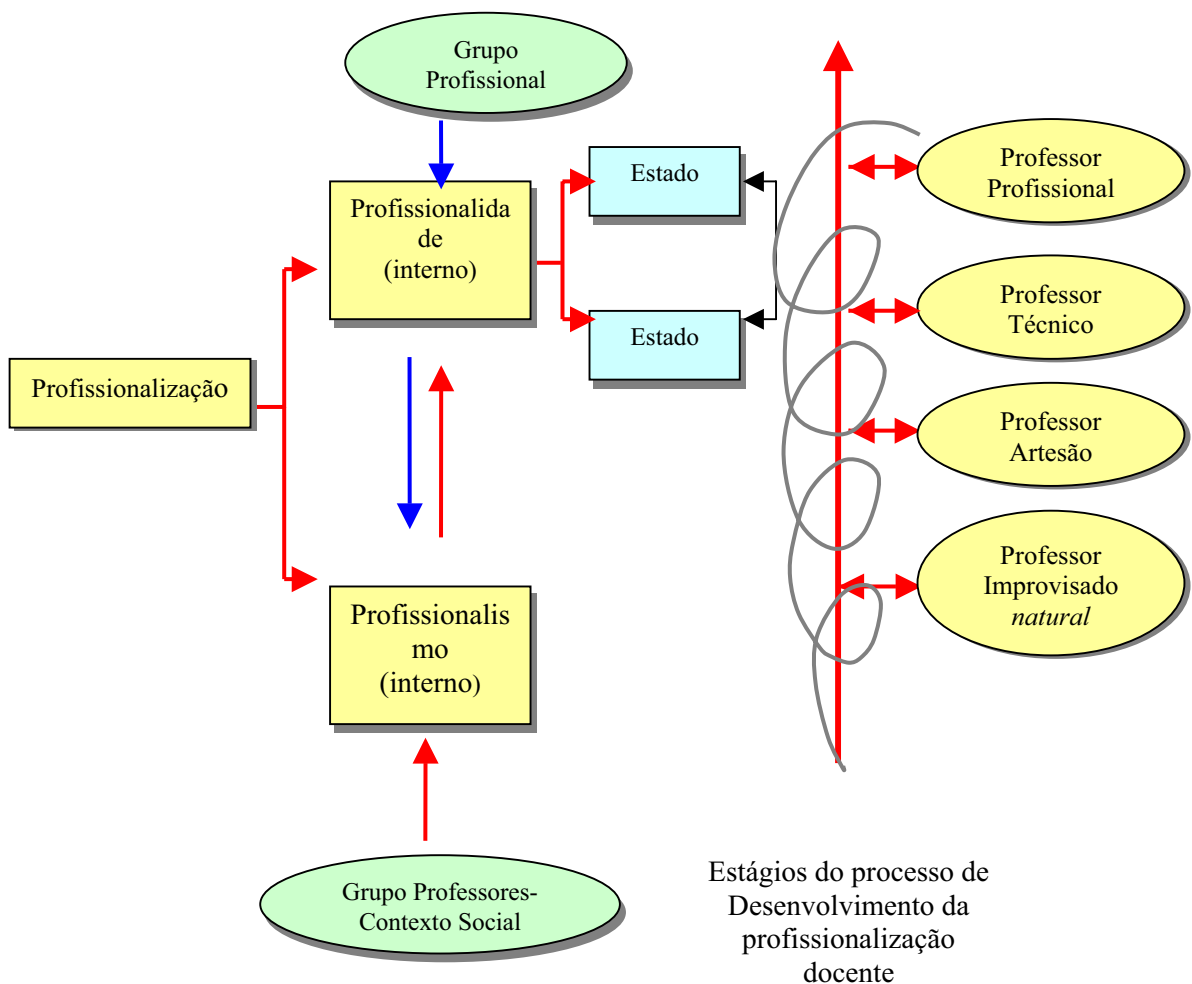


Figura 5 - A Estrutura do Processo de Desenvolvimento da Profissionalização Docente
Fonte: (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER; 2003, p. 59)

O professor artesão surge pela conjugação de fatores como a Reforma Protestante, a Contra-Reforma Católica, as novas idéias sobre a infância e os movimentos urbanos ligados ao ócio de jovens que foram levados a freqüentar a escola e a necessidade de número de escolas. Os professores criaram como um artesão suas regras de trabalho, seus métodos de ação, estratégias que eram socializadas entre si mesmos.

No final do século XIX e início do século XX, surge o movimento da escola nova, que faz uma crítica à pedagogia tradicional. Essa crítica é feita aos hábitos e rotinas de uma prática mecanicista dos educadores tradicionais. Era necessário pôr em prática uma nova profissionalidade, sustentada pela pedagogia nova, fundamentada na psicologia. Era preciso tornar a pedagogia uma ciência; e o pedagogo, um cientista que aplicaria à educação as leis científicas descobertas pelas outras ciências. A Pedagogia inicialmente foi dividida em duas tendências: a *Experiencial* centrada na criança, que posteriormente dá origem a outros enfoques durante o século XX (Neill, Freinet, Rogers e outros), e outra de caráter mais científico denominada de *Experimental*. Com Marion (1888), no *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primere*, define a pedagogia como *ciência da educação*. Claparède em 1912 propõe que se procure dar à pedagogia fundamentos científicos, propondo que sejam identificadas as leis gerais por meio da observação minuciosa da criança. (GAUTHIER, 1998). O professor é considerado como um técnico, que possui formação descontextualizada e em consequência, desenvolve uma prática tradicional.

Esse novo modelo de profissionalidade apresentou diversas fragilidades tendo em vista que a formação era descontextualizada e os professores formadores não tinham domínio da realidade educacional; e a formação era fragmentada, havendo uma certa distância entre a formação acadêmica e o trabalho prático, ou seja, em sala de aula. A dificuldade de alguém pôr em prática um programa de trabalho pensado por outrem, é marcante. O distanciamento

entre o pensado pelos planejadores do currículo e o que era praticado em sala de aula provoca geralmente a ocorrência do chamado *currículo oculto*. (APPLE, 1982).

Nos anos 80 do século XX, novas críticas são feitas aos processos formativos de professores sendo apontado uma saída para a profissionalização do magistério, que pode ser levado em conta nas Reformas Educacionais. Partindo do ideário da profissionalização, no sentido de ser construído um novo modelo profissional, como uma nova visão de professor como profissional, diversas pesquisas tiveram como foco o campo da formação de professores, sendo institucionalizadas nas políticas educacionais no contexto internacional.

Este novo modelo apresenta alguns aspectos de grande relevância no contexto educacional da atualidade, na Europa, na América do Norte, na América do Sul, inclusive no Brasil, que também pensa em tornar o professor profissional. De acordo com Ramalho, Nuñez, Gauthier (2003, p. 60), existem alguns pontos importantes que devem ser considerados no processo de profissionalização do professor, que são:

- A questão da formalização do saber, ou seja, a delimitação de um conjunto de saberes que define o perfil do profissional da educação;
- A questão do status do professor, que passa pelos problemas da autonomia e da valorização salarial;
- A criação de um código de ética, um código deontológico, que dê um sentido orgânico à atividade docente e que seja elaborado pelos próprios professores.

A situação do professorado em relação à construção de sua identidade profissional tem sido por demais problemática, em relação ao que acontece com outras profissões consideradas tradicionais, que têm um certo cuidado quando do recrutamento de seus membros, possuem critérios definidos que de certa maneira, promove uma seleção, mantendo restritos à categoria determinados conhecimentos que são específicos da profissão. Situação contrária acontece com o magistério, que possui característica democrática, socializa o saber,

por ser uma profissão massificada. Assim, a construção da identidade profissional é social, histórico e contextual.

Segundo Gatti (1996, p. 86), a identidade do professor é “fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações do seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, numa dada cultura, numa história”.

Este entendimento nos remete aos movimentos sociais de educadores, às associações e sindicatos da categoria profissional do docente, como espaços onde as relações humanas são tecidas através de intensas mediações, portanto espaços que contribuem significativamente com a construção da identidade coletiva, da identidade profissional do professor.

Sarmiento (1998) considera a profissionalidade em três dimensões. A primeira, como um conjunto de saberes e de capacidades, sem incluir a questão de valores. A segunda diz respeito à dimensão quantitativa de profissionalidade, ou seja, o docente pode “ter maior ou menor profissionalidade”. A terceira é deduzida a partir de uma omissão, assim, o docente profissional torna-se ator da construção da profissionalidade ou o grupo (atores) que partilham a mesma profissão.

Apoiando-se nestas dimensões, Sarmiento (1998, p.3) afirma que a “profissionalidade docente será o conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades de que dispõe o professor, no desempenho de suas atividades, e o conjunto do grupo profissional dos professores num dado momento histórico”.

Porém, para Brzezinski (2002) os saberes e as capacidades são marcados pelas mudanças que se confundem com a própria evolução do conhecimento educacional, das teorias e dos processos pedagógicos, passando por transformações conforme o momento

histórico vivido pela sociedade. Continuando a discussão Brzezinski (2002, p. 10) afirma ainda que:

As transformações que vão ocorrendo por toda a vida dos professores poderão levá-los a atingir condições ideais que garantam um exercício profissional de qualidade. Tal processo conduz à profissionalização, pois essa poderá ser atingida mediante um movimento em direção ao aperfeiçoamento das condições para atingir um elevado *status* e valorização social que são determinantes para a profissionalidade e o profissionalismo docente.

Como se pode observar o processo de colocação da profissão em segundo plano, não estimula o profissionalismo. Atualmente, embora esteja acontecendo através das associações de classe um tênue despertar da consciência coletiva dos profissionais da educação, por meio das lutas concretas dos movimentos associativos e reivindicatórios, é por demais grave a desprofissionalização da categoria.

Nas sociedades capitalistas, os professores vêm enfrentando um processo sucessivo, longo, desigual e conflituoso de perda do controle principalmente dos meios de produção do objeto da profissão, ou seja, de seu trabalho e da organização de sua atividade, sendo proletarizada. De acordo com Enguita (1991) a proletarização é oposta ao profissionalismo docente. Essa tese é sustentada através da idéia de que o modelo tecnocrático de organização do trabalho na fábrica, transportado para o fazer educacional, gerou o afastamento dos professores das funções de conceber, planejar e avaliar sua prática pedagógica.

Enguita (1991) define cinco categorias do profissionalismo docente. São elas: competência, licença, vocação, independência e auto-regulação. A competência refere-se à identidade política e técnica do profissional adquirida por meio da formação específica, conferida pela universidade. Esta formação permite que o professor compartilhe com seus pares conhecimentos, saberes, metodologias, normas e valores que o identifique com os

colegas de profissão. Pela *competência* é assegurado ao docente o domínio da linguagem específica e dos mecanismos de controle da profissão.

A *licença*² é outra categoria do Profissionalismo docente definida por Enguita (1991), que delimita o campo profissional. A licença no Brasil, não considera que o exercício profissional seja de exclusividade dos docentes, embora o movimento nacional dos educadores venha lutando fortemente para que a licença seja, um direito exclusivo de quem possua formação em nível superior, de preferência que tenha cursado em universidades, *locus* da formação, tendo como base de sustentação a pesquisa e o ensino de maneira articulada.

Em relação à *vocação* para Brzezinski, (2002, p. 16) “é um conceito socialmente construído, que se consolida na preparação profissional mediante a formação inicial e continuada”. Na visão de Enguita (1991) a vocação está relacionada com a abnegação, dedicação ao ofício docente. No entanto, políticas emanadas do sistema oficial fazem uso de instrumentos que levam a desprofissionalização do trabalho docente, existe tanto na LDB/96 como na legislação complementar alguns dispositivos que poderão vir a valorizar o profissional do magistério.

A oferta de cursos de qualidade que venham garantir a articulação entre o ensino, a pesquisa e remuneração dos profissionais, deve ser definida a partir de um piso salarial nacional unificado, possibilitando a autonomia profissional com vista à atualização e aperfeiçoamento com financiamento próprio.

Assim, os professores teriam condições de ampliar a sua formação e melhorar culturalmente. É importante salientar que os professores, profissionais da educação, devem ter a possibilidade de realizar estudos em níveis nacional e internacional como mecanismo de formação contínua.

² No nosso contexto é comum usarmos o termo Licenciatura. Em concursos para o ensino público é um dos pré-requisitos.

A *independência* é outra categoria do profissionalismo considerado por Enguita (1991), quando afirma que ela significa a aquisição de autonomia por parte do docente, sendo inerente à profissão. Mas, o que se tem visto é que os professores são parcialmente autônomos.

Enguita (1991) aponta ainda a *auto-regulação*, que requer o domínio de competência profissional com exclusividade. Para o autor, a competência refere-se ao modo como os professores regulam a atuação profissional, com base em uma identidade e na solidariedade de seus pares.

No processo de regulação da profissão estão envolvidos órgãos reguladores, organizados de forma colegiada ou corporativa, que exercem controle sobre a profissão docente mediante um código de ética.

No ano de 1993, a ANFOPE defendeu a idéia de criar um órgão regulador da profissão independente do Estado e dos Sindicatos de classe, que não vingou por questões corporativistas. Este órgão teria uma função controladora da profissão através de um código de ética, que consistia na luta dos profissionais da educação para atingir o status de profissionalismo.

Essa proposta vem sendo defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em seminários, congressos, encontros nacionais, porém ainda não obteve um consenso no âmbito da categoria. Como não houve consenso da categoria, o Ministério da Educação do Brasil aponta para a criação de um órgão regulador da profissão através da certificação de competências profissionais.

Embora os profissionais da educação venham empreendendo um grande esforço para construir sua identidade e sua profissionalização, as políticas educacionais implementadas no país procuram manter o *status* de desvalorização da categoria profissional docente, pondo-a em segundo plano, no tocante às outras profissões, mantendo-a em estado

permanente de proletarização. Além disso, alguns segmentos da sociedade civil, por não terem o conhecimento da luta da ANFOPE para que a categoria seja unificada, ganham força e espaço com a aprovação na Câmara dos Deputados na Comissão de Educação do Anteprojeto de regulamentação da profissão Psicopedagogo e com a apresentação do Anteprojeto n. 4.746/98 que pretende regulamentar o exercício da profissão de Pedagogo. Esses dois instrumentos legais vão de encontro ao pensamento defendido pela ANFOPE, tendo em vista que a promoção da divisão da categoria de profissionais da educação em subcategorias.

Apesar de todas as dificuldades, a profissão professor, no Brasil vem traçando uma trajetória que, face às contradições e ambigüidades, têm contribuído para a condição de semiprofissionalismo e para o desencadeamento de uma crise identitária da categoria, há uma luz ao fim do túnel, tendo em vista que os educadores vêm criando condições para sair da crise de desprofissionalização, buscando construir uma identidade coletiva, que vem sendo gestada de dentro para fora da categoria profissional, que segundo Alarcão (1997, p. 3), é uma identidade profissional construída pelos professores “na inter-relação entre o microcosmos da escola e o macrocosmo da sociedade”, ou seja, entre o espaço escolar e o social.

2.3 O Desenvolvimento Profissional do Docente

O processo de desenvolvimento profissional do docente pode ser compreendido através de diferentes perspectivas. Para Imbernón (2000) esse processo poderá “ser concebido como uma intenção sistemática que visa melhorar a prática profissional, crenças, e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”. Considera que o desenvolvimento profissional docente de uma instituição educativa envolve todos os processos que contribuem para a melhoria da situação de trabalho, do conhecimento profissional, das habilidades e atitudes dos trabalhadores, incluindo

diretores, auxiliares administrativos, e os professores. No contexto da profissionalização o processo formativo deve ser analisado como instrumento de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas, que possibilita o estabelecimento de novos modelos de relações na prática da formação e das relações de trabalho.

Além da formação continuada, outros fatores contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores, como o salário, estruturas, níveis de decisão e participação, condições de trabalho, as relações com a sociedade, a legislação trabalhista. Na perspectiva de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 66), o desenvolvimento profissional “é um processo contínuo que não se produz de forma isolada, ele está inserido em um projeto de vida, no qual se combinam e interagem diferentes modalidades formativas”. Quando alguém abraça a profissão professor, deve ter a consciência de que o processo de aprendizagem acontece continuamente, é um compromisso profissional, um projeto individual e coletivo de acordo com suas necessidades e possibilidade. “Como profissional, o professor é um agente de mudanças, um cidadão culto, com motivação sob uma série de valores a compartilhar de forma democrática, negociadora, com seus alunos e colegas, voltando para transformar e, por sua vez, transformar-se nesse processo”. (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, p.67).

Na concepção de Fullan e Hargreaves (1992) para se compreender o desenvolvimento profissional dos professores seria necessário considerar: os objetivos, as intenções e o papel que o professor assume face ao seu desenvolvimento profissional; O professor como pessoa que tem valores e individualmente dentro do grupo; O contexto real do exercício da atividade profissional; A cultura escolar do cotidiano do professor e seu grupo de trabalho.

Fullan e Hargreaves (1992, p. 5) afirmam que:

O desenvolvimento profissional do professor deve ouvir e apoiar a voz do professor; estabelecer oportunidades para os professores confrontarem os pressupostos e as crenças que estão subjacentes às suas práticas; evitar modismos e implementações cegas de novas estratégias de ensino e criar

uma comunidade de professores que discutem e desenvolvem seus propósitos juntos, ao longo do tempo.

O desenvolvimento profissional ocorre em uma relação dialética entre o desenvolvimento individual e do grupo profissional, neste processo, outros elementos do contexto são importantes como o salário, o mercado de trabalho, as condições oferecidas por instituições ao exercício profissional de forma global, sendo influenciado pelo profissionalismo e pela profissionalidade. O desenvolvimento profissional é um sistema que se encontra em formação, que engloba o individual e o coletivo local, o grupo de profissional, status social, econômico, político, ético, profissional da categoria profissional. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 68) definem o desenvolvimento profissional “como a capacidade da autonomia profissional compartilhada e de gestão educativa dos professores no contexto das mudanças, baseado na reflexão, na pesquisa, na crítica dentre os grupos de trabalho profissional”. As definições do Modelo Profissional segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) são apresentadas na Figura 6 a seguir:

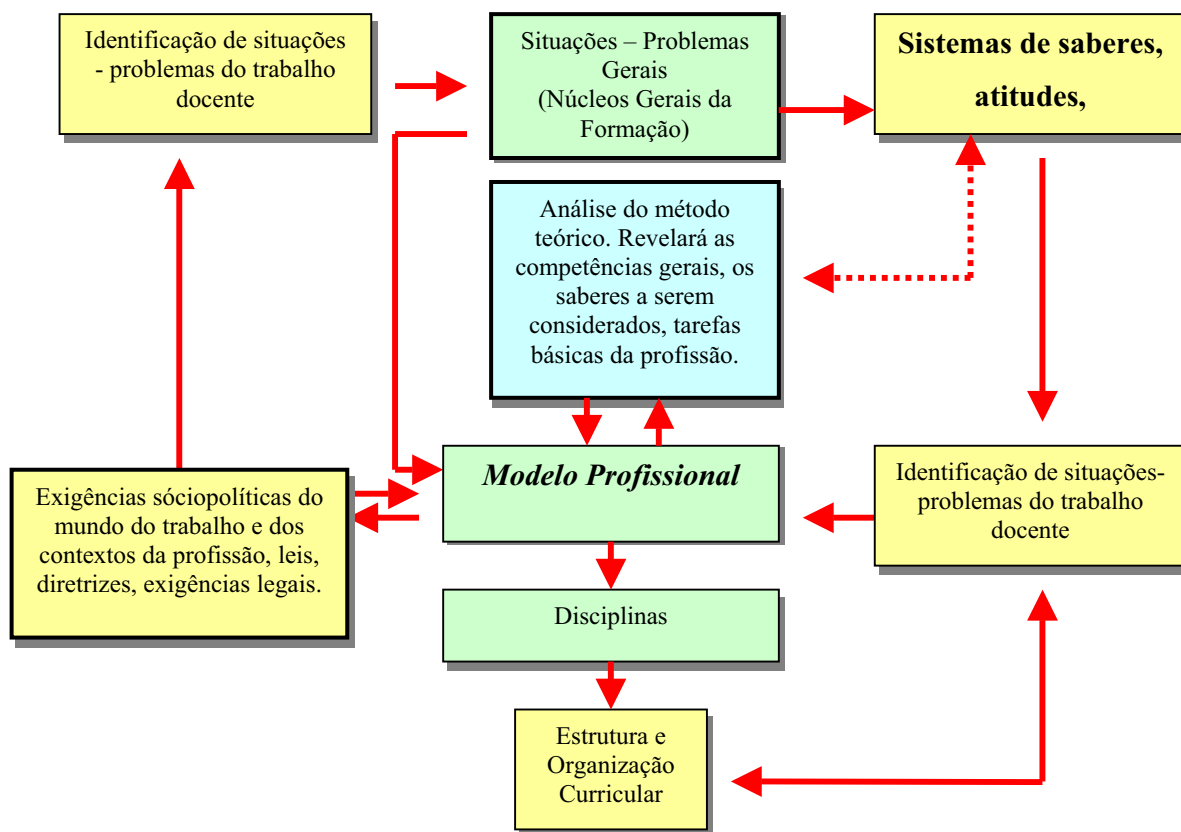


Figura 6 - Definição do Modelo Profissional

Fonte: (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, p. 127)

2.4 Os Múltiplos Saberes da Docência

A intensificação dos estudos sobre os saberes docentes se iniciam em âmbito internacional, mais precisamente nos anos de 1980 e, no contexto brasileiro, a partir da década de 1990. Um dos motivos que contribuiu para esse surgimento encontra-se o movimento pela profissionalização do ensino e, em consequência, a formação de professores. Questões como as formuladas por Tardif (2002, p.5) são respondidas através de diferentes pesquisas:

Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos? Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores?

No modelo de formação que considera o professor como teórico, os saberes que ele possui quando ingressa no processo formativo e nem os que são adquiridos durante a formação que fazem parte do seu desenvolvimento profissional, não são valorizados. No modelo de formação que considera o professor como um profissional, os saberes que o professor possui são levados em consideração, assumem importância, uma vez, que são o objeto do processo reflexivo na construção de novos saberes e competências e do desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva o professor é concebido como um produtor de saberes, com suas necessidades, expectativas, projetos entre outros. (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER e 2003). Para se pensar na operacionalização de uma nova didática os saberes docentes assumem uma grande relevância, como uma ferramenta do agir profissional do professor e da formação de suas competências.

Observa-se nos estudos que tratam dos saberes docentes, que eles apresentam diferentes tipologias. Para Gauthier (1998) os saberes necessários ao ensino são: *Os saberes disciplinares* (a matéria), *os saberes curriculares*, (o programa), *os saberes das ciências da educação* (o conjunto de saberes a respeito da escola), *o saber experiencial* (a jurisprudência particular), *os saberes da tradição pedagógica* (o uso) e *os saberes da ação pedagógica* (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada).

Para Porlán Ariza et al. (1997), os conteúdos programáticos das disciplinas, constituem *saberes acadêmicos* que têm grande importância em relação à fundamentação da prática pedagógica do futuro professor. Esses saberes, são gerados durante o processo de formação inicial, são explícitos e organizados dentro de uma lógica disciplinar. O conhecimento profissional dos professores, segundo estes autores, tem como base de sustentação os *saberes acadêmicos* conjugados como os *saberes da experiência*, *os guias e as rotinas de ação* e as *teorias implícitas*.

Os saberes da experiência referem-se a um conjunto de idéias conscientes que os professores desenvolvem no exercício da profissão sobre diferentes aspectos ligados ao processo de aprendizagem. Estes saberes podem se manifestar com crenças explícitas, que são compartilhados com os outros profissionais da área e possuem um forte poder socializador e orientador da conduta profissional, embora não mantenham um grau de organização interna.

As rotinas e guias de ação referem-se ao conjunto de esquemas que predizem o curso imediato dos acontecimentos na aula e a forma de como abordá-los. Elas ajudam a solucionar uma boa parte das atividades do dia-a-dia, principalmente as que são realizadas freqüentemente. É um saber que vai sendo constituído lentamente, em razão das influências do contexto escolar.

As rotinas implícitas são representações individuais que vão sendo formadas pelo conhecimento profissional do docente pelo conhecimento social, cultural e ambiental em que se desenvolve na vida escolar e pessoal. Referem-se mais a um não saber do que propriamente a um saber, na medida que são teorias que podem explicar as ações dos professores, atendendo a categorias externas, mesmo que eles não conheçam a possível relação que existe entre sua ação e as categorias em questão.

Pimenta (1999, p.20), referindo-se aos saberes docentes, considera que eles são constituídos em três categorias: *os saberes da experiência*, *os saberes do conhecimento* (advindos da formação específica, ou seja, em matemática, ciências etc.) e *os saberes pedagógicos*, compreendidos como os que viabilizam a ação de ensinar.

Tardif (2002), ao tratar dos *saberes docentes* adota uma ampla noção para o termo *saber*, que envolve os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, o que os professores costumam saber, saber-fazer e saber-ser. Para ele, os professores quando estão atuando profissionalmente, usam *os saberes da formação profissional*, *os saberes das disciplinas*, *os saberes curriculares* e *os saberes da experiência*.

No seu significativo legado à educação, Freire (2002) também teve preocupação com os “saberes necessários à prática educativa”, no livro que trata da Pedagogia da Autonomia “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do ser humano” (OLIVEIRA, 1999, p.11). Freire (2002, p. 23) afirma que:

[...] saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma qualquer que seja a opção política do educador ou educadora.

Com esta afirmação de Paulo Freire, fica claro o seu profundo respeito pelo ser humano, representado na figura do professor. Através destes escritos, Freire deixa claro que a docência exige daquele que a vai exercer uma competência, no sentido de assumir com responsabilidade e grande esforço para realizar o processo de reconstrução, que por ele vem sendo instigado através de suas diferentes obras.

Os saberes e atitudes necessários à prática educativa, a que se refere Freire envolvem outros campos de conhecimentos, como a Antropologia, a Filosofia (Ética e Estética), a Filosofia das Ciências, a Filosofia da Educação, a Sociologia (Geral e da Educação), e a investigação educacional, que embora não tenha sido elencada por ele, encontra-se presente nas “exigências para o ensino”.

Os saberes docentes segundo Freire (2002, p. 24) constituem “conteúdos obrigatórios, à organização programática da formação docente”, cuja “compreensão deve ser a mais clara e límpida possível”, principalmente, porque:

Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes específicos, ligados à minha atividade docente. (FREIRE, 2002, p. 78).

Na construção de seu pensamento acerca dos saberes, Paulo Freire faz três formulações afirmativas – “Não há docência sem discência”, “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana” – que são compreendidas como grandes categorias de saberes, que se interligam entre si, deixando bem claro a natureza da educação. Estas categorias têm como fundamento primeiro, a reflexão.

Os saberes da docência são explicitados através de “exigências do ato de ensinar” que são::

Não há docência sem discência. Ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; a corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Ensinar não é transmitir conhecimento. Ensinar exige: consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; curiosidade.

Ensinar é uma especificidade humana. Ensinar exige: segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos. (FREIRE, 2002, p. 23-42).

Estes saberes docentes estão vinculados a cada uma das categorias já citadas, constituindo a metacompetência (capacidade do indivíduo em tomar consciência do mundo, de como constrói sua competência e do aprender a aprender). Assim, a ação docente, ou seja, a *práxis*, como vivência, reconstrói a competência geral, cujos elementos são complementares.

O pensamento político de Freire está vinculado à sua perspectiva de “prática educativa-crítica em favor dos excluídos” (Freire, 2002, p.16), e contrapõe-se à qualquer prática de desumanização, pois o modelo de educação que defende exige rejeição à qualquer

forma de discriminação que negue a “ética universal do ser humano”, defendida por ele. Tinha uma grande preocupação com a ética, que vem sendo recomendada em seu discurso quando reforça, usando diversos termos como: “rigoriedade ética” (Freire, 2002, p.16) e “retidão ética” (Freire, 2002, p. 18), deixando bem claro que “jamais poderia aceitar a transgressão à ética como direito, mas, como uma possibilidade” (FREIRE, 2002, p.113). Segundo Freire a ética será melhor vivida, defendida, apreendida se for através do testemunho do educador na sua relação com os educandos. (FREIRE, 2002, p. 17).

Nos seus postulados de que *não há docência sem discência e ensinar não é transferir conhecimento* encontram-se presentes formulações anteriores, em que ele se coloca contrário à transferência do conhecimento através do ensino, sendo fiel à crítica que faz à *educação bancária*, que foi discutida em diversas outras obras como: *Pedagogia do Oprimido*, *a Importância do Ato de ler*, *Educação e Mudança*, *Pedagogia da Autonomia*, entre outras.

Assim, o ato de ensinar se realiza aprendendo, por que aprendendo também se ensina, *daí o seu cunho gnosiológico* (Freire, 2002, p. 77) e “foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 2002, p. 26). E nesse processo de ensinar e de aprender, implica num outro modelo de formação, para que o professor e o aluno sejam sujeitos do ato educativo, onde ambos se educam a si mesmos. Neste processo, o professor deve ser coerente com a natureza do ato educativo, assumindo uma atitude crítica, porém com *rigoriedade ética* com relação ao conhecimento dos outros (os alunos, os autores estudados e também em relação ao seu próprio conhecimento), tendo em vista que são sempre provisórios e o professor deve ter “consciência do inacabamento” porque “este é saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida”. (FREIRE, 2002, p. 65).

Por diversas vezes, Paulo Freire ressalta a nossa condição de seres inacabados, condicionados, porém, não determinados. Assim, afirma ele “[...] inacabado, sei que sou um

ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além. Esta é a diferença entre o ser condicionado e o ser determinado”. (FREIRE, 2002, p. 59).

Essa condição é fundamental, nas relações humanas e pedagógicas, que serão construídas/reconstruídas pela corporeificação da palavra, através do exemplo do professor, um testemunho que é um misto de crítica e de respeito aos outros e a si mesmo, uma vez que, “históricos como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade”. (FREIRE, 2002 p. 31). A partir disso, provém a adjetivação “permanente” (Freire, 2002, p. 25), uma necessidade de toda formação, principalmente a de professores.

Segundo Freire, o processo formativo posto em ação, deve oferecer aos professores uma sólida formação em pesquisa, afirmando que:

Ensinar, aprender e pesquisar lidando com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A docência –discência e a pesquisa são indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (FREIRE, 2002, p. 31-32).

Porém, para haver uma aproximação dos objetos cognoscíveis deve existir uma rigorosidade metódica tanto de educadores quanto dos educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 2002 p. 28 e 29). O trabalho docente exige rigor, que não significa, que seja desprovido de sentimentos, emoções, por parte dos docentes e discentes.

Durante o processo de aprendizagem, os educandos têm a oportunidade de vivenciar processos através dos quais vão se transformando em sujeitos, portadores de emoções e cognição como elementos usados para a construção-reconstrução do conhecimento, porque no “saber realmente ensinado [...] o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser” (Freire, 2002 p. 29) e o aluno pode “reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva”. (FREIRE, 2002, p. 140). “É preciso por outro lado e, sobretudo,

que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor”. (FREIRE, 2002, p. 140).

Quanto maior for o empenho na busca da rigorosidade metódica do conhecimento, mais o sujeito se afasta da *curiosidade ingênua - metodicamente desrigorosa* que é resultante de determinado saber (o senso comum) – passando para a *curiosidade epistemológica*. Porém, na visão de Freire, não existe rupturas, superação de uma (a) conhecimento-curiosidade por outro(a), tendo em vista que não ocorre mudanças na essência, ou seja, “a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica”. (FREIRE, 2002, p. 34).

Tanto os professores quanto os alunos, podem ser revestidos dessa curiosidade ingênua. Com relação à prática pedagógica, pode ser possível a superação do senso comum do professor através da reflexão crítica sobre ela, considerando Freire (2002, p.43) que “na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Essa reflexão sobre o trabalho docente, sobre a comunidade, sobre a escola, deve ser compartilhado tanto pelos professores quanto pelos alunos, porque “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente *lido*, interpretado, *escrito*, e *reescrito*”. (FREIRE, 2002, p. 109). Essa experiência será significativa quando o professor tiver disponibilidade para o dialogar, saber que tem implicações para a construção de outros saberes como: saber escutar, respeito, tolerância, generosidade e humildade também porque “como professor não me é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância se não supero permanentemente a minha”. (FREIRE, 2002 p. 107).

É um dos papéis primordiais das Agências Formadoras (Universidades e escolas), proporcionar condições para que o aluno supere o conhecimento do senso comum e promova a sua consciência crítica, o que exige criticidade do professor. Estas condições também

implicam, por parte do professor, o conhecimento dos saberes construídos na prática comunitária dos alunos e, sobretudo, o respeito aos saberes dos educandos porque:

[...] a resistência do professor [...] em respeitar a ‘leitura do mundo’ com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento”. (FREIRE, 2002, p. 138).

Com relação à leitura do mundo dos educandos percebe-se que nem toda às vezes pode ser compreendida pelos educadores, por respeito aos alunos, que são muito desrespeitados em diversas situações no cotidiano da sala de aula ou fora dela. Estando atento para esta problemática, Paulo Freire em vários momentos dos seus escritos esclarece a questão dentre os quais destacamos: “a tarefa fundamental é experimentar com intensidade a dialética entre ‘a leitura do mundo’ e a ‘leitura da palavra’”. (FREIRE, 2002 p. 94).

Ressalte-se também, que os professores obstaculizam o acesso ao conhecimento por parte dos alunos, por serem autoritários, licenciosos, se sabem não praticam o respeito à autonomia do ser do educando. No entanto, o professor precisa ter bom senso, que pode ser cultivado através da rigorosidade metódica que pode ajudar a discernir entre autoridade e liberdade, autoridade e autoritarismo, licença e liberdade. E com bom senso, o professor vai entender que deve respeito não só a quem queira mudar, mas, também a quem se recuse a mudar. (FREIRE, 2002, p. 78-79). A este respeito Freire afirma ainda, que “o autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade”. (FREIRE, 2002, p. 99). Enquanto nós os educadores necessitamos ouvir a voz dos nossos educandos, sejamos capazes de buscar, preservar a autoridade e a liberdade através do respeito mútuo, através do qual podemos realizar nossa vocação de sermos mais. “O professor autoritário que recusa escutar os alunos [...], nega a si

mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito do conhecimento”. (FREIRE, 2002, p. 141).

Paulo Freire sempre chamou a atenção para que os professores compreendam que a educação é humana, e sempre uma maneira de intervenção no mundo. Essa intervenção é dialética e contraditória, que se realiza pela reprodução ideológica dominante como também pelo seu desmascaramento. Enfatiza ainda que “é impossível a neutralidade da educação, cuja politicidade é inerente à sua própria natureza” (FREIRE, 2002, p. 124). Do mesmo modo, também “não posso ser professor a favor de quem quer que seja e [...] de não importa o quê”. (FREIRE, 2002, p. 115).

A partir disso é posto como exigência para o ensino, a luta em defesa dos direitos dos educandos que, “reconhecendo que a luta é uma categoria histórica, devem reinventar a forma também histórica de lutar”. (FREIRE, 2002, p. 76). Para os educadores democráticos, Freire diz que é necessário “forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta a sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”. (FREIRE, 2002, p. 126). O poder da educação reside na segurança e na competência profissional dos docentes. “É neste sentido que os órgãos de classe deveriam priorizar o empenho de formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política [...]”. (FREIRE, 2002, p. 75-76).

Quando os professores se encontrarem desesperançosos diante da luta, não podem perder a alegria nem a esperança, porque elas são muito importantes para a efetivação do trabalho na escola. Por não ser ingênuos, a alegria e a esperança, propiciam e fundamentam a compreensão do mundo, ou seja, da realidade histórica, dando a convicção de que a mudança é possível, porque é problemática, mas, não inexorável. Este é um saber fundamental principalmente para aqueles que trabalham em “realidades marcadas pela traição ao nosso direito de ser e que pretende que o seu estar naquele contexto vá virando estar com ele”

(FREIRE, 2002, p. 85). “É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças [...]”. (FREIRE, 2002, p. 88). É fundamental que apostemos na conquista da autonomia pelos educandos, é imprescindível o saber docente de que “a autonomia como um vir a ser não ocorre em data marcada mas a partir de experiências respeitadas de liberdade”. (FREIRE, 2002, p. 121).

Além de Freire, percorrendo outros autores também encontramos em comum os saberes da experiência. Porém pode ser observada uma diferenciação entre eles. Enquanto para Gauthier (1998); Porlán Ariza (1997); Tardif (2002) os saberes da experiência referem-se aos saberes produzidos pelos professores (as) no exercício da docência e, brotam da experiência e por ela validados. Podem se manifestar como crenças explícitas, imagens, metáforas, princípios de atuação. PORLÁN ARIZA (1997). São feitos de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de método científico Gauthier (1998) ou formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores (as) orientam a profissão. TARDIF (2000). Para Pimenta (1999), os saberes da experiência se referem aos produzidos pelos professores (as), como também aqueles saberes que os alunos já possuem quando chegam a um curso de formação inicial. A esse respeito Tardif e Gauthier (1996) apontam que há uma diferenciação entre saberes de experiência e saberes da experiência. Para os autores, os saberes de experiência referem-se aos saberes adquiridos no cotidiano diário de cada um e os saberes da experiência são aqueles relacionados à prática do professor, à prática docente.

Os autores acima dão importância aos diversos *saberes docentes*, porém, consideram que os saberes que são construídos na prática dos professores (as) devem ser considerados como *saberes emergentes*, os quais precisam ser publicizados para que possam adquirir validade acadêmica. Não descarta, também, os saberes da experiência que

possibilitam suprir em alguns casos, a deficiência de um determinado saber necessário para a solução de uma determinada situação. Veja o quadro a seguir:

TIPOLOGIA DOS SABERES DA DOCÊNCIA						AUTORES
Acadêmicos	Da experiência	Os guias e as rotinas de ação	As teorias implícitas			Porlán Ariza e outros (1997)
Disciplinares	Curriculares	Das ciências da Educação	Da tradição pedagógica	Experienciais	Da ação pedagógica	Gauthier (1998)
Da experiência	Do conhecimento	Pedagógicos				Pimenta (1999)
Da formação profissional	Das disciplinas	Curriculares	Da experiência			Tardif (2002)
Da prática educativa	Não há docência sem discência	Ensinar não é transferir conhecimento	Ensinar é uma especificidade humana			Freire (2002)

Quadro 4 - Tipologia dos Saberes da Docência

Os projetos formativos que se fundamentam na *racionalidade técnica*, os saberes da experiência não são muito considerados nos cursos de formação, que na maioria das vezes são orientados definindo a forma de atuação dos docentes, colocando-os em uma camisa de força, desconsideram na maioria das vezes, o processo de produção de saberes. Essa dificuldade pode ser uma das causas da *fossilização dos saberes da formação inicial*. Cogitar a ressignificação do processo educativo significa também, repensar os conceitos de ensino e aprendizagem pelos professores, tendo em vista que é um processo bastante complexo, pois não se modificam facilmente. Para que seja transformado o processo de formação dos docentes é necessário o conhecimento de seus saberes, sua origem, para que se possa efetivar novas experiências tendo em vista contribuir com as mudanças significativas, em especial nas Práticas de Ensino, como parte da rede de saberes que formam a base de conhecimento da profissão. A renovação didática pode ser concretizada também pela renovação da formação

pedagógica do professor. Assim, a profissionalização do ensino, passa também, pela formalização desse repertório de saberes capazes de orientar a prática educativa.

Nesse processo está envolvido em uma nova concepção de educação, como prática social, que revela todo um potencial do educado, viabiliza para obter resultados com o processo e plenitude, surgindo novas dimensões do saber como processo formativo, conforme se pronuncia Delors (2001, p.101-102) sobre os quatro pilares para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

Os pilares da educação para o século XXI são:

- *Aprender a conhecer*, (grifo nosso), combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais as de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, junto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- *Aprender a viver juntos*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para agir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidade física, aptidão para comunicar-se. (DELORS, 2001, p.101-102).

Nesta perspectiva as Agências Formadoras, a Universidade e a Escola para ter qualidade devem assumir um compromisso político-pedagógico, visando operar mudanças, promover integração e coletividade, discutir o resultado do processo formativo e do trabalho dos professores, também avaliar a competência técnica ao compromisso político, desenvolver a capacidade de dialogar, visando o resgate da cidadania dos professores formadores, dos

professores/alunos e dos próprios alunos da escola básica. No Capítulo seguinte realizamos a análise do Projeto Político-Pedagógico do curso, revelando o *Modelo Formativo* do curso em questão.

CAPÍTULO 3

A PROPOSTA FORMATIVA DO CURSO DE PEDAGOGIA CONVENIADO

O educador, enquanto profissional do ensino é aquele que: Domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre; é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere.

(ENCONTRO NACIONAL DA CONARCFE, 1989, p. 13).

Capítulo 3 - A Proposta Formativa do Curso de Pedagogia Conveniado

Estamos vivendo num novo milênio e a sociedade vem passando por profundas transformações produzidas pelos avanços da ciência, da tecnologia e comunicação, também se multiplicaram as informações e foram facilitadas as comunicações entre os países. Vivemos numa época de grandes perturbações na ordem mundial, que torna incerto nosso futuro. Neste processo de transformações a educação faz a diferença.

Nesta perspectiva, compartilhamos com diversos educadores e pesquisadores, a preocupação com a melhoria da educação, no sentido de fornecer respostas significativas à sociedade, neste presente século.

Existem, muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos que se encontram fora do processo educativo, portanto, marginalizados do acesso aos bens produzidos pela sociedade. Na sociedade atual, é necessário a integração e o desenvolvimento econômico e tecnológico, no sentido de que as pessoas possam compartilhar valores, conhecimentos, competências para ter acesso com igualdade de condições ao processo educativo.

Nos últimos dez anos, vêm-se discutindo e propondo o desenvolvimento de uma educação de qualidade com igualdade de condições e oportunidades para todos. No entanto, percebemos que está subjacente a essa suposta educação de qualidade estão embutidas certas discriminações em relação ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que professores e alunos possuem e são produtores de diferentes saberes.

Para garantir o desenvolvimento de uma educação de qualidade é preciso pensar no processo de aquisição das informações, seja na sociedade como um todo, seja na escola de modo específico. Assim, para melhorar a qualidade da educação de acordo com Bar (1999) é preciso profissionalizar o sistema educativo, as instituições educativas, e as funções docentes.

Neste processo o grande desafio das Agências formadoras será o de transformar os professores em profissionais e contribuir para que possam modificar suas práticas de ensino. Neste sentido, torna-se necessário definir um perfil profissional para atuar de forma competente na formação das novas gerações.

A questão da formação de professores(as) para atuar nos diferentes níveis de ensino, tem levado educadores a desenvolver diferentes pesquisas e provocado importantes debates no Brasil. Neste setor, reconhecemos a existência de uma profunda crise, não somente de cunho organizacional, curricular ou em nível social, mas existem diversas problemáticas, que formam um conjunto de variáveis que interferem nos resultados do processo de ensino e de aprendizagem.

Existe hoje, nas agências formadoras uma certa indefinição em relação à finalidade do processo formativo produzida pela falta de compreensão do próprio processo formativo deste profissional. Para compreender esse processo torna-se necessário definir os processos organizacionais e curriculares formativos visando contribuir com a profissionalização dessa categoria.

De acordo com Ramalho, Nuñez (1998) definir um *Modelo Profissional*, significa projetar a imagem do profissional que a agência formadora deseja formar, como um produto norteador do processo formativo, sem, no entanto, constituir-se em uma *falsa idealização*. A formação inicial em nível superior deve possibilitar o acesso a teorias e práticas e saberes científicos, tecnológicos, servindo como guias para que o futuro docente compreenda a complexidade da própria profissão.

Nesta perspectiva, o papel da Agência Formadora seria o de orientar o processo de profissionalização, inicial e continuado, tendo como meta principal a garantia de um nível de excelência da formação dos futuros docentes, contribuindo para a construção da identidade

profissional, formalizando habilidades e competências específicas que os ajude a resolver criativamente os problemas e desafios de sua prática docente.

Este *Modelo Profissional* deve servir de guia na orientação do processo formativo e da estruturação da estrutura curricular, que devem ser voltado para atender às necessidades de alunos que estão inseridos em contextos sociais concretos, considerando-os como elementos de um grupo social, possuidores de uma cultura, de valores e conhecimentos, que enquanto sujeitos sócio-históricos, possam ser capacitados com condições para enfrentar diferentes problemas.

Nesta perspectiva, o ensino deve contribuir para a formalização da profissão, em que o futuro professor deve apropriar-se do objeto da profissão, de tal modo, a qualificar-se adequadamente, antes de ingressar no mercado de trabalho, portanto, no exercício da profissão. Neste capítulo, objetivamos identificar o processo formativo na UFPI, analisando-se o Projeto Político-Pedagógico explicitando sua proposta formativa e a prática formativa tendo por base os princípios do projeto pedagógico.

3.1 A formação Inicial na UFPI: conhecendo o modelo formativo

Nossa condição de docente nos permitiu o mergulhar no conhecimento da Agência Formadora – UFPI, na sua história, tradição enquanto instituição de ensino, e compreender, através da vivência no seu cotidiano, como se processa a proposta de formação de professores, que se encontra expressa no Projeto-Político-Pedagógico. Neste item objetivamos identificar o processo formativo do desenvolvido na UFPI, no curso de Pedagogia conveniado como a Secretaria Municipal de Educação do município de Teresina.

Assim também, o movimento de busca na literatura e olhando para os dados empíricos oportunizou o conhecimento sobre a utilização das teorias, princípios e modelos subjacentes das professoras-alunas que se encontra explicitado no Capítulo 4 deste estudo.

A partir das constatações feitas, identificamos alguns elementos que emergiram dos fazeres e dizeres, que se constituem em acenos que podem ser considerados como traços construtores de uma profissionalização docente.

Alguns aspectos contextualizados sobre o processo Formativo da UFPI, foram sendo observados durante o tempo que ministramos a disciplina Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Ensino I, II, III, permitindo que se percebessem momentos interessantes de discussões acerca do processo formativo e questões relacionadas com a educação de modo mais abrangente.

O curso conveniado em estudo se fundamenta na resolução nº 02 de 12/05/69, do Conselho Federal de Educação que define o currículo mínimo para os cursos de Licenciatura, bem como na Lei nº 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. De acordo com essa resolução a duração mínima do curso deve ser de 2.200h., para o exercício do Magistério no ensino de primeiro grau e médio, sendo ministrado em no mínimo em três anos e no máximo de sete anos letivos. Estabelece também uma base comum obrigatória que abrange as seguintes matérias: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática.

A Proposta Formativa em sua versão inicial, não atende ao mínimo estabelecido com relação à parte comum, faltou a inclusão das seguintes disciplinas: Sociologia Geral e Didática (esta disciplina aparece como Didática da Língua Portuguesa, Didática da Matemática, Didática da História e Geografia, Didática de Ciências da Natureza). Para adequar o à Resolução n. CNE/CP 2, de 19/2/2002, que propõe uma carga horária mínima de 2800 (duas mil e oitocentas) horas, a Agência formadora realizou uma reformulação curricular, passando de 2.220h. (Duas mil e duzentas e vinte horas) para, 3.200 (Três mil e duzentas) horas, ultrapassando este limite em 400 (quatrocentas) horas. De acordo com o

Projeto Político Pedagógico (2001, p.12) o curso propicia uma formação de professores dando ênfase nos seguintes aspectos:

- Relação dialética teoria-prática;
- A formação em serviço como um continuum a partir de práticas interdisciplinares salientando o exercício da gestão democrática na docência;
- A vinculação entre ensino e pesquisa; os aspectos sociais, culturais da realidade da escola, do aluno e do professor;
- A competência pedagógica, articulando as dimensões técnica, ética e política subjacente à prática docente, as linguagens artísticas como mediadoras do desenvolvimento e expressão das emoções e conhecimentos (saberes).

Na integralização curricular são consideradas as Experiências Acadêmicas Diversas (EADs) tais como: oficinas, congressos, encontros, etc. As EADs, são específicas e afins à educação e são computadas por crédito de 15 (quinze) horas-aula, sendo no máximo de dois. No Quadro abaixo se pode visualizar a distribuição das disciplinas e da carga horária nos Blocos de I a VI e nas três matrizes curriculares, conforme as modificações que foram realizadas.

BLOCO I					
Formação Histórico-Cultural do Professor e a Realidade Brasileira					
Matriz Curricular Versão (1) (2.220 h), 181 créditos	Primeiro Ano	Matriz Curricular Reformulada (Versão 2) (2.220 h), 181 créditos	Primeiro Ano	Matriz Curricular Reformulada (Versão 3) - (3..200 h), 214 créditos	Primeiro Ano
Disciplinas	Primeiro Semestre	Disciplinas	Primeiro Semestre	Disciplinas	Primeiro Semestre
Seminário	20 h	Seminário I	20 h	Seminário I	15 h
História da Cultura Brasileira	60 h	Oficina I	20 h	Oficina I	15 h
Filosofia da Educação	60 h	História da Cultura Brasileira	60 h	História da Cultura Brasileira	60 h
Educação, Estado e Cidadania	60 h	Filosofia da Educação Brasileira	60 h	Filosofia da Educação Brasileira	60 h
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Pesquisa	60 h	Sociologia da Educação	60 h	Sociologia da Educação	60 h
Fundamentos Psicológicos da Educação.	60 h	Antropologia e Educação	60 h	Antropologia e Educação	60 h
		Fundamentos Teóricos – Metodológicos da Pesquisa	60 h	Fundamentos Teóricos – Metodológicos da Pesquisa	60 h
TOTAL	320 h	TOTAL	340 h	TOTAL	330 h

Quadro 5 - Organização Curricular: Evolução da Matriz Curricular

=: Projeto Curricular Reformulado (1, 2 e 3) do Curso de Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais da Educação Básica – UFPI, Teresina, 1999, 2000 (Convênio UFPI-PMT).

BLOCO II					
Teoria e Prática Pedagógica				Teoria e Prática Educativa	
Matriz Curricular Versão (1)	Primeiro Ano	Matriz Curricular Reformulada (Versão 2)	Primeiro Ano	Matriz Curricular Reformulada (Versão 3)	Primeiro Ano
Disciplinas	Segundo Semestre	Disciplinas	Segundo Semestre	Disciplinas	Segundo Semestre
Seminário	20 h	Seminário II	20 h	Seminário II	15 h
Fundamentos Didáticos da Prática Pedagógica	60 h	Oficina II	20 h	Oficina II	15 h
Teoria de Currículo e Sociedade	60 h	Educação, Estado e Cidadania	60 h	Educação, Estado e Cidadania	60 h
Organização do Trabalho Pedagógico	60 h	Fundamentos Teóricos – Metodológicos da Pesquisa	60 h	Fundamentos Teóricos – Metodológicos da Pesquisa Educativa	60 h
Avaliação da Aprendizagem	60 h	História da Educação Brasileira	60 h	História da Educação Brasileira	60 h
Alfabetização	60 h	Leitura e Produção de Textos	60 h	Leitura e Produção de Textos	60 h
		Fundamentos Psicológicos da Educação	60 h	Fundamentos Psicológicos da Educação	60 h
TOTAL	320 h	TOTAL	340 h	TOTAL	330 h

Quadro 6 - Organização Curricular: Evolução da Matriz Curricular
 a: Projeto Curricular Reformulado (1, 2 e 3) do Curso de Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais da Educação Básica – UFPI, Teresina, 1999, 2000 (Convênio UFPI-PMT).

BLOCO III					
Políticas Públicas e Novas Tecnologias				Currículo-Avaliação e Prática Educativa	
Matriz Curricular Versão (1)	Segundo Ano	Matriz Curricular Reformulada (Versão 2)	Segundo Ano	Matriz Curricular Reformulada (Versão 3)	Segundo Ano
Disciplinas	Primeiro Semestre	Disciplinas	Primeiro Semestre	Disciplinas	Primeiro Semestre
Seminários	20 h	Seminário III	20 h	Seminário III	15 h
Legislação e Organização da Educação Básica	60 h	Oficina III	20 h	Oficina III	15 h
Políticas Públicas	60 h	Teoria de Currículo e Sociedade	60 h	Teoria de Currículo e Sociedade	60 h
Práticas de Leituras e Produção de Textos	60 h	Avaliação da Aprendizagem	60 h	Avaliação e Prática Educativa	60 h
Informática e Prática Pedagógica	60 h	Alfabetização	60 h	Alfabetização	60 h
Gestão Educacional	60 h	Psicolinguística	60 h	Psicolinguística	60 h
		Fundamentos didáticos da Prática Pedagógica	60 h	Fundamentos didáticos da Prática Pedagógica	60 h
				Prática Educativa I	300 h
TOTAL	320 h	TOTAL	340 h	TOTAL	630 h

Quadro 7 - Organização Curricular: Evolução da Matriz Curricular
 =: Projeto Curricular Reformulado (1, 2 e 3) do Curso de Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais da Educação Básica – UFPI, Teresina, 1999, 2000 (Convênio UFPI-PMT).

BLOCO IV					
Políticas Públicas e Práticas Educativas					
Matriz Curricular Versão(1)	Segundo Ano	Matriz Curricular Reformulada (Versão 2)	Segundo Ano	Matriz Curricular Reformulada (Versão 3)	Segundo Ano
Disciplinas	Segundo Semestre	Disciplinas	Segundo Semestre	Disciplinas	Segundo Semestre
Seminário	20h	Políticas Públicas	60 h	Seminário IV	15 h
Oficinas	20h	Planejamento em Educação	60 h	Oficina IV	15 h
		Gestão Educacional	60 h	Políticas Públicas e Educação	60 h
		Fundamentos da Educação Especial	60 h	Planejamento e Avaliação da Educação	60 h
		Informática e Prática Pedagógica	60 h	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	60 h
		Legislação e Organização da Educação Básica	60 h	Fundamentos da Educação Especial	60 h
		Prática Educativa I	135 h	Legislação e Organização da Educação Básica	60 h
			60 h	Prática Educativa II	300h
		TOTAL	435 h	TOTAL	630 h

Quadro 8 - Organização Curricular: Evolução da Matriz Curricular
 e: Projeto Curricular Reformulado (1, 2 e 3) do Curso de Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais da
 ação Básica – UFPI, Teresina, 1999, 2000 (Convênio UFPI-PMT).

BLOCO V					
Prática Didática e Educativa			Conteúdo-Metodologia e Prática Educativa		
Matriz Curricular Versão (1)	Terceiro Ano	Matriz Curricular Reformulada (Versão 2)	Terceiro Ano	Matriz Curricular Reformulada (Versão 3)	Terceiro ano
Disciplinas	Primeiro Semestre	Disciplinas	Primeiro Semestre	Disciplinas	Primeiro Semestre
Os créditos de ação docente supervisionados serão integralizados no decorrer do curso, considerando-se a regência de classe num processo contínuo de avaliação, discussão e revisão	420 h	Didática da Língua Portuguesa	60h	Seminário V	15 h
		Didática da Matemática	60 h	Oficina V	15 h
		Didática da História e Geografia	60 h	Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa	60 h
		Didática de Ciências da Natureza	60h	Conteúdo e Metodologia da Matemática	60 h
		Prática Educativa	195 h	Conteúdo e Metodologia de História	60 h
				Conteúdo e Metodologia de Geografia	60 h
				Conteúdo e Metodologia de Ciências da Natureza	60 h
				Prática Educativa III	300 h
TOTAL	420 h	TOTAL	435 h	TOTAL	630 h

Quadro 9 - Organização Curricular: Evolução da Matriz Curricular

Fonte: Projeto Curricular Reformulado (1, 2 e 3) do Curso de Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais da Educação Básica – UFPI, Teresina, 1999, 2000 (Convênio UFPI-PMT).

BLOCO VI					
Prática Educativa			NTIC e Prática Educativa		
Matriz Curricular Versão (1)	Terceiro ano	Matriz Curricular Reformulada (2)	Terceiro ano	Matriz Curricular Reformulada (3)	Terceiro ano
Disciplinas	Segundo Semestre	Disciplinas	Segundo Semestre	Disciplinas	Segundo Semestre
Prática Educativa	420h	Seminário IV	20 h	Seminário VI	15 h
		Prática Educativa III – Prática de Ensino na Escola Fundamental	310 h	Oficina VI	15 h
				Conteúdo de Metodologia de Educação Física	60 h
				Conteúdo e Metodologia de Artes	60 h
				Eco-Pedagogia	60 h
				Educação e as NTIC	60 h
				Literatura Infantil	60 h
				Prática Educativa IV	300 h
				EAD	30h
TOTAL		TOTAL	330 h	TOTAL	660 h

Quadro 10- Organização Curricular: Evolução da Matriz Curricular

Fonte: Projeto Curricular Reformulado (1, 2 e 3) do Curso de Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais da Educação Básica – UFPI, Teresina, 1999, 2000 (Convênio UFPI-PMT).

O estágio prático-supervisionado na primeira e na segunda Matriz Curricular se organiza na forma de Prática Educativa I, II, III, acontecendo partir do III Bloco, após a segunda reformulação curricular, incluiu a Prática IV. O estágio é voltado para uma formação teórico-prática e acontece na própria sala de aula da professora-aluna.

Durante o desenvolvimento das atividades percebeu-se, que as concepções teóricas abordadas e analisadas pelas professoras formadoras a partir das experiências vivenciadas pelas professoras-alunas, o que permitiu que fossem sendo feitas modificações imediatas na prática pedagógica destas. Estas modificações são provocadas pela dinamicidade com que são

refletidos os modelos pedagógicos, que foram considerados bastante interessantes, permitindo a concretização eficiente, sendo contextualizada a teoria a partir de situações e questões relacionadas ao contexto sócio-econômico e cultural, das situações de sala de aula.

Em diversas sessões (encontros pedagógicos na Agência Formadora) as alunas relataram suas experiências, acertos e dificuldades, em relação à sua prática, ao comportamento dos alunos, oportunidade que era feita a relação entre a teoria e a prática, sendo comentadas cada questão e sendo apresentadas alternativas de solução.

Observamos que existe uma preocupação geral das professoras formadoras com a instrumentalização teórico-metodológica, didático-pedagógica tendo a reflexão da ação como eixo da formação. As falas das formadoras e professoras-alunas, analisadas no Capítulo 4, mostram que a sustentação teórico-metodológica e didático-pedagógica se fortalece em razão da melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem.

A melhoria da qualidade do fazer pedagógico apontado teoricamente encontra eco, apesar da falta de condições concretas e objetivas dos contextos socioeconômicos dos alunos e alunas e da comunidade onde a escola está situada. As professoras-alunas comentam, que a teoria apreendida ajuda a iluminar a prática. Vejamos, a exemplo, disso a seguinte situação: Uma professora formadora sugere, na disciplina Prática Educativa III, que as alunas elaborem um projeto de intervenção pedagógica, sendo necessário escolher uma temática, referencial teórico de sustentação. Uma professora diz:

Agora sei que essa teoria vai clarear minha prática, já tenho várias idéias para construir o material didático que vou utilizar. Minha temática vai ser sobre o lixo, na escola e na comunidade. Penso em falar com a secretária do meio ambiente para fazer uma palestra, passar filme sobre o inimigo mora ao lado e outras atividades. Acho que minhas crianças vão gostar (*PROFESSORA B*).

Como podemos perceber que a teoria ilumina a escolha da técnica, em função do contexto de vida dos alunos, permitindo que novas possibilidades sejam abertas apesar de o processo educativo se realizar em condições muitas vezes, adversas. O uso de outras alternativas permite que o(a) professor(a) use sua criatividade e competência recorrendo a estratégias que possam garantir a qualidade do trabalho pedagógico.

A busca de uma nova postura metodológica, ou a assunção de um novo conjunto de atitudes, permite que o(a) professor(a) saia do campo puramente teórico para um campo teórico-prático, em que não se espera por receitas prontas, mas se constrói um novo fazer, criando-se novas estratégias de ação.

Por ser consciente dessa realidade adversa, o(a) professor(a) formador(a), busca ajudar às professoras-alunas a superar os obstáculos pedagógicos que enfrentam no dia-a-dia de sua atuação pedagógica. O Projeto Político-Pedagógico em sua constituição possui elementos ficando evidente o perfil do profissional que a Agência Formadora deseja formar (P.P.P., 2001, p. 10)³ é caracterizado da seguinte maneira:

O principal desafio desse processo é formar um professor que fundamentalmente perceba: a realidade brasileira nos aspectos sócio-político, econômico e cultural; o reflexo da estrutura social e econômica tanto em nível nacional quanto em nível local, vislumbrando suas implicações nas condições de vida dos sujeitos; a relevância da competência técnica-política-ética, como eixo norteador na construção do conhecimento; a necessidade de valorizar o potencial criativo da criança e do adolescente, respeitando sua bagagem cultural; o processo de alfabetização em suas múltiplas facetas; a sala de aula como espaço social propício ao exercício da cidadania; a avaliação da aprendizagem como um instrumento diagnóstico do processo ensino-aprendizagem e a necessidade do desenvolvimento do trabalho interdisciplinar na escola.

