



Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**

Solange Aparecida de Souza Monteiro

(Organizadora)

Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação docente [recurso eletrônico] : princípios e fundamentos 2 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Formação Docente: Princípios e Fundamentos; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-369-9 DOI 10.22533/at.ed.699193005 1. Educação. 2. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

A problemática da formação docente é um fenômeno que, inegavelmente, encaminha-se para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente transmissores e burocráticos, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente perpassa muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pedagogia de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma disposição ambígua, já que, por um caminho, ele é supervalorizado, a mera transmissão de conhecimentos tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino. Esse debate atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor planejado para ministrar aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. E por sua vez os alunos são vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo.

Um dos aspectos fundamentais referentes aos profissionais da educação encontra-se inscrito no Título VI, artigos 63 e 67, da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e, diz respeito à obrigatoriedade da valorização, bem como do seu aperfeiçoamento profissional. Desde então, a formação continuada dos professores tem sido objeto de interesse da pesquisa científica e do crescente investimento de governos em todas as esferas da administração pública. Investimento esse que no dizer de Gatti e Barretto (2009, p. 199), traduz-se num “ensaio de alternativas de formação continuada de professores”. Diante desse contexto legal, novos paradigmas têm orientado os programas de formação continuada, fortalecendo as linhas do aprimoramento profissional e da melhoria da qualidade da educação nas redes públicas. Em outras palavras, são vários os formatos e as modalidades desses programas, com vistas a manter o professor atualizado frente às demandas educacionais da contemporaneidade, em busca de uma escola melhor como garantia da inserção do aluno como cidadão de uma sociedade exigente em informação e conhecimento. Nesse sentido, a formação continuada, enquanto política pública, sugere o desenvolvimento de uma identidade profissional a ser construída pelo próprio professor por meio da pesquisa e da reflexão sobre sua prática pedagógica. Essa continuidade do processo de formação docente, a ser assumida pelos sistemas públicos de ensino, implica responsabilidade individual do professor, do Estado assegurando recursos para viabilizá-la e da sociedade, em termos de melhorias na qualidade da educação pública escolar.

A formação de professores é uma das temáticas que mais tem estado presente nas discussões sobre a educação brasileira no âmbito das escolas públicas do Brasil. Além da importância que vem sendo atribuída, em termos nacionais, o motivo desse destaque se prende a dívida do país em relação a uma educação escolar de qualidade para toda a população. Nesse contexto, insere-se ainda a precária formação dos professores e a perda de sua identidade profissional, o que dificulta a construção de uma escola democrática, de qualidade que vise a cidadania. Há uma preocupação por parte de gestores e educadores em relação à qualidade de ensino e a formação de professores.

Para Tardif (2002, p.112), a formação docente voltou-se para a prática a partir dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, na década de oitenta, onde a sala de aula tornou-se importante objeto de investigação. A partir de então a prática docente passou a ser valorizada e investigada. No Brasil, esses estudos iniciaram-se na década de noventa. Tardif (2002, p.1140), considera que, inicialmente, a reforma educacional preocupava-se com a organização curricular. Enquanto, atualmente, preconiza-se os saberes docentes, a formação docente. Entendendo-se que esta é a melhor maneira de formar professores, a partir da análise da prática do outro. Sendo capaz de desenvolver no futuro professor capacidade crítico- reflexiva para interagir com o conhecimento, gerar novos saberes, e com isso, reconstruir a identidade do professor. A formação docente preocupa-se, cada vez mais, com a formação de uma nova identidade docente baseada em princípios éticos, investigativos, críticos e reflexivos.

Nesse sentido, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação professores. Contudo, não se alcança esse objetivo de uma maneira espontânea. Não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja capaz de identificar os problemas, de resolvê-los. As pesquisas são cada vez mais confluentes, que esta seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma escola.

A valorização do saber docente, atual, vem provocando uma importante reflexão e pesquisa no âmbito pedagógico nos últimos anos. Tardif, Lessard e Lahaye (1991), afirmam que o saber docente é um saber “plural, estratégico e desvalorizado”. Plural porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Estratégico porque, como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Desvalorizado porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo

docente não é valorizado frente aos saberes que possui e transmite. Muitas explicações que podem ser dadas para essa realidade. Os vários setores da atividade humana passam por significativas mudanças que se concretizam em novas configurações da ordem econômica e política relacionada ao conhecimento, às vinculações pessoais, às comunicações, entre outras, que trazem consequências muito diretas para a educação escolar. Tais mudanças afetam de maneira particular a formação de professores, área que se situa não só no âmbito do conhecimento, mas também da ética, em que estão em jogo entendimentos, convicções e atitudes que compõem o processo de preparação docente.

A identidade do professor é um processo que reúne a significação social da profissão, a revisão das tradições, a reafirmação das práticas consagradas com as novas práticas, o conflito entre a teoria e a prática, a construção de novas teorias. Este é um processo contínuo que envolve um ciclo entre construção e reconstrução permanente que tem como princípio o caráter questionador, crítico e reflexivo que o professor deve assumir. Esta constante reformulação da identidade profissional do professor, apesar de constante, tem um tempo certo para acontecer; passa por um período de acomodação, desacomodação e reacomodação, para que possa ser assimilado, e só então, vivido e experimentado. É fundamental observar que a identidade do professor é uma só, constituída pela sua identidade pessoal e sua identidade profissional.

