

A INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE INFLUENCE OF A PROGRAMME OF CONTINUING EDUCATION ON THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF TEACHERS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

Maria Ivonice de Melo Lustosa Barraza¹
Janine Marta Coelho Rodrigues²
Paulo César Géglio³

RESUMO

O presente texto aborda a relação intrínseca e necessária entre a formação continuada de professores e as práticas pedagógicas que se desenvolvem nas salas de aula. Essa discussão é abordada a partir de uma investigação produzida com dados coletados, com o recurso de entrevistas, aplicação de questionários e observações de práticas com um grupo de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que participaram de um programa de formação denominado de Pró-letramento. Nossa intenção era de saber qual a influência dessa formação na prática pedagógica dos professores. O estudo foi efetuado com seis professoras da rede municipal de ensino da cidade de Palmas – Tocantins - que participaram do curso. Os dados revelaram que os sujeitos da pesquisa não perceberam influência das aprendizagens derivadas do Pró-letramento em suas práticas pedagógicas, não obstante, em nossas observações de aula dos referidos sujeitos notamos ações e comportamentos derivados de aprendizagens do Pró-letramento.

Palavras-chave: Políticas de Formação Docente. Prática Pedagógica. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um assunto recorrente nas discussões sobre educação no Brasil. Podemos considerar que, desde a década de 1930, com o advento do movimento escolanovista, capitaneado por Fernando de Azevedo, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Paschoal Lemme, a formação desse profissional passou a figurar entre as políticas governamentais de educação. Não obstante, a preocupação com a formação do professor acompanhou o próprio *status* que os sucessivos governantes deram à educação, ou seja, prioridade mínima. A partir dos anos de 1990, presenciamos maior concentração governamental em relação à educação e, conseqüentemente, à formação dos professores. Essa preocupação se deve a diversos

¹ Professora da Rede Estadual de Ensino de Palmas/TO. E-mail: mariaivonice@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB. E-mail: jmcoelho@ig.com.br

³ Doutor em Psicologia da Educação/PUC/SP. Professora da UFPB. E-mail: pgeglio@yahoo.com.br

fatores, por exemplo, à reabertura da democracia no Brasil, em alguns países da América do Sul, bem como pela reordenação da geografia política e à reorganização das economias mundiais, provocadas e apoiadas pela ideologia neoliberal, que sustenta um estado minimamente interventor e estimulador da livre iniciativa privada. O interesse da doutrina neoliberal em relação à educação e, conseqüentemente, sobre a formação do professor, está em fazer dela um meio de qualificação profissional racional em curto prazo, minimizando custo e tempo de escolarização. Com essa perspectiva de escolarização, a formação do professor se torna um aspecto importante, uma vez que sua atuação passa a ser baseada no conceito de desenvolvimento de competências, visando preparar os alunos para o mundo do trabalho, que já não é mais essencialmente material e focado em um fazer repetitivo, mas necessita de versatilidade cognitiva.

No Brasil, as políticas neoliberais foram, grosso modo, iniciadas no governo do Presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992) e consolidadas nos dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Elas geraram várias mudanças de ordem política, econômica e social. No âmbito da educação, a principal ação foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 9394, no ano de 1996. Por meio dela, foi possível promover várias mudanças no sistema educacional brasileiro. No bojo dessa lei, a formação dos professores ganhou mais atenção, em função do projeto de educação nacional vislumbrado pela doutrina neoliberal, que não poderia prescindir de um professor formado para essa perspectiva. Assim, presenciamos uma expressiva quantidade de propostas de alteração nos currículos dos cursos para a formação inicial do professor, além de diversos cursos de formação continuada, realizados por governos estaduais e municipais, financiados por organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial. Entre os programas de formação continuada elaborados pelo poder público para os professores da educação básica das escolas públicas brasileiras, podemos citar o Projeto Parâmetros em Ação. Criado em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso, com o propósito de implementar os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Educação Indígena e a Educação de Jovens e Adultos, esse projeto tinha como metodologia a realização de estudos coletivos desenvolvidos, em módulos de estudo, compostos por atividades que conduzissem o professor a refletir sobre suas experiências de trabalho. Para isso, eram disponibilizados textos, filmes e documentos em vídeos, com o fim de ampliar o universo de conhecimento dos professores, visando capacitá-los a elaborar propostas de trabalho para realizá-las com seus alunos (BRASIL, 1999).