³ A sigla P.P.P. designa Projeto Político Pedagógico.

Como podemos observar é um perfil que avança, contendo elementos profissionalizantes. A este respeito a LDB/96 peca quando não define um perfil, função ou papel do(a) professor(a). Essa indefinição impede que a agência formadora defina com maior consistência sua ação formadora, no sentido de que possa atender às expectativas da sociedade. Além disso, não existe a formalização de uma ética profissional que sirva de guia para que o(a) docente assuma a docência seguindo regras que sejam seguidas por toda a categoria.

Para Bar (1999) este tem sido um grande desafio dos processos formativos, transformar professores em profissional e modificar suas práticas de ensino. Esta é uma necessidade urgente na atualidade. Para a autora, a profissionalização de educadores implica em novas exigências em relação às formas de recrutamento, formação e capacitação.

Esse processo de profissionalização exige a definição de um perfil de docente que leve em conta requisitos que estejam vinculados aos processos acadêmicos e às condições de trabalho. Neste sentido a formação inicial e continuada assume um papel de grande importância, no sentido de introduzir mudanças em suas atitudes, valores, predisposições, expectativas, visando a absorção dos princípios que estruturam a profissão.

Nesta ótica da profissionalização autores (citados no Capítulo 2) como Bar; Freire; Gauthier; Nuñez; Nóvoa; Perrenoud; Ramalho; Sacristán; Tardif apontam outros traços formativos importantes para o exercício autônomo da profissão, como ter domínio de uma base de conhecimentos, autonomia e competência político-pedagógica nas decisões e resolução de problemas e na aquisição de saberes docentes.

Apesar de possuir aspectos que apontam para uma profissionalização, que, no entanto, não podemos considerar o Projeto Político-Pedagógico como um modelo formativo, na ótica da profissionalização defendida pelos autores acima citados. Percebemos em algumas

atividades momentos de articulação entre teoria e prática, mas também, outros, que demonstram desarticulação, apesar de serem considerados como uma ação formadora.

Observamos também, no estudo realizado no Projeto Político Pedagógico, que os princípios pedagógicos expressam noções teóricas que avançam. A pesquisa é considerada como princípio formativo, fonte de geração de conhecimentos, permitindo que o(a) docente tenha autonomia no trabalho pedagógico.

Trabalho pedagógico é o foco formativo do professor, mediado pelas manifestações culturais; curso deve oportunizar sólida formação teórico-metodológica, em todas as atividades curriculares, permitindo a construção da autonomia docente; a pesquisa, investigação do cotidiano escolar, deverá ser incorporada como princípio no processo de formação do professor; trabalho pedagógico, fundamentado na realidade educativa da escola e na construção coletiva e interdisciplinar do conhecimento profissional, como forma de favorecer a gestão democrática da docência será o eixo da formação docente e o desenvolvimento de habilidades comunicativas e a relação dialética professor-aluno como norteadores do trabalho pedagógico na escola. (P. P. P., 2001, p. 11).

O movimento que valoriza o professor como pesquisador tem tido ressonância no meio educacional ganhando força no Brasil nos anos 80, crescendo bastante nos anos 90. Diversos autores brasileiros vêm dando grande contribuição neste movimento, dentre eles estão: Demo (1994) que defende a pesquisa como princípio educativo; Lüdcke (1993) defende a combinação entre a pesquisa e a prática docente; André (1997) discute o papel didático que a pesquisa pode ter na articulação entre saber e prática docente; Geraldi, Fiorentini; Pereira (1998), considera a pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática docente; Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências sobre as possibilidades de trabalho entre a universidade e as escolas públicas através da pesquisa. (Ramalho, Nuñez, Gauthier, 2003).

Autores internacionais também têm se destacado como Zeichner (1992), Stenhouse (1984) que percebem o professor como um investigador de sua prática; Elliott (1996) que sugere a investigação-ação como espiral da reflexão visando a melhoria da prática

e Carr e Kemmis (1988) que defendem a auto-reflexão coletiva e a investigação como emancipação.

Estas pesquisas apesar de apresentarem pontos divergentes, possuem raízes comuns, pois elas, valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, considerando os saberes da experiência e da reflexão crítica como elemento propulsor da melhoria da prática, em que o professor é visto como um sujeito que age e constrói seu desenvolvimento profissional. Essas concepções são válidas, por serem voltadas para a implementação de práticas formativas e pedagógicas transformadoras.

Percebemos na fala de uma professora formadora o esforço para introduzir a pesquisa em suas disciplinas, demonstrando a necessidade de mudanças, adotando critérios mais rigorosos. Consideram que “a falta de disponibilidades das alunas e o empobrecimento cultural, contribui para a não realização de pesquisa”. (*PROFESSORA F*). Apesar das inúmeras dificuldades alguns professores tentam introduzir a pesquisa, no processo formativo. No entanto, estes problemas não são enfrentados apenas pelos docentes da UFPI. Eles se alastram por todo o país, em razão de políticas assumidas pelos setores que estão ligados à educação do país.

Na visão de uma professora-aluna, o curso peca em relação à operacionalização de algumas disciplinas quando afirmam que: “As metodologias deixam muito a desejar, se sai do curso sem saber operacionalizar certos conteúdos que são de extrema importância na nossa prática”. (*PROFESSORA M*). Consideram que as disciplinas são muito teóricas, ou que o professor trabalha os conteúdos sem aprofundá-los suficientemente estabelecendo uma relação com as experiências práticas que elas possuem.

As possíveis saídas ou alternativas de melhoria da qualidade do fazer pedagógico, que têm sido apontadas teoricamente, mas, na maioria das vezes, não são compreendidas e nem encontram ressonância, pela falta de condições dos contextos de trabalho, culturais e

sócio-econômicos dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é preciso encontrar novas alternativas pedagógicas para que os(as) docentes possam criativa e competentemente usar estratégias que possibilite a garantia de uma melhor qualidade para a sua ação profissional, mesmo tendo que enfrentar situações adversas.

É necessário buscar construir uma nova postura metodológica, ou seja, novas atitudes, devem ser assumidas, para não permanecer na teoria. Através do comentário de algumas alunas, ficou evidente na discussão de determinados conteúdos, apresentados pelo(a) professor(a) formador(a), um certo desconhecimento da real situação sócio-econômica e pedagógica em que se encontra a Educação Básica. A teoria tem sido discutida sem refletir esse contexto, a partir de dados concretos.

Os docentes formadores na maioria das vezes são conhecedores dessa realidade, mas nem sempre conseguem motivar ou influenciar o comportamento e o rumo da ação profissional de determinados alunos. No entanto, pensamos que os(as) professores(as) não podem deixar-se influenciar por determinados fatores durante o processo formativo. É preciso buscar novas alternativas de solução para os problemas que se vão perpetuando nas práticas educativas.

Percebemos também, na vivência do cotidiano da Agência Formadora alguns fatores que poderíamos, considerar como traços que caracterizam a desprofissionalização nas práticas pedagógicas e formativas. Vislumbramos momentos de desarticulação entre a teoria (considerada formativa) e uma prática didático-pedagógica (contraditória), visto que a instituição em suas ações assume uma abordagem considerada construtivista e nas práticas que se observa situações que são permeadas pelas abordagens tradicionais.

Nas conversas durante os encontros pedagógicos com as professoras foram emergindo diversas idéias que serviram de base para esboçar novos caminhos na formação. Essas propostas foram formalizadas como sugestões, para proceder mudanças no processo

formativo, principalmente, no estágio supervisionado. Elas estão descritas no final do capítulo IV deste estudo.

Em nossas observações durante os momentos em que estivemos nas salas de aulas, como também na vivência mais ampla no cotidiano da Agência Formadora, foram surgindo outros aspectos relativos às questões sociais, como classe social, gênero, nível cultural, os baixos salários, greve, presença no curso de apenas pessoas do sexo feminino, a desvalorização e o desprestígio social, improvisação de um plano de carreira, que na maioria das vezes é descumprido.

Em alguns discursos de determinadas professoras, ficou evidente um certo descontentamento em relação a estas temáticas, tendo em vista que apenas os professores das disciplinas como sociologia e filosofia tratam destas questões em sala de aula. Será que nas outras disciplinas existe resistência, acomodação ou conivência com o que está posto? Consideramos, que a discussão de tais temáticas como sendo importantes para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes, portanto, elas, não podem ser desconsideradas. Durante nossas conversas com as professoras percebemos que apesar de defenderem uma perspectiva profissional para a formação docente, na prática funciona diferente.

Na composição da grade curricular, do elenco de disciplinas e da carga horária, houve a preocupação em justificá-la a partir da seleção ou escolha das disciplinas tomando por base as necessidades locais, regionais e nacionais. A estrutura da grade curricular segue um modelo institucional, seguindo orientações da ANFOPE, que considera a docência como profissão.

A especificidade do processo formativo, em relação à grade curricular, é percebida nas atividades desenvolvidas nos programas das disciplinas, nas oficinas e seminários que são voltadas para temáticas específicas referentes ao contexto cultural nacional e piauiense, bem

como, da formação de professores. As temáticas das oficinas são: Arte-Educação, Educação e Ludicidade, Biodança, Oficinas de Translinguagem, Arte-terapia e Recursos Audiovisuais. As temáticas dos seminários são: Educação e Relação de Gêneros, Educação e Sexualidade, Políticas Educacionais e Partidos Políticos, Planos Econômicos e Classes Sociais, Economia e Educação, Educação e Trabalho, A Pedagogia de Paulo Freire, Educação e Subjetividade (P.P.P., 2001).

Dentre as observações feitas durante a pesquisa, notamos a existência de um esforço contínuo por parte da coordenação do curso, em realizar semestralmente avaliação das ações formativas e atualizar anualmente o Projeto Político Pedagógico, no que diz respeito à prática pedagógica dos professores, inclusão e exclusão de disciplinas, como fatores importantes para melhorar o desempenho dos docentes formadores, demonstrar oficialmente a eficiência do trabalho educativo, sendo elaborado um documento demonstrando os aspectos qualitativos das ações desenvolvidas, junto à administrativa da Agência formadora e à Secretaria Municipal de Educação.

A operacionalização do processo formativo (proposta teórica) e o real (ações desenvolvidas), apresentam determinados conflitos proporcionais e operacionais, provocados por descompasso entre o que é planejado e a expressão entre o pensar e o fazer, entre o discurso institucional e a realidade contextualizada de cada escola, onde atuam as professoras-alunas. Esses descompassos são reveladores dos avanços e dos retrocessos, em razão da tendência mecanicista como é considerada a educação a partir de uma visão racionalista, tecnicista, que continua permeando as práticas formativas no país.

Em razão desses descompassos e retrocessos, defendemos a assunção de um modelo formativo, que seja assumido coletivamente, e seja expresso no Projeto Político Pedagógico, onde cada disciplina se constitua em um elo integrador das diferentes linguagens

e às ações, de tal modo, que o processo formativo seja desenvolvido a partir da definição do *Modelo profissional docente profissionalizado*.

Observamos ainda que o curso foi estruturado por blocos sendo oferecido aos alunos um corpo teórico articulado, partindo de disciplinas que possuem uma base filosófica, sociológica, seguida pela história da educação, e a psicologia, áreas que consideramos básicas para a construção de conceitos, do raciocínio, de pensamentos, a partir das quais foi aberto um leque de outras disciplinas permitindo o surgimento de um todo permeado pelas Didáticas, oficinas e seminários, culminando com a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Ensino, cujo produto final consiste na produção de um profissional comprometido, crítico, competente técnica e pedagogicamente, portador de uma autonomia na tomada de decisões práticas, em que seu fazer e dizer revele sua emancipação profissional. A partir do momento que o(a) professor(a) tenha domínio de determinados conhecimentos e competências intelectuais, bem como, na tomada de decisão, será um profissional profissionalizado.

3.2 O Projeto Político-Pedagógico da UFPI do Curso de Pedagogia Conveniado

Os cursos de formação de professores no Brasil, na maioria das vezes, estiveram e continuam fundamentados em diretrizes, princípios e teorias pedagógicas, cuja cultura pedagógica tem sido centrada numa postura técnica, científica e profissional, em pedagogias que não conseguiram determinar na prática, as ações pedagógicas e os pressupostos que as justificassem, a partir das diferentes denominações e características.

No entanto, as agências de formação de professores no Brasil, sempre estiveram envoltas em um cenário (conhecido por muitos educadores e setores da sociedade), que pouco tem se modificado ao longo dos tempos. O processo formativo da UFPI é baseado no seu Projeto Político Pedagógico elaborado por uma equipe técnica composta de professores da

UFPI (Centro de Ciências da Educação) e técnicos, da Secretaria Municipal de Educação, sob as diretrizes do Ministério da educação, Secretaria Estadual de Educação, que regulamenta o ensino público. O Projeto Político Pedagógico aqui analisado e ainda em vigor, foi elaborado em 1999, vem passando por ajustes anualmente.

O Projeto Político Pedagógico (2001, p.8), em sua justificativa, expressa que “o eixo do processo formativo é a prática social (nas suas diversas formas de manifestação cultural) e na prática escolar em sua especificidade, calcada numa ação reflexiva, na unidade teórico-prática, na interdisciplinaridade e investigação do fazer pedagógico”. A reflexão constitui-se em uma ferramenta para a condução do processo formativo, cultivando a interdisciplinaridade e a investigação da ação pedagógica.

3.2.1 Dos Objetivos

Os objetivos explicitados no Projeto Político Pedagógico, retratam em síntese o que a Agência Formadora pretende alcançar em termos de resultados, as indicações gerais sobre a organização curricular, em relação às prioridades a serem definidas e postas em ação. O Quadro a seguir apresenta esses objetivos.

Objetivo Geral	Objetivos Específicos
<p>- Qualificar professores para as séries iniciais do ensino fundamental, da rede municipal de Teresina, contribuindo para a formação de um profissional comprometido com as questões culturais e educacionais locais, regionais e nacionais, bem como com a realidade político-social numa perspectiva crítica e transformadora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar as condições teórico-prático-reflexivas para que o professor das séries iniciais do ensino fundamental compreenda sua práxis, buscando reconstruí-la continuamente, visando à melhoria da qualidade do ensino. - Desenvolver estudos e pesquisas sobre a prática pedagógica vivenciada na escola, visando a compreensão e reflexão sobre o cotidiano escolar, priorizando a educação básica no contexto da escola pública municipal. - Resgatar a relação teórico-ética-política subjacente à prática docente, considerando potencialidades e limitações da ação pedagógica desenvolvidas nas escolas públicas municipais de Teresina. - Garantir no processo de formação a transversalidade na abordagem teórico-metodológica da ação docente.

Quadro 11 - Objetivos do Curso

A preocupação que está subjacente nos objetivos é a ênfase na educação como prática social, a escola como espaço privilegiado para a reflexão-ação-reflexão e resgate da cidadania, o ensino e suas relações com o contexto social, resgate da dimensão profissional na formação do Pedagogo, buscando novas alternativas para efetivação de mudanças qualitativas no trabalho pedagógico. Isso é revelado nos enunciados que se seguem:

O professor envolvido neste curso será orientado para desenvolver a capacidade de intervenção científica e técnica em seu ambiente de trabalho, assegurando a reflexão crítica permanente sobre sua prática e realidade educacional historicamente contextualizada. Deste professor espera-se a capacidade de (re)construir seu projeto pessoal e da compreensão da sua identidade profissional, distinguindo-se e posicionando-se diante das políticas educativas na sociedade. Este processo de (re) construção deverá desenvolver-se no decorrer do curso, mas não se inicia neste momento nem, tampouco, nele se encerra, estendendo-se para além dele. (P. P. P., 2001, p. 10).

Os objetivos propostos, do ponto de vista qualitativo, revelam os propósitos da Agência Formadora em formar um profissional qualificado para atender às exigências do mercado de trabalho, como pesquisador permanente da própria prática, capaz de reconstituir seu projeto pessoal compreendendo a sua identidade profissional, fazendo a diferença no processo educacional.

3.2.2 Dos Princípios Curriculares

O Projeto Político-Pedagógico tem como princípios curriculares norteadores à articulação entre as dimensões epistemológica e profissionalizante. A dimensão epistemológica refere-se ao desenvolvimento do pensamento científico do professor, baseado na reflexão teórica sedimentada nas diferentes ciências que explicam o fenômeno educativo. A dimensão profissionalizante diz respeito à compreensão do fazer pedagógico da escola em suas múltiplas perspectivas assim, entende-se que a formação do pedagogo contempla uma dimensão ampla e multidisciplinar assegurando a inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Estes princípios curriculares traduzem a tendência emergente na década de 80 de que alguns Cursos de formação de professores no Brasil concebiam a educação do ponto de vista de sua relação com a sociedade. Por conseguinte, o curso centraliza a formação profissional do educador na realidade sócio-econômica e cultural do país. Existe ainda a preocupação explícita com a integração entre teoria e prática.

Com essa perspectiva, postula-se que o processo formativo contribua com as necessidades formativas das professoras-alunas, assim como, com as expectativas da maioria da população que necessita da escola pública.

O Projeto Político Pedagógico propõe o envolvimento constante do professor/aluno com o processo de produção e socialização do conhecimento, norteando a organização curricular. A organização curricular do curso orienta-se pelas seguintes diretrizes:

- O trabalho pedagógico é o foco formativo do professor, mediado pelas manifestações culturais;
- O curso deve oportunizar sólida formação teórico-metodológica, em todas as atividades curriculares, permitindo a construção da autonomia docente;
- A pesquisa, investigação do cotidiano escolar, deverá ser incorporada como princípio no processo de formação do professor;
- Trabalho pedagógico, fundamentado na realidade educativa da escola e na construção coletiva e interdisciplinar do conhecimento profissional, como forma de favorecer a gestão democrática no exercício da docência será o eixo da formação docente;
- O desenvolvimento de habilidades comunicativas e a relação dialética professor/aluno como norteadores do trabalho pedagógico na escola. (P. P., 2001, p. 11).

A unidade teoria-prática visa superar a visão dualista da educação. Nessa perspectiva, a formação do pedagogo deverá permitir o engajamento do aluno, durante o curso, em práticas mediadas pelas manifestações culturais e uma sólida formação teórico-metodológica, que permita a construção da autonomia profissional, envolvimento com a pesquisa no cotidiano de sua sala de aula (escolar) como princípio formativo, trabalho pedagógico visando a construção coletiva e interdisciplinar do conhecimento profissional, como uma maneira de favorecimento da gestão democrática no exercício da docência como eixo formativo, desenvolvimento das habilidades comunicativas e relações dialéticas norteadoras do trabalho de ensino, envolvimento com o estágio (feito na própria sala de aula do docente) e projetos propostos pela escola, tendo-se sempre em mente o papel social das instituições formadoras.

De acordo com os pressupostos, teoria e prática constituem o núcleo articulador da formação/profissionalização docente, tendo em vista, que são elementos que acontecem de maneira simultânea, indissociáveis, no processo educativo.

Os pressupostos fornecem uma visão processo formativo a ser atingido sinalizam orientações para a organização curricular, possibilitando a definição das decisões e prioridades a serem postas em ação, apontando para a importância da contextualização, democratização, integração trabalho coletivo e interdisciplinar no processo de formação.

3.2.3 Do estágio supervisionado de ensino

De acordo com a Resolução CNE/CP 2⁴, de fevereiro de 2002, que institui a direção e a carga horária dos cursos de Licenciatura de Graduação Plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior é dito que:

Art. 1^o - A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será ajustada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas horas), nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1.800 (um mil e oitocentos) horas de aulas para os conteúdos curricular de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2^o. A duração da carga horária prevista no Art. 1^o desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB/96, será integralizada em, no máximo, 3 (três) anos letivos.

⁴ CNE: Conselho Nacional de Educação.

CNE: Resolução CP / 2 / 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

No Projeto Político Pedagógico, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Ensino, possuem uma carga horária de 1.200 (um mil e duzentas horas) distribuídas ao longo do curso a partir do terceiro Bloco, atendendo às exigências da legislação citada acima.

De acordo com Projeto Político Pedagógico o estágio supervisionado é considerado:

[...] o lugar privilegiado da prática na formação do professor e desenvolver-se-á concomitante, às demais disciplinas do bloco, permeando todo o curso, numa perspectiva interdisciplinar.

[...] como ação docente e supervisionada, integralizado no decorrer do curso, a partir do III bloco com aproveitamento da experiência da prática pedagógica do professor em qualificação.

[...] o princípio essencial de formação docente é a reflexão contínua sobre a prática em sala de aula, enfatizando a pesquisa como eixo articulador da construção e reconstrução do conhecimento. (P. P. P., 2001, p. 22).

De acordo com Pimenta (2004, p. 17)

Na formação de professores, os currículos devem considerar a pesquisa como princípio educativo e cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles a atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim tornando a pesquisa também como princípio formativo na docência.

Durante o desenvolvimento do processo formativo é que se estabelece a relação entre teoria e prática, mas, consideramos uma prática que seja fundamentada essencialmente na teoria, para que o estágio tenha importância no processo de formação do(a) docente.

Além de ser visto como um espaço para a pesquisa, o estágio também pode ser também, um lugar para a elaboração e implementação de projetos interdisciplinares, como elemento curricular que permite a compreensão e construção de novos conhecimentos, como uma forma de analisar e problematizar a realidade profissional e o próprio ensino.

Durante as observações identificamos do processo formativo da Prática Ensino e o Estágio Supervisionado de Ensino que foram valorizados os projetos de intervenção pedagógica e a socialização de experiências, como aspectos importante da formação, que possibilitou o desenvolvimento profissional. Neste aspecto o Projeto Político Pedagógico considera a docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva, tendo a ética como elemento fundamental na formação e na atuação docente.

Nos momentos de socialização de experiências as professoras fizeram a exposição do trabalho desenvolvido durante o Estágio. São momentos de reflexão coletiva. Podemos dizer, que é um momento também de construção do ser professora, da profissão e consolidação da profissionalidade docente.

Verificamos ainda, que até então, a Agência Formadora não possuía na época em que realizamos a pesquisa uma proposta de estágio formalizada. Existia um plano de trabalho que os professores de Prática de Ensino orientavam o estágio. Os objetivos desse plano de trabalho diziam que o aluno deveria:

- Aplicar em situações práticas os conhecimentos adquiridos nas disciplinas do curso de formação para as séries iniciais do ensino fundamental.
- Vivenciar a prática docente na Escola, Campo de Estágio desenvolvido as fases do processo ensino-aprendizagem: planejamento, execução e avaliação.
- Operacionalizar a prática docente nas séries iniciais do ensino fundamental a partir de uma proposta pedagógica de intervenção para superação das dificuldades incentivadas em sala de aula (P. P. P., 2001, p. 11).

A partir desses objetivos foram definidas as seguintes fases do estágio:

1-Fase de Observação

-Encontros Pedagógicos

- a) - Leitura e discussão de textos, visando uma postura crítica, comprometida implicando na operacionalização dos seguintes aspectos:
 - A prática pedagógica numa perspectiva dialética para efetuar renovação-transformação ou mudanças.

- Eliminação da Prática Pedagógica como fazer docente pré-estabelecida e normatizada, transformando a atividade docente em mecânica, ritualista, repetitiva, sem crítica, nem avaliação, nem com novidades.
 - Prática pedagógica pensada para superar:
 - A fragmentação do conhecimento dos especialistas;
 - Distanciamento de prática pedagógica com a realidade;
 - Visão de que o papel do professor como transmissor de conhecimento.
 - b) – Orientação e roteiro para caracterização da escola e elaboração do plano de estágio para ser efetuado, complementado e socializado com os colegas.
 - Leitura e discussão de textos.
 - Montagem do plano de estágio e socialização do trabalho.
 - Elaboração de Diário de campo para anotações dos fatos relevantes relativos às atividades do estágio, realizadas na sala de aula.
- 2-Fase de Regência*
- Levantamento das dificuldades da sala de aula para montagem de projetos de intervenção.
 - Planejamento das atividades do projeto de intervenção.
 - Execução do projeto de intervenção.
 - Avaliação do projeto de intervenção.
 - Outros dados (atividades extraclasse, reuniões, encontros pedagógicos, ciclos de estudo e debates, cursos, etc), ou seja, registro de todas as atividades desenvolvidas durante o período letivo.
 - Elaboração do cronograma geral do estágio atividades que foram realizadas em sala de aula.
 - Elaboração do relatório final.
 - Socialização das atividades realizadas durante o estágio através de seminários, no final de cada período letivo. (PLANO DE ESTÁGIO, 2000, p.4).

Este modelo de formação é uma proposta que vem possibilitando a constituição de um novo agir Profissional, elevando a competência profissional, tendo em vista, que o saber é produzido e socializado entre o conjunto de professoras-alunas e alunos de outras graduações através de seminários abertos para a comunidade Universitária. No quadro a seguir é feita a distribuição da carga horária da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ensino.

Matriz Curricular Inicial	Carga horária	Matriz Curricular (2)	Carga horária	Matriz Curricular (3)	Carga horária
Prática Educativa	840h	Prática Educativa (I)	135h	Prática Educativa (I)	300h
Estágio Curricular	300h	Prática Educativa (II)	195h	Prática Educativa (II)	300h
Oficinas e seminários	120h	Oficinas e Seminários	90h	Prática Educativa (III)	300h
Oficinas e seminários		Prática Educativa (III). Prática de Ensino na Escola Fundamental	310h	Prática Educativa (IV)	300h
Total	1.260h	Total	640h	Total	1.200h

Quadro 12 - Distribuição da Carga Horária da Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado de Ensino.

Fonte: Projeto Curricular Reformulado (1, 2 e 3) do Curso de Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – UFPI, Teresina, 1999, 2000 (Convênio UFPI-PMT).

3.2.4 Do perfil do professor em processo de formação

As sociedades em diferentes épocas têm projetado imagens sobre a pessoa e a natureza do trabalho das(as) professoras(as). Estas representações expressam a finalidade social da educação sendo legitimadas através das concepções pedagógicas em cada momento histórico.

A sociedade atual reclama por um profissional docente que seja capaz de enfrentar situações complexas das mais variadas tais como: carências sociais e econômicas, a diversidade cultural, a heterogeneidade, os diferentes saberes dos alunos etc.

Existe um consenso entre os pesquisadores acerca do perfil profissional dos docentes para atuarem na sociedade de maneira competente. De acordo Bar (1999) os docentes devem ter uma atitude democrática e liberdade convicta; responsabilidade, respeito

pelas pessoas e grupos humanos; Sólida formação pedagógica e acadêmica; Ampla formação cultural com uma real compreensão do seu tempo e dos meios que lhe permitam enfrentar com acerto e segurança desafios culturais; Capacidade de inovação e criatividade.

Ramalho e Nuñez (2002), apontam para a necessidade de uma formação profissional por competências, onde o ensino deve ser considerado como uma prática reflexiva e profissional, que dialoga com o objeto de estudo em tempo real; a formação deve ser voltada para a análise, reflexão na ação, sobre a ação, resolução de problemas e para a ética profissional; a produção de saberes deve contemplar a pesquisa, indução e meta-competência.

Para os autores esses três elementos devem ser considerados na concepção da formação por competências. Na formação por competências é necessário que sejam privilegiadas estratégias de aprendizagem e a aceitação de novas idéias que possam contribuir para a superação de práticas tradicionais, permitindo a instalação de novos estilos pedagógicos, ou seja, o desenvolvimento das capacidades para compreender como o sujeito aprende.

Em linhas gerais, o Projeto Político Pedagógico propõe a formação do professor numa perspectiva sócio-político, econômico e cultural, com o seguinte perfil, no sentido de que possa compreender:

- A realidade brasileira nos aspectos sócio-político, econômico e cultural;
- O reflexo da estrutura social e econômica tanto em nível nacional quanto em nível local, vislumbrando suas implicações nas condições de vida dos sujeitos;
- A relevância da competência técnica, política, ética, como eixo norteador na construção do conhecimento;
- A necessidade de valorizar o potencial criativo da criança e do adolescente, respeitando sua abordagem cultural;
- O processo de alfabetização em suas múltiplas facetas;
- A sala de aula como espaço propício ao exercício de cidadania;
- A avaliação da aprendizagem como instrumento diagnóstico do processo ensino-aprendizagem;

- A necessidade do desenvolvimento do trabalho interdisciplinar na escola (P. P. P., 2001, p. 10).

Este é um perfil que está em contínuo processo de transformação, tendo em vista que a Agência formadora tem se preocupado em promover modificações na grade curricular, visando atender às exigências do mercado de trabalho dos(as) professoras.

3.2.5 Do perfil do professor formador

O corpo docente da Instituição formadora e os professores convidados de outras entidades terão de atender ao seguinte perfil:

- Atitude ética no exercício da docência;
- Competência político e teórico-prático nas disciplinas que ministra;
- Compromisso político com a formação integral dos professores-alunos;
- Experiência em educação, preferencial no ensino básico;
- Interesse pela investigação do fenômeno educativo, buscando continuamente desenvolver-se pessoal e profissionalmente;
- Sensibilidade aos avanços técnico-científicos pedagógicos;
- Como professor formador, aceitar que sua própria prática seja, também, objeto de análise uma vez que ela se constitui em campo de pesquisas. (P.P.P., 2001, p. 23).

As indicações supra citadas estão de acordo com as idéias que vêm sendo defendidas pelos autores que se referem à profissionalização Porlán Ariza; Rivero; García; Martín Del Pozo (1997, 1998); García (1998); Brás Lausky (1999); Bar 1999); Dias Barriga; Espinoza (2000), Ramalho, Nuñez, Gauthier (2003); Brzezinski (2002); Torres (2000); Gatti (1997); Nóvoa (1992); Ibernón (2000); Gauthier, Tardif (1998); Tardif (2002); Zeichner (1992); Stenhouse (1997); Elliot (1998), Ramalho (2002) e outros.

3.2.6 Da metodologia de operacionalização do curso

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso, a metodologia: “[...] visa à construção de uma prática embasada nos fundamentos teórico-práticos, norteadores de uma ação docente comprometida com formação sócio-político e cultural da clientela” (2001 p. 21).

Assim, as atividades que foram postas em prática caracterizam-se da seguinte maneira:

Leitura e produção de textos; participação em eventos culturais (teatro, festival de violeiros, festival de danças, Salão de Artes Plásticas, manifestações folclóricas, cinema, Painéis; Seminários, mesas redondas e oficinas pedagógicas, pesquisa, práticas educativas; aulas expositivas; excursões culturais e estudo de meio), (P.P.P., 2001, p. 22).

O processo formativo conforme Projeto Político Pedagógico ocorreu da seguinte forma:

[...] as disciplinas ofertadas no IV bloco serão ministradas no período de férias das escolas municipais, ou seja, nos meses de janeiro, fevereiro e julho e as disciplinas do V bloco serão ministradas no período letivo regular da UFPI em encontros semanais de 04 horas-aula às sextas-feiras durante dois períodos. O bloco IV será ofertado e ministrado regularmente de acordo com o período letivo da UFPI conforme previsão de término do Cronograma do Projeto. (P.P.P., 2001, p. 21).

No item a seguir apresentamos a sistemática de avaliação do curso.

3.2.7 Sistemática de avaliação

O processo de avaliação das ações do processo formativo ocorre de forma contínua e sistemática, visando contribuir para sua efetivação com êxito a formação de professores da

Rede Municipal de ensino. Tais ações são desenvolvidas num contínuo, possibilitando retomadas a partir dos núcleos temáticos de estudo.

As exigências da proposta são de que o professor formador assuma uma atitude interdisciplinar durante a ação docente, tendo em vista, a garantia do processo de reflexão constante das professoras-alunas sobre a prática pedagógica desenvolvida.

O processo avaliativo assume um caráter investigativo como uma maneira de orientar o processo de decisão, reformulações necessárias do curso e estímulo à pesquisa do cotidiano escolar. Assim, a avaliação do curso exige: avaliação da ação docente do profissional (professora/aluna) envolvido no curso de Licenciatura plena em Pedagogia – Magistério das Séries iniciais da Educação Básica (Curso Normal Superior). Análise tanto da política de formação inicial (UFPI) quanto da política de formação contínua proposta pela instituição proponente (PMT).

A avaliação conforme o Projeto Político Pedagógico (2001, p.22) “pressupõe o processo de construção do conhecimento na totalidade do fenômeno educativo, isto é, observado, além da avaliação do produto, a avaliação do processo ensino-aprendizagem em todas as suas nuances”.

Concluindo este capítulo, consideramos que o currículo adotado, explicitado no Projeto Político Pedagógico aponta para a formação de um profissional dotado de uma formação inicial geral, instrumental, ética e profissional. No capítulo seguinte apresentamos e realizamos a análise dos dados empíricos do estudo.

CAPÍTULO 4

QUANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS EXPERIENTES

FAZ A DIFERENÇA: AS APRENDIZAGENS NO

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO

Eu tinha que fazer alguma coisa por mim mesma realizar-me profissionalmente, conquistar um lugar no espaço. Mas como? No quê? Ser professora? Eu não sabia o que fazer. Eu não sabia. Perguntava-me, perguntava-me, e, não encontrava respostas. (*PROFESSORA M*).

Capítulo 4 - Quando a Formação de Professoras Experientes faz a Diferença: as Aprendizagens no Estágio Supervisionado de Ensino

A formação inicial e continuada tem sido uma das problemáticas que merece ser repensada em razão das condições de exercício da profissão docente. Esta atividade necessita ser profissionalizada, tendo em vista que a renovação da formação inicial e continuada dos(as) professores(as) pode contribuir para o avanço de sua profissionalização.

No exercício da profissão o(a) professor(a) confronta-se com diversos problemas que são de natureza distinta, para os quais não possui solução adequada. Encontrar alternativas de resolução para esses problemas exige o uso de meios intelectuais e uma autonomia de ação, de autocrítica e profissional que devem ser adquiridas durante a formação inicial e continuada.

O processo de profissionalização poderá contribuir para que o(a) professor(a) encontre suas próprias soluções, construídas com base em saberes, competências e da interação com outros profissionais. A profissionalização exige um elevado nível de qualificação possibilitando uma autonomia contínua. Neste sentido consideramos que a renovação da formação inicial e continuada pode contribuir para um avanço global da profissão.

Assim, neste capítulo, procuramos responder as questões do estudo que são:

1. Como o Projeto Formativo do Centro de Ciências da Educação da UFPI em convênio com a PMT foi proposto, considerando o perfil de docente com o mínimo de dez anos de experiência?
2. Como o citado Projeto contribui para dar conta das necessidades profissionais das professoras no que diz respeito à Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ensino em serviço?

3. Que obstáculos pedagógicos emergem do processo formativo em questão?

Aliado a estas questões, o estudo se apóia nos seguintes pressupostos:

1. O processo formativo voltado para professores experientes deve atender às necessidades profissionais das docentes.
2. Formar professores/as experientes requer uma formação diferenciada daqueles/as que não possuem uma vivência na docência.

A partir destas questões e pressupostos procuramos discutir os dados procurando revelar o processo de construção da profissão docente segundo as concepções e crenças das professoras, o processo formativo, a construção de saberes, bem como os obstáculos/dificuldades pedagógicos enfrentados durante o desenvolvimento da Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Ensino. No item a seguir apresentamos as concepções e crenças das professoras acerca do processo de construção da profissão docente.

4.1 A Construção da Profissão

Os estudos que tratam da trajetória pessoal e profissional de professores/as têm se destacado nos últimos anos do século passado e início deste século. Isto se justifica em razão da prática pedagógica do(a) professor(a) ser inter-relacionada à sua história de vida e formação profissional. Tratando do percurso de vida e formativo de professores, Nóvoa (1992, p. 115) afirma que: “Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido de que é um processo de formação”.

Neste item, analisamos algumas marcas da experiência de vida pessoal e profissional que se constituíram como elementos decisivos na formação cultural das professoras como: pessoas marcantes, religiosidade, hábitos, origem social, capacitação,

trabalho semanal, produção científica, motivações e imagens e a formação recebida durante a Prática de Ensino Supervisionado de Ensino.

4.1.1 As influências marcantes no ser professora

A análise dos depoimentos sobre a trajetória pessoal das professoras permitiu uma percepção das diversas influências proveniente de concepções crenças presentes no seu comportamento.

Segundo Sarmiento (1994, p. 56), “os grupos profissionais elaboram seus saberes e (re)constituem o seu saber sobre uma base de valores, de crenças e suposições”. Assim, compreendemos que no processo de ensinar estão envolvidos diversos conhecimentos que são provenientes da formação profissional, como também, as concepções e crenças que são construídas durante o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. (SANDALLA, 1998).

As professoras, sujeitos deste estudo, quando indagadas sobre as influências e aprendizagens marcantes ocorridas durante sua trajetória pessoal e profissional, mencionaram concepções e crenças, valores que foram sendo internalizados através das relações cotidianas no meio familiar, com amigos e no trabalho.

O ser professora apareceu nos depoimentos como uma maneira estratégica de ingresso na docência, em razão de sua inserção no Magistério (algumas como professoras leigas, de reforço, ensinando tarefas de irmãos, sobrinhos, primos, alfabetizando adultos, etc.), outras por influência de familiares, de amigos, esposo, necessidade de subsistência, falta de outra opção profissional, ser uma profissão de fácil ingresso e pela necessidade de adquirir novos conhecimentos (opção própria). Nos depoimentos a seguir mostramos essa realidade:

Na hora de querer ser professora, meu pai sempre dizia assim: Filho de pobre deve ser professor. É mais fácil para conseguir um trabalho. (*PROFESSORA I*).

Por opção própria. Pela minha identificação com o Magistério. (*PROFESSORA J*).

O magistério era naquela época a profissão mais fácil de se arranjar emprego. Como eu precisava de um emprego, então, eu escolhi ser professora. (*PROFESSORA M*).

Ingressei no Magistério para ajudar meu marido, que precisava estudar e estava desmotivado. Não foi pela vontade de ser professora. (*PROFESSORA A*).

Eu ingressei no magistério através de convite de uma amiga. (*PROFESSORA B*).

O magistério às vezes aparece em alguns discursos das professoras como uma função lúdica, de brinquedo, como uma estratégia que a criança usa para se imaginar assumindo a profissão de fato, e muitas vezes, como iniciação profissional de várias professoras contribuindo para a opção futura pela docência, como mostra os fragmentos de falas a seguir:

Desde cedo, quando criança, eu gostava de brincar de ser professora, então, quando cresci, escolhi ser professora. (*PROFESSORA C*).

Sou oriunda de uma família de professores, então, cresci brincando de ser professora. (*PROFESSORA F*).

Brinquei bastante quando era pequena de ser professora e também de mamãe. (*PROFESSORA G*).

A influência religiosa destaca-se como um fator marcante na trajetória de vida das professoras aparecendo no discurso delas predominantemente. Os dados revelaram que as docentes são adeptas do cristianismo, seja na concepção católica 60%, seja na protestante 30% e espírita 10% e ressaltam que estão preocupadas com a qualidade de vida espiritual de sua família, apontando princípios como: solidariedade, amor, compaixão, respeito, bondade, amizade, que atribuem à prática religiosa, como algo importante na sua vida pessoal e profissional. Os depoimentos a seguir ilustram este traço:

A religião protestante tem influenciado bastante na educação da família e também na educação dos alunos. Tenho aprendido muito com a minha religião. Principalmente, sobre amor, solidariedade, compaixão. (*PROFESSORA M*).

Em relação à religião católica, a que participo, acredito que todos precisam de Deus. Lá se aprende a ser mais compreensivo, amável, amigo, solidário. (*PROFESSORA L*).

Sou espírita. Tenho aprendido muito, principalmente a ser amiga, amorosa, bondosa. (*PROFESSORA N*).

Um elemento bastante presente nos depoimentos das professoras é o aspecto moral, que se fundamenta na educação tradicional, onde há uma primazia pela disciplina bem rígida:

Fui nascida em uma família bastante tradicional. Meus pais não podiam ser contrariados. Os filhos lhes deviam respeito. As filhas eram preparadas para serem donas de casa, para cuidar dos filhos e do marido. (*PROFESSORA O*).

Tive uma infância bastante dura. Tive uma criação rígida. Não tinha com quem brincar. Meus pais não deixam eu brincar com outras crianças. (*PROFESSORA P*).

No item a seguir apresentamos alguns obstáculos referentes à origem social das docentes que influenciam no ser professora.

4.1.2 A Origem Social: um obstáculo para o ser professora

Do conjunto das professoras 64% afirmaram ser oriundas de classe social baixa, sendo este um número bastante representativo. 36% delas declararam ser proveniente de classe média. A origem social das professoras é uma temática que vem sendo bastante discutida em diversos estudos que tratam do magistério. Para Weber (1996, p. 60), “admitese, de maneira geral, que vem crescendo o número de professores(as) oriundos(as) de extratos sociais de baixa renda”. O poder econômico dos(as) docentes tem sido um grande obstáculo para o exercício da docência em razão das limitações de acesso aos bens culturais e mesmo materiais.

Tabela 1 - Origem Social das Professoras segundo sua origem social e formação.Teresina. Brasil. 2005.

Origem Social	Professoras Formadoras (%)	Professoras-Alunas (%)
Classe Alta	0	0
Classe Média	36	34
Classe Baixa	64	66
Total	100	100

Segundo Odelius e Ramos (1999, p. 347), “A estrutura social de nossa sociedade, a dificuldade de trânsito entre as classes sociais, a desigualdade tácita e combinada entre classes faz com que uma categoria profissional esteja vinculada fortemente à classe social”. Assim, quem se encontra na Classe Baixa tem poucas possibilidades de ascender socialmente por meio da educação, em razão do poder aquisitivo baixo e tipo de educação recebida de pouca qualidade. A Classe Média encontra-se exprimida entre as outras. É uma classe que vem perdendo o poder aquisitivo de modo progressivo, que como a classe baixa, também apresenta dificuldades em relação ao poder econômico e acesso a educação de qualidade. Quanto a Classe Alta, goza de todos os privilégios sociais e é quem possui o poder de mando na sociedade.

Esta constatação encontra-se presente nos dados da Tabela 1, quando podemos afirmar que as professoras sujeitos do estudo, estão situadas nas classes média e baixa que de fato tem influência, de maneira marcante, na construção da imagem da profissão docente.

Vale ressaltar que estes dados foram coletados junto a um coletivo de professoras que em sua maioria são provenientes de uma classe social que é desprovida de diversos privilégios sociais e que vem enfrentando vários obstáculos em sua vida pessoal e profissional.

Em alguns depoimentos observamos que a origem interiorana é uma marca muito presente na vida das professoras:

Ingressei no Magistério porque enfrentei muitas dificuldades financeiras. Vária vez faltou dinheiro para a alimentação, vestuário, transporte, medicamentos. Meu pai faleceu e logo precisei trabalhar. Era uma família grande. O Magistério foi a saída para o estado de miséria a que vivíamos no interior. (*PROFESSORA I*).

A renda de minha família era muito baixa, só meu pai trabalhava. Era vaqueiro. Assim, tive que sair do interior para estudar na capital. (*PROFESSORA J*)

Nasci, em uma família muito pobre. Fui para um colégio interno na cidade. Era a minha grande chance de sair do interior. Precisava ter um emprego para ajudar minha família. (*PROFESSORA L*).

No item seguinte revelamos quem foram às pessoas que influenciaram e marcaram a vida pessoal e profissional das docentes.

4.1.3 Influências marcantes: lembranças e internalizações

Outro aspecto bastante presente na fala das professoras refere-se às influências marcantes de pessoas em suas vidas pessoal e profissional, com ênfase para familiares, amigos, professores. Sobre este aspecto Nunes (2001, p. 125) afirma que “os teóricos da aprendizagem social têm defendido que grande parte da conduta humana é transmitida socialmente, seja de forma intencionada ou não, através dos exemplos que são apresentados por pessoas influentes a quem o indivíduo observa”.

Tabela 2 – Influências Marcantes na Trajetória Pessoal e Profissional das Professoras. Teresina, Brasil. 2005.

Pessoas Marcantes	Professoras Formadoras (%)	Professoras Alunas (%)
Familiares	62	59
Amigos	24	28
Professores	14	13
Total	100	100

Embora a grande maioria das professoras é proveniente de famílias que possuem pouca instrução, constatamos nos discursos, a valorização que os pais atribuem à educação formal como instrumento de mobilidade social.

Sou proveniente de família bastante humilde que tem nos ensinado a viver com dignidade. Meus pais, dizem que a maior riqueza que podem nos deixar são os estudos, uma profissão. (*PROFESSORA F*).

Minha família apesar, de ser pobre de recursos econômicos, os estudos estão sempre em primeiro lugar. (*PROFESSORA Q*).

Minha família sempre deu muita importância ao estudo, porque poderíamos mudar de vida. (*PROFESSORA A*).

Desde cedo havia uma grande preocupação de meus pais em nos preparar para exercer uma profissão. (*PROFESSORA D*).

Vejo o estudo como um trampolim para ter vitória na vida, dizia meu pai. (*PROFESSORA L*).

No texto Chamado à ação do Projeto Nordeste-Banco Mundial/UNICEF (1997, p.

44) a decisão de:

Colocar e manter os filhos na escola representa um grande esforço que só se justifica diante da perspectiva de ascensão social, proporcionada pela escolaridade [...]. A avaliação que os pais e os alunos fazem dos benefícios financeiros relacionados com a escolaridade é determinante na decisão de permanecer ou não na escola.

Esta concepção pode ser observada nos depoimentos acima. Outra concepção que aparece nos discursos de forma substancial é a de educação como fator de desenvolvimento social.

Nasci no Piauí, minha família é de classe média, tenho a certeza de que a educação pode mudar a realidade, o futuro de nosso Estado que é considerado tão pobre, vitimado pela seca (*PROFESSORA B*).

Acredito que a educação pode contribuir para a melhoria da humanidade. (*PROFESSORA M*).

A educação proporciona o desenvolvimento do país. Basta que os governantes queiram fazer alguma coisa, sejam sensíveis. (*PROFESSORA I*).

A família, de acordo com Nunes (2001), exerce uma grande influência sobre o indivíduo funcionando como o primeiro sistema normativo do qual ele faz parte. É ela quem, na maioria das vezes, determina certas condutas que os indivíduos adotam durante sua trajetória de vida. Os depoimentos seguintes revelam a importância desta na vida de algumas professoras:

A escolha de minha profissão se deu por influência de meus familiares. (*PROFESSORA P*).

Minha família é um pouco estruturada. Meus pais trabalham muito. Meus pais trabalham desde criança, daí a minha responsabilidade para ser bem sucedida nos estudos. (*PROFESSORA G*).

Minha mãe sempre diz: Minha filha quem é pobre deve ser mesmo é professora, porque é mais fácil de arranjar emprego. (*PROFESSORA I*).

A referência à família, neste item do estudo, não se limita somente aos pais, mas houve citação dos tios, irmãos, avós, que foram apontados de maneira significativa.

O meu ingresso na docência, tem influência familiar, eu desde pequena que convivo com professores, minha mãe, tios, primos, irmãos, avó, então, tive contato intenso com eles, tudo isso influenciou na minha escolha profissional. (*PROFESSORA H*).

Eu sempre quis ser professora, mas minha avó influenciou bastante a minha escolha. (*PROFESSORA J*).

Minha escolha profissional foi influenciada pela minha tia que também é professora. (*PROFESSORA N*).
Quem mais influenciou na minha escolha profissional para o magistério, foi minha irmã, quando ensinava as minhas tarefas da escola. (*PROFESSORA G*).

O apoio familiar é uma referência bastante presente. O poder da influência seja favorável ou desfavorável é algo marcante, que na maioria dos casos tem funcionado como fonte de ajuda, na hora de decidir pelo magistério.

Na opinião das professoras, a influência da família, parentes, amigos, professores e de experiências passadas, quando do ingresso no Magistério Superior (formação inicial) são tão importante, marcantes, quanto às vivências com o currículo do curso de formação docente, como também o são de todos os professores do curso, principalmente das professoras da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Ensino.

Os amigos também foram destacados como influências marcantes segundo as professoras. A influência de amigos pode ser favorável ou desfavorável. Favorável porque pode fortalecer alguns valores, crenças e concepções. Desfavorável quando contribui para o enfraquecimento de alguns valores, crenças e concepções. A influência positiva tem sido no sentido de aproximar o indivíduo de sua aspiração profissional ou negativa quando o afasta dela.

Minha grande amiga *x* influenciou bastante no meu ingresso no Magistério. (*PROFESSORA A*).
Quem me deu algumas dicas sobre a profissão, foi uma amiga minha. (*PROFESSORA L*).

É também marcante a influência de professores na escolha profissional de diversas docentes, aparecendo em menor escala em relação aos outros aspectos. Os professores são lembrados como tendo influenciado significativamente as professoras objeto do presente estudo, como pode ser observado na Tabela abaixo.

Tabela 3 - Professores que Marcaram a Vida das Docentes. Teresina.Brasil. 2005.

Marcas Docentes	Professoras Formadoras (%)	Professoras-Alunas (%)
Ensino Fundamental	59	58
Ensino Médio	26	28
Ensino Superior	15	14
Total	100	100

As maiores influências surgem de professoras da Educação Básica 59%, 26% do Ensino Médio e 15% do Ensino Superior, afirmaram as professoras formadoras. Em relação às professoras(a)alunas, 58% foram influenciadas pelos professores da Educação Básica, 28% pelos professores do Ensino Médio e 14% pelos do Ensino Superior.

Tive bons professores durante minha formação. Penso muito na prática deles quando encontro certas dificuldades. (*PROFESSORA M*).

Quando ingressei no Magistério Superior não gostava do Curso. Porém encontrei professoras que me fizeram mudar e a gostar do curso. (*PROFESSORA I*).

Quando fiz o curso pedagógico, meus professores me influenciaram bastante. (*PROFESSORA J*).

Lá na Universidade, talvez eu não possa mencionar todos, mais alguns. Tive um professor *X* que nos deixou muitos ensinamentos sobre ética, compromisso, compreensão, conhecimento. Foi valioso, até hoje, jamais posso esquece-lo. (*PROFESSORA P*).

A seguir apresentamos os hábitos culturais das professoras.

4.1.4 Atividades culturais

Em seus depoimentos, as professoras revelaram seus hábitos. A tabela abaixo permite apontar os mais presentes na trajetória pessoal e profissional das professoras.

Tabela 4: Atividades Culturais. Teresina. Brasil. 2005.

Atividades Culturais	Professoras Formadoras (%)	Professoras-Alunas (%)
Participação de missa/culto	60	65
Leitura	15	12
Ouvir Música	13	15
Esporte	6	3
Atividades Culturais	4	3
Viagens	2	2
Total	100	100

Entre as professoras, o hábito de ir à missa/culto foi o mais citado por 60% das formadoras e 65% das alunas. Este dado revela que a religiosidade é algo bem presente na vida das docentes. Em seguida, aparece o hábito de leitura que foi referido por 15% das formadoras e 12% das alunas. Este dado mostra uma escassez de referência bibliográfica no repertório de conhecimentos das professoras, que parece ser pouco relevante, por se tratar de uma profissão que exige uma certa abrangência de conhecimentos em diversas áreas. O gosto por ouvir música é visto em 13% das formadoras e 15% das alunas. Em seguida, vem o esporte com 6% das formadoras e 3% das alunas. As atividades culturais aparecem como uma prática pouco usual entre as professoras, 4% das formadoras e 3% das alunas, afirmaram serem praticante de algum de algum esporte.

As influências dos aspectos religiosos na vida das docentes podem ser um valor de proteção contra a depressão em razão das dificuldades enfrentadas no exercício da profissão. O bem estar espiritual, as necessidades sociais, associa-se à razão de viver. O medo de abandono é um fator muito forte, assim como em relação à possibilidade de progressos na carreira é muito remota, tendo em vista as precárias condições de trabalho e de salários aviltados, que na maioria das vezes contribui para a falta de motivação em relação à profissão. A desvalorização social dos profissionais do magistério produz reflexos na estrutura da carreira e nos salários, e na atuação profissional, portanto, a saída para a maioria tem sido o

apego à religiosidade, como forma de suportar as dificuldades da profissão. Por último, apareceram as viagens, com 2% entre todas as professoras.

O cultivo da leitura para algumas professoras tem sido dificultado por falta de recursos financeiros e não disponibilidade de recursos financeiros. Os depoimentos a seguir confirmam esta tendência.

Gosto muito de ler, mas não disponho de tempo suficiente para tal. (*PROFESSORA J*).

Gosto de ler, mas não disponho de recursos financeiros suficientes para comprar livros e também por falta de tempo. (*PROFESSORA L*).

Investigar sobre o ser professor(a) requer percebê-lo enquanto pessoa e profissional “reconhecendo seus limites, mas também sua potencialidade para construir e reconstruir não somente significados que definem sua realidade, mas as ações que mudam a história desta realidade”. (NUNES, 2001, 124).

Os itens acima discutidos permitiram realizar uma aproximação da história pessoal das professoras, facilitando o conhecimento de suas concepções, crenças e valores sobre o ser professor(a) Na seqüência seguinte continuaremos em contato com os sujeitos da pesquisa, abordando suas motivações e imagens acerca da profissão docente que exercem.

4.1.5 Ser Professora: uma profissão às vezes ingrata

Nesta parte do estudo buscamos encontrar pistas acerca das motivações e imagens que as professoras construíram sobre a profissão docente. Indagamos sobre as questões que envolvem as motivações de ingresso na profissão, a permanência na profissão, a percepção que têm da profissão, os motivos de satisfação e insatisfação com o trabalho docente. Procuramos as opiniões que as professoras formadoras e alunas possuem a respeito do

processo formativo da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ensino, bem como os saberes adquiridos e produzidos durante este processo e quais destes forneceram elementos que permitiram aprofundar a questão.

A pesquisa permitiu identificar que as razões que motivaram o ingresso na profissão são variadas e às vezes recheadas de complicações. Algumas vezes certos fatores se combinam gerando uma certa complexidade e que estão bastante claras nos depoimentos. As motivações encontradas nos discursos foram classificadas de acordo com os seguintes critérios: vocação, influências familiares, influências de amigos, necessidade de sobrevivência, necessidade de aquisição de conhecimentos.

Tabela 5 - Razões de Ingresso na Profissão Docente Teresina. Brasil. 2005.

Motivação	Professora Formadora (%)	Professora-Aluna (%)
Vocação	54	52
Influências Familiares	22	21
Influências de amigos	10	11
Necessidade de sobrevivência	8	9
Necessidade de aquisição de conhecimentos	6	9
Total	100	100

Os motivos que levaram as professoras a ingressarem na docência têm sido objeto de vários estudos. A vocação⁵ tem sido freqüentemente apontada como principal justificativa para a decisão de ingresso no Magistério. De acordo com Esteve (1999, p. 7) “já houve um tempo em que se considerava o magistério, ou mais especificamente o trabalho docente, um sacerdócio a que os abnegados profissionais da educação deviam se dedicar quase estoicamente”. Os dados mostram com um peso maior esta realidade, tendo em vista que 54%

⁵ Consideramos vocação como um processo que é construído socialmente, que se consolida ao longo da formação profissional inicial e continuada.

das professoras formadoras e 52% das professoras-alunas, afirmaram estar na profissão por vocação para o ensino, como mostram depoimentos explícitos neste sentido.

Desde criança sempre sonhei ser professora. Desde cedo brincava de ser professora, era a minha vocação. (*PROFESSORA L*).
Eu brincava muito de ser professora com meus irmãos e amigos. Hoje sei que escolhi ser professora por vocação. (*PROFESSORA C*).

Como se pode perceber as professoras relembram o sonho de infância em relação ao magistério, ressaltando a perspectiva da vocação, relacionada ao exercício profissional. Neste caso, a ênfase na vocação expressa aspectos subjetivos e objetivos que ultrapassam a realização profissional. A vocação em relação ao magistério envolve certos estereótipos como, por exemplo, a afetividade, dedicação e paciência. Embora sejam universais, são socialmente atribuídos como características especificamente femininas, sobretudo quanto ao trabalho doméstico. Assim, mulher-vocação-magistério são aceitas como realidades que estão intrinsecamente relacionadas à mulher como algo natural, tendo em vista o cuidado que deve ter com o lar, filhos e esposo e à educação dos jovens. O termo vocação segundo Belotti, 1975, p.(110):

[...] subtende um chamamento de natureza quase mítica, a que é duro subtraí-se, desejo de ser útil à sociedade, desinteresse quase total pelo aspecto econômico da atividade, altruísmo e espírito de sacrifício. [...] Curiosamente, este termo é utilizado só quanto às profissões que se ocupam da pessoa humana e de suas facetas consideradas com ou sem razão, mais desagradável; infância, velhice, enfermidade física, anormalidade.

Pode-se dizer, então, que desde a infância, algumas *aptidões* são encontradas nos jovens pela família. Desse modo tudo é dito e tudo é determinado à criança, no momento em que a palavra aptidão lhe permite conceitualizar as múltiplas experiências em função das quais se joga com seu futuro de dona-de-casa, professor ou cirurgião.

A influência familiar aparece como sendo a segunda motivação que influenciou a escolha da profissão: 22% das formadoras e 21% das alunas apontaram como peso de diferentes pessoas da família nesta opção, como se pode observar nos depoimentos que se seguem e falam de pais e tios.

Nasci numa família de professores, meu pai, minha mãe e uma tia. Eles contribuíram muito para a minha escolha profissional. (*PROFESSORA M*).
Minha tia influenciou bastante na minha escolha por ser professora. (*PROFESSORA N*).
Meu pai era professor universitário e queria que eu fosse professora. Para fazer a sua vontade, escolhi ser professora. (*PROFESSORA G*).

A influência de familiares tem sido apontada em vários estudos que tratam da formação de professores. Nunes (2001, p. 131–142) afirma que a biografia tem sido grande peso nesta escolha, sendo incluído também a família, sobre o processo de socialização do professor.

Outra razão que às vezes não é tão visível de maneira significativa tem sido a influência de amigos. 10% das professoras formadoras e 11% das professoras-alunas apontam a influência de amigos para a escolha de ser professora. Os depoimentos registram que a docência era o meio mais fácil, para obter uma remuneração.

Profissão de baixo investimento e acesso muito fácil. (*PROFESSORA B*).
Ingressei no magistério por um salário. Eu não podia ingressar em outra profissão e esta era a mais fácil.. (*PROFESSORA J*).
O magistério é uma profissão de fácil ingresso, difícil é exercê-la. (*PROFESSORA O*).

De acordo com Weber (1996, p. 71) a escolha da formação para o magistério “é vista principalmente de duas maneiras: como busca de realização pessoal ou como imposição. Resultante da situação socioeconômica ou desempenho nos exames vestibulares”. Alguns

depoimentos da pesquisa confirmam a influência de tais fatores, como se pode identificar nos seguintes discursos:

Desde o início eu sabia que não queria ser professora. Queria ser médica, mas para quem é de família pobre, tem de seguir a profissão de professor. (*PROFESSORA F*).

A seleção do vestibular é muito forte, difícil para quem é de família pobre sai sempre perdendo. É obrigado a escolher ser professora. (*PROFESSORA N*).

A necessidade de sobrevivência é um fator que tem certa relevância para as professoras. No entanto, este aspecto expressa distintas maneiras de reagir à realidade, o(a) professor(a) pode assumir certos comportamentos que variam entre uma postura de conformismo e o de gostar do trabalho que realiza. A atitude de conformismo se expressa em depoimentos como estes:

Não escolhi de jeito nenhum, de jeito nenhum, ser professora. Nunca me imaginei sendo professora. Mas, diante das dificuldades foi o jeito ser professora. Sou professora por acomodação. (*PROFESSORA J*).

Sou professora por comodismo. (*PROFESSORA L*).

Gostaria de ser advogada. Fiquei acomodada no magistério. (*PROFESSORA M*).

Na outra direção, o magistério aparece como motivo de satisfação:

Reconhecimento dos alunos e ex-alunos (*PROFESSORA A*).

Relevância do aprendizado dos alunos (*PROFESSORA B*).

Perceber o crescimento e autonomia profissional das professoras. (*PROFESSORA F*).

Independência para trabalhar e troca de experiência. (*PROFESSORA H*).

Planejar e operacionalizar com sucesso. (*PROFESSORA N*).

Reconhecimento do meu trabalho pelos pais dos alunos. (*PROFESSORA P*).

Perceber a aprendizagem dos alunos (*PROFESSORA Q*).

A necessidade de adquirir novos conhecimentos foi um aspecto que chamou nossa atenção: 8% das professoras formadoras e 9% das professoras-alunas apontaram este fator como sendo importante para a decisão de escolha da profissão. Para as professoras o desejo de adquirir novos conhecimentos está relacionado ao desejo de renovação de suas práticas pedagógicas. Nos depoimentos a seguir retratamos esta realidade:

Gosta da profissão pela possibilidade de adquirir novos conhecimentos. (*PROFESSORA G*).
Possibilidade de voltar a estudar (*PROFESSORA L*).

Talvez em razão do processo de adaptação em alguns casos o magistério passa a ser uma profissão definitiva na vida das professoras.

