

**A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA COMO
UM REFERENCIAL PARA PROGRAMA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES**

Silvana Aparecida Bretas¹

Resumo: O presente texto apresenta o desenvolvimento de um programa de formação continuada para docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental, promovido pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo em parceria com faculdades isoladas do ensino superior do estado. O objetivo aqui é apresentar os fundamentos que orientaram o desenvolvimento do programa, expor as atividades que daí transcorreram e apresentar a análise dos instrumentos de avaliação aplicados junto às professoras ao longo do curso. O texto, assim organizado, não pretende expor um relato como um exemplo de programa de educação continuada para docentes, mas, antes de tudo, apresentar princípios que regem esse programa e que podem, por isso, apontar possíveis caminhos para a formação continuada cujo foco é o trabalho docente como afirmação de sua autonomia intelectual.

Palavras-chave: Autonomia intelectual. Professor alfabetizador. Programa de Formação Continuada. Trabalho docente.

¹ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo (Unesp) – *Campus* Araraquara. Atualmente professora adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: s-bretas@uol.com.br

Princípios gerais

Com este artigo pretendemos apresentar o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada para docentes das primeiras séries do Ensino Fundamental da Rede Oficial do Ensino do estado de São Paulo, através do Programa de Educação Continuada (PEC) “Teia do Saber”. Mais especificamente, também pretendemos analisar os resultados dos instrumentos de avaliação que foram aplicados ao longo do primeiro módulo do programa.

Trata-se de uma política de formação continuada, denominada “Teia do Saber”, de responsabilidade da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo iniciada no ano de 2003, com o propósito de requalificar a escola pública através de política de formação continuada para o professorado paulista. Nestes termos, combinou dois tipos de ações para efetivá-lo: uma de caráter centralizado (ações que competem aos órgãos centrais das SEE/SE) e outra de caráter descentralizado, a cargo das diretorias regionais de ensino e escolas (SÃO PAULO, 2004).

No caso presente, a Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Taquaritinga foi a responsável por contactar as Instituições de Educação Superior (IES) para verificar suas possibilidades de desenvolvimento de tal programa. Esta Diretoria abrange as cidades de Borborema, Cândido Rodrigues, Dobrada, Fernando Prestes, Ibitinga, Itápolis, Pirangi, Santa Ernestina, Tabatinga, Taquaritinga e Vista Alegre do Alto. As professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental destas cidades formaram o público alvo do programa de capacitação da referida Diretoria.

A parceria foi desenvolvida com várias Instituições de Educação Superior (IES) localizadas em diferentes cidades do interior do Estado. Assim, a DRE de Taquaritinga consagrou convênio com a Faculdade de Itápolis (Facita). IES com poucos anos de atuação (desde 2000), foi autorizada para ministrar os cursos de Pedagogia e Administração de Empresa e contava com um corpo docente, em sua maioria, com título de mestre e em processo de doutoramento. Quando o contrato foi firmado e a direção da Faculdade nos convidou para coordenar o projeto

de formação continuada, assumimos com a responsabilidade de criar condições efetivas e significativas para a prática docente dos professores. Considerando que uma faculdade isolada não possui condições para efetivar em sua prática a atividade de pesquisa, observamos junto à direção e ao corpo docente da IES que, exatamente por isso, deve realizar a atividade de ensino com qualidade e responsabilidade. Portanto, foi nestas condições que assumimos a coordenação do programa e articulamos um grupo de professores para colaborar nesta empreitada.

A primeira parte deste programa correspondeu ao módulo I, denominado “Repensando a perspectiva metodológica no contexto da articulação teoria e prática”, cuja ênfase recaiu sobre os processos de ensino e aprendizagem de alfabetização e letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental, atendeu a 130 professoras e professores, com duração de 3 meses.

A ideia central era construir com as professoras alfabetizadoras uma trama de práticas educativas, considerando-as como atividades que acionam processos mentais, intelectuais, hábitos e valores provocados pelo **modo** que se ensina e pelo **modo** que os alunos aprendem e se socializam. Sabe-se que este é o saber específico do docente e, portanto, quanto mais ele conhecer sobre os processos mentais dos alunos acionados por suas práticas, maior será o trato pedagógico no cotidiano de suas aulas (ARROYO, 2001).