Não obstante a preocupação das políticas neoliberais com a formação dos professores, isso não se traduziu, necessariamente, no reconhecimento e na valorização profissional. Mesmo com o término do período de um governo federal com características explicitamente neoliberais e com a presença de um governo voltado para o social, não foi possível perceber significativas mudanças nas políticas relativas à formação e à valorização dos professores. A ONG Ação Educativa mostra, em um ensaio, como ainda é forte a influência do Banco Mundial nas políticas educacionais no Brasil e na América Latina (SILVA, AZZI, BOCK, 2007). Com base em análises de documentos e políticas implementadas pelos diferentes níveis do poder público, os autores afirmam que

[...] o Banco Mundial segue utilizando a lógica do “pacote” de medidas, focalizando o ensino primário, a responsabilização das unidades escolares, o que chama de “eficácia” escolar, entre outros elementos. Ao mesmo tempo, o lugar dos professores em seu discurso e nas práticas que apoia é alarmante, uma vez que explicita não

considerá-los estratégicos em comparação com outros insumos educacionais [...]. (SILVA; AZZI; BOCK, 2007, p. 6).

Apesar do expressivo investimento feito na formação dos professores, sobretudo a partir de meados dos anos de 1990, podemos notar que não houve, de fato, um significativo reflexo dos gastos na melhoria da educação brasileira. Uma prova dessa não correspondência está nos resultados apresentados em diferentes levantamentos de dados nacionais e internacionais sobre a educação no Brasil. Como exemplo, podemos citar os dados das avaliações feitas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB - e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA - os quais revelam, nos últimos anos, o baixo desempenho dos alunos brasileiros, notadamente, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Face aos resultados negativos, não é incomum, invariavelmente, os governantes lançarem programas que visam dar uma resposta aos dados. Assim, diante dos baixos índices de aprendizagem dos alunos, registrados pelos organismos nacionais e internacionais, o governo brasileiro apresentou, no ano de 2008, uma proposta de formação de professores para ser desenvolvida em parceria com os estados e os municípios da Federação. Trata-se de um sistema nacional de formação de profissionais do Magistério implantado no ano de 2009 pelo governo federal. Essa formação, segundo consta na minuta do Decreto que institui o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, será desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), e um dos seus objetivos é de “[...] promover a valorização do docente, mediante ações no âmbito da formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira docente como finalidade, instituição [...]” (BRASIL, 2008, p. 2).

Uma das ações resultantes das diretrizes constantes no Decreto citado é o Pró-letramento - Programa de Formação Continuada de Professores – que se estabeleceu como uma das principais ações do governo federal para a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua implantação foi efetivada no ano de 2008, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e das Universidades parceiras, com a adesão dos Estados e dos Municípios. Entre outros objetivos, o Pró-letramento visa “[...] melhorar a qualidade do ensino [...] e contribuir para a evolução funcional e o aprimoramento das competências dos professores” (BRASIL, 2010, p. 1), nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Essa formação, segundo o guia do Programa, deve ser direcionada a todos os professores, em exercício, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, das escolas públicas brasileiras. Portanto, trata-se de uma formação continuada.

O PRÓ-LETRAMENTO E A PRÁTICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO

Para analisar a influência da formação proporcionada pelo programa Pró-letramento, na prática pedagógica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizamos uma investigação com professores que participaram como alunos desse programa. O estudo foi efetuado com seis professoras da rede municipal de ensino da cidade de Palmas – Tocantins - que, na época da coleta dos dados (ano de 2010), atuavam no 2º ano do Ensino Fundamental e realizaram o curso no período de 2008 a 2010. O curso tinha a duração de seis meses. No grupo das professoras, havia duas que iniciaram o curso no ano de 2008 e terminaram no ano de 2009, e quatro que iniciaram em 2009 e concluíram em 2010. Estas últimas, portanto, ainda estavam no

processo de conclusão do curso durante a coleta dos dados.