Ingressei no magistério por uma questão de destino. Prestei vestibular para Economia e não passei. Passei em Pedagogia. Quando comecei a estudar tive algumas resistências, mas algumas professoras me abriram os olhos. Acabei gostando e fiquei na profissão até agora. Acho que é definitivo. (*PROFESSORA H*).

Para algumas professoras, a profissão docente é transitória como se pode observar nos discursos a seguir.

Pretendo mudar de profissão. Estou no magistério por uma questão de tempo. Logo que eu concluir o curso de Direito, deixarei de ser professora. (*PROFESSORA N*).

Não gosto do magistério. Estou na profissão por causa do salário. Pretendo fazer outro curso. Pretendo ser médica, porque me identifico com a profissão. (*PROFESSORA I*).

Algumas respostas não se enquadraram nas razões mais comuns para as razões de ingresso no magistério, que apresentam outros contornos para o tema. Encontramos depoimentos das professoras que reconhecem a complexidade do tema:

Gosto de ser professora porque não sou muito controlada. Faço o que quero. Tenho horários bem flexíveis. Faço o trabalho que gosto. No entanto, por uma questão financeira gostaria de ser Dentista. (*PROFESSORA C*).

Ser professora, era a única profissão que eu poderia assumir, porque era pobre. Hoje, em dia, admiro a profissão. Mas a minha visão mudou, tento compreender a complexidade do magistério. (*PROFESSORA H*).

Inicialmente foi a profissão quem me escolheu, por uma atitude meio impensada. Depois tomei gosto e estou apaixonada pela profissão. É uma profissão bastante complexa. (*PROFESSORA M*).

No item a seguir estamos analisando algumas atitudes das docentes em relação à docência.

4 1.6 Atitude perante a docência

As atitudes perante a docência, também tiveram um peso significativo. As professoras expressam distintas maneiras de agir diante da realidade, adotando comportamentos que variam entre uma postura de compromisso a um processo de aprendizagem de gostar do trabalho que realizam. Segundo Esteves (1993, p.86) “no exercício de uma profissão, há atividades e tarefas cujo desempenho provoca satisfação nos seus profissionais. Inversamente, haverá outras que desencadeiam insatisfação”. Nosso desejo é o de definir as práticas problemáticas que em que a formação pode ser considerada como uma alternativa de solução.

As professoras apontaram entre as razões que as motivam para continuarem na docência as seguintes: gostar da profissão, gostar de lidar com pessoas (crianças, jovens e adultos), adquirir qualificação profissional e comodismo. Na tabela a seguir mostramos esta realidade.

Tabela 6: Atrativos da Docência. Teresina. Brasil. 2005.

Atrativos	Professoras Formadoras (%)	Professoras-Alunas (%)
Gostar da profissão	54	51
Gostar de lidar com pessoas	28	25
Adquirir qualificação	11	12
Comodismo	7	12
Totais	100	100

O gosto pela profissão, aparece no estudo com um peso substantivo. 54% das formadoras e 51% das professoras-alunas afirmaram gostar do magistério. Podemos constatar em alguns fragmentos essa realidade:⁶

Permaneço no magistério por satisfação pessoal e profissional
(*PROFESSORA I*).

Permaneço como professora por que a profissão me realiza. (*PROFESSORA M*).

O gosto pela profissão. (*PROFESSORA L*).

Gosto do que faço na minha profissão, por isso permaneço nela.
(*PROFESSORA E*).

Outro aspecto bastante enfatizado nos discursos das professoras refere-se ao “gostar de lidar com pessoas”. 28% das formadoras e 25% das alunas disseram que gostam de gente. 11% das formadoras e 12% das alunas, afirmaram que não abandonaram o magistério porque necessitam adquirir uma melhor qualificação. 7% das formadoras e 12% das alunas apontaram o comodismo aparece como fator que trai as pessoas a ingressarem na docência e também de permanência nela. É um índice considerado bastante alto, que pode contribuir para a procrastinação no trabalho docente. Nos depoimentos a seguir pode-se perceber este aspecto.

⁶ Não citamos todos os depoimentos por uma questão de evitar colocar muitas falas no texto, usamos apenas uma pequena amostra dos discursos das professoras.

Ingressei no magistério por comodismo. (*PROFESSORA I*).

O Magistério é uma profissão mais cômoda, por isso a escolhi (*PROFESSORA M*).

Entre os aspectos considerados negativos na profissão destacam-se: despreparo profissional, desvalorização da categoria, baixos salários, melhores condições de trabalho. 44% das professoras formadoras e 43% das alunas sugerem que desejam ter uma melhor formação, que seja específica, e forneça condições para um trabalho mais consistente, para poderem lidar melhor com as seguintes temáticas: aprendizagem escolar, a inclusão, agressividade dos alunos, planejamento escolar, adequação do currículo à realidade social dos alunos, drogas, sexualidade, desejam que o processo seletivo para quem pretende ingressar no magistério seja mais rigoroso, no sentido de escolher aqueles(as) que têm uma tendência natural para trabalhar com crianças, ou seja, que goste da profissão, porque se o perfil como pessoa não se adequa à função de docente, como certeza a produtividade vai ser praticamente nula.

Tabela 7 - Razões de Insatisfação com a Profissão Docente. Teresina. Brasil. 2005.

Motivos	Professoras Formadoras (%)	Professoras-Alunas (%)
Despreparo Profissional	44	43
Desvalorização da Categoria	22	26
Baixos Salários	19	24
Melhores Condições de Trabalho	15	12
Total	100	100

Outro aspecto que aparece em segundo lugar é desvalorização da categoria. As imagens sobre a profissão aparecem quando as professoras falam sobre a visão que a

sociedade tem sobre o trabalho docente. Neste aspecto, não se tem dúvida porque os depoimentos expressam de forma nítida a desvalorização social da categoria.

De fato, os depoimentos expressam uma imagem negativa acerca da profissão, 22% das professoras formadoras e 26% das alunas, consideram que esta é vista como desvalorizada. Os dados afirmam aspectos que já foram detectados em outros estudos sobre a imagem social do(a) professor(a) (Gatti, 1997; Cunha, 1997; Esteve, 1999; Codo, 1999; Odelius e Ramos, 1999; Vieira, 2002). A temática, recorrente na literatura, ganha significado na voz das professoras, em adjetivos que revelam uma imagem preconceituosa, suscita pena e algumas expressões que são igualmente depreciativas.

Minha colega, você poderia ter escolhido outra profissão. Esta é uma profissão para quem gosta de sofrer. (*PROFESSORA L*).
Ser professor é padecer, sem esperança de dias melhores. (*PROFESSORA I*).
Esta é uma profissão que só maluco escolhe. (*PROFESSORA J*).
Discriminam. Dizem que é uma profissão que só os coitados, que não tem competência para fazer outra coisa, escolhe. (*PROFESSORA P*).
É uma profissão que tem um estereótipo, é considerada de segunda categoria. (*PROFESSORA E*).

Em alguns depoimentos parece que as professoras buscam encontrar justificativas para a imagem negativa que a “sociedade” faz da profissão docente.

Para determinadas pessoas ser professor é por falta de opção profissional. Isso é dito porque elas nunca experimentaram a alegria de contribuir para a aprendizagem de uma pessoa. (*PROFESSORA J*).
É uma profissão pouco valorizada. É padecer no paraíso, não há retorno financeiro, mas me realiza. As autoridades fecham os olhos para as questões ligadas à sobrevivência, formação e condições de trabalho. É um trabalho que é reconhecido por muitas pessoas. (*PROFESSORA M*).

O salário constitui-se em um dos fatores que aparece com certa frequência em parte dos discursos e constantemente está relacionado a outros elementos como sendo

responsáveis pela desvalorização da profissão. 19% das professoras formadoras e 24% das professoras/alunas consideraram a desvalorização da categoria em função dos salários. Nos depoimentos seguintes pode-se constatar essa situação.

Quando penso que no final do mês vou receber um contracheque merreca, fico desesperada. Porque não dá para ter crédito no comércio. Certa vez uma vendedora me perguntou se eu não tinha outra fonte de renda. Fiquei envergonhada diante dessa situação. (*PROFESSORA L*).

As condições salariais não são das melhores, visto que não somos bem remuneradas. Não somos valorizadas, sofremos cobranças quando não pagamos nossas contas em dia. (*PROFESSORA I*).

Diante desta realidade, constata-se que o status social do(a) professor(a) sofreu transformações significativas. Nessa perspectiva é bastante esclarecedora a compreensão de Esteve (1999, p.34):

Modificou-se o status social do professor [...] no momento atual, *nossa sociedade, tende a estabelecer o status social com base no nível de renda salarial*. A idéia de saber, abnegação e vocação caíram por terra na valorização. Para muitos pais, alguém que tenha escolhido ser professor não está associado ao sentido de uma vocação, mas ao álibi de sua incapacidade de fazer *algo melhor*, ou seja, para dedicar-se a outra coisa em que se ganhe mais dinheiro. (grifo nosso).

Existe uma visão preconceituosa, segundo Weber (1996), em relação a quem *escolhe* a docência como profissão. Essa atitude preconceituosa de certa maneira reforça a desvalorização pessoal, profissional e social que é bastante visível.

Na visão de Odelius e Ramos (1999) houve uma época na qual ser professor era um privilégio de alguns, visto que uma minoria tinha acesso ao conhecimento e que faziam parte de uma elite letrada, pensante e culta. Embora, o perfil do(a) professor(a) já tenha passado por determinadas transformações, consideram que em parte esta imagem ainda encontra-se presente no modo como o(a) professor(a) se imagina.

Nos depoimentos das professoras 15% das formadoras e 12% das alunas reclamaram por melhores condições de trabalho. Este fator tem sido considerado como elemento de desvalorização da profissão.

A condição de trabalho, às vezes deixa muita a desejar: a falta de material didático, de computador, a omissão dos pais. Em fim, as condições de trabalho, tornam inviável nosso trabalho. (*PROFESSORA H*).

As condições de trabalho, não são das melhores, visto que não somos bem remuneradas, não somos valorizadas, sofremos muito, nossa auto-estima fica afetada. (*PROFESSORA F*).

A sobrecarga de trabalho é muito grande. É uma profissão estressante, angustiante, desvalorizada. Um pouco tensa pela situação desgastante da política do “descaso” com a educação. (*PROFESSORA M*).

Diante destes depoimentos, identifica-se assim, uma certa turbulência presente na vida do(a) professor(a). A este respeito Odelius e Ramos, (1999, p. 341) dizem que “internamente ele(a) sabe que é importante, mas o que lhe chega do exterior lhe diz que não é, lhe diz que o que oferece não vale tanto assim, pelo contrário vale muito menos que o trabalho de outros com o mesmo nível de exigência”.

Sobre esta situação Esteve (1999, p. 47) pronuncia-se afirmando que “o contexto social em que se exerce a docência tem grande influência para a auto-realização do professor no magistério”. Diante de um cenário bastante insatisfatório e não tão favorável quanto aparenta ser, a insatisfação do docente em relação à profissão é uma temática que merece maior atenção. Esta temática torna-se relevante quanto o reconhecimento do trabalho docente, que segundo Codo; Vasquez – Menezes (1999, p. 293) “o trabalho do educador é portador de uma especificidade, precisa ser considerado socialmente importante para ser realizado”.

A motivação ocupa um lugar de destaque em qualquer profissão. Para os autores citados acima “a motivação dos alunos, aplicação de conhecimentos no cotidiano, interesse pela pesquisa e por aprofundamento, coisas fundamentais para o exercício da atividade de educar, dependem diretamente da percepção do trabalho do educador como importante”.

Ora, se um profissional não se sente valorizado, a frustração pessoal e profissional passa a dominar o ser professor(a), caindo a sua produtividade de maneira vertiginosa. De acordo com Esteve (1999, p. 8) “a imagem atual que o professor tem de si está condicionada pela exigência de posturas requeridas pela sociedade”. A seguir apresentamos as marcas e influências significativas na vida e na formação inicial que as formadoras deixaram na vida das professoras.

4.1.7 Professores(a)s formadores(a)s: um exemplo de educador(a) para ser seguido

Como detectamos em outro item deste estudo, e constatado em estudos como o de Nunes (2001) e Vieira, Ferreira e Nogueira (2002), os(as) professores(as) deixaram marcas e influências significativas na vida e na formação inicial das professoras. Ao serem indagadas sobre a temática a maioria das professoras os consideraram como referência significativa para sua formação. Neste estudo, 79% das professoras-alunas mencionaram os(as) professores(as) do curso em seus discursos. Esta menção é considerada como uma influência positiva. Enquanto que 21% do tal de referências ao tema são negativas, o que pode ser visto em falas como as que se seguem:

A imagem que tenho de alguns professores é bastante positiva. Com eles aprendi que é possível incentivar os alunos pobres. No caso de minha professora de Prática, quando fiquei sabendo que seria a professora X, no grupo geral surgiu aquele *iche*...., não por achar que ela fosse má professora, mas por achar que ela é muito exigente. Tínhamos uma idéia pré-concebida, mas no final deu tudo certo. Foi uma experiência significativa. Ela cobrou muito, mas deu suporte para que pudéssemos fazer um bom trabalho (PROFESSORA I).

Eu tive um professor na Universidade que era uma maravilha (PROFESSORA O).

Minha professora de Prática é uma pessoa muito boa, foi muito especial. Uma pessoa bastante compreensiva, sempre deu o maior apoio em nossas dificuldades. (PROFESSORA L).

Eu tenho um carinho enorme pela minha professora de Prática. Tivemos uma convivência muito boa, uma afetividade que considero importante no ser

professor(a) É aberta para as questões que lhe são postas e não, respeita bem como as opiniões dos alunos. É uma pessoa amiga, isso favorece a aprendizagem (*PROFESSORA M*).

Em algumas falas das professoras-alunas fica claro a imagem do(a) professor(a) como um modelo a ser seguido, ou seja, alguém em quem se pode *espelhar*. Nos depoimentos a seguir pode-se constatar esta situação.

Eu conheci na Universidade, verdadeiros mestres. Um exemplo a ser seguido (*PROFESSORA N*).

Eu me identifiquei com a professora de Filosofia. Quando estou tentando resolver uma questão me espelho nos seus comportamentos e maneira de solucionar problemas, me interrogando como ela fazia (*PROFESSORA L*).

Eu sempre achei as professoras de Avaliação e Prática Educativa maravilhosa. Tenho boas lembranças. Tento por em prática com meus alunos comportamentos que se espelham nos seus modos de agir, como professoras (*PROFESSORA P*).

As imagens positivas ou negativas são consideradas pelas professoras como modelos que contribuíram no seu agir profissional (fazer) ou não-agir (não-fazer).

Conheci, bons mestres, bons educadores, na universidade, aqueles que tocaram, aqueles que aprenderam. Mas tive aqueles que ficaram naquela conversa fiada. Um contava uma experiência aqui outra acolá e perdíamos duas preciosas aulas. Outros mandavam uma apostila enorme para a gente ler, sem haver uma discussão anterior sobre o assunto. Penso que pensaram assim: Este é um bando de professoras que vêm de *X* repartição, alguns já estão se aposentado. Então, qualquer coisa para esse povo vai servir. Acontece que qualquer coisa não serve, para este povo. Tenho pena deles. São completamente descomprometidos com a educação. Não gosto nem de lembrar (*PROFESSORA O*).

Esta visão negativa mostra a intensidade e o peso dela na construção do ser professor(a) de determinadas professoras-alunas que parecem ser difícil de serem esquecidos(as). Produzem marcas negativas no eu da docente. Nos discursos a seguir isso fica bem demarcado:

Fui bastante prejudicada no meu estágio. A Universidade deveria procurar professores que tenham afinidade com esse trabalho, para que possa contribuir mais com o nosso trabalho em sala de aula (*PROFESSORA I*). Tive um professor ruim, que pouco contribuiu no meu trabalho, não gosto de lembra-lo. Fui muito prejudicada, por que não acompanhou o meu estágio. (*PROFESSORA J*).

Além de provocar um certo desconforto, algumas professoras se consideram prejudicadas na aprendizagem e também consideram como uma situação traumatizante:

Tive um professor na Universidade que ficava contando lorotas na sala de aula, como se fossemos um bando de idiotas. É descomprometido com a aprendizagem dos alunos. Isso é crítico, um absurdo, lamentável. Estou de certa maneira traumatizada com esse tipo de descaso e de atuação. Eu renego esse tipo de atitude (*PROFESSORA M*).

Tive uma professora da disciplina *X* nesse curso que é meio perturbada, agrediu uma colega com palavras na sala de aula. Isso é muito triste. Cadê a postura docente? (*PROFESSORA N*).

Outras críticas foram feitas aos(às) professores(as) que possuem uma melhor qualificação, que dos quais é esperada uma boa atuação. Os discursos seguintes deixam bem clara essa realidade:

Os professores que têm uma melhor formação, ou seja, maior titulação como é o caso de Mestres e Doutores, têm conhecimento livresco, mas desconhecem a realidade do Ensino Fundamental. Conheci aqueles que acrescentaram e outros que aprenderam conosco. Então, o ensino fica apenas livresco (*PROFESSORA P*).

Alguns professores da Universidade, principalmente os Mestres e Doutores que tendem a usar um vocabulário rebuscado e terminam por não se fazer entender. Fica muito difícil se aprender. (*PROFESSORA Q*).

Outro aspecto bastante enfatizado como postura negativa, é o pedantismo profissional. Nos depoimentos de algumas professoras isso fica evidente:

Tenho professores que são profissionais muito pedantes. Pensam que sabem tudo e humilham os alunos. É lamentável, isso no magistério. (*PROFESSORA I*).

Existem professores que nos seus discursos falam uma coisa, mas na prática eles agem tal qual a elite dominante. Falta compromisso com a mudança, mas apresentam um pedantismo profissional. Falta humildade. Isso é ridículo. (*PROFESSORA M*).

Durante a realização da pesquisa, ouvimos diversas alunas se queixarem do comportamento de determinados professores, esta questão teve uma grande repercussão fez com que algumas professoras formassem uma imagem negativa de determinados docentes formadores.

4.2 O estágio como espaço de resignificação de saberes e da prática docente

Neste item, apresentamos a experiência formativa proposta pela disciplina Prática Ensino e Estágio Supervisionado de Ensino I, II e III, concretizada nas aulas e nas escolas-campo de Estágio Supervisionado, com o objetivo de promover uma vivência na docência a partir de da perspectiva reflexiva.

A tarefa de formação de professores(a)s no estágio supervisionado deve assumir a relação entre pesquisa-ação-formação (Perrenoud, 2001), em que a teoria-prática (Piconez, 1991) devem ser refletidas continuamente. Para que esse processo formativo seja articulado com o contexto escolar e social é necessário que as disciplinas que o fundamentem forneçam os elementos para essa articulação.

Durante as observações do estágio supervisionado identificamos que algumas professoras apresentaram dificuldades quanto ao domínio dos conteúdos pedagógicos específicos, por haver uma grande discrepância entre o que aprenderam durante a formação e o ao que aplicam na prática e o que já conhecem da docência por suas experiências vivenciais.

Visando possibilitar uma inter-relação entre esses saberes, as formadoras propuseram a prática educativa como processo de produção de conhecimentos, por meio da criatividade e

aplicação de saberes teóricos e práticos. Portanto, o estágio foi concebido como um eixo da formação que articula e integra pesquisa-ação-formação, onde teoria e prática se articulam, promovendo um processo de re-significação de saberes e prática docente das professoras.

Neste processo, os fundamentos teóricos assumiram um papel preponderante, uma vez a teoria ilumina a prática e possibilita ao estagiário a assunção de uma postura crítico-reflexiva e dialógica no seu fazer docente. A experiência formativa do estágio realizou-se através da elaboração e operacionalização de projetos de intervenção, como um modelo teórico-metodológico para a formação e profissionalização de docentes.

As professoras formadoras tinham o objetivo de que as professoras fossem aprendendo umas com as outras e construindo saberes profissionais que necessitavam adquirir. Além disso, a abordagem do trabalho coletivo favorece a construção da autonomia profissional (Freire, 2002; Contreras, 2002), a capacidade de reflexão sobre a própria prática (Perrenoud, 2002) e incentiva a análise crítica. Em todo esse processo, as formadoras buscaram favorecer uma reflexão sobre a prática pedagógica constituída como caminho para a construção de um novo agir profissional. A seguir, apresentamos na Figura 7 o percurso do processo formativo desenvolvido durante a Prática de ensino e Estágio Supervisionado de Ensino, I, II e III.

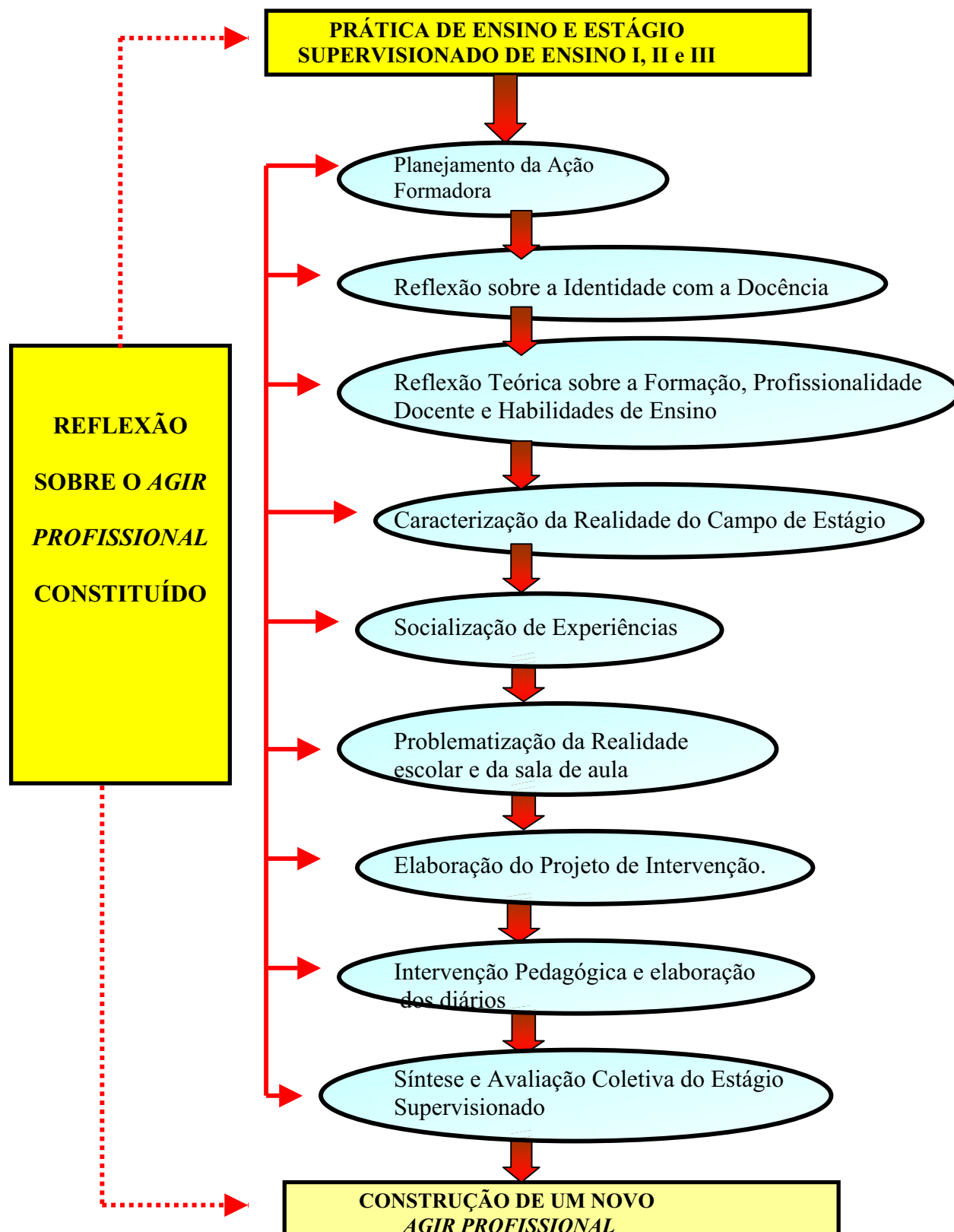


Figura 7 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ensino

Um dos pontos iniciais da experiência de formação foi a realização de um estudo teórico, contextualizando o processo formativo, a profissionalização na Educação Básica e as habilidades de ensino e em seguida sobre princípios inerentes ao ser professor(a). Nesse processo, foi assumida a atitude de reconhecimento de que as professoras já possuíam saberes prévios sobre a docência.

Em razão dessa circunstância, a experiência formativa implicou em uma compreensão a partir de duas perspectivas: a do aprendizado da profissão e como formação inicial tendo por base as experiências prévias com a docência.

As professoras formadoras agiram assim visando permitir uma abrangência conceitual e metodológica das possibilidades do estágio em suas distintas dimensões, requisitando os conhecimentos acadêmicos dos fundamentos da educação, da didática e de disciplinas específicas, em decorrência da amplitude do processo educativo e das relações contextuais que envolvem a cultura escolar, pedagógica, administrativa, a comunidade onde a escola está inserida, os alunos e seus valores, as crenças, as representações, os professores colaboradores e seus percursos de vida escolar e profissional e o próprio processo de ensino-aprendizagem. Estes contextos devem ser reconhecidos e considerados por quem está se formando na docência.

Esse caminho metodológico permitiu o estabelecimento da relação fundamental entre teoria e prática numa visão de unidade, conforme defendem Candau e Lelis (1990, p. 55), quando afirmam que “é indispensável que a teoria tenha nascido de uma prática real naqueles a quem se dirige, que seja tomada a consciência da prática ou, pelo menos, dos sentimentos que os ensinam e que eles gostariam de ver encarnados na prática”. Nesta experiência formativa, testemunhamos entre as professoras-alunas essa relação dialética e dialógica entre teoria e prática, onde uma ilumina à outra e é por ela iluminada. (FREIRE, 2002). As

professoras formadoras conseguiram provocar o processamento de reflexões substantivas sobre a prática e a assumir um olhar teórico próprio, apoiado em suas concepções e crenças.

Durante a formação na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ensino, foram adotados alguns procedimentos participativos e dialógicos, em que as professoras-alunas fossem ouvidas pelas colegas do grupo e pelas professoras formadoras. Para isso foi oportunizado o confronto de práticas e idéias, visando que assumissem uma postura reflexiva nos moldes de Schön (2000); Perrenoud (2002); Zeichner (1992); Freire (2002) que propõem a reflexão na ação e sobre a ação. Além disso, foi possível a: a criação de um ambiente saudável de confiança entre as professoras formadoras e professoras-alunas, que pudessem expor suas idéias, concepções, crenças (Sandalla, 1998) emergindo seus conflitos a respeito do ser professora; o favorecimento de conflitos sobre os novos saberes para o crescimento e construção de uma nova competência profissional. As formadoras e o grupo de professoras-alunas analisaram os obstáculos pedagógicos levantados nas escolas, sugerindo ações para solucioná-los ou, pelo menos, minimizá-los.

Neste processo, foi dada a importância às questões que foram sendo levantadas pelas professoras de forma individual ou coletiva. Foi necessário levar em conta a realidade em que cada escola se inseria, considerando o contexto sócio-econômico e cultural da comunidade e as características de sua clientela. As professoras formadoras realizaram uma reflexão sobre esse contexto explicitando as contribuições práticas do mesmo para o trabalho das professoras-alunas.

Nas escolas, as professoras-alunas ofereceram atividades atrativas, que mobilizaram os alunos para novas tarefas e alteraram o cotidiano das escolas e das salas de aula, fazendo com que os administradores e supervisores olhassem diferentemente para sua sala de aula, seus alunos e para sua própria prática, vislumbrando novas possibilidades em seu fazer pedagógico.

Durante a leitura do Projeto Formativo, e observações das salas de aulas percebemos que alguns elementos foram emergindo e estão representados na Figura 08 a seguir.

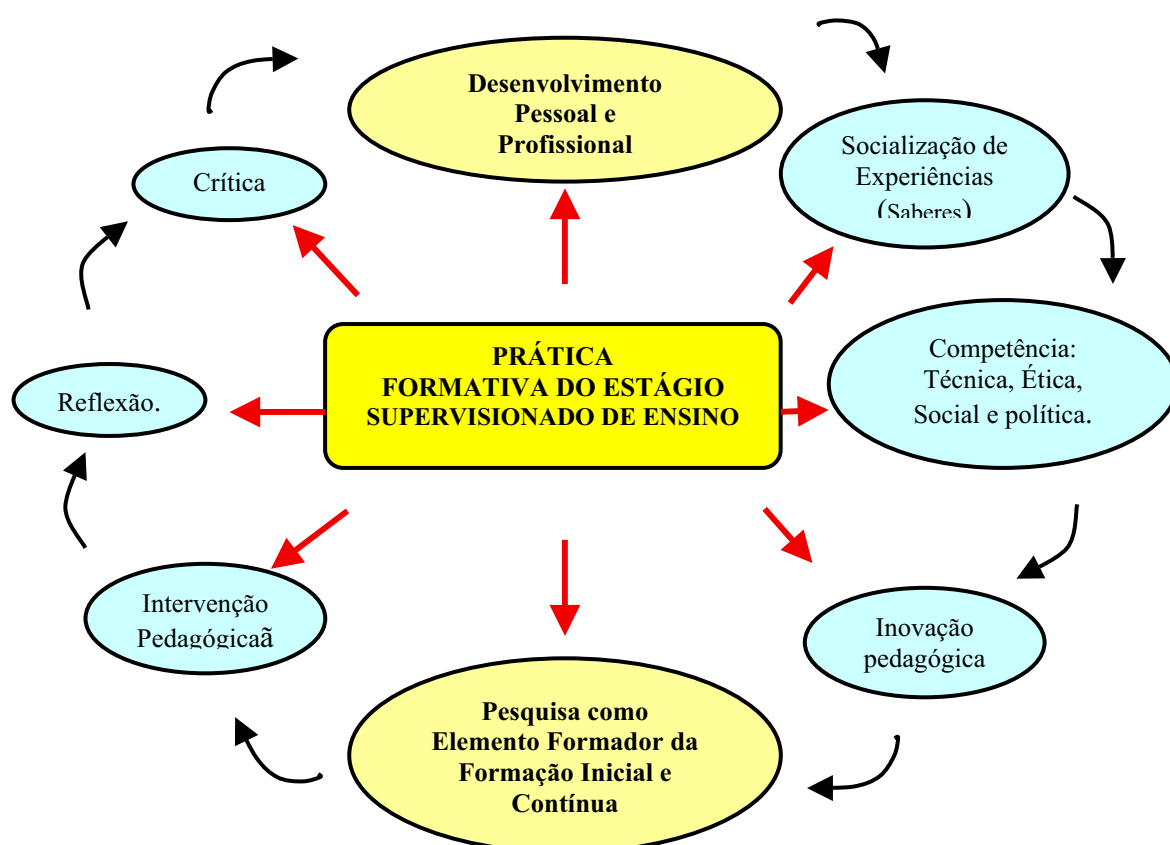


Figura 8 - Prática Formativa Estágio Supervisionado de Ensino

A prática formativa em questão, seu objetivo voltou-se para a consolidação do conhecimento profissional apoiada na análise, reflexão e na intervenção sobre as situações de ensino e aprendizagem concreta. Nessa perspectiva, o conhecimento adquirido é experimentado imediatamente na prática.

Como mostra a Figura anterior e na leitura que realizamos do Projeto Formativo e nas observações da sala de aula das professoras formadoras identificamos alguns elementos importantes que foram eclodindo das falas e das práticas. Estes componentes são:

A Componente Reflexão no processo formativo é orientado pelo Paradigma do *professor reflexivo* sendo compreendido como um processo que contribui para o desenvolvimento profissional (Imbernón, 2000; García, 2002), envolvendo a capacidade de tomar decisões e interpretação das ações, onde a prática deve ser interligada aos contextos sociais e institucionais a partir de pressupostos explícitos dos projetos educativos onde se expressam os interesses e as contradições. Nos depoimentos a seguir podemos constatar essa realidade:

A ação–reflexão–ção é voltada para a prática educativa e produz resultados positivos, visto que, refletimos sobre o que estamos fazendo na sala de aula. (*PROFESSORA B*).

A prática educativa ou estágio é um espaço que revisamos nossa ação pedagógica e tomamos consciência da nossa prática. Permite fazer uma prática mais consciente e diferente. (*PROFESSORA C*).

É trabalhar a ação pedagógica a partir da reflexão da própria prática, onde todos têm possibilidade, tanto alunos como professores (*PROFESSORA L*).

Somos convidadas sempre a refletir sobre o que se está fazendo através da problematização. É um momento importante de síntese onde pensar e fazer se reconhecem ou se excluem. É fundamental na formação do educador (*PROFESSORA M*).

Zeichner (1992) considera a reflexão sobre a prática como um processo de grande potencial transformador das condições da atividade profissional dos professores, envolvendo os projetos institucionais e sociais, como processo orientador da prática reflexiva.

No entanto, para Schön (2000) a reflexão é considerada como uma estratégia formativa que permite a reflexão da prática a partir da própria prática. Como componente da formação a reflexão permite a construção de uma *Epistemologia da prática*, quando se considera a docência como profissão que vai sendo construída *no calor da ação* (PERRENOUD, 2002). De acordo com este autor, a reflexão da prática, na prática e sobre a prática permite uma tomada de consciência dos processos de construção da atividade profissional, característica do trabalho do professor como profissional. Consideramos que a

reflexão da prática está alicerçada por recursos metodológicos e teóricos na perspectiva de construção de um novo agir profissional.

Na construção desse novo agir profissional a teoria exerce um papel fundamental no estabelecimento de uma relação dialética com a prática, promovendo maior produtividade na construção-reconstrução de novos saberes à medida que o(a) docente assume a pesquisa como um instrumento capaz de levá-lo a criticar a própria prática, proporcionando recursos metodológicos que permita avance no desenvolvimento profissional e da profissão.

As Componentes Competências: Técnica, Ética, Social e Política – Estes elementos são formalizados e adquiridos através das disciplinas de Fundamentos da Educação, Pedagógicas, Oficinas e Seminários, sendo revelados durante o exercício profissional das professoras formadoras e das professoras-alunas, possibilitam a mudança de postura profissional dos docentes, uma vez que permitem a reflexão do contexto social, econômico, político, formalizando a politicidade do docente, como também um novo agir profissional em sala de aula.

A este respeito na visão de Rios (2001) a competência profissional significa saber fazer bem envolvendo as dimensões: técnica, política, social, sendo permeadas pela ética como mediação, como elemento articulador da ação profissional. Já Perrenoud (2000) considera a competência como uma capacidade que o professor possui para mobilizar diversos recursos cognitivos no enfrentamento diferentes situações. Também Ramalho e Nuñez ((2002) consideram que o processo de formação profissional por competências implica em privilegiar estratégias de aprendizagem assumindo novas idéias no sentido de superar as formas tradicionais de formação inicial. Para os autores a aprendizagem por competência permite o(a) docente a modificação de sua ação a partir da própria formação, ou seja, assumindo uma atitude e em consequência disso, a reformulação das práticas profissionais dos docentes.responsável perante às situações da profissão.

A Componente Socialização de Experiências - Este processo é realizado durante os encontros quinzenais, momento em que são apresentadas as dificuldades que as professoras-alunas estão enfrentando em sala de aula. Estas dificuldades são discutidas à luz da teoria, onde de modo coletivo é refletida a problemática e encontrada a solução. Neste processo reflexivo coletivo as outras professoras-alunas relatam como resolvem suas dificuldades e a professora formadora emite sua opinião, fazendo os esclarecimentos necessários através da teoria. Neste processo diversos saberes são revelados e construídos

A sala de aula funciona como um laboratório de aplicação imediata na prática dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no processo formativo, considerado como um espaço de capacitação em serviço, com o acompanhamento da professora formadora. É a culminância da relação entre teoria e prática. É o saber-fazer fazendo. É uma oportunidade que as professoras-alunas em formação submetem o seu trabalho à avaliação-reflexão. Momento de síntese entre o pensar e o fazer.

A Componente Crítica – A crítica envolve não só os acontecimentos do contexto pedagógico, mas abrange os aspectos éticos, sociais, econômicos, culturais e pedagógicos, em razão de que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade de saberes, mas também é desigual no sentido das desigualdades sociais, econômicas, culturais e política, por ser uma prática contraditória e contingente necessita ser assumida numa perspectiva crítica, não no sentido da crítica pela crítica. Mas no sentido de promover abertura das mentalidades, de formar o pensamento crítico, desenvolver o raciocínio silogístico, reflexivo.

O processo de construção da profissão envolve diferentes interesses e valores. Os professores e suas práticas estão imbricados no debate ideológico em que são gerados conflitos, valores, discutidos problemas econômicos, políticos e sociais, produzindo certas contradições e posicionamentos teóricos. Neste contexto, a crítica permite uma aproximação, reformulação e recriação da realidade.

É uma atitude reflexiva que segundo Freire (2002) deve ser *crítica*, como uma exigência da relação entre teoria e prática, sem a qual a teoria pode constitui-se em um discurso *vazio* e a prática apenas um *ativismo*.

Desse modo a crítica funciona como um elemento que vai abrindo espaços para se realizar uma leitura da realidade educativa a partir de um referencial teórico que possibilite uma compreensão desta realidade. Assim, consideramos que a transformação da realidade educativa pode ser feita a partir da superação de práticas instituídas, no contexto escolar e social. A transformação da realidade educativa passa pelo exercício da docência com melhor qualidade, de posse de aportes teóricos que ilumine o agir profissional criticamente. Nos depoimentos a seguir podemos identificar essa postura crítica no agir profissional das professoras:

Antes não se tinha fundamentação teórica que permitisse uma reflexão crítica de nossa prática. Com o curso de pedagogia, tive um amadurecimento teórico e reflexivo. Aprendi a criticar o meu trabalho. Sabemos que não realizamos uma ação pedagógica neutra, que toda postura do professor assume conseqüências futuras na vida dos alunos e na sociedade. Então foi importante aprender a criticar o contexto social e também a minha ação profissional, como isso, cresci bastante profissionalmente (*PROFESSORA J*).

Acho que a contribuição maior desse trabalho é realmente promover mudanças na ação pedagógica desses professores. Eles têm crescido bastante e realmente reorganizam, planejam e executam e avaliam o processo de ensino e aprendizagem, analisando criticamente os resultados alcançados no trabalho desenvolvido. O que tem permitido uma ressignificação da ação profissional (*PROFESSORA D*)

A Componente Pesquisa como Elemento Formador da Formação Inicial e Contínua permite aos professores a escolha de sua temática de seus interesses, para a elaboração de um projeto de intervenção, tendo em vista, a realização de mudanças necessárias ao ensino, na sua classe. Neste processo o professor formula questões sobre sua própria prática e define os objetivos para respondê-los, equacioná-los.

Assim, a pesquisa e a implementação do currículo devem permitir ao(a) professor(a) que melhore a sua prática. Consideramos que o domínio desse saber permite ao professor olhar para si e para suas condições de trabalho de modo diferente, de maneira positiva.

O paradigma que considera o professor como *pesquisador*, se baseia no pressuposto do professor como um artista, ou seja, como alguém que transforma criticamente o seu ofício, na construção do currículo, buscando superar o *Racionalismo Técnico*.

Neste modelo o professor constrói a sua prática, saberes, a partir do contexto de sala de aula, por meio da pesquisa, procurando criar situações inovadoras mediadas por valores e critérios educativos, que são importantes para o processo de reflexão da ação pedagógica.

O professor pesquisador pode contribuir para a efetivação de mudanças no contexto escolar tendo a ética como princípio prático da reflexão, a partir de uma perspectiva dialética para fazer emergir novas práticas fundamentadas na teoria, permitindo uma revisão destas numa perspectiva de desenvolvimento. Na fala seguinte fica evidenciada esta realidade:

É saber fazer fazendo, aprendendo a fazer uma nova ação pedagógica. A preocupação em colocar em prática a teoria. É o casamento entre teoria e prática. Os projetos de intervenção desenvolvidos a partir de uma temática (problema detectado através de diagnóstico) permite fazer esse casamento, porque estamos pesquisando a nossa própria prática, com a perspectiva de mudança (*PROFESSORA P*).

Para que os professores possam superar práticas tradicionais é necessário que a pesquisa ocupe um lugar de destaque, como componente da formação, uma ferramenta da reflexão crítica da prática visando a construção de novos saberes e da autonomia profissional, seja através de um trabalho coletivo, ou individual.

Desse modo é possível inovar a ação educativa através da reflexão, pesquisa, crítica, visando a transformação do currículo e das práticas educativas na escola e no contexto social.

A Componente Intervenção – o processo de intervenção acontece a partir da escolha de problemas que as professoras estão enfrentando em sala de aula. A partir destes problemas são escolhidas temáticas para serem elaborados projetos de intervenção. Estes projetos são apresentados em sala de aula para que a professora formadora e as outras professoras/alunas contribuam com sugestões. São apresentados na escola, que também recebe a colaboração da comunidade escolar. Durante a execução do projeto a professora-aluna elabora um relato sobre a implementação do projeto, ou seja, um diário reflexivo da ação desenvolvida. No final, os resultados são apresentados para a escola e para os pais dos alunos.

O Componente Desenvolvimento Pessoal e Profissional - refere-se ao professor enquanto pessoa, como um profissional, como um sujeito que é capaz de aprender, de agir, intervir. Está relacionados também com a melhoria de suas condições de trabalho, salariais, de formação contínua, institucional, de autonomia profissional, capacidade de ação dos docentes individual e coletiva segundo GARCÍA (1999); RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER (2003). Este componente está também relacionado com o processo de avaliação dos docentes, como também das Agências Formadoras (Universidade e Escola).

A Inovação Pedagógica – acontece justamente pela mudança de postura profissional do docente, ele(a) busca novas alternativas para solucionar os problemas, reivindica seus direitos, procura trabalhar coletivamente, usa novas metodologias, pesquisa sua própria prática, busca apoio pedagógico, cooperação de outros profissionais e colocando em prática suas novas aprendizagens, ressignificando, renovando a sua ação pedagógica etc.

A organização curricular do curso transparece, uma inter-relação entre a fundamentação geral e parte diversificada. As sucessivas modificações do currículo possibilitaram, que as disciplinas específicas voltadas para prática (o fazer), ou seja, a parte técnica fosse ministrada concomitante com os fundamentos da educação, rompendo com a dicotomia presente na relação entre educação-trabalho, visto que, o(a) professor(a) tem a possibilidade de modificar a sua ação imediatamente, através do processo de ação-reflexão-ação. O processo formativo tem por base a docência, assim foi possível ressignificar a prática das professoras.

A Agência Formadora assumiu o compromisso com uma formação que possibilitasse ao docente formador e o em formação, uma ação formativa pensada, refletida, ao longo do curso, preocupando-se com a qualidade da prática no contexto da sala de aula. A concepção de organização do trabalho pedagógico procura entender o todo, social e o escolar (sala de aula), dos alunos e do próprio professor, na tentativa de não reforçar a divisão social do trabalho, sua fragmentação, burocratização, sendo pensada, reconstruída pelo professor-aluno(a), enquanto profissional.

A desfragmentação e a articulação encontram-se expressas nas dimensões epistemológica, técnico-pedagógica e político-instrumental sob diferentes maneiras: “Assim, a organização curricular oportuniza as experiências didático-pedagógicas coletivas e de troca de experiências entre docentes formadores, professoras-alunas, num processo de construção e reconstrução de saberes, através do processo de ação-reflexão-ação” (P.P.P., 2001).

Com pode ser constatado na grade curricular do curso (Cap. 3), a formação do Pedagogo ocorre com um mínimo de disciplinas possíveis, cerca de 45 na última proposta.

Confrontando com os objetivos propostos e a organização curricular do curso, observa-se que há uma sintonia entre eles. Os objetivos refletem uma concepção de docente

crítico, criativo, transformador construtor de saberes em consonância com as disciplinas plurais, que procurem uma reflexão sobre o agir profissional.

A relação entre teoria e prática encontra-se evidente na organização curricular, calcada na ação-reflexão-ação, perspectiva dialética, de transformação imediata da prática pedagógica, superando a idéia de que a teoria tem como finalidade a prática, pelo contrário, ambas se realizam concomitantemente, superando a idéia de antecipação ideal de uma prática que ainda não existe como afirma Vasquéz (1977, p. 233):

[...] é uma forma de mecanismos dividir abstratamente em duas partes e depois encontrar uma relação direta e imediata entre um seguimento prático. Essa relação não é direta nem imediata, fazendo-se através de processo complexo, no qual algumas vezes se parte da prática à teoria e outras desta à prática.

Essa maneira de organizar o currículo que é proposta pela Agência Formadora possui suas vantagens, porque o aluno tem acesso à teoria que fundamenta sua formação profissional básica e concomitante, à Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Ensino no dia-a-dia de sua sala de aula, vai solucionado o problema, intervindo à medida que eles vão surgindo. A teoria é refletida, posta em prática reforçando o pensar e o fazer, realizando uma articulação entre eles. No item seguinte nos reportamos aos projetos de intervenção pedagógica como um recurso teórico metodológico da formação das docentes, objeto deste estudo.

4.2.1 O significado do processo formativo na concepção das docentes

No presente século vivemos em uma sociedade que possui profundas marcas que foram sendo produzidas pelas seguidas reformas, onde a demanda por uma melhor qualificação profissional dos(as) professores(as). Esta problemática vem tomando dimensões

significativas e em proporções diferenciadas, não sendo compatível com a qualidade da formação que vem sendo oferecida e ou requisitada.

Visando compreender melhor essa temática, o presente item analisa a visão das professoras sobre a formação oferecida pela agência formadora, procurando interpretar suas reflexões acerca da formação inicial, fazendo uma relação entre a formação obtida e mudanças no agir profissional das docentes.

A formação inicial na visão de García (1999, p. 182) tem sido considerada como uma “etapa de preparação formal em uma instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino”.

Esta é uma temática que apresenta certa complexidade, em razão de articular-se com a política Educacional estatal e a autonomia das universidades. No entanto, para Esteve (2000, p. 26) em uma formação “residem muitas chaves dos atuais problemas de desmoralização, da imagem social e identidade profissional de nossos professores”. Procuramos através da formação, obter um conhecimento acerca do pensamento das professoras sobre o processo formativo adquirido, resgatando as influências que ele exerceu em suas práticas. Os depoimentos seguintes apresentam uma variação significativa em relação à mudança na prática pedagógica e no ser professora.

Quando indagadas sobre as contribuições do curso para a formação pedagógica (formação inicial), as professoras manifestaram-se sobre vários aspectos, mostrando com detalhes o ambiente de sua formação, a influências que nela exerceram os(as) professores(as), colegas, o ambiente e as disciplinas e os caminhos que as conduziram à mudança em suas práticas pedagógicas. Ao apreciarem no geral esta formação, em termos qualitativos, as referências positivas superaram as negativas.

Em termos percentuais, isto significa que 100% das professoras formadoras consideraram o curso uma experiência positiva, no entanto, deve ser aperfeiçoada continuamente. Entre as professoras/alunas 85% afirmaram ter sido uma experiência significativa e 15% disseram que é necessário promover mudanças em relação a algumas disciplinas que necessitam ser excluídas e outras acrescentadas, como também devem ser efetuadas mudanças na ação docente de alguns professores.

Entre os aspectos positivos, as professoras-alunas ressaltaram a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Ensino como uma experiência que ofereceu importantes aprendizagens, destacando a importância dessa atividade para a sua formação.

Como uma atividade que possibilitou diversas aprendizagens, o estágio representou uma luz no caminho de cada professora, como uma estratégia de superação da fragmentação entre teoria e prática. A esse respeito Fávero (1992) considera que “a fragmentação que se fez presente em todas as instâncias de vida acadêmica dificulta e(ou) impede que este seja pensado como uma práxis formadora”. Na fala das professoras, a experiência formativa do curso foi considerada formadora no sentido de que:

O curso vem permitindo a troca de experiência entre alunos e professores. É uma oportunidade de teorizar e sistematizar a nossa experiência docente. Vem ampliando o nosso compromisso com a escola. O estágio é uma boa oportunidade. (*PROFESSORA B*).

O curso de pedagogia está sendo tudo para mim. Sem ele eu poderia deixar o magistério. A partir dessa graduação tudo mudou. Hoje tenho compromisso e consciência do meu trabalho (*PROFESSORA I*).

Antes do curso eu exercia minha profissão sem um embasamento teórico e hoje isso não acontece. Passei a ver meus alunos de outra forma, por conta do referencial teórico que deu embasamento teórico (*PROFESSORA J*).

Com o curso houve mudanças na minha prática. Dou mais atenção ao planejamento e passei a refletir diariamente sobre a prática. Aprendi a me controlar diante das situações difíceis, a lidar melhor com os desafios da profissão (*PROFESSORA M*).

Realizando uma análise mais profunda do conteúdo dos discursos a respeito das contribuições do curso, algumas críticas foram eclodindo. Ao ser indagada sobre a temática

professora (*Professora I*) afirmou que: “Este curso não é tão diferente dos outros que são oferecidos por aí. Apresenta acertos e equívocos em termos de qualidade. É bem à maneira piauiense, ou seja, bem brasileiro, para não dizer outra coisa”.

Este discurso apresenta-se como uma metáfora da precariedade que se encontra subjacente aos cursos de formação de professores, que são aligeirados em sua constituição e implementação. Essa realidade encontra-se expressa em falas com as que se seguem:

É um curso que apresenta acertos e equívocos. É bem piauiense, ou seja, bem brasileiro, porque não atende às nossas necessidades em relação ao ensino fundamental (séries iniciais). (*PROFESSORA M*).

O curso inova em muitos aspectos, mas com ressalvas. As ressalvas que considero é em relação à Alfabetização, às Didáticas da Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Foram boas, mas, pecaram em relação às séries iniciais. É uma coisa muito distante, não houve tanto aproveitamento como deveria. Essas disciplinas devem ser repensadas, para evitar a continuidade de certos equívocos (*PROFESSORA N*).

O curso penso, que as disciplinas deveriam ser aumentadas na carga horária e mais conteúdo voltado para a questão da inclusão, principalmente em Educação Especial. Eu gostaria de ter visto em maior profundidade as fundamentações, como: Sociologia, Filosofia, Antropologia, e também as Didáticas, com enfoque para o Ensino Fundamental (*PROFESSORA P*).

Também, procuramos conhecer o que as professoras pensavam acerca do processo formativo da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Ensino. Nos depoimento podemos vislumbrar as suas representações:

Primeiro a teoria e prática constituem uma realidade que se consolidou nas salas de aula, portanto, em nossa prática. Segundo, o conhecimento é construído coletivamente. (*PROFESSORA A*).

É um momento de reflexão da Prática de Ensino. É um momento de revisão, de refletir com maior consciência a nossa prática. É um momento que se está aliando os conteúdos com a nossa experiência, e, já se tem claro os objetivos que desejamos chegar. Não resta dúvida de que a nossa experiência anterior vai iluminar essa reflexão. Discutir a partir de uma vivência é outra coisa. (*PROFESSORA B*).

É um momento de reflexão da Prática de Ensino. Momento de revisão, de refletir com maior consciência da nossa prática. É uma prática consciente. Momento que se está aliando os conteúdos com a nossa experiência, e já se tem claro os objetivos que se quer chegar. Não resta dúvida de que a nossa

experiência anterior com certeza vai ajudar a iluminar essa reflexão. Falar ou discutir a partir de uma vivência é realmente completamente diferente, ajuda a clarear a prática que foi vivenciada, (*PROFESSORA C*).

É trabalhar o aperfeiçoamento a partir da reflexão da própria prática, conceber a educação como processo, onde todos trabalham e têm possibilidades, professores, alunos, escola com um todo na formação que se realiza, embora, reconhecendo a grande dificuldade de se realizar o trabalho em situações como essa, que não se pode fazer um trabalho coletivo com a Direção, com a Supervisão, com os professores, com os alunos, em fim, com a escola como um todo, consegue-se pelo menos fazer uma reflexão do desenvolvimento desse processo educativo, (*PROFESSORA D*).

Modelo que busca a problematizar a ação docente para encontrar as soluções. Modelo que tem por base o social, preocupado com as questões sociais. Modelo progressista que busca o conhecimento do aluno pela problematização, pela intervenção, toma como base a vivência, os saberes construídos, para re-significar o trabalho da escola, priorizando o que é relevante para a aprendizagem do aluno. É o momento de aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso. Significa um momento de capacitação em serviço, que acontece através do acompanhamento de um profissional qualificado ou não. É a culminância entre teoria e prática. (*PROFESSORA I*).

É o saber fazer, aprendendo fazendo. A preocupação em colocar em prática a teoria. É o casamento da teoria com a prática. Atividade de laboratório, necessária à formação docente. Talvez a única oportunidade ou momento em que o futuro ou o professor em formação submete a sua prática a uma avaliação ou reflexão. (*PROFESSORA J*).

Somos convidadas sempre a refletir sobre o que se está fazendo através da problematização. É uma linha de prática reflexiva. Um momento importante de síntese onde pensar e fazer se reconhecem ou se excluem, fundamental na formação do educador. (*PROFESSORA L*).

Trabalhar na forma de projetos, priorizando os conteúdos, o centro de interesse do mês, daí se prioriza o que vai ser trabalhado. Para o curso de licenciatura é um momento que penso que precisa ser melhor determinado, através de vivências das situações reais de ensino em confronto com a preparação teórica. (*PROFESSORA M*).

Eu venho trabalhando o meu fazer pedagógico, agora com um novo olhar. Hoje já vejo a educação como uma saída mesmo, para toda essa geração que está aí, e também para mudar todo esse sistema que exclui a maioria e não oferece condições para os que estão na escola. O estágio contribuiu muito para que eu não veja mais o professor como apenas o condutor do processo, mas como agente de transformação, que está interagindo, mudando a realidade de todo esse sistema educacional do país. (*PROFESSORA N*).

O professor vai se formando na prática, se capacitando a cada dia na prática dentro do estágio. Um momento que pode gerar novos fazeres, mas também pode cristalizar fazeres viciados. (*PROFESSORA O*).

Durante as observações percebeu-se que teoria e prática são trabalhadas simultaneamente. O conhecimento é construído em parceria através da socialização de

saberes, da troca de experiência. A concepção de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado é centrada na ação-reflexão-ação.

É um momento em que professoras formadoras e professoras-alunas fazem uma revisão, uma reflexão consciente do trabalho realizado, em que os conteúdos são refletidos à luz da teoria, dos saberes da experiência, dos saberes pedagógicos. Esses saberes através da reflexão ajudam a iluminar a prática, ou seja, a ação docente, a partir da vivência cotidiana na sala de aula.

Esse processo de reflexão da ação pedagógica é sustentado pela concepção de educação como processo interdisciplinar, crítico, ético, fonte geradora de pesquisa e estratégias de ensino, que permeia toda a formação. A prática das formadoras e das professoras/alunas é aperfeiçoada pela análise crítica da própria prática. Embora ainda existam as resistências de alguns professores, Diretores, Supervisores, para a realização de um trabalho coletivo.

De acordo com as concepções das professoras o modelo de prática educativa tem por base a problematização da ação docente, objetivando encontrar alternativas de solução para os problemas. É um modelo que tem por base o social, se preocupa com as questões sociais, que busca a construção do conhecimento a partir da realidade vivenciada. É feita uma intervenção direta nos problemas que vão surgindo no contexto da sala de aula. Toma como base a vivência dos alunos, seus saberes, objetivando ressignificar o processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente o trabalho na escola.

A sala de aula funciona como um laboratório de aplicação imediata na prática dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no processo formativo, considerado como um espaço de capacitação em serviço. É a culminância da relação entre teoria e prática. É o saber-fazer fazendo. É uma oportunidade que as professoras submetem o seu trabalho à avaliação/reflexão. Momento de síntese entre o pensar e o fazer.

Para as professoras-alunas, o trabalho na forma de Projetos, necessita de uma melhor organização, dando prioridade a determinados conteúdos que possibilite a vivência de situações reais de ensino, que viabilize o confronto entre teoria e prática. Percebe-se que houve mudança de postura profissional das professoras-alunas, passando da condição de reprodutoras-condutoras do processo de ensino, para serem agente de transformação da ação educativa, interagindo, mudando a realidade do ensino e da aprendizagem. Neste processo o(a) professor(a) é formado(a) na prática, sendo capacitado(a) no dia-a-dia, durante o processo de estágio, desenvolvido na sala de aula do(a) docente.

O estágio é um espaço considerado como lugar de socialização e produção de novos saberes, novos fazeres, podendo cristalizar fazeres postos em prática pela primeira vez, em que são testadas novas estratégias, novas metodologias de ensino.

É na visão das professoras uma moeda que possui duas faces, que pode levar à construção do novo, mas também pode produzir retrocessos, depende da postura profissional assumida pelo(a) educando(a), da formação que receberam. As professoras tomaram a consciência de sua própria profissionalidade e do poder que possuem, da responsabilidade de desenvolverem um trabalho tanto individual como coletivo.

Percebemos na fala das docentes, que refletir na ação e sobre a ação pode torna-las profissionais reflexivos. No entanto, é necessário fazer uma distinção entre uma postura reflexiva profissional e uma reflexão passageira, que não acontece continuamente.

Consideramos que uma prática reflexiva deve ser contínua, como um processo, que precisa ser assumido através de uma postura de análise constante da ação, um exercício constante, que independe das dificuldades, ou obstáculos que o(a) docente vai enfrentando no dia-a-dia, mas como uma ferramenta que serve para vencê-las. Assumir uma postura reflexiva significa uma maneira de construir a identidade pessoal e profissional no exercício da

profissão, o desenvolvimento de um novo agir profissional, mesmo em situação de crise, ou de sucesso.

Essa idéia de profissional reflexivo possui bases no pensamento de Dewey (1989) a noção de reflection action. No entanto essa idéia também é encontrada no pensamento de grandes pedagogos, que pensam a educação e a ação docente. Alguns consideram o professor como professor ou o educador inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro, que tem um caminho a ser percorrido, que, no entanto, necessita pensar refletir intensamente sobre o seu trabalho, sobre sua experiência docente. É uma ação que através dela pode emergir um novo ofício, gerar autonomia, responsabilidade, o desenvolvimento profissional, uma nova especialização, uma nova inteligência no desenvolvimento da ação, ou seja, do trabalho.

Esse processo de desenvolvimento profissional acontece em função da experiência no ofício, do desenvolvimento de competências e da construção de saberes profissionais que vão sendo postos em ação, transformando sua identidade e sua relação como o próprio saber, ou seja, com o conhecimento científico ou empírico.

O desenvolvimento dessa profissionalidade docente envolve outras dimensões que vão além da dimensão pedagógica, como a de ator social, como ser político tem um papel importante a assumir no desenvolvimento da política educativa nas Agências Formadoras (escolas e Universidades, além de outras instituições) onde se cruzam interações político-administrativas, curriculares e pedagógicas. Através da ação problematizadora na escola, na Universidade, estas agências formadoras passaram a ser organizações que pensam a si própria, na sua missão social, confrontando com o desenvolvimento das atividades docentes, por meio da avaliação do processo formativo.

Procuramos também saber sobre a importância da Prática de Ensino para a formação das professoras. Nas falas a seguir podemos identificar o que pensam acerca do assunto:

É a possibilidade de refletir a própria prática e do estagiário também, refletir a sua própria prática, (*PROFESSORA A*).

Oportunidade de fazer uma reflexão sobre a prática a partir de uma fundamentação teórica, a partir da grade curricular do curso que possibilita uma reflexão no dia-a-dia, ele sai do campo teórico para o campo prático e in lócum percebe-se essa mudança e sempre para melhor. A partir daí, percebe-se a importância desse estágio na profissionalização desse professor que já é profissional, é surpreendente. Como eles se surpreendem com eles mesmos. Já temos uma consciência crítica, no ato de descobrir nossos limites, as nossas possibilidades, aquilo que poderia ter sido e não foi feito, então o aluno descobre que tem esse potencial. São professores que já têm 20 anos e têm muita resistência e se percebe no final da Prática I, a mudança desse professor. Mudou a visão do senso comum, hoje é completamente diferente, a postura do professor quando chega na Prática II. Se a gente tivesse uma fotografia, se pudesse imaginar uma fotografia com aquele professor cheio de reservas e outra com o professor mais consciente, cheio de possibilidades, já mudando a sua prática, refletindo sobre sua prática, questionando as questões da escola, (*PROFESSORA B*).

A importância é que se percebe em determinado momento que alguns alunos acham que por já ser professor e têm uma experiência, não necessitam saber mais nada. Mas, a partir do momento que se começa a discutir, a refletir, a fazer o acompanhamento e a dar feedback ao professor e também o próprio professor faz. Uma auto-avaliação e começam a dizer: *Bom, eu pensava que estava fazendo certo, eu achava...* Ah! quanta coisa eu estou aprendendo, quanta coisa estamos conseguindo captar através das trocas de experiências. Os momentos dos encontros são justamente quando os professores fazem os relatos de como estão fazendo. É neste momento que nós e eles aprendemos. Nessa prática se está fazendo essa reflexão do cotidiano e é quando se percebe que o professor tem um discurso desconexo ou distante de uma determinada fundamentação teórica e quando começa a discutir a partir da teoria, descobrem que são capazes e podem fazer um trabalho diferenciado, (*PROFESSORA C*).

