

## Limites e possibilidades das ações de formação continuada para o ensino fundamental de nove anos

Limits and possibilities of actions of continuing education for elementary education for nine years

*Daniele Ramos de Oliveira\**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

*Célia Maria Guimarães\*\**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

### Resumo

Apresentam-se resultados de pesquisa, que tiveram como um dos objetivos compreender os limites e possibilidades das ações de formação continuada desenvolvidas, por uma Secretaria de Educação em um município do interior de São Paulo, para implantação da política do Ensino Fundamental de nove anos. Mediante a perspectiva do estudo de caso, foram utilizados questionários e entrevistas com professores, coordenadores e gestor da Secretaria de Educação. Constatou-se uma perspectiva “clássica” de formação, de nível informativo e prescritivo, em que o objetivo principal parece ser a atualização dos professores. Esta visão condiciona a prática de cursos isolados e pontuais que não favorece a formação de professores que estão em exercício profissional nem a implantação de uma política oficial, como o Ensino Fundamental de nove anos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Fundamental de nove anos, Formação continuada de professores, Trabalho pedagógico.

### Abstract

It is presented the research results which had as objective to understand the boundaries and possibilities of the ongoing education actions, which were developed by an Education Department in the countryside of São Paulo, to the implantation of the nine-year-old Elementary School politics. By the perspective of the case study, it was used questionnaires and interviews with teachers, coordinators and the Education Department manager. It was verified a “classic” perspective of education of an informative and prescriptive level whose main objective seems to be the teachers’ updating. This view stipulates the practice of punctual and isolated courses which do not benefit the teachers’ formation who are in professional exercise neither the implantation of an official politics as the nine-year-old Elementary School.

**KEYWORDS:** Elementary School nine years, Continuing training of teachers, Pedagogical work.

## Introduzindo a questão

O primeiro documento legislativo a sinalizar a ampliação do Ensino Fundamental foi o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001). Nele, foi prevista a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos a partir de duas intenções: “[...] oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2001).

Conforme explica Torres (2001, apud SANTOS, 2008), o enfoque no maior tempo de escolarização faz parte de uma tendência enfatizada na década de 90, segundo a qual o aumento do tempo consiste na variável-chave para melhorar a aprendizagem. Além disso, incluir a criança de seis anos no Ensino Fundamental é demonstrar que o imperativo social atual é investir na infância, “[...] mas não na Educação Infantil e sim no modelo mais escolar: no modelo do Ensino Fundamental.” (SANTAIANA, 2008, p. 40)

Assim, a lei nº 11.274, de 2006, alterou a redação do artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), que passou a vigorar do seguinte modo: “O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão (...)” (BRASIL, 1996).

Diante disso, a partir de 2009, um município do interior de São Paulo passou a organizar o Ensino Fundamental mediante o ciclo de nove anos. A proposta curricular para o primeiro ano desse nível de ensino foi formulada pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação no segundo semestre de 2008. Para implantação da proposta, foi realizado um curso de capacitação<sup>1</sup> dos professores responsáveis pelas turmas de primeiro ano e coordenadores das escolas.

Embora na Lei 11.274 (BRASIL, 2007a) o prazo proposto para mudança nacional fosse até 2010, a resolução estadual de São Paulo nº 98, de 23 de dezembro de 2008, instituiu, em seu artigo 2º, que o Ensino Fundamental teria, em 2009, sua organização curricular desenvolvida em regime de progressão continuada, estruturada em nove anos, constituída por dois segmentos de ensino: anos iniciais, correspondendo ao ensino do primeiro ao quinto ano e anos finais, correspondendo ao ensino do sexto ao nono ano. No entanto, de acordo com a resolução, as unidades escolares estaduais dariam início à implantação da organização do Ensino Fundamental de nove anos de forma gradativa e contínua e, excepcionalmente, em 2009, ela ocorreria a partir do segundo ano, correspondente à primeira série do Ensino Fundamental de oito séries (SÃO PAULO, 2008). Com isso, os municípios do estado de São Paulo, que ainda não tinham realizado as alterações em seu sistema de ensino, tiveram que antecipar a implantação do novo ciclo para assumir também as turmas de primeiros anos das escolas estaduais.