Para a coleta dos dados, recorreremos à entrevista semiestruturada e, secundariamente, como complemento da coleta, aplicamos um questionário e fizemos observações de aulas e do planejamento pedagógico das professoras. A coleta e a análise dos dados foram dirigidas para o entendimento de quatro questões norteadoras da nossa investigação: os problemas das práticas pedagógicas das professoras; a importância que elas dão à formação continuada; suas expectativas sobre o Pró-letramento e a influência do curso na prática pedagógica.

No que se refere aos problemas da prática pedagógica, vieram à tona, por exemplo, dificuldades relacionadas ao ensino da leitura e da escrita. Elas se queixaram de ter que ensinar o aluno a ler e a escrever em meio a problemas como, por exemplo, falta de apoio das famílias, baixo nível social, econômico e cultural dos alunos e excesso de alunos na sala de aula. Esses problemas apareceram de maneira recorrente na fala das professoras. Diante dos problemas relatados, todas as entrevistadas declararam que o maior desafio da função docente é alfabetizar.

Embora essa conclusão tenha despertado nas professoras sentimento de impotência, frustração e, até mesmo, de angústia, pois, muitas vezes, elas não sabem que caminho seguir para solucionar ou reduzir as dificuldades, notadamente as de aprendizagem, essa reflexão sobre a prática pedagógica se faz necessária. Segundo Nóvoa (1997, p. 26), “[...] os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, o que no caso dos professores é também produzir a sua profissão [...]”.

Nos momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, os professores podem encontrar novas formas de trabalhar. Refletir sobre os problemas da prática docente pode auxiliar o professor a desenvolver uma prática pedagógica diferente, pois, como afirma Perrenoud (2002, p. 156, grifo do autor), “[...] o desejo de mudança nasce da decepção, do descontentamento com aquilo que se *faz* [...]”. Mas, para que a mudança aconteça, é preciso que as dificuldades sejam percebidas como desafios e como forma de desenvolvimento profissional e pessoal do professor. Nesse sentido, as limitações da prática pedagógica devem ser, em alguns casos, “[...] assumidas como componentes do meio natural em que os docentes trabalham [...]” (SACRISTÁN ; PÉREZ GOMEZ, 2000, p. 206). Sob essa perspectiva, observou-se que, assim como registrado pelos autores, as professoras tentam perceber as limitações de suas práticas pedagógicas como intrínsecas ao seu trabalho. Um exemplo disso pode ser constatado em seu relato a respeito da falta de apoio das famílias nas questões pedagógicas. De acordo com as professoras, grande parte das famílias passa para a escola a responsabilidade de instruir e, principalmente, de educar os seus filhos. Esse fato se revela incômodo aos professores e é apontado como um dos principais motivos de frustração e revolta das professoras.

Apesar de enfatizarem a complexidade e as incertezas inerentes ao trabalho docente, as professoras também relataram momentos de alegria e de realização pessoal e profissional. Momentos que, embora não sejam constantes, contribuem para elevar a autoestima e para terem esperança de dias melhores de trabalho. Essa satisfação, evidenciada por todas as professoras, constantemente aparece atrelada ao relato sobre a aprendizagem dos alunos. Perceber que eles aprenderam o conteúdo ou a atividade desenvolvida em sala de aula foi citado como motivo de maior realização delas.

Em relação a essa inquietação das professoras acerca da aprendizagem dos alunos, Sacristán e Pérez Gomez (2000, p. 290-291) observam que a preocupação com a aprendizagem do aluno é um fator basilar da constante reflexão de todo professor. Isso, segundo os autores, está atrelado, principalmente, à necessidade de o professor