Na perspectiva do professor o sentido de importância dessa formação é realmente promover o crescimento intelectual, pessoal e profissional do professor. Agora, na nossa perspectiva é diferente do aluno que está no trabalho. A nossa intenção é melhorar a ação docente desse professor no trabalho que se desenvolve a partir de leituras, reflexões, da estruturação do trabalho de forma bem sistematizada, discutida e orientada. Mas às vezes temos dúvidas quanto ao real resultado que está surtindo na prática, porque não se tem um acompanhamento posterior, do trabalho que se desenvolve com o aluno, (*PROFESSORA D*).

Eu aprendi a perceber o meu crescimento profissional. Antes do Curso e da prática nós tínhamos uma visão reducionista de educação. Ficava fechada nas quatro paredes da sala de aula, não tinha essa visão geral, abrangente das questões da educação. Durante a prática adquirimos um fio condutor através da teoria vivenciada na prática. Antes eu trabalhava de forma aleatória. Com

as trocas de experiências com as colegas, que havia ficado em aberto, com os toques dos professores e o posicionamento das outras colegas encaixava, fechava, e eu saía de um encontro da prática com novas idéias fervilhando na cabeça para colocar em prática. (*PROFESSORA I*).

Pôs clareza em muitos pontos que eu tinha dúvidas, muita coisa que eu não tinha conhecimento, eu fazia muita coisa e não tinha explicação lógica, porquê? (*PROFESSORA Q*).

Tem contribuído em termos de está alimentando a prática, de está pensando a prática. Está sempre pensando naquilo que a gente faz, porque está fazendo, como está fazendo. Tem ajudado a melhorar o dia-a-dia de minha sala de aula e está presente este entendimento sempre no meu dia-a-dia, naquilo que estou fazendo, no que estou praticando. (*PROFESSORA P*).

Foi de fundamental importância para o meu fazer pedagógico, porque proporcionou momentos de reflexão. Pude refletir a cada dia o meu fazer pedagógico, mudar de postura em relação a algumas práticas que antes considerava como verdadeiras, que já estavam cristalizadas, ela foi o rompimento com a minha prática tradicional, passando para uma nova visão de educador, de educação. (*PROFESSORA M*).

É importante porque me forneceu dados para me profissionalizar, porque eu passei a analisar, a refletir o que eu faço. Estou fazendo de um jeito, quando chego na sala de aula, nas reuniões da prática eu vejo de outro jeito e analiso o que faço. (*PROFESSORA N*).

Antes, eu deixava tudo muito solto. O que eu aprendi no Curso Pedagógico não me deu muitas bases. Eu sempre senti muita agonia, muita angústia, pensava que não estava fazendo um trabalho bem feito. Com a prática eu me tornei mais organizada. Eu achava o planejamento muito bobo, uma besteira. Depois da Prática de Ensino passei a planejar minhas aulas. Hoje as aulas estão melhores, melhorou meu desempenho como professora na sala de aula. (*PROFESSORA L*).

Em relação à importância da Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Ensino na formação das Professoras, percebeu-se que houve a possibilidade de modificação no modo de atuação profissional, durante o processo de orientação e desenvolvimento do estágio. O estágio promoveu momentos de reflexão, possibilitando o desenvolvimento do raciocínio reflexivo sobre a ação pedagógica.

É um processo iniciado durante a efetivação da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Ensino I, através da fundamentação teórica, prosseguindo na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ensino II e III. Esse processo de fortalecimento da fundamentação teórica permitiu que as professoras-alunas realizassem uma transposição didática imediata, permitindo uma mudança imediata do processo de ensino e aprendizagem.

O Estágio em serviço transformou-se em um momento importante de formação e profissionalização das professoras.

Este processo de formação e profissionalização via estágio, promoveu uma tomada de consciência crítica, permitindo a descoberta dos limites, possibilidades, resistências, produzindo uma mudança de postura a partir do processo de auto-avaliação, da avaliação pelo grupo nos momentos de socialização das experiências.

A socialização das experiências permitiu o desencadeamento de novas aprendizagens, descoberta da própria capacidade para realizar um trabalho diferenciado, de estruturação do trabalho, pela orientação que realizaram e participação do próprio grupo, permitindo liberdade de ação, de criatividade, de re-significação da prática pedagógica.

Percebeu-se o crescimento profissional, mudança da visão de educação, que antes era reducionista, para uma visão geral, abrangente, problematizadora que permitiu a aquisição de um fio condutor por meio da teoria estudada, vivenciada na prática.

Permitiu o abandono de um trabalho realizado de maneira aleatória, por meio da troca de experiências, surgindo novas idéias, tirando dúvidas, alimentação da prática, possibilitando momentos de análise, reflexão, mudança de postura em relação às antigas práticas já cristalizadas, um rompimento com a prática tradicional, sendo construída uma nova visão de educador e de educação.

Forneceu elementos para a profissionalização, através da análise, da reflexão do trabalho, organização do trabalho pedagógico através do planejamento, portanto, melhoria do desempenho profissional.

O processo formativo posto em prática possibilitou a revelação de uma nova racionalidade dialógica, interativa e reflexiva, em que as Formadoras e professoras-alunas que dialogaram com a própria prática, sendo estabelecida uma abertura, uma valorização das idéias, do pensamento do outro, uma descentralização do poder pedagógico, entre quem

ensina e quem aprende, ou seja, do ensinar e do aprender, em que é permitido o envolvimento de todos no trabalho coletivo, em conjunto, num processo de aprendizagem coletiva.

Neste processo de aprendizagem coletiva, alguns elementos são importantes como: liderança (professoras formadoras e professoras-alunas), em que se desenvolvem diversas interações que possibilita a organização das atividades à assunção de papéis; visão do processo de ensino e aprendizagem a ser desenvolvido e o estabelecimento de uma relação dialógica, problematizadora permitindo a reconstrução-construção de competências e saberes, bem como, a efetivação de novas práticas; desenvolvimento do pensamento, capacidade reflexiva da ação docente, possibilitando um novo agir profissional. Percebeu-se que as professoras/alunas adquiriram consciência da própria profissionalidade e da capacidade que possuem para desenvolver a ação educativa.

Neste processo de reflexão, problematização, as professoras-alunas realizam a análise de sua prática, cria novos modelos de ação, desenvolve a capacidade criativa, a observação dos alunos, do trabalho realizado, aprende novos modelos de ensino, exercita suas capacidades cognitivas e comunicativas.

Assim, o grande desafio do processo formativo é o de ensinar, de desenvolver novas atitudes, hábitos, *saberes-fazer*, métodos, criando ambientes de análise das práticas, de partilha das experiências que são desenvolvidas na sala de aula, como foram planejadas, postas em prática, que resultados foram obtidos, gerando novas possibilidades das professoras aprenderem fazendo o que ainda não sabem fazer. Possibilidade de construir sua identidade profissional, enfrentando os desafios, o stress, as angústias, os bloqueios de pensamento, os medos, as críticas.

Outro aspecto levantado pela pesquisadora foi em relação à contribuição do processo formativo da Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Ensino ao que já era praticado pela docente em formação. As professoras em seus depoimentos revelaram que:

Contribui à medida que auxilia na sistematização do próprio trabalho, reflexão do trabalho, aprofundamento da literatura, (*PROFESSORA A*).

Contribui quando o professor torna-se consciente de sua prática, de seus limites, de suas conquistas, das suas possibilidades, ele está mudando, não tem como continuar sustentando uma prática acrítica. Hoje, ele reconhece a sua sala de aula como um laboratório, como um fenômeno educativo. Está sempre em busca de soluções para os problemas, de todas as variáveis que interferem no processo de aprendizagem na sua escola. Quer dizer, em cada escola a gente vê uma realidade diferente. O que se percebe nos encontros e nas visitas é que o professor hoje busca alternativas para solucionar os problemas, é aí, onde entra a importância da fundamentação teórica que eles recebem na Universidade, tanto no plano dos fundamentos teóricos da Filosofia, da Sociologia, como no plano da formação pedagógica. É nesse momento que não dá para separar a teoria da prática. É nesse sentido que o professor de Prática de Ensino é feliz, porque tem a possibilidade de perceber nos professores os resultados, quando chega na escola. Acredito que o professor de Prática Educativa é um privilegiado nesse aspecto, (*PROFESSORA B*).

Acho que a influência maior desse trabalho é realmente promover mudança na ação docente desses professores. Eles têm crescido bastante e realmente organizam planejando a execução e a avaliação desse processo podendo analisar e refletir sobre os resultados alcançados no trabalho desenvolvido, (*PROFESSORA D*).

Não se tinha fundamentação teórica, muitas leituras. Os cursos de reciclagem oferecidos pela nossa Instituição de trabalho eram muito limitados. No estágio eu percebi que não há uma prática neutra, que toda postura que o professor assume está assumido conseqüências futuras, que tem uma repercussão futura na vida dos alunos e da sociedade. (*PROFESSORA I*).

Tive durante a prática um amadurecimento, porque antes tomava decisões com medidas grosseiras, eu não via os alunos com humildade, vendo as dificuldades individuais, generalizava e todos tinham que acompanhar as atividades e pronto. Então, passei a notar as diferenças e mudei minha postura diante dos alunos, houve melhoria na aprendizagem deles. (*PROFESSORA J*).

Tem contribuído no sentido de despertar em mim a reflexão e a facilidade de falar, colocar o que eu estava fazendo e analisar a partir do que eu já vinha fazendo. Fui descobrindo que muito do que eu já fazia não atende mais ao modelo de formação que estou recebendo, uma formação que tem por base a problematização da ação docente, que possibilita se está sempre revendo os resultados e a partir deles continuar o trabalho. (*PROFESSORA Q*).

Contribuiu muito para que eu pudesse relacionar a teoria com a prática o tempo todo, quebrando a dicotomia que antes existia. A prática Pedagógica em serviço proporcionou-me momentos de estudo e aperfeiçoamento e também selecionar aquilo que é viável para trabalhar com meus alunos, pois eu pude analisar no dia-a-dia a teoria e a prática e ver o que era possível fazer de acordo com a minha clientela. Eu tinha que colocar alguns conhecimentos em prática. Eu podia filtrar a teoria porque eu estava vivenciando na prática aquilo que eu estava estudando e a minha clientela tornou-se de certa maneira o meu laboratório. (*PROFESSORA P*).

Depois que eu iniciei a prática de Ensino, houve uma reviravolta, até na maneira de tratar meus alunos, na forma de compreender certos problemas que antes eu não compreendia. Eu comecei a ver os alunos, diferente a ter uma nova visão de cada problema, de cada aluno. Isso foi fundamental para mim. Certas atitudes que os alunos tinham em sala de aula que eu não

entendia, eu achava que não era problema meu, eram deles. Depois dessa prática, já foi muito interessante, porque eu pude perceber que existem mais fatores que influenciam, até na hora de se explicar alguns conteúdos a alguns alunos que possuem dificuldade para compreender e outros não. Foi essa prática educativa que me fez melhorar. (*PROFESSORA O*).

As contribuições inovadoras do processo formativo foram significativas em relação ao processo de sistematização e reflexão do próprio trabalho, ao aprofundamento da literatura; ao reconhecimento da sala de aula como um laboratório (como uma alternativa para encontrar soluções para os problemas, das variáveis que interferem na aprendizagem dos alunos); crescimento na maneira de realizar o planejamento, na execução das atividades, no processo de avaliação da aprendizagem e do próprio trabalho docente; análise dos resultados obtidos, o que tem permitido uma renovação didática, metodológica da ação pedagógica.

Outro aspecto relevante refere-se à fundamentação teórica. Perceberam que não há prática neutra; a formação deve ser fundamentada na problematização da realidade social e do contexto de sala de aula (em torno de situações problemas); houve mudança de postura em relação aos alunos, passaram a compreender as diferenças e problemas dos alunos, as dificuldades de aprendizagem; perceberam que há uma estreita relação entre teoria e prática, isso permitiu aprofundamento nos estudos e modificação na maneira de relacionar-se com os alunos. Perceberam que parte do que foi trabalhado durante o processo formativo já conheciam e era praticado em sala de aula.

Durante as observações das aulas tanto das Professoras Formadoras quanto das professoras/alunas, percebemos a grande preocupação das Agências Formadoras (escola e Universidade) em estarem sempre relacionando teoria e prática, com a vivência cotidiana do professor/a em formação.

Percebemos ainda, que o profissional da educação, no caso, os(as) professores(as), apesar de possuírem uma vivência do ofício, da docência, possuem certas dificuldades, principalmente em relação à formação, necessitam de vivenciar situações reais, que os ajudem

a perceberem seus gestos, modos de ensinar, ações cotidianas, buscam explicações, buscam socorro, necessitam de um trabalho coletivo, maior abertura com os colegas através da troca de informações de gestos de ensino.

Através do trabalho coletivo, reflexivo sobre o agir profissional caem as certezas, surgem as incertezas, mas também são construídos novos edifícios, com novos pilares, possibilitando o surgimento do novo, da novidade, porém, para que isso seja efetivado na prática do(a) docente é preciso percorrer um árduo caminho, aprender a compartilhar a profissão na busca de resultados positivos. É um processo formativo que altera, articula e desarticula a teoria e a prática, porém possibilitando uma nova racionalidade profissional.

A inovação pedagógica se deu por que houve um despertar para a necessidade de realização de um trabalho mais sistematizado, fundamentado na literatura que trata das questões da docência. Houve um repensar da ação docente, percepção dos limites e possibilidades.

Para as docentes este processo de inovação nas práticas ocorreu principalmente por conta da relação estabelecida entre teoria e prática, pois ambas são vivenciadas concomitantemente, tendo em vista, que os problemas são discutidos à luz da teoria. Este processo permitiu o crescimento profissional.

Houve mudança quanto à percepção negativa que tinham dos alunos, visto que, esta imagem é um fator que interfere na aprendizagem, contribuindo para a efetivação do fracasso escolar. Uma professora afirmou que: “Nenhum aluno ao ingressar na escola é desprovido de conhecimento, uma vez que as experiências anteriores contribuem para que eles avancem no processo de aprendizagem”. (*PROFESSORA M*).

Para as professoras, o curso permitiu uma vivência com novas metodologias, que ajudaram a compreender as diferenças de classe social, o desenvolvimento mental,

psicológico, a situação econômica, a história de vida dos alunos e de seus familiares, as dificuldades que enfrentam antes de chegarem na escola.

O curso favoreceu a vivência com elementos teóricos práticos que possibilitaram às professoras a mobilização de seus saberes e competências pedagógicas, no sentido de promover mudanças substantivas na aprendizagem de seus alunos.

Percebemos que o desenvolvimento profissional das docentes aconteceu a partir da tomada de consciência de suas falhas e possibilidades. Essa descoberta deu-se em razão do processo formativo ter sido voltado para a reflexão do próprio trabalho, sendo produzido um novo agir profissional.

Outro aspecto bastante relevante observado foi em relação ao processo de planejamento, que tinha uma função diagnóstica, na identificação do nível de aprendizagem de cada aluno. Pois a partir das dificuldades de aprendizagem eram planejadas as atividades a serem desenvolvidas. Era feito mensalmente, ou bimestralmente de acordo com as necessidades de cada escola. Visava garantir a consistência e coerência do trabalho, evitando a improvisação. O planejamento de Projetos de Intervenção pedagógica constituiu-s em uma estratégia metodológica importante na melhoria da prática educativa das docentes. No item seguinte apresentamos o Projeto de Intervenção como um recurso teórico-metodológico usado no processo formativo.

4.2.2 Projeto de intervenção pedagógica: um modelo teórico-metodológico para a formação e profissionalização docente

A postura assumida pelas formadoras em relação às professoras-alunas reside na posição de compreendê-lo como um componente curricular do curso de formação inicial e campo de conhecimento que envolve um método investigativo e interventivo envolvendo a reflexão sobre o agir pedagógico nas escolas campo de estágio. Sua finalidade reside em

contribuir para a formação e profissionalização de educadores, “para que estes possam compreender e analisar o espaço de sua atuação, procedendo a inserção profissional crítica, transformadora e criativa” (PIMENTA, 2004, p. 28).

Neste sentido, as formadoras optaram pela orientação do estágio sob a forma de *Projetos de Intervenção Pedagógica*, como um caminho teórico-metodológico que contribui para a concretização dos fundamentos e objetivos do curso, constituindo-se como mediação entre o processo formativo desenvolvido pela agência formadora e a realidade das escolas-campo de estágio.

Dessa forma, o *Projeto de Intervenção Pedagógica* apresenta-se como uma fonte de produção de conhecimentos (saberes) sobre o contexto escolar e social, respondendo a necessidades formativas de professoras e alunos, e permitindo um processo dialógico entre a agência formadora e a escola, configurado na forma do projeto.

Através do *Projeto de Intervenção Pedagógica* são formalizadas e mobilizadas atitudes e habilidades nas estagiárias (formação inicial), visando o seu desenvolvimento profissional, bem como nas professoras formadoras configurando uma formação contínua, conforme (GARCÍA, 1999).

Nossa compreensão da noção de projeto se baseia nas proposições de Vasconcelos (1995, p. 34), que o define como:

Um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano [...] só que de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificação da ação de todos os envolvidos.

O processo de ressignificação da ação pedagógica se processa em razão das atitudes assumidas pelos participantes diante de temáticas, fenômenos educativos, sociais, etc... Assim, partilhamos da convicção de Vale (1999, p. 5), quando afirma que:

Todo projeto é uma tomada de posição diante da realidade natural, social e humana! É, nesse sentido, sempre um processo avaliativo em relação ao existente. Todo projeto traz uma concepção de ser humano e uma concepção de sociedade, mesmo quando finge passar por não-ideológico. O projeto é uma maneira de superar o contexto existente, criando o novo pela razão, emoção e ação.

Na concepção por nós assumida, o *Projeto de Intervenção Pedagógica* se organiza em torno de uma temática levantada a partir de necessidades problemáticas vivenciadas pela escola. Para levantar essa problemática, os alunos estagiários fazem um diagnóstico *in loco* das necessidades formativas da clientela a ser atendida, sendo remetidos aos fundamentos teórico-metodológicos de sua formação para que compreendam e interpretem a realidade e planejem uma ação interventiva organizada, incluindo: definição clara de objetivos e escolha coerente de conteúdos, procedimentos de ensino e recursos didáticos, e o desenvolvimento de uma avaliação reflexiva do trabalho desenvolvido.

Nesse sentido, a idéia de *Projeto de Intervenção Pedagógica* envolve, pelo menos, três componentes essenciais: o processo formativo, o trabalho coletivo e individual e a emancipação pessoal e profissional.

Em sua elaboração, o projeto organiza-se em função dos seguintes elementos caracterizadores: tema, introdução, justificativa, formulação do problema, hipóteses, objetivo (gerais e específicos), referencial teórico, conteúdos, metodologia, recursos (humanos e materiais), avaliação, cronograma de execução e bibliografia, conforme, LIMA (2001). Esse processo implica uma tomada de decisão quanto a: definição de critérios para a escolha do tema a partir da realidade social e necessidades formativas da clientela, busca de fontes de informações para a composição do referencial teórico e planejamento das ações mais adequadas à realidade confrontada.

4.2.2.1 A metodologia da intervenção

Na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ensino, o processo formativo foi organizado de tal maneira a ajudar as professoras construírem novos saberes e formalizassem novas competências a serem utilizados em situações diferentes. Nessa experiência, a formação pensada de maneira alternada entre momentos de formação reflexiva em classe e momentos de prática profissional na escola, o que permitiu fazer uma interligação entre formação e prática, sendo valorizada a conduta da pesquisa-ação-formação. (PERRENOUD, 2001).

No desenvolvimento do processo pela metodologia de projetos, as professoras tomaram como eixo central a problematização como instrumento reflexivo do processo formativo que permite a construção/reconstrução de saberes. Esta metodologia funciona como recurso e postura pedagógica, uma vez que envolve o *como fazer* e o *fazer pedagógico*. (PIMENTA, 2004, p. 133).

Na linguagem corrente, um projeto constitui-se em um instrumento do qual se utiliza para construir conhecimentos. *Projeto de Intervenção Pedagógica* foi concebido como uma realidade integradora complexa, reflexiva, dialógica, em que a teoria e a prática se iluminam, como uma força que mobiliza o processo pedagógico, orientada para dialogar com a realidade social onde todos dialogam entre si e cada um contribui com seus saberes específicos. No estágio, pudemos reafirmar esta concepção ao verificar a ocorrência de uma interação dos participantes com a tarefa, emergindo pensamentos, sentimentos, crenças e ação.

Em síntese, o trabalho com a metodologia de projetos constitui-se enquanto elemento formador eficaz porque integra os processos de reflexão e ação voltando-se para a resolução de problemas, produz vínculos, favorece a participação, a dialogicidade e a construção de novos saberes entre os membros da equipe de trabalho, pelo compartilhamento de suas experiências, acertos e desacertos, contribuindo para a superação de práticas

dogmáticas e acríicas, tendo em vista que o ser humano é imbricado em seu contexto e histórico e social.

Nesta experiência, as professoras-alunas puderam refletir sobre aspectos importantes da prática vivenciada através do registro em diários, com o objetivo de terem autonomia enquanto seres pensantes e profissionais, fomentando a autoconfiança, o discernimento, a antecipação, a análise e o senso de inovação em suas práticas. A formação reflexiva, neste contexto, tornou-se algo necessário para gerar autonomia na ação, reforçando a construção da identidade e o surgimento de uma nova inteligência profissional.

Em se tratando da construção da identidade profissional, as professoras formadoras procuraram conhecer a história de vida escolar e profissional de cada professora-aluna, compreendendo-a como um instrumento de sua formação inicial que lhes permite realizar uma reflexão sobre o passado e o presente, pessoas, fatos, visando à apropriação de aspectos formadores, lições positivas e negativas das vivências escolares e aprendizagem da profissão, dentre outros aspectos.

Na leitura dos diários nos deparamos com uma grande diversidade de saberes, crenças e concepções, ações e posturas com relação a diferentes aspectos, sobretudo, àqueles que se referem ao valor socialmente atribuído à educação.

Nos diários existem muitas atitudes e formas de ação que remetem à cultura familiar e ao passado distante e recente das professoras-alunas, e aos poucos se vai ampliando a capacidade reflexiva, até que tomam consciência da inexistência de uma espécie de hábito profissional em suas trajetórias de vida escolar e profissional, instigando-os a tomarem atitudes no sentido de construir um novo agir profissional.

Neste processo, os saberes acadêmicos colaboraram para formalizar a experiência, levantar hipóteses, configurar o real, em um processo de construção de um novo agir profissional. Segundo Tardif; Lahaye (1991), o uso dos saberes da experiência pelos

professores na prática, relaciona-se diretamente com a formação. A seguir tratamos dos projetos de intervenção como um instrumento de sistematização e construção de saberes.

4.2.2.2 Projetos de intervenção: sistematização e produção de saberes

Os projetos de trabalho se vinculam à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional. Demanda uma conexão entre teoria e prática. Essa modalidade de articulação é uma maneira de organizar a atividade de ensino e aprendizagem. É uma estratégia de organização dos conhecimentos. O significado do uso de projetos na formação das professoras reside em ajudá-las a refletir e sistematizar a sua prática pedagógica, intervindo em situações-problemas.

Os projetos foram organizados seguindo um eixo: a definição de uma temática, de um problema, uma justificativa, objetivos (geral e específicos), hipóteses, referencial teórico, conteúdos, atividades e sistemática de avaliação.

Para a elaboração dos projetos de intervenção foi levado em conta a Proposta Pedagógica do Município, que se organiza em torno de temáticas. Assim, as temáticas foram surgindo do contexto pedagógico de cada professora, articulada aos interesses dos alunos e necessidades formativas.

As temáticas trabalhadas pelas professoras-alunas durante a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ensino foram: *A questão Ambiental, Festas Juninas: leitura e escrita, Leitura e Escrita, A melhoria do processo de construção da leitura e da escrita no primeiro bloco, Produção de textos, Leitura e escrita, O despertar para a leitura*. A seguir apresentamos as introduções dos *Projetos de Intervenção Pedagógica* das professoras-alunas. Convidamos aos leitores a consultar os projetos completos do Anexo E ao L.

Projeto 1- A Questão Ambiental

Introdução

Durante muito tempo, o homem viveu sem preocupação com o meio ambiente, que o servia de forma generosa sem apresentar alterações, pois ainda era uma relação harmoniosa.

O avanço tecnológico, a centralização do poder econômico e político e a falsa ideologia de que o progresso garante um melhor nível de qualidade de vida, levaram muitas sociedades a esquecer que a natureza, aquele bem disponível que parecia de pouco valor, era o que garantia o equilíbrio para o seu bem-viver.

Atualmente tal alienação começa ser superada, pois se reconhece que a natureza faz parte da sua casa, que o verbo *poluir* significa manchar, sujar, e que seu espaço faz parte de um espaço muito maior, que é o planeta, necessitando, portanto, de cuidados para que o equilíbrio seja mantido sem que nenhuma parte da estrutura seja afetada.

Além dos modismos, hoje as sociedades lutam pela conquista de melhores condições de saúde, habitação e também pelo uso racional dos recursos naturais, enfim, contra a degradação ambiental que atinge a todos, indistintamente, seja no campo, seja na cidade. É a consciência ecológica que faz parte das lutas do cidadão pelos seus direitos.

A realidade exige empenho e passos decididos, rumo a mudanças que gerem transformação no cotidiano representando a liberdade e a sobrevivência do ser humano.

Nesse contexto, a escola que encara a educação como um processo contínuo se colocará a serviço de contribuições para que a vida na escola e a vida no mundo, não sejam separados artificialmente.

Este projeto será desenvolvido com 34 alunos da segunda etapa do primeiro bloco, da Escola Municipal *Professora Delmira Coelho Machado*, turno tarde.

A pesquisadora deste Projeto de Intervenção procurar-se-á detectar porque os alunos da segunda etapa do primeiro bloco, sala 10, turno tarde não desenvolveram habilidades e atitudes no tocante às questões ambientais.

Quadro 13 - Projeto 1 A Questão Ambiental

Fonte: PROFESSORA I

Este projeto (Anexo E) foi desenvolvido durante os meses de maio, junho e Julho/2000, com 34 crianças da segunda série, da Educação Básica.

A temática do projeto refere-se à Questão Ambiental partindo do seguinte problema: *Porque os alunos da segunda etapa do primeiro Bloco, da sala 10, turno tarde não desenvolvem a habilidade e atitudes no tocante às questões ambientais?*

Ao tratar da questão ambiental a *professora I*, alerta para a necessidade de ser desenvolvida uma consciência ecológica, junto aos alunos. Propõe que a escola seja um local de debates e ações efetivas relacionadas como o mundo, transformando a sala de aula, a

escola e a comunidade em ambientes integrados em todos os momentos de desenvolvimento do processo formativo.

Para desenvolver as atividades a professora usou a da problematização seguindo as orientações da Pedagogia de Paulo Freire, visando a construção de saberes.

No diário da professora encontra-se refletida a maneira como ocorreu a implementação do Projeto em sala de aula. A professora iniciou a intervenção apresentando os objetivos do trabalho com projetos. Desenvolveu o projeto usando recursos didáticos como músicas, poesias, vídeos, mudas de plantas, folhetos instrutivos, que tratavam da temática *A Questão Ambiental*.

Ao final da implementação foram envolvidos os alunos de outras turmas, experiência que não foi bem sucedida, por ele não haviam participado do desenvolvimento do projeto. No entanto, fora este problema, na visão da professora e dos alunos de sua turma, a experiência foi positiva. Afirma que:

Constater que se os alunos ainda não desenvolveram habilidades e atitudes no tocante às questões ambientais, é porque ainda não construíram conhecimentos suficientes para exercerem a sua cidadania (*PROFESSORA D*).

O trabalho com projetos possibilitou o resgate de valores que até então, eram desconhecidos, que contribuíram para o despertar de uma consciência ecológica, visto que a ética constitui um valor importante na construção da cidadania. Para a *professora I*, “[...] educador não é somente quem ensina, mas, aquele que também aprende, à medida que ensina”.

Apresenta a auto-avaliação das alunas, resgatando as aprendizagens que ocorreram durante o desenvolvimento do projeto. Percebe-se que houve aprendizagens e mudanças, tanto da professora quanto dos(as) alunas em relação à questão ambiental.

Conclui afirmando que:

[...] avaliar não é apenas medir, comparar ou julgar. É muito mais do que isso, a avaliação tem uma importância social e política crucial no fazer educativo. A intenção da avaliação foi obter informações e subsídios capazes de fornecer o desenvolvimento dos alunos e a ampliação de seus conhecimentos para o exercício da cidadania (*PROFESSORA I*).

Consideramos que o trabalho com o *Projeto de Intervenção* constitui-se em uma atividade pedagógica significativa porque permite a ressignificação da formação docente sendo construída a competência pedagógica da professora e a competência cognitiva dos alunos, bem como a produção e socialização de novos saberes.

Projeto 2 - Festas Juninas: leitura e escrita

Introdução

A elaboração deste projeto que tem como tema *Festas Juninas* foi direcionado para minimizar as dificuldades encontradas na leitura e escrita no ensino de 1^o Grau, na primeira etapa do primeiro bloco.

Este trabalho apresenta propostas pedagógicas com o objetivo de desenvolver a habilidade de leitura e escrita da criança, englobando pressupostos básicos da teoria construtivista de modo a respeitar as experiências dos alunos.

O professor mediador irá orientar, questionando, provocando a capacidade do aluno de observar e analisar diante das descobertas que estão sendo feitas. Serão criadas situações didáticas como o objetivo de levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente.

Meu intuito é colocar a leitura e a escrita como principal atividade de todo processo ensino-aprendizagem relacionando-as de modo a garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania.

Quadro 14 - Projeto 2 Festas Juninas: leitura e escrita

Fonte: *PROFESSORA J*

Este projeto (Anexo F) foi realizado durante o primeiro semestre do período letivo de 2000 na turma de primeira série (primeiro Bloco) da Educação Básica, com 25 crianças com idade entre 7 e 8 anos, são oriundos de famílias que apresentam uma situação sócio-econômica baixa.

O desenvolvimento das atividades segue as orientações da Proposta Curricular da Educação Básica da PMT, que tem como embasamento a *Linha Pedagógica* centrada na ação

do aluno, em seus interesses e experiências. O projeto é voltado para a minimização das dificuldades de leitura e escrita no dos alunos.

A metodologia usada prevê o trabalho com temas geradores e disciplinas, partindo do princípio de que os conhecimentos não são construídos de forma fragmentada, portanto, em cada tema devem ser explorados os conteúdos das diversas áreas do conhecimento: Português, matemática, ciências, História, Geografia, observando os aspectos mais relevantes da interdisciplinaridade.

No diário a professora inicia explicitando sua preocupação com a leitura e escrita, ressaltando o desejo de que os alunos compreendam, reflitam e adquiram conhecimentos acerca da leitura e da escrita, dando ênfase ao conhecimento sobre as dificuldades ortográficas. No diário a *professora J*, afirma o seguinte:

Comecei a semana colocando uma ficha no quadro com o nome “Festas Juninas”. Perguntei o que cada um entendia daquelas palavras e à medida que falavam e eu anotava as palavras no quadro, por exemplo: quadrilha, fogueira, São João, dentre outras. Em seguida fiz uma informativa explicando a origem das festas juninas. Depois de várias colocações feitas pelos alunos [...].

Revela uma nova concepção de ensino, que supera o modelo tradicional de prática docente.

Projeto 3 - Leitura e Escrita

Introdução

O trabalho aqui apresentado é oriundo da angústia causada a nós professoras alfabetizadoras, em consequência das dificuldades que permeiam o aprendizado da leitura e da escrita nas escolas públicas e, da necessidade de vencer estas dificuldades melhorando as atividades realizadas durante este aprendizado, para que possam ser obtidos assim, melhores êxitos na parte fundamental do processo educacional sistematizado, a leitura e a escrita.

Sua implementação tem o propósito de realizar-se com práticas pedagógicas fundamentadas nos conhecimentos teóricos obtidos através da leitura de textos (obras) de autores reconhecidos e preocupados com a questão, bem como nas orientações e reflexões recebidas e feitas durante as aulas do Curso de Pedagogia (Normal Superior Magistério das Séries Iniciais) da Universidade Federal do Piauí que hora curso bem como nas importantes orientações oferecidas pela professora (Professora B), que orienta o Estágio Supervisionado do referido curso.

É um documento composto por Sumário, Introdução, Objetivos, Justificativa, Problema, Hipóteses, Referencial Teórico, Metodologia, Cronograma, Bibliografia e Anexos.

Não se trata, porém, de um trabalho acabado, pois possui o firme propósito de continuidade estando aberto à apreciação e sugestões que possam acrescer-lhe melhoras possibilitando assim, maior sucesso em sua aplicação.

Quadro 15 - Projeto 3 Leitura e Escrita

Fonte: PROFESSORA L

Projeto (Anexo L) foi elaborado e executado no primeiro semestre letivo do ano de 2000, com a turma da Educação Básica, composta por 25 alunos com idade entre 7 e 8 anos de idade, da Escola Municipal *Iolanda Raulino*.

De acordo com explicações da professora, a origem do projeto e do problema se faz pela angústia que os(a)s professores(as) alfabetizadores(as) enfrentam em consequência das dificuldades que permeiam o aprendizado da leitura e da escrita em escolas da rede pública de ensino e da necessidade de vencer tais dificuldades, buscando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos em relação à leitura e escrita.

No referencial teórico a professora aponta a produção de texto como sendo essencial para o desenvolvimento da criatividade e assimilação de técnicas estruturais dos textos e também, para desenvolver nos alunos o gosto pela leitura e escrita.

A metodologia é composta por: leitura e interpretação de textos lógicos, estudo de textos e palavras, identificação do número de letras e de sílabas, formação de palavras, elaboração oral e escrita de frases e construção de textos coletivos.

No tocante à avaliação, segundo os alunos disseram ter gostado das músicas dos textos mais de uns do que de outros. Gostaram da experiência de observação do pôr-do-sol, da noite estrelada, dos vídeos, não gostam de escrever.

Na avaliação da *professora L* afirma que:

O projeto de Intervenção Pedagógica, Leitura e Escrita [...], ofereceu-me oportunidade de vivenciar algumas experiências novas durante a aplicação das atividades de operacionalização [...].

Foi uma experiência que levou a professora a refletir sobre sua atuação pedagógica, em relação ao uso de novas metodologias e quanto ao fator tempo, que parece ser um grande entrave, quando afirma que:

Não posso dizer que este trabalho foi de pleno êxito, porém foi bastante proveitoso. Tanto que pretendo continuá-lo durante todo o ano letivo, procurando claro, mais diversificações metodológicas, bem como na medida em que me permitir o reduzidíssimo tempo, fazer novas leituras que possam trazer-me uma fundamentação mais adequada e segura. (*PROFESSORA L*).

Projeto 4 - A Melhoria do Processo de Construção da Leitura e da Escrita no Primeiro Bloco

Introdução

Sabendo-se que o processo de leitura e de escrita continua sendo um entrave nas séries iniciais do ensino fundamental, essencialmente nas duas primeiras etapas do primeiro bloco, é de grande relevância a realização desse trabalho com o objetivo de oferecer subsídios para melhoria do processo ensino-aprendizagem no que se refere à prática de leitura e escrita, na segunda etapa do primeiro bloco, sala 06, da Escola Municipal *Monsenhor Mateus Rufino*.

O presente trabalho tem, portanto, a pretensão de desenvolver ações significativas que proporcionem a melhoria qualitativa do processo de leitura e da escrita, contemplando as várias formas de leitura que possibilitem a compreensão e o significado social, privilegiando o texto como instrumento fundamental na prática pedagógica, oportunizando, assim, o entendimento estrutural de um texto.

Esse projeto apresenta uma justificativa onde estão colocados os motivos que levaram à elaboração do mesmo; referencial teórico, que fundamenta o trabalho; metodologia a ser adotada para execução do projeto; cronograma de atividades; bibliografia consultada; anexos, contendo a avaliação do projeto, avaliação da turma e materiais usados.

Quadro 16 - Projeto 4 Melhoria do Processo de Construção da Leitura e da Escrita no Primeiro Bloco
Fonte: PROFESSORA M

Projeto (Anexo H) implementado no primeiro semestre do ano de 2000, nos meses de maio a julho, com 26 alunos(as) do Ensino Fundamental da segunda etapa do Primeiro Bloco (segunda série), sala 06, da Escola Municipal *Monsenhor Mateus Rufino*, sendo 16 do sexo masculino e 10 do feminino.

A pretensão da professora é desenvolver ações significativas que proporcionem a melhoria qualitativa do processo de leitura e escrita, a partir da compreensão e o significado social do texto como instrumento fundamental na prática pedagógica, oportunizando o entendimento estrutural de um texto.

No referencial teórico a *professora M* tece algumas considerações sobre o processo de leitura e escrita, afirmando que: “[...] compreender que o processo de aprendizagem da

leitura e da escrita não se resume apenas a habilidades motoras ou atividades de codificação-decodificação, mas envolve uma [...] compreensão e interpretação”.

Esta compreensão do processo de leitura e escrita revela uma concepção de prática educativa que considera os conhecimentos prévios dos alunos, como algo essencial para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Para os *alunos* da *professora M* as atividades desenvolvidas foram significativas, quando afirmam que:

Achei bons os textos, porque eram textos que eu não sabia, e aprendi.
Eu consegui aprender a ler algumas palavras, pois eu gosto de textos.
Gostei de um texto, que era a poesia, um texto que falava para soltar balões.
Gostei das aulas quando elas começavam com textos, por que eles informam mais sobre a leitura.

Com esses depoimentos percebe-se que o trabalho com textos despertou o interesse dos alunos em relação à leitura e à escrita.

Descrevendo a sua prática pedagógica, a *professora M* inicia seu registro manifestando a preocupação em trabalhar a leitura e a escrita de maneira interdisciplinar, relacionando ao contexto de outras áreas do conhecimento, como é o caso da matemática, valorizando aspectos da realidade concreta, do contexto vivencial dos alunos, usando uma diversidade metodológica, o que pode ter facilitado o envolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Houve uma preocupação em colocar-se como parceira no desenvolvimento das atividades. Usa os conhecimentos adquiridos durante a formação profissional no Curso de Pedagogia. Percebe-se que a professora possui uma certa experiência profissional, uma vez, que planejou e desenvolveu as atividades com bastante desenvoltura e competência pedagógica, procurando fazer emergir os conhecimentos do próprio grupo de alunos, tornando as atividades com textos bastante agradáveis.

O trabalho com duplas foi significativo, porque promoveu a interação entre os alunos e proporcionou o avanço daqueles que têm dificuldades. Isso mostra, que a professora estava preocupada em manter um relacionamento positivo, entre os alunos e com isso melhorar a aprendizagem dos alunos, que apresentavam maior dificuldades. A temática facilitou o envolvimento da turma com as atividades propostas. Na fala seguinte da *professora M* isso pode ser constatado: “Como o tema falava de coisas que são do conhecimento e da vivência dos alunos, tornou-se mais fácil desenvolver as atividades e dessa maneira, ainda que de uma forma muito pequena, houve a melhoria na leitura”.

No entanto, a professora encontrou dificuldade para trabalhar com a produção de textos. Podemos verificar na fala seguinte da professora M que: “[...] o trabalho de produção de textos individual é muito difícil trabalhar”. Como os alunos não sabem a grafia correta das palavras, não se sentem motivados a escrever, mesmo com o incentivo de que eles devem tentar escrever as palavras de modo como acham que são escritas”.

Projeto 5 – Produção de Textos
<p style="text-align: center;">Introdução</p> <p>A escrita na escola tornou-se por muitos anos uma atividade mecânica e enfadonha, levando o aluno a vê-la como um conflito desmotivador para o desenvolvimento do processo da escrita. Apesar do conhecimento sobre estudos recentes que vêem a escrita como um processo renovador, a escola ainda trabalha como uma atividade designada, esquecendo que o aluno é capaz de construir a escrita a partir de suas experiências, confrontando-as com as metodologias aplicadas pelo educador. Assim, a escrita tem um caráter próprio caracterizada para o aluno como um projeto pessoal.</p> <p>No entanto, para que isso se faça acontecer de fato, é necessário que haja por parte dos professores, muito, disponibilidade para conduzir o processo de forma construtiva.</p> <p>Este projeto tem como pretensão contribuir para a melhoria de práticas de escritas, dada a constatação da ineficácia dessas para a formação de escritores críticos, necessários a nossa sociedade.</p> <p>O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: Introdução, Problematização, Objetivos, Justificativa, Metodologia, Referencial teórico, Cronograma, Anexos e Bibliografia.</p>

Quadro 17 - Projeto 5 Produção de Textos

Fonte: PROFESSORA N

Projeto (Anexo I) realizado no primeiro período de 2000, nos meses de maio a julho, com alunos do primeiro Ciclo (primeira série) da Educação Básica.

Na problematização a professora não coloca o problema na forma de questão, no entanto, deixa claro, a sua problemática, que está relacionada com a dificuldade que os alunos possuem em relação ao ato de ler e escrever. Para a professora essa rejeição acontece em função da maneira como as escolas públicas vêm trabalhando o ensino da leitura e da escrita, levando os alunos a sentir rejeição por essa aprendizagem. A *professora N* deixa claro isso na fala seguinte.

O momento da escrita, que deveria ser concebido como algo prazeroso, torna-se, em um ato meramente mecânico e enfadonho, transformando em atividade bloqueadora do poder criativo do educando. A postura do ato mecânico nas escolas contribui para que os alunos não queiram e não saibam escrever, afastando-se da apropriação do processo de construção da escrita, visto que, muitas escolas se propõem a trabalhar privilegiando a codificação de símbolos, grafia de letras, sílabas, palavras, frases, textos, descontextualizados com a realidade social do educando, interferindo assim, na imaginação criadora na produção textual.

A *professora N* considera a leitura, como “[...] um processo de interpretação e reflexão da realidade possibilitando, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a aquisição de conhecimentos lingüísticos, necessários à criação de textos inteligíveis, criativos e dinâmicos”.

A metodologia usada é a problematização a partir do uso de instrumentos variados como: textos, revistas, livros de literatura infantil, músicas, poesias, dicionários, certidões de nascimento, anúncios, panfletos, embalagens, crachás, espelho, a construção de instrumentos musicais, brinquedos, produção de textos coletivos entre outros. Procura resgatar o “Eu Histórico”, oportunizando que a criança construa sua identidade, através da escrita do seu próprio livro da vida, contando sua história de vida. Com isso, tenta levar os alunos a apropriação da leitura e da escrita ludicamente, percebendo seus direitos e deveres, para que

se sintam valorizados, fortalecendo a auto-estima. Além disso, procura resgatar a concentração dos alunos, a formação do caráter.

Trabalha a leitura e a escrita de maneira interdisciplinar, com conteúdos de linguagem conectados aos de História. Além disso, percebe-se a preocupação em observar o comportamento de cada criança durante o desenvolvimento das atividades propostas.

Durante as observações das aulas, percebeu-se que a professora procurou manter o ótimo entrosamento da turma. Usa a sua beleza intelectual e afetiva para conquistar os alunos, no sentido de que trabalhem com alegria.

Projeto 6 - Leitura e Escrita

Introdução

O mau domínio da leitura cria dificuldade para a escrita tanto nas aulas de português como também nas de matemática e outras disciplinas. Esse aspecto tem preocupado os professores da escola Antonio Dílson Fernandes, em especial em relação aos alunos da segunda etapa do primeiro bloco, sala 06, turno tarde. Essa situação despertou-me o interesse em encontrar uma solução para esse problema, ou seja, despertar em meus alunos o gosto pela leitura, criando condições para que os mesmos sintam-se motivados a fazer leitura, ouvir histórias e produzir textos.

O referido projeto será executado numa turma heterogênea de 38 alunos onde a faixa etária varia de 8 a 12 anos, sendo 16 meninas e 22 meninos. A metade da turma encontra-se no nível silábico, algum no pré-silábico e o restante no alfabético.

Este projeto apresenta alternativas que impulsionaram mudanças significativas no comportamento dos alunos, consolidando o processo de alfabetização. A duração do projeto será de 09 dias, sendo que o projeto encontra-se à disposição de quem se achar interessado.

Quadro 18 - Projeto 6 Leitura e Escrita

Fonte: PROFESSORA O

Projeto (Anexo J) desenvolvido no ano de 2000, nos meses de maio a julho, com 38 crianças da Primeira série(primeiro Bloco), de faixa etária que varia entre 8 e 12 anos, sendo 16 meninos e 22 meninas. A metade da turma encontrava-se no nível silábico, alguns no pré-silábico e outros no alfabético.

Com o projeto a professora tenta encontrar alternativas visando realizar mudanças significativas no comportamento dos alunos e consolidação do processo de alfabetização.

Aspectos que merecem ser evidenciados: Os objetivos, a formulação do problema, o referencial teórico, as atividades e os recursos utilizados.

Para efetivar o projeto a professora definiu os seguintes objetivos: Geral: Sistematizar estratégias que possa desenvolver no aluno o gosto pela leitura e escrita, favorecendo dessa maneira o desempenho dos alunos em outras disciplinas.

A metodologia é da problematização e envolve as seguintes estratégias: Leitura e interpretação de textos, dramatização, contagem de histórias, bingo de personagens, criação de histórias.

A *professora O* no seu registro explicitando a dificuldade de adaptação dos alunos com a nova professora (aluna estagiária) ou por ela mesma, que não esperava que os alunos fossem rebeldes, agressivos, desatentos, hiperativos, com baixa auto-estima e com idade avançada para estarem na primeira série. No episódio abaixo podemos constatar os acontecimentos:

A primeira semana não foi fácil, talvez por conta da adaptação dos alunos com a nova professora ou talvez de mim que não esperava lidar com alunos tão agressivos, sendo que a maioria apresenta idade avançada para a série. Tentei trabalhar de início com o nome deles enfatizando a primeira letra, número de letras jogo da memória. Apresentei um texto para estimular a oralidade e a própria escrita, através da observação durante as atividades constatei a dificuldade na leitura, atenção, hiperatividade e agressividade de boa parte dos alunos. (*PROFESSORA O*).

Percebe-se que a *professora O* tenta trabalhar com atividades diversificadas na tentativa de superar as dificuldades em relação à leitura e escrita por parte dos alunos. Porém à medida que propõe novas atividades, consegue despertar o interesse da turma. Podemos constatar nas seguintes falas:

[...] eu apresentei a música *A casa* de Vinicius de Moraes [...] onde percebi uma certa empolgação.

A maioria sentiu dificuldade de identificar a letra, formar frases para oferecer a alguém percebi o interesse dos alunos.
[...] a maioria não teve dificuldade. (*PROFESSORA O*).

Em várias passagens do diário, a *professora O* deixa claro que a sua ação pedagógica não está sendo eficaz, pois a maioria dos alunos não se envolve com as atividades. É o momento em que reflete sobre sua atuação docente e passa a propor atividades mais interessantes, como uma alternativa de melhorar a aprendizagem. Em algumas de suas falas podemos identificar essa situação:

[...] através da observação durante as atividades constatei a dificuldade na leitura, atenção, hiperatividade e agressividade de boa parte da turma. Os alunos que se encontram em nível silábico encontram dificuldade na identificação das sílabas.
[...] apresentei um jogo com dados, o qual eles gostaram e apenas dois não participaram. Tentei incentiva-los, mas não surtiu efeito, o que, aliás, acontece em todas as atividades.
Percebi que poucos liam sem minha ajuda. (*PROFESSORA O*).

Muitas são as dificuldades que a *professora O* revela no seu discurso. Percebe-se que não consegue animar os alunos porque também se sente desanimada com a situação. Admite ter dificuldades com a explicação dos conteúdos, quando afirma que: “[...] a dificuldade é na explanação por conta da falta de atenção, pois não tem material didático diversificado, recorro quase exclusivamente ao quando, o que não é bom”. As condições materiais e psicológica em que a professora exerce a docência, não é favorável para desenvolver um trabalho de boa qualidade. No final os alunos terminam sendo os grandes culpados pelo fracasso na aprendizagem.

Assim, tentamos ressaltar alguns aspectos da prática docente desta professora, que apesar das diversidades, continua lutando para recuperar a auto-estima dos alunos, a aprendizagem. Não desistiu, tenta levar de qualquer maneira a turma ao sucesso. Busca ajuda da Supervisora, que apresenta uma solução alternativa, mas paliativa, para a situação dos

alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem colocando-os numa sala especial. Isso é mais uma maneira de discriminar, aqueles que possuem dificuldades com a leitura e a escrita.

Outro aspecto que aparece no diário é a pessoa da professora substituta (estagiária) que não consegue desenvolver eficientemente as atividades planejadas. Isso interferiu significativamente na aprendizagem e no comportamento dos alunos, “[...] infelizmente a professora que ficou na sala não operacionalizou o planejamento que eu tinha preparado”. (*PROFESSORA O*).

Assim, é preciso ressaltar que durante o período que a professora esteve assistindo aulas na Agência Formadora, eram substituídas por professores/estagiários, que tinham pouca vivência na docência, isso prejudicou o andamento das atividades, o comportamento dos alunos, que em muitos casos, ficaram agressivos e desinteressados.

A professora recorreu da ajuda da Supervisora e da Direção. Percebeu-se que existe uma preocupação na escola em realizar encontros pedagógicos para a análise das problemáticas que vão surgindo em cada sala de aula. O momento do Horário pedagógico é o espaço destinado para estudos e reflexões do processo de ensino e aprendizagem.

Há ainda uma certa dificuldade por parte da professora em relação ao processo de avaliação, tendo em vista que é feita a cada bimestre uma avaliação de *Rede*, aplicada pela Secretaria Municipal de Educação, isso tem gerado um certo desconforto e transtorno, porque os conteúdos que são trabalhados pelas professoras nem sempre são privilegiados nesta avaliação, prejudicando o resultado do nível de aprendizagem dos alunos.

Além disso, a professora enfrenta dificuldades com o espaço físico da sala de aula, que é muito apertado, quente. Sem muita ventilação. A *professora O* afirma que:

A Supervisão e a Direção da escola decidiram fazer um remanejamento, para uma turma de aceleração com os alunos de idade avançada para a série. Dos 28 alunos que eu tinha, fiquei com 33, o que, aliás, dificultou meu trabalho, sem contar que eles ficam em mesas mal posicionadas na hora da exposição

e nas atividades de escrita no quadro, ainda não consegui identificar o nível de aprendizagem em que se encontram os alunos.

Em outro momento do diário, percebe-se que a *professora O* aponta as dificuldades de vários alunos, afirmando que:

Isaias e Ângelo tiveram dificuldades na execução das regras do jogo [...].
Laiana tem dificuldade em adaptar-se às regras de sala de aula, percebo que quer sempre chamar a atenção, já chamei a mãe para conversar sobre o seu comportamento. Naiara é muito retraída. Fábio é impaciente e ansioso, apresenta problemas na fala, preciso entrar em contato com seus pais.

Esta é uma situação que se encontra presente na maioria das turmas das séries iniciais, os alunos apresentam uma série de dificuldades que na maioria das vezes, estão relacionados a situações familiares, que repercutem na sala de aula. Nestes casos, nem sempre a professora consegue sozinha solucionar o problema.

Projeto 7- O despertar para a Leitura

Introdução

Este trabalho, objetiva, desenvolver atividades que desperte o interesse dos alunos da Escola Municipal *Nova Brasília*, segunda etapa, primeiro bloco, turno tarde, sala 5, para o maravilhoso mundo da leitura e da escrita.

É um projeto de intervenção que tem por finalidade buscar alternativas que, se não solucione, pelo menos amenize a problemática de desinteresse desses alunos por atividades propostas (de leitura e escrita), tornando-o revoltados, agressivos e indisciplinados, tendo como consequência um alto índice de retenção nesta etapa.

A referida turma é composta de 28 alunos com faixa etária de idade entre 9 e 13 anos. Destes, 26 já estão repetindo a segunda etapa três ou quatro vezes. São crianças provenientes de famílias pobres, semi-alfabetos, tendo como diversão somente a TV, o bate-papo no terreiro de casa e a cachaça no botequim da esquina.

Diante desse contexto se percebeu a necessidade de uma ação que se constitui no desenvolvimento de atividades incentivadoras à prática de leitura e escrita favorecendo a essas crianças oportunidades de se tornarem leitores críticos, ativos e conscientes do exercício da cidadania.

Quadro 19 - Projeto 7 O despertar para a Leitura

Fonte: PROFESSORA P

Projeto (Anexo K, Quadro 15) desenvolvido no primeiro semestre do ano letivo de 2000, durante os meses de maio a julho, com 28 alunos que estão repetindo a segunda etapa (segunda série) da Escola Municipal Nova Brasília. São crianças provenientes de famílias pobres semi-analfabetas.

Com o projeto, a *professora P* pretende “[...] buscar alternativas que se não solucione, pelo menos amenize a problemática do desinteresse dos alunos quanto a leitura e a escrita, que tem como conseqüência um alto índice de retenção escolar na primeira série.

A metodologia usada é a da problematização, implementada através de diferentes estratégias como: Dramatização, leitura e produção de textos, danças, músicas, brincadeiras, pinturas, seleção do lixo, vídeos.

A professora inicia o seu diário referindo-se à temática *seleção e reciclagem do lixo em casa e na escola*, relembra os estudos anteriores, sobre o meio ambiente, trabalhado a partir da leitura e escrita, com a atividade de produção de textos pelos alunos.

Desenvolveu a temática com desenvoltura e segurança, demonstrando a riqueza dos instrumentos que utiliza para a sedimentação dos conteúdos. Se envolveu com cada atividade que é proposta, observando também o envolvimento de cada aluno.

Desenvolve sua prática docente através de diversas atividades como: apresentação de vídeo, respostas a um questionário, distribui folder, oficina de reciclagem do lixo, ditado, separação de sílabas, exposição dos trabalhos realizados pelos alunos, envolvendo a comunidade escolar e os pais dos alunos.

Procura despertar o interesse dos alunos e dos outros professores afirmando que:

O que foi interessante neste trabalho foi o resultado extraclasse, pois as professoras da escola também se interessaram e fizeram o mesmo trabalho nas salas e houve grande exposição no pátio com a presença dos pais e da comunidade escolar. Nestas atividades observou-se que a turma fica bem interessada, participam e já identifica muitas palavras do texto.

O processo de avaliação ocorreu através de uma mesa redonda, momento em que os alunos avaliarão suas participações durante o desenvolvimento das atividades e depois o trabalho da professora. Destacaram os três melhores alunos através dos seguintes critérios: comportamento, cooperação, responsabilidade e assiduidade.

Esta atividade realizada através dos projetos de intervenção foi positiva tanto em relação ao trabalho da professora quanto à recepção dos alunos, que se envolveram com cada uma das atividades propostas. Isso significa que a professora possui um compromisso profissional, desenvolveu as atividades com competência pedagógica, fazendo uso de diversos saberes profissionais.

Projeto (Anexo L) desenvolvido no primeiro semestre do ano de 2000, com alunos da segunda série da Educação Básica da Escola Municipal *Valter Alencar*, com duração de 19 (dezenove) dias.

A metodologia usada é a da problematização, usando diversas estratégias de implementação das atividades, como, técnica do cochicho, leitura de textos, etc...

No diário sobre a implementação do projeto de intervenção, a professora deixa especificada a organização e seqüência das atividades que vão sendo realizadas. Relata tudo que faz na sala de aula. Sua narrativa inclui elementos do discurso que se encontra subjacente às tarefas, o que pretende com cada atividade proposta. Expressa as suas características e dos alunos. O que cada um deles faz, visto que todos participam do processo didático. Estas características podem ser observadas na seguinte passagem:

O primeiro tema trabalhado foi *O EU – a busca da identidade*.

Esse tema que é uma proposta da *SEMEC* foi trabalhado durante o primeiro trimestre.

No primeiro dia de aula pedi que os alunos ficassem em círculo e fizemos a técnica do cochicho, onde cada um contava para o colega como tinha sido suas férias, o que tinha feito, se tinha viajado e o que esperava do ano que estava iniciando. Ao final do cochicho o aluno apresentava o colega para a turma, dizendo o nome e o que tinham conversado e depois o colega fazia o

mesmo com ele, alguns ficaram intimidados e não quiseram falar, mas a maioria não teve problema em falar.

Para as próximas aulas providenciei crachás com o nome de cada um dos alunos e coloquei-os sobre a mesa, juntamente com a turma cantávamos uma musiqueta onde se falava o nome dos alunos. Ao ouvir seu nome o aluno deveria se dirigir a mesa, procurar seu crachá e colocá-lo no quadro de pregar que estava na parede. A chamada era feita sempre dessa forma e não da forma tradicional.

Depois que todos os alunos já tinham colocado seus crachás no quadro de pregar e contava os alunos estavam presentes e eu escrevia no quadro de giz a quantidade, depois eles falavam quem tinha faltado, fazíamos a continha para descobrir o total de alunos da sala.

Continuando a aula contávamos os meninos que estavam no quadro e depois as meninas em seguida fazia-se a adição para verificar se o resultado batia com a quantidade de alunos presentes, e depois se fazia a subtração dos alunos que tinham faltado, dessa maneira os alunos iam se familiarizando com adição e subtração.

Durante a primeira semana além de fazer junto com eles as continhas para descobrir a quantidade de alunos procurei trabalhar também a letra inicial do nome do aluno, pegava o crachá com o nome do aluno e perguntava com que letra aquele nome, se tinha mais alguém que o nome iniciava com aquela letra, eles iam falando e eu escrevia no quadro, depois íamos contar quantas pessoas tinha na sala que no nome iniciava com aquela letra.

Alguns alunos copiavam do quadro o que eu colocava sem dificuldades, enquanto outros sentiam muita dificuldade.

Trabalhei também nomes de alunos que tinham a mesma quantidade de letras.

Na primeira semana de aula ainda foi feito bingo de letras para formar o nome do aluno. Muitos deles sentiram dificuldades pois não sabia qual era. Enquanto tinha alunos que não reconheciam as letras, outros que já sabiam escrever o nome completo e mais algumas coisas, por isso se torna muito difícil se trabalhar em salas dessa natureza.

Na atividade com jornais os alunos que não reconheciam as letras foi preciso

que eu coloque as letras na seqüência para formar o nome deles e eles apenas colaram.

O trabalho com jornal era para que o aluno procurasse as letras do seu nome, recortasse e colasse no caderno, alguns alunos formaram seu nome completo.

Encerramos a semana com a confecção de carteirinhas pelos alunos. Foi pedido que eles trouxessem uma foto para ser confeccionada a carteirinha e quem não pode trazer fez seu auto-retrato. Na carteirinha além da foto tinha nome e idade do aluno.(*PROFESSORA Q*).

Durante toda a exposição das atividades no diário, a *professora Q* descreve todas as atividades, da mesma maneira que no acima. No relato fica evidente a competência pedagógica e os saberes curriculares que subjacentes nos conteúdos trabalhados.

Identificamos que o processo formativo desenvolvido na Prática Educativa contribuiu fortemente com o desenvolvimento profissional das professoras formadoras e das professoras-alunas.

Projeto 8 - Leitura e escrita na Escola Pública

Introdução

A aquisição da leitura pelos alunos de uma escola pública, é um processo que preocupa muitos educadores, por se tratar de uma etapa importante na vida do aluno.

O princípio básico da escola pública consiste no desenvolvimento integral do aluno mediante aquisição do pleno domínio da leitura. (Art. 32 LDB/96).

No atual sistema de educação brasileiro, o processo de alfabetização vem gerando muitas discussões, por se constatar que há uma grande deficiência nas metodologias aplicadas, além dos fatores internos e externos, que interferem no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A procriação da escrita pela criança no contexto da escola pública, é vista como um processo difícil tanto para a criança quanto para o professor, que diante de muitas dificuldades às vezes sente-se impotente.

Em decorrência do baixo nível de alfabetização das crianças e das dificuldades encontradas em ter êxito neste processo, é que *procurei* elaborar o presente projeto de pesquisa, como o intuito de verificar as condições que inviabilizam o sucesso na aquisição da leitura e escrita dos alunos da escola pública, segunda etapa do primeiro bloco, apresentando alternativas da solução para o problema, tendo em vista a superação ou minimização do mesmo.

No contexto educacional brasileiro, referi-se a alfabetização nos conduz a refletir a cerca dos problemas que atingem as crianças da camada popular ao ingressarem na escola. A maioria dessas crianças não consegue permanecer no sistema de ensino, evadindo-se mesmo antes de aprenderem a ler e a escrever. Das crianças que continuam na escola, existem aquelas que passam três ou quatro anos nas classes de alfabetização e, ainda assim, não conseguem ler e escrever.