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela se mantém como instituição necessária à democratização da sociedade. Por isso, o tema da formação da identidade de professores assume no Brasil de hoje importância crucial. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar. Num momento político-social e educacional como o que enfrentamos no Brasil hoje, de clara hegemonia do projeto atual, essas questões não podem deixar de estar presentes na agenda da formação continuada de professores. Questões de fundo como “que tipo de sociedade?” Não podem estar ausentes do debate e cotidiano dos professores, junto com a análise crítica das reformas educativas que vêm sendo proposta. A formação da identidade profissional dos professores deve ser alicerçada em sua capacidade de se resignificar, de pesquisar, de questionar e estar constantemente refletindo sobre a práxis, sobre seus saberes e fazeres, reconhecendo seu papel na melhoria social, dentro do que lhe compete. Neste processo a identidade profissional dos professores interfere no trabalho docente pois, um ciclo ininterrupto de resignificação, de busca constante, de conflitos e descobertas. O que não se confunde com a falta de identidade profissional, ou a perda desta identidade. Conclui-se que a formação da identidade destes

profissionais é diferenciada das dos professores das áreas específicas por alguns fatores ora positivos, ora negativos e que dão certa especificidade a identidade destes profissionais. Fatores como a feminilização desta profissão, os baixos salários, a formação em nível médio na modalidade magistério de grande parte do corpo docente (o que esta mudando com o investimento na formação superior destes profissionais, mas ainda de modo restritivo, pois não se formam Pedagogos, e sim professores de séries iniciais com formação superior, o que além de limitar sua atuação, restringe seu currículo às habilidades pertinentes a docência), o reconhecimento da importância desta modalidade de ensino versus o investimento precário para este setor educacional e as constantes intervenções políticas, além da idade e das necessidades sociais e econômicas da clientela a que é destinado o serviço educacional neste setor, são apenas alguns destes fatores. A cobrança social é muito grande e muitas vezes o professor das séries iniciais se vê descaracterizado sua identidade para atender às necessidades de seus alunos, para que, somente então, possa realizar seu trabalho (não que isso não aconteça com professores de outras áreas, mas a pressão exercida é diferenciada em função da pouca idade da clientela). Sua identidade embora esteja em constante processo de resignificação deve ter bases sólidas, para não se perder e sucumbir as pressões, interferências e modismos tão frequentes em seu trabalho. Conclui-se afirmando que, junto com as enormes contribuições que essas novas tendências têm trazido para repensar a questão da formação da identidade de professores, é necessário também estarmos conscientes de seus limites e silêncios. Temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e histórico-culturais.

Abre o livro o artigo A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA, os autores Cícero Guilherme da Silva,, Everton Gomes Silva, Maria Alves de Souza Filha, Nilcéia Saldanha Carneiro, Patrícia Scatolin Teixeira Diniz, buscam identificar qual o sentido da prova escrita para estudantes dos primeiros anos do ensino médio; analisar se tais avaliações têm relevância significativa para o aprendizado do estudante; verificar se os estudantes veem esse tipo de avaliação como aprendizagem formativa e emancipadora, ou se apenas cumprem com as políticas e práticas estabelecidas pelas instituições e pontuar quais as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes em sua formação no início do ensino médio na relação sobre a forma de avaliar do professor. Na perspectiva de compartilhar o artigo NA “COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”, os autores, Alexandre Montagna Rossini, Amanda Ribeiro Vieira, Juliana Cristina Perlotti Piunti, Plínio Alexandre dos Santos Caetano, buscam descrever o projeto “Compartilhando Saberes” desenvolvido pela Equipe de Formação Continuada de Professores do Campus

Sertãozinho do IFSP. No sentido de indagar o artigo ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO, a autora Isabel Morales Benito tem o propósito tratar de una rama del saber que se ha ido implantando en los últimos años y que se crece, caya vez con mayor impulso, tanto en el ámbito de la investigación como en su aplicación para la educación médica. Na perspectiva de inovar p artigo APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG), os autores Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol, Lucas Labigalini Fuini, Elias Mendes Oliveira, buscam relatar a experiência de participação do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus São João da Boa Vista, na 3ª. Olimpíada Brasileira de Geografia (OBG), realizada desde 2015, detalhando os aspectos concernentes às estratégias de ensino-aprendizagem mobilizadas para participação dos alunos na edição de 2017. No artigo METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS, os autores Sabrina Sacoman Campos ALVES e Elton Lopes da SILVA Buscam relatar uma experiência de um curso de formação continuada, vivenciado no primeiro semestre de 2017, com professores da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental de um colégio da rede privada de ensino da cidade de Marília/SP. No artigo A autonomia docente no contexto de uso dos sistemas privados de ensino, as autoras Tatiana Noronha de Souza Maristela Angotti, buscam apresentar parte de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar o conhecimento de professoras de pré-escola sobre a proposta pedagógica para a educação infantil, no contexto de uso de um Sistema Privado de Ensino – SPE. No artigo A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA, os autores Robinson Neres de Oliveira e José buscaram por meio da pesquisa de Mestrado cujo título é "Contribuição do Desenho Geométrico na apropriação de conceitos geométricos". No artigo A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL, o autor Heitor Luiz Borali buscam pesquisar sobre o processo de avaliação e suas dimensões, analisando seus contextos como um instrumento para a investigação de problemas de aprendizagem como objeto que pode conduzir discriminação, a negação e a exclusão. No artigo A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A UTONOMIA DO PROFESSOR, as autoras Lucimara Del Pozzo Basso e Marcia Reami Pechula buscam suscitar alguns apontamentos e provocações a respeito da BNCC e da implicação deste documento na autonomia do professor. No artigo A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, os autores Francine de Paulo Martins Lima, Helena Maria Ferreira, Giovanna Rodrigues Cabral, Daiana Rodrigues dos