desenvolver seu trabalho pedagógico, ao mesmo tempo em que procura certificar-se da eficácia da sua prática para a formação do aluno. Esses momentos de incertezas, de insegurança e de satisfação vivenciados na prática pedagógica podem, segundo Gatti (1997, p. 63), ser apreendidos como um ponto positivo no trabalho pedagógico, porquanto “[...] satisfações e frustrações trazem à tona elementos importantes para se discutir qualidade no ensino [...]”. Nesse sentido, a formação continuada, apontada pelas professoras como “um suporte”, ou ainda, “um instrumento de orientação da prática pedagógica”, emergiu na fala de todas elas, como um elemento importante para melhorar a qualidade do ensino. Embora reconheçam essa importância, as professoras demonstraram consciência das deficiências e das lacunas apresentadas nos programas de formação continuada. Uma das falhas desses programas, conforme Pimenta (1999, p. 16), é que, neles, “[...] a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar nos seus contextos [...]”. De acordo com a autora, a forma como tais modelos de programa são desenvolvidos faz com que eles sejam vistos com reservas pelos professores, porque, em sua dinâmica, não estão previstas ações que contribuam para um efetivo estabelecimento de uma interação entre os saberes adquiridos na formação e a prática pedagógica do professor.

As professoras entrevistadas acreditam que a formação continuada ainda é um instrumento de atualização de conhecimentos, de melhoria da prática pedagógica e, principalmente, de novas aprendizagens. Nessa perspectiva, o Pró-letramento, assim como os outros programas de formação dos quais as professoras participaram, como, por exemplo, o Gestar, que, no caso delas, focalizou o ensino de Língua Portuguesa, foram apontados como uma possibilidade de renovar a prática pedagógica e de adquirirem novos aprendizados. Aprender algo novo pareceu ser uma preocupação constante na fala das professoras. Ainda que elas tenham enfatizado, inicialmente, a oportunidade de adquirir novos conhecimentos, bem como o benefício para melhorar a prática pedagógica como elementos significativos da formação continuada, algumas contradições foram evidenciadas na fala da maioria delas. Citamos, por exemplo, a declaração de que a motivação maior em participar do Pró-letramento estava relacionada à possibilidade de receber um certificado que conta pontos na carreira e, conseqüentemente, um pequeno aumento no salário correspondente a uma gratificação bial que os professores daquela rede de ensino recebem a cada dois anos.

Essa declaração das professoras a respeito do interesse imediato e financeiro sobre o Pró-letramento não nos conduziu a interpretar que elas tenham participado do curso meramente devido à finalidade mencionada. Há um conjunto de fatores que estão envolvidos em nossas decisões e, muitas vezes, não conseguimos diferenciar os mais ou os menos importantes, mas aqueles que são emergentes em nossas vidas. O aspecto salarial é importante para o trabalhador, nesse caso, o professor, pois reflete não somente em seu poder aquisitivo, mas, sobretudo, na valorização social do seu trabalho e, conseqüentemente, na constituição de sua identidade profissional. Outro dado que deve ser destacado na análise da declaração das professoras é o fato de que muitos dos professores da rede pública de ensino onde as entrevistadas trabalham, que ingressaram na carreira docente com formação apenas em nível médio e que, posteriormente, concluíram o nível superior, estão há anos com a mesma remuneração dos professores com formação de nível médio. Diante dessa situação, alguns professores consideram mais viável prestar outro concurso a ter que esperar uma progressão na carreira. Para Gatti (1997, p. 63-64), situações como essas apenas revelam que é preciso repensar, principalmente, as condições de salário oferecidas aos professores, pois

[...] a relação remuneração\desempenho profissional, embora não linear, é questão que merece atenção e exame, uma vez que ela se associa a aspectos de auto-estima e valor social, tendo, com isso, impacto direto na auto-estima e, portanto, no perfil do profissional e em suas condições básicas para atuar eficazmente.

Apesar de a formação continuada ser cada vez mais necessária e estar mais presente em nossa sociedade, temos consciência de que ela não consegue, de maneira isolada, transformar a prática pedagógica dos professores. É preciso associá-la a outros fatores. Um deles, conforme enfatizou Gatti (1997), é entender a relação remuneração/desempenho profissional como um dos elementos centrais na melhoria da qualidade do trabalho docente.