Neste sentido, o primeiro critério para o desenvolvimento das oficinas baseava-se na ideia de que as atividades desenvolvidas com as professoras serviriam também para serem desenvolvidas com seus alunos, mesmo quando o conteúdo em questão não se aplica às séries iniciais, mas, ainda assim, o procedimento da atividade poderia ser perfeitamente adaptado a essas salas de aulas.

Outro aspecto que levamos em consideração em relação ao programa de educação continuada é que não se tratava de um curso para professoras e professores das séries iniciais e nem de palestra ou de professores palestrantes. Entendemos que é um programa dirigido a profissionais docentes que se integram no coletivo da escola e, por

isso, já incorporaram em seu fazer, saberes específicos da arte de ensinar e de se relacionar com outras gerações (ARROYO, 2001). Por outro lado, os docentes da Faculdade de Itápolis também dividem a mesma situação como profissionais, apenas diferenciando-se no nível de ensino em que exercem o magistério. Neste caso, era preciso entender este encontro como um espaço de sistematização e de trocas experiências que nos aperfeiçoam em saber o **como** nossos alunos aprendem, **como** ensinamos, **como** nossas práticas desencadeiam processos mentais em nossos alunos. Enfim, precisamos sistematizar conhecimentos que formam o subsolo comum da docência, os processos mentais dos alunos ativados pelas metodologias e conteúdos que nós, professoras e professores, desenvolvemos.

Este modo de pensar, não desobriga das responsabilidades da Faculdade de Itápolis e de seus professores para com o Programa “Teia do Saber”. Apenas demonstra a tônica de nosso trabalho e nossa opção metodológica de capacitar as profissionais da educação da rede pública.

Em todo o processo de elaboração das oficinas bem como em seu desenvolvimento, nos reportamos às Propostas Pedagógicas do Estado (SÃO PAULO, 1983, 1988, 1990a, 1990b, 1993), ao material da Classe de Aceleração (SÃO PAULO, 1998), aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a; 1997b) e às referências indicadas no projeto. A intenção era fundamentar a prática pedagógica numa bibliografia de fácil acesso, existente nas bibliotecas das escolas, dada a importância deste material como referencial para a preparação de aulas na rede pública.

Os programas de aula de reforço, a proposta de progressão continuada e as avaliações externas pelo Sistema de Avaliação Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) serviram como base de nossa proposta pedagógica e de indicadores dos pontos nevrálgicos do ensino na rede pública do Estado de São Paulo. Com isso, pudemos localizar as necessidades mais prementes do programa de formação continuada de professoras e, ainda, trazer estes resultados para problematizar as questões de ensino e aprendizagem nos diferentes conteúdos curriculares das séries iniciais do ciclo I.

Finalmente, resta pontuar que, ao longo do módulo I, desenvolvemos alguns instrumentos de avaliação para acompanhar progressivamente o desenvolvimento de nossas atividades. Dentre eles destacamos:

Caderno de impressão do dia: trata-se de um caderno de registro que ficava a cargo de uma professora da turma² onde deveria escrever livremente sobre coisas que entendeu como importantes naquele dia. É uma narrativa livre, sem cronogramas, sem uma ordem linear, em que a professora poderá se ater em coisas que realmente lhe chamaram a atenção. Esta narrativa não deve ser obrigatoriamente apenas sobre as oficinas do curso, mas pode ser, inclusive, sobre as colegas, sobre os professores das oficinas, o espaço da Faculdade e assim por diante. O que queríamos com isso é que as professoras adquirissem o hábito de escrever sobre suas vidas profissionais e passassem a registrar suas práticas que, acreditávamos, são inovadoras, mas muitas vezes esquecidas porque não registradas por suas autoras.

● **Impressões do dia:** Outra narrativa livre, mas individual e escrita no final de cada oficina. O objetivo era que pudéssemos ter acesso às avaliações subjetivas dos professores e orientar nossas ações futuras.

● **Tarefa atividade:** Nas oficinas fizemos sugestões de atividades para serem desenvolvidas com os alunos e os resultados eram discutidos no encontro seguinte visando analisar o tipo de atividade, seu objetivo, seu desenvolvimento e o envolvimento ou não dos alunos à comanda da professora.

● **Resultados finais:** Elaboramos um instrumento de avaliação com cinco questões abertas que visam uma síntese final do desenvolvimento desta primeira etapa. As questões abordaram os seguintes temas:

1. Ideias que tínhamos quando chegamos neste programa de educação continuada;
2. Ideias que foram acrescentadas ao meu conhecimento e à minha prática docente;

² Havia 4 turmas com o número de 31 a 34 professores.