Santos Prado Buscou investigar a constituição da docência e os saberes mobilizados por um grupo de professores, no âmbito de um programa de alfabetização de jovens e adultos. No artigo A DEFICIENCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, os autores Rubens Venditti Júnior, Márcio Pereira da Silva, Milton Vieira do Prado Júnior, Amanda Scucuglia Cezar, Cristian Eduardo Luarte Rocha, Luis Felipe Castelli Correia de Campos Buscam pesquisar como os professores de EF em geral conseguem atender às necessidades dos Deficientes Intelectuais (DI), tendo em vista que a função do professor é ensinar de maneira eficaz e inclusiva, ao passo que ainda encontramos a carência de oportunidades e poucos oferecimentos de atividades ao público PCD, principalmente na especificidade da DI. No artigo a docência como profissão na sociedade midiática: implementação de projeto PIBID em escola pública PAULISTA, os autores Rosemara Perpetua Lopes, João Paulo Cury Bergamim, Eloi Feitosa buscam apresentar resultados de um projeto que teve como objetivo propiciar a aprendizagem da docência a alunos de um curso de Licenciatura em Física, desenvolvido em escolas estaduais de uma cidade do interior paulista, com foco nas especificidades do campo de atuação do professor e nas exigências atuais que pairam sobre esse profissional. No artigo A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA, os autores Camila Fornaciari FELICI, Virginia Mara Próspero da CUNHA, Livia Roberta da Silva VELLOSO, os autores buscam analisar a prática pedagógica de um professor do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade do Vale do Paraíba, na disciplina de Ginástica Artística. No artigo A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO, as autoras Janaina Cassiano Silva, Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Altina Abadia da Silva, Eliza Maria Barbosa buscam por meio de um projeto de extensão, com financiamento do PROEXT, que teve como objetivo promover um processo de avaliação, reflexão e socialização dos conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, ampliando as possibilidades de atuação da equipe pedagógica da educação infantil de um município do sudeste goiano. No artigo A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, a autora Isabela Bilecki da CUNHA analisa os índices insatisfatórios de alfabetização dos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo nos anos 2000 que levaram a adoção de propostas de formação docente com foco no processo de alfabetização e aquisição de habilidades na leitura e na escrita nas gestões de Marta Suplicy (2001-2004), com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), e de José Serra (2005-2006) e Gilberto Kassab (2006-2012) com o Programa “Ler e Escrever”. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS, a autora Renata Nassralla Kassis buscou

examinar o conteúdo das falas de treze professoras polivalentes obtidas em encontros de Grupo Focal cujos dados foram interpretados à luz de Pimenta, Freire, Fusari e Silva Cruz, dentre outros. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR, as autoras Francine de Paulo Martins Lima, Cláudia Barbosa Santana Mirandola, Helena Maria Ferreira buscam discutir as possibilidades de articulação teoria e prática na formação do professor alfabetizador a partir do trabalho com o tema ‘ambiente alfabetizador’. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÔNIO URBANO E PLANEJAMENTO, os autores Daniel Navas-Carrillo, Ana Rosado, Juan-Andrés Rodríguez-Lora, María Teresa Pérez-Cano, buscam descrever o ciclo de melhorias implementado na disciplina de “Patrimônio Urbano e Planejamento” da licenciatura em Arquitetura da Universidade de Sevilha. No artigo A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO, as autoras Sandra Maria Guisso e Geide Rosa Coelho, buscam investigar como o ensino de ciências está inserido no curso de pedagogia de uma faculdade privada do interior do Espírito Santo. No artigo A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA, os autores Simone Guimarães Custódio, Irene Matsuno, Sebastião Raimundo Campos, Márcia M. D. Reis Pacheco, Suelene Regina Donola Mendonça, Marilza Terezinha Soares de Souza, buscaram através de entrevistas saber um pouco da trajetória profissional de professores que através dos relatos biográficos, contribuíram para configurar a sua vida pessoal e profissional. No artigo A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC, os autores Daniela Silva e Costa SANTANA, Elisabete Filomena dos SANTOS, Nanci Carvalho Oliveira de ANDRADE, Clarice Schöwe JACINTO, Paulo Sergio GARCIA Buscaram investigar e analisar a infraestrutura escolar de Educação Infantil da Região do Grande ABC. No artigo A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, os autores Ivair Fernandes de AMORIM e Eder Aparecido de CARVALHO o presente estudo busca evidenciar os principais conceitos presentes no regramento legal e institucional analisado assim como evidenciar lacunas e eventuais fragilidades. No artigo A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA a autora Maria de Lourdes da Silva busca compreender como a literatura pode auxiliar a criança surda no processo de aquisição da leitura e escrita, dentro de uma proposta de ensino bilíngue. No artigo A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE, os autores Maisa ALTARUGIO e Samuel de SOUZA NETO busca identificar

e analisar as qualidades ou recursos pessoais (LE BOTERF, 2002) e profissionais (TARDIF, 2010) que são mobilizados e desenvolvidos por um docente universitário novato que assume, sem preparação ou formação prévia, a responsabilidade do papel de orientador de estágios supervisionados. O artigo A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE, os autores Francisca de Moura MACHADO, Eustáquio José MACHADO, Diego Viana Melo LIMA busca analisar as políticas de formação docente para a inclusão, com foco nas vozes dos professores do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. No artigo A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLD DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935), os autores João Luiz Cuani Junior e Márcia Cristina de Oliveira Mello . trata-se de pesquisa documental e bibliográfica desenvolvida por meio de localização e análise de fontes documentais, dentre elas o texto "O ensino secundário da Geografia", publicado no ano de 1935, na revista Geografia. No artigo A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL os autores Gabriela Correia da Silva Zulind Luzmarina Freitas, Carolina Zenero de Souza, Lilian Yuli Isoda buscou-se realizar o levantamento bibliográfico de estudos referentes a Projetos realizados em Escolas, em particular Projetos realizados por Professores de Matemática. No artigo A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA, os autores Roberta Seixas, Denise Maria Margonari, Carolina Xavier Esteves, Paulo Rennes Marçal Ribeiro buscaram pesquisar novos modelos avaliativos, que pudessem proporcionar uma maior abrangência de questões a serem investigadas, que não fossem somente as de caráter formativo e científico, mas que oferecessem um olhar mais amplo acerca de pontos que poderiam ser desvelados por meio de construção de histórias em quadrinhos.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA	
Cícero Guilherme da Silva Everton Gomes Silva Maria Alves de Souza Filha Nilcéia Saldanha Carneiro Patrícia Scatolin Teixeira Diniz	
DOI 10.22533/at.ed.6991930051	
CAPÍTULO 2	11
COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
Alexandre Montagna Rossini Amanda Ribeiro Vieira Juliana Cristina Perlotti Piunti Plinio Alexandre dos Santos Caetano	
DOI 10.22533/at.ed.6991930052	
CAPÍTULO 3	22
¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO	
Isabel Morales Benito	
DOI 10.22533/at.ed.6991930053	
CAPÍTULO 4	36
APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG)	
Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol Lucas Labigalini Fuini Elias Mendes Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6991930054	
CAPÍTULO 5	49
METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS	
Sabrina Sacoman Campos Alves Elton Lopes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6991930055	
CAPÍTULO 6	56
A AUTONOMIA DOCENTE NO CONTEXTO DE USO DOS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO	
Tatiana Noronha de Souza Maristela Angotti	
DOI 10.22533/at.ed.6991930056	