Tal fato tem sido motivo de discussões amplas. Autores como (Ferreiro, 1993) analisam as causas do fracasso dessas crianças nas séries iniciais do ensino fundamental.

O baixo rendimento escolar é atribuído a vários fatores, sendo os principais a incapacidade do aluno ou a incompetência do professor e ainda, problemas no ambiente familiar e cultural da criança.

Não obstante aos estudos e discussões feitos, o problema continua e a cada ano o analfabetismo acentua-se, esse fato, aliado as nossas inquietações como educadoras, levou-nos a refletir sobre as dificuldades que as crianças das camadas populares enfrentam ao se depararem com a língua escrita, no contexto escolar.

Outro aspecto que inviabiliza o processo de alfabetização, é a indefinição do *lugar adequado* para ela acontecer, pois para alguns professores a alfabetização deveria acontecer na pré-escola e para outros, a alfabetização deve ser tarefa do ensino fundamental.

Em síntese, o estudo das reais condições em que ocorre o processo de aquisição da língua escrita, no contexto da escola pública, auxiliaria na análise de como as crianças da camada popular aprendem a escrever, além de propiciar a análise das concepções da escola e da criança sobre a língua escrita e falada, levando-nos a buscar a relação entre elas.

Quadro 20 - Projeto 8 Leitura e escrita na Escola Pública

Fonte: PROFESSORA Q

No item a seguir analisamos os diários, considerando-os como uma estratégia metodológica que permite a compreensão do pensamento das professoras-alunas.

4.3 O Diário da Prática Educativa como Manifestação dos Saberes das Professoras-alunas: uma estratégia metodológica

Os diários da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Ensino se encontram nos Anexos logo após cada Projeto de Intervenção Pedagógica.

Neste item apresentamos e discutimos o uso do Diário da Prática Pedagógica, das professoras/alunas. Este trabalho desenvolvido pelas professoras-alunas orientou-se pela constante reflexão sobre sua prática durante a Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Ensino e pelo resgate do planejamento escolar como instrumento para o desenvolvimento, avaliação e reformulação da prática educativa.

As professoras planejavam a cada bimestre do primeiro semestre do ano letivo de 2000, aplicando a dinâmica da problematização inicial, organização e aplicação do conhecimento através da implementação do projeto de intervenção, elaborado a partir de uma temática oriunda do contexto de sala de aula.

O desenvolvimento destes momentos pedagógicos consistia em implementar o Projeto de Intervenção (descritos no item anterior) a partir de uma temática inicialmente problematizando (para desafiar os alunos e conhecer suas concepções acerca da temática em questão), depois fornecer às questões, que seriam retomadas em outros momentos, propondo novas questões.

Não houve a imposição de um padrão de ensino. Neste sentido trabalhou-se com as informações apresentadas pelas professoras, nos momentos de reflexão, que tinha algum significado para cada professora-aluna.

A concepção de Diário, que adotamos neste estudo refere-se a um espaço narrativo que permite o conhecimento do pensamento do(a) professor(a), que não se restringe à descrição de acontecimentos de sala de aula durante a implementação do Projeto de Intervenção, mas envolvem também comentários, justificativas e análises acerca dos próprios diários. Desse modo, caracterizamos os Diários como instrumentos de acompanhamento e avaliação crítica-reflexiva da prática pedagógica. Verificamos que o trabalho com Diários possibilitou às professoras a reconstrução de suas ações, explicitando-as e dando razão e significação.

Através dos Diários, podemos identificar os elementos de significação, os sucessos, os insucessos que vão acontecendo durante o desenvolvimento da prática educativa.

O uso dos Diários, neste estudo, objetivou realizar a análise do pensamento das professoras, através deste instrumento conseguimos observar que os pensamentos das professoras se expressam e se elaboram. Permitiu também explorar o desenvolvimento das atividades presentes nos planejamentos didáticos e no Projeto Didático de Intervenção.

Possibilitou ainda, que tivéssemos acesso ao pensamento das professoras e às visões de mundo, de realidade que possuem.

Existem certas representações que são compartilhadas pelas professoras. Os Diários permitiram o acesso a essas representações através da autodescrição que as professoras fazem de si mesmas e de suas atuações.

O uso de Diários permitiu que as professoras refletissem e investigassem sua própria ação pedagógica. Com relação à investigação Porlán e Martin, (1997) consideram a necessidade de uma postura investigativa, por parte do(a) professor(a), de maneira a permitir-lhes uma prática reflexiva e um desenvolvimento profissional em um contexto complexo, diversificado e problemático. Neste sentido, segundo Porlán e Martin (1997, p. 18) existe:

[...] la necesidad de una metodología y de unos instrumentos que permitan establecer vínculos significativos entre la teoría (el modelo), el programa y la práctica. La investigación y el tratamiento por los profesores de sus problemas prácticos ayuda a explicar creencias e teorías implícitas, y a que éstas evolucionen; ayuda también a diseñar hipótesis de intervención que intenten resolver dichos problemas desde nuevas perspectivas.

Com esse significado considera que o Diário do(a) professor(a) como uma prática que permite:

Reflexar el punto de vista Del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que está inmerso. Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. (PORLÁN e MARTIN, 1997, p. 19-20).

No estudo do programa de atualização e aperfeiçoamento de professores de Física em exercício, Pacca (1992, p. 61) afirma que:

O espaço criado pelo Diário de Bordo parece representar uma oportunidade para a intervenção que aponta para a construção de uma nova concepção de ensino, uma oportunidade para dirigir as questões e dúvidas propostas para uma formulação objetiva, relativo à aprendizagem e motivação do aluno.

Porém de acordo com Zabalza (1994) alguns cuidados são necessários em relação ao trabalho com Diários de Bordo. Estes cuidados são em relação à validade-representatividade que se coloca em nível mais geral “em termos de aproximar a técnica do diário ou do âmbito das técnicas naturalistas (observar-escolher uma situação sem alterar), ou do âmbito das técnicas convencionais (a informação recolhida é a resposta dos sujeitos a uma situação artificial, a situação de prova)”.(ZABALZA, 1994, p.98).

Assim, a investigação:

[...] adquire um sentido *iluminativo* e não *avaliativo*, adquire um sentido de *negociação* e não de *imposição* de modelos de recolha, análise e interpretação dos dados; adquire mais um sentido de desenvolvimento pessoal daqueles que estão implicados no processo do que um sentido de generalização dos dados ou estabelecimento de princípios gerais (ainda que isto, dentro das limitações de tipo epistemológico e técnico inerentes ao próprio modelo, também constitua um dos propósitos). (ZABALZA, 1994, p. 34).

Para Zabalza (1994) outro aspecto importante na utilização de Diários é a possibilidade de se realizar uma reflexão por parte das professoras envolvidas. O processo de escrita desencadeia:

[...] uma função em que as representações do conhecimento humano se modificam e se reconstruem no processo de serem recuperados por escrito. As unidades de experiência que se relatam são analisadas ao serem escritas e descritas de outra perspectiva, vêm com uma *luz diferente*. (ZABALZA, 1994, p. 95).

Desse modo, procuramos prosseguir esta perspectiva no desenvolvimento deste estudo.

4.3.1 Os saberes evidenciados nos diários

Na análise, trabalhamos com um total de 08 diários que foram recebidos. Constatamos que houve uma predominância nos diários escritos de descrições sucintas dos acontecimentos da sala de aula. Alguns apresentavam um relato sobre os projetos de intervenção, como foram elaborados, sem referir-se aos fatos ocorridos em sala de aula. Outros relatos detinham-se nas ações da professora, com indícios das manifestações dos alunos e suas justificativas para esses acontecimentos.

Outros aspectos comuns em quase todos os diários foram os temas geradores e o uso da metodologia da problematização, que permitiu a reflexão, a aprendizagem através dos

temas geradores, possibilitando o processo de construção-reconstrução do conhecimento coletivamente.

Os diários eram estruturados referindo-se ao dia-a-dia da sala de aula. Cada dia era narrado a partir de uma estrutura fixa: o tema gerador do dia ou da semana, as leituras selecionadas, a narração das tarefas, os desempenhos dos alunos em termos de facilidades ou dificuldades. Os diários são caracterizados como de tarefas e diários de sujeitos.

Nos diários as professoras descrevem fundamentalmente as atividades que foram sendo desenvolvidas, algumas se referiam aos alunos sem citar seus nomes, outras faziam referência aos alunos quando citavam suas dificuldades de aprendizagem.

Podemos observar que as professoras-alunas mantêm uma atitude reflexiva constante, partindo sempre de uma temática geradora ou uma situação problematizadora, permitindo aos alunos a construção-reconstrução de seus conhecimentos, através de uma postura reflexiva.

Ao desenvolverem suas atividades as professoras vão expressando os seus pensamentos e também as suas emoções, ou seja, o ser professora, revelando seus avanços e limitações. Nessa perspectiva, consideramos os diários como portadores de saberes, ou seja, de uma riqueza de informações, tanto para a exploração do mundo pessoal como para a exploração do mundo profissional das professoras.

Através do diário as professoras expuseram, explicaram e interpretaram a sua ação pedagógica no cotidiano da sala de aula. Neste sentido, os diários serviram também para explorar as atividades de planejamento e a implementação do trabalho realizado na sala de aula.

No Diário da *professora I*, encontra-se refletida a maneira como ocorreu a implementação do projeto de intervenção em sala de aula. Iniciou a intervenção apresentando os objetivos do trabalho com projetos.

As atividades desenvolvidas na intervenção foram descritas da seguinte maneira:

No primeiro dia (12/06) de intervenção deste projeto, iniciou-se falando para os alunos os objetivos a que se propunha o trabalho. A seguir contou-se uma história em quadrinhos cujo título era *Vida de passarinho*. Fez leituras, questionamentos, interpretação oral e escrita, produção de textos coletivos e exposição.(*PROFESSORA I*).

No segundo dia (13/06) foi feita uma breve retomada do dia anterior e a seguir apresentou-se num papel madeira a música *Xote ecológico*. Fez-se a leitura da letra da música, informações sobre a vida de Chico Mendes, cântico da música em coro e interpretação através de desenhos. Neste mesmo dia construiu-se fichas com os tipos de poluição e os agentes poluidores, oportunidade em que se travou várias discussões.

No terceiro dia (14//06) trabalhou-se com a poesia *Paraíso* de José Paulo Paes. Fez-se a leitura coletiva da poesia. A seguir dividiu-se a turma em grupos para discussão de alguns questionamentos como: O que você faria se: A rua fosse sua? Se a mata fosse sua? Se o rio fosse seu? Se o mundo fosse seu? Anotaram-se as respostas numa folha de papel e confeccionou-se o mural ecológico.

No quarto dia (15/06) houve um debate sobre o dever de nos preocuparmos com as outras pessoas e as outras formas de vida, não só agora, mas, pensando em gerações futuras. Apresentou-se a música “Planeta água” de Guilherme Arantes e *As Baleias* de Roberto Carlos. Fez-se uma leitura de cada música e reflexão sobre a preocupação com a água e com os animais, em especial com as baleias e a questão da extinção. Em outro momento cantamos cada uma das músicas que despertou muita emoção. Finalizou-se essa tarde com uma produção de textos. Reestruturou-se numa folha de papel madeira e o expomos na sala de aula.

No quinto dia (16/06) assistimos a um vídeo que mostrava os parques ambientais da cidade de Teresina, com duração de 15 minutos e um segundo vídeo cujo título foi *Vira-volta e Vira-Plástico* com duração de 19 minutos. Neste último, viu-se como é tratado o lixo, que pode ser reaproveitado. Finalizou-se esse último dia com a exposição dos trabalhos no pátio da escola, oportunizando aos alunos das outras salas a participar do evento.

Os recursos didáticos usados foram: músicas, poesias, vídeos, mudas de plantas, folhetos instrutivos, que tratavam da temática escolhida para o Projeto: *A Questão Ambiental*. Realizaram leituras, debates, discussões, caracterizando-se em um momento de reflexão, onde os alunos foram oportunizados a emitirem suas opiniões sobre como compreendiam a questão ambiental no contexto do cotidiano, da cidade, do país e do mundo. Foi usada a metodologia da problematização. A professora promoveu a exposição das atividades sendo apresentadas para outras turmas, considerou que a experiência foi bem sucedida.(*PROFESSORA I*).

Neste diário, podemos observar que as atividades foram centradas nos alunos e na professora que serviu de mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Na avaliação desta atividade a *professora I* chegou à seguinte conclusão: “Constatarei que se os alunos ainda

não desenvolveram habilidades e atitudes no tocante às questões ambientais, é porque ainda não construíram conhecimentos suficientes para exercer a sua cidadania”.(PROFESSORA I).

Ressalta ainda que o trabalho com projetos possibilitou o resgate de valores que até então, eram desconhecidos, que contribuíram para o despertar de uma consciência ecológica, visto que a ética constitui um valor muito importante na construção da cidadania. Afirma ainda que “[...] educador não é somente quem ensina, mas aquele que também aprende, à medida que ensina”. (PROFESSORA I).

Finalizando o diário, a *professora I*, apresenta a auto-avaliação dos alunos, resgatando as aprendizagens que ocorreram durante o desenvolvimento do projeto. Percebeu-se que houve aprendizagens e mudanças, tanto no comportamento da professora quanto dos alunos em relação à questão ambiental. Finaliza afirmando que:

[...] avaliar não é apenas medir, comparar ou julgar. É muito mais do que isso. A avaliação tem uma importância social e política crucial no fazer educativo. A intenção da avaliação foi obter informações e subsídios capazes de fornecer o desenvolvimento dos alunos e a ampliação de seus conhecimentos para o exercício da cidadania. (PROFESSORA I).

Observamos que o trabalho com projetos para esta professora consistiu em uma atividade pedagógica significativa, possibilitando a ressignificação das práticas, a formação da competência pedagógica da professora e a competência cognitiva dos alunos, bem como a produção e socialização de novos saberes.

Já a *professora J* inicia seu registro explicitando a preocupação com a leitura e a escrita, ressaltando o desejo de que seus alunos compreendam, reflitam sobre as dificuldades ortográficas. No seu diário a *professora J* conta o seguinte:

Comecei a semana colocando uma ficha no quadro com o nome *Festas Juninas*. Perguntei o que cada um entendia daquelas palavras e à medida que falavam anotava as palavras no quadro. Por exemplo: quadrilha, fogueira,

São João, dentre outras. Em seguida fiz uma informativa explicando a origem das festas juninas. Depois de várias colocações feitas pelos alunos [...].

Neste diário a *professora L* descreve as atividades e procura envolver os alunos. Percebe-se que a sua prática pedagógica centra-se nos conhecimentos prévios que os alunos possuem, possibilitando a flexão da temática proposta. Revela sua concepção de ensino reflexivo possibilitando uma aprendizagem significativa permitindo aos alunos a construção de novos saberes. As atividades são centralizadas nos alunos e na professora que faz a mediação entre os conteúdos e os alunos. Ela se coloca na posição de sujeito que auxilia os alunos em suas aprendizagens.

A *professora L*, no seu registro descreve sua prática pedagógica que é centralizada nas tarefas e nos alunos, refere-se a eles sem citar os seus nomes. A seguir apresentamos os seus registros:

Iniciei o projeto *Quem sou eu* com uma conversa informal procurando motivá-los e elevar a auto-estima da turma. Apresentei-lhes uma caixa fechada, contendo um espelho, dizendo que ali continha um segredo e que este era a foto de uma pessoa muito bonita e importante para mim. Todos iriam ver a foto e descrevê-la de acordo com a cor dos olhos, dos cabelos (se longo, curto, liso, crespo), pele e outros... Muitos conseguiram segurar o segredo, mas outros no momento em que observavam diziam logo que o que estavam vendo era a sua imagem refletida no espelho. Passado o momento, pedi que cada um fizesse o seu auto-retrato, de acordo com as características observadas e que escrevessem seu nome em um espaço abaixo. Das vinte e seis crianças, quinze, conseguiu escrever de forma legível o nome completo. As demais alegaram não saber, apresentando dificuldades até mesmo para realizarem o auto-retrato. Com o auxílio de um crachá, três conseguiram escrever o pré-nome. Ao iniciar a leitura dos nomes, observei que a maioria que havia escrito o nome completo, o lia sem ter a noção de qual nome fazia correspondência sonora. Se eu apontasse somente o pré-nome, mesmo assim, ela o lia como se fosse o nome completo. Praticamente todos conseguem distinguir a quantidade de letras dos seus nomes e dos colegas. O momento da escrita foi de grade rebeldia, pois as crianças não queriam escrever. Algumas chegaram a questionar: Como eu queria que elas escrevessem se elas não sabiam? Se, tinham ido à escola para aprender a escrever, como eu queria que elas escrevessem se ainda não tinham aprendido? Falei que para elas aprenderem, teriam que tentar, aos poucos, mas que precisavam começa

de agora em diante, para irem pegando a prática. Convenci-as de que qualquer dúvida eu ajudaria.(*PROFESSORA L*).

Neste diário a *professora L* refere-se aos alunos como *as crianças*. Existe uma preocupação com a aprendizagem e a elevação da auto-estima dos alunos. A professora passa segurança para os alunos quando necessitam realizar determinada atividade que não possuem pleno domínio.

É importante ressaltar que os alunos diante de suas dificuldades questionam as atitudes da professora. Essa atitude questionadora dos alunos relaciona-se com o processo de ensino que é voltado para a problematização, visando o desenvolvimento do senso crítico. Os alunos são considerados como sujeitos do processo de ensino aprendizagem.

Esta experiência levou a professora a refletir sobre sua atuação pedagógica, procurando novas metodologias de ensino, para o ensino da leitura e da escrita. Esta professora obteve êxito no final do ano letivo, pois, seus alunos todos aprenderam a ler e escrever corretamente.

A *professora M* teve dificuldades no desenvolvimento da prática pedagógica, afirmando que:

A primeira semana de aula não foi tão fácil, talvez por conta da adaptação dos alunos como a nova professora ou talvez de mim que não esperava lidar com alunos tão agressivos, sendo que a maioria apresentava uma baixa estima. A maioria com idade avançada para a série. Tentei trabalhar de início com o nome deles enfatizando a primeira letra, número de letras, jogo da memória. Apresentei um texto, para verificar a oralidade e a própria escrita. Através da observação durante as atividades constatei a dificuldade na leitura, na falta de atenção, hiperatividade e agressividade de boa parte dos alunos.

Na terça-feira trabalhei com o alfabeto minúsculo, a maioria sentiu dificuldade em identificar a letra, formar frases, mas fizeram com bastante entusiasmo. Na quarta-feira, apresentei rótulos. Jenilton ficou atento a essa atividade. Isaías, Fábio, Cristóvão, Valdiane, Welson e Antônio Francisco sentiram dificuldade na hora da descrição do produto. Tenho muitas dificuldades no desenvolvimento de determinados conteúdos.

No primeiro fragmento do diário, a professora faz referência aos alunos sem identificá-los pelo nome e a dificuldade de adaptação da professora em lidar com eles quando da realização das atividades. Identifica problemas de comportamento (falta de atenção, hiperatividade, agressividade). É freqüente esta situação que as professoras enfrentam no dia-a-dia do seu trabalho. Parte das crianças possuem distúrbios de comportamento, que às vezes sozinhas não conseguem solucionar, havendo a necessidade de ajuda de outros profissionais.

No segundo fragmento, a professora descreve as atividades, identifica os alunos pelos nomes, sentindo a dificuldade que alguns possuem quando são solicitados a fazer alguma atividade. Diz ainda, que também possui limitações na abordagem de determinados conteúdos.

Nas observações que realizamos na sala de aula da *professora M*, verificamos que parte do problema de aprendizagem dos alunos está relacionada com a metodologia usada. A professora possui pouco domínio dos conteúdos e dificuldades na condução das atividades. Este é um problema que está relacionado com o processo formativo e também com o envolvimento da professora com as atividades do curso, pois às vezes se distanciava do processo desenvolvido durante a formação. Esta professora gostaria de exercer outra atividade profissional, não o fez por falta de oportunidade e influência de familiares, que a levaram a escolher a profissão docente, pois era uma maneira de adquirir um emprego com maior facilidade.

4.3.2 As Contribuições dos diários na formação inicial

A análise do conteúdo dos diários, feitos de maneira individual e coletivamente, pelas professoras contribui significativamente na re-elaboração dos planejamentos. Apesar dos planejamentos apresentarem um avanço em termos metodológicos e uma diversificação

de recursos didáticos (utilização de textos, vídeos, músicas, poesias, mudas de plantas, folhetos instrutivos, histórias, debates, atividades práticas, etc... Nas atividades desenvolvidas durante a intervenção as professoras definiram claramente qual era o seu *papel*, que era de mediadoras do processo de aquisição e construção de novos saberes. Especificamente, nas atividades propostas, cabia à professora e aos alunos a realização da leitura coletiva e a escrita de textos.

O depoimento da *professora M*, durante a avaliação das contribuições do uso de diários, reforça a possibilidade de avaliação das práticas através dos mesmos. Na fala destas professoras o diário

É um instrumento que nos possibilita a reflexão de nossa prática enquanto educadora. Acredita-se que um diário tenha informações que nos ajudaria a rever nossas limitações (erros), revelar nossos avanços (acertos), repensar nossas práticas e a maneira de avaliar e a identificar as aprendizagens e as dificuldades de nossos alunos. O diário permite-nos a ver que precisamos usar novas metodologias no desenvolvimento de determinados conteúdos. (*PROFESSORA M*).

Sobre a importância dos diários é importante ressaltar uma avaliação emitida pela *professora I*:

É muito interessante. É bom no sentido de fazer a análise de nossa prática. Melhora-se o desenvolvimento das aulas. Permite que se faça uma revisão de nosso trabalho como docente. Passei a relacionar os conhecimentos, destacando principalmente a participação dos alunos e sobre os conhecimentos prévios que possuem.

A *professora L* afirmou:

No início da escrita do diário fiquei um pouco atrapalhada, pois era uma novidade escrever sobre meu trabalho em sala de aula. Depois do primeiro adquiri firmeza, me senti mais segura. Ajudou a questionar sobre o trabalho que venho realizando e a melhorar as minhas aulas.

Diversas situações, eventos e dilemas relatados pelas professoras foram considerados como algo comum para uma e novos para outras, ou como aspectos que antes não eram percebidos. Nesse sentido, as professoras passaram a prestar mais atenção para a sua atuação e a de suas colegas, isso contribuiu para realizarem avaliações crítico-reflexivas, que ajudou na ressignificação da própria prática docente. Isso pode ser identificado no depoimento da *professora M* que mostra essa possibilidade.

Alguns diários que discutimos hoje foram bastante significativos. Às vezes, o contexto das temáticas era o mesmo, mas as maneiras de operacionalização eram diferentes, diversificadas, a partir de dramatização, cântico de músicas, interpretação de textos, exposições no pátio da escola, com a participação dos alunos de outras turmas e dos pais.

Também percebemos, em diversos diários, uma certa integração das professoras, nas práticas, contendo elementos que foram trabalhados durante o curso de formação. Por exemplo, a relação dos conteúdos com o cotidiano, de aspectos históricos, o recurso da contextualização para o desenvolvimento de atividades de ensino, a problematização dos conteúdos, que passaram a fazer parte dos planejamentos didáticos. Isto é percebido no diário da professora (*Professora O*):

Dou maior ênfase em situações que trabalhamos no curso, prática em sala de aula. Os exemplos que eles conhecem, vivência no dia-a-dia. Foi importante aprender a relacionar os assuntos com outros. A interdisciplinaridade é muito importante. Passei a trabalhar de maneira mais consistente, por que antes ficava tudo muito solto.

Verificamos uma preocupação com os conhecimentos, concepções que os alunos já possuem e trazem para a sala de aula, que termina por interferir no processo de ensino e

aprendizagem. O diário da *professora J* também manifestou essa preocupação, nos fragmentos a seguir:

No início é tudo muito difícil. Os alunos quando chegam na escola quase não possuem conhecimentos. Alunos que já estão com a idade avançada para a série. Claro, que nossa responsabilidade não diminui, pelo contrário aumenta. Sei que a luta é grande e árdua, avança no conteúdo e não perder tempo.

Podemos verificar que o trabalho com diários promoveu mudanças significativas nas práticas pedagógicas das professoras. Além disso, sabemos que estas mudanças estão relacionadas com a qualidade do processo de formação inicial recebidos pelas professoras, mas também pelos condicionamentos, pelas condições de trabalho que as Escolas oferecem às professoras.

O trabalho com Diários possibilitou a socialização de saberes, permitiu a discussão das situações que cada professora vivenciou em sua sala de aula com seus alunos e o encaminhamento para solucionar os problemas.

Outra situação importante seria a de acompanhar com as professoras a evolução da elaboração de suas narrativas analisando como foram sendo modificadas.

Acreditamos que um programa de formação inicial, consistente e efetivo, não pode prescindir do vínculo entre ensino e pesquisa, resguardando a especificidade de cada uma dessas atividades. Por esta razão, a questão do professor como pesquisador, ultrapassa a perspectiva de opção pessoal, colocando-se como dimensão transformadora. Nesta perspectiva, a continuidade realizada na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ensino, a prática reflexiva acerca da atividade docente, proporcionada pelos Diários, se mostra promissora e será implementada em outras disciplinas sob nossa responsabilidade.

Entretanto, acreditamos que o trabalho com os Diários, na formação inicial das professoras evidenciou a importância destes para a reflexão sobre a própria prática docente e para a socialização de experiências, possibilitando o avanço na formação, na autonomia e no profissionalismo das docentes. No item a seguir discutimos os obstáculos pedagógicos enfrentados pelas professoras-alunas durante o desenvolvimento do estágio supervisionado.

4.4 Prática de Sala de Aula: os obstáculos pedagógicos

A prática pedagógica das professoras-alunas é marcada por diversos fatores de diferentes ordens. Neste item são analisados aspectos referentes aos obstáculos pedagógicos que interferem durante o desenvolvimento do trabalho docente.

4.4.1 Quais são os obstáculos pedagógicos?

A sala de aula é marcada por diversos conflitos e tensões que são oriundos do contexto social em que é exercida a docência. No entanto, além dessas, existem outras limitações que na maioria das vezes comprometem o desenvolvimento do trabalho das professoras. Algumas dessas limitações são apontadas pelas professoras como comprometedoras do desenvolvimento efetivo do seu trabalho.

De certo modo, as tensões e conflitos gerados no contexto social influenciam marcando a vida das professoras. De acordo com Esteve (1999) essas limitações comprometem o desenvolvimento efetivo do trabalho dos professores. Algumas dessas limitações serão comprovadas a partir das falas das professoras.

Vários são os obstáculos apontados pelas professoras tanto formadoras quanto as professoras-alunas em formação. A Tabela a seguir oferece uma visão dos aspectos mencionados com maior incidência na fala das professoras.

Tabela 8: Obstáculos que Dificultam o Trabalho Docente em Sala de Aula. Teresina.Brasil. 2005.

Obstáculos em Sala de Aula	Professoras Formadoras (%)	Professoras-Alunas (%)
Comportamentos dos Alunos	43	44
Acompanhamento dos Pais	18	19
Organização do Tempo	14	15
Aprendizagem dos Alunos	12	13
Condições Materiais	7	6
Avaliação da Aprendizagem	6	3
Total	100	100

As dificuldades indicadas não aparecem de forma isolada. Elas quase sempre são um somatório de vários fatores que se apresentam como obstáculo para o desenvolvimento de uma ação profissional satisfatória no contexto de sala de aula. Vejamos alguns deles em maior destaque.

4.4.2 Comportamento dos alunos

Embora sejam professoras consideradas *experientes* na docência o comportamento insatisfatório dos alunos aparece como um dos problemas de maior destaque, sendo apontado por 43% das professoras formadoras (Supervisoras do estágio) e 44% das professoras-alunas. Uma das dificuldades apontadas nesta área é a desatenção dos alunos durante o desenvolvimento das aulas.

Para as professoras os alunos são desatentos, inquietos, falam muito, poucos envolvidos com os assuntos das aulas. São desinteressados em comparecer às aulas e em prestar atenção quando comparecem. Vejamos alguns discursos que retratam essa situação:

Uma das grandes dificuldades que enfrento no meu trabalho é o envolvimento dos alunos nas aulas. Eles conversam muito, são indisciplinados e não prestam atenção no que digo. São dispersos, desatentos. Faltam muito. (*PROFESSORA L*).

A maior dificuldade que enfrento é com relação ao comportamento dos alunos, que são desatentos não prestam atenção às aulas e são faltosos. (*PROFESSORA M*).

O comportamento dos alunos também está manifestado, e são espelhados na prática da professora. Se a prática da docente não possui certos atrativos, é provável que os alunos podem comportar-se inadequadamente. Este é um aspecto que merece a atenção das professoras formadoras, tendo em vista que é uma problemática que vem desestabilizando em grande escala o trabalho docente.

A formação recebida não está dando conta dessa problemática. As professoras-alunas reagem diante dessa problemática como se o problema fosse somente do aluno que apresenta dificuldade de comportamento. É como se o médico quisesse receber o paciente saudável, sem qualquer tipo de problema de saúde.

A falta de interesse dos alunos aparece como um elemento marcante na fala das professoras. Algumas afirmaram sentirem-se incomodadas com a situação.

Fico muito triste quando não consigo dar aulas para as crianças, porque elas são indisciplinadas. Fico no meu limite (*PROFESSORA M*).
Fico incomodada quando visito as escolas que vejo as professoras com dificuldade em controlar os alunos. Os alunos são muitos indisciplinados (*PROFESSORA B*).

A indisciplinada dos alunos apresenta-se como um problema freqüente nas salas de aulas. Ela na maioria dos discursos das professoras está associada a outros problemas como os familiares, pais separados, mães solteiras, crianças que são criadas pelos avós que são consideradas como mimadas, às condições econômicas, à cultura dos pais, ao pré-escolar que

é voltado para muitas brincadeiras, sem ensinar limites. Esta realidade pode ser detectada em alguns discursos das professoras.

A indisciplina é uma problemática que está ligada à falta de estruturação das famílias. Os alunos são indisciplinados porque vivem soltos na rua. Existem pais que deixam as crianças o dia todo na rua. Não têm limites, eles são o próprio limite (*PROFESSORA D*).

A questão da falta de limites é muito séria. Ela gera a indisciplina. Não sei como vamos resolver essa situação. Tento conversar, entender a condição social do aluno indisciplinado (*PROFESSORA F*).

A maioria das crianças indisciplinadas é filho de pais separados, de mãe soleira ou são criados pelos avós, são mimadas. Eles não têm limites (*PROFESSORA L*).

O estado de pobreza econômica dos pais dificulta a vida de muitos alunos, porque os pais não dão muita importância para a educação. Os pais têm pouca formação escolar. (*PROFESSORA P*).

Parte do problema de comportamento dos alunos tem origem no pré-escolar, que tem muitas brincadeiras e não ensina limites para as crianças (*PROFESSORA N*).

Em relação a essa problemática Franco (1999?, p. 3) considera que “reduzir o problema da disciplina na escola às faltas cometidas pelos alunos, pouco contribui para a compreensão dessa problemática”. Para contribuir na resolução dessa problemática é necessário um aprofundamento da questão, procurando encontrar os pontos de estrangulamento, as fragilidades.

É necessário ultrapassar os muros da escola, porque esta é uma questão que envolve outros fatores, não pode ser compreendida isoladamente. Na visão de Vasconcelos (1999?, p. 19) “enquanto determinação mais geral, o problema encontra-se na atual forma de organização da sociedade, base de todas as outras disciplinas”. O autor aponta cinco fatores indisciplinadores: sociedade, família, escola, professor e alunos. No processo de educação dos indivíduos, cada um destes segmentos tem uma parcela de responsabilidade na constituição do problema.

Algumas professoras-alunas afirmaram ter dificuldades no trato da questão, porque a formação recebida não lhes forneceu elementos suficientes para a resolução do problema e isso na maioria das vezes tem sido tratado nas pesquisas, nos estudos, na literatura, na

legislação com um certo tabu. Na fala da professora (*Professora Q*) esta situação encontra-se retratada:

No meio acadêmico, nas pesquisas, nos estudos, na literatura e legislação o tema da disciplina e do castigo são tratados com um certo tabu. A educação tradicional é muito criticada em relação à questão da disciplina, do castigo, mas, no entanto, é necessário apresentar alternativas em profundidade para a questão de forma mais positiva (*PROFESSORA O*).

Na visão de Esteve (1999, p. 134) alguns professores(as) encontram dificuldades no enfrentamento desta problemática da indisciplina, porque, desde a formação:

Criam-se autênticos tabus com relação ao tema da indisciplina e do castigo [...]. Parte-se da crítica ao conceito de disciplina da chamada educação *tradicional* freqüentemente em termos caricatos, para que o futuro professor tenha claro o tipo de relações educativas que não se deve reproduzir. Mas, na maior parte dos casos, não se aprofunda na criação de modelos positivos, mais justos e participativos para organizar o trabalho da classe. O conceito de disciplina ao invés de associar-se ao conceito de ordem e ao espaço em se conseguir uma ordem justa, associa-se às idéias de repressão e castigo.

A disciplina pode ser usada como um processo educativo compensatório, satisfatório, ao invés de ser utilizada como um instrumento de controle, repressão da conduta dos alunos. Isso se o trabalho do(a) professor(a) estiver imbuído de *autoridade* como um elemento importante na organização do trabalho docente.

No ato de educar a autoridade constitui-se em um elemento essencial na construção da identidade do educando. A indisciplina é fruto da falta de autoridade do(a) professor(a) no trato com os alunos. Os(as) professores(as), necessitam ter clareza quanto ao manejo de classe, ou seja, em relação à melhoria da postura assumida diante dos problemas e formas de superá-los em sala de aula. Algumas professoras referiram-se à questão da autoridade e do autoritarismo em sala de aula afirmando que:

Com os alunos do turno da manhã eu sou mais aberta, porque eles são menores e precisam mais do meu carinho. Os da tarde eu estou sempre ali, com a rédea curta. Eu tenho mais autoridade sem ser autoritária (PROFESSORA Q).

Eu sou autoritária, mas não abuso do autoritarismo. Respeito meus alunos. Sou muito apegada a eles, mas na hora de cobrar, sou muito rigorosa (PROFESSORA J).

Pode me chamar de cobra de sete ventas. Exerço minha autoridade sem ser autoritária. (PROFESSORA I).

Em um esforço de análise das representações acerca das causas atribuídas à indisciplina existem uns conjuntos de *hipóteses diagnósticas* que foram atribuídas acerca da indisciplina, por exemplo: *distúrbios afetivos, morais, e(ou) cognitivos*, a *desestruturação familiar*, à *permissividade* dos meios de comunicação, o contexto socioeconômico como dificultador do trabalho pedagógico.

4.4.3 Acompanhamento dos pais: uma corrente sem elos

O desinteresse dos pais em acompanhar seus filhos na escola é citado por 18% das professoras Formadoras e 19% das professoras-alunas. A maioria das queixas é das professoras-alunas.

Essa atitude dos pais está também relacionada às transformações sociais em que os meios de comunicação (principalmente a televisão) assumem um papel preponderante na *educação* das novas gerações, em consequência dessa realidade o sistema escolar de modo geral vem sofrendo grandes transformações. De acordo com Esteve (1999, p. 29):

Os familiares, por diversas circunstâncias sociais, reagiram às responsabilidades que antigamente vinha desempenhando no âmbito

educativo, exigindo das instituições escolares que ajudassem a ocupar um vazio que nem sempre tinham capacidade de preencher.

A escola paulatinamente passou a compartilhar certas responsabilidades que antes eram exclusivas dos familiares do aluno. As professoras sentem de fato a ausência dos pais em momentos considerados relevantes na vida dos filhos e apresentam a ausência destes como uma das grandes dificuldades para a realização do trabalho docente. Nas falas seguintes esta realidade encontra-se presente:

Os pais, geralmente colocam os filhos na escola e não acompanham a aprendizagem deles. A escola vem assumindo toda responsabilidade com o sucesso ou insucesso do aluno. (*PROFESSORA I*).

Existem pais que só aparecem na escola no dia da matrícula. Os pais dos alunos que apresentam problemas são os que nunca aparecem na escola. (*PROFESSORA L*).

Diversos estudos já foram desenvolvidos sobre a temática e constataram que “com relação à participação dos pais na vida escolar, observam-se formas pontuais de aproximação. Esta tende a restringir-se a dimensões voltadas para aspectos pouco relacionados com acompanhamento das atividades escolares de seus filhos”. (VIEIRA, FERREIRA e NOGUEIRA, 2000, p. 56).

Na visão das professoras, a ausência dos pais no acompanhamento da vida escolar dos filhos acontece em razão da falta de compromisso, desinteresse, omissão, irresponsabilidade. Nos discursos seguintes podemos observar essa situação:

A falta de compromisso dos pais, tem sido um grande problema, porque às vezes não temos a quem recorrer (*PROFESSORA M*).

A falta de responsabilidade, omissão, por parte de alguns pais, é problema que assume grandes proporções, principalmente em relação aos alunos carentes (*PROFESSORA P*).

Existem pais que são desinteressados. É um problema que também atinge escolas particulares. Penso que é necessário fazer um estudo sobre a questão (*PROFESSORA Q*).

Para outras professoras, no entanto, o acompanhamento dos pais é dificultado em razão do nível cultural e a falta de tempo, porque trabalham. Essa problemática é vista em alguns discursos:

Os pais nunca têm tempo para acompanhar os filhos na escola. Acompanhar sua aprendizagem, suas dificuldades. (*PROFESSORA N*).
São muitos os fatores, como por exemplo: a realidade cultural dos pais. (*PROFESSORA L*).

De acordo com Vieira, Ferreira e Nogueira (1999, p. 28) a presença dos pais na escola constitui um elemento preponderante na determinação do sucesso ou fracasso escolar. Dessa forma, a escola assume outra atitude diante dessa problemática. Precisa construir novas estratégias para aproximar os pais da escola. Uma estratégia que poderia ser usada seria a formação cultural, através do oferecimento de cursos profissionalizantes, alfabetização para adultos, relacionamento entre pais e filhos, formação da personalidade infanto-juvenil e outros, conforme desejo da escola e da clientela.

4.4.4 Organização do tempo

Outro fator bastante ressaltado pelas professoras entrevistadas é a organização do tempo. 14% das professoras formadoras e 15% das professoras-alunas apontaram o fator tempo como um vilão do trabalho docente. A sobrecarga de trabalho tem sido um fator impeditivo segundo as professoras de uma melhor qualidade da ação pedagógica. No Gráfico a seguir podemos visualizar as principais atividades que as professoras realizam durante uma semana de trabalho.

As professoras estão envolvidas em diversas atividades como: preparar aulas, ministrar aulas, corrigir trabalhos, participar de reuniões pedagógicas, lazer, tarefas burocráticas, orientação de alunos, estudos, trabalhos domésticos e coordenação de projetos. Em razão desse volume de atividades, algumas professoras se ressentem da falta de tempo. Nos depoimentos a seguir podemos constatar essa realidade:

O tempo é um grande mito, o grande vilão, porque para se preparar atividades criativas, atividades desafiadoras, precisa-se de tempo. Para se estar embasado teoricamente, precisa-se de tempo. Para se desenvolver um bom trabalho, precisa-se de tempo. Então, eu considero o tempo como o principal inimigo na ação docente, ou seja, do profissional que queira fazer um bom trabalho (*PROFESSORA I*).

O meu maior obstáculo é exatamente o fato de não ter tempo para estudar, planejar bem as minhas aulas. É difícil ter uma noite que eu não vá dormir antes das 3 horas da manhã. (*PROFESSORA J*).

A minha dificuldade é com o tempo disponível para preparar as atividades, preparar materiais. Estou sendo cobrada pela coordenadora. Ficam fazendo cobranças que machucam, que agriem. É uma pressão psicológica muito grande. (*PROFESSORA M*).

Eu não tenho tempo para preparar uma boa aula, para preparar tarefas. Eu não tenho material didático digno de trabalhar com os alunos. A falta de tempo é demais. (*PROFESSORA Q*).

Na universidade, temos muitas atividades. Então a falta de tempo tem sido um grande complicador. (*PROFESSORA B*).

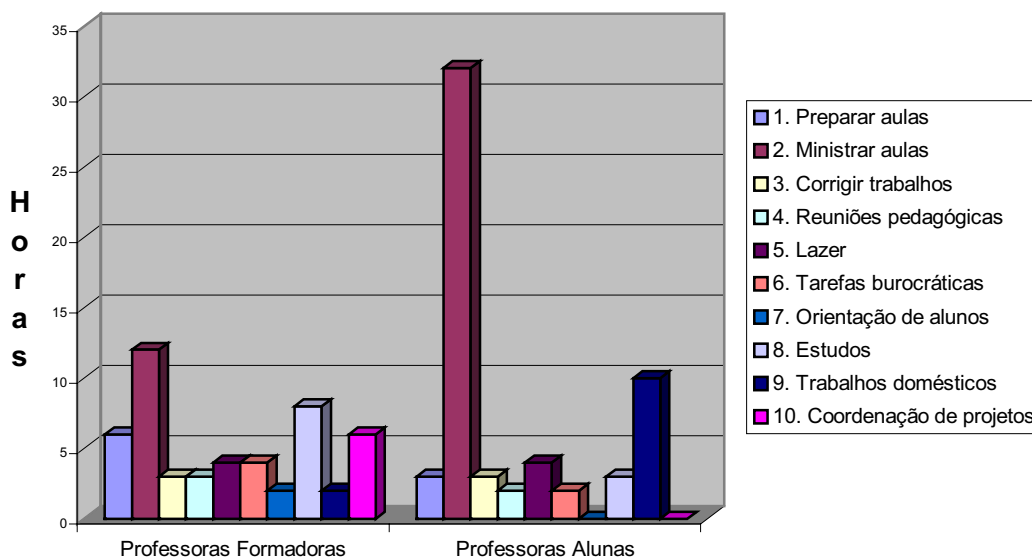


Gráfico 6 - Atividades Semanais Desenvolvidas pelas Professoras Formadoras e Professoras-Alunas

4.4.5 Aprendizagem dos alunos

A aprendizagem dos alunos é um fator que dificulta o processo de ensino e aprendizagem. Esta é uma problemática que segundo Esteve (1999, p. 137), advém, sobretudo, “da falta de aprofundamento nos problemas práticos que postulam a Psicologia da aprendizagem e a Didática”. Apesar de ser um fator que é geralmente verificado entre os(as) professores(as) em início de carreira, neste estudo foi citado pelas entrevistadas, professoras consideradas experientes, com mais de dez anos de experiência no magistério, 12% das professoras formadoras e 13% das professoras-alunas, como um fator que dificulta o trabalho docente.

Um exame mais detalhado do conteúdo dos discursos acerca da temática, uma posição sobre a matéria de uma entrevistada, chamou nossa atenção. As palavras que inspiram o título deste tópico são ilustrativas desta posição. Ao ser indagada sobre o tema, a professora (Professora M) limita-se a dizer: “fazer um aluno que possui diversas dificuldades de aprendizagem a aprender, é tirar leite de pedra”. Esta frase mais do que uma simples síntese apresenta-se como uma metáfora da precariedade da formação oferecida pelos cursos de formação de professores/as, tendo em vista que o(a) professor(a) se forma, mas, não consegue elevar o nível de aprendizagem dos alunos, termina por serem excluídos em sala de aula.

Trabalhar com a inclusão tem sido um grande desafio para a maioria dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental. Algo está expresso em falas como a que se segue.

Neste ano eu visitei a todos os meus alunos. Certa manhã fui visitar a casa de uma aluna, porque ela estava com quinze que faltava. Vi uma cena que me deixou abalada. Estava com oito dias que a sua mãe havia dado à luz a uma criança. O teto da casa era de palha, mas se via o sol dentro da casa, porque as paredes estavam muito gastas que fazia dó. Havia uma filhinha pequena lavando os panos sujos de sangue da mãe, com um pedacinho de sabão. Fui até a um comércio próximo, e comprei sabão em pó e coloquei toda a roupa de molho. Era o mínimo que eu poderia fazer naquele momento. Então eu me perguntei: Como vou exigir de uma criança que vive em tais condições, uma aprendizagem significativa? A partir dessa situação percebi que devo fazer de tudo para que meus alunos aprendam na sala de aula e não atribuir o fracasso escolar à falta de acompanhamento dos pais, ao fato deles não comparecerem à escola quando são solicitados. Hoje vejo que os(as) professores(as) se escondem por trás das teorias que justificam o fracasso escolar, colocando parte da responsabilidade aos pais. Mudei minha postura profissional e passei a levar a sério a questão da inclusão, trabalhando com temáticas relacionadas com a vida cotidiana das crianças (*PROFESSORA I*).

A adequação da teoria adquirida e aprendida durante o processo de formação inicial no exercício da docência aparece como uma questão bastante enfatizada pelas professoras. Algumas professoras afirmaram não dominar os conteúdos específicos da série com a qual trabalham. Esses fatores são responsáveis por um sentimento de insatisfação, de angústia que se instala entre as professoras.

Várias professoras afirmaram não saber a maneira mais adequada para atender às necessidades dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Disseram que existem alunos que demonstram uma certa incompreensão dos conteúdos que estão sendo explicados, porém, não possuem um repertório de conhecimentos necessários para modificar essa situação.

Uma situação bastante presente na fala das professoras é existência de alunos que não possuem determinados conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos anteriormente, não os possuem. Outra dificuldade encontrada está em atender os alunos com problemas, “sejam eles no âmbito da conduta ou no campo do aprendizado” Esteve (1999, p. 138), que não conseguem acompanhar o ritmo da turma

Uma das grandes dificuldades que eu enfrento na sala de aula é com relação aos alunos faltosos, porque eles não conseguem acompanhar o ritmo da turma e, além disso, eles são repetentes. (*PROFESSORA N*).

Existem muitos alunos que são repetentes que vêm pouco preparados de séries anteriores. Tenho dificuldades em ajudá-los, porque tenho que dá o conteúdo da série. Fico sem saber o que fazer. Às vezes peço ajuda à Pedagoga, mas, nem sempre é resolvido o caso (*PROFESSORA O*).

Existem professoras que possuem dificuldades em adequar os conteúdos a uma linguagem que os alunos possam compreender. Quando indagadas sobre a temática, as professoras-alunas afirmaram que:

Às vezes tenho dúvidas, fico insegura com a forma de repassar os conteúdos. Penso que estou desrespeitando o nível das crianças, se estou contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e afetivo delas. (*PROFESSORA J*).

Tenho dificuldade em me comunicar com os alunos, em relação à transmissão dos conteúdos, às vezes, uso uma linguagem complicada. Vejo que em muitos casos eles parecem não entender o que estou falando. Porém, não consigo fazer de outro modo. É uma falha muito grande (*PROFESSORA P*).

Durante as observações das aulas das professoras observamos que os conteúdos são trabalhados aliados às experiências dos alunos e em função das necessidades de cada sala de aula, por nível de aprendizagem, embora algumas professoras sentem dificuldades em fazer uma ponte com o contexto social dos alunos. Em algumas falas podemos observar essa dificuldade:

Nem sempre existe esse casamento, porque tem alguns conteúdos que não saca com os saberes culturais precisa haver conteúdos significativos de dentro e fora da escola. Precisa-se ressignificar algum conteúdo, precisa dá uma nova abordagem para não ficar uma coisa mecânica. (*PROFESSORA I*). Eu entendo que é preciso contextualizar, que é preciso ter uma certa proximidade daquilo que se vai trabalhar e esteja bem próximo do vivido, porque não vai gerar muito interesse no aluno, ter um significado, precisa ter um valor prático, uma utilidade prática na vida do aluno. (*PROFESSORA O*). Às vezes fica difícil juntar o conteúdo que se está trabalhando com a realidade do aluno, e muitas vezes não se conhece essa realidade. Eu trabalho com o aluno sem conhecer a sua realidade social. A escola não possui um diagnóstico da realidade social, cultural dos alunos e de suas famílias, da comunidade onde ela está situada (*PROFESSORA P*).

4.4.6 Condições materiais de exercício da docência

As condições de exercício da docência e de funcionamento das instituições de ensino constituem uma temática que apareceu em destaque nos discursos das professoras. 7% das professoras formadoras e 6% das professoras-alunas apontaram tais condições com um fator que produz um efeito complicador em sua ação docente.

A sociedade de um modo geral, no presente século, vem passando por mudanças vertiginosas e criando expectativas com relação ao desempenho da instituição escolar por parte de diversos segmentos, crescendo aceleradamente. No entanto, as condições que são oferecidas para a

implementação e concretização dessas expectativas, nem sempre são postas em ação, por razões diversas. É neste quadro de complexidade eminente, que reside o paradoxo que segundo García (2001, p. 15) “exige-se um corpo docente com múltiplas habilidades, competências e compromissos, sem a contrapartida de formação, motivação e salários”.

Os docentes que procuram dar respostas a essas demandas que se impõem e “que enfrentam com ilusão uma renovação pedagógica de sua situação nas aulas encontram-se freqüentemente, limitados pela falta de material didático necessário e pela carência de recursos para adquiri-los”. (ESTEVE,1999, p.48). Essa constatação é bastante visível na fala das professoras, tendo em vista que parte delas afirmaram conviver com a ausência de recursos pedagógicos que são básicos. Esse fator é apontado como comprometedor do resultado da qualidade do ensino, ou seja, do trabalho docente. Nos discursos a seguir essa realidade fica evidente:

Se na escola tivesse uma sala de vídeo, um computador, meu trabalho seria diferente. Faltam jogos [...] tanta coisa. Tudo isso influencia no trabalho em sala de aula (*PROFESSORA P*).

É papo furado, quando dizem que a escola tem dinheiro. Parte do material usado é comprado com o meu dinheiro e dos alunos. Quando quero passar um filme, levo o vídeo, o filme é alugado. Material que é bom, não existe. Para onde vai o dinheiro, não sei. Este é um grande complicador para o trabalho do professor (*PROFESSORA Q*).

Nem todos os professores possuem um computador em sua sala. Não temos condições de fazer pesquisa. Quando queremos fornecer algum material para os alunos, temos que colocar na xerox apenas uma cópia do texto. Isso é lamentável. (*PROFESSORA D*).

A falta de recursos está também relacionada com as instalações físicas das instituições de ensino. Em algumas delas, segundo as professoras e também através de nossas observações, o espaço físico de determinadas salas de aulas não são adequadas. Algumas escolas não possuem um refeitório, um laboratório, auditório, quadra de esportes, uma biblioteca, as paredes são sujas, banheiros mal conservados, etc...

As condições materiais são precárias. Tenho muitas dificuldades por não ter um espaço adequado para realizar atividades teatrais com as crianças (*PROFESSORA J*).

A minha sala de aula é muito quente porque é pouco ventilada. Isso tem dificultado o meu trabalho com os alunos, porque as carteiras ficam juntinhas e às vezes não consigo nem andar na sala de aula. O espaço físico é muito pequeno (*PROFESSORA L*).

Na escola não temos um espaço muito bom. Falta um refeitório, um laboratório, quadra de esportes, laboratório, as paredes das salas são sujas, os banheiros pouco limpos (*PROFESSORA M*).

Minha sala é muito pequena e ainda tenho que dividir com a outra colega. Isso atrapalha meu trabalho como, por exemplo: atendimento aos alunos (*PROFESSORA F*).

Além da falta de material didático e das condições físicas adequadas, outros aspectos foram mencionados que vem “comprometendo a qualidade do ensino (MOYSÉS, 1999, p. 17). Ressaltamos, as condições psicológicas. Em alguns discursos a motivação é apontada como um obstáculo a ser vencido diariamente, como maneira de enfrentar a falta de material didático. Essa realidade se manifesta na fala da professora (*Professora Q*), quando afirma: “Temos que manter a motivação diariamente, para superar a falta de material”. No discurso da professora (*Professora P*), as condições psicológicas dela chega a ser dramática. Ela afirma que:

Em relação à minha condição já estive em tempos piores. Deu dor de cabeça. Eu estava atribulada com a cabeça cheia, mas tinha que manter a motivação dos alunos e a minha, misturava tudo em um bolo só. Eu ficava a ponto de explodir. Meu Deus! Se abrir aquele portão, eu sou capaz de sair correndo e deixar eles sozinhos aqui. O trabalho do professor é solitário, isolado, por que não se tem ajuda (*PROFESSORA P*).

A seguir apresentamos avaliação da aprendizagem como uma das dificuldades que as professoras apontaram como elemento que dificulta o seu trabalho docente.

4.4.7 Avaliação da aprendizagem

Um ofício profissionalizado proporciona àqueles (as) que o exercem a capacidade para solucionar problemas complexos, dotando-os de saberes específicos, organizados, reconhecidos e compartilhados no seio da profissão. Esses saberes são transmitidos durante a formação inicial e continuada.

No entanto, na profissão docente, como uma semiprofissão, um ofício que se encontra em vias de profissionalização, observa-se uma certa dificuldade dos profissionais em determinadas áreas de conhecimentos, embora tenham passado por um processo de formação.

A escola tradicionalmente avalia a aprendizagem de seus alunos. É um procedimento que deve ser encarado com maturidade e naturalidade, visando a promoção da educação escolar.

A avaliação geralmente é realizada visando a detecção de dificuldades ou aprendizagens, que os alunos apresentam. Segundo Perrenoud (1999, p. 182), “[...] uma avaliação formativa [...], conduz também a representações mais precisas do que os alunos sabem e sabem fazer realmente”. Quando indagadas acerca da temática, 6% das professoras formadoras e 3% das professoras-alunas afirmaram possuir dificuldades em avaliar. Nos discursos a seguir verificamos essa realidade.

Eu tenho grande dificuldade com relação à avaliação quanto às dimensões: atitudinal e conceitual. Tenho pouco conhecimento na área. (*PROFESSORA D*).

As dificuldades que enfrento estão relacionadas com o acompanhamento dos alunos, alguns são muito resistentes, não fazem as atividades que proponho. Eu tenho muita dificuldade em avaliar os seus desempenhos, principalmente por que não domino certos conhecimentos sobre avaliação (*PROFESSORA O*).

Em relação à avaliação tem sido muito difícil por causa do ranking, criado pela Secretaria de Educação para avaliar os alunos, mas, na verdade é o professor quem está sendo avaliado. Ela aplica um teste no estilo dos do vestibular, com questões de marcar. Nós trabalhamos com a avaliação formativa, como diagnóstico. No final, a turma cai o rendimento e é culpa do professor. Isso complica nosso trabalho. (*PROFESSORA Q*).

O modelo de avaliação realizado pela Secretaria de Educação é um modelo tradicional, que vem complicando o trabalho das docentes.

O desenvolvimento da experiência de formação no estágio supervisionado nos permitiu chegar a algumas conclusões, quais sejam:

- A escola é, sem dúvida, o espaço por excelência para se trabalhar a formação inicial de futuros professores(as) e formação continuada daqueles já experientes, se as práticas formativas nela desenvolvidas forem ancoradas em processos reflexivos que ponham em evidência o agir profissional constituído. Em nossa prática, buscamos garantir essa natureza reflexiva, favorecendo a todos um mesmo processo, a discussão de assuntos e questões problemáticas de forma coletiva, criando-se um clima favorável à efetivação de uma prática pedagógica consistente e consciente pela adesão de um novo pensar. Nessa formação, intuímos uma prática que buscou, como diria Morin (2002, p. 25), “reformatar o pensamento, para reformatar o ensino” aliada à convicção de que “o professor precisa reaprender a pensar” (Pimenta, 2004, p. 13) e nesse processo deve adotar um novo agir profissional.
- Uma metodologia interventiva, ancorada na ação dialógica e na problematização da realidade só tem significância se a escola-campo de estágio estiver comprometida com a transformação de seu fazer pedagógico e disposta a colaborar com a formação dos futuros profissionais da educação. Em nossa experiência, contamos com a colaboração dos professores e diretores, que valorizaram o trabalho das professoras-alunas;
- É necessário contribuir com a escola no sentido de permitir aos professores um repensar de suas práticas e das posturas que assumem frente aos problemas aos quais não conseguem dar solução;
- O estágio supervisionado não pode ser um espaço de cultivo do trabalho solitário do profissional em formação, mas, um espaço de desenvolvimento de habilidades de participação

e de atuação colaborativa e de construção coletiva de saberes e práticas, visando à constituição de um novo agir profissional.

Acreditamos que práticas alternativas precisam ser geradas no âmbito das agências formadoras de professores, pondo em evidência as condições reais em que tenta se desenvolver a profissionalidade docente nas escolas e levando os futuros profissionais a vislumbrarem suas competências a partir de problemas que continuam a desafiar a ação educativa. Insistir em suplantando o trabalho individual e solitário pelo coletivo, o ativismo acéfalo por atividades teórico-prática assentadas na reflexão e tentar reconhecer agir profissional que vem guiando nossas práticas atuais, podem ser um bom ponto de partida para a formação profissional que queremos. E é dessa perspectiva que tentamos nos aproximar com nossa experiência que culminou em crescimento profissional dos professores formadores, dos estagiários e dos professores colaboradores e possibilitou novas aprendizagens para os alunos foco da intervenção.

A postura assumida pelas professoras formadoras em relação à Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado de Ensino, configurou-se na posição de compreendê-lo como um componente curricular do curso de formação inicial e campo de conhecimento que envolve um método investigativo e interpretativo a partir de uma reflexão sobre o agir profissional nas escolas campo de estágio. Sua finalidade reside em contribuir para a formação e profissionalização das professoras em exercício docente, para a realização de uma ação profissional crítico-reflexiva, tendo a pesquisa como elemento formador e de superação de práticas acríticas, consideradas tradicionais.

Neste sentido, a formação foi orientada na forma de *Projetos de Intervenção Pedagógica* como um caminho teórico-metodológico que contribui para a concretização dos fundamentos e objetivos do curso, apresenta-se como uma fonte geradora de conhecimentos (saberes) sobre o contexto escolar e social, respondendo às necessidades formativas de

professores e alunos e constituindo-se como mediação entre o processo formativo desenvolvido pela agência formadora e a realidade das escolas-campo de estágio. No capítulo a seguir tecemos as considerações finais deste estudo apontando idéias, que denominamos aspectos integradores e recomendações, que poderão nortear novas discussões sobre a formação de professores tanto na UFPI quanto em outras Agências formadoras do país.

Finalizando este capítulo vale ressaltar que a partir da análise dos dados foram eclodindo idéias, que denominamos aspectos integradores ou recomendações, que poderão nortear discussões sobre a formação de professores tanto na UFPI quanto em outras Agências Formadoras do país.

Consideramos que a implementação de projetos curriculares inovadores podem contribuir para a reflexão das práticas formativas e promover avanços nas discussões da reorientação dos cursos de magistério. Algumas dessas mudanças são provocadas por demandas exigidas pela legislação em vigor, por determinações institucionais que podem promover efetivamente modificações estruturais de ações relativas à formação e profissionalização docente.

No caso do processo formativo em discussão, percebemos que houve modificações significativas no processo de formação e profissionalização das professoras/alunas (alvo do processo formativo), mas também na formação do conjunto de professoras formadoras.

Podemos vislumbrar uma experiência inovadora, sustentada por referenciais teórico-metodológicos reflexivos que propiciaram a construção da articulação teoria-prática, no processo de formação inicial, possibilitando um avanço na formação e na profissionalização das docentes. Além disso, esse referencial teórico no qual a proposta formativa se fundamenta pode contribuir para avançar nas discussões relativas à formação e profissionalização docente.

A abordagem didático-pedagógica possui um traço interdisciplinar, que permitiu às professoras formadoras expressar, através da estrutura curricular do curso, a lógica da formação e da profissionalização docente, pretendida e conseguida pela articulação das disciplinas do curso.

As competências de natureza técnica e profissional das professoras formadoras consolidaram-se através da proposta pedagógica, socializada, de maneira interventiva influenciada por decisões individuais e coletivas, pela implementação de políticas formativas que acenam para a pesquisa como estratégia de formação. As docentes encontraram no currículo da escola fundamental, áreas interessantes, descobrindo saídas pedagógicas para pensar o ensino, a aprendizagem e a educação como sujeitos operadores de mudanças como construtoras da identidade do desenvolvimento profissional.

O ensino constituiu-se no cerne da formação e da profissionalização docente, aliado às decisões teóricas, práticas e políticas que as docentes adotaram durante o processo formativo da formação inicial e trajetória profissional.

O surgimento de novas metodologias e tecnologias de trabalho podem contribuir para o fortalecimento das ações pedagógicas, reconhecendo a escola como o *lócus* de atuação e de formação profissional tendo a docência como elemento da identidade profissional docente.

O processo formativo da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Ensino, objeto desta investigação, possibilitou às docentes, a capacidade de transformar e romper com antigas práticas tradicionais pelo uso de novas estratégias de ação pedagógica, além do mais, a metodologia de trabalho com projetos de intervenção poderá ser um instrumento que possibilitará a formação de professores colaboradores do estágio, visto que são elaborados a partir de uma temática que não possuem domínio.