Há, nos documentos governamentais, a indicação da necessidade de estabelecer uma política de formação continuada para professores, gestores e profissionais de apoio para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Entretanto, não há diretrizes ou parâmetros sobre como organizar essa formação, exceto que deva ocorrer

preferencialmente na escola. Segundo Bordignon (2009), muitos municípios encontravam-se no momento de implantação despreparados para construir seu plano de ampliação do Ensino Fundamental e, portanto, o governo federal, por meio do MEC, deveria ter proposto medidas que auxiliassem os municípios na elaboração dessas propostas. Como cada Sistema Municipal de Ensino tem se organizado de uma maneira, isso conseqüentemente provocará resultados bastante diversos no que diz respeito a organização do trabalho pedagógico pelos professores e na aprendizagem dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental.

A Secretaria Municipal de Educação de São Carlos, por exemplo, conforme aponta Lopes (2009), convocou professores que tivessem cursos específicos sobre o processo de alfabetização, como o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e interesse de atuar com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental para o que a autora denomina “pequena formação”. A formação consistiu num curso de dois dias com uma pesquisadora da cidade de Rio Claro-SP e alguns encontros organizados pela Secretaria Municipal de Educação, somente entre os professores de primeiro ano e os representantes da própria Secretaria. Os temas abordados, de acordo com Lopes (2009), foram os seguintes: currículo, processo de ensino-aprendizagem e avaliação, sendo composta uma ficha avaliativa que deveria nortear o trabalho realizado. Mas, essa ficha avaliativa, mesmo tendo sido construída com a colaboração dos professores de primeiro ano, parece não ter sido suficiente para indicar o que precisaria ser realizado com esses alunos. Lopes (2009) afirma que, apesar de ter participado do processo de construção dessa ficha, como professora, sentiu grande insegurança no desenvolvimento das atividades, nos encaminhamentos do processo de aprendizagem e, principalmente, na ação de avaliar o processo de aquisição da língua materna.

Dessa forma, com o objetivo de auxiliar na discussão e reflexão sobre a base do conhecimento pedagógico de um conteúdo específico, no caso a leitura e escrita, Lopes (2009) e alguns pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFS-Car) desenvolveram um programa de formação continuada com alguns professores de primeiro ano do Ensino Fundamental. De acordo com a autora, essa formação desenvolvida com o formato de um grupo de estudos continuado representou um forte impacto nas concepções e ações desses profissionais. Foi realizado um trabalho de (re) leitura sobre o currículo, a qual propiciou reflexões sobre as ações pedagógicas de cada professora e, conseqüentemente, transformações, no que diz respeito à sistematização e à intencionalidade dos processos desenvolvidos em sala de aula.

Há municípios em que o processo de formação continuada, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação aos professores que atuavam com as turmas de primeiro ano, abrangeu somente a alfabetização. De acordo com Abreu (2009), foi isso que ocorreu em Uberlândia-MG. Foram selecionadas vinte e oito professoras-alfabetizadoras que atuavam na Educação Infantil ou com a primeira série do Ensino Fundamental de oito anos para participarem do processo de formação de uma semana, ministrado por duas profissionais pertencentes ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Após esse processo de formação, as vinte e oito professoras selecionadas se dividiram em duplas para ministrar o mesmo curso no qual tinham participado, para todos os profissionais da Rede Municipal de Ensino que atuavam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos a partir de 2007. O curso foi intitulado “Instrumentos da Alfabetização” e adotou, como “Programa de Capacita-