CAPÍTULO 7	67
A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	
Robinson Neres de Oliveira José Roberto Boettger Giardinetto	
DOI 10.22533/at.ed.6991930057	
CAPÍTULO 8	79
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL	
Heitor Luiz Borali	
DOI 10.22533/at.ed.6991930058	
CAPÍTULO 9	95
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A AUTONOMIA DO PROFESSOR	
Lucimara Del Pozzo Basso Marcia Reami Pechula	
DOI 10.22533/at.ed.6991930059	
CAPÍTULO 10	106
A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Francine de Paulo Martins Lima Helena Maria Ferreira Giovanna Rodrigues Cabral Daiana Rodrigues dos Santos Prado	
DOI 10.22533/at.ed.69919300510	
CAPÍTULO 11	118
A DEFICIÊNCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	
Rubens Venditti Júnior Márcio Pereira da Silva Milton Vieira do Prado Júnior Amanda Scucuglia Cezar Cristian Eduardo Luarte Rocha Luis Felipe Castelli Correia de Campos	
DOI 10.22533/at.ed.69919300511	
CAPÍTULO 12	136
A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO NA SOCIEDADE MUDIÁTICA: IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETO PIBID EM ESCOLA PÚBLICA PAULISTA	
Rosemara Perpetua Lopes João Paulo Cury Bergamim Eloi Feitosa	
DOI 10.22533/at.ed.69919300512	

CAPÍTULO 13	149
A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA	
Camila Fornaciari Felicio Virginia Mara Próspero Da Cunha Livia Roberta Da Silva Velloso	
DOI 10.22533/at.ed.69919300513	
CAPÍTULO 14	161
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO	
Janaina Cassiano Silva Priscilla de Andrade Silva Ximenes Altina Abadia da Silva Eliza Maria Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.69919300514	
CAPÍTULO 15	174
A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Isabela Bilecki Da Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.69919300515	
CAPÍTULO 16	185
A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS	
Renata Nassralla Kassis	
DOI 10.22533/at.ed.69919300516	
CAPÍTULO 17	200
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR	
Francine de Paulo Martins Lima Cláudia Barbosa Santana Mirandola Helena Maria Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.69919300517	
CAPÍTULO 18	215
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÔNIO URBANO E PLANEJAMENTO	
Daniel Navas-Carrillo Ana Rosado Juan-Andrés Rodríguez-Lora María Teresa Pérez-Cano	
DOI 10.22533/at.ed.69919300518	

CAPÍTULO 19	231
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO	
Sandra Maria Guisso Geide Rosa Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.69919300519	
CAPÍTULO 20	242
A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA	
Simone Guimarães Custódio Irene Matsuno Sebastião Raimundo Campos Márcia M. D. Reis Pacheco Suelene Regina Donola Mendonça Marilza Terezinha Soares de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.69919300520	
CAPÍTULO 21	254
A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC	
Daniela Silva e Costa Santana Elisabete Filomena Dos Santos Nanci Carvalho Oliveira De Andrade Clarice Schöwe Jacinto Paulo Sergio Garcia	
DOI 10.22533/at.ed.69919300521	
CAPÍTULO 22	265
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO	
Ivair Fernandes de Amorim Eder Aparecido de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.69919300522	
CAPÍTULO 23	278
A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA	
Maria de Lourdes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.69919300523	
CAPÍTULO 24	290
A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Maise Altarugio Samuel De Souza Neto	
DOI 10.22533/at.ed.69919300524	

CAPÍTULO 25	301
A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE	
Francisca De Moura Machado Eustáquio José Machado Diego Viana Melo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.69919300525	
CAPÍTULO 26	312
A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLDO DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935)	
João Luiz Cuani Junior Márcia Cristina de Oliveira Mello	
DOI 10.22533/at.ed.69919300526	
CAPÍTULO 27	321
A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Gabriela Correia da Silva Zulind Luzmarina Freitas Carolina Zenero de Souza Lilian Yuli Isoda	
DOI 10.22533/at.ed.69919300527	
CAPÍTULO 28	333
A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA	
Roberta Seixas Denise Maria Margonari Carolina Xavier Esteves Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.69919300528	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	346

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Isabela Bilecki Da Cunha

Universidade de São Paulo (USP)

isabelabc@hotmail.com

1 | INTRODUÇÃO

Nos anos 2000 os índices insatisfatórios de alfabetização dos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo levaram a adoção de propostas de formação docente com foco no processo de alfabetização e aquisição de habilidades na leitura e na escrita nas gestões de Marta Suplicy (2001-2004), com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), e de José Serra (2005-2006) e Gilberto Kassab (2006-2012) com o Programa “Ler e Escrever”. Esse enfoque visou atingir a elaboração curricular das escolas, agora com maior ênfase nas práticas e intervenções voltadas à alfabetização e apropriação da linguagem escrita. Houve nesse período uma revisão dos modelos de formação até então adotados pela rede e seus reflexos no currículo das escolas do ensino fundamental.

Em 2001, em vista dos persistentes resultados negativos da alfabetização das crianças e jovens nas escolas brasileiras

apontados pelas avaliações externas de rendimento escolar, é lançado pelo Ministério da Educação (MEC) o PROFA que passou a ser ministrado em parceria com as redes estaduais e municipais, entre elas a do município de São Paulo. O programa tinha como público-alvo os professores alfabetizadores da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA) e sua carga horária era de 160 horas destinadas: 1) a encontros com formadores das próprias redes capacitados pelo programa; 2) ao contato com diferentes materiais didáticos (livros, vídeos e apostilas); 3) ao trabalho pessoal dos professores participantes. O PROFA foi disseminador, em âmbito nacional, de abordagens filiadas a uma perspectiva construtivista de alfabetização, a qual pressupõe o entendimento dos processos internos que fazem parte do período de aquisição da linguagem escrita pelo aluno e das práticas metodológicas que favorecem esse aprendizado (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). A adesão ao programa pelas redes de ensino levou a uma discussão mais aprofundada e à própria reformulação de propostas curriculares voltadas à aquisição da linguagem escrita pelos alunos, como na rede municipal de São Paulo.