Para compreender o processo formativo foi necessário fazer o resgate dos saberes, ou seja, do *ser*, do *saber ser* e do *saber-fazer*, como elementos constituintes da profissionalidade docente das professoras objeto deste estudo. No capítulo seguinte, tecemos as considerações conclusivas deste estudo destacando algumas constatações, apontando questões para futuros estudos.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Conhecer teus limites; saber que és um mortal e não um deus. O conhecer-te a ti mesmo não nos convida a achar em nós mesmos o fundamento de todas as coisas, mas nos desperta, ao contrario, para a consciência de nossa finitude: é a sentença mais sublime da prudência grega, ou seja, da sabedoria dos limites (GAUTHIER, 1993).

Capítulo 5 - Considerações Conclusivas

Este estudo cujo foco centrou-se num processo formativo está inserido no referencial do movimento de renovação didático e pedagógico na busca de uma nova profissionalização, além de um conjunto de fatores que integram as necessidades profissionais de professores(as), apontando para novas possibilidades que podem ser trabalhadas com docentes que estão ingressando e como aqueles(a)as que já se encontram no exercício da docência.

Na delimitação do estudo, consideramos a reflexão como uma estratégia bastante viável o processo de construção-reconstrução de saberes necessários ao exercício da profissão. A decisão por um trabalho reflexivo contribuiu para despertar nas professoras as necessidades formativas e mostrar novas possibilidades de modificação de suas práticas.

Discutimos a formação, a profissionalização e os saberes docentes a partir de um corpo teórico específico que reconhece a docência como profissão numa perspectiva de profissionalização. A partir da análise das referências foram surgindo novas idéias, que recomendamos, para a efetivação de futuros processos formativos de professores(as).

Nas reflexões feitas ao longo deste estudo temos uma visão ampla de como as professoras envolvidas no processo formativo perceberam a si mesmas, a sua formação e a sua profissão. Durante a feitura deste trabalho algumas constatações e recomendações foram sugeridas a partir da análise do Modelo Formativo e dos depoimentos de nossas entrevistadas.

Os achados sugerem a emergência de um novo perfil de docente no magistério que trabalha no Ensino Fundamental, sendo observado a partir das características ligadas ao sexo, idade, tempo de exercício da docência e da formação. Constatamos no curso a presença de 100% de sujeitos femininos, confirmando a tese, de feminização do magistério, embora haja indícios da presença de indivíduos do sexo masculino.

Na construção do ser professora, as influências do passado representam marcas fundamentais de formação da identidade pessoal e profissional do(a) professor(a) . No entanto, é preciso ressaltar que a história pessoal aparece como um elemento relevante na construção do ser professor(a) . Constatamos que os percursos formativos são compostos pelas vivências adquiridas na trajetória social e individual de cada docente, constitui o seu perfil profissional.

Percebemos que por trás de cada trajetória pessoal e profissional existem pessoas que marcaram de modo significativo a vida das professoras, os pais, os amigos e os seus professores. Os docentes, contudo, parecem ser os que mais influenciam e são determinantes no processo de socialização profissional.

As razões de escolha e permanência na profissão expressam aspectos que mostram certas ambigüidades, tendo em vista, que apenas parte das professoras afirmaram ser vocacionadas para a profissão docente. Porém outros indicadores apontam para mudanças. Em muitas situações o magistério é assumido de forma transitória, mas com o passar do tempo as pessoas aprendem a gostar da profissão.

Verificou-se também, que a falta de tempo constitui-se em um fator chave das péssimas condições de vida e de trabalho do(a) professor(a) . A sobrecarga de atividades constitui-se em um agravante, aliado às condições materiais do trabalho e aos baixos salários. O acúmulo de atividades subtrai o tempo que poderia ser dedicado ao lazer com os familiares.

Quando indagadas sobre os obstáculos pedagógicos, as professoras tendem a atribuir a maior parcela de responsabilidade aos outros (alunos, pais), também apontam o tempo, as condições materiais como fatores decisivos, complicadores de sua prática pedagógica.

Nesta pesquisa voltamos também nosso olhar para o Projeto Político Pedagógico da Agência Formadora, visando revelar como se realiza o processo de formação e

profissionalização de professores(as). Procuramos conhecer as professoras, desta instituição, como também as professoras-alunas traçando o perfil de si e sobre o que pensam acerca do seu trabalho, revelando ainda as práticas formativas desenvolvidas na Agência Formadora. O ensino é considerado o foco da profissão, que está interligado às decisões teórico-políticas definidas durante o processo formativo, que são assumidas pelos docentes durante o desenvolvimento de suas práticas ao longo de sua carreira.

Percebemos que o processo formativo reflete um avanço nas discussões e orientações dos cursos formação de docentes, tendo em vista que tais avanços podem contribuir para atender às necessidades formativas, tendo em vista que promoveu modificações na formação, na profissionalização e conseqüentemente nas ações das docentes.

É uma experiência inovadora, que se sustenta em referenciais teóricos reflexivos, que permitem a construção da articulação entre teoria e prática, tanto no processo de formação inicial quanto no continuado, possibilitando um avanço significativo no processo de profissionalização.

A abordagem didático-pedagógica, permeada pela interdisciplinaridade, permitiu às professoras formadoras, através da estrutura do currículo, expressar a lógica da formação e da profissionalização docente pretendida e conseguida, através da articulação das diferentes disciplinas que foram sendo cursadas ao longo do curso.

Percebemos que o sucesso do processo formativo ocorreu em razão da competência técnica e profissional das formadoras e do empenho das professoras-alunas, consolidado pela consolidação da proposta formativa que foi influenciada pelas diversas avaliações que permitiu que ajustes fossem sendo feitos, ao longo do processo.

A profissão docente é uma área de trabalho que exige do(a) profissional que opta por ela, saberes, uma atitude de pesquisador, atuação extra-escolar, responsabilidade ética em relação à sua formação e ao trabalho que realiza. Tendo em vista que é um formador de

opiniões na sociedade. Desse modo, durante o processo de sua formação é necessário que o(a) docente adquira a capacidade de pensar sobre as questões que dizem respeito à educação a partir de referências teóricas e práticas que lhe permita dialogar com o objeto da profissão, tenha domínio instrumentos teóricos e metodológicos, que possibilite assumir a profissão com firmeza de sustentação e argumentação científica.

Consideramos que a Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Ensino voltado para a investigação e intervenção na realidade de sala de aula permitiu que as docentes rompessem composturas e práticas superadas, passando a ocupar novos espaços em sua formação.

A implementação de projetos curriculares inovadores podem contribuir para a reflexão das práticas formativas e promover avanços nas discussões da reorientação dos cursos de magistério. Algumas dessas mudanças são provocadas por demandas exigidas pela legislação em vigor, por determinações institucionais que podem promover efetivamente modificações estruturais de ações relativas à formação e profissionalização docente.

No caso do processo formativo em discussão, percebemos que houve modificações significativas no processo de formação e profissionalização das professoras-alunas (alvo do processo formativo), mas também na formação do conjunto de professoras formadoras.

Podemos vislumbrar uma experiência inovadora, sustentada por referenciais teórico-metodológicos reflexivos que propiciaram a construção da articulação teoria-prática, no processo de formação inicial, possibilitando um avanço na formação e na profissionalização das docentes. Além disso, esse referencial teórico no qual o estudo se fundamenta pode contribuir para avançar nas discussões relativas à formação e profissionalização docente.

A abordagem didático-pedagógica possui um traço interdisciplinar, que permitiu às professoras formadoras expressar, através da estrutura curricular do curso, a lógica da

formação e da profissionalização docente, pretendida e conseguida pela articulação das disciplinas do curso.

As competências de natureza técnica e profissional das professoras formadoras consolidaram-se através da proposta pedagógica, socializada, de maneira interventiva influenciada por decisões individuais e coletivas, pela implementação de políticas formativas que acenam para a pesquisa como estratégia de formação. As docentes encontraram no currículo da escola fundamental, áreas interessantes, descobrindo saídas pedagógicas para pensar o ensino, a aprendizagem e a educação como sujeitos operadores de mudanças como construtoras da identidade do desenvolvimento profissional.

O ensino constituiu-se no cerne da formação e da profissionalização docente, aliado às decisões teóricas, práticas e políticas que as docentes adotaram durante o processo formativo da formação inicial e trajetória profissional.

O surgimento de novas metodologias e tecnologias de trabalho pode contribuir para o fortalecimento das ações pedagógicas, reconhecendo a escola como o *locus* de atuação e de formação profissional tendo a docência como elemento da identidade profissional docente.

O processo formativo da Prática de Ensino e do Supervisionado de Ensino, objeto desta investigação, possibilitou às docentes, a capacidade de transformar e romper com antigas práticas tradicionais pelo uso de novos modelos de ensino. É um processo se apresenta como algo positivo podendo ser estendido a outros professores como formação continuada.

Para compreender o processo formativo foi necessário fazer o resgate dos saberes, ou seja, do *ser*, do *saber ser* e do *saber-fazer*, como elementos constituintes da profissionalidade docente das professoras objeto deste estudo.

O desenvolvimento da experiência de formação no estágio supervisionado nos permitiu chegar a algumas conclusões, quais sejam:

- A escola é, sem dúvida, o espaço por excelência para se trabalhar a formação inicial de futuros professores(a)s e formação continuada daqueles já experientes, se as práticas formativas nela desenvolvidas forem ancoradas em processos reflexivos que ponham em evidência o agir profissional constituído. Em nossa prática, buscamos garantir essa natureza reflexiva, favorecendo a todos um mesmo processo, a discussão de assuntos e questões problemáticas de forma coletiva, criando-se um clima favorável à efetivação de uma prática pedagógica consistente e consciente pela adesão de um novo pensar. Nessa formação, intuímos uma prática que buscou, como diria Morin (2002, 25), “reformular o pensamento, para reformar o ensino”, aliada à convicção de que “o professor precisa reaprender a pensar” (Pimenta, 2004, p. 13) e nesse processo deve adotar um novo agir profissional.
- Uma metodologia interventiva, ancorada na ação dialógica e na problematização da realidade só tem significância se a escola-campo de estágio estiver comprometida com a transformação de seu fazer pedagógico e disposta a colaborar com a formação dos futuros profissionais da educação. Em nossa experiência, contamos com a colaboração dos professores e diretores, que valorizaram o trabalho das professoras-alunas.
- É necessário contribuir com a escola no sentido de permitir aos professores um repensar de suas práticas e das posturas que assumem frente aos problemas aos quais não conseguem dar solução;
- O estágio supervisionado não pode ser um espaço de cultivo do trabalho solitário do profissional em formação, mas, um espaço de desenvolvimento de habilidades de participação e de atuação colaborativa e de construção coletiva de saberes e práticas, visando à constituição de um novo agir profissional.

Acreditamos que práticas alternativas precisam ser geradas no âmbito das agências formadoras de professores, pondo em evidência as condições reais em que tenta se desenvolver a profissionalidade docente nas escolas e levando os futuros profissionais a

vislumbrarem suas competências a partir de problemas que continuam a desafiar a ação educativa. Insistir em suplantando o trabalho individual e solitário pelo coletivo, o ativismo acéfalo por atividades teórico-prática assentadas na reflexão e tentar reconhecer agir profissional que vem guiando nossas práticas atuais, podem ser um bom ponto de partida para a formação profissional que queremos. E é dessa perspectiva que tentamos nos aproximar com nossa experiência que culminou em crescimento profissional das professoras formadoras e professoras-alunas possibilitou novas aprendizagens para os alunos foco da intervenção.

A postura assumida pelas professoras formadoras em relação à Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado de Ensino, configurou-se na posição de compreendê-lo como um componente curricular do curso de formação inicial e campo de conhecimento que envolve um método investigativo e interpretativo a partir de uma reflexão sobre o agir profissional nas escolas campo de estágio. Sua finalidade reside em contribuir para a formação e profissionalização das professoras em exercício docente, para a realização de uma ação profissional crítico-reflexiva, tendo a pesquisa como elemento formador e de superação de práticas acríticas, consideradas tradicionais.

Neste sentido, a formação foi orientada na forma de *Projetos de Intervenção Pedagógica* como um caminho teórico-metodológico que contribui para a concretização dos fundamentos e objetivos do curso, apresenta-se como uma fonte geradora de conhecimentos (saberes) sobre o contexto escolar e social, respondendo às necessidades formativas de professores e alunos e constituindo-se como mediação entre o processo formativo desenvolvido pela agência formadora e a realidade das escolas-campo de estágio.

Finalizando o presente estudo, vejamos as idéias que foram emergindo dos encontros de formação e das observações que sugerimos como recomendações:

- Intensificar ações visando a realização de pesquisas voltadas para a compreensão das práticas docentes como objeto de reflexões e construção de novos saberes;

- Trabalhar o estágio como um espaço voltado para a pesquisa das práticas pedagógicas e compreensão do ser professor(a) ;
- Promover ações voltadas para o fortalecimento da fundamentação técnico-científica, visando a consolidação da formação contribuindo a profissionalização do(a) docente;
- Rever a carga horária de trabalho dos docentes;
- Não aceitar a acomodação de determinados docentes;
- Oportunizar situações de aperfeiçoamento contínuo dos(as) docentes;
- Melhorar o modo de acompanhamento do estágio;
- Trabalhar as disciplinas valorizando a realidade da Educação Básica;
- Articular um currículo voltado para a formação docente e que seja fundamentado numa base de conhecimentos e saberes docentes que permitam a construção da autonomia profissional docente;
- Discutir com os professores, a situação da atual desvalorização profissional da categoria de docentes;
- Implementar estratégias que possam garantir melhores condições de trabalho e salariais para a categoria.

Entendemos que estas questões aqui apresentadas merecem ser discutidas na Agência Formadora e fora dela, nos encontros, seminários, congressos, simpósios, visando alcançar os(as) docentes.

REFERÊNCIAS

Referências

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento do Shön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação da FEUSP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez., 1997.

ANDRÉ, Marli; OLIVEIRA, Maria R. **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BAR, G. **Perfil y competencias del docente em el contexto institucional educativo**. In: I Seminario Taller sobre perfil dei docente y estratégias de formación, 1, 1999, Lima. **Anais...** Lima, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Portugal: Edições 70, 1997.

BAKTIN, M. **Maxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão** – o descondicionamento da mulher, Vozes, 1975.

BISSERET, Noelle. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, José Carlos Garcia. (Org.) **Educação e hegemonia de classe** – as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

BERGER, L. R. Currículo por competências. **No Ensino Médio. Brasília, 2003. Disponível em: < <http://www.mec.com.br>>. Acesso em: 24 abr. 2003.**

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da Prática. In: ORTIZ, R (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **O poder simbólico**. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2001

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais.** Brasília, DF, 1997.

_____. Decreto-lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de educação. **Lex: coletânea de Legislação: edição federal, Brasília, DF, 2001.**

_____. Decreto-lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lex: coletânea de legislação, Brasília, DF, 1996.**

_____. **Parecer nº 9 de 8 de maio de 2001. Diretrizes curriculares para formação inicial de professores da Educação, em Nível Superior, curso de Licenciatura, graduação plena.** **Lex: coletânea de Legislação, Brasília, DF, 2001. Mimeografado.**

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación, [S.l.] n. 19, p. 13-50, 1999.**

BRZEZINSKY, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** São Paulo: Papirus, 1996.

_____. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Proposta de trabalho.** Goiânia (Marília, 2000, mimeo).

_____. **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

BUENO, B. A. de B. O. **Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunos de um curso de magistério, em 1996.** 160 f. Tese (Doutorado Livre Docência) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografias e pesquisa em colaboração.** São Paulo: Escrituras, 1998.

_____. **Docência, memória e gênero: estudo sobre formação.** São Paulo: Escrituras, 1997.

CANARIO, R. et al. **Formação de professores e situações de trabalho**. Portugal: Porto, 1997.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A.. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.p. 49-63.

CAR, W. **For education: towards critical educational inquiry**. Buchingham: Open University Press, 1995.

CAR, w.; E. KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Ediciones Matinez Roca S. A ., 1998.

CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. de C. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira, 1998.

CHARLIER, È. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PERRENOUD, F., et al.(Orgs.) **Formando professores profissionais: Que estratégias? Quais competências?** Porto Alegre, Artes Médicas: 2001.

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, W.; VASQUES-MENESES, I. O que é burnout? In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. C. V. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGA NETO (Org.) **Crítica pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulinas, 1995.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e a sua prática**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1997.
DARSIE, M. M. P.; CARVALHO, A. M. P. de. O início da formação do professor reflexivo. Revista da Faculdade de Educação da FEUSP, **São Paulo v. 22, n. 2, p. 90-108, jul./dez.1996**

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. ed. Brasília: Cortez ,2001.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DÍAS BARRRIGA, A . C. ESPINOSA, I. C. EL docente em la reforma educativa: sujeto o ejecutor de projetos ajenos. **Revista Ibero Americana de Educación**,[S.l.], abr. 2000. Disponível em <<http://www.campus~oei/revista>>. Acesso em: 8 de abr., 2000.

DIMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.(Cadernos de Formação I).

DEWEY, J. **Como pensamos**. Barcelona: Paidós, 1989.

ELLIOT, J. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**. In: PERREIRA, A . E (Org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a) – pesquisadora(a)*. Campinas: Mercado de Letras do Brasil,1998. p137-152..

_____. El cambio educativo desde la investigación-acción. **Madri: Morata, 1996**.

ENQUITA, M. H.; ENQUITA M., F. **A ambiguidade da docência entre o profissionalismo e a proletarização**. Teoria da Educação, Porto Alegre, n. 4, p.41-61, 1991.

ESTEVE, J. M.. **Condiciones sociales Del trabajo de los docentes**. In: RIVAS FLORES, J. I. (coord.). **Profesorado y reforma: un cambio en las prácticas de los docentes?** Aljibe: Málaga. Ediciones, 2000. p 13-27.

_____. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, 1999.

ESTEVES, **Manuela**. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal:Porto Editora Ltda, 1993.

FÁVERO, M. de L. **Universidade e estágio curricular: subsídios para a discussão**. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992. p 53-71.

_____. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.(Cadernos de Formação I)

FERRY, G. **El trayecto de la formación**. Madri: Paidós, 1991.

FINGER, M. As Implicações do método biográfico. In: NÓVOA, A.;FINGER, M. (Orgs.). O Método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Pentaedro, 1988.(Cadernos de Formação I)

FRANCO, M. L. P. B. Análise de Conteúdo. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRANCO, Luiz Antônio de Carvalho. A disciplina na escola. Revista da Associação Nacional de Educação, n. 11, 1999?. Mimeografado.

FREIRE, P.. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FULLAN, M.; HAGREAVES, A . A . Teacher development and educational charge. London: Falmer Press, 1992.

GAMÉS, R. J. O conocimiento tácito en la puesta en práctica de un proyecto de investigación-acción de prácticas de enseñanza. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, [S.l], v.1, 1997.

GARCIA, C. M. O conhecimento sobre o aprender a ensinar. Revista Brasileira da Educação, [S.l.], n. 09, set./dez. 1998.

_____. **A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.**

_____. **El pensamiento del professor. Barcelona e Espana: Ediciones Ceac, 1987.**

_____. **Formação de professores para uma mudança Educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.**

_____. **La función docente. Madri: Editorial Síntesis, 2001.**

GATTI, B. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da hetogeneidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 98, p.85-90, ago. 1996.**

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. Quebec/Canadá: Universidade de Laval, 1998. (Mimeografado).

_____. Análise do conceito de argumento prático: instrumento de pesquisa sobre a prática dos professores. **Formação de professores. Natal: EDUFRRN, 1998.**

GAUTHIER, C. Formação e Profissionalização Docente: **competências e saberes.**In: **seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Natal, 2000 (Mimeografado).**

_____. Por Uma Teoria da Pedagogia: **Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** [S.l.]: Ed. **UNIJUÍ, 1998.**

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A . (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). **Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.**

GIROUX, H. A Os professores como intelectuais: **rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.**

GIROUX, H. Os professores como intelectuais: **rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.**

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: **NÓVOA, A. (Coord.).** Os professores e a sua formação. **Lisboa: Dom Quixote, 1992.**

GOODSON, I. Studying Theacher's lives. **London: Routledge, 1995.**

HÉRNANDEZ, F. A organização do currículo por projetos de trabalho. **5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.**

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **NÓVOA, A. (Org.).** Vidas de Professores. **Lisboa: Porto Editora, 1992.**

BARROLA, M. de. A recente experiência mexicana de formação básica e contínua de professores. In: **SERBINO, R. V. et al. (Orgs.).** Formação de professores. **São Paulo: UNESP, 1998, p. 69-84. (Seminário e Debates).**

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: **formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.**

_____. La formación y el desarrollo profesional Del profesorado: **hacia una nueva cultura profesional. 3. ed. Barcelona: Editorial Grão, 1998.**

INDURSKY, F.; et al. Os múltiplos territórios da análise do discurso. **Porto Alegre: Sagra, 1999.**

KEMMIS, S. El currículo: **mas Allá de la teoria de la reproducion.** Madri: **Moratas, 1994.**

LAVILLE, C. A construção do saber: **manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: **Artes Médicas Sul Ltda.;** Belo Horizonte: **Editora UFMG, 1999.**

LIMA, M. D. F. Prática de Ensino: relato de experiência pedagógica de uma professora em processo de formação continuada *em serviço*. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 15, 2001, São Luiz. **Anais...** São Luiz: 2001. 1 CD - ROM.

LOPES, Maria do Socorro Leal. (Coord.). **Projeto curricular do Curso de Pedagogia – magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Projeto 1).** Teresina, 1999.

LOPES, Maria do Socorro Leal. (Coord.). **Projeto curricular do Curso de Pedagogia – magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Projeto 1).** Teresina, 2000.

LOPES, Maria do Socorro Leal. (Coord.). **Projeto curricular do Curso de Pedagogia – magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Projeto 1).** Teresina, 2001.

LÜDKE, M. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. *Ande*, [S.l.], ano 12, n. 19, p. 31-37, 1993.

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

MARION, H. *Pédagogie.* In: **F. E. Buisson.** Dictionnaire de Pédagogie et d'institction primeire. **Pris: Hachette, 1888.**

MENEZES, L. C. de. (Org.). Professores: **formação e profissão.** Campinas, SP: **Autores Associados, 1996.**

MORAES, C. M. O paradigma educacional emergente. **Campinas: Papyrus, 1997.**

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 7. ed. Rio de Janeiro: **Bertrand , 2002.**

MOYSÉS: L. **O desafio de saber ensinar.** 3. ed. São Paulo: **Papyrus, 1999.**

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria da Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.109-139, 1991.

_____. **Os professores e sua formação**. Temas de Educação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

_____. **Vidas de professores. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.**

_____. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa**. In: FAZENDA, I. (Org.). **A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. **O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos**. *Revista Portuguesa de Educação da Universidade de Minho*. Minho, 1988.

_____. **et al. Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **A Biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos**. In: NÓVOA, A; FINGER, M (orgs.) **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988. (**Cadernos de Formação I**)

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. **O sentido das competências no projeto político pedagógica**. Natal: EDUFRN, 2002. (**Coleção Pedagógica; n. 3**).

_____. **Formação inicial e a definição de modelo profissional**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 13. 1998, Natal. **Anais...** Natal: EDUFRN, 1998. p. 71-90.

_____. **Desfazendo a linha do carretel competências: uma reflexão sobre seu sentido**. Natal: UFRN, 2001. (Mimeografado).

_____.; RAMALHO, B. L. **A estrutura curricular como base de formação e profissionalização docente: formação de professores**. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 13, 1998, Natal. **Anais...**, Natal: EDUFRN, 1998.

NUÑEZ, B. I.; PACHECO, O. G. **Nuevo sistema didático para la enseñanza de las ciencias: um exemplo a través de la Química: 1996 a . (Mimeografado)**.

NUNES, J. B. de C.. A socialização do professor: as influências no processo de aprender a ensinar. 2001. Tese (doutorado em Educação) – Universidade de Santiago de Compostela, Santiago, 2001.

ODELIUS, Catarina Cecília; RAMOS, Fernando. O Brasil, seus estados e o sofrimento psíquico do educador. In: CODO, W. (Coord.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999

ODELIUS, C. C.; RAMOS, F. O Brasil, seus estados e o sofrimento psíquico do educador. In: CODO, Wanderley (Coord.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999

OLIVEIRA, S. M. L. G. de. As concepções de aprendizagem no contexto educativo: um estudo diagnóstico em alunos de um curso de magistério no nível médio.1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1999.

OLIVEIRA, E de C de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ORTIZ, R. Pierre Boudieu, Tradução: Paula Motero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1994.

PACCA, J. L. A . O profissional da Educação e o Significado do Planejamento Escolar: problemas dos programas de atualização. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo,v. 14, p 39-42,1992.

PASSOS, L. F. A colaboração professor-pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola básica. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 1997.

PERRENOUD, P. et al. Formando professores profissionais: quais estratégias? que competências? Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom: Quixote,1995.

_____. Formação continuada e obrigatoriedade de competência na profissão do professor: **fundação para o desenvolvimento da educação**. São Paulo: Sistema de Avaliação Educacional, n. 30, p. 205-248,2000.

_____. Dez novas competências para ensinar. **Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.**

_____. A prática reflexiva no ofício de professor: **profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PICONNEZ, S.; C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: FAZENDA, I. C. Arantes et al. A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas, SP: Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G. Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor. Tese (Doutorado livre Docência) - Faculdade de Educação na USP, São Paulo, 2000.

_____. S. G. O Estágio na formação de professores: **unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Saberes pedagógicos e atividade docente. **São Paulo: Cortez, 1999.**

_____. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. Estágio e docência. **São Paulo: Cortez, 2004.**

_____. **Panorama atual da Didática no quadro das ciências da Educação: educação e didática**. In: _____. (Coord.). **Pedagogia ciências da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____.; **CHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2000

PROGRAMA DE PESQUISA E OPERACIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. Chamada à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste. Brasília, Banco Mundial, 1997.

PÓRLÁN, A. R. et al. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las Ciencias, [S.l.], v.15, n. 2, p155-171,1997.

_____. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: **estudios, empíricos y conclusiones**. Enseñanza de las Ciencias,[S.l.], v. 16, n. 2, p.271-288, 1988.

PORLÁN A. R. ; MARTIN, J. El diario del profesor: um recurso para la investigación en el aula. Sevilha: Díada,1997.

PORLÁN A . R.; RIVERO, A .; MARTÍN DEL POZO, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores: **teoría, métodos e instrumentos**. Enseñanza de Ciencia, [S. l], v. 15, n 2, p 5-173,1997.

RAMALHO, B L.; NUÑEZ, I. B. A Formação inicial e a definição de “modelo profissional”. In: **ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 13, 1998, Natal. Anais..., Natal: EDUFRN, 1998. p. 53-69.**

RAMALHO, B. L.; CARVALHO.P. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para a pesquisa. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas,. São Paulo, Cortez, n. 88, p 38-46,1994.

RAMALHO, B. L, NUÑEZ I. B. Competências: fio condutor da formação profissional o desafio possível. Natal: UFRN, 2001. Mimeografado.

_____.Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor/a: **uma experiência centrada na formação continuada. Natal: UFRN,2000. Mimeografado.**

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, Clermont. Formar o professor, profissionalizar o ensino: **perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.**

RAMALHO, B. L. A questão da desprofissionalização do magistério rural na Paraíba: a visão das professoras e dos centros formadores. 1993. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha, 1993.

RIOS, T. A . Compreender e ensinar: **por uma docência de melhor qualidade. São Paulo, Cortez, 2001.**

RODRIGUES, J. M. C. Construindo a profissionalização docente. **João Pessoa: Editora Universitária, 2003.**

SACRISTÁN, J. G.. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

SACRISTÁN, J. G.; GOMÉZ, P. A. I .Compreender e Transformar o ensino. 4. ed. **Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.**

SARMENTO. M. J. Profissionalidade. **Portugal: Porto Editora, 1998. (Dossier Rumos).**

_____. A vez e a voz dos professores: **contributo para o estudo da cultural organizacional da escola primaria. Porto: Porto editora, 1994**

SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

SANDALLA, A .M. F. A . **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações.** Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

SCHÖN, D. **A Formar professores como profissionais reflexivos.**In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. **Lisboa: Dom Quixote, 1992.**

_____. Educando o profissional Reflexivo: **um novo desing para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Marilda. Como se ensina e como se aprende a ser profesor: **a evidencia do habitus professoral e da natureza prática da Didática.** Bauru, SP: EDSC, 2003.

SPINK, M. J. Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano: **aproximações teóricas e metodológicas.** São Paulo: Cortez, 2000.

STENHOUSE, L. La investigación como base de la enseñanza. **Madri: Ediciones Moratas, S. A . , 1987.**

_____. Investigación y desarrollo Del curriculum. **Madri: Morata, 1984.**

SMITH, M. **Teacher Stress:** examinig a model based on context, workload, and satisfaction. Theching and Teacher Education, v. 8, n. 1, p. 31-46.

TARDIF, M.; GAUTHIER C. O saber profissional dos professores. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE SABERES DOCENTE. 1996, Fortaleza. *Anais...* Universidade Federal do Ceará, 1996.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais:** perspectivas internacionais Portugal: Porto [S.l].

TARDIF, M. ; LESSARD C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação,** [S. l.], n 4, p 215-233,1991.

THILLENT, Michel. Metodologia da pesquisa ação. **8. ed. São Paulo: Cortez, 1982.**

TORRES, R. M. De agentes de la reforma a sujetos Del cambio: **la encrucijada docente em América Latina.** *Perspectiva,* v. 30, n. 2, p. 315-352, jun. 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Professores e ensino num mundo em mudança**. Relatório Mundial de Educação, 1998. Tradução por Glória Pereira. Lisboa: Asa, 1998b. 287 p. Título original: World Education Report.

USTRA, S. R. V.; TERRAZAN, E. A. Diários da prática pedagógica na educação continuada de professores de ciências: In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 3, 2000, Porto Alegre, RS. **Anais...** Porto Alegre, RS: UFRG, 2000.1 CD – ROM.

USTRA, S. R. V.; TERRAZAN, E. A. Utilização de diários da prática pedagógica na educação continuada de professores de Física: In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 3, 2000, Porto Alegre, RS. **Anais...** Porto Alegre, RS: UFRG, 2000.1 CD – ROM.

VALE, J. M. F. Avaliação da escola. **Boletim informativo**. 1999.

VASCONCELOS, C. dos S. Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. *Cadernos Pedagógicos do Libertard*. n. 11. 1995.

_____. **Metodologia dialética em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VEIGA, I. P. A. (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério. **Campinas: SP, Papirus, 1998**.

VIEIRA, S. L.; FERREIRA, E. A.; NOGUEIRA, J. F. F.. Profissão professor de ensino médio. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANPED. 25., 2002, Caxambu. **Anais....** Caxambu: ANPED, 2002. (Mimeografado).

VIEIRA, S. L. **Educação, escola e comunidade**: um estudo piloto no Estado do Ceará. Brasília: Projeto Nordeste, 1999.

VIEIRA, S. L.; MATOS, K. L.; MAIA, M. H. **Ceará – qualidade, acesso e gestão na escola**: uma visão dos usuários. Brasília: Banco Mundial/2000.

WEBER, S. O professorado e o papel da educação na sociedade. **Capinas: Papirus, 1996**.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. **Porto Alegre: Artmed, 1998**.

ZABALZA, M. Á. Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Editora Porto 1994.

ZEICHNER, K. M. .A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa.: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO A**Carta às professoras**

Estimadas professoras,

Este questionário tem por objetivo coletar informações para explicitar nosso objeto de estudo sobre a formação de professores, o qual, intitula-se: *Formação de Docentes em Serviço: o processo formativo da experiência de estágio supervisionado*.

Teresina, ----- de -----2002.

Agradecida pela colaboração

Maria Divina Ferreira Lima

ANEXO B

Questionário

1. Qual é o seu sexo?
2. Qual é sua idade?
3. Qual é sua religião?
4. Informe sua origem social.
5. Qual o nível de sua escolaridade?
6. Informe sua formação acadêmica.
7. Informe os seus anos de docência.
8. Qual é o seu regime de trabalho?
9. Informe as atividades de capacitação que você participou nos últimos cinco anos.
10. Informe sua produção acadêmica publicada.
11. Informe as atividades culturais que você participa.
12. Quantas horas de trabalho você dedica para realizar as seguintes atividades:
Preparar aulas? Ministras aulas? Corrigir trabalhos? Participar de reuniões pedagógicas? Lazer? Realizar tarefas burocráticas? Estudos? Orientação de alunos? Realizar trabalhos domésticos? Coordenação de projetos?
13. Quais os motivos que contribuíram na sua escolha profissional?
14. Quais os motivos que contribuem para sua permanência na profissão docente?
15. Como você percebe a profissão docente?
16. Quais os motivos que contribuem para a sua satisfação com o trabalho docente?
17. Quais os motivos que contribuem para a sua insatisfação com o trabalho docente?

18. Quais os obstáculos pedagógicos que dificultam à renovação didático-pedagógica de sua ação docente?
19. Quais são as contribuições que o curso proporcionou para a sua formação e profissionalização docentes?

ANEXO C

Carta às professoras

Estimadas professoras,

Este roteiro de perguntas visa coletar dados para a explicitação de nosso objeto de estudo sobre formação de professores, o qual, intitula-se provisoriamente, intitula-se: *Formação de Docentes em Serviço: o processo formativo da experiência de estágio supervisionado*.

Teresina, ----- de -----2002.

Agradecida pela colaboração

Maria Divina Ferreira Lima

ANEXO D

Roteiro de Entrevista semi-estruturada sobre a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Ensino

- 1- Qual é a concepção-filosofia de prática formativa que sustenta a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ensino?
- 2- Qual é a importância da Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Ensino na sua formação e profissionalização docente?
- 3- Que inovação pedagógica a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Ensino possibilitou no seu agir docente?
- 4- Como é feito o planejamento pedagógico?
- 5- Como é feita a avaliação do processo ensino-aprendizagem durante o estágio?

ANEXO E

Projetos de Intervenção

Projeto de Intervenção 1- A questão Ambiental

Professora-aluna I

1 – INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, o homem viveu sem preocupação com o meio ambiente, que o servia de forma generosa sem apresentar alterações, pois ainda era uma relação harmoniosa.

O avanço tecnológico, a centralização do poder econômico e político e a falsa ideologia de que o progresso garante um melhor nível de qualidade de vida, levaram muitas sociedades a esquecer que a natureza, aquele bem disponível que parecia de pouco valor, era o que garantia o equilíbrio para o seu bem-viver.

Atualmente tal alienação começa ser superada, pois se reconhece que a natureza faz parte da sua casa, que o verbo “poluir” significa manchar, sujar, e que seu espaço faz parte de um espaço muito maior, que é o planeta, necessitando, portanto, de cuidados para que o equilíbrio seja mantido sem que nenhuma parte da estrutura seja afetada.

Além dos modismos, hoje as sociedades lutam pela conquista de melhores condições de saúde, habitação e também pelo uso racional dos recursos naturais, enfim, contra a degradação ambiental que atinge a todos, indistintamente, seja no campo, seja na cidade. É a consciência ecológica que faz parte das lutas do cidadão pelos seus direitos.

A realidade exige empenho e passos decididas rumo a mudanças que gerem transformação no cotidiano representando a liberdade e a sobrevivência do ser humano.

Nesse contexto, a escola que encara a educação como um processo contínuo se colocará a serviço de contribuições para que a vida na escola e a vida no mundo não sejam separadas artificialmente.

Este projeto será desenvolvido com 34 alunos da segunda etapa do primeiro bloco, da Escola Municipal “Professora Delmira Coelho Machado”, turno tarde.

A pesquisadora deste Projeto de Intervenção, procurar-se-á detectar porque os alunos da segunda etapa do primeiro bloco, sala 10, turno tarde não desenvolveram habilidades e atitudes no tocante às questões ambientais.

II – FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Por que os alunos da segunda etapa do primeiro bloco, sala 10, turno tarde ainda não desenvolveram a habilidade e atitudes no tocante às questões ambientais?

III – HIPÓTESES

As questões ambientais vêm sendo alvo de vários projetos, discussões, congressos, conferências e estudos. Observa-se uma preocupação muito grande dos vários setores da sociedade local, nacional e mundial, quando a vêem como necessidade urgente para a

humanidade, bem como uma relação dependente deste fenômeno com a falta de uma educação ambiental.

Levando em consideração que o fator educação é preponderante na resolução das questões ambientais, vale observar se:

A falta de informação contribui para a falta de preservação ambiental.

As diferentes formas de apropriação da natureza causam prejuízos ao meio ambiente.

Deve haver uma preocupação com as outras pessoas e outras formas de vida agora e no futuro.

Posturas adotadas na escola, em casa e na comunidade, levam a interações construtivistas, justa e ambientalmente sustentáveis.

IV – OBJETIVOS

4.1. Geral.

Garantir a busca dos conhecimentos científicos, culturais e éticos sobre as questões ambientais, levando em conta a realidade contextual dos sujeitos envolvidos no processo.

4.2. Específicos.

Refletir sobre os problemas ambientais reconhecendo que não há divisão entre homem e natureza.

Identificar as diferentes formas de apropriação da natureza e os prejuízos que estas causam ao meio ambiente.

Identificar as diferentes formas de preservação e recuperação do meio ambiente.

Refletir sobre o dever de se preocupar com as outras pessoas e outras formas de vida agora e no futuro.

Adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que levem a interações construtivistas, justas e ambientalmente sustentáveis.

Despertar para a ética do cuidado com a Terra.

V – INTRODUÇÃO

A questão ambiental vem sendo considerada como cada vez mais urgente e importante para a sociedade.

Diante da necessidade de desenvolver uma consciência ecológica, propomos que a Escola Municipal *Professora Delmira Coelho Machado* seja um local de debates e ações efetivas relacionadas ao mundo, transformando a sala de aula, escola e comunidade em ambientes integrados, comuns em todos os momentos.

Enfim, é propósito nosso que se compreenda que a vida é resultante do equilíbrio entre a casa, o filho, o meio ambiente e o resto do mundo; resto este que está cheio de casas, filhos e vidas que se entrelaçam numa interdependência vital e dramática (Santana, 1990).

Vale lembrar que o presente trabalho está à disposição daqueles que queiram analisá-lo com mais argumentos, uma vez que ele não é uma verdade absoluta, mas verdades, que com certeza um dia serão questionadas.

VI – REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa terá por base os Parâmetros Curriculares Nacionais volume 9 (1997), que justamente com alguns educadores, faz-nos entender como vêem a questão ambiental, sendo uma necessidade urgente para a humanidade.

OS PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1997), ressaltam que: “a educação é o elemento indispensável para a transformação da consciência ambiental”. Segundo estes, uma das principais conclusões e proposições assumidas internacionalmente é a recomendação de se investir numa mudança de mentalidade,

conscientizando os grupos humanos para a necessidade de se adotarem novos pontos de vistas e novas posturas diante dos dilemas e das constatações feitas nessas reuniões.

Por ocasião da Conferência Internacional Rio/92, cidadãos representando instituições de mais de 170 países assinaram tratados nos quais se reconhece o papel central da Educação para a “Construção de um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado”, o que requer “responsabilidade individual e coletiva em nível local nacional e planetário”. E é isso o que se espera na Educação Ambiental no Brasil, que foi assumida como obrigação nacional pela Constituição promulgada em 1988.

O jornal do MEC, abril (2000), vem também contribuir com este trabalho com uma de suas mais novas informações onde diz que a Educação Ambiental vai fazer parte do currículo escolar e que o Ministério incentiva escolas a desenvolverem projetos, divulgar informações e buscar parcerias no setor.

A Lei 9.795, assinada pelo Presidente da República em 1999, dispõe sobre a Educação Ambiental e instituição da política Nacional para o setor. Desde 1996, o MEC trabalha pelo desenvolvimento da Educação Ambiental nas escolas.

A educação ambiental vai fazer parte do currículo escolar, pois entende-se que é um elo de sustentação para que se trabalhe as questões ambientais com maior responsabilidade (grifo nosso).

SAMPAIO (1998), afirma que o estudo dos problemas ambientais do bairro, da cidade e, até mesmo, de nosso país, pode ser realizado através de projetos, principalmente aqueles que envolvem a organização de campanhas de conscientização.

VII – METODOLOGIA

O presente trabalho de pesquisa e intervenção se presta a desenvolver atividades com 34 crianças da segunda etapa de primeiro bloco, turno tarde, da Escola Municipal *Professora Delmira Coelho Machado*, situada à rua Bom Jesus, número 4048, bairro Buenos Aires, zona norte de Teresina, Piauí.

É intenção deste trabalho apresentar um relatório final para posterior análise do trabalho realizado, no sentido de melhorá-lo.

O trabalho constará das seguintes etapas:

- pesquisa bibliográfica;
- elaboração do projeto;
- operacionalização do projeto;
- avaliação.

Durante a etapa de operacionalização de o projeto desenvolver-se-á as seguintes atividades:

- levantamento de problemas ambientais existentes no meio ambiente local e nacional;
- recorte de notícias sobre as questões ambientais (positivas e negativas) para posterior construção de um álbum;
- leitura e interpretação de letras de músicas que abordem a questão ambiental ;
- cânticos das músicas;
- dramatização dos textos;
- apresentação de vídeos;
- promoção de movimentos para iniciar a coleta seletiva e posteriormente a reciclagem;
- leitura de vários portadores de textos da temática;
- confecção de jogos;
- elaboração de histórias em quadrinhos;
- conto de história infantil;
- elaboração de poesias;
- produção de textos;
- apresentação e exposição dos trabalhos para a comunidade escolar com a entrega de 40 mudas de plantas frutíferas.

A avaliação do projeto se dará de duas maneiras, sendo a primeira feita pela professora pesquisadora e interventora do projeto e a segunda pelos alunos participantes do projeto.

Para a realização deste trabalho utilizou-se o seguinte recurso:

Humanos – professores, alunos, diretores, pedagoga e auxiliares.

Materiais – revistas, jornais, livros didáticos, letras de músicas mimeografadas, fitas cassetes, aparelho de som e tv, vídeo, papel madeira, cartolinas, papel jornal, pincel, lápis, caderno, quadro, lápis de cor, livro de literatura infantil, roupas e mudas de plantas.

Apresenta-se as atividades realizadas durante o projeto no final do trabalho em forma de anexos.

VIII – CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Todas as atividades que envolveram a elaboração e execução do projeto foram desenvolvidas de março a julho de 2000.

Diário do Desenvolvimento do Projeto de Intervenção

No primeiro dia (12/06) de intervenção deste projeto, iniciou-se falando para os alunos os objetivos a que se propunha o trabalho. A seguir contou-se uma história em quadrinhos cujo título era *Vida de passarinho*. Fizeram-se leituras, questionamentos, interpretação oral e escrita, produção de texto coletivo e exposição.

No segundo dia (13/06), foi feita uma breve retomada do dia anterior e a seguir apresentou-se num papel madeira a música *Xote ecológico*. Fez-se a leitura da letra da música, informações sobre a vida de Chico Mendes, cântico da música em coro e interpretação através de desenhos.

Neste mesmo dia construiu-se fichas com os tipos de poluição e os agentes poluidores, oportunidade em que se travou vária discussão.

No terceiro dia (14/06), trabalhou-se com a poesia *Paraíso* de José Paulo Paes. Fez-se a leitura coletiva da poesia. A seguir dividiu-se a turma em grupos para discussão de alguns questionamentos como: o que você faria se: A rua fosse sua? Se a mata fosse sua? Se o rio fosse seu? Se o mundo fosse seu? Anotaram-se as respostas numa folha de papel e confeccionou-se o mural ecológico.

No quarto dia (15/06) houve um debate sobre o dever de nos preocuparmos com as outras pessoas e as outras formas de vida, não só agora, mas pensando em gerações futuras.

Apresentou-se a música *Planeta água* de Guilherme Arantes e *As baleias* de Roberto Carlos. Fez-se uma leitura de cada música e reflexões sobre a preocupação com a água e com os animais, em especial as baleias e as que estão em extinção.

Em outro momento cantamos cada uma das músicas que despertou muita emoção. Finalizou-se essa tarde uma produção de texto cujo tema foi *O planeta sem água*, escolheu-se um texto, reestruturou-se numa folha de papel madeira e o expõe-se na sala de aula.

No quinto dia (16/06), assistimos um vídeo que mostrava os parques ambientais da cidade de Teresina com duração de 15 minutos e um segundo vídeo cujo título foi “Vira-volta e Vira-plástico” com duração de 19 minutos. Neste último, viu-se como é tratado o lixo que pode ser reaproveitado.

Finalizou-se este último dia com exposição e apresentações dos trabalhos no pátio da escola, oportunizando aos alunos das outras salas a participar do evento.

Os alunos que estiveram envolvidos diretamente no projeto, recebeu uma muda de planta frutífera, que a professora adquiriu junto a diretoria do Parque Ambiental, situado à avenida Prefeito Freitas Neto nas imediações do conjunto Mocambinho, zona norte de Teresina.

Após a entrega das mudas, fotografou-se algum momento e encerraram-se as atividades do dia, agradecendo a todos que colaboraram diretamente ou indiretamente com este trabalho.

AVALIAÇÃO DO PROJETO

A avaliação deste projeto é com certeza um momento valioso, onde posso refletir sobre o trabalho que me foi proposto a apresentar os resultados obtidos, na certeza de que haverá um redirecionamento de alguns objetivos que não foram atingidos integralmente.

Foi um trabalho engrandecedor e que estou determinada a continuar. Constatei que se os meus alunos ainda não desenvolveram habilidades e atitudes no tocante às questões ambientais são porque ainda não construíram conhecimentos suficientes para exercer a sua cidadania.

Porém vale ressaltar que com este trabalho pude despertar valores até então desconhecidos onde irão contribuir para uma consciência ecológica, tendo em vista que a ética se fez presente no decorrer de cada atividade.

Acredito que o êxito deste trabalho se deu principalmente graças à atuação dos meus trinta e quatro alunos e dos meus colegas de trabalho que souberam colaborar no que foi possível.

Como em toda atividade tem pontos positivos e negativos, quero aqui registrar o único momento que considero negativo, que foi quando pretendi levar os trabalhos para exposição e apresentações no pátio da escola. A receptividade dos outros alunos que eles não participaram de todo o processo.

Conclui com este trabalho que educador não é somente aquele que ensina, mas aquele que aprende, à proporção que ensina.

AUTO-AVALIAÇÃO

Considerando que a avaliação é uma necessidade básica de toda atividade que se realiza, e que os alunos são na maioria o único “objeto” da avaliação revelando assim estrutura de poder e autoridade da grande maioria das instituições escolares, sentiu-se a necessidade dessa dinâmica de avaliação com os alunos em relação a atuação do trabalho realizado pela professora, a fim de trazer elementos de crítica e transformação ativa para o trabalho. Nesse sentido todos são objetos e sujeitos da avaliação.

Apresenta-se a seguir a auto-avaliação do projeto que foi realizado no período de 12 a 16 de junho do corrente ano, na Escola Municipal *Professora Delmira Coelho Machado* com 34 alunos da segunda etapa do primeiro bloco, sala 10, turno tarde.

Para a coleta de dados aplicou-se um questionário com as seguintes perguntas:

1. O que você aprendeu sobre o meio ambiente?
2. O que você gostaria de saber mais sobre as questões ambientais?
3. Que coisas negativas e prejudiciais você causava ao meio ambiente e que hoje depois de tudo que aprendeu, não faz mais?
4. Você gostou da maneira como a professora trabalhou no decorrer do projeto? Por quê?
5. O que você gostou durante a execução deste trabalho?

Os resultados obtidos foram selecionados, procurando-se ver o que tinha em comum em algumas respostas e organizando-as numa redação só, quando não foi possível, procurou-se descrevê-las indiretamente.

Segue a seguir as respostas na mesma ordem e enumeração das perguntas:

1. Aprendi que o nosso meio ambiente deve ser cuidado e limpo, não devendo portanto, sujar e poluir os rios, matar as plantas, fazer queimadas, matar os passarinhos e poluir o ar.
2. Eu gostaria de saber como é criado o meio ambiente, se todos os animais morrerem de onde o homem vai tirar a carne para a sua alimentação, porque o homem gosta de poluir o meio ambiente e porque não planta mais árvores ao invés de derrubá-las.
3. “Antes de saber o que a tia nos ensinou, eu não cuidava das plantinhas e hoje eu já cuido. Eu arrancava as plantinhas que minha mãe plantava e agora não arranco mais. Espetei um sapo e arrancava os rabos dos carambolos e agora nunca mais vou fazer isso. Eu jogava pedra nos gatos e cachorros. Eu tirava a casca das árvores, mas não vou mais tirar. Eu matava os sapos, porque um deles comeu o meu pinto, mas agora eu não vou mais matar nenhum. Eu comia os olhos dos peixes”.

Questionou-se a última resposta, dada por uma menina cujo nome é Crislaine. Neste caso houve uma intervenção da professora, onde admitia para a aluna que comer olhos de peixes, desde que estes estejam cozidos ou fritos, não prejudica ao meio ambiente.

4. Eu gostei do jeito como a tia trabalhou no decorrer do projeto, pois ela explicou muito bem, ensinou a gente muitas coisas sobre o meio ambiente, nos mandou cantar e deu para cada um de nós uma plantinha.

5. O que eu não gostei durante a execução do projeto, foi quando os meninos das outras salas ficaram bagunçando e não prestaram atenção nas apresentações que aconteceram no pátio.

Concluiu-se com este trabalho dizendo que avaliar não é apenas medir, comparar ou julgar. É muito mais do que isso, a avaliação tem uma importância social e política crucial no fazer educativo. A intenção desta avaliação foi obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento dos alunos e a ampliação de seus conhecimentos para o exercício da cidadania.

Projeto de Intervenção 2 - Festas Juninas

Professora-aluna *J*

Temática - Festas Juninas: Leitura e Escrita

I. INTRODUÇÃO

A elaboração deste projeto que tem como tema *Festas Juninas* foi direcionado para minimizar as dificuldades encontradas na leitura e escrita no ensino de primeiro grau, na primeira etapa do primeiro bloco.

Este trabalho apresenta propostas pedagógicas com o objetivo de desenvolver a habilidade de leitura e escrita da criança, englobando pressupostos básicos da teoria construtivista de modo a respeitar as experiências dos alunos.

O professor mediador irá orientar, questionando, provocando a capacidade do aluno de observar e analisar diante das descobertas que estão sendo feitas. Serão criadas situações didáticas como o objetivo de levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente.

Meu intuito é colocar a leitura e a escrita como principal atividade de todo processo ensino-aprendizagem relacionando-as de modo a garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania.

II. JUSTIFICATIVA

Este trabalho tem a pretensão de contribuir para a operação de algumas dificuldades que efetivamente inviabilizam o processo de leitura e escrita na escola, bem como colocar a leitura e a escrita como essência de todo processo ensino-aprendizagem.

Analisando o funcionamento de duas salas de aula de primeira etapa do primeiro bloco, nos turnos manhã e tarde, na Escola Municipal *Nelson do Amaral Sobreira* e fazendo um levantamento das dificuldades apresentadas, detectou-se a falta de domínio da leitura e da escrita como principal problema. Na busca de alternativas com a finalidade de reverter esse quadro e adentrar nos alunos o gosto de querer aprender, fez-se necessário planejar, implementar e dirigir atividades didáticas do interesse e vivência das crianças.

O objetivo principal desse trabalho é desenvolver a habilidade de leitura e escrita nos alunos, possibilitando aos mesmos as condições necessárias para uma efetiva participação no espaço escolar e na sociedade.

Na execução deste projeto serão trabalhadas atividades que visam enfocar uma comemoração folclórica comum a todas as regiões do Brasil: as festas juninas, onde serão utilizados textos que resgatam nossas raízes caipiras, tais como: cantigas de rodas, brincadeiras, quadrinhos, adivinhas, danças, comidas e bebidas típicas, onde o aluno irá brincar e aprender ao mesmo tempo, fazendo da leitura e da escrita uma atividade prazerosa.

Algumas atividades executadas no projeto encontram-se anexadas no mesmo.

III. OBJETIVOS

3.1. Geral

Desenvolver a habilidade de leitura e escrita como pressuposto básico para a efetiva participação do indivíduo na sociedade.

3.2. Específicos

- Compreender o sistema alfabético.
- Compreender as funções sociais da leitura e da escrita, priorizando o trabalho com textos.
- Trabalhar a escrita paralelamente à oralidade.
- Mostrar a importância da leitura e da escrita no meio em que vivemos.
- Habilitar o aluno a ler e escrever corretamente.

IV. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

O que está causando a falta de aprendizagem da leitura e escrita nos alunos da primeira etapa do primeiro bloco da E. M. Nelson do Amaral Sobreira?

V. SUPOSIÇÕES

1. A falta de acompanhamento dos pais ou responsáveis interfere na aprendizagem dos alunos.
2. A dificuldade de aprendizagem.
3. A falta de interesse dos alunos influencia na aprendizagem.
4. A metodologia usada pela professora interfere na aprendizagem dos alunos.
5. A situação sócio-econômica dos alunos interfere na aprendizagem.

VI. REFERENCIAL TEÓRICO

Sabe-se que os altos índices de retenção no ensino brasileiro estão ligados diretamente às dificuldades que a escola tem de ensinar a ler e escrever.

Diante da necessidade de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita na primeira etapa do primeiro bloco no ensino fundamental nas escolas municipais de Teresina, faz-se necessário buscar condições favoráveis para a superação desta problemática. Alguns especialistas procuram urgentemente uma atuação transformadora desta realidade.

Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceptual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (PCN's, Língua Portuguesa, 1997, p. 21).

A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânico: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto – considerando que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos – que a relação dessas duas atividades deve ser compreendida (PCN's, Língua Portuguesa, 1997, p. 52 e 53).

É gerando ações, vivenciando com a criança temas interessantes e estabelecendo relações com as outras áreas de aprendizagem (interdisciplinando) que estaremos criando condições para que a criança se alfabetize. É significativo que durante as aulas de ciências sociais e naturais que a leitura e a escrita ganham vida, e onde se apresentam mais oportunidades de compreender o que é ler e escrever. A variedade de práticas de lectoescrita que realizam tanto professor como alunos, fora do âmbito do ensino (sem contar as que se dão fora da escola), acrescenta modelos e usos alternativos.

Vale ainda ressaltar que:

A criança busca a aprendizagem na medida em que constrói o raciocínio lógico. O processo evolutivo de aprender a ler e escrever passa por níveis de conceitualização que revelam as hipóteses a que chegou a criança.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky definiram, a *Psicogênese da Língua Escrita*, cinco níveis: nível 1 – Hipótese pré-silábica; nível 2 – Intermediário I; nível 3 – Hipótese silábica; nível 4 – Hipótese silábico alfabético ou Intermediário II e nível 5 – Hipótese alfabética.

Em cada nível, a criança elabora suposições a respeito dos processos de construção da leitura e escrita; baseando-se na compreensão que possui desses processos. Assim, a mudança de um nível para outro só irá ocorrer quando ela se deparar com questões que o nível em que ela se encontra não puder explicar: ela irá elaborar novas suposições e novas questões e assim por diante (*Alfabetização, um processo em construção*, 1993, p. 3-28 e 29).

Dessa forma, é importante que a escola garanta ao aluno um ensino de boa qualidade, para que essa problemática seja superada.

VII. METODOLOGIA

Este projeto foi realizado na E. M. *Nelson do Amaral Sobreira*, com alunos da primeira etapa do primeiro bloco, dos sexos masculino e feminino, com idade entre 7 e 8 anos, nos turnos manhã e tarde.

A situação sócio-econômica das crianças atendidas na escola revela uma baixa renda em sua maioria, havendo algumas exceções.

A escola relacionada à pesquisa oferece à população do bairro e dos bairros vizinhos, a alfabetização e o ensino fundamental de primeira à quarta série. Os professores seguem as orientações metodológicas da Proposta Curricular do Ensino Fundamental da PMT, que tem como embasamento a linha pedagógica construtivista, onde a concepção é de “um trabalho educativo em que toda atividade deve estar centrada na ação do aluno, seus interesses e experiências” (SEMEC, 1995, p. 17).

Os professores da escola mencionada são bastantes comprometidos com o trabalho, havendo sempre a troca de experiências entre os mesmos. Eles procuram valorizar as potencialidades dos alunos e elevar a auto-estima dos mesmos para que seja alcançado o objetivo proposto.

A proposta pedagógica direciona o trabalho para uma prática onde o aluno possa articular os interesses, as suas experiências, constituindo um ser que estando ativamente construindo, possa ser responsável pela sistematização do seu próprio saber. Por conseguinte, o professor não deve ser aquele ditador do conteúdo, e sim um facilitador, um motivador desse saber, proporcionando ao aluno a aquisição de valores capazes de torná-los cidadãos críticos e conscientes de suas ações.

A metodologia adotada para a realização deste projeto “prevê o trabalho com os temas geradores e disciplinas partindo do princípio de que os conhecimentos não são construídos de forma fragmentada, portanto, em cada tema/disciplina devem ser explorados os conteúdos das diversas áreas do conhecimento: Português, Matemática, Ciências, História, observando os aspectos mais relevantes da interdisciplinaridade” (SEMEC, 1995, p. 17).

Na realização deste projeto serão trabalhadas as seguintes atividades: leitura e interpretação de textos, formação de palavras e frases, separação de sílabas, desenho e pintura, produção de textos, entrevistas, pesquisas, recorte e colagem, escrita, dentre outros.

Vale ressaltar, que os conteúdos que serão abordados no projeto são: leitura, escrita, dificuldades ortográficas, sílabas, frases, número de sílabas e textos.

O projeto constará da observação dos alunos em relação à sua aprendizagem em sala de aula, dos conteúdos dados, assim como tudo que envolva esse aluno na interação da escola como um todo.

VIII. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO – A elaboração e execução do projeto teve uma duração de março a julho de 2000.

Diários do desenvolvimento do Projeto de Intervenção

DIÁRIO I

Comecei a semana colocando uma ficha no quadro com o nome *Festas Juninas*. Perguntei o que cada um entendia daquelas palavras e à medida que falavam e eu anotava as palavras no quadro, por exemplo: quadrilha, fogueira, São João, dentre outras. Em seguida fiz uma informativa explicando a origem das festas juninas. Depois de várias colocações feitas pelos alunos, coloquei um cartaz no quadro com algumas quadrilhas escritas, lemos juntos e eles gostaram muito. Logo depois, retiramos algumas palavras para serem estudadas com as dificuldades ortográficas as, es, is, os, us. Pedi também que eles identificassem as palavras que rimavam no texto. Formamos palavras, e à proporção que eles ditavam eu copiava no quadro, desmembrando as palavras em sílabas. Eu aproveitei também as palavras ditadas para introduzir plural e o singular.

No dia seguinte iniciamos a aula copiando algumas palavras no quadro com as dificuldades

ortográficas estudadas no dia anterior, fizemos uma leitura coletiva e

individual dessas palavras. Quero salientar uma palavra que chamou muito a

atenção das crianças *FANTASMA*, eles pediram que eu contasse histórias de

fantasmas, eu contei algumas alunas e alguns alunos também narraram, em

seguida fizemos atividades copiadas no quadro.

Como eles se interessaram pelas histórias de fantasma, na aula seguinte eu levei um filme

para eles assistirem: *Gasparzinho, o fantasma minha camarada* eles adoraram o

filme. Depois de assistirem o filme nos fizemos um comentário onde cada um

dava a sua opinião. Eu aproveitei a ocasião pedindo para os alunos

montarem e ilustrarem uma historinha individual baseada no filme, fazendo

a re-escritura depois. Eu notei que nessa atividade eu consegui realizar o meu

objetivo com bastante sucesso.

No dia seguinte, iniciei a aula colocando um cartaz no quadro com a música *Cai, cai balão*;

cantamos a música e depois eu pedi que as crianças identificassem no texto as

palavras que recebem til, lemos as palavras com o til e sem o til para

verificarmos a diferença de som e a importância do til nas palavras, pedi que as crianças ditassem outras palavras de conhecimento delas com til e fizemos uma listagem no quadro, logo depois as crianças leram coletivamente as palavras copiando-as no caderno, em seguida entreguei uma tarefa mimeografada para os mesmos responderem.

No outro dia retornamos a aula anterior fazendo uma leitura coletiva, em seguida eu entreguei uma atividade mimeografada com o título *Festas juninas*, no qual eles montaram, ilustraram e fizeram a reescrita de uma história. Essa atividade foi muito satisfatória, pois a maioria dos alunos conseguiu realizar com sucesso.

DIÁRIO II

Iniciei a semana colocando a música junina *Arraial* no quadro, cantamos juntos, e em seguida identificamos as palavras escritas com l com som de u no texto, destacamos, escrevemos e lemos, logo depois as crianças ditaram várias palavras de conhecimento delas com essas dificuldades ortográficas. As palavras ditadas foram escritas no quadro, e em seguida as crianças leram coletivamente registrando as palavras no caderno. Houve uma palavra que estimulou a curiosidade das crianças, a palavra sol onde os alunos fizeram várias interrogações, então eu resolvi relacionar Português à área de ciências para estudarmos o sol e o planeta terra.