ção”, a coleção “Instrumentos da Alfabetização”, elaborado pela Ceale/FAE/UFMG. Cada dupla de professoras, que havia participado inicialmente como cursista, desenvolveu o conteúdo do curso em encontros diários, realizados durante duas semanas, para turmas com uma média de vinte e oito professoras-alfabetizadoras. Ao iniciar o curso, cada professora assinou um documento se comprometendo a permanecer por, no mínimo, dois anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

Em março de 2007, ano de implantação do Ensino Fundamental de nove anos na cidade de Uberlândia-MG, foi dada continuidade a esse processo de formação para os profissionais que atuavam nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental por meio de dois cursos “Instrumentos da Alfabetização II” e “Desafios da Alfabetização”, desenvolvidos pela equipe da Secretaria de Educação. Esses cursos foram realizados no decorrer do ano letivo, com um módulo de quatro horas e meia por mês, cada um abordando uma temática de estudo e foram diferenciados para os professores que atuavam no primeiro ano do Ensino Fundamental e para aqueles que atuavam no segundo ano. Para aqueles que atuavam nas turmas de primeiro ano do ensino foi dada prioridade a construção das diretrizes curriculares para esse novo ano escolar, tendo por base os eixos temáticos que já eram desenvolvidos com os alunos de seis anos, no último ano da Educação Infantil, assim como as Diretrizes Curriculares desse nível de ensino.

Abreu (2009) mostra que os professores que não participaram do processo de formação, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, apresentavam um posicionamento bem crítico em relação à implantação do Ensino Fundamental ampliado, considerando a mudança mais uma proposta imposta sem estudo prévio, enquanto os professores que participaram do processo formativo se referiam ao processo de mudança demonstrando entusiasmo e otimismo, pois acreditavam que um ano a mais no ensino obrigatório poderia trazer contribuições ao desenvolvimento dos educandos. A autora considera que o processo de formação oferecido às professoras pesquisadas teve uma importância significativa no entendimento sobre o desenvolvimento da proposta e, ainda, sobre a alfabetização e o letramento. Por meio dos depoimentos das professoras, a autora constatou que essa formação contribuiu para desencadear processos de reflexão e mudanças de concepção a respeito dos trabalhos desenvolvidos cotidianamente e que têm por base a aprendizagem da leitura, da escrita e o letramento.

Entretanto, os objetivos do primeiro ano do Ensino Fundamental não se restringem à alfabetização. Embora os pesquisadores apontados demonstrem resultados positivos nesses processos de formação continuada, que têm como enfoque a alfabetização, há a necessidade de prover os professores de instrumentos teórico-metodológicos sobre as diferentes linguagens e expressões que possam permitir o desenvolvimento integral da criança. A formação continuada precisa possibilitar a compreensão de que: a aprendizagem da leitura e da escrita pode ser desenvolvida, articulada com outras linguagens e com diversas áreas do conhecimento, assim como a importância de todos esses aspectos para formação do educando. Além disso, as instâncias formadoras precisam se preocupar também em desenvolver processos de formação com objetivo de integrar os anos iniciais do Ensino Fundamental e esses às diferentes etapas da Educação Infantil num projeto pedagógico comum de formação, com o objetivo de desmistificar que a responsabilidade pela alfabetização das crianças pertence à determinada etapa ou ano escolar.

Correa (2011) aponta que todos os esforços comumente se dirigiram ao Ensino Fundamental, com investimentos, ainda que insuficientes, na formação docente, na compra de materiais, na contratação de professores auxiliares, entretanto, no caso da Educação Infantil, nenhuma medida foi adotada.

Oliveira e Guimarães (2011) destacam, com base na análise de pesquisas acadêmicas sobre Ensino Fundamental de nove anos, produzidas entre 2006 e 2010, que os trabalhos são consensuais sobre a necessidade de efetiva preparação teórico-metodológica dos professores que assumem o ensino de crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental.