O PROFA propôs uma formação docente que considerava os saberes trazidos pelos

professores, utilizando-os como ponto de reflexão para a construção de novas práticas:

“(...) anunciava uma concepção de formação pautada no respeito aos saberes já construídos pelo grupo de cursistas e pelo professor individualmente ao longo de sua carreira. Como resultado, a metodologia de formação continuada proposta dava prioridade à resolução de problemas e à relação entre os aspectos teórico e práticos, por meio de material escrito e videográfico especialmente preparado para o curso, além do estudo de conteúdos fundamentais na formação de alfabetizadores segundo a abordagem psicogenética” (BAUER, 2011, p. 78).

O PROFA contemplava, assim, uma tendência contemporânea dos estudos sobre formação docente, que toma como referência a reflexão sobre a prática docente (SHÖN, 1998; TARDIF, LESSARD, 2007).

Segundo o material de formação do PROFA, dois conteúdos eram recorrentes no curso: como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do aprendiz e como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos.

O programa pautava-se em um paradigma de aquisição da leitura e da escrita baseado nos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, contidos em suas pesquisas sobre a “Psicogênese da língua escrita” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999) e explorava também o conceito de letramento. Com base no PROFA foram difundidos o uso de sondagens e a classificação dos alunos quanto à sua hipótese de escrita, tendo sido adaptados testes utilizados pelas autoras em seu estudo como forma de avaliação dos percursos de aprendizagem dos alunos. O PROFA ainda propunha atividades didáticas que levavam à reflexão sobre o sistema de escrita, utilizando textos de uso social da língua e adaptações de atividades para cada tipo de hipótese apresentada pelos alunos, com vistas a promover um trabalho pedagógico que considerasse a diversidade das turmas e seus ritmos e estilos de aprendizagem.

Em 2006, foi introduzido o Programa “Ler e Escrever” criado pela Secretaria Municipal de São Paulo (SMESP). O programa teve pressupostos construtivistas de aprendizagem, baseados no antigo PROFA. A substituição do PROFA pelo “Ler e Escrever” na rede foi motivada pela análise dos dados das avaliações externas e informações advindas dos próprios formuladores do programa de que as mudanças nas práticas escolares só teriam condições de ser efetivadas mediante o compartilhamento dos projetos pelo conjunto dos atores escolares. Chegou-se à conclusão de que a mudança das práticas pelos professores que recebiam formações não se efetivaria se eles não encontrassem um contexto propício na escola com apoio necessário ao acompanhamento do trabalho pedagógico. Ainda que sua ênfase seja a aprendizagem da leitura e escrita, os projetos do programa municipal também apresentaram módulos e encontros de formação na área da Matemática. O programa teve como projetos principais o “Toda força ao 1º ano” (TOF), “Projeto Intensivo do Ciclo I” (PIC)¹, além

1 O projeto TOF era voltado a todos os alunos dos 1ºs anos e o projeto PIC propunha a formação de salas com alunos repetentes do 4º ano em que o foco principal era a alfabetização e o raciocínio lógi-

de projetos para os alunos do ciclo II com foco na leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento. O programa ensejou medidas que favoreciam a reflexão de docentes e da rede como um todo sobre a aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos: ações na área de formação docente com produção de material destinado aos professores e encontros semanais de formação; envio de material didático e de leitura às escolas (coleções de livros, gibis e revistas) para uso nas salas de aula; e políticas de bonificação docente, de acordo com a participação dos professores na formação oferecida pelo programa e por meio do cumprimento de metas relacionadas ao avanço dos alunos na aprendizagem da escrita (SÃO PAULO, Mun., 2006). Nas turmas de 1º ano também se contava com a presença de estagiários de cursos de graduação em Pedagogia e letras que auxiliavam os docentes nas atividades em sala de aula.

Considerando o exposto, este trabalho tem como objetivo a análise sobre a relação entre as mudanças curriculares e a formação docente na rede municipal de São Paulo a partir dos anos 2000, realizando uma revisão de documentos e estudos na área e entrevistas com docentes e coordenadoras pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas da rede e técnicos da SMESP nos anos de 2013 e 2014 que atuaram durante o período investigado.

2 | DESENVOLVIMENTO

Estudos apontam que os cursos de licenciatura ainda estão longe de contemplar as demandas do trabalho docente. Por sua vez, as disposições de valorização do magistério instituídas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, posteriormente, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) no âmbito dos estados e municípios, bem como aquelas do *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)*, mediante programas da esfera federal em regime de cooperação com estados e municípios, têm propiciado a multiplicação de programas de formação continuada com o objetivo de prover capacitação para a implantação das reformas educativas e o desenvolvimento profissional dos docentes (GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Analisando o percurso da rede pública municipal de São Paulo, observa-se que a formação continuada de professores tem sido privilegiada como fator importante para as mudanças na área do currículo. A experiência de participação no PROFA, em 2001, exigiu que a formação de docentes contemplasse aspectos institucionais como, por exemplo, maior carga horária dedicada aos estudos, ampla oferta de vagas de modo a atingir um grande número de docentes, materiais de boa qualidade compatíveis com a orientação teórica adotada e que abordam aspectos da prática

cotidiana. Essas medidas levariam à maior aceitação das atividades formativas entre os profissionais e, conseqüentemente, a atualização constante de suas práticas. A formação especificamente voltada ao trabalho de aquisição da leitura e escrita pelos alunos foi uma atividade à qual a gestão atribuiu grande importância com vistas à superação dos baixos índices de alfabetização na educação básica.

A carga horária dispensada nos cursos é um aspecto que apresenta indícios de mudança nas políticas de formação. Gatti e Barretto (2009), fazendo um balanço dos programas de formação no Brasil, argumentam que a brevidade e fragmentação dos cursos apresentam-se como uma das razões para que os processos de formação continuada não produzissem os efeitos esperados na prática docente.