3. Participação e envolvimento dos professores responsáveis pelas oficinas, em relação ao processo ensino e aprendizagem;
4. Local, materiais, recepção e organização do programa;
5. Expectativas que aguardamos para os próximos encontros.

O cruzamento e a análise de todos os resultados dos instrumentos de avaliação nos indicaram se a conduta e a metodologia do PEC “Teia do Saber” tomaram o rumo certo e até onde contribuíram para a prática docente das professoras da rede pública do estado de São Paulo.

Resultados das Avaliações

Caderno de impressões do dia: De modo geral, o primeiro dia do programa impactou de forma bastante positiva para as professoras. Reconhecemos que nossa categoria é esmagadoramente dominada pela presença de mulheres e isto coloca a questão de gênero do sexo feminino e da dupla jornada de trabalho. Por isso, ocupar o sábado em programa de educação continuada poderia significar para a maioria, senão para todas, uma semana mais atribulada do que as que já o são normalmente. O que não quer dizer que as professoras não estejam interessadas em aprimorar seus conhecimentos e suas carreiras, mas precisamos considerar a condição de trabalho das professoras, mulheres que se dividem entre sua profissão e vida pessoal e doméstica. Talvez por isso, as expectativas das professoras não eram muito positivas, mas, qual não foi nossa surpresa, quando os cadernos chegaram em nossas mãos com depoimentos dizendo assim:

De início fomos muito bem recebidas pelo Sr. Diretor, Supervisor de Ensino, Coordenadora e Monitoras do curso. Um número de 130 professoras de várias cidades da região. Foi muito emocionante o nosso encontro, pois reencontramos colegas que há muito não víamos e todos com a mesma expectativa: o que teríamos de novo.

A senhora há de convir que após uma semana de trabalho e aulas à noite, o curso aos sábados e o dia todo é muito cansativo, apesar dos professores e coordenadores estão fazendo o possível para o curso ser interessante, dinâmico e descontraído.

Enfim, nos sentimos satisfeitas, quase não percebemos o tempo passar apesar de uma tarde de sábado. Analisando bem as atividades de hoje, podemos dizer que foram superadas as expectativas.

Receber as professoras bem é, no mínimo, reconhecer que elas são merecedoras deste tratamento. Outra não seria a recepção da Faculdade!

A realização de um programa deste porte proporciona o reencontro entre as colegas que ao longo de suas carreiras dividiram seu dia-a-dia de trabalho. Isto é importante para qualquer categoria profissional, porque constrói uma identidade, um espaço de aprendizagem diferenciado da escola, pois acontece entre adultos que se deparam com suas próprias questões profissionais e, por isso, deve ser um encontro preservado e promovido sempre que possível. Por outro lado, demonstra também o acúmulo de tarefas que assumem durante a semana, acrescidas da angústia pelo trabalho aos sábados, mas, apesar disto, demonstraram satisfação em participar das atividades ao ponto de não perceberem o tempo passar.

Isto nos confortou muito porque indicava que nossas escolhas metodológicas e de conteúdos estavam positivamente influenciando a experiência das professoras. Por outro lado, revelava a atualidade de nossa proposta frente às necessidades da escola pública.

O que nos chama muito a atenção é o aspecto da inovação. É preciso entender exatamente o que as professoras entendem por inovação. Será que pensam que o que fazem em seu dia-a-dia já está “caduco”, enfadonho, ultrapassado? O que um “curso” pode oferecer de bom é algo ainda não pensado? Absolutamente inédito?

Como já foi dito, o programa tem a intenção de sistematizar as práticas reconhecendo nelas os fundamentos teóricos e sua importância como atividade que acontece no calor das aulas. O que em si não é

absolutamente novo, mas coloca em outras bases a velha dicotomia entre teoria e prática. Ou seja, há um movimento constante entre teoria e prática e, por isso, precisamos aprofundar a consciência de que o conhecimento não é algo imediatamente inédito, mas um processo que se renova de maneira lenta através de cautelosas e maciças acumulações que fazem pensar sobre o que ainda não foi dito. Em nosso caso, só o construiremos se analisarmos bem a nossa prática.