No entanto, a formação continuada propiciada a esses profissionais tem sido insuficiente para alterar concepções e construir outras. Além disso, em muitos municípios, o foco tem sido exclusivamente os processos relativos à alfabetização. Desse conjunto de fatos advém uma consequência peremptória: os professores responsáveis pela educação e desenvolvimento das crianças de seis anos desconhecem as especificidades dos conteúdos e das aprendizagens infantis, o que reforça as dificuldades encontradas pelos docentes e pelas crianças. Perante a incerteza quanto às mudanças, os professores têm evidenciado sentimentos de angústia e de frustração em relação ao trabalho pedagógico e seus resultados. (OLIVEIRA, GUIMARÃES, 2011, p. 143)

Após esse breve panorama dos modos como tem sido realizada a formação continuada para implantação do Ensino Fundamental de nove anos em alguns municípios, serão abordadas as características de como esse processo ocorreu no município do interior de São Paulo, lócus da pesquisa.

## As ações de formação continuada

No município do interior de São Paulo pesquisado, a formação/capacitação<sup>2</sup> para os professores de primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal foi desenvolvida pela Secretaria de Educação com o objetivo de apresentar a Proposta Curricular, formulada em 2008, por essa instância. Cada área de conhecimento contava com um capacitador, que fazia parte da equipe pedagógica da Secretaria. A função de cada capacitador era apresentar a Proposta Curricular para o primeiro ano do Ensino Fundamental aos professores, de acordo com determinada área de conhecimento que lhe foi conferida, e divulgar exemplos de algumas atividades, principalmente lúdicas e artísticas, a serem realizadas nessas turmas. Articulada a capacitação, houve a entrega aos professores participantes de material impresso com exemplo de rotina semanal para o desenvolvimento de determinados conteúdos previstos na Proposta Curricular Municipal.

As orientações aos professores e coordenadores de escola<sup>3</sup> quanto ao trabalho pedagógico com o primeiro ano foram dadas então nesse curso de capacitação, promovido no ano de implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município, em 2009. Os professores de primeiro ano, assim como os coordenadores de escola, foram convocados para participação. A capacitação teve uma carga horária de 20 horas, que foram distribuídas em quatro dias da semana, durante o horário de trabalho dos professores. As crianças de seis anos tiveram o início das aulas postergado para uma

semana após, em relação ao início das aulas das outras crianças, devido a essa capacitação realizada para os professores.

De acordo com Herneck e Mizukami (2002), a eficiência dos cursos de capacitação estaria menos comprometida desde o seu ponto de partida, caso os professores, em alguma instância, pelo menos de formulação de suas propostas, fossem convidados a participar.

Elaborados a partir do conhecimento de quem são os sujeitos para os quais as reformas são feitas, o que sabem, o que não sabem, como aprendem, como ensinam e as condições em que realizam seus trabalhos (Torres, 1998, Garcia 1999, Tardif, 1998, e outros) os cursos estariam mais próximos das experiências reais de ensino dos professores, tendo mais chance de chegarem até as salas de aula e, provavelmente, novas reflexões poderiam ser provocadas. (HERNECK, MIZUKAMI, 2002, p. 317)

Conforme Resende e Fortes (2005), em determinadas ações de formação continuada, o professor é constantemente compreendido como técnico a quem basta instrumentalizar para assumir a atividade profissional. É “[...] necessário maior valorização dos saberes que o professor já traz consigo, trabalhando-os de maneira articulada às referências teórico-conceituais.” (RESENDE, FORTES, 2005, p. 5).

Ademais, se a intenção da implantação do Ensino Fundamental de nove anos é também que se transforme a prática pedagógica a partir de uma “nova” abordagem, os professores precisam de uma formação, na qual a fundamentação teórica esteja articulada à oportunidade de refletir sobre a prática pedagógica. A redução, a apresentação de algumas estratégias didático-metodológicas, como parece ter sido o que ocorreu na capacitação proposta pela Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado, enfatiza o como fazer sem o sentido do porquê, para quê, para quem é esperado no ato de ensinar. É importante que o professor vivencie estratégias de ensino no “novo” modelo e conheça propostas, metodologias e atividades que possam ser realizadas em sala de aula. Tudo isso, contudo, sem o amparo dos fundamentos teóricos e dos conhecimentos sobre o que irão ensinar, e sem a problematização das antigas crenças, não fará com que os professores concebam sua ação, reflitam sobre ela e imprimam um sentido adequado ao trabalho que fazem.