O PROFA, com duração de um ano (160 horas distribuídas em 40 semanas), apresentou aos professores em serviço uma abordagem complexa da concepção construtivista de alfabetização que pressupunha o diálogo com o trabalho voltado aos alunos em processo de aprendizagem. A ampliação do tempo de formação possibilitou a constituição de turmas que funcionavam como grupos de estudo. A configuração proposta no curso permitia a interface constante com a prática; os participantes levavam para suas escolas as concepções construídas na formação e traziam, como devolutiva para os encontros, diferentes experiências desenvolvidas em suas turmas.

Da mesma forma que o PROFA, de âmbito federal, o Programa “Ler e Escrever” da SMESP, introduzida em 2006, também teve como foco o processo de aquisição da leitura e escrita e ofereceu uma formação com maior carga horária. Inicialmente, criou cursos de longa duração envolvendo os professores ligados ao programa professores do 1º ano e 4º ano de alunos já reprovados. Em um segundo momento, investiu na formação permanente desses profissionais com encontros pontuais ao longo do ano letivo que envolveram professores de todas as turmas do ciclo I e II do ensino fundamental. O formato dos encontros atendia as necessidades das escolas de cada Divisão de Orientação Técnica (DOT) e variava de uma para outra, conforme dados sobre a aprendizagem dos alunos levantados por cada escola.

No início, os professores que participavam do “Ler e Escrever” eram dispensados dos horários coletivos para acompanhar as formações ministradas pelas equipes regionais da SMESP. Aos poucos o investimento passou a ser no trabalho dos coordenadores pedagógicos para que essa formação fosse ministrada por eles nos horários coletivos já existentes nas escolas. A aposta da administração era que os coordenadores pedagógicos, bem como os diretores de escola, deveriam estar afinados com a proposta. O professor capacitado não tinha condições de pôr em prática o que era veiculado nos cursos se ele não encontrasse um ambiente propício ao trabalho no âmbito escolar.

A mudança da formação do “Ler e Escrever” de encontros nas DOTs para a formação com os coordenadores na própria escola parece também estar ligada ao alto custo que envolveria a promoção dos encontros formativos em diferentes locais e horários para atender as necessidades dos docentes.

A DOT foi responsável por oferecer formações com especialistas às equipes das DOTs regionais. As formações voltadas aos professores do “Ler e escrever” eram planejadas e efetivadas pelas equipes regionais que, por sua vez, também eram compostas por professores, coordenadores pedagógicos e diretores da rede, designados para essa função. Esses profissionais também foram responsáveis pela capacitação, em um segundo momento, dos coordenadores pedagógicos para atuarem como formadores de seus professores nas escolas.

Na análise dos inúmeros programas de formação existentes no país, Gatti e Barretto (2009) afirmam que um dos formatos adotados pelas redes de ensino, que termina por comprometer os processos de formação continuada, é o “modelo cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo, que por sua vez também capacita um grupo seguinte. Para as autoras:

Ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas do que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema. Considerando, ainda, que o próprio corpo de formadores, responsável principal pelos programas, precisa estar envolvido e aprendendo com seu desenvolvimento” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 202).

Esse modelo pode explicar, em parte, certo descontentamento em relação à formação oferecida nas escolas. Segundo o Decreto nº 33.991/1994 da SMESP, uma das atribuições do coordenador pedagógico é “Identificar, planejar, organizar e executar as propostas e ações voltadas ao processo de formação continuada dos docentes da Unidade Educacional”. Observa-se, entretanto, que essa atribuição de formação docente com base em uma proposta pedagógica de alta complexidade e densidade técnica não costumava ser anteriormente uma prática desses profissionais. Alguns coordenadores pedagógicos não estavam preparados para assumir esse papel e a formação destinada a eles, em muitos casos, não contemplava aspectos importantes para atuarem com os docentes nos horários coletivos.

Sobre a formação em serviço e a própria divulgação de informações da rede, há dificuldades em se assegurar o diálogo formativo com os professores que não tem o horário coletivo na composição de sua jornada de trabalho. Questionadas sobre esse problema, as coordenadoras pedagógicas das escolas investigadas afirmaram:

Olha, não é uma coisa boa, não. Se eu disser que consigo fazer isso bem, eu estou mentindo. Não é fácil, porque a gente tem que, de modo geral, dar um ‘alô’ nos momentos de encontro, ou até no recreio... Coisa que eu não gosto. Ponho nos murais, passo papelzinho mesmo... Então, é uma comunicação bem superficial. A gente consegue dentro das nossas reuniões pedagógicas fazer essa troca. Ainda assim, há muitas queixas. Eles se queixam, reclamam... Não só os que não fazem o horário coletivo. Mesmo os que fazem reclamam pelos que não fazem. Achem que a gente ainda deveria fazer mais, que faltam encontros, que naquela reunião pedagógica poderiam trocar, apresentar o que estão fazendo. (...) Então, na avaliação

deste ano, uma das queixas foi essa: pedindo que a gente tenha mais cuidado com os professores que não fazem horário coletivo, que faltam momentos para ter essa troca, para os professores mostrarem o que está acontecendo. Não só para o outro grupo que faz horário coletivo, mas ao grupo que não faz esse horário. Então, a gente não tem conseguido passar. Está bem ‘capenga’ isso” (coordenadora pedagógica).

É muito complicado contemplar os professores que não fazem horário coletivo. Penso que isso quase não aconteça, por mais que a gente tente. Naquela época menos que agora, que hoje a gente usa a Internet para uma linha de comunicação virtual. Mas mesmo assim, eles são pouco contemplados ou nada. Fica muito restrito às reuniões pedagógicas” (coordenadora pedagógica).