Outro aspecto também relevante diz respeito ao objetivo deste caderno que é estimular as professoras a criarem o hábito de registrar suas práticas de ensino. O que podemos constatar é que não há uma interiorização de que elas são, efetivamente, escritoras³. Por isso, podem e devem relatar o seu dia-a-dia, perpetuar sua memória através da escrita, as suas mais diferentes experiências e recorrer sempre aos seus registros como um conhecimento sistematizado. Neste caso, não há como fugir da pergunta: como incentivar nas crianças o desejo de escrever? Isso nos aponta que nossa tarefa é continuar incentivando as professoras a escrever continuamente e se apropriarem do uso social e pragmático da escrita como um caminho para dominar mais conscientemente a especificidade de seus conhecimentos.

Vejamos uma passagem transcrita de um dos cadernos:

- pensamentos de boas vindas
- dinâmica – bombom
- despertando a cooperação, ajuda, parcerias
- apresentação dos participantes do grupo.

Esta escrita, se tirada do contexto, não possibilita saber do que se trata, o que quer dizer, por que e para quem. Quem a escreveu conhece o código escrito, mas não está numa situação de discursiva da escrita. Nas condições dessa professora é possível afirmar que dificilmente poderá desenvolver em seus alunos, a apropriação da escrita. O que nos leva a pensar que, em programas de formação continuada, esta situação deve ser encarada, debatida com as próprias professoras e reassumida como

³ Escritora aqui no sentido daquele que usa a escrita com uma ação discursiva apropriada a uma condição determinada.

linha de formação constante das professoras alfabetizadoras. Sem isso, estaremos condenando a prática docente das professoras e as novas gerações a se conformarem com rudimentos de escrita e de leitura. Em decorrência, comprometendo o posicionamento docente frente ao aluno, à escola e à sua própria cidadania⁴.

O segundo instrumento de avaliação, **“Impressões do dia”**, também apontou positivamente para as atividades transcorridas nos dois primeiros dias. Podemos exemplificar nas seguintes passagens:

Apesar de cansada, volto para minha cidade cheia de ânimo para continuar a minha carreira como professora.

O dia de hoje foi agradável [...] pena que a gente fica cansada, mas olha... não dormi!

A professora explica de forma que todos entendem o assunto. Minha postura em sala de aula, através do que aprendi hoje, irá mudar.

A disposição com que as professoras e os professores enfrentaram o dia é um elemento fundamental para o desenvolvimento das atividades. As trocas de experiências também foram enfatizadas:

Houve troca de experiências e exposição dos trabalhos feitos em classe durante a semana. Achei muito valioso, pois surgiram muitas ideias novas.

Gostei de rever as fases de alfabetização. Aproveitei para tirar algumas dúvidas e trocar experiências com minhas colegas.

E, finalmente, o confronto entre teoria e prática também emergiu das próprias reflexões que as professoras fizeram no instrumento **“Impressões do dia”**:

Alfabetizar é difícil, gostaria de saber como alfabetizar crianças como as do filme⁵.

⁴ Cabe esclarecer que na medida em que as avaliações foram se acumulando e sendo sistematizadas, foram divulgadas e debatidas com as professoras e professores.

⁵ Refere-se ao vídeo *Todas as Letras*.

O filme “A construção da escrita” me deixou muito intrigada, porque gostaria de saber como resolver estes problemas de escrita, porém com acompanhamento da leitura da apostila⁶ muitas dúvidas foram sanadas, mas necessitamos de um aprofundamento maior

O saber a que as professoras se referem, constrói-se necessariamente baseado numa fundamentação teórica que apresenta uma concepção, uma organização conceitual e uma elaboração de ideias básicas que fundamentam o processo de alfabetizar. Ao mesmo tempo, as questões teóricas emergiram de sua própria prática ao lidar diariamente com crianças que se encontram em processo de alfabetização e letramento. Não há como fugir desse movimento dialético entre prática e teoria, entre as questões postas pela realidade da sala de aula e os possíveis esclarecimentos da teoria e, novamente, a reconstrução de ambas. Esse nos parece o ponto nodal da formação continuada das professoras alfabetizadoras, ou seja, a prática docente deve, necessariamente, ser o material empírico sobre o qual se ergue a formulação teórica em que se constituem novos problemas ou se recolocam os antigos sob novas questões.