De acordo com Mediano (2008), a abordagem coletiva dos desafios enfrentados em sala de aula favorece a construção da autonomia do professor e sua capacidade de análise crítica. Desse ponto de vista, a autora alerta:

Nossas escolas são ainda muito heterônomas, esperando que as “ordens venham da Secretaria”. É pois muito importante fazer com que o professor individualmente e como coletivo seja capaz de se colocar perguntas do tipo: Por que se faz assim? A quem estou beneficiando se fizer desta forma? E ter coragem de fazer aquilo que parece melhor naquela circunstância. Evidentemente que isso cria alguns problemas para o sistema estabelecido que costuma ser autocrático e autoritário. Mesmo os que pregam autonomia e democracia esperam que ‘suas ordens sejam cumpridas’. (MEDIANO, 2008, p. 94)

Os professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental da Rede Muni-

cial de ensino foram questionados quanto à participação nessa capacitação promovida pela Secretaria de Educação desse município do interior de São Paulo. Em relação às contribuições ou à falta delas para as práticas pedagógicas, desenvolvidas em sala de aula, com o primeiro ano, os dados distribuíram-se da seguinte forma: contribuiu (67%), contribuiu pouco (20%), não contribuiu (7%) e não responderam (6%).

Do grupo de professores, segundo o qual a capacitação contribuiu para melhoria de suas práticas pedagógicas, 55% não esclareceram quais foram as contribuições e 45% descreveram que as contribuições foram referentes aos conteúdos que deveriam ser trabalhados; à preparação de atividades mais adequadas para a faixa etária; como exemplo de rotina a ser elaborada e desenvolvida com a turma de primeiro ano; alguns direcionamentos diferenciados para o trabalho em sala de aula; socialização de atividades e desenvolvimento de ideias de práticas pedagógicas para adaptá-las a realidade da turma. Percebe-se que o foco da capacitação é a instrumentalização ou a instrução do fazer distanciada da sua análise, o que desconsidera a dinamicidade do ato de ensinar e de aprender. Parece coerente a dificuldade de perceber contribuições da maioria dos respondentes com a forma de fazer a capacitação de caráter pontual, prescritivo e nada reflexivo.

Do grupo de professores, que afirmou que a capacitação contribuiu pouco para melhoria de suas práticas pedagógicas, 16% não justificaram quais foram essas contribuições e 84% descreveram que as atividades apresentadas na capacitação contribuíram de certa forma para prática pedagógica com a delimitação de objetivos e conteúdos para o primeiro ano; instruções sobre o planejamento do trabalho pedagógico e apresentação de jogos e brincadeiras de acordo com a faixa etária e de algumas ideias de como trabalhar a arte com as crianças de seis anos. Esse grupo de professores também ressaltou que a formação continuada oferecida constituiu um conjunto de estratégias didático-metodológicas, enfatizando a importância das ideias apresentadas no âmbito da arte e do lúdico.

O silêncio dos professores que não conseguiram justificar as contribuições da capacitação para prática pedagógica, tanto do grupo de professores que afirmaram que a capacitação contribuiu, quanto àquele que contribuiu pouco, indica a fragilidade dos sujeitos em apontar os espaços de contribuição da capacitação. Isso revela a não contribuição para a elaboração do sentido do trabalho instruído, a exemplo da ausência de entendimento das duas dimensões básicas propostas ao trabalho no primeiro ano: princípio lúdico e o desenvolvimento da leitura e escrita.