O problema de comunicação interna nas escolas é antigo. A criação de uma jornada ampliada, com a remuneração dos docentes para realizar o planejamento, elaborar e corrigir atividades dos alunos, entre outras tarefas, e a participação em horários coletivos de formação, efetivada a partir da gestão de Luiza Erundina (1989-1992) contribuiu para ampliar os espaços de discussão entre a equipe pedagógica da escola. Atualmente, observa-se que a estrutura criada oportuniza o contato e a troca de experiências entre os docentes, favorecendo o trabalho coletivo escolar, mas não contempla todos os professores que, por atuarem em outras escolas ou não terem o número mínimo de aulas atribuídas, não podem realizar a jornada ampliada.

Considerando o exposto, em que consistem, então, os encontros coletivos? Se a formação continuada parece não ser o foco do trabalho nos horários comuns, a troca de experiências entre os professores mostra-se como um aspecto decisivo para a revisão das práticas e do currículo e a construção de intervenções didáticas com base no compartilhamento da própria experiência docente voltada à aprendizagem dos alunos:

“(...) é o momento em que as professoras podem sentar e conversar sobre os alunos. É o momento que a gente tem para discutir e rever as práticas, o currículo. Ver algo que pode ser colocado ou tirado. É muito bom o horário coletivo” (professora do 2º ano).

Essa formação no horário coletivo era sempre administrada pelo grupo, através de discussões. Então, eu acho que é muito válido quando o grupo senta, discute, encontra caminhos. Eu acho que isso é muito mais válido do que propriamente o documento, como eu disse, com palavras bonitas, bem escritas pelos teóricos... Desculpa! Eu não estou desvalorizando... Eu acho que isso também é um ponto de referência para a gente ler. Mas eu acho que o importante também é ‘colocar a mão na massa’. A gente vê algumas pessoas que falam muito bem, que escrevem muito bem, só que a prática na sala de aula vira outra” (professora do 1º ano).

A pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011) também aponta que os professores valorizam o modelo de formação com troca de experiências “na medida em que elas permitem a reflexão sobre outras realidades semelhantes, apresentadas por seus pares, assim como formações por meio de práticas, em que possam concretizar o que

estão aprendendo, verificando aí a aplicabilidade do aprendido” (p. 274).

O contato entre os docentes nos horários coletivos de formação favorece a troca de experiências e a colaboração entre eles, levando a reelaboração do currículo e a busca pela superação de dificuldades comuns. Os horários coletivos configuram-se, portanto, em espaços formativos a partir de saberes experienciais dos docentes (TARDIF, 2002). Porém, como esse diálogo se estabelece pela própria relação pessoal e afinidade entre os professores, as decisões tomadas não são inseridas em um projeto coletivo que abarque todos os atores envolvidos e cujos objetivos sejam claramente compartilhados, o que leva a práticas díspares e a inconsistências no trabalho pedagógico com os alunos. Segundo Tardif e Lessard (2007, p. 187), “Para haver colaboração no conjunto escolar é preciso que sejam instituídos uma filosofia orientada para o trabalho de equipe e projetos coletivos”.

Sobre a influência das formações no que diz respeito às mudanças na forma de pensar o currículo e construir o fazer docente, os professores entrevistados apontam algumas considerações:

Com o PROFA a gente aprendeu bastante a trabalhar com dupla produtiva e isso é legal, funciona bem. Você aproxima as crianças de níveis diferentes, com pares um ‘pouquinho’ mais avançados para fazerem atividades. Você trabalha com letras móveis, a leitura que seja em voz alta pelo professor, a leitura compartilhada, que é quando o aluno também tem o texto na mão. Todas essas coisas do PROFA foram muito, muito legais” (professora do 1º ano).

Principalmente esses cursos voltados à alfabetização, contribuíram bastante pela troca de experiências, troca de materiais, troca de atividades. Onde é o momento de reflexão, é o momento em que você para. Com os cursos você tem como aplicar o que você aprende. A teoria você consegue aplicar, você consegue se organizar melhor, principalmente na questão da alfabetização. Porque mesmo com o 5º ano ainda chegam para nós alunos que ainda não estão alfabetizados. Eu acho que isso de todo o dia ler para o aluno, ter esses momentos é importante. A questão também de trabalhar com duplas produtivas onde um ajuda o outro, onde você vai de acordo com o conhecimento de cada um. Porque um professor para dar conta de trinta e cinco alunos não é fácil! Quando ele coloca os alunos em duplas, facilita. Eu gosto muito de trabalhar assim. Fica mais fácil você diversificar as atividades. Colocar o próprio aluno para ajudar o outro, fazendo aquelas trocas de experiência. Eu acho que nesse sentido, sim ajudou” (professora do 5º ano).

As professoras explicam que os conteúdos trabalhados nas formações do PROFA foram sendo ressignificados com o passar dos anos pelos docentes, levando em consideração suas experiências sobre o trabalho na área de alfabetização e a diversidade dos alunos atendidos em suas turmas.

Nas últimas décadas, tem se disseminado pelo país o paradigma de formação docente que defende o desenvolvimento da reflexão sobre a própria prática. As pesquisas de Donald Shön e Zeichner são referências na implementação desse

modelo. Zeichner (2008) aponta para uma reação dos cursos de formação docente diante da concepção do professor como técnico que executa modelos de reforma educacional impostos “de cima para baixo” e que os toma como participantes passivos do processo (ZEICHNER, 2008). Shön (1998) utiliza a expressão “conhecimento-na-ção” para se referir aos saberes construídos pelos docentes e que são extremamente valiosos para seu fazer profissional. Para Zeichner (2008), “Da perspectiva do professor (...) o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente.” (ZEICHNER, 2008, p. 539).

As professoras entrevistadas afirmam redefinir a própria maneira de atuar incorporando à sua experiência outras formas de abordagem, indicando um caminho eclético, não um caminho único:

A perspectiva construtivista é muito interessante, sai do ‘tradicional’. Só que na época do PROFA eu acho que ‘encanou’ muito e eu queria fazer as coisas daquela maneira. Hoje eu já acredito um pouco diferente. Embora muitas coisas do PROFA eu tenho incorporado na prática pedagógica, hoje eu acho que você tem que ir por vários caminhos, não um único. As pessoas são diferentes e entendem de forma diferente. Tem gente que consegue antecipar, tem gente que não, tem gente que precisa de algo mais sistematizado. Então eu acho que, se a gente tem esse tempo todo com o aluno em sala de aula, que eu acho que é um privilégio do professor do ciclo I, eu acho que tem que aproveitar. Você passeia de um lado, você oferece as atividades de certa maneira, depois você passeia pelo outro lado, sistematiza algumas coisas. Acho que funciona melhor” (professora do 1º ano da escola A).