Foi nestas condições que sugerimos às professoras selecionarem escritas espontâneas de seus alunos e trazerem para o encontro seguinte para que pudessem ser analisadas. Na troca destas escritas infantis as professoras reconheceram semelhanças e singularidades na produção escrita de seus alunos, chegando mesmo a se surpreenderem com tais comparações. Nossa intenção era que o grupo começasse a sistematizar e produzir conhecimento sobre a matéria prima que estava em suas mãos, assim, foi solicitado que, no conjunto de cinco textos de seus alunos, observassem os seguintes pontos: o que esta criança já sabe sobre a escrita? O que ela não sabe? O que posso fazer para contribuir para o avanço do domínio da escrita e da leitura?

Com estas questões, aparentemente simples, as professoras conseguiram “mapear” o processo de aquisição da escrita de seus alunos

⁶ Refere-se ao texto “Como se aprende a ler e a escrever. Ou prontidão um problema mal colocado” (WEIZ, 1990).

sobre o que, segundo seus relatos, ainda não haviam parado para pensar. No entanto, ao se organizarem para propor as intervenções conforme o desenvolvimento da escrita, recorriam aos processos de alfabetização pelos quais haviam sido alfabetizadas, alegando que foi assim que aprenderam a ler e escrever.

Neste momento, ao invés de recorrer aos artigos que têm apostado na alfabetização a partir de textos e com o poder discursivo da escrita, decidimos problematizar tal situação com as professoras. Neste sentido, coletamos imagens do contexto social dos anos de 1950, 1960 e 1970 e, uma vez projetadas para as professoras, fomos chamando atenção para o universo da escrita presentes nestes períodos bem como para os meios de comunicação disponíveis para as crianças e jovens destas gerações. Do mesmo modo, foram apresentados os equipamentos culturais disponíveis na atualidade e que, não raras vezes, são massificados para diferentes grupos sociais. Assim, o próprio grupo de professoras foi concluindo que o processo de alfabetização se insere no contexto social do universo da escrita e da leitura. Reconheceram que o papel da escola e dos professores passou por transformações, o que exige repensar a sua prática.

Só então, foi proposta a leitura de autores como Cagliari (1990), Chiappini e Gerdli (1995), Ferreiro, Teberosky e Palácio (1978), Ferreiro (1985), Foucambert (1992), Kato (1988), Smolka e Goes (1988) bem como as propostas pedagógicas organizadas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógica da Secretaria de Educação do Estado. Procuramos trabalhar com uma divisão de leituras em que pequenos grupos se responsabilizavam pela leitura e pela exposição das ideias mais fundamentais e de sua contribuição para compreender o processo de aquisição da escrita e leitura das crianças e, especialmente, que trato pedagógico pode melhor contribuir para o avanço deste processo. Sendo professoras experientes, conseguiram sistematizar os estudos e elaborar diferentes práticas de intervenção para alfabetizar e inserir as crianças no mundo da escrita e do texto como uma ação discursiva. O material que resultou destas oficinas como cartazes, transparências, pequenos

texto e até propostas de atividades escritas na lousa foram registrados, digitalizados, organizado em brochura e distribuído para todos os participantes do programa.

Ao longo do módulo, as avaliações continuaram sendo positivas, mas já se evidenciavam os sinais de cansaço das professoras. O que era de se esperar, muito embora, neste aspecto, apenas levantamos estas questões para que os órgãos competentes da administração educacional possam pensar em períodos do ano mais adequados para a realização de programas como este.

Quanto à **“Tarefa atividade”** é preciso relatá-la no contexto em que foi proposta. No primeiro caso, transcorreu durante a oficina de Língua Portuguesa. Nela seguimos um roteiro de debates antes de abordar o processo de alfabetização e letramento e, assim, desenvolvemos os conceitos de linguagem, língua, discurso, texto e intertextualidade, variação linguística (BRASIL, 1997a, p. 35), alfabetização e letramento (SOARES, 2000). Ao encerrar estas atividades pedimos às professoras que desenvolvessem com seus alunos a seguinte proposta: Levar para as crianças diferentes materiais escritos (Bíblia, jornal, lista telefônica, revista, panfleto etc.) e distribuir a comanda:

| O que é? | Para que serve? |
|----------|-----------------|
| | |

O objetivo era verificar se os alunos, independentemente de estarem alfabetizados ou não, acionam outro tipo de conhecimento a respeito dos diferentes materiais escritos de uso social.