Segundo Herneck e Mizukami (2002), do ponto de vista dos professores, um programa de formação continuada poderia ser considerado eficaz, na medida em que proporcionasse a aquisição de competências profissionais necessárias para desenvolver, com eficiência, a atividade docente. Entretanto, a relação entre aprendizagem, num programa de formação continuada, e mudança, na prática, não se constitui como algo mecânico e linear. “Demonstrou-se que podem ocorrer contradições entre as teorias expostas e as teorias implícitas, e que a mudança no conhecimento dos professores em formação não conduz, necessariamente, a mudanças em sua prática.” (HERNECK, MIZUKAMI, 2002, p. 318). Diante dessa constatação da autora, surge a questão: se a mudança no conhecimento dos professores não conduz, em todos os casos, a mudanças em práticas, qual fator poderia possibilitar as mudanças pretendidas a prática docente?

De acordo com Imbérnon (2001), as inovações introduzem-se lentamente no campo educacional e essas mudanças, por vezes, não ocorrem, devido aos mecanismos profissionais e estruturais que os professores enfrentam, tais como:

[...] o ambiente de trabalho dos professores, o clima e o incentivo profissional, a formação tão padronizada que eles recebem, a histórica vulnerabilidade política do magistério, o baixo prestígio profissional, a atomização e o isolamento forçado pela estrutura, a falta de controle inter e intra-profissional [...] (IMBÉRNON, 2001, p. 19)

Imbérnon (2001) admite que colocar em prática determinada inovação não é processo simples. A complexidade é superada quando “[...] a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende. Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor.” (IMBÉRNON, 2001, p. 17). Para isso, toda formação deveria permitir um espaço/tempo de experimentação pelo professor daquilo que foi aprendido, ou seja, o professor colocaria em prática determinada inovação e retornaria ao espaço de formação com suas impressões e problematizações a respeito (IMBÉRNÓN, 2001). No coletivo, essas problematizações seriam discutidas de modo a buscar possíveis soluções e as necessárias adaptações, promovendo, a cada momento, novas reflexões e aprendizagens. A formação assumiria, assim, a função de criar espaços de participação, de reflexão e de aprendizagem para que as pessoas se formassem/transformassem e conseguissem conviver com suas incertezas, inseguranças e com as mudanças. Imbernón (2011) destaca que é necessário “[...] um novo processo formativo que possibilite o estudo da vida na aula e no centro, os projetos de mudanças, o trabalho colaborativo como desenvolvimento fundamental da instituição educativa e do professorado” (p. 39-40).

Parece ser importante destacar, ainda, que mudanças nas concepções dos professores se relacionam com a dimensão pessoal do conhecimento, ou seja, como cada um (re)significa os conhecimentos e/ou informações dispostos numa determinada formação, e ainda as dificuldades/facilidades de adaptar esses conhecimentos a sua prática em sala de aula. E essa (re)significação ocorre em decorrência da trajetória de formação e pessoal de cada docente. Assim, de acordo com Herneck e Mizukami (2002), os limites das ações de formação continuada são determinados, também, pelas condições e disposições docentes.

Na amostra de professores entrevistados da pesquisa realizada, somente dois participaram dessa capacitação da Secretaria Municipal de Educação. Os professores entrevistados ressaltaram, como pontos positivos dessa capacitação, os seguintes fatores:

- Proporcionou exemplos de atividades para desenvolver a Proposta Curricular em sala de aula com o primeiro ano, abrangendo as diversas disciplinas.
- Possibilitou segurança para desenvolver o trabalho pedagógico com o primeiro ano e aprendizagem sobre como trabalhar de forma interdisciplinar e lúdica, a partir da Proposta Curricular Municipal.
- O interesse da Secretaria Municipal de Educação em auxiliar os professores no processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Quando os sujeitos entrevistados foram questionados se a capacitação alterou ideias ou práticas, foram obtidas as seguintes respostas: “Não mudou, mas o curso ajudou a adequar o trabalho para faixa etária.” (P2) “A ênfase passou a ser o lúdico e a criança.” (P4)