Em relação à visão das entrevistas sobre o Pró-letramento, os dois grupos de professoras com os quais trabalhamos - um que concluiu a formação em 2009, e o outro em 2010 - apresentaram pontos de vista muito distintos em torno do programa. O primeiro grupo, formado por duas professoras, mostrou-se deslumbrado com a formação. Tudo estava muito bom, tanto no aspecto pedagógico quanto no organizacional. Nesse grupo, observou-se que, apesar de o Pró-letramento ter sido apontado como “um suporte para a sua prática” e de enfatizar, constantemente, a importância dele para o trabalho pedagógico, em outros momentos, emergiram algumas incoerências. Como exemplo, citamos a afirmação de uma das professoras que, por ter ingressado na carreira docente há pouco mais de um ano, não colocou em prática os conhecimentos adquiridos no programa porque, durante a formação, ela não estava trabalhando com séries iniciais. E agora, que atua no 2º ano, também não o fez, pois, segundo relatou, à medida que o tempo foi passando, os conhecimentos foram, aos poucos, sendo esquecidos.

No que diz respeito ao segundo grupo, formado por quatro professoras com bastante experiência de sala de aula e em programas de formação continuada e que ainda estavam participando da formação durante a pesquisa, o Pró-letramento, também, foi citado como um curso bom. Porém, apenas, no início da formação, quando os conteúdos eram voltados para o 2º ano. Passada essa fase, elas afirmaram não sentir o mesmo entusiasmo pela formação porque os conteúdos, além de se distanciarem dos que são trabalhados no ano escolar em que atuavam, eram difíceis de ser adaptados para sua realidade. Sobre essa preocupação das professoras, Imbernón (2005, p. 17) afirma:

[...] Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior a sua capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais.

Da mesma forma que as professoras, o autor também chama a atenção para a importância e a necessidade de adaptarem os conteúdos ao cotidiano dos professores. Fazer com que os conhecimentos adquiridos na formação sejam possíveis de aplicar à realidade da sala de aula é fundamental para que os professores percebam a necessidade da formação continuada. A falta de sintonia entre as novas informações e a prática da sala de aula foi um dos elementos que contribuiu para que, desde o primeiro momento, o segundo grupo de professoras entrevistadas mostrasse resistência em admitir qualquer tipo de mudança em sua prática pedagógica. Essa atitude não é um comportamento específico desse grupo. De acordo com Perrenoud (2000, p. 159), elas apenas evidenciaram um comportamento comum a outros professores, pois,

[...] quando se trata de modificar as práticas pedagógicas, o sujeito confronta-se com as resistências ativas ou com as estratégias de fuga de atores suficientemente autônomos e hábeis para rejeitar – aberta ou secretamente – qualquer inovação vinda de fora, pelo menos se não tem a possibilidade e o poder de apropriar-se delas e de reconstruí-las em seu contexto.

Essa observação coloca em discussão não apenas outras situações de resistência das professoras, mas também, principalmente, as contradições que emergiram em suas falas. Um exemplo disso é que, ao mesmo tempo em que o Pró-letramento era apontado como um curso “riquíssimo” - cujo material utilizado na formação também era considerado muito rico - em outros momentos, as entrevistadas diziam que o curso estava muito chato. Essa monotonia era explicada por haver muita teoria e pouca prática. De certo modo, é compreensível essa reação das professoras em torno do Pró-letramento, pois, em parte, isso resulta, segundo elas, de uma expectativa frustrada em torno desse programa. Primeiro, porque esperavam uma formação diferenciada, cujos conteúdos fossem trabalhados por séries específicas, conforme lhes fora apresentado. E segundo, porque, como afirmaram, almejavam “novos métodos de ensino e muita prática”. Entretanto, elas encontraram alguns problemas típicos de programas anteriores, como a organização e os conteúdos que se distanciam da realidade do professor e dos alunos.

Embora a necessidade de “cursos práticos” seja uma reivindicação antiga de todo professor, o que não foi diferente com esse grupo, cujas falas contemplavam recorrentemente esse aspecto, Imbernón (2005) e Gadotti (2006, p. 198) lembram que, nos dias atuais,

[...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem (*sic*) de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagens das últimas inovações tecnológicas.