No dia seguinte, iniciei a aula mostrando um globo terrestre e explicando que aquele globo representava o nosso planeta e mostrando a importância do sol para a terra. As crianças fizeram muitas perguntas, então fiz a leitura de textos informativos para tirar a dúvida dos mesmos, logo depois fizemos atividades relacionando português a ciências, eu observei que nesse tipo de atividades as crianças aprendem com muito mais facilidade.

Continuando o projeto *Festas Juninas*, comecei a aula colocando um cartaz no quadro com a música: *capelinha de melão*, depois de cantarmos a música eu pedi que as crianças identificassem a palavra *cravo* dentro da letra da música, em seguida eles ditaram várias palavras que formam encontro consonantal com

***r*, pois esse era o meu objetivo, trabalhar essas dificuldades ortográficas, logo depois fizemos uma leitura coletiva dessas palavras e os alunos registraram no caderno, lemos também colocando o *r* e retirando o *r* nas palavras para verificarmos a significação dessas palavras.**

No dia seguinte trabalhamos separação de sílabas, formação de palavras e frases, leitura, autoditado, dentre outras atividades.

ANEXO G

Projeto de Intervenção 3

Professora- aluna *L*

Temática: Leitura e Escrita

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado é oriundo da angústia causada a nós professores alfabetizadores, em consequência das dificuldades que permeiam o aprendizado da leitura e da escrita nas escolas públicas e, da necessidade de vencer estas dificuldades melhorando as atividades realizadas durante este aprendizado, para que possam ser obtidos assim, melhores êxitos na parte fundamental do processo educacional sistematizado, a leitura e a escrita.

Sua implementação tem o propósito de realizar-se com práticas pedagógicas fundamentadas nos conhecimentos teóricos obtidos através da leitura de textos (obras) de autores reconhecidos e preocupados com a questão, bem como nas orientações e reflexões recebidas e feitas durante as aulas do Curso de Pedagogia (Norma Superior Magistério das Séries Iniciais) da Universidade Federal do Piauí que hora curso bem como nas importantes orientações oferecidas pela professora Maria Divina Ferreira Lima, que orienta o Estágio Supervisionado do referido curso.

É um documento composto por Sumário, Introdução, Objetivos, Justificativa, Problema, Hipóteses, Referencial Teórico, Metodologia, Cronograma, Bibliografia e Anexos.

Não se trata porém de um trabalho acabado, pois possui o firme propósito de continuidade estando aberto a apreciação e sugestões que possam acrescer-lhe melhoras possibilitando assim, maior sucesso em sua aplicação.

II. OBJETIVOS

1. Substituir velhas práticas pedagógicas fundamentadas no tradicionalismo, ou adapta-las a uma forma nova que possibilite contemplar o novo contexto educacional que as teorias renovadas, construtivistas estabelecem.
2. Possibilitar aos alunos da primeira etapa do primeiro bloco desta escola oportunidades para produzirem seus próprios textos individuais e coletivos.
3. Oferecer aos alunos oportunidades de descobrirem por si mesmos os erros contidos em suas produções escritas através da transcrição destas ortograficamente correta no quadro de giz, pelo professor.

III. JUSTIFICATIVA

O aprendizado da leitura e da escrita vem sendo desde os primórdios, de sua sistematização, principalmente nas últimas décadas, uma grande preocupação de todos quanto forem a educação dentro do processo ensino-aprendizagem, visto que a leitura e a escrita são requisitos exigidos por quase totalidade da cultura mundial em nossos dias para que se possa pelo menos concorrer às chances de vir-se a ter uma vida econômica sócio-cultural, com padrões considerados dignos.

Cada dia que passa, a leitura e a escrita se tornam indispensáveis para a vida em nossa sociedade deixando à margem os não letrados no que tange ao específico: ler e escrever, que juntamente com outras habilidades cognitivas e letramento de mundo completam pressupostamente o preparo cultural e conseqüentemente o social e econômico do indivíduo.

A questão leitura e escrita são tão séria que tem suscitado por parte de inúmeros especialistas a elaboração de vários métodos e propostas de alfabetização com as mais variadas metodologias, todas fundamentadas em observações e propostas de alfabetização com as mais variadas metodologias, todas fundamentadas em observações experiências (estudos) constatadas e registradas por psicólogos, pedagogos e outros especialistas.

Nem se faria necessário tais argumentos para lembrar a suma importância deste assunto. Faço-o aqui, tão somente para circundar o grau de angústia que nos aflige enquanto educadores e em especial, a nós, alfabetizadores.

Assim, imbuída nesta angústia profissional e pessoal intensificada pela responsabilidade quanto ao *futuro* que ora passa por minhas (nossas) mãos também por ser pré-requisito para o Curso de Pedagogia (Normal Superior - Magistério das Séries Iniciais UFPI), a elaboração de um projeto de Intervenção Escolar que venha compensar qualquer dos aspectos do processo ensino-aprendizagem, decidi-me pela elaboração deste trabalho que visa através da intensificação de leituras sobre o assunto, proporcionar-me maior fundamentação teórica permitindo-me assim, uma prática pedagógica mais construtiva e significativa para a vida dos alunos.

IV. HIPÓTESES

Os alunos da rede pública de ensino são oriundos de lares de baixo nível cultural e que desacreditam num futuro promovido através dos estudos.

Os alunos da rede pública de ensino fazem parte de lares onde predominam baixa renda econômica e em geral os pais passam os dias inteiro ausentes não possuindo condição de acompanhar os estudos dos filhos.

A baixa condição sócio-cultural e econômica da maioria dos pais dos alunos da rede pública de ensino não possibilita aqueles o esclarecimento maduro capaz de incentivar a vida escolar destes.

V. PROBLEMA

Por que há tanta dificuldade e lentidão no aprendizado da leitura e da escrita por parte de uma expressiva maioria dos alunos da rede oficial de ensino?

VI. REFERENCIAL TEÓRICO

As dificuldades encontradas desde sempre e agravadas nesses últimos tempos, no aprendizado da leitura e da escrita dentro do processo ensino-aprendizagem desenvolvido na rede oficial de ensino vem desenvolvendo uma preocupação cada vez maior em todos quantos responsáveis e conscientes de seu papel como auxiliar na construção do mundo educacional – escolar e na formação de uma sociedade constituída por indivíduos críticos e conscientes, são partes evoluídas neste processo.

Inicialmente deve-se valorizar o saber trazido pela criança adquirido através de sua vivência de mundo. “As crianças, como ocorre com os analfabetos hindus... não são ignorantes com respeito à linguagem que se escreve e esperam aprender a escrever uma linguagem culta. A dissociação inicial entre o aspecto técnico da linguagem é uma eleição da escola que preocupada com o aspecto gráfico ignora que por trás das letras há linguagem escrita” como diz Vigotsky (1978), Teberosky (1990) Psicopedagogia da Linguagem e da Escrita, pág. 26, quarto parágrafo.

Não se pode deixar de considerar o contexto social do aluno. A escola deve respeitar as diferenças sociais, situacionais e culturais e, as atividades escolares referentes a

alfabetização e ao desenvolvimento das habilidades da lectoescrita devem ser instanciais, reais e naturais” J. Harste e C. Burke, capítulo. 03 p. 51, por Emília Ferreiro e M. G. Palácio (1981) em Os Processos da Leitura e da Escrita - Novas.

Não é tão fácil e imediato para a criança descobrir o significado da escrita “... descobrir que a escrita representa a seqüência fonológica e não representa o significado das palavras, não é uma tarefa simples para a criança”. Teresinha Nunes (1992) *Leitura e Escrita: o processo do desenvolvimento*.

Outro fator a ser considerado é o aspecto geral e individual de cada criança para que se possa promover um atendimento significativo. Acreditamos que o estudo aprofundado de algumas crianças poderá contribuir para um melhor atendimento de etapas percorridas na construção da escrita, entretanto, é importante ficar claro que o processo de cada criança possui especificidade que diferem de uma para a outra... Maria Alice S. e Silva (1988) *Construindo a Leitura e a Escrita*.

Não se pode também esquecer que para a maioria expressiva de nossos alunos *Primeira etapa, do primeiro bloco* rede oficial de ensino, por queima da etapa de alfabetização propriamente dita, tudo é novo e muitas vezes, embaraçoso, sendo indispensável também o cuidado com a questão do erro. “Na alfabetização todo dia é dia de conflito cada palavra, cada frase, é elemento gerador de conflito e esses conflitos passam pelo erro positivos e saudáveis erros construtivos que fazem parte do caminho a ser percorrido...” Nora Célia Boccácio (1985) *Alfabetizar é Agir*.

A produção de texto é essencial tanto para desenvolver a criatividade como para a assimilação das técnicas estruturais dos textos bem como para desenvolver o gosto pela leitura e produção de textos, devendo ocorrer de forma individual e também coletiva. “A idéia que temos sobre a produção de textos escritos é muitas vezes a de uma atividade individual a ser organizada solitária, em oposição a uma atividade coletiva própria da fala de uma conversa na qual diversos interlocutores constroem um diverso...” A escrita coletiva não só é possível mas enriquecedora do ponto de vista da aprendizagem porque permite a realização de atividades diversas e que supõem atividades lingüísticas diferentes. Ana Teberosky [...] *Psicopedagogia da Linguagem e da Escrita*, pág. 69-70.

No decorrer do trabalho de implementação desse projeto serão lidos mais autores que tratam do assunto em questão.

VII. METODOLOGIA

O presente projeto de Intervenção Pedagógica, Leitura e Escrita, será realizado na Escola Municipal “Iolanda Raulino”, localizada à Av. Domingos Afonso Mafrense, 6581 entre os bairros Poty Velho e Mafrense na zona norte da cidade de Teresina-PI, com a turma HBT (primeira etapa do primeiro bloco, turno tarde, formada por 25 alunos – do sexo masculino e do sexo feminino todos numa faixa etária entre 7 e 8 anos, todos oriundos dos bairros entre os quais esta escola se localiza e adjacência).

São na grande maioria, crianças provenientes de lares de baixo padrão social, econômico e cultural. Muitos se querem, possuindo como referência econômica ao menos salário mínimo, o que justifica e contribui para o estágio sócio-cultural dos mesmos.

A aplicação deste projeto ocorrerá através de atividades diversificadas, mas que terão o texto contextualizado, como o seu ponto de partida.

Serão parte de sua fase operacional a leitura e interpretação de textos lógicos, o estudo de palavras isoladas retiradas dos textos para posterior estudo: identificação de número, tipo de letras e números de sílabas.

Formação de palavras novas a partir das sílabas das palavras estudadas.

Elaboração oral e escrita de frases e construção coletiva de textos pelos alunos sobre temas em questão.

As atividades serão realizadas através de leitura coletiva, individual, escrita, recorte e colagem, pesquisa, desenho, pintura, jogos, vídeos e outros, individual e em grupo.

Todas diversidades metodológicas que envolverão as atividades executadas neste projeto visam a aprendizagem da leitura e da escrita de forma significativa e construtiva.

VIII. CRONOGRAMA

De 08 a 20.05.2000 – Levantamento bibliográfico.

De 21 a 24.05.2000 – Organizações das informações coletadas.

De 25 a 27.05.2000 – Elaboração das partes do projeto.

De 29 a 31.05.2000 – Organização estrutural do projeto.

De 01 a 28.05.2000 – Aplicação do projeto.

AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Após a execução de projeto aqui apresentado, indagamos sobre as atividades realizadas. Os alunos da turma 11BT da Escola Municipal Iolanda Raulino expressaram sua opinião de forma uma tanto parecida.

Disseram Ter gostado das músicas dos textos, de alguns mais do que de outros.

Falaram Ter gostado da experiência de observarem a natureza tanto no pôr-do-sol, como a noite observando as estrelas. Gostaram dos vídeos, de terem participado do projeto do lixo e da festa junina da escola.

Demonstraram Ter gostado menos das atividades do quadro de giz, pois alguns não gostam de escrever.

AUTO - AVALIAÇÃO

O Projeto de Intervenção Pedagógica, Leitura e Escrita, por mim elaborado e executado junto aos meus alunos da turma 11BT da Escola Municipal Iolanda Raulino, pré-requisito do curso de Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais da UFPI, ofereceu-me oportunidade de vivenciar algumas experiências novas durante a aplicação das atividades de operacionalização do referido projeto.

Nem todas as atividades trabalhadas foram inéditas, algumas já eram trabalhadas por nós em unidades anteriores. Várias porém foram incorporadas a pouco no meu fazer pedagógico.

Durante a operacionalização deste projeto, pude ver mais vezes que o trabalho da leitura e da escrita realizado a partir do texto e por meio de atividades descontraídas trazem bons resultados.

Não posso dizer que este trabalho foi pleno de êxito, porém foi bastante proveitoso. Tanto que pretendo continuá-lo durante todo o ano letivo, procurando, claro, mais diversificações metodológicas, bem como na medida em que me permitiu o reduzidíssimo tempo, fazer novas leituras que possam trazer-me uma fundamentação mais adequada e segura.

Diários do desenvolvimento do Projeto de Intervenção

DIÁRIO

O Projeto de Intervenção Pedagógica, Leitura e Escrita, realizado na Escola Municipal Iolanda Raulino, nos meses MAIO, JUNHO/2000, é pré-requisito do Curso de Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais da UFPI em convênio com a Prefeitura Municipal de Teresina e se fez em decorrência das dificuldades detectadas na aquisição da leitura e da

escrita junto aos alunos da turma 11BT da referida escola, composta por 25 alunos de ambos os sexos, todos em uma faixa etária entre 7 e 8 anos.

O referido projeto se compõe de duas etapas: etapa de elaboração e etapa de execução.

A etapa de elaboração constou na seleção e leitura de atores que tratam do assunto, estruturação do projeto e organização do material didático a ser utilizado durante sua execução.

A etapa de execução constou da operacionalização das atividades propostas pelo projeto.

Todos os passos das duas etapas deste projeto encontram-se expostas num cronograma de elaboração e aplicação e fazem parte do corpo estrutural do mesmo.

O Projeto de Leitura e Escrita elaborado e executado na sala 11BT aqui relacionada escola, obedeceu integralmente os cronogramas de elaboração e aplicação alcançando um resultado satisfatório.

ANEXO H

Projeto de Intervenção 4

Professora-aluna *M*

Temática: A melhoria do processo de construção da leitura e da escrita no primeiro Bloco

I – INTRODUÇÃO

Sabendo-se que o processo de leitura e de escrita continua sendo um entrave nas séries iniciais do ensino fundamental, essencialmente nas duas primeiras etapas do primeiro bloco, é de grande relevância a realização desse trabalho com o objetivo de oferecer subsídios para melhoria do processo ensino-aprendizagem no que se refere à prática de leitura e escrita, na segunda etapa do primeiro bloco, sala 6, da Escola Municipal Monsenhor Mateus Rufino.

O presente trabalho tem, portanto, a pretensão de desenvolver ações significativas que proporcionem a melhoria qualitativa do processo de leitura e da escrita, contemplando as várias formas de leitura que possibilitem a compreensão e o significado social, privilegiando o texto como instrumento fundamental na prática pedagógica, oportunizando, assim, o entendimento estrutural de um texto.

Esse projeto apresenta uma justificativa onde estão colocados os motivos que levaram à elaboração do mesmo; referencial teórico, que fundamenta o trabalho; metodologia a ser adotada para execução do projeto; cronograma de atividades; bibliografia consultada; anexos, contendo a avaliação do projeto, avaliação da turma e materiais usados.

II – PROBLEMA

Por que os alunos da escola pública possuem dificuldades na aquisição da leitura, escrita e produção de textos?

III – HIPÓTESES

- **A escola tem dificuldade para ensinar a ler e escrever com compreensão.**
- Os alunos pertencentes às camadas populares não têm acesso às variadas formas de leitura.
- A falta de ajuda da família com relação às tarefas escolares contribui para a dificuldade de aprendizagem dos alunos.
- As condições econômicas, sociais e culturais concorrem para o baixo rendimento dos alunos.

IV – OBJETIVOS

- Desenvolver ações que possibilitem a melhoria do processo ensino-aprendizagem no que diz respeito a leitura e a escrita.
- Construir hábitos de leitura, realizando atividades que identifiquem as funções sociais dos vários tipos de textos.
- Utilizar os diferentes tipos de textos, visando a superação das deficiências detectadas relativas a escrita e a leitura.

V – JUSTIFICATIVA

A prática e o desenvolvimento da leitura e da escrita tem sido objeto constante de preocupação na atualidade, tornando-se assim, assunto discutido freqüentemente entre educadores que trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental.

Sabe-se que um número bastante elevado de crianças chega ao término do primeiro bloco sem que tenham aprendido a ler e escrever com compreensão, resultando dessa forma em índices alarmantes de reprovação e, muitas vezes, em evasão escolar.

O ponto central da discussão no que se refere aos problemas apresentados, pode estar diretamente ligado à dificuldade que a escola apresenta para ensinar a ler e a escrever, bem como, problemas resultantes da falta de acesso pela criança principalmente as das camadas populares, às várias formas de leitura, de modo que o ato de ler e escrever se torne uma fonte de conhecimento e prazer.

Diante disso e visando encontrar formas de proporcionar a aprendizagem da leitura e da escrita, entende-se que se faz necessário a realização desse projeto, colocando a criança em contato com os mais variados portadores de textos na sala de aula, possibilitando dessa maneira a apropriação efetiva da leitura e da escrita, que se constitui o objetivo desse projeto.

VI – REFERENCIAL TEÓRICO

A questão do ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, tem sido apontada como uma implicação do fracasso escolar, sendo, portanto,

objeto de estudo de muitos teóricos, entendidos no assunto e preocupados com os altos índices de reprovação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam essa preocupação: “No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo, em países mais pobres – estão diretamente ligados à dificuldades que a escola tem de ensinar a ler e a escrever”. (PCN, v.. 02, p. 19-47)

Em conseqüência de estudos realizados por educadores e de livros e artigos publicados por teóricos que se dedicam ao assunto, permitiram compreender que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, não se resume a apenas habilidades motoras ou atividades de codificação-decodificação, mas envolve uma questão bem mais ampla de compreensão e interpretação. “... a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem” (PCN, v. 02, p. 21-47)

É necessário, então, desde cedo trabalhar com um universo diversificado de textos para que o aluno se torne capaz de produzi-los e interpretá-los com eficiência. “Se o objetivo é que o aluno aprenda a interpretar textos, não é possível tomar-se como unidade básica de ensino, nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizados, poucos têm a ver com a competência discursiva, que é questão central” (PCN, v.. 02, p. 35-97)

Vale ressaltar, que isso não implica dizer que não se trabalhe palavras, no entanto, que esse trabalho não seja feito de forma isolada. Na produção textual poderão ser escolhidas palavras significativas para o aluno, para um ensaio sistematizado de grafia, análise, síntese e formação de novas palavras.

A produção de texto será feita coletivamente, com a intervenção do professor, no sentido de registrar as idéias dos alunos, e, por haver o envolvimento de todos e sendo significativos para eles, poderá ser feita a cópia dos mesmos, para um melhor entendimento no que se refere a parágrafos, espaçamento entre palavras, separação de sílabas. Constará também de produções realizadas em duplas (ou em grupos de 4), por se entender que os alunos interagindo em grupo favorece o processo de ensino daqueles que têm maior dificuldade de aprendizagem.

Nas atividades de expressão oral serão realizadas leituras coletivas e individuais (ajuda do professor), recitações, cânticos, dramatizações, relatos de fatos.

VII – METODOLOGIA

Tendo em vista a dificuldade que os alunos apresentam para a aquisição da leitura e da escrita, o presente projeto caracteriza-se como uma intervenção no sentido de melhorar essa aprendizagem.

O referido projeto será aplicado na Escola Municipal Monsenhor Mateus Rufino, tendo como sujeitos, os alunos da segunda etapa do primeiro bloco, no turno da tarde com um total de 26 alunos, sendo 16 do sexo masculino e 10 do sexo feminino.

Para a execução, dessa produção serão adotados como procedimentos metodológicos: a utilização de diversos textos, em formas variadas (prosa, versos, canções, receita, convites), tendo como suporte, temas geradores. A partir desses textos, serão escolhidas palavras para serem trabalhados de maneira sistematizada, de grafia, análise, formação de novas palavras e de frases.

A produção de texto será feita coletivamente, com a intervenção do professor, no sentido de registrar as idéias dos alunos, e, por haver o envolvimento de todos e sendo significativos para eles, poderá ser feita a cópia dos mesmos, para um melhor entendimento no que se refere a parágrafos, espaçamento entre palavras, separação de sílabas. Constará também de produções realizadas em duplas (ou em grupos de 4), por se entender que os alunos interagindo em grupo favorece o processo de ensino daqueles que têm maior dificuldade de aprendizagem.

Nas atividades de expressão oral serão realizadas leituras coletivas e individuais (com a ajuda do professor), recitações, cânticos, dramatizações, relatos de fatos.

VIII. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

A elaboração e aplicação do projeto ocorreram nos meses de maio até julho de 2000.

Diários do desenvolvimento do Projeto de Intervenção

DIÁRIO 01

Iniciei o tema *FESTAS JUNINAS* com a leitura e discussão de um texto sobre a origem das festas juninas, os santos que se comemoram, as brincadeiras, comidas e bebidas típicas, os usos e costumes.

A seguir entreguei para eles o texto “Festas Juninas”. Foi feita a leitura coletiva com interpretação oral, o estudo de palavras significativas, fazendo a análise

dessas palavras, a formação de novas palavras a partir destas e a criação de frases.

Por último fiz com eles um ditado junino, onde eu ia dizendo as dicas e eles escreviam as palavras.

Comecei também o estudo de numeração decimal para a identificação da unidade e da dezena. Utilizei o ábaco para a compreensão da estrutura. Distribui os ábacos em duplas e eles iam compondo os numerais que eu falava, colocando as fichas na ordem das unidades e das dezenas. Eles entenderam bem, apenas duas duplas erravam na colocação dessas fichas.

Na aula seguinte trabalhei as músicas representativas das comemorações juninas.

Distribui uma folha com músicas referentes ao tema. Fizemos a leitura coletiva e depois cantamos as músicas. Foi feita nova leitura para a identificação das palavras que fazem rimas nas músicas cantadas e das palavras terminadas em *ão*. Depois foram feitos o estudo de outras palavras com uso do til.

Utilizei o alfabeto móvel para os alunos formarem palavras referentes ao tema.

Com relação ao sistema de numeração decimal, trabalhei a leitura e a escrita de numerais até 99. A composição e decomposição de numerais, trabalhei inicialmente, através das barrinhas (para a dezena e para a unidade), só depois trabalhei utilizando os numerais. Eles entenderam bem o trabalho com as barrinhas, apenas uns poucos não conseguiram acertar, porém quando passei a trabalhar com os números, eles tiveram mais dificuldades de compor e decompor os numerais.

Trouxe livros de histórias infantis para a sala e cada aluno escolheu um livro e levou para ler em casa (aqueles que não sabem ler, falei que eles pedissem para alguém ler para eles).

A continuação do tema aconteceu com a leitura de um texto informativo sobre balões e fogos de artifícios. Cada aluno relatou um caso de acidente com fogos de artifícios, com alguém da família ou alguém conhecido.

Apresentei a seguir uma poesia que trazia do perigo dos balões. Primeiro pedi que os alunos dessem um título à poesia, depois foi feita a leitura em grupo e em dupla, identificando palavras que rimam em cada estrofe e depois um trabalho de preenchimento de legendas, com palavras do texto terminadas em *ao, ai inho*.

Utilizei o alfabeto móvel para a formação de palavras, usando o seguinte jogo: Tem nas festas juninas, com a letra...

Eles gostaram bastante dessa atividade e se entusiasmavam para formar as palavras ficando muito animados quando acertavam a formação.

No outro dia trabalhei comidas e bebidas típicas nas comemorações juninas.

Utilizei a receita de um bolo de fubá e fizemos um estudo dos ingredientes e um trabalho de pesquisa de preços dos produtos utilizados na receita.

Montei com eles um cartaz com a classificação das principais características das comemorações juninas na nossa região.

Coloquei em fichas, nomes referentes ao tema junino fizeram uma pescaria de palavras. Quando eles puxavam a linha, pescavam uma palavra e teriam que ler essa palavra. Apenas quinze alunos acertaram as palavras pescadas. Fiz depois o estudo de análise e síntese dessas palavras e a confecção de umas caça-palavras, onde eles iriam encontrar palavras referentes ao tema.

No estudo do sistema de numeração decimal, utilizei uma reta numérica para a identificação do antecessor e do sucessor de numerais e a escrita de numerais na ordem crescente e decrescente.

Finalizei o tema junino com a apresentação de adivinhações, pelos alunos. A turma foi dividida em dois grupos: uma parte falava a adivinhação e a outra parte respondi, depois trocamos os lados.

Apresentei depois o texto, *Desafio*, que depois de feita a leitura coletiva e a identificação de palavras que rimam, alguns alunos fizeram a dramatização do mesmo. A seguir eles produziram coletivamente um convite para a festa junina da escola. Para casa, eles montaram uma história sobre uma festa junina (eu começava as frases e eles faziam a complementação). A culminância se deu com a realização da festa junina da escola.

Dos livros infantis que entreguei para a leitura em casa, no momento da devolução, pedi que eles contassem a história lida. Apenas seis alunos contaram a história completa, nove, contaram apenas o início, quatro, não souberam contar nenhuma parte da história e três não fizeram a leitura da história.

AVALIAÇÃO DO PROJETO

O projeto de intervenção do plano de ação do estágio supervisionado, da disciplina Prática Educativa I, visando a melhoria do processo de construção da leitura e da escrita, aplicado numa turma de vinte e seis alunos na segunda etapa do primeiro bloco, na Escola Municipal Monsenhor Mateus Rufino, foi desenvolvido a partir de tema gerador, utilizando-se nessa primeira execução, o tema *Festas Juninas*.

O referido projeto, com duração de uma semana foi trabalhado a partir de textos em formas variadas, como: prosa, canções, receitas e adivinhações (que seguem em anexos), foi desenvolvido através de leituras e discussões dos textos lidos, cânticos, relatos de experiências, produção de texto, dramatização,

adivinhação, pescaria de palavras, pesquisa de preços, criação de frases, estudos de palavras significativas, ditado de palavras, formação de palavras com o alfabeto móvel, caça-palavras e cruzadinhas.

Foi observado o interesse dos alunos nas diversas atividades propostas sobre o tema, sendo isso manifestado no momento em que eram apresentados os textos, evidenciando os conhecimentos que eles já possuíam sobre o assunto, quando cantavam as músicas, diziam adivinhações, falavam das comidas típicas e se interessavam pelas receitas apresentadas.

Vale ressaltar que a decisão de realizar o trabalho em duplas foi muito útil, pelo fato de que a interação entre os alunos propicia o desenvolvimento daqueles que têm mais dificuldades, pela ajuda que é dispensada por aqueles que têm maior conhecimento.

Com o tema fala de coisas que são do conhecimento e da vivência dos alunos, tornou-se mais fácil de desenvolver as atividades e dessa maneira, ainda que de uma forma muito pequena, houve a melhoria na leitura de palavras, por parte de alguns alunos, contribuindo bastante para isso, o trabalho realizado em duplas.

No entanto, o trabalho de produção de texto individual, foi e é muito difícil trabalhar, pelo fato de que, como os alunos não sabem a grafia correta das palavras, não se sentem motivados a escrever, mesmo com o incentivo de que eles devem tentar escrever as palavras de modo como acham que são escritas. Até mesmo, ditado de palavras, dois alunos não conseguiram escrever nenhuma letra, a cada palavra que foi ditada.

AValiação da Turma

Como os alunos sentem dificuldades para escrever, a avaliação da turma relativa ao projeto das Festas Juninas, foi realizada oralmente, onde através de perguntas sobre a compreensão deles com relação às aulas, se houver alguma mudança no conhecimento e aprendizagem deles, diante aquela semana, eles iam falando o que sentiram e eu copiava no quadro, e que segue abaixo a transcrição do depoimento deles:

Achei bons os textos, porque eram textos que eu não sabia, e aprendi.

Eu consegui aprender a ler algumas palavras, pois eu gostava dos textos.

Gostei de um texto, que era a poesia, um texto que falava para soltar balões.

Gostei das aulas quando elas começavam com textos, porque eles informam mais sobre a leitura.

ANEXO I

Projeto de Intervenção-5

Professora–aluna N

Temática: Produção de Textos

I. INTRODUÇÃO

A escrita na escola tornou-se por muitos anos uma atividade mecânica e enfadonha, levando o aluno a vê-la como um conflito desmotivador para o desenvolvimento do processo da escrita.

Apesar do conhecimento sobre estudos recentes que vêem a escrita como um processo renovador, a escola ainda trabalha como uma atividade designada, esquecendo que o aluno é capaz de construir a escrita a partir de suas experiências, confrontando-as com as metodologias aplicadas pelo educador. Assim, a escrita tem um caráter próprio caracterizada para o aluno como um projeto pessoal.

No entanto, para que isso se faça acontecer de fato, é necessário que haja por parte dos professores, muito, disponibilidade para conduzir o processo de forma construtiva.

Este projeto tem como pretensão contribuir para a melhoria de práticas de escritas, dada a constatação da ineficácia dessas para a formação de escritores críticos, necessários a nossa sociedade.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma:

Introdução, Problematização, Objetivos, Justificativa, Metodologia, Referencial teórico, Cronograma, Anexos e Bibliografia.

II. OBJETIVOS

Procurando melhorar a prática de produções de textos das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental, viu-se a necessidade de elaboração e aplicação deste projeto de intervenção, visando contribuir para a apropriação das estruturas básicas da língua portuguesa e permitindo que a criança seja capaz de construir o processo de escrita com suas próprias idéias.

Especificamente pretende-se, proporcionar condições em que as crianças em contato com os mais diversos tipos de textos sejam capazes de fazer uso das estruturas convencionais da escrita, produzindo textos com suas próprias idéias, com clareza e coerência.

Espera-se, portanto, que com práticas condizentes aos interesses das crianças, estas possam tornar-se corriqueiras e satisfatórias, possibilitando a produção de textos criativos e críticos, expressando suas opiniões.

III. PROBLEMATIZAÇÃO

É do conhecimento dos educadores, o conflito do aluno ao ato de escrever na maioria das escolas e principalmente nas séries iniciais. O momento da escrita, que deveria ser concebido como algo prazeroso, se torna um ato meramente mecânico e enfadonho, transformando-se em atividade bloqueadora do poder criativo do educando. A postura do ato mecânico de escrita nas escolas, contribui para que os alunos não queiram e não saibam escrever, afastando-se da apropriação do processo de construção da escrita, visto que, muitas escolas se propõem a trabalhar privilegiando a codificação de símbolos,

grafia de letras, sílabas, palavras, frases e textos descontextualizados com a realidade social do educando, interferindo assim, na imaginação criadora da produção textual.

É necessário que se faça concretizar a prática de escrita da própria palavra e não a transcrição de idéias alheias, como afirma Calkins (1989, p.19): “Quando a escrita se torna um projeto pessoal para as crianças, os professores não necessitam adular, pressionar, seduzir e motivar. O ato de ensinar se transforma”. A partir do momento em que a criança sai de um ambiente totalmente neutro às suas experiências e envolve-se profunda e pessoalmente com sua escrita, será capaz de manifestar idéias coerentes e próprias, resgatando o prazer da escrita e contribuindo para a elaboração de textos coerentes, significativos, contextualizados e dialógicos.

Baseada nesta visão de escrita, nota-se a forte dependência entre o ato de ler e o de produzir textos significativos. A leitura deve acontecer como um processo de interpretação e reflexão da realidade, possibilitando o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a aquisição de conhecimentos lingüísticos, necessários à criação de textos inteligíveis, críticos e dinâmicos.

Cabe ao professor desenvolver metodologias que estejam de acordo com os interesses dos alunos, e que atendam às suas necessidades sócio-culturais, a fim de que as salas de aula transformem-se em verdadeiras oficinas da língua escrita.

IV. INTRODUÇÃO

Escrever constitui-se um momento penoso e desagradável para muitas crianças que estão em processo de construção de hipóteses sobre a linguagem padrão. Nas séries iniciais, onde as crianças não dominam totalmente os signos convencionais da escrita, o ato torna-se um conflito desmotivador para a transcrição do próprio pensamento. A escola, que deveria ter caráter transformador, pouco tem contribuído para a formação crítica do educando, conservando práticas de experiências neutras e fazendo do aluno um reproduzidor de idéias alheias.

Na expectativa de que se repense o papel de agente transformador da escola, é necessário que se proporcione mudanças nas práticas que não contribuem para o desenvolvimento crítico dos alunos. A transcrição do pensamento neutro e desarticulado não condizentes com a realidade social do aluno devem ser abolida, dando espaço às práticas que pretendem formar cidadãos críticos e capazes de intervir no curso da história.

Não é finalidade deste projeto modificar a prática de nenhum educador. No entanto, pretende-se contribuir para a melhoria do desenvolvimento do processo leitura - escrita através de metodologias que possam levar a criança a construir seu conhecimento a partir de suas experiências.

V. REFERENCIAL TEÓRICO

Desde cedo, o homem sentiu necessidade de registrar momentos importantes de suas experiências, convencionando a sua linguagem e fazendo surgir a escrita.

Sabe-se portanto que, a aquisição da escrita não deve ser considerado como um mero ato a ser memorizado, treinado e repetido. E sim, como algo mais complexo e contínuo que leva o aluno a construir suas hipóteses e vencer os obstáculos do desenvolvimento do processo.

Nesta perspectiva Ferreiro e Toberosky (1986) destacam que:

“a escrita não acontece na vida do sujeito através de um estado fantástico, mas pela construção de estruturas cognitivas, ou seja, pela construção de níveis de conceitualização que possuem regras próprias ou hipóteses próprias para o seu funcionamento”.

Ao longo do desenvolvimento cognitivo, a criança passa por diferentes estágios designados pelas autoras supracitadas como níveis silábicos. Esses níveis dão noções de como a criança pensa qualitativamente em relação à escrita, até chegar à hipótese alfabética.

No percurso dessa aprendizagem, apontam os níveis: pré-silábico (níveis um e dois); silábico (nível três); silábico-alfabético (nível quatro) e alfabético (nível cinco).

No nível pré-silábico, não estabelece vínculo entre a fala e a escrita. Fazendo uso de letras do próprio nome ou letras e números na mesma palavra.

No nível dois, supõe que para algo poder ser lido precisa ter grafias variadas. Surgindo as hipóteses de variedades e quantidades de caracteres.

No nível silábico, faz correspondência entre a representação escrita das palavras e suas propriedades sonoras. Supondo que, para cada sílaba oral corresponde uma letra ou um sinal. Neste nível a criança constrói princípios, aplicando suas hipóteses e passando por conflitos que dificultam a escrita. Entre eles, o realismo nominal – a idéia que, conforme o tamanho do objeto real que a palavra representa, será também o tamanho desta.

No nível silábico – alfabético, é valorizado partes da palavra aplicando a hipótese silábica e parte analisando os fonemas que compõem a emissão oral.

Ferreiro e Teberosky (op. cit.), definem o nível silábico alfabético como o momento em que:

“a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá mais além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência da quantidade mínima de grafias, ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança”.

Através das hipóteses que construirá no nível alfabético, a criança terá oportunidade de confrontar as dificuldades da língua escrita, enfocando-a como um sistema de representação da língua falada, com significado social e fundamentando metodologias que favorecem a construção do conhecimento.

Superando essas dificuldades, terá condições de internalizar a compreensão do sistema de representação da escrita e apropriar-se do mesmo para fazer uso de uma cultura letrada, expressando-se através da escrita e compreendendo a expressão dos outros.

Para que a criança chegue a este estágio, observa-se a necessidade de se trabalhar desde cedo com o texto em sala de aula, devido sua extensão ser um indicador da quantidade de informação que é possível reter na memória.

Ilari (1986) afirma que, a palavra texto, pode incluir qualquer produção verbal, oral ou escrita, dotada de coesão interna e condizente com uma situação. Nessa visão, escrever e ler são atos de linguagem, de interação autor/leitor. Essa fato está ligado ao objetivo que o autor tem ao escrever e ao que o leitor tem ao ler. Texto é portanto, uma palavra, uma frase, ou um conjunto de orações que expressem idéias e alcancem uma finalidade comunicativa. Podem ser chamados de textos, tanto estórias, como cartas, avisos, bilhetes, poesias e outros.

É importante que, mesmo sem estar lendo, a criança tenha contato com o máximo possível de materiais gráficos. Cartazes com alfabeto, poesias, histórias de eventos, propagandas, rótulos, livros infantis, revistas em quadrinhos; constituem materiais extremamente importantes para serem explorados pelos alunos, favorecendo o agir da criança sobre o objeto escrita e o gosto pela leitura.

O aluno ao vivenciar a prática da leitura e da escrita, internaliza com facilidade as convenções da língua escrita como espaçamento, pontuação, topologia das letras, capacidade de expressar-se e produzir, a partir de suas hipóteses, evidenciando o domínio da língua escrita e um produto textual rico.

Nesta perspectiva os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 68) enfatizam que: “formar escritores competentes supõe uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos”.

É necessário criar na criança o hábito de escrever textos significativos e para isso é importante que a mesma esteja envolvida profundamente com a escrita, percebendo-se como a autora dos textos que devem fazer parte do ambiente escolar, compartilhando-os com os outros suas idéias.

Partindo-se do princípio de que textos são escritos para serem lidos Welson (1995) afirma que o professor precisa saber o que fazer com produções individuais e/ou coletivas das crianças e descobrir mecanismos que assegurem que essas produções sejam documentadas, servindo para registrar a história da turma, e que sejam lidas por outras pessoas, cumprindo sua finalidade de comunicação.

É necessário, também, trabalhar o uso social da escrita, discutindo com a criança: por que se escreve, o que e para quem. Através da escrita de recados, listas, relatórios (de jogos, de passeios, da própria aula), as crianças vão percebendo as funções da escrita e a necessidade de colocar as letras em uma certa ordem para que tenham significado e possam ser lidas.

Na visão da criança, segundo Kato, a fala e a escrita são “parcialmente isomórficas e parcialmente isofuncionais”.

Com a prática da leitura e da escrita, a criança vai descobrindo que, o que se escreve pode ser diferente do que se fala. E que a escrita tem papel fundamental em uma sociedade letrada.

O encaminhamento do trabalho desenvolvido pelo professor será norteado pelo tipo de texto apresentado pelo aluno. Sendo necessário que o professor tenha capacidade para reconhecer os percursos pelos quais passa o aprendiz da escrita na direção da forma convencional, e de acompanhar hipóteses que este elabora a partir de todos os dados de escrita que estão ao seu dispor.

Cabe ao professor, assumir um papel de mediador, oferecendo metodologias que favorecem o desenvolvimento cognitivo da criança e criar momentos em que ela possa pensar e agir.

Para isso, é preciso estar muito bem fundamentado teoricamente, conhecer a língua, para poder intervir e enriquecer a produção escrita da criança, pois só o fato de colocarmos em contato com materiais escritos não é suficiente para garantir que esta criança irá aprender.

VI. METODOLOGIA

O presente projeto de intervenção será desenvolvido nas séries iniciais, especificamente no primeiro ciclo, onde serão utilizados os mais variados textos procurando assim despertar na criança o gosto pela leitura, motivando-a para a construção da escrita. Dentre os textos selecionados, farão parte deste trabalho as revistas em quadrinhos, literatura infantil, músicas, poesias, dicionários, certidões de nascimento, anúncios, panfletos, receitas entre outros.

De início, o trabalho será realizado procurando dar ênfase ao *eu-histórico* da criança, dando oportunidade de se fazer o próprio reconhecimento de sua identidade. Neste trabalho, será usado como texto a certidão de nascimento do aluno, onde será confeccionado o livro da vida, oportunizando-o a construir o seu próprio livro com características individuais.

Além da apropriação da escrita, é necessário se fazer uma conscientização sobre os seus direitos e limites dentro do espaço físico no âmbito escolar e proporcionar-lhe momentos em que se sinta valorizado, melhorando assim sua auto-estima.

No trabalho com as revistas em quadrinhos, será feita a seleção dos textos a serem trabalhados pelos próprios alunos. Esta metodologia consiste na interpretação da história através da associação das imagens na visão da criança que ainda não é capaz de ler diretamente, dando-lhe a sensação de serem leitoras e estimulando-as para o processo de alfabetização. Após a leitura das revistas em quadrinhos que levem os alunos a despertarem posições críticas a respeito das atitudes dos personagens. Os questionamentos serão anotados pelo professor, para eventual produção de textos a ser realizada pelas crianças.

As atividades sobre esta metodologia, terão continuidade com a recontagem escrita das histórias pelas crianças assumindo o lugar dos personagens e escrevendo suas atitudes perante situações ocorridas na história. Nesta fase, serão entregues cópias de revistas com

balões em branco, onde as crianças interpretam a seqüência de desenhos. Para estimular a criatividade dos alunos, propõe-se uma quebra – cabeça onde os quadrinhos serão separados um a um para a posterior montagem e leitura da história. Apresenta-se também a critério dos alunos o estudo de um texto de revista que sirva como elemento de mudança de atividades e possa ser dramatizado pelas crianças.

Na perspectiva de que as crianças escrevam corretamente desde o primeiro ciclo, será desenvolvida a técnica ortográfica do varal, onde as crianças confrontarão suas escritas com a forma convencional. É necessário que o professor tome conhecimento das dificuldades apresentadas pelos alunos e que, após o diagnóstico faça uma listagem de acordo com as categorias de erros ortográficos dos alunos. Para isso os alunos serão motivados a pensarem em várias possibilidades de representar um mesmo som, transcrevendo a fala para a escrita. Esta metodologia precisa acontecer freqüentemente a fim de que os objetivos através de exercício práticos que ajudem-nas a construir seus próprios escritos e reconstruírem seus próprios escritos e refletirem sobre a convenção da escrita. Outra prática é o direcionamento da discussão em torno da regra que se pretende reforçar. Através da música, ou leitura pelo professor de outro tipo de texto, pede-se que a criança complete lacunas do texto ou transcreva enquanto ouvem a música ou leitura do texto. Esta metodologia proporciona a diferença entre a transcrição da fala para a escrita.

Diários do desenvolvimento do Projeto de Intervenção

DIÁRIO I

Iniciei o projeto *Quem sou eu?* com uma conversa informal procurando motiva-los e elevar a auto-estima da turma.

Apresentei-lhes uma caixa fechada, contendo um espelho, dizendo que ali continha um segredo e que este era a foto de uma pessoa muito bonita e importante para mim.

Todos iriam ver a foto e descrevê-la de acordo com a cor dos olhos, dos cabelos (se longo, curto, liso, crespo), pele e outros.

Muitos conseguiram segurar o segredo, mas outros no momento em que observavam diziam logo que o que estavam vendo era a sua imagem refletida o espelho.

Passado o momento, pedi que cada um fizesse o seu auto-retrato, de acordo com as características observadas e que escrevesse seu nome em um espaço abaixo. Das vinte e seis crianças, quinze conseguiram escrever de forma legível o nome completo. As demais, alegaram não saber, apresentando dificuldades até mesmo para realizarem o auto-retrato. Com o auxílio do crachá, três conseguiram escrever o pré-nome.

Ao iniciar a leitura dos nomes, observei que a maioria que havia escrito o nome completo, o lia sem ter a noção de qual nome fazia correspondência sonora. Se eu apontasse somente o pré-nome, mesmo assim, ela o lia como se fosse o nome completo.

Praticamente todos conseguem distinguir a quantidade de letras dos seus nomes e dos colegas.

O momento da escrita foi de grande rebeldia, pois as crianças não queriam escrever. Algumas chegaram a questionar “como eu queria que elas escrevessem se elas não sabiam. Tinham-se ido à escola para aprender a escrever, como eu queria que elas escrevessem se ainda não tinham aprendido”? Falei que para elas aprenderem, teriam que tentar, aos poucos, mas que precisavam começar de agora para irem pegando a prática. Convenci-as de que qualquer dúvida eu ajudaria.

Iniciamos a escrita com uma produção de texto: *Quem sou eu?* Depois de muitas reclamações, vários desenhos e poucas palavras no papel, alguns conseguiram escrever seu nome, idade e de que gostaram.

Após esta tentativa começamos a construir o livro da vida, onde eles iam escrevendo-desenhando, suas características, gostos e sonhos.

A maioria, no momento da leitura do livro da vida, relatou não gostar do seu nome porque é muito grande e dá trabalho para escrevê-lo.

Um garoto, como o mesmo nome do pai, desconhecia este fato, e somente escrevia e atendia pelo sobrenome.

DIÁRIO II

O trabalho com revistas em quadrinhos deixou todos eufóricos.

O conversarmos sobre a atividade percebi que estavam ansiosos.

Cada um recebeu uma revista e imediatamente começaram a folheá-la sem preocupar-se com a distribuição das histórias e o conteúdo das mesmas.

Das vinte e três crianças presentes, uma faixa de dezoito conseguiram manter a concentração na revista que estavam em seu poder. As demais queriam a qualquer custo levantar-se e observar a revista do colega.

Deixei que trocassem as revistas. De início, houve um tumulto, mas aos poucos conseguiram acalmar-se. Alguns estavam tão concentrados que sequer seguiam minhas instruções.

Em seguida, após todos afirmarem ter “lido” a revista, iniciamos o relato da interpretação das histórias. Cada criança foi relatar o nome de sua revista, quantas histórias continha, a que mais gostou, porquê. Algumas crianças apresentaram dificuldades até mesmo no reconhecimento dos personagens. Outras conhecem praticamente todos os personagens e fazem uma interpretação condizente à história lida.

Escolhemos uma história para trabalhar. Como ainda estávamos no enfoque dos 500 anos de descobrimento do Brasil, eles escolheram um texto da Revista Chico Bento que abordava o tema. Escolhemos alguns alunos para fazerem uma leitura dramatizando a história.

Foi um trabalho muito cansativo, pois tive que conseguir muitas doses de paciência para contornar os inquietos devido à extensão do texto e a expectativa dos dramatizadores. Estes, estavam maravilhados.

O título da história – *Outros 500*, aborda fatos do descobrimento onde Chico Bento estuda para as avaliações e de repente dá de cara com Cabral que vem fazer parte da história atual.

A aula foi muito proveitosa, principalmente porque na turma temos uma criança com o sobrenome Cabral, fato que fez com que a turma despertasse maior interesse pelo assunto. A polêmica do descobrimento tomou conta da sala e queriam disputar até votação para ver quem tinha razão. Alguns afirmavam ter sido os índios. Outros afirmaram que o que valia era a carta de Cabral, da qual já havíamos falado, pois era nela que continha a certidão de nascimento do Brasil.

Terminada a discussão e após sucessivas tentativas, conseguimos fazer a dramatização. Em seguida, selecionamos alguns quadrinhos e trabalhamos a escrita de alguns balões em branco. Esta atividade foi voltada para atitudes que a criança assumiria, se estivesse no lugar dos personagens. Todos tiveram muita dificuldade na escrita. Alguns preenchiam apenas com monossílabas e outros sequer queriam tentar.

A montagem de um quebra-cabeça da história foi feita em forma de competição. Dividimos a turma em grupos e cada um ficou com trechos da história para a montagem. Após inúmeras tentativas, conseguiu-se montá-la. O grupo que ia terminando, imediatamente procurava ajudar o outro.

Para minha surpresa, pois ainda são muito egocêntricas, na medida em que um grupo conseguia ajudar o outro, ambos abraçavam-se e comemoravam com alegria.

DIÁRIO III

Iniciamos o projeto *Lixo na Escola*, para complementar o projeto de higiene que estava sendo finalizado.

Começamos com leituras informativas sobre o meio ambiente (preservação e riscos para o homem devido sua transformação devastadora) apontando inúmeros atos que prejudicam a saúde de todos os seres.

Para complementar as leituras fizeram pesquisas em jornais, revistas sobre o lixo. Eles, de início gostaram de idéia, mas no desenrolar da procura pelas informações adequadas, tornaram-se impacientes e queria recortar a primeira figura que aparecesse. Finalizamos o trabalho organizando um mini-mural.

O trabalho prosseguiu na aula seguinte com leitura e escrita de frases retiradas do mural

formação construção de um outro texto e posteriormente, com a seleção de

embalagens recicláveis para a confecção de materiais de sucata.

No desenvolvimento de confecções de materiais, constatei que as crianças apresentam problemas em concentrar-se durante as atividades corriqueiras, ficam mais tranqüilas e conseguem desenvolver a criatividade produzindo inúmeros objetos a partir do material.

Construímos alguns instrumentos musicais, brinquedos e outros.

Após a confecção, iniciamos a escrita e leitura dos nomes dos objetos, descrevendo suas características e finalidades.

Na culminância do projeto houve exposições dos trabalhos e finalizamos com uma produção coletiva.

ANEXO J

Projeto de Intervenção 6

Professora–aluna O

Temática: Leitura e Escrita

I. INTRODUÇÃO

O mau domínio da leitura cria dificuldade para a escrita tanto nas aulas de português como também nas de matemática e outras disciplinas. Esse aspecto tem preocupado os professores da escola *Antonio Dílson Fernandes*, em especial em relação aos alunos da segunda etapa do primeiro bloco, sala 06, turno tarde. Essa situação despertou-me o interesse em encontrar uma solução para esse problema, ou seja, despertar em meus alunos o gosto pela leitura, criando condições para que os mesmos sintam-se motivados a fazer leitura, ouvir histórias e produzir textos.

O referido projeto será executado numa turma heterogênea de 38 alunos onde a faixa etária varia de 8 a 12 anos, sendo 16 meninas e 22 meninos. A metade da turma encontra-se no nível silábico, algum no pré-silábico e o restante no alfabético.

Este projeto sucinto alternativo que impulsionou mudanças significativas no comportamento do aluno, consolidando o processo de alfabetização. A duração do projeto será de 9 dias, sendo que o projeto encontra-se à disposição de quem se achar interessado.

II. OBJETIVOS:

2.1 Geral

Subsidiar e sistematizar estratégias para que se possa desenvolver no aluno o gosto pela leitura e escrita favorecendo dessa maneira o desempenho em outras disciplinas.

2.2 Específicos

- Favorecer o desenvolvimento do prazer pela leitura e a escrita.
- Ler e interpretar textos encontrados em revistas, livros, jornais, etc.
- Ilustrar, começo meio e fim de uma história.
- Formular hipóteses sobre frases e palavras isoladas.
- Produzir textos.
- Apresentar o texto para os colegas através de dramatização.

III. FORMULAÇÃO DE PROBLEMA.

Por que os alunos da primeira etapa do primeiro bloco da sala 06 da Escola Municipal Dílson Fernandes possuem dificuldades de leitura e escrita.

IV. REFERENCIAL TEÓRICO.

O referido tema desse projeto é bastante abordado pela psicologia e estudiosos da educação; segundo Luis Carlos (1995). “A leitura é a realização do objetivo da escrita, enfim, quem escreve para ser lido, a leitura é, pois uma decifração e uma decodificação, são preciso primeiro decifrar a escrita para depois entender a linguagem encontrada”.

Segundo Eveline Chameuy (1995). “É necessário que a atividade se realize sobre diversos objetos materiais específicos e esses materiais devem está presentes a partir dos primeiros contatos com o escrito”. Na mesma de pensamento fala ou diz Anne Chartier (1996). “A aprendizagem da leitura é facilitada por uma familiarização prévia de vários portadores de textos”. O desenvolvimento competência de leitura e escrita são classificados em cinco níveis, (Ferreiro, 1986; Ferreiro Teberos ky, 1982) os quais, cada um com algumas subdivisões. No nível I, a criança passa pela fase de garatuja à fase pré-silábica onde ela já começa a diferenciar letras de números. No nível II, a criança entra em conflito, pois não consegue entender a organização do sistema lingüístico. Já o nível III, ela começa a contar os pedaços sonoros. Chegando ao nível IV entra novamente em conflito, pois negar a lógica do nível silábico, começa a acrescentar letras. No nível V já consegue ler e expressar o que pensa ou fala.

Yelta M. Goodmam (1995) diz que, “O nível alfabético não é o fim da alfabetização, mas sim o final de evolução anterior e o ponto de partida a novos desenvolvimentos”.

V. METODOLOGIA

O projeto foi preparado para subsidiar o professor na busca de melhorar sua prática pedagógica em relação à leitura e a escrita dos alunos da segunda etapa do primeiro bloco da sala 06 turno tarde da Escola Municipal Antonio Dílson Fernandes, sendo 16 meninas e 22 meninos. Dentre os alunos (as) mencionados, 30% são repetentes.

A maioria dos alunos vêm de famílias carentes, onde os pais tem baixo poder aquisitivo e algumas mães trabalham na horta do bairro.

5.1 ATIVIDADES

- Leitura e interpretação de textos encontrados em revistas, livros, jornais, etc.
- Dramatização de uma história.
- Hora do conto.
- Bingo com os personagens ou palavras da história.
- Caça palavras.
- Criação de diálogos.
- Criação de uma história a partir de um personagem.

5.2 RECURSOS

Papel madeira, pincel, revistas, tesouras, cola, giz, quadro, cadernos, lápis, coleção, fantoches, jornais.

Diários do desenvolvimento do Projeto de Intervenção

DIÁRIOS

7 à 11/02

A primeira semana de aula não foi fácil, talvez por conta da adaptação dos alunos com a nova professora ou talvez de mim que não esperava lidar com alunos tão agressivos, sendo que a maioria apresenta uma baixa estima, a maioria com idade avançada para a série. Tentei trabalhar de início com o nome deles enfatizando a primeira letra, número de letras, jogo da memória, apresentei um texto para estimar a oralidade e a própria escrita, através da observação durante as atividades constatei a dificuldade na leitura, atenção, hiperatividade e agressividade de boa parte dos alunos.

14 à 18/00

Através do texto “Menino maluquinho” foi trabalhadas a oralidade, escrita, rimas e estrofes, noções de comportamento, amizade. Na prática lingüística foi trabalhadas

alguma palavra e formação de outras palavras usando o alfabeto móvel. Minha maior dificuldade é na explanação das aulas por conta da falta de atenção, por não ter material didático diversificado recorre quase que exclusivamente ao quadro o que não é bom, pois alguns ficam de costas para o quadro trazendo um terrível desconforto para o aluno. A aprendizagem dos alunos é lenta, propus um remanejamento a supervisão, a mesma prometeu pensar no assunto.

21 à 25/02

Continuando no tem Eu histórico apresentei como atividade de estudo o próprio nome, contagem de letras e sílabas, família silábica *FA / MA / LA*. Os alunos que se encontram no nível silábico encontraram dificuldades na identificação das sílabas. Para introduzir noção de adição, apresentei um jogo com dados, o qual eles gostaram e apenas dois alunos não participaram tentei incentivá-los mas não surtiu efeito, o que aliás acontece em todas as atividades.

28 à 03/03/00

A supervisão com a direção da escola decidiram fazer um remanejamento, foi formados uma turma de aceleração com os alunos com idade avançada para a série. De 27 alunos que tinha fiquei com 33 o que, aliás, vai dificultar meu trabalho, sem contar que eles ficam em mesas mal posicionadas na hora da exposição e nas atividades de escrita no quadro, ainda não consegui identificar o nível de aprendizagem que se encontram os alunos.

9 à 10/03/00

Iniciei a aula conversando sobre o carnaval, coisas boas e ruins que acontecem nesse período. A partir de algumas palavras trabalhei a qualidade das letras, número, última letra e palavras novas no uso do alfabeto móvel todos os alunos participam, sendo os que se encontram no nível alfabético formam palavras mais rápidas. Na atividade sobre o corpo humano, no empenho dos alunos na atividade através da mímica, após essa atividade foi feita a leitura de um texto abordando o corpo na leitura por grupo percebi que poucos alunos liam sem minha ajuda.

13 à 17/03

Segunda feira teve, reunião sobre o projeto político pedagógico em que debatemos sobre as tendências pedagógicas e situamos em qual linha nós estamos trabalhando, terça e quarta feira foi trabalhado palavras novas através de jogos, depois do jogo os alunos fizeram a cópia das palavras no caderno, a maioria participou da atividade. Isaías, Ângelo tiveram dificuldades na execução das regras do jogo, em síntese, não conseguem trabalhar em grupo.

20 à 24/03

Ana Patrícia e Laiana têm dificuldade em identificar as letras, principalmente a de imprensa minúscula.

Isaías tem dificuldade em adaptar-se às regras de sala de aula, percebo que quer sempre chamar atenção, já chamei a mãe para conversar sobre o seu comportamento. Nayana é muito retraída, no entanto, percebo o interesse nas atividades. Fábio é impaciente e ansioso, apresenta problemas na fala, preciso entrar em contato com seus pais.

27 à 31/03

Conversando com os alunos na segunda sobre as aulas da semana anterior percebi que as crianças não assimilaram muita coisa, disseram que escreveram e escreveram, infelizmente a professora que ficou na sala não operacionalizou o planejamento eu tinha preparado.

Os alunos as sua maioria mostraram interesse no tema a casa, suas casas, cômodos e materiais que foram construídas. Isaiás, Ângelo, Francisco, Gleison, Mayrbsom são extremados inquietos, só conseguem envolver-se nas trocas de figurinhas. A maioria da turma ficou atenta quando apresentei a música “A casa”.

3 à 07/04/00

Durante a conversa sobre a casa percebi um certo constrangimento de alguns ao comentarmos os tipos de casa, como alguns moram em casa de pau-a-pique, os colegas ironizam, tive que falar da questão do respeito à moradia do colega, o valor de ter uma casa. Depois da explanação apresentei a música *A casa* de Vinicius de Moraes onde percebi uma certa empolgação, depois ouviram a música, o texto, a leitura coletiva destaque de palavras, etc. Na leitura individual, poucos alunos conseguem ler sozinhos. Durante toda a semana trabalhei o texto a casa os cômodos da própria casa a planta de uma parte da casa e higiene, etc.

10 à 14/04/00

Na segunda feira os alunos ficaram com a professora estagiária. Foi um dia de horário pedagógico coletivo em que foram discutidos temas como problemas encontrados na sala, festa da páscoa.

Na terça feira trabalhei com o alfabeto minúsculo, a maioria sentiu dificuldade de identificar a letra, formar frases, mas fizeram com bastante entusiasmo. Na quarta feira, apresentei rótulos, Jenilton ficou atento a essa atividade, Isaiás, Fábio, Cristóvão, Valdiane, Welson e Antonio Francisco sentiram dificuldade na hora de descrição do produto.

17 à 18/04/00

Iniciei o tema “páscoa” perguntando o que entendiam por páscoa. Carlos disse que era o coelho, outro falou que era ovo de chocolate. A partir das respostas falei sobre o significado da páscoa e os símbolos. Na confecção de cartas para oferecer a alguém percebi o interesse dos alunos. No dia seguinte foram apresentadas as mensagens.

Diários

02 à 12/05/00

Iniciei a aula perguntando como foi a semana anterior em que estive, as respostas forma pouco esclarecedora, percebi que os alunos não conseguiam falar realmente o que aprenderam. Conversei sobre a semana cultural da escola e em como a sala iria participar. Na introdução do tema trabalho, algumas crianças sentiram vergonha em falar do trabalho do pai, aproveitei e falei da importância do trabalho, o respeito, etc.

A maioria desenhou um profissional que gostaria de ser, mas poucos, em média 6 alunos escreveram sobre a profissão. Em relação às tarefas de casa, poucos alunos respondem. A maioria argumentou a não ajuda dos pais. No tema “a escola” houve mais participação na conversa sobre os profissionais da escola, a função de cada um, a importância. Poucos sabem o nome dos funcionários. Na apresentação dos profissionais da escola apenas uns cinco a seis alunos fizeram a representação. Nas atividades diversificadas os alunos que estão na fase silábica sentiram dificuldades na formação de palavras e frases com o alfabeto móvel.

Nas produções feitas percebi muito erro ortográfico, o que me levará certamente à trabalhar as atividades para suprir essa dificuldade. Na localização da Escola poucos souberam identificar o endereço.

08 à 12/05/00

Continuando no tema “Escola” solicitei que entrevistassem um funcionário da escola preparamos um roteiro das perguntas, através dessa atividade os funcionários sentiram-se valorizados. Após a entrevista fizeram atividades com alfabeto móvel (formando nome funcionários). No dia seguinte pedi que observassem o que mais chamou atenção e desenhassem, após o desenho solicitei uma produção de texto. Apenas 8 alunos conseguiram formar textos compreensíveis. Após a produção fiz a reescrita com os alunos, terminada a tarefa copiaram o texto. Nos dias seguintes finalizamos o tema com atividades diversificadas de acordo com o nível de cada aluno: desenho, colagem, formação de palavras com alfabeto, frases e textos. A maioria tem dificuldade na segmentação das palavras.