De acordo com esses depoimentos, o curso parece tê-los auxiliado no desenvolvimento do trabalho pedagógico, principalmente proporcionando segurança de como realizar o trabalho em sala de aula. Ainda que pareça não ter alterado de modo substancial a prática desses docentes, o curso despertou uma necessidade de adequar o trabalho para a faixa etária de seis anos, tendo como ênfase a criança e o lúdico, embora não tenha sido suficiente para alterar crenças e imprimir compreensões sobre a criança e as dimensões alfabetização e lúdico, aspectos fundamentais para construir a especificidade do trabalho pedagógico com a criança de seis anos no Ensino Fundamental. Os professores, conforme as respostas acima, podem ter compreendido a prescrição, a norma, mas não conseguiram elaborar sentidos claros para seu trabalho.

Como aspecto negativo, os sujeitos entrevistados ressaltaram a falta de continuidade das ações de formação por parte da Secretaria Municipal de Educação, o que revela capacidade de análise crítica do próprio contexto. De acordo com dados dos questionários, 43% dos respondentes não participaram da capacitação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, por falta de oportunidade, pois a capacitação foi desenvolvida somente em 2009 e não era, na época, permitida a participação de professores que não estavam lecionando em turmas de primeiro ano. Dessa forma, os índices parecem demonstrar que a maioria dos professores dos quais não tiveram oportunidade de participar da capacitação ministrada pela equipe da Secretaria Municipal de Educação em 2009, revelam interesse em participar de outros processos de formação continuada que poderiam ser desenvolvidos. Conforme Romanowski (2007), a formação continuada não tem sido sistemática e, muitas vezes, assume um caráter imediatista, como parece ter ocorrido no caso do município investigado com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, embora seus professores demonstrem compreender a formação continuada como necessária e capaz de trazer contributos ao trabalho docente.

Outro aspecto negativo, ressaltado por sujeitos entrevistados, se refere à falta de espaço/tempo na capacitação para discussões de experiências dos professores participantes, o que poderia ter provocado diferentes resultados. Isso revela, novamente, espírito crítico por parte dos professores investigados sobre a capacitação recebida. Eles têm a noção do valor que a reflexão com os pares sobre o que realizam na docência pode imprimir ao fazer cotidiano.

Essa capacitação serviu, então, para lançar sementes sobre a necessidade de aprofundar cada um dos conteúdos e estratégias propostas, mas não serviu para garantir a efetiva transformação na prática docente, já que tratava de modo isolado o trabalho em sala de aula, sem que o projeto da escola, crenças e práticas dos professores, fossem considerados como aspectos fundamentais da formação e do trabalho docente.

## A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas

Imbernón (2001) destaca que, como a prática educativa é pessoal e contextual, a formação necessita partir de situações problemáticas. Segundo o autor, não há problemas genéricos para os professores, somente situações problemáticas em um determinado contexto prático, por isso, justifica a importância da formação ser desenvolvida no interior da escola. Um outro ponto de vista seria pensar que os professores necessitam de uma pluralidade de ações de formação continuada, que não precisam se restringir à escola. Além disso, há problemas de duas ordens entre os professores: específicos da realidade em que atuam e outros comuns a grupos específicos de professores, não obrigatoriamente da mesma escola, como problemas comuns de ensino em uma determinada série, ou mesmo professores de diferentes séries podem ter problemas semelhantes, como trabalhar com a pedagogia de projetos, por exemplo, entre outros. São importantes as iniciativas de formação que tenham por base a necessidade dos professores e as exigências do exercício da docência no nível de ensino em que atuam, independente de essas serem realizadas ou não no interior da escola. Mais importante que ser realizada no interior da escola, é que se constitua como um espaço de produção de saberes, e de (re)significação do que ensinam, como ensinam, a partir de situações problemáticas enfrentadas por professores e daquilo que as crianças estão, ou não, aprendendo.