Nessa perspectiva, há que se repensar essa concepção de que a formação continuada serve apenas para atualizar os métodos de ensino e fornecer receitas prontas. É preciso criar uma nova cultura em torno da formação continuada e fazer com que os professores percebam que “[...] o instrumento principal da prática pedagógica não são os manuais, o programa, as tecnologias, mas o próprio professor, sua capacidade de se comunicar, de dar sentido ao mundo, de estimular o trabalho, de criar sinergias entre alunos [...]” (PERRENOUD, 2002, p. 114).

CONCLUSÃO

Apesar das muitas críticas direcionadas aos programas de formação continuada, incluindo o Pró-letramento, não se pode negar que eles, mesmo com falhas, contribuem, de maneira expressiva, para a troca de experiências entre os professores. Esse aspecto foi recorrente na fala das professoras e expressa a importância que elas dão a esses cursos. Os melhores momentos recordados por nossas entrevistadas foram aqueles que possibilitaram as trocas de experiências entre os pares. Os encontros, para elas, além de possibilitarem conhecer e reencontrar colegas de profissão, também propiciam momentos prazerosos “[...] de trocas de ideias, de atividades e de aprendizados [...]”. Esses momentos, segundo Nóvoa (1997, p. 26), são espaços de formação importantes

porque “[...] o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional [...]”.

Em relação às expectativas do Pró-letramento, as professoras afirmaram que esperavam um curso mais prático, com conteúdo voltado para sua realidade, ou seja, elas almejavam um curso que apontasse possibilidades concretas de resolução para os problemas que enfrentam em seu cotidiano de sala de aula. Sobre essa possível frustração das entrevistadas, é preciso fazer uma análise sobre dois pontos de vista: o do proponente do curso, nesse caso, o governo federal, e o do professor. O poder público, representado pelo MEC, ao propor um curso de formação continuada, especialmente no caso do Pró-letramento, tem como foco resolver o problema da deficiência dos alunos - na leitura, na escrita e na interpretação de textos, bem como na resolução dos problemas aritméticos - apontada pelos resultados das avaliações de desempenho feitas por organismos externos à escola. Esses são os problemas enfrentados pelos professores nas escolas, porém o curso de formação continuada é elaborado de maneira a ser aplicado para todas as escolas do país. Embora esses problemas sejam comuns nas diferentes escolas brasileiras, há particularidades em relação a como eles são percebidos, discutidos, encaminhados e solucionados em cada contexto escolar. É preciso, então, contextualizar os problemas com as realidades das escolas, dos professores e dos alunos. Os professores, por sua vez, diante dos problemas, esperam que, nos cursos, sejam apontadas possibilidades concretas e imediatas sobre como resolvê-los, na forma como tais problemas ocorrem em sua sala de aula. Assim, temos, de um lado, os cursos com certa padronização e, de outro, os professores na expectativa de que os cursos apontem soluções para os problemas que eles enfrentam.

Quanto à influência do Pró-letramento na prática pedagógica das entrevistadas, elas afirmaram que foi pouco expressivo para transformá-la. Contudo, é importante registrar que, em alguns de seus depoimentos, e pelas observações realizadas em sala de aula, foi possível perceber elementos que podem refletir na melhoria do trabalho docente. Esses indícios foram notados na maior capacidade de refletir sobre as práticas pedagógicas das professoras; melhor análise sobre os problemas de aprendizagem dos alunos, ampliação da compreensão a respeito de como a criança aprende e mais capacidade de entender os comportamentos dos alunos em sala de aula.

Outro ponto que, embora não tenha sido especificado, mas que, de acordo com as falas das professoras, contribuiu para melhorar o trabalho pedagógico foram as sugestões de atividades ofertadas pelo Pró-letramento e desenvolvidas pelas professoras em sala de aula, como, por exemplo, o trabalho com jogos de matemática e o uso de outros recursos propostos no curso. De acordo com uma das professoras, “[...] muita coisa boa foi ensinada [...]”. Apesar disso, elas enfatizaram que o Pró-letramento não correspondeu às suas expectativas. Sobre essa questão, entendemos, a partir de Imbernón (2005, p. 76), que isso ocorre porque “[...] os professores só mudam suas crenças e atitudes de maneira significativa quando percebem que o novo programa ou a prática que lhes são oferecidos repercutirão na aprendizagem de seus alunos [...]”.