15 à 19/05/00

No tema “Eu e a escola” trabalhamos várias atividades sendo que os alunos participaram foram atividades que solicitava a vivencia que eles tinham da escola e de seus funcionários. No tema “escola”, elaborei o tema *a sala de aula* onde representaram com dedução de texto, partindo da produção de texto enfatizei a parte gramatical como também a alfabetização.

No início da aula pedi que observassem a sala e dissessem tudo o que viram, depois solicitei que escrevessem o nome, alguns escreveram no quadro. Após a escrita perguntei quais daqueles nomes eram próprios ou comuns, percebi que parte significativa da turma não conseguiu diferenciar mais uma vez solicitei para os alfabéticos a leitura do texto *O mágico* no livro didático. Para os silábicos um ditado de gravuras. Após essa atividade conversamos sobre os produtos consumidos pelas pessoas da família, o que mais gostavam e sua importância. Isaias disse ter vontade de comer creme de galinha. Mas que sua mãe não fazia por que não tinha dinheiro, aproveitei e falei do valor nutricional de alguns alimentos do poder de custo.

22 à 26/05/00

Dando continuidade à atividade sobre produtos, solicitei que analisassem cada rótulo trazido, como: nome, matéria prima, validade, finalidade. Depois os alunos criaram um produto e inventaram a publicidade para a venda. Nessa atividade participaram os mais retraídos. Com os rótulos no cartaz foi escolhido um para a elaboração de uma receita. Antes da atividade perguntei o que era receita, para uns era o remédio que o médico passa, para outros era o modo de fazer uma comida. Aproveitei e mostrei a receita de um bolo, fizemos a leitura, destacamos palavras, etc.

05 à 09/06/00

Iniciei a aula perguntando o que lembravam sobre as festas junina, a maioria não teve dificuldade, sendo o que mais lembrava as festas estava relacionada ao que vivenciam na comunidade local, palavras como: fogueira, bomba, traque, mingau, bandeiras, forró e quadrilha. Élon que se prontificou a escrever as palavras no quadro. Ao apresentar o texto “Noite de São João” mostraram interesse em ler, embora alguns não dominassem a leitura. Fizemos uma leitura coletiva e em grupos pequenos. Após a leitura fizemos bingo de palavras tiradas do texto. No segundo momento dividi em grupos onde cada ficou com atividades conforme o nível de dificuldades. Nessa parte foi onde percebi a minha dificuldade de avaliar cada aluno, pois são no total 33 alunos, todos, eles me solicitando a presença, ou melhor, a ajuda.

12 à 16/06/00

Ao perguntar se responderam a tarefa de casa a maioria que sim, ao que fui conferir, nesse aspecto houve um progresso, pois no início do período poucos respondiam as atividades para casa. Fizemos uma correção coletiva, na qual, Carlos Henrique fez questão de ler as perguntas. Dando continuidade ao tema *Festas Juninas*, fizemos algumas bandeirinhas para ornamentar a sala. Após a confecção de bandeiras, trabalhamos a quantidade e as cores.

19 à 23/06/00

Na atividade de caça – nomes a maioria gostou, sendo que alguns insistiram em olhar a tarefa do colega. Isaías não consegue mostrar interesse pela atividade e acaba atrapalhando o colega, durante o intervalo tento conversar com ele, não é fácil, pois ele mostra-se sempre agressivo, mas após a tentativa de diálogo o percebi mais calmo. Ao usar o jogo de dados e canudos para a introdução de base dez, a maioria ficou atenta, com exceção do Mayrbson, e Isaías. No agrupamento de canudos percebi maior atenção dos alunos. A maioria conseguiu ajudar de 3 em 3, 4 em 4, etc , a dificuldade é na terminologia dezenas terei que reforçar mais o sistema de numeração decimal usando material concreto.

Na resolução de problemas a grande dificuldade é a leitura e o entendimento do problema, acredito que seja ao não domínio da leitura, muitos não estão alfabetizados. Fazendo uma análise dessa situação preciso formular um projeto de alfabetização para a turma.

04 à 11/07/00

Comecei a aula informando sobre o projeto leitura e escrita, enfatizando o quanto é importante para a aquisição da leitura. Comecei com a hora do conto contando a história *Uma menina linda*. Fizemos o comentário do texto e das características da menina, nos comentários percebi um certo preconceito sobre a cor da menina, aproveitei e falei das diferenças entre as pessoas. Apresentei o texto para a leitura coletiva. Após a leitura solicitei um diálogo entre os personagens do texto. O diálogo foi feito coletivamente. Na dramatização com fantoches houve total participação dos alunos, principalmente dos alunos que manejaram os fantoches. Ao enfatizar características pedi que dissessem nomes de pessoas *bonitas por dentro*. Francisco citou alguns colegas mais a maioria falou nomes de pessoas da qual convivem. Ao terminar o debate sobre características psicologias fizeram o bingo de palavras e ao terminar as tarefas iam para o canto da leitura.

ANEXO K

Projeto de Intervenção 7

Professora-aluna *P*

Temática: O despertar para a leitura e a escrita

I. PROBLEMA

- Por que os alunos do primeiro bloco, segunda etapa da Escola Municipal *Nova Brasília* resistem à prática da leitura?

II. HIPÓTESES

Acredita-se que não há incentivo em sala de aula.

A formação do professor que não possibilita a gostar de ler e conseqüentemente a não formar leitores.

Falta de estrutura física e de recursos humanos que proporcionem um ambiente favorável à leitura.

A situação sócio-econômica e cultural da família que interfere na formação de um leitor.

III. OBJETIVOS

3.1.Geral

Desenvolver habilidades para a formação de um leitor crítico e participativo.

3.2.Específicos

Dominar técnicas de leitura;

Descobrir o gosto pela leitura;

Despertar para a importância da leitura na formação de leitores críticos e participativos;

Identificar as diversas tipologias de textos orais e escritos;

Caracterizar as formas de uso da leitura em diferentes contextos.

IV. INTRODUÇÃO

Este trabalho objetivo desenvolver atividades que desperte o interesse dos alunos da Escola Municipal “Nova Brasília”, segunda etapa, primeiro bloco, turno tarde, sala 05, para o maravilhoso mundo da leitura e da escrita.

É um projeto de intervenção que tem por finalidade buscar alternativas que, se não solucione, pelo menos amenize a problemática de desinteresse desses alunos por atividades propostas (de leitura e escrita), tornando-o revoltados, agressivos e indisciplinados, tendo como conseqüência um alto índice de retenção nesta etapa.

A referida turma é composta de 28 alunos com faixa etária de idade entre 09 e 13 anos. Destes, 26 já estão repetindo a segunda etapa três ou quatro vezes. São crianças provenientes de famílias pobres, semi-alfabetos, tendo como diversão somente a TV, o bate-papo no terreiro de casa e a cachaça no botequim da esquina.

Diante desse contexto se percebeu a necessidade de uma ação que se constitui no desenvolvimento de atividades incentivadoras à prática de leitura e escrita favorecendo a essas crianças oportunidades de se tornarem leitores críticos, ativos e conscientes do exercício da cidadania.

V. REFERENCIAL TEÓRICO

Sendo a leitura e a escrita uma dificuldade vivenciada por um grande número de educadores e alunos, muitos autores já vêm se preocupando em estudar e expor suas idéias sobre esta temática.

Um dos fatores que dificultam a formação do hábito de leitura é a resistência dos alunos. A escritora Ângela Kleiman (1997) na obra *Oficina de Leitura: teoria e prática*, tece comentários sobre o porquê da criança não gostar de ler: "... uma das primeiras barreiras que o professor tem que negociar para poder ensinar a ler é a resistência do próprio aluno ou dos pais dos alunos". (p. 15 a 30).

Para as crianças desenvolverem a habilidade de leitura, passam por determinados processos que devem ser considerados. Sobre isso a escritora Ruth Rocha explica: "Saber ler significa decodificar, ou seja, compreender o texto em primeiro lugar. Segundo, é preciso ler com uma certa rapidez; rapidez essa que leva a influência e fruição do livro, em qualquer idade". A autora tece vários comentários sobre esta temática na Revista Nova Escola, número 112, maio de 98, p. 11.

É importante que a criança perceba a utilidade da leitura para a compreensão do mundo. Nos Parâmetros Curriculares encontra-se a preocupação dos autores: "Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que ler; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos devem ser atribuídos a um texto". (PCN; p. 54, Língua Portuguesa).

Um outro ponto importante na formação de um leitor é ter claro o objetivo que se quer alcançar. Charmou (1995), em sua obra "Aprender a ler: vencendo o fracasso" tece comentários referentes ao trabalho e o objetivo da leitura na segunda etapa do primeiro bloco. "O último objetivo é tornar as crianças capazes de ler cada vez mais e cada vez mais depressa escritos diversificados".

Isto quer dizer a segunda série tem por tarefa "lançar" de alguma forma a leitura adulta e desmistificar a quantidade a ser lida.

Com isso acredita-se que só se aprende a ler e a gostar de ler, lendo. A leitura tem que ser incentivada, praticada, valorizada.

VI. METODOLOGIA

O presente trabalho de pesquisa e intervenção se propõe a desenvolver atividades de leitura com 28 crianças com idades de 9 a 13 anos, de classe baixa, da Escola Municipal "Nova Brasília", segunda etapa, primeiro bloco, sala 5, turno tarde, situada à rua João Ramalho, número 1182, bairro Nova Brasília, zona norte de Teresina, Piauí.

Sendo projeto de intervenção na área de leitura, a operacionalização ocorrerá através do desenvolvimento de temáticas, implementadas por meio de diversas etapas.

ETAPAS

1. Fundamentação teórica oferecida a professora e alunos sobre questões envolvendo *leitura*.
2. Preparação de um espaço (na sala) propício para leitura, que disponha de uma variedade de textos em livros, revistas, jornais, receitas, folder, etc.
3. Criação de uma banca de revistas, livros, jornais para empréstimos.
4. Criação de atividades prazerosas ao momento da leitura (dramatizações, danças, músicas, coreografias, adivinhações, brincadeiras, pinturas, desenhos, produções, etc).
5. Culminância de cada temática estudada com atividades específicas.

A primeira temática trabalhada foi um projeto denominado "A seleção do lixo em casa e na escola", tendo como objetivos:

Geral:

- Desenvolver habilidades de selecionar e reciclar o lixo.

Específicos:

- Pesquisar sobre o lixo;
 - Selecionar e reciclar o lixo (artesanalmente);
 - Ver que a partir da coleta seletiva do lixo se contribui para a melhoria do meio ambiente;
 - Conscientizar-se que reciclando o lixo se evita doenças, desperdícios e se obtém lucros;
 - Desenvolver a criatividade através de oficinas de sucatas.
- Trabalhamos com leituras em jornais, revistas, folder, vídeo, desenhos, trabalhos artesanais numa oficina com sucatas, poesias, brincadeiras, pesquisas, músicas, produções de textos, relatórios, confecção de painéis e concluímos com uma exposição no pátio da escola com a participação de professores, alunos e comunidade (pais).
Este projeto foi realizado no período de 16 a 26 de junho de acordo com a descrição no cronograma.

VII. CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO

16 de junho

- **Discussão sobre o meio ambiente; pesquisa em livros, jornais, revistas; exposição do vídeo: “O inimigo mora ao lado”.**

19 de junho

- Leitura de folder explicativos sobre o valor da seleção do lixo reciclável; proposta para seleção do lixo; produção de textos;

20 e 21 de junho

- Oficina de sucata sobre a orientação de duas mães de alunos; produção de relatório e confecção de painel;

23 de junho

- Exposição no pátio de trabalhos manuais; escritos como poesias e textos pesquisados e criados pelos próprios alunos; encenação de uma pequena peça (texto criado pela turma); música “O xote ecológico”;

26 de junho

- Apresentação de teatro com o grupo da SEMAN;
- Avaliação do projeto envolvendo professora e alunos (anexo);

O processo de leitura implementado neste projeto realizou-se através da temática: “O lixo”.

Novas propostas serão desenvolvidas em função da prática de leitura.

Temáticas que podem ser desenvolvidas.

- Festa junina
- Contos
- Poesias
- Gibis
- Folclore
- Teresina
- Liberdade
- Árvores
- Crianças
- Mestre
- Bíblia
- Sistema de governo
- Morte
- Natal
- Paz
- Violência
- Vício

VIII. RECURSOS

No projeto do lixo foram usados os seguintes recursos:

- 8.1. Humanos: professora, alunos, mães e demais funcionários da escola e comunidade local.
- 8.2. Materiais: livros; revistas; jornais; lixo reciclável como: plásticos, papéis, caixas, palitos, tampas, sacos plásticos, garrafas; fita de vídeo; tesoura; TV; cola; papel xamex; cartazes; folder; papel de seda; giz; quadro; textos como: poesias, produções e pesquisas; som.

IX. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

De maio a julho de 2000

Diários do desenvolvimento do Projeto de Intervenção

DIÁRIO I

16 a 06 de junho

Neste período foi trabalhada a temática Seleção e reciclagem do lixo em casa e na escola. Para iniciar foram lembrados os estudos sobre o meio ambiente lendo o livro que se produziu na sala: “Hélio e o meio ambiente onde vive”. Em seguida conversou-se sobre o que poderia deixar o ambiente feio e desagradável. Em seguida mostrou-se o vídeo “O inimigo mora ao lado”. Todos viram, discutiu-se se resolveu um questionário; trabalhou-se as palavras que apareceram no vídeo que tinham dificuldades de leitura e escrita, escreveu-se, recortou-se letras de jornais, revistas e formaram-se palavras, criou-se frases, levaram para casa uma pesquisa para se fazer com o título “O que é lixo”.

No dia seguinte leu-se alguns dos trabalhos e discutiu-se. Em seguida distribuiu-se folder explicativo sobre o valor da seleção do lixo reciclável o qual foi lido a identificação de algumas palavras, feito questionamentos e respondidos. Logo após fez-se a proposta da seleção do lixo em casa e na escola para uma oficina de reciclagem. Neste momento trabalhamos ditados, separação de sílabas, rimas, etc, e uma produção de texto.

Foi realizada em dois dias a oficina da sucata sob a orientação de duas mães de alunos que se dispuseram a passar duas tardes com a gente. Foi bom, pois percebi o interesse das crianças com os trabalhos manuais. Além da oficina fez-se um grande painel com gravuras, relatos e pesquisas sobre a natureza.

Num outro momento houve a exposição dos trabalhos no pátio, onde foi uma festa! Houve encenação de uma pequena peça criada pela turma e a coreografia da música *Xote ecológico*.

Culminou-se o trabalho com a apresentação de teatro com o grupo da SEMAM os quais falaram do lixo reciclável, orgânico, da importância da seleção do lixo.

As crianças avaliaram o projeto num texto coletivo o qual foi copiado, lido questionado e respondido.

O que foi interessante neste trabalho foi o resultado extra-sala, pois as professoras da escola também se interessaram e fizeram o mesmo trabalho nas salas e houve uma grande exposição no pátio com a presença dos pais e comunidade escolar.

DIÁRIO II

04 a 12 de julho

Foi feito um teste para se detectar a fase em que estão os alunos. Com este teste percebeu-se que dos 28 alunos 10 estão em fase alfabética, 11 estão em fase silábica e 07 estão na fase pré-silábica, segundo a supervisora da escola. Diante dos problemas da turma esta cresceu em aprendizagem, comportamento e atitudes.

Após o teste se trabalhou com textos simples como *Onde mor* do livro “Atividades de comunicação – leitura e produção de textos” (p. 206 - 207). Com este teste trabalhou-se palavras, famílias, frases, complemento de textos, leitura e interpretação. Um outro texto trabalhado foi a brincadeira de roda “Teresinha de Jesus” com o qual brincou-se, dramatizou-se, copiou-se e leu-se a letra da brincadeira através de palavras, frases, questionários de interpretação. Nestas atividades observou-se que a turma fica bem interessada, participa e já identifica muitas palavras em textos.

No último dia de aula do semestre propôs-se uma mesa redonda para uma avaliação feita primeiro pelos alunos avaliando-se a si mesmo; em seguida avaliaram as professoras. Foi interessante, pois se percebeu o quanto eles são francos. Depois as turmas, através de uma eleição, escolheram três alunos que se destacaram no primeiro semestre de 2000, levando em consideração os seguintes critérios: comportamento, cooperação, responsabilidade e assiduidade. Encerrou-se com uma festa para comemoração dos aniversariantes do primeiro semestre e despedida.

ANEXO L

Projeto de Intervenção 8

Professora-aluna *Q*

Temática: Leitura e escrita na Escola Pública

I. INTRODUÇÃO

A aquisição da leitura pelos alunos de uma escola pública, é um processo que preocupa muitos educadores, por se tratar de uma etapa importante na vida do aluno.

O princípio básico da escola pública consiste no desenvolvimento integral do aluno mediante aquisição do pleno domínio da leitura. (Art. 32 LDB/96).

No atual sistema de educação brasileiro, o processo de alfabetização vem gerando muitas discussões, por se constatar que há uma grande deficiência nas metodologias aplicadas, além dos fatores internos e externos, que interferem no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A procriação da escrita pela criança no contexto da escola pública, é vista como um processo difícil tanto para a criança quanto para o professor, que diante de muitas dificuldades às vezes sentem-se impotente.

Em decorrência do baixo nível de alfabetização das crianças e das dificuldades encontradas em ter êxito neste processo, é que procurei elaborar o presente projeto de pesquisa, como o intuito de verificar as condições que inviabilizam o sucesso na aquisição da leitura e escrita dos alunos da escola pública, segunda etapa do primeiro bloco, apresentando alternativas da solução para o problema, tendo em vista a superação ou minimização do mesmo.

No contexto educacional brasileiro, referi-se a alfabetização nos conduz a refletir a cerca dos problemas que atingem as crianças da camada popular ao ingressarem na escola. A maioria dessas crianças não consegue permanecer no sistema de ensino, evadindo-se mesmo antes de aprenderem a ler e a escrever. Das crianças que continuam na escola, existem aquelas que passam três ou quatro anos nas classes de alfabetização e, ainda assim, não conseguem ler e escrever.

Tal fato tem sido motivo de discussões amplas e muitos autores (entre eles Ferreira, 1993) analisam as causas do fracasso dessas crianças nas séries iniciais do ensino fundamental.

O baixo rendimento escolar é atribuído a vários fatores, sendo os principais a incapacidade do aluno ou a incompetência do professor e ainda, problemas no ambiente familiar e cultural da criança.

Não obstante aos estudos e discussões feitos, o problema continua e a cada ano o analfabetismo acentua-se, esse fato, aliado as nossas inquietações como educadoras, levou-nos a refletir sobre as dificuldades que as crianças das camadas populares enfrentam ao se depararem com a língua escrita, no contexto escolar.

Outro aspecto que inviabiliza o processo de alfabetização, é a indefinição do lugar adequado para ela acontecer, pois para alguns professores a alfabetização deveria acontecer na pré-escola e para outros, a alfabetização deve ser tarefa do ensino fundamental.

Em síntese, o estudo das reais condições em que ocorre o processo de aquisição da língua escrita, no contexto da escola pública, auxiliaria na análise de como as crianças da camada popular aprendem a escrever, além de propiciar a análise das concepções da

escola e da criança a cerca da língua escrita e falada, levando-nos a buscar a relação entre elas.

II. PROBLEMA

Quais são as condições que inviabilizam o sucesso na aquisição da leitura e da escrita dos alunos da Escola Municipal Professor Valter Alencar, segunda etapa do primeiro bloco?

III. OBJETIVOS

3.1 Geral:

Caracterizar as condições que inviabilizam o sucesso na aquisição da leitura e da escrita dos alunos da Escola Pública Municipal de Teresina, segunda etapa do primeiro bloco.

3.2 Específicos

Analisar as informações atribuídas à língua escrita no contexto da escola pública;
Identificar a maneira como a criança se dá linguagem oral e escrita no contexto escolar;
Despertar no aluno o interesse pela leitura e a escrita através do uso de textos infantis;
Desenvolver atividades de leitura e produção de textos.

IV. REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos a cerca do processo de alfabetização de crianças de camadas populares, exigem a análise de aspectos relacionados à prática escolar à concepções de alfabetização privilegiadas no âmbito da escola e, a respeito das implicações da ação escolar, nesse processo, em relação ao professor e ao aluno.

Quanto ao desenrolar do processo de alfabetização, na prática escolar os estudos (Ferreiro, Lemle, Braggio, dentre outros) analisam o papel da escola na condução do aprendizado da língua escrita questionando as metodologias aplicadas, as funções sociais atribuídas à escrita e os significados desse objeto cultural, tanto na percepção escolar como na percepção da criança.

A opção pela metodologia tradicional de alfabetização implica numa ação docente, controladora, podendo, a despeito das reais condições do educando impor conteúdos a serem estudados, promovendo uma aprendizagem artificial e, exigindo das crianças a simples tarefa de codificar e decodificar.

“A aprendizagem, ou aquisição da língua escrita é vista, pois, como um processo repetitivo, mecânico, onde a técnica de ler e escrever prevalece sobre a compreensão, o significado”. (Braggio, 1992 p. 15)

Desta maneira, os aspectos funcionais da língua escrita, seus valores e usos na sociedade, não encontram espaço no contexto escolar, cuja prática privilegia os aspectos técnicos do ler e do escrever.

Numa outra perspectiva, o processo de alfabetização, não se resume a capacidade de ler e escrever. A aquisição da língua escrita envolve entre outras coisas a compreensão do significado social desse aprendizado. A trajetória a ser percorrida pela criança, na construção da escrita, caracteriza-se por considerar os aspectos sócio-culturais, lingüísticos e cognitivos da clientela.

“A alfabetização, passa a ser uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão em grupo. A língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação”. (Ferreiro; 1993, p. 47)

Segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky há um processo evolutivo na aquisição da linguagem escrita, descrito por elas em níveis:

1– PRÉ-SILÁBICO

Nesse estágio o sujeito desconhece que há uma relação entre a escrita e os aspectos da fala, podendo-se identificar dois níveis?

- a) Nível 1 – o sujeito se utiliza desenhos ou rabiscos para representar a escrita;
- b) Nível 2 – o sujeito começa a estabelecer diferenças entre escrita e desenho e atinge a compreensão de que para escrever deve-se utilizar símbolos (ele usa letras, números ou outros símbolos).

Exemplos de escrita pré-silábica:

A I O I (gato)

L A O I L (elefante)

Neste nível o aluno estabelece as hipóteses de variedade e quantidade de caracteres, pois para ele, leitura de palavras diferentes exige diferenças na escrita. Nesse estágio é o tamanho do referente que regula o número de grafia da escrita (o aluno acredita, por exemplo, que a palavra não é maior que a palavra borboleta).

2 – SILÁBICO

Refletindo sobre a escrita, o aluno começa a estabelecer uma vinculação entre a representação escrita das palavras e suas propriedades sonoras. Essa vinculação entre pronúncia e escrita resulta há hipótese silábica (nível 3), segunda a qual a cada sílaba oral corresponde um sinal gráfico (letra). Assim, o aluno pode produzir as seguintes escritas.

- a) Uma letra por sílabas sem correspondência do valor sonoro.

A E (sapo)

I A I O (borboleta)

- b) Uma letra por sílaba com correspondência do valor sonoro.

I A A (girafa)

O E A (boneca)

I O (trigo)

A A UA (maracujá)

Nesse estágio, o aluno é desafiado na sua hipótese silábica pelo confronto entre a escrita dos outros (convencional) e a que ele produz. É também um momento em que o aluno enfrenta muitos conflitos cognitivos.

Eis alguns conflitos freqüentes nesse período:

- 1 – Hipótese silábica x quantidade mínima

A (pá)

- 2 – Hipótese silábica x variedade intrafigural

A O (gato)

A O (pato)

- 3 – Hipótese silábica x variedade interfigural

A A A A (bananada)

3 – SILÁBICO ALFABÉTICO

Desafiado por tantos conflitos e prosseguindo na sua tentativa de compreensão da escrita, o aluno sofre uma desestabilização da hipótese silábica e ingressa no nível silábico-alfabético (nível 4). Ao atingir esse estágio, ele produz uma escrita guiada, simultaneamente, pela hipótese silábica (1 letra para cada sílaba) e pela alfabética (representação de todos os fonemas da sílaba).

As escritas seguintes são ilustrativas desse estágio:

P T O (pato)

M A S (mesa)

C S A (casa)

Q D A (querida)

G L O (gelo)

4– ALFABÉTICA

A conquista alcançada no estágio anterior, através da utilização de algumas letras com valor fonético, conduzirá o aluno a se apropriar da relação fonema-grafema, marcando seu ingresso no nível alfabético (nível 5). A partir daí, o aprendiz adquire a compreensão do princípio que organiza a escrita alfabética, compreende que na escrita de uma palavra todos os fonemas são representados, ou seja o aluno descobre que cada som (fonema) corresponde um letra (grafema), e com isso ele está apto a produzir qual quer escrita, embora ainda apresente dificuldades com a ortografia.

São comuns nesse período escritas com as seguintes:

MEU (mel)

TRIGU (trigo)

CAXORO (cachorro)

ABACAXE (abacaxi)

CARÂBOLA (carambola)

Em suma a evolução conceitual na área de alfabetização, tem levado questionamentos sobre as práticas escolares tradicionais destacando que a criança, a partir de conhecimentos e experiências extra-escolar vai ampliando o seu saber a respeito da escrita. Esta fato, implica numa ação escolar que, ao invés de privilegiar o controle de aprendizagem infantil, opta por uma pedagogia que possibilita ao aprendiz diversas situações de interação com a língua escrita.

V – METODOLOGIA

A natureza deste estudo encaminha-nos para a pesquisa qualitativa uma abordagem sociolinguística de caráter etnográfico. A nossa intenção é caracterizar o cotidiano das classes de alfabetização, buscando entender como a criança das classes populares se apropria da língua escrita, no contexto da escola pública.

Entendemos que o processo educacional ao ser estudado não deverá ser isolado enquanto fenômeno pedagógico, mas necessita, ser entendido também como fenômeno cultural, social e político. É nessa perspectiva e etnografia poderá trazer grandes contribuições uma vez que permite ao pesquisador maior proximidade com o objetivo de pesquisa.

A instituição onde está sendo realizado este trabalho é a Escola Municipal Professora Valter Alencar situada na Avenida Principal do Planalto Uruguais número 3581 no Planalto Uruguai zona leste de Teresina.

A Escola possui quatorze salas de aula, uma secretaria, um diretoria, uma pequena sala de professores e uma biblioteca, na escola ainda têm laboratório de informática com dezesseis computadores e uma impressora. A cantina da escola está mau localizada pois se encontra entre dois banheiros dos professores, e depois das salas de aula está a pequena quadra de esporte que não está equipada.

A escola funciona os três turnos sendo que o ensino noturno é em forma de suplência.

O ensino diurno vai desde o pré-escolar até a oitava série, sendo que da quinta a oitava série só funciona no turno da manhã e a tarde apenas do pré-escolar até à quarta série.

No turno manhã funciona do pré-escolar à quarta série uma as de cada, já na quinta série são três turmas, sexta, sétima e oitava séries duas turmas de cada.

No turno da tarde funcionam um pré-escolar, três primeiras séries, quatro segundas séries, uma aceleração, duas terceira série e três quarta série.

No ensino noturno funcionam as seguintes turmas: uma alfabetização de adulto do projeto *Ler par Viver*, primeira, segunda, terceira e quarta séries uma turma de cada e ainda turmas do projeto *Multi-meio*.

A escola atende ao todo 1.110 alunos distribuídos da seguinte maneira: 480 no turno da manhã no da tarde 212 durante a noite.

O alunado da escola é formado por crianças, adolescentes e adultos do bairro onde está situada a referida escola, e também de bairros vizinhos. Os alunos que formam o corpo

discente da escola provem de camadas populares bem carentes onde a maioria apresenta sérios problemas de ordem social e familiar.

A turma onde vai ser aplicado o presente projeto é a segunda série *D* que funciona no turno da tarde e atende trinta e dois alunos numa faixa etária que vai dos nove aos treze anos.

A maioria dos alunos da turma são do sexo masculino, dezoito, e apenas doze do sexo feminino.

A situação sócio-econômica desses alunos não é diferente dos demais da escola, eles vêm de classes populares e alguns apresentam sérios problemas de comportamento e indisciplina a maioria não tem noção de limites sendo que alguns precisam de acompanhamento psicológico.

O corpo docente da escola é formado por quarenta e um professores, sendo vinte e um de bloco e vinte de área, uma pedagoga, uma diretora titular e uma adjunta, uma secretaria, uma auxiliar de secretária, e uma bibliotecária.

A maioria dos professores da escola possui curso superior e os outros estão cursando.

Boa parte dos professores é de classes mais elevadas tem uma boa situação econômica, moram em casa própria e possuem carro, e parecem gostar muito do que fazem, pois são muito dedicadas as profissões.

O presente projeto será desenvolvido em sala de aula durante duas semanas e visa levar os alunos a superar suas dificuldades a cerca da leitura e escrita.

Durante o desenvolvimento do projeto serão trabalhados textos infantis e músicas, as atividades partirão sempre do texto em estudo e deverão encerrar com produção dos alunos.

As aulas durante a realização do projeto terão início com leituras ou cânticos, passando depois para os questionamentos orais a respeito do referido texto, seguindo-se de atividades escritas inclusive a produção e finalizando com a reescrita de textos

VI – AVALIAÇÃO

A avaliação entendida como progresso contínuo, será parte integrante ao longo do desenvolvimento do projeto, como subsídio norteador do trabalho do professor, no sentido de se redirecionar as atividades desenvolvidas de acordo com as necessidades que por ventura venham a surgir.

A avaliação consistirá na observação do desenvolvimento do aluno em relação a leitura e escrita, bem como produção de texto e nas demais atividades no decorrer do desenvolvimento do projeto, com o fim de verificar se os membros conseguiram o que foi proposto, ou seja, a aquisição da leitura e escrita.

O resultado da avaliação será registrado nas fichas individuais do aluno onde consta da evolução do desempenho do mesmo.

VII - RELATÓRIO FINAL

O abaixo desempenho dos alunos diante da leitura e escrita na segunda etapa do primeiro bloco da Escola Municipal Prof. Valter Alencar levou-me a elaborar o presente projeto de pesquisa visando verificar as condições que impossibilitam esse desempenho e facilitar sua aquisição.

Como já foi mencionado na justificativa são muitas as dificuldades que inviabilizam esse processo e por isso os alunos chegam na segunda etapa do primeiro bloco com pouco conhecimento a cerca da leitura e escrita.

A maioria dos alunos que chegaram a segunda etapa do primeiro bloco estão no nível silábico ou silábico-alfabético e alguns ainda se encontram no pré-silábico, são poucos os que estão no nível alfabético.

As dificuldades encontradas foram muitas, tais como: alunos que não sabem ler, mas escrevem palavras de sílabas simples como casa, anel, abacaxi etc. Há situações em que o aluno não escreve corretamente mas ler, embora, às vezes com certa dificuldades, e ainda

há os casos em que o aluno troca as letras como por exemplo o *d* por *t* por *p*. Outro problema encontrado foi o caso de alguns alunos que não sabem ler nem escrever, e nem se quer reconhecem as letras.

O trabalho de intervenção que teve como pretensão facilitar a aquisição da leitura escrita desses alunos iniciou com o levantamento bibliográfico onde procurei fazer leituras que me fundamentasse a cerca do assunto em estudo, tais como Emília Ferreiro e outros autores depois dos levantamentos parti para a formulação do problema e em seguida determinei os objetivos a serem alcançados, logo depois fiz o referencial teórico com base nos autores estudados, principalmente Emília Ferreiro, que foi quem mais contribuiu para meu trabalho.

Na pesquisa de campo descobri que os alunos não encontram muito apoio em casa, pois a maioria dos pais é analfabeta ou não podem acompanhar o filho em casa por que trabalham o dia todo fora e as crianças ficam a maior parte do tempo na rua. Foi durante a pesquisa de campo que fiquei sabendo que os alunos acham as aulas monótonas e gostariam de mudanças.

Depois de analisar os dados obtidos passei para aplicação das tarefas, que partiram sempre de textos infantis e músicas de interesse do aluno que era para chamar a atenção dos mesmos e fazer com que todos participassem das atividades.

As realizações das tarefas eram feitas da seguinte forma, depois de escolhido, o texto era escrito em papel madeira e pregado na parede para a leitura e questionamentos orais a cerca do mesmo.

Depois da exploração oral do texto escolhia-se uma palavra para ser estudada dentro deste contexto, e aí vinham as atividades escritas, cada texto foi trabalhado em média dois dias e ao término de cada um produzia-se um pequeno texto. É lógico que nem todos conseguiam produzir seu texto, então se partia para uma produção coletiva.

Durante esse trabalho as atividades eram sempre mimeografadas, o que facilitava bastante, pois os alunos se interessavam mais e claro participam.

Uma atividade muito interessante desenvolvida durante o projeto foi reescrita de textos dos alunos. Nessa atividade eles ficavam atentos e participavam da reescrita com muito entusiasmo e no final todos queriam copiar o texto reescrito.

Ao final do projeto pode constatar-se que muitos problemas foram solucionados como, por exemplo, a troca de letras e o nível dos alunos que melhorou bastante, pois todos subiram de nível, e quem já estava no alfabético está produzindo texto, e quanto a leitura também houve um grande progresso.

Diários do desenvolvimento do Projeto de Intervenção

DIÁRIOS

07 a 11/02

O primeiro tema trabalhado foi “O EU – a busca da identidade”.

Esse tema que é uma proposta da SEMEC foi trabalhado durante o primeiro trimestre.

No primeiro dia de aula pedi que os alunos ficassem em círculo e fizemos a técnica do cochicho, onde cada um contava para o colega como tinha sido suas férias, o que tinha feito, se tinha viajado e o que esperava do ano que estava iniciando. Ao final do cochicho o aluno apresentava o colega para a turma, dizendo o nome e o que tinham conversado e depois o colega fazia o mesmo com ele, alguns ficaram intimidados e não quiseram falar, mas a maioria não teve problema em falar.

Para as próximas aulas providenciei crachás com o nome de cada um dos alunos e coloquei-os sobre a mesa, juntamente com a turma cantávamos uma musiqueta onde se falava o nome dos alunos. Ao ouvir seu nome o aluno deveria se dirigir a mesa, procurar seu crachá e colocá-lo no quadro de pregar que estava na parede. A chamada era feita sempre dessa forma e não da forma tradicional.

Depois que todos os alunos já tinham colocado seus crachás no quadro de pregar contávamos quantos alunos estavam presente e eu escrevia no quadro de giz a quantidade, depois eles falavam quem tinha faltado, fazíamos a continha para descobrir o total de alunos da sala.

Continuando a aula contávamos os meninos que estavam no quadro e depois as meninas em seguida fazia-se a adição para verificar se o resultado batia com a quantidade de alunos presentes, e depois se fazia a subtração dos alunos que tinham faltado, dessa maneira os alunos iam se familiarizando com adição e subtração.

Durante a primeira semana além de fazer junto com eles as continhas para descobrir a quantidade de alunos procurei trabalhar também a letra inicial do nome do aluno, pegava o crachá com o nome do aluno e perguntava com que letra aquele nome, se tinha mais alguém que o nome iniciava com aquela letra, eles iam falando e eu escrevia no quadro, depois íamos contar quantas pessoas tinha na sala que no nome iniciava com aquela letra. Alguns alunos copiavam do quadro o que eu colocava sem dificuldades, enquanto outros sentiam muita dificuldade.

Trabalhei também nomes de alunos que tinham a mesma quantidade de letras.

Na primeira semana de aula ainda foi feito bingo de letras para formar o nome do aluno. Muitos deles sentiram dificuldades, pois não sabia qual era. Enquanto tinha alunos que não reconheciam as letras, outros que já sabiam escrever o nome completo e mais algumas coisas, por isso se torna muito difícil se trabalhar em salas dessa natureza.

Na atividade com jornais os alunos que não reconheciam as letras foi preciso que eu colocasse as letras na seqüência para formar o nome deles e eles apenas colaram.

O trabalho com jornal era para que o aluno procurasse as letras do seu nome, recortasse e colasse no caderno, alguns alunos formaram seu nome completo.

Encerramos a semana com a confecção de carteirinhas pelos alunos. Foi pedidos que eles trouxessem uma foto para a carteirinha e quem não pode trazer fez seu auto-retrato. Na carteirinha além da foto tinha nome e idade do aluno.

14/02 a 18/02

Iniciávamos a aula sempre com músicas de boas vindas para despertar no aluno o interesse pela aula. Em seguida eu perguntava como tinha sido o fim de semana deles, o que tinham feito, alguns contavam com detalhes enquanto outros não falavam nada.

Depois da conversa partimos para a chamada cantada, eles gostavam muito desse tipo de chamada.

Na segunda semana de aula trabalhei a história do nome do aluno e foi muito interessante por que a maioria não sabia porque tinha aquele nome e nem o que significava.

Comecei esse trabalho perguntando se eles gostavam do nome que tinham, e para minha surpresa a grande parte respondeu que sim, mas mesmo gostando do seu nome citavam outros nomes que gostariam de se chamar.

Os alunos que não gostavam do seu nome também apontaram nomes que gostariam de ter, e como era de se esperar os nomes apontados por eles era bem complicados. Nada de nomes comuns.

O estudo da origem do nome se tornou ainda mais interessante porque contou com a participação dos pais, quem não sabia porque tinha aquele nome e qual o seu significado levou com tarefa de casa conversar com os pais e trazer na aula seguinte a resposta para essas perguntas. No outro dia eles trouxeram as respostas e contaram para a turma o que tinha descoberto a respeito do seu nome e a aula foi muito animada.

Nessa semana em que trabalhamos a origem do nome foram feitas atividades como caça-palavras com o nome do aluno, ditado de nomes e também bingo de nomes.

Observei que alguns são conhecidos por apelidos e que eles confundem apelido com nome então aproveitei para trabalhar também a questão do apelido, sua origem, o significado etc.

Para trabalhar o apelido do aluno pedi que eles trouxessem o registro de nascimento e fizemos o estudo do mesmo.

De posse do registro mostrei que ali era o nome deles, que o nome é o que está no registro de nascimento e também recebemos esse mesmo nome quando nos batizamos e que o apelido é apenas mais uma maneira que podemos ser conhecidos, mas que não é colocado em documento, é uma coisa mais familiar.

21/02 a 25/02

Na terceira semana trabalhei *O Eu físico a descoberta do seu corpo*, comecei o trabalho fazendo comparações do tipo físico entre os alunos e para essa comparação usamos o metro para medir os alunos.

Aproveitei o metro para falar do que podemos medir com ele e também pedi que listassem o que pode ser medido com o metro, depois dessa rápida aula sobre o *metro* voltamos para nosso assunto que é “O Eu Físico” começamos a estudar o *Corpo Humano*. Para despertar o interesse dos alunos pelo assunto comecei com uma música que fala em várias partes do corpo. Para cantar a música do corpo humano fizemos em círculo e a medida que se falava uma das partes do corpo fazia-se uma expressão corporal destacando a parte citada, a música é muito interessante e as crianças gostam bastante, eles sempre pedem para eu cantar a musiqueta.

No estudo do corpo humano falei para eles que somos seres que fazem parte do Universo. Foi durante esse estudo que procurei mostrar as crianças a diferença que há entre meninos e meninas.

As atividades realizadas durante esta semana foram muito diversificadas, estudamos o corpo humano não só através de música e expressões corporais mas também através de desenho, pintura, colagem e pesquisas em jornais e revistas.

Sem esquecer a questão do nome da criança que é de grande importância foi pedido que eles fizessem o desenho do seu corpo e do corpo do colega que mais se assemelhasse a ele e colocasse o seu nome e do colega.

Para finalizar o estudo do corpo humano fizemos uma produção de texto. Para fazer a produção o aluno deveria escolher uma das partes do corpo humano e falar de sua importância.

Depois de pronta a produção de texto dos alunos partimos para reescrita do texto. Após pedi que cada um fizesse a leitura de seu texto escolhi um para fazer a reescrita juntamente com eles.

Para fazer a reescrita do texto passei-o para uma folha de papel tal qual o aluno fez e no quadro juntamente com eles fizemos a correção, ou reescrita.

Na atividade de produção de texto nem todos conseguiram fazer pois não sabem escrever. Aos alunos que não conseguem escrever pedi que fizessem desenhos representando a parte do corpo que gostariam de falar e depois que me falassem da importância dela. Tem alunos que ainda não conseguem produzir textos e escrevem apenas frases soltas.

Os alunos que não sabem escrever e também os que fazem apenas frases não queriam fazer a atividade e começaram logo a dizer que não iam fazer porque não sabiam, comecei então a dizer que o importante era tentar fazer e que eles fizessem da maneira que soubessem, ou seja, que não sabia escrever desenhava e quem não conseguia produzir texto que podia fazer frases, no final quase todos fizeram a atividade e depois da reescrita do texto do colega, todos queriam copiar no caderno, cópia do quadro é uma coisa que eles gostam muito de fazer.

28/02 a 03/03

A quarta semana de aula foi marcada por uma festa muito popular que é o carnaval, exatamente nesta semana trabalhávamos *O Eu e o grupo*.

Começamos o trabalho partindo do grupo da criança na escola que são os colegas de sala de aula. Para começar a trabalhar esse tema eu falei da importância de se viver em grupo e também dos limites para uma boa convivência.

Depois de falar que todos tem direitos e deveres dentro do grupo, pedi que eles citassem alguns direitos e deveres deles na escola, mas me surpreendi porque eles não sabem a diferença entre direitos e deveres e só me falaram em direitos.

Foi preciso muito esforço para que saísse deveres e aí fizemos cartazes e pregamos na parede com direitos e deveres do aluno na escola. Depois desse trabalho eles ficaram conscientes dos seus direitos e deveres, mas o engraçado é que não procuravam cumprir com os deveres, mas em direitos eles falavam sempre.

Após trabalhar direitos e deveres na escola partimos para a comunidade onde também foram trabalhadas regras de convivência.

Como na sexta-feira a escola ia fazer sua festa de carnaval aproveitei para trabalhar as regras de como brincar o carnaval e pedir que eles mesmos listassem direitos e deveres do folião. Alguns alunos protestantes não quiseram participar dessa atividade porque acham que o carnaval é uma festa de pecado.

Na aula que antecedeu o dia da nossa festa carnavalesca fizemos uma atividade voltada para o carnaval, falei sobre a tradição da festa, como acontece em cada região do Brasil e de como antigamente, e, com gravuras fizemos um painel sobre o carnaval, em seguida produzimos um texto coletivo sobre o carnaval, esses textos foram colocados no pátio onde ia acontecer a festa.

No dia da festa os alunos estavam todos eufóricos. No primeiro momento da aula confeccionamos máscaras para usar na festa, e na hora foi uma alegria só, todos caíram na folia e mesmo quando terminaram eles não queriam ir embora.

09 a 10/03

A primeira aula após o carnaval foi sobre a mulher, pois no dia anterior tinha sido *O Dia Internacional da Mulher*, nessa aula fizemos painéis com várias mulheres e depois eu pedi que eles produzissem um texto sobre a mulher, a maioria deles escolheu a mãe para produzir o texto.

No dia seguinte foi a vez da reescrita do texto, sobre a mulher.

Na produção eles escrevem como se toda mulher fosse mãe, ou melhor, eles acham que ser mulher resume-se a mãe deles, percebe-se que eles têm muita admiração pelas mães e que gostam muito de falar sobre elas.

13 a 17/03

Dando continuidade ao nosso tema “O eu e o grupo” passamos a conhecer nossa escola.

Iniciamos a semana com um passeio pela escola onde vimos todas as salas de aula, diretoria, secretaria, biblioteca, etc.

Durante o passeio além de conhecer a parte física conhecemos também os funcionários e o trabalho de cada um.

Depois do passeio retornamos à sala de aula, onde comentamos sobre a escola, durante nossa conversa discutimos sobre a situação da nossa escola, o que está precisando e juntos fizemos os direitos e deveres das pessoas na comunidade escolar.

Após elaborarmos os direitos e deveres, pedi que os alunos relatassem oralmente algumas experiências deles ocorrida durante sua vida escolar.

Como tarefa de casa pedi que eles entrevistassem uma pessoa mais velha para saber como era a escola antigamente, e no dia seguinte cada um contou em sala o que ouviu na entrevista, depois fizemos um painel com gravuras da escola no passado e hoje.

Continuando nossas atividades a cerca da escola fizemos uma planta da escola e depois uma eleição para escolher a planta mais bonita.

Para estudar matemática dentro dessa turma, durante o passeio entrevistamos a secretaria para saber quantos alunos estudam em nossa escola e qual a faixa etária deles. Depois em

sala de aula trabalhamos com esses números em forma de problemas envolvendo adição e subtração.

A produção de texto sobre a escola foi coletiva e depois dessa atividade organizamos um mural com o tema *MINHA ESCOLA*, as crianças contribuíram com depoimentos, cartazes, fotos e colagem.

20 a 24/03

Agora passamos para estudar a sala de aula que é uma extensão da escola e onde o aluno passa a maior parte do tempo.

No estudo sobre a sala começamos com os alunos listando as necessidades de nossa escola, o que eles gostariam que tivesse nela, depois partimos para a planta da sala feita pelos alunos, nesse trabalho apareceram todos os móveis, inclusive carteiras e cada aluno estava representado na sua.

Durante o estudo da sala aproveitei para estudarmos a questão de relações espaciais, empregando os conceitos perto, longe, à direita, à esquerda, na frente, atrás.

Depois que eles fizeram a planta, respondemos atividades onde eles tinham que dizer quem senta a esquerda ou direita de quem, quem senta mais perto ou mais longe do quadro.

Depois estudamos a quantidade partindo do número de alunos na sala, se tinha mais meninos ou meninas.

Encerramos o estudo de sala com a construção de uma maquete, para isso pedi que eles ficassem em grupo e cada grupo fez a sua representando nossa sala, os materiais usados, foram papelão, palitos de fósforo e picolé, cola, caixa e pedaços de papel, essa foi uma atividade que eles gostaram muito e todos estavam bem empenhados.

27 a 31/03

Após estudarmos a comunidade escolar partimos para a família do aluno que é algo de extrema importância para eles, comecei perguntando o que era família para eles e poucos responderam, e os que responderam disseram que família é o pai, a mãe e os irmãos. Com base nessa resposta falei que família não é só pai, mãe e irmãos e que existem vários tipos de família em seguida pedi que representassem a sua através de desenhos e que colocassem o nome de cada membro da família, e, como era de esperar apareceram vários tipos de família.

Depois foi pedido que eles falassem da função de cada membro da família, inclusive a deles.

Estudamos também o respeito que devemos ter com as pessoas da nossa família e ainda vimos os direitos que temos dentro da família.

Para entender como se forma uma família pedi que eles trouxessem fotos de casamento e falei que as pessoas se conhecem, namoram, se casam (ou não casam, apenas vivem juntas) tem filhos e assim vai formando a família, ainda falei que tem família pequena ou grande.

No estudo da família fizemos uma árvore genealógica para que eles entendessem melhor os membros que compõem cada família e no final foi feita uma produção de texto sobre a família, quem ainda não sabe escrever fez a representação através de desenhos.

03 a 07/04

Dentro do tema *As famílias foram estudadas conjuntas*. Partindo da quantidade de elementos da família formamos conjunto com os pais dos alunos, com os irmãos, com os avôs, com tios, com pessoas da família que trabalham e com os que não trabalham.

As atividades foram feitas com recortes de pessoas revistas e jornais que representavam os membros da família do aluno e eram colocados por eles em suas tarefas.

Dentro desse tema ainda foram elaboradas noções de quantidades usando os membros da família, destacando também a questão do muito ou pouco.

Depois de estudar a família passamos para a casa.

Essa atividade teve início com a música *A CASA* de Vinícius de Moraes. Depois de cantar com todos a música passei para as perguntas orais a cerca da casa.

Primeiro perguntou se a casa da música tinha alguma semelhança com a deles e me responderam que não, perguntei também e todas as pessoas tem casas, e depois de ouvir deles que não, então quis saber porquê, e, eles me disseram porquê não tem dinheiro e falaram que quem não tem casa mora na rua.

Ainda perguntei se a casa é a única moradia e eles me disseram que também se mora em prédios de apartamento.

Depois dessa resposta falei dos diversos tipos de moradia, mostrando os desenhos de algumas.

Após as atividades orais passamos para as escritas onde eles responderam perguntas do tipo qual a parte de sua casa que, você mais gosta e saíram vários locais da casa, mas o que mais me chamou atenção foi que respondeu que gosta mais do quarto dela porque tem livros.

Nessa atividade vimos os vários tipos de materiais que se pode usar na construção de uma casa ou moradia e depois eles confeccionaram diferentes tipos de moradia utilizando papel, caixas e palitos.

Ao estudarmos os vários tipos de moradias vimos as casas de alvenaria, os prédios de apartamentos, as palafitas, os barracos e as malocas e depois fizemos um painel com esses vários tipos de casas.

Em seguida passamos para as partes da casa que são os cômodos, onde falei que cada parte representa um cômodo e que cada cômodo tem um nome que são quarto, cozinha e sala, etc.

Falei ainda que para representar uma casa com seus cômodos fazemos um desenho chamado planta e que os móveis e objetos são em tamanhos reduzidos onde usamos símbolos para representá-los.

Depois falei da planta de uma casa pedi que cada um desenhasse a sua.

Finalizei a semana com a seguinte tarefa. Pedi que cada um imaginasse uma casa, desenhasse e pintasse do jeito que eles quisessem, a tarefa foi um sucesso pois as crianças gostavam muito de desenhar e pintar.

10 a 19/04

Nessa semana retomei as atividades fazendo comparações de casas antigas com as novas e modernas, para isso usei várias gravuras de livros e revistas onde apareciam desde antigos casarões até casas bem modernas, depois pedi que eles listassem as principais diferenças que observaram nas casas antigas para modernas.

Nesse tipo de atividade vimos também a diferença entre os móveis de antigamente e os atuais depois pedi que eles desenhassem os móveis fazendo um paralelo entre o velho e o novo.

Para enriquecer mais a atividade pedi que cada um entrevistasse os avós ou outra pessoa mais velha para saber como era os hábitos no seu tempo e o que mais gostavam de fazer quando criança.

Em seguida pedi que eles imaginassem como serão as casas no futuro, discutisse com os colegas e depois fizesse uma redação ou desenho sobre o tema.

Nesse tipo de atividade os que sabem escrever fizeram a redação com os desenhos enquanto os que não sabem fizeram apenas os desenhos, e nesses desenhos saíram muitas casas engraçadas.

Continuando com as atividades sobre o texto “A casa” passamos agora para “a natureza e a nossa casa” aonde vimos que estamos cercados por seres da natureza como plantas e animais e que também fazemos parte da natureza.

Dentro desse tema abordei os cuidados de higiene que devemos ter com nossa casa e com os seres que nos cerca para que não apareçam animais prejudiciais à nossa saúde, e como atividade pedi que listasse alguns cuidados de higiene.

Como era a semana de comemorações do “Dia do Índio” e do “Descobrimento do Brasil” destaquei o tipo de moradia deles que na época do descobrimento eram os habitantes do Brasil.

Para comemorar os 500 anos do descobrimento a escola organizou uma festa e nós participamos representando os índios daquela época, eles ficaram muito felizes com essa participação.

24 a 28/04

Ao retornarmos da Semana Santa nossa primeira aula foi sobre Tiradentes e como atividade levei-os até a biblioteca para uma pequena pesquisa sobre sua vida e depois eles ilustraram o trabalho com desenhos de Tiradentes.

Retomamos o tema casa destacando agora o endereço, para essa atividade pedi que cada um trouxesse uma conta de água ou luz para estudarmos o local onde cada casa está situada, então falei que endereço é local onde a casa se encontra e que esse endereço pode ser rua, ou quadra, e além dessas duas referências as casas ainda tem número e as ruas têm CEP para facilitar a localização.

Depois como atividade pedi que procurassem na conta o endereço, anotasse, e em seguida trocasse sua conta com a do colega e fizesse a mesma coisa, ou seja, pesquisasse o endereço do colega, e no final da atividade quase todos estavam sabendo escrever e dizer seu endereço e do colega, a atividade foi muito interessante.

Finalizamos o mês de abril com as comemorações da Páscoa, primeiro contou a história da Páscoa, falei do significado do coelho e do ovo de Páscoa, cantamos a música “coelhinho da páscoa” e levei-os a refletir sobre este tema, em seguida pedi que cada um desenhasse um símbolo da Páscoa e escrevesse um pouco sobre o assunto e no final distribui ovos de páscoa.

02 a 05/04

Nossa primeira aula do mês de maio foi sobre o *Dia do Trabalho*, depois de falar sobre o dia e perguntar o que eles gostariam de ser quando crescerem pedi que cada um escolhesse um profissão e falasse um pouco sobre ela, depois com gravuras de vários trabalhadores e com a produção fizemos um pequeno mural sobre o tema.

No dia seguinte foi a reescrita de um dos textos escolhidos por eles com o melhor, nesse tipo de atividade eles participavam bastante, e como tarefa de casa levaram uma pequena ficha para entrevistar um trabalhador, essa também foi uma tarefa que eles gostaram muito.

No outro dia foi a apresentação da entrevista e todos estavam muito eufóricos para apresentar a sua.

Encerramos a semana com pesquisas em recortes de jornais e revistas sobre o número de pessoas desempregadas no Brasil.

Depois de ler com eles essas matérias e debatermos o assunto pedi que ficassem em grupo e apontassem algumas soluções para os problemas, e a solução que mais apareceu foi que os governantes deveriam criar mais empregados, e, que os ricos deveriam ajudar mais ao pobre e não pensar só neles.

08 a 12/05

Nessa semana demos início o estudo do bairro, e, para tanto fizemos um longo passeio por quase todo o bairro onde moram a maioria dos alunos.

Essa foi uma atividade muito interessante, porque, assim como alguns dos alunos eu também não conhecia o bairro, e, aqueles que já o conheciam bem foram me mostrando, e

também para os colegas o que tem de mais importante no bairro deles, eles estavam todos muito alegres e aqueles que já sabem ler não deixaram passar nada em que eles lessem, a pedagogia da escola que me ajudou no passeio gostou muito do desempenho deles.

Ao retornarmos do passeio discutimos sobre o que vimos no bairro e pedi que eles escrevessem o que mais chamou a atenção deles e quem não consegue escrever representou com desenhos.

Durante o passeio mostrei a eles a diferença entre rua, quarteirão e quadra.

No dia seguinte foi a vez de listarmos as necessidades do bairro e apontarmos soluções para os problemas. Na lista em que eles fizeram o que mais apareceu como necessidade foi um supermercado.

Com base no passeio pedi que eles preenchessem uma ficha com dados do bairro destacando os pontos mais importantes.

Dentro desse tema falei dos líderes comunitários destacando o presidente do bairro que é uma pessoa eleita pela comunidade para representar os moradores, destaquei ainda o trabalho que o presidente deve fazer junto ao povo, e depois como atividade pedi que eles produzissem um texto dizendo o que fariam se fossem os presidentes dos bairros.

No texto alguns listaram coisas impossíveis como por exemplo a construção de um shopping, enquanto outros apontaram coisas que realmente o bairro precisa e que é possível, como mais escolas, calçamentos, praças e etc.

Finalizando a semana com desenhos pelos alunos representando o bairro.

15 a 19/05

Para trabalhar matemática dentro do bairro os alunos preencheram fichas onde tinha que colocar o número de casas que tem em seu quarteirão, número de casas com números ímpares e com pares, quantas árvores tem o quarteirão, e se a rua deles tem pouca ou muitas casas.

Depois de explorar bem o bairro onde os alunos moram passamos para os diversos tipos e bairros que são: os residenciais, comerciais e industriais.

Após falar que cada um é diferente dos outros mostrei figuras com esses bairros e levei-os a reconhecer seu bairro como residencial, em seguida pedi que listassem algumas diferenças entre esses três tipos de bairros, e finalmente montamos um painel com os diferentes tipos de bairros.

Estudando as mudanças que ocorrem nos bairros pedi então que eles procurassem conversar com os moradores mais velhos para saber como ocorreram tais mudanças, e como as coisas eram antigamente e ainda que procurassem saber a origem do nome.

De posse das informações acima pedi que fizessem uma produção contando a história dos bairros, e assim encerramos este tema.

22 a 31/05

Após terminar o estudo do bairro passamos então para a zona rural e urbana. Para iniciar este tema levei para a sala a figura de uma zona rural e outra da zona urbana, coleí na parede e pedi que me falassem as diferenças que estavam observando e então eu copieí no quadro o que eles diziam.

Depois juntamente com os alunos caracterizamos a zona rural e depois a zona urbana, então eu falei que estas duas zonas formam o município, em seguida eles representaram com desenhos cada uma das zonas.

Passamos então a estudar como se vive em cada uma dessa zona, que tipo de transporte se usa e como as pessoas se comunicam em cada uma delas.

Aos alunos foi pedido que representassem com desenhos ou gravuras os meios de transporte usados nas duas zonas.

Depois eles responderam em forma de texto a seguinte pergunta: O que você faria se fosse o prefeito de uma cidade, e as respostas foram as mais variadas alguns responderam

que davam emprego para todos, outros disseram que davam casa para que ninguém morasse nas ruas e outros ainda falaram em construir mais escolas.

01 a 09/06

Iniciamos o mês de junho estudando o caminho da escola, o que tem neste percurso, e o que o aluno faz e observa até chegar à escola.

Ao iniciarmos a aula perguntei o que eles tinham visto no caminho de casa até a escola, e cada um foi relatando o que tinham observado neste trajeto.

Depois que todos falaram foi a vez de representar com desenhos o caminho de casa até a escola.

Dentro desse tema estudamos a noção de distância, onde o aluno para responder as tarefas tinha que contar quantos quarteirões ele anda para chegar até a escola, e, se a casa dele fica perto ou longe da escola.

Foram elaborados ainda a questões da hora em que o aluno sai de casa e quando chega, destacando a posição do sol em cada um desses momentos.

Para o estudo das horas foram confeccionados pelos alunos relógios e papelão, durante este assunto falei que além desse instrumento para ver as horas também podemos nos orientar através do sol e as estrelas.

Fechamos a semana com o estudo dos pontos cardeais, e para observarmos melhor a posição do sol naquele momento saímos da sala de aula onde cada um ficou de costa para o sol estendeu as mãos para ter noção da posição que estava sua casa com relação a escola, depois tomando como partida a escola fizemos desenhos da nossa casa destacando o ponto cardeal em que ela se encontra.

12 a 16/06

O primeiro dia dessa semana foi marcado pelo *Dia dos namorados*, depois de pedir que cada um falasse alguma coisa sobre esse dia, acrescentei mais alguma coisa a fala dele e finalizamos com o dia e em seguida individuais sobre o dia e em seguida fizemos a reescrita de um dos textos escolhidos por eles como o melhor.

Para o “Dia de Santo Antonio” pedi que me trouxessem figuras ou fotos de casamentos e com elas montamos um painel sobre o santo casamenteiro, aproveitei o dia para falar um pouco sobre o significado do casamento e porque Santo Antônio é conhecido como o Santo casamenteiro.

Como tarefa de casa pedi que os alunos entrevistassem seus pais para saber como se conheceram e como saber como se conheceram e como foi o casamento deles e no dia seguinte foi a apresentação das entrevistas e assim encerramos mais uma semana.

19 a 30/06

Durante estes dias fizemos diversas tarefas relacionadas com festas juninas, primeiro decora a sala com bandeirinhas, durante esta atividade eles estavam muito animados, enquanto uns cortavam as bandeiras outros colavam.

Nesse período estudamos a origem da festa, como acontece em cada região, os trajes típicos e também tipos de comidas, e principalmente as músicas juninas.

Para estudar as comidas pedi que cada um trouxesse para sala uma receita, escolhemos uma que foi a de bolo de fubá e estudamos desde a origem dos ingredientes até a maneira de preparar, e no final formamos grupo para elaboração de novas receitas, cada grupo apresentou sua receita para a turma.

Para o estudo das músicas formamos um pequeno coral depois estudamos as letras de algumas e passamos essas letras para a linguagem culta.

No final do mês fizemos uma quadrilha encerrando as festas juninas, no dia da festa houve comidas típicas, os alunos estavam vestidos com trajes típicos e a festa foi muito animada.

03 a 13/07

Estas duas semanas foram dedicadas a aplicação do projeto de intervenção, todas as atividades desenvolvidas partiram sempre de texto e encerraram com a produção individual ou coletiva.

Os textos em estudo foram sempre escritos em papel madeira, e a cada aluno foram entregues textos mimeografados, em seguida líamos várias vezes esses textos, depois eram feitas perguntas orais, partindo-se depois para as atividades escritas e finalizávamos a produção.

Cada texto foi trabalhado cerca de dois dias destacando-se uma palavra-chave em cada um deles para ser estudada.

O encerramento das aulas se deu com uma festa dedicada aos aniversariantes do primeiro semestre.