Ter como base as práticas desenvolvidas, em sala de aula, para organização de ações de formação continuada foi umas das recorrências das entrevistas. Os professores entrevistados, ao serem questionados sobre como poderiam ser organizadas ações de formação continuada de modo de modo a superar dificuldades sentidas no cotidiano escolar, apresentaram:

“Unir os professores de primeiro ano para avaliarem e refletirem sobre suas práticas, trocaram experiências” (P4); “Iniciar a formação continuada a partir de levantamento das dificuldades dos professores em sala de aula e formular cursos específicos para atendê-las. Cursos que promovessem a interação entre professores de diferentes séries/anos do Ensino Fundamental.” (P2); “Seria necessário um grupo de estudos entre os professores da escola com um formador que conhecesse a realidade da escola. Poderia ser o coordenador esse formador. O problema é que no HEC há muito pouco tempo e mesmo a coordenadora trazendo ‘coisas’ para gente fica complicado, porque nesse horário é preciso abranger os cinco anos iniciais.” (P3); “Falta unir os professores de primeiro ano para discutir o que deu certo para um e para outro. Temos o HEC, mas não é sempre que temos espaço para isso. Se um não for atrás do outro professor, acaba não sabendo o que o outro professor da mesma série está trabalhando. Acho necessária a troca de experiências entre os professores.” (P1).

Conforme é possível perceber, além da relação com a prática, os professores entrevistados também citaram outras diretrizes para organização de ações de formação continuada, como a importância do levantamento sobre as necessidades formativas docentes, a promoção de ações que envolvessem diferentes anos do Ensino Fundamental e a insuficiência do HEC como único espaço de formação.

Ao mesmo tempo, a partir das entrevistas, também foi possível constatar quais têm sido os meios de formação reconhecidos pelos professores, ou seja, de que modo eles têm aprendido sobre aspectos a serem desenvolvidos no trabalho pedagógico, com as turmas de primeiro ano. Os professores entrevistados indicaram que têm sido meios de formação os seguintes: formação inicial (curso de Pedagogia e/ou Magistério); cursos desenvolvidos por Secretarias Municipais de Educação; formação realizada pela gestão da escola; experiência de trabalho com as crianças; leituras, tanto buscadas por si quando indicadas por gestores da escola em que trabalham; e troca de experiências com outros professores. Como espaços de formação foram citados: Secretarias Municipais de Educação; cursos de Pós-graduação (mestrado e especialização); eventos científicos em geral e grupos de estudo organizados por universidades;<sup>4</sup> livros e a escola (orientações do coordenador pedagógico e/ou troca de saberes com outros professores).

Os professores reconhecem uma pluralidade de instâncias e sujeitos que podem contribuir para sua melhor formação. Isso reafirma a proposição de Machado (2005), segundo a qual a formação continuada não precisa dar-se em um único espaço como a escola, mas “[...] pode, e deve, ocorrer em vários outros locais que contribuam com o crescimento e amadurecimento profissional dos educadores.” (p. 6).

A maioria (38%) dos professores investigados afirmou ainda perceber os cursos de formação continuada como importantes para atualização, reciclagem, renovação, capacitação, aperfeiçoamento, informação e preparação do docente. Esses termos parecem expressar a concepção “clássica” de formação continuada, proposta por Candau (2008). De acordo com Terrazan et al (2005), nessa perspectiva, a produção de conhecimentos ocorre fora da escola, sendo os processos de formação continuada tidos como responsáveis pelo “repasse” de informações, as quais, na maioria das vezes, não atendem às necessidades específicas de cada professor e/ou de cada escola. Podemos, então, dizer que, para esses profissionais,

[...] o termo “atualização pedagógica” está ligado à idéia de “tornar-se atual”, ou seja, saber o que acontece no momento, ter acesso aos mais novos estudos, pesquisas e, portanto, conhecimentos produzidos no campo educacional, independente destes conhecimentos servirem ou não como instrumental para mudar as realidades onde estão inseridos. (TERRAZAN et al., 2005, p. 12).

Outro grupo constituído por 19% de professores considerou os processos de formação continuada muito importantes, indispensáