

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: integração entre universidade e ensino fundamental

*Olga Matilde B. C. Albuquerque\**

*Eliana B. C. Albuquerque\*\**

*Maria Emília Lins e Silva\*\*\**

### **Resumo**

O presente artigo resulta da experiência em um programa de formação continuada de professores da rede pública de ensino. Foi desenvolvido em quatro etapas: sondagem dos interesses e necessidades dos professores, oficinas pedagógicas, acompanhamento dos trabalhos dos professores em suas salas de aula e realização de um Seminário Final, no qual as professoras apresentaram trabalhos desenvolvidos com os alunos durante o semestre, resultados das reflexões desenvolvidas nas etapas anteriores. A análise dos dados obtidos em cada etapa indicou que as professoras incorporaram à sua prática as reflexões desenvolvidas ao longo do Projeto, no que diz respeito ao ensino da língua escrita na escola. Ressaltamos, portanto, a importância de um trabalho de formação continuada que articule teoria e prática e que extrapole o modelo de "cursos prontos" oferecidos a professores.

**Palavras-chave:** ensino fundamental, formação continuada, língua portuguesa

### **Abstract**

This paper arises from the experience in a program of continuous training for teachers in the state sector of education. It was carried out in four stages: a survey of the interests and needs of teachers, pedagogical workshops, monitoring teachers' activities in their classrooms and holding a Final Seminar, in which the teachers presented projects undertaken with pupils during the semester and which were the results of reflections made in the earlier stages. The analysis of the data obtained at each stage indicated that the teachers incorporated the reflections made during the Project into their practice, with regard to the teaching of the written language in school. We therefore stress the importance of mounting continuous training which links theory and practice and which extrapolates the model of "ready-made courses" offered to teachers.

**Key-words:** primary education, continuous training, the Portuguese language

---

\* *Mestranda em Psicologia Clínica-UNICAP; Professora Adjunta do Departamento de Educação*

\*\* *Mestre em Psicologia Cognitiva e doutoranda em Educação pela UFMG. Professora do Centro de Educação da UFPE.*

\*\*\* *Mestre em Psicologia Cognitiva e doutoranda em Educação pela UFMG. Professora do Centro de Educação da UFPE.*

## INTRODUÇÃO

**A**luta por uma escola pública de qualidade que possibilite a apropriação e sistematização do saber por parte dos alunos, é um compromisso assumido pelos educadores que vêem na Educação um espaço privilegiado de atuação, na perspectiva da transformação social. Isso supõe, de um lado, a compreensão da prática educativa e do lugar que ocupa a escola na totalidade social e, por outro, o conhecimento e o domínio de processos específicos que possibilitem aos docentes a competência no trabalho educativo.

Analisando-se a prática pedagógica de professores da rede pública de ensino, evidenciam-se dificuldades relacionadas a uma conjugação de fatores que vão dos condicionantes socioeconômicos e culturais mais abrangentes até às questões mais específicas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, entre as quais podemos destacar as relações entre professores e alunos e entre esses e o conhecimento a ser ensinado.

Cabe ao professor o trabalho de organizar as situações didáticas para o ensino dos conteúdos sugeridos no programa curricular, determinando o papel que ele próprio e os alunos têm no desenvolvimento dessas situações. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem envolve, indissociavelmente, um tripé constituído de um **conteúdo específico**, um **professor** “de carne e osso” e um **aluno** igualmente concreto e real. No processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário, portanto, que o professor domine o conhecimento a ser ensinado, para poder organizar as atividades e avaliá-las.

A importância do domínio do conhecimento pelo professor, no processo de ensino-aprendizagem, foi enfatizada por PERRET-CLERMONT (1992). Baseando-se em pesquisas empíricas, desenvolvidas em sala de aula, a autora ressalta que a relação entre professor e alunos e a interação entre as próprias crianças sustentam o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem; e que existe um terceiro pólo nesse encontro entre professor e aluno: o objeto do conhecimento. Esse

existe independentemente da relação entre professor e aluno (como parte do currículo escolar e das experiências culturais) e particularmente estrutura os objetivos, os significados e o ritmo da interação (VOIGT, 1989).

A má qualidade do ensino oferecido nas escolas, assim como o alto índice de repetência e evasão escolar, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, relaciona-se com a má formação do professor, embora não se restrinja a ela. O Professor, recém-saído dos cursos normais, não possui uma visão da realidade da sala de aula, nem um entendimento do processo ensino-aprendizagem a partir dos pressupostos epistemológicos que fundamentam novas abordagens didático-metodológicas.

As instituições, reconhecendo a precariedade da formação do professor, têm investido na capacitação dos docentes, buscando sua atualização. Essa formação, no entanto, dá-se, na maioria das vezes, de forma descontextualizada, apresentando uma dicotomia entre teoria e prática, que não garante a qualidade desse profissional.