Para Sacristán e Gómez (1998)

“Não há maneira de estabelecer de antemão qual é o método de ensino que garanta, em certas circunstâncias concretas e para um grupo específico de alunos/as, a correta realização dos valores que queremos desenvolver. Neste caso, e já que a correta realização dos valores é sempre condicionada pelo contexto, e de qualquer modo questionável, o único modo racional e ético de intervir é mediante a reflexão permanente na ação e sobre a ação” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 376).

Entender que os conteúdos abordados nos cursos sofrem necessariamente mudanças a partir do momento que encontram a realidade da sala de aula, não significa advogar um eclétismo utilitarista em que quaisquer condutas que levem a respostas entendidas como “satisfatórias” pelos alunos sejam justificáveis, sem levar em conta as suas implicações mais abrangentes. É preciso, entretanto, admitir que o ato de ensinar envolve muitas variáveis e que não há um “maneira certa” de levar o aluno a aprender. Daí a necessidade de problematizar as práticas docentes, como elemento formativo. Mais do que isso, as formações devem educar o olhar dos docentes para a investigação-ação que pondera as escolhas feitas, examina os resultados e propõe novas aproximações seguidas de novas reflexões, algo que parece ser frequentemente

deixado de lado em prol de uma formação mais diretiva.

Em estudo realizado por Goodson (2013) é investigada a postura de docentes diante de reformas curriculares que, em alguns casos, desvalorizaram sua identidade e práticas anteriormente construídas. Para o autor, mudanças encaminhadas nessa perspectiva estarão fadadas ao insucesso:

Para que a mudança educacional realmente saia do terreno da ação simbólica triunfalista e entre no terreno de mudanças substantivas na prática e no desempenho, um novo equilíbrio entre mudança pessoal, interna e externa terá de ser negociado. Só então haverá um pleno comprometimento com as questões de sustentabilidade e generalização e as forças de mudança realmente avançarão. Em vez de mudanças forçadas, teremos então forças de mudança na medida em que as novas condições de mudança se envolvam em uma colaboração efetiva com os contextos já existentes da vida escolar” (GOODSON, 2013, p. 52).

Alguns cursos oferecidos pela SMESP na gestão 2005-2012 foram realizados com a perspectiva de orientar os docentes sobre a implantação das Orientações Curriculares introduzidas em 2007 pela gestão de Gilberto Kassab. A fala da professora parece aceitar com naturalidade as seguidas mudanças das últimas gestões:

Olha, os cursos que a gente faz na prefeitura contribuem para a gente entender as metodologias que vão sendo aplicadas quando mudam as gestões. Sempre que muda a gestão, eles mudam alguma coisa. No caso das últimas gestões, eles mudaram a grade curricular e implantaram livros de apoio para os alunos. Então, os cursos ajudam a gente a trabalhar com esse material e também colocar em prática o currículo que agora está praticamente unificado na prefeitura, com aquelas orientações que têm a base curricular para a gente montar o planejamento. O que eu acho que mais ajuda nos cursos é a questão da gente ter um novo olhar, quando tem outra pessoa de fora e traz alguma coisa pra gente refletir” (professora do 3º ano).

Esses cursos, de certo modo, dão continuidade às orientações que vinham sendo seguidas pela SMESP, mas promovem alterações no currículo e procuram estabelecer articulações mais claras e estreitas entre os conteúdos prescritos na área da alfabetização e linguagem, as abordagens preconizadas para o trabalho com os alunos com maior dificuldade, as expectativas de aprendizagem, os materiais pedagógicos e os processos de avaliação externa do rendimento dos alunos.

3 | CONCLUSÕES

Atualmente é inegável o papel da formação continuada para a implementação de reformas educacionais nas redes de ensino. O que a experiência das escolas pesquisadas mostra é a necessidade de reavaliar as condições para a efetivação da formação docente dentro e fora da escola, de forma que os espaços formativos promovam momentos profícuos para a reconstrução permanente do currículo e o aprimoramento profissional.

Em relação aos programas adotados pela rede municipal que visaram principalmente à superação das defasagens de rendimento ligadas ao domínio de habilidades da leitura e da escrita, é possível afirmar que o investimento na formação continuada e na elaboração de materiais de apoio aos professores e alunos refletiu na revisão do currículo voltado aos anos iniciais e a incorporação de práticas entre os docentes, reconstruídas no interior das escolas, ainda que não se possa aquilatar em que extensão e abrangência isso ocorreu na rede como um todo.

A pesquisa registra ainda o encargo atribuído aos coordenadores pedagógicos de oferecer, aos professores de suas respectivas escolas, uma formação complexa e de longa duração. Ela mostra, nesse caso, o despreparo dos coordenadores pedagógicos para a promoção da formação continuada nas escolas nesses termos.

No entanto, a formação mais alongada com foco na reflexão permanente sobre as situações vivenciadas no cotidiano pelos docentes e a indicação de metodologias que melhor atendam as necessidades de aprendizagem dos alunos em diferentes momentos de seu processo de alfabetização, tocam de perto a problemática a construção de um currículo que atenda os educandos com ritmos e estilos de aprendizagem diferenciados incluídos nas escolas e do direito de todos ao acesso ao conhecimento autorizado.

REFERÊNCIAS

BAUER, A. *Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida*. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____; BARRETTO, Elba S. S. (Coord.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

_____; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PLACCO, Vera Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, n. 2, Fundação Victor Civita, São Paulo, p. 227 – 287, novembro de 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Artmed, 1998.

SÃO PAULO (Mun.). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *São Paulo é uma escola*. São Paulo, mar. 2006b.

SCHÖN, D. .Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua*

formação. Lisboa, Dom Quixote, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: editora Vozes, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos(IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-369-9