Quanto aos problemas enfrentados na sala de aula, as entrevistadas revelaram sentimento de frustração e impotência, por não conseguirem, muitas vezes, solucionar dificuldades dos alunos acerca da leitura e da escrita, que se agravam por não contarem com o apoio e a presença das famílias. Elas também registraram como problema o excesso de alunos em sala de aula, que sinaliza um fator de limitação no sentido de se construir uma aprendizagem mais significativa.

FINALIZANDO

Acreditamos que as professoras apostavam muito no Pró-letramento, como um curso que lhes desse subsídio para conduzir melhor sua tarefa de alfabetizar as crianças. Isso porque, em primeiro lugar, ele é parte de uma política do governo federal, que surgiu após o Decreto que institui o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério. E segundo, porque o objetivo principal do governo federal é de melhorar os baixos índices educacionais dos estudantes brasileiros e, ao mesmo tempo, inserir o país no conjunto de países com percentual mínimo de analfabetos. No entanto, observamos que os velhos problemas de organização e de conteúdos ainda são característicos desses programas de formação, conforme ressaltado pelas professoras. Apesar disso, temos que ter em mente que a instituição do Decreto já é um avanço para a sociedade e, principalmente, para os educadores brasileiros, que, há décadas, lutam para que sua formação inicial e continuada se torne uma política de Estado.

O que se espera, agora, é que os gestores educacionais possam melhorar os programas de formação continuada. Para isso, uma das formas é “[...] trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico [...]” (NÓVOA, 1997, p. 28). É preciso, também, associar a esse novo modelo de formação a melhoria da remuneração dos professores, pois não se pode pensar em ensino de boa qualidade com professores mal pagos e insatisfeitos.

Outro ponto que há muito tempo é reivindicado diz respeito à participação dos professores na elaboração dos programas de formação continuada. É preciso que os gestores educacionais se preocupem em saber o que, de fato, os professores necessitam. Dessa forma, os programas poderão contribuir para que os conhecimentos adquiridos nessa modalidade de formação possam ser experimentados na sala de aula. Além disso, é preciso criar mecanismos para que os professores percebam que os momentos da formação servem para refletir sobre a prática pedagógica, trocar experiências e socializar suas práticas. Enfim, é preciso romper com a ideia de que a formação continuada serve apenas para atualizar conhecimentos e oferecer receitas prontas aos professores.

ABSTRACT

The present text deals with the intrinsic and necessary relation between the continuing education of teachers and the pedagogical practices which are developed in the classroom. This discussion is based on a survey carried out by means of data collected making use of interviews, questionnaires and the observation of practices with a group of teachers, from the early years of Elementary Education, who took part in a training programme called Pro-Literacy. Our aim was to discover what influence this training had on the teachers' pedagogical practice. The study was carried out with six teachers, from the municipal school system in the town of Palmas – Tocantins, who took part in the course. Data revealed that the subjects of the research did not perceive any influence related to learning resulting from the Pro-Literacy programme in their pedagogical practices. However, in our classroom observations of these same individuals, we did perceive actions and behaviour derived from the Pro-Literacy learning.

Keywords: Policies of teacher training; Pedagogical practice; Basic education.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros em ação**. Programa de desenvolvimento profissional continuado. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.
- _____. Presidência da República. **Minuta do Decreto S/N**. Brasília: Presidência da República, 2008.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento**: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Alfabetização e linguagem. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010.
- GADOTTI, M. Paulo Freire e a boniteza do sonho de ensinar e aprender com sentido. In: SCOCUGLIA, A. C. (Org.). **Paulo Freire na história da educação do tempo presente**. Porto: Afrontamento, 2006. (Coleção Biblioteca das Ciências Sociais/Ciências da Educação).
- GATTI, B. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, C. G.; AZZI, D.; BOCK, R. **Banco Mundial em foco**: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina. Ação Educativa. São Paulo: Ação Educativa, 2007. Coleção Viver e Aprender. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2348/1/banco_mundial_em_foco.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2012.