## **PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA VISÃO GERAL**

Neste artigo, tecemos reflexões sobre a formação continuada de professores a partir da experiência vivenciada no Projeto Formação Continuada de Professores: Integração entre Universidade e Ensino Fundamental, entendida como a busca de uma prática pedagógica com base na reflexão, no questionamento e na sua constante revisão em termos qualitativos, o que possibilita a construção e reconstrução do conhecimento.

Considerando que todo sujeito constrói, a partir de sua prática, um referencial de conceitos, de idéias que lhe permitem compreender a sua realidade, bem como intervir na mesma, tomamos como base as experiências concretas dos professores envolvidos, em termos de “o quê”, “para quê”, “por quê” e “como” desenvolvem o trabalho com os

alunos. O trabalho foi norteado, portanto, pela idéia de AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO.

Buscamos, com o desenvolvimento do Projeto, realizar um programa de formação continuada a partir das demandas concretas do professorado do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) de escolas municipais. Quinze escolas da Rede Municipal de Itamaracá e Igarassu, municípios da região metropolitana do Recife-PE, participaram do Projeto, envolvendo um total de cento e vinte e oito professores. O Projeto foi desenvolvido em quatro etapas, descritas a seguir.

O primeiro momento constou de um trabalho de sondagem com os professores participantes, com o objetivo de investigar seus interesses e necessidades relacionadas, principalmente, ao ensino de duas áreas específicas: Língua Portuguesa e Matemática, sendo a primeira o objeto de nossa discussão. Ainda, neste momento, foi realizado um Seminário que proporcionou uma ampla reflexão sobre a formação continuada de professores. Em seguida, foram realizadas oficinas pedagógicas relacionadas a essas áreas do conhecimento, ministradas por professores da Universidade e organizadas a partir das demandas apresentadas.

A terceira etapa constou de um acompanhamento dos trabalhos dos professores em suas salas de aula, através de observações e discussões dos mesmos. Esse acompanhamento foi realizado pelo coordenador do Projeto e estagiários, visando à obtenção de subsídios que permitissem o confronto do referencial teórico estudado com a prática concreta dos docentes, no cotidiano das escolas.

O último momento constituiu-se de um Seminário realizado na Universidade Católica de Pernambuco, no qual as professoras apresentaram trabalhos desenvolvidos com os alunos durante o semestre, resultados das reflexões desenvolvidas nas etapas anteriores.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Discutiremos, a seguir, sobre os dados obtidos com o trabalho desenvolvido na área de Língua Portuguesa, em cada etapa do Projeto.

No primeiro momento do Projeto, as professoras demonstraram interesse em refletir, no que diz respeito ao ensino da língua escrita na escola, sobre o trabalho com textos na sala de aula, tanto em relação à leitura como à escrita.

Esse interesse relaciona-se com a própria mudança do eixo norteador do ensino da língua escrita na escola, presente nas propostas curriculares. Essas, atualmente, têm evidenciado a concepção interacionista da língua<sup>1</sup> em suas diversas tendências: o socio-construtivismo, o construtivismo e as teorias da enunciação. Nesse sentido, essas propostas criticam o ensino tradicional da língua e assumem que o conteúdo e o objetivo centrais dessa disciplina deve ser a leitura e escrita, não mais como simples atividades de codificação e decodificação, mas como práticas sociais que são. Isso implica trazer para a sala de aula os contextos significativos de leitura e produção de texto, que envolvem diferentes gêneros presentes no convívio social dos alunos e professores. O trabalho com texto, tanto em nível de leitura como de escrita, passa a ser, então, o eixo norteador do ensino de Língua Portuguesa na sala de aula.

Os professores parecem estar cientes da necessidade de se trabalhar com leitura e produção de textos na sala de aula, como demonstraram na sondagem. Nesse sentido, a oficina de Língua Portuguesa contemplou uma discussão sobre essa questão, atendendo a uma solicitação dos docentes.

---

<sup>1</sup> *Dados retirados do documento resultante da análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental. Projeto MEC/UNESCO/FCC. "Subsídios à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais". São Paulo - Fundação Carlos Chagas, outubro de 1995.*

Em um primeiro momento da oficina, as professoras foram questionadas sobre os tipos de texto que utilizam em sala de aula e a forma como esses são trabalhados, tanto em relação à leitura como à escrita. A análise das respostas indica que as professoras de 1ª e 2ª séries trabalham basicamente com textos cartilhados, alegando que os alunos estão ainda em processo de alfabetização, o que reflete uma concepção de que primeiro é necessário aprender a ler e escrever, para depois ler e escrever efetivamente. Já as professoras de 3ª e 4ª séries disseram trabalhar com textos extraídos dos livros didáticos.