Uma semana depois, as professoras e os professores trouxeram os resultados de suas atividades: perceberam que os alunos sabem muito sobre a escrita, mesmo não a dominando alfabeticamente. Segundo as professoras, a atividade despertou uma série de questionamento entre

os alunos fazendo com que eles falassem a respeito e trocassem suas opiniões em cada material que analisavam. As professoras demonstraram muita surpresa ao verem o envolvimento das crianças e sua capacidade de discernir sobre cada material escrito e sua função.

Nem todas as professoras chegaram a compreender o sentido da “Tarefa Atividade” e, ao invés de diferentes materiais escritos, entregaram diferente fotos para os seus alunos, o que mudou significativamente o resultado da atividade de letramento. Este aspecto também foi comentado no momento de análise da tarefa.

Resta agora apresentar os “**Resultados finais**” que foram aplicados em grupo. Para isto, indicaremos as respostas mais significativas para cada questão, mas antes gostaríamos de registrar o modo genérico e amplo pelo qual as respostas foram escritas neste instrumento. Em muitos casos nem podemos inferir sobre o que as professoras queriam elogiar ou criticar.

1º Ideias que tínhamos quando chegamos neste programa de educação continuada

Apesar de estarmos em processo de atualização, o que esperávamos eram técnicas novas de conhecimento para ser aproveitado no dia-a-dia de uma sala de aula.

Como pensar em técnicas de conhecimento? Será que pensamos que uma vez dotados de “boas técnicas” poderemos aplicá-las em toda e qualquer situação? Em qualquer sala de aula? Para qualquer aluno? São questões que precisamos debater com as professoras para novamente confrontarmos a dicotomia ainda existente entre teoria e prática.

Apesar do processo relatado mais acima, percebemos que algumas professoras resistem em pensar a relação teoria e prática em outra perspectiva, em outra forma de se construir ou, melhor dizendo, na constante dinâmica da vida prática e da reflexão mais rigorosa e ponderada.

2º Ideias que foram acrescentadas ao meu conhecimento e à minha prática docente

Tivemos poucas ideias acrescentadas, pois a maioria delas já foram vistas em cursos anteriores.

Esta não foi a opinião geral, mas deve ser ressaltada porque indica que o programa deve, em alguns aspectos, rever seus próprios conteúdos e metodologias, mas por outro lado, é o sinal de que estamos acompanhando uma tendência construtivista e sócio-construtivista sobre as questões metodológicas de ensino, as quais são defendidas nas propostas da rede pública. Entendemos que não há razão para negligenciá-las e oferecer outra ainda não presente nas propostas de ensino da Secretaria de Educação.

3º Participação e envolvimento dos professores responsáveis pelas oficinas, em relação ao processo ensino e aprendizagem

Os professores se mostram muito envolvidos e responsáveis pelas oficinas, mas talvez desconheçam a verdadeira realidade do ensino de 1ª a 4ª séries.

Esta observação não procede porque quase todos os professores das oficinas têm experiência profissional na rede pública, inclusive nas séries iniciais. Como a crítica é muito genérica não é possível saber exatamente o que as professoras querem dizer.

4º Local, materiais, recepção e organização do programa

Sem comentários, porque se trata de questões funcionais.

5º Expectativas que aguardamos para os próximos encontros

Que sejam menos cansativas, com aulas mais estimulantes (+ prática – teorias) novos conhecimentos.

Aqui há uma contradição evidente: como é possível novos conhecimentos dosando prática e teoria (+ uma – outra)? Revela-se o caráter dicotômico como entendem teoria e prática e isto é mais claro pela própria exposição: + prática (no singular) – teorias (no plural). A primeira com algo completo, inteiro, único, a segunda como múltiplas, fragmentadas, elucubrações, sem significado relevante.

Mais uma vez, colocamos a questão: é possível conhecer sem que a prática nos inquiete sobre as diferentes questões de nossas vidas? Uma vez inquietos, apenas e tão somente nossa experiência pode oferecer todos os significados possíveis dessa situação? As respostas a essas questões irão dirigir nossas reflexões sobre o nosso saber docente e, quem sabe, imprimir em nossa práxis o orgulho do ofício de mestre que “soube incorporar as perícias e saberes aprendidos pela espécie humana?” (ARROYO, 2001, p. 20).