O trabalho com produção escrita de textos ocorre a partir de diferentes atividades: produção de história a partir de gravuras, produção de história coletiva, entre outras. Essas atividades são, muitas vezes, as mesmas sugeridas nos livros didáticos. E o interessante é que o texto mais trabalhado é a “história”. Quando perguntadas sobre o conceito desse texto, as professoras responderam que é um texto que tem começo, meio e fim. Então, parece que tudo para elas é história, inclusive textos cartilhados.

Desenvolvemos, a partir desse trabalho de sondagem inicial, toda uma discussão sobre a concepção de textos e o desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita, tendo em vista a formação do aluno leitor e escritor.

Tivemos a preocupação de explicar às professoras que o trabalho teria continuidade nas escolas, com o acompanhamento dos estagiários e do coordenador do projeto, e que as atividades desenvolvidas por cada uma, pensadas e discutidas com a ajuda dos estagiários, seriam registradas, apresentadas e discutidas em um seminário de avaliação, no final do projeto. Como suporte para o desenvolvimento desses trabalhos e de atividades futuras dos professores, cada escola recebeu uma coleção de livros de Literatura Infantil.

Como resultado das discussões efetivadas na oficina de Língua Portuguesa, que buscou articular teoria e prática, e do trabalho de acompanhamento posterior nas escolas, tivemos, no Seminário Final, a apre-

sentação de painéis com as atividades desenvolvidas pelas professoras durante o período de desenvolvimento do Projeto, oportunizando uma socialização das experiências.

## CONCLUSÃO

A partir da análise de todo o processo vivenciado, das discussões e questionamentos que foram surgindo no decorrer do acompanhamento pela coordenadora e estagiários, das iniciativas que iam surgindo, primeiro timidamente e, depois, de forma mais arrojada, pudemos constatar que as professoras haviam incorporado à sua prática um trabalho efetivo com a língua escrita, em uma perspectiva interacionista, com ênfase na leitura e produção de textos. Professoras de 1ª e 2ª séries desenvolveram atividades de leitura de histórias infantis e reprodução das mesmas, oralmente ou por escrito, compreendendo que não é necessário primeiro ensinar o aluno a ler e escrever, para depois ele efetivamente ler e escrever. Tornou-se evidente que a leitura de livros infantis, por parte do professor e dos alunos, ajuda no processo de alfabetização, tornando-o significativo.

Observamos também, entre as atividades apresentadas, o uso de diferentes gêneros de textos, como notícias de jornais, poesias, anúncios, contos, cartas, entre outros.

Para os professores, essa experiência foi bastante enriquecedora, como demonstram seus depoimentos:

*“Foi um trabalho muito rico, com prática e teoria, ampliando meus conhecimentos quanto ao trabalho com textos.”*

*“Foi de suma importância, pois foram abordados temas do nosso cotidiano escolar e isso me fez refletir sobre a minha prática pedagógica.”*

Com o desenvolvimento desse projeto, gostaríamos de ressaltar a importância de um trabalho de formação continuada que articule teo-

ria e prática e que extrapole o modelo de “cursos prontos” oferecidos a professores. É necessário que se realize uma sondagem inicial de suas dúvidas, uma discussão sobre seus trabalhos, fundamentando-os teoricamente, e, principalmente, um acompanhamento posterior do trabalho desse professor, para que ele possa, na organização de suas atividades didáticas, refletir sobre “o quê”, “como”, “por quê” e “para quê” fazer. Nesse sentido, o envolvimento do aluno estagiário tornou-se um mecanismo de enriquecimento tanto para os professores, que puderam contar com a sua colaboração, como para ele mesmo, à medida que lhe possibilitou o contato com a realidade escolar, indo além da simples observação do que acontecia no seu dia-a-dia, passando a analisar, discutir e buscar formas de intervenção nesse cotidiano, com vistas à melhoria da qualidade do ensino. A socialização das experiências desenvolvidas durante o processo permitiu que a prática vivenciada nas escolas fosse revista, discutida e enriquecida na reflexão coletiva.

## **REFERÊNCIAS**

BUARQUE, L. L.; REGO, L. L. B. (org.). **Alfabetização e Construtivismo: teoria e prática**. Recife: UFPE, 1994.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LINS E SILVA, M. E. **O desenvolvimento da produção escrita de histórias**. 1994. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

PERRET-CLERMONT, A. Transmitting Knowledge: implicit negotiations in the student-teacher relationship. In: OSER, F. K.; DICK, A.; PATRY, J.-L. **Effective and responsible teaching: the new synthesis**. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1992.

REGO, L. L. B. **Literatura Infantil**: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1988.

\_\_\_\_\_. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, DF, v. 66, n. 152, p. 5-27, 1985.

\_\_\_\_\_. A escrita de histórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. **Revista de documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada**. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 165-180, 1985.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1991.

VOIGT, J. Social functions of routines and consequences for subject matter learning. **International Journal of Educational Research**, v.13, n. 6, p. 647-656, 1989.