Se assim entendemos, então ser mestre pode significar que no magistério não há nada de novo, mas, antes, há um “enraizamento na história com o apego ao saber, à identidade individual e coletivo ao campo de sua prática” (ARROYO, 2001, p. 20) e, só por isso, vale a pena pensar cada vez mais em nossas experiências docentes de forma coletiva tal como estamos tentando construir aqui.

Considerações finais

O desafio de formação continuada dos professores das redes públicas de ensino sempre constituirá um tema recorrente das políticas públicas e das pesquisas educacionais. O que ora se acabou de expor são resultados de um trabalho realizado que julgamos apropriados à divulgação sem, contudo, ter a pretensão de expor um modelo a seguir, mas, ao contrário, expor-se à crítica especializada para fomentar o debate necessário neste patamar de formação.

Neste sentido, algumas pontuações nos ajudarão na análise final: 1) a formação continuada deve instalar-se como política pública de dever do estado, sem o qual não há condições de planejamento e

implantação de ações efetivas; 2) como política pública, deve inserir-se no plano de carreira do magistério em hora de serviço; 3) os projetos e parcerias de formação continuada devem ser transparentes, públicos e disponíveis para a avaliação dos órgãos competentes da educação e dos pesquisadores; 4) as propostas de formação continuada devem ser acompanhadas por instrumentos de avaliação internos e externos para comprovar sua efetividade.

Isto posto, devemos ressaltar que o programa aqui exposto procurou colaborar com a prática docente seguindo o pressuposto de que são as ações dos professores no cotidiano escolar o fundamento e foco da formação continuada. São elas que devem ser registradas, anotadas, debatidas, vistas e revistas, pois só a partir delas é que pode brotar uma experiência rica na escola e compor uma clara consciência do corpo docente a respeito de suas metodologias de ensino e do que elas acionam em seus alunos. Se um programa de formação continuada puder oferecer esta oportunidade aos professores estará cumprindo um importante papel na construção de uma escola pública de qualidade social.

TEACHING/PRACTICE RELATION IN LITERACY TEACHING EDUCATION

Abstract: This paper presents the development of a program of continuing education for teachers in early grades of elementary school, sponsored by the State Department of Education of São Paulo in partnership with colleges of higher education in the isolated state. The goal here is to present the fundamentals that guided the development of the program, exposing the activities that transpired and then present the analysis of assessment tools applied together with teachers throughout the course. The text, well organized, does not want to expose a report as an example of continuing education program for teachers, but above all, present principles that govern this program and can therefore identify possible avenues for continuing education focused is teaching as an affirmation of their intellectual autonomy.

Keywords: Continuing education. Literacy teacher. Teaching and intellectual autonomy.

Referências

ARROYO, M. **Ofício de mestre**. Imagens e auto-imagens. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental (Ciclos I e II). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília-DF, MEC/SEF, 1997a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília – DF, MEC/SEF, 1997b.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1990.

CHIAPPINI, L. (coord. Geral); GERALDI, J. W. (coord). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Marca d'água, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.; PALÁCIO, M. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAMBERT, J. **Por uma política de leiturização: de 2 a 12 anos**. [S.I.]: L'icole liberature, 1992.

KATO, M. (org.). **A concepção de escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Subsídios para à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus**. São Paulo: SE/CENP, 1983.

_____. **Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico**. São Paulo: FDE, 1988, V.1.

_____. **Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico**. São Paulo: FDE, 1990a. v. 2.

_____. **O texto:** da teoria à prática: subsídios para a proposta curricular de língua portuguesa para o 1º grau. São Paulo: SE/CENP, 1990b.

_____. **Ler e escrever:** um grande prazer! São Paulo: SE/CENP, 1993

_____. **Classe de Aceleração.** Ensinar pra valer! Módulos I, II, III e IV. São Paulo: FDE, 1998.

_____. **Teia do Saber.** O programa de formação continuada da SEE. 2004. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Teia_saber/Teia_saber.asp>.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SMOLKA, A. L.; GOÈS, C. **A criança na fase inicial da escrita:** alfabetização como processo discursivo. Campinas: Cortez/UNICAMP, 1988.

WEIZ, Telma. Como se aprende a ler e a escrever. Ou prontidão um problema mal colocado. In: SÃO PAULO. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Ciclo Básico.** São Paulo: SEE/CENP, 1990.

Artigo recebido em: 29/09/2011

Aprovado para publicação em: 23/11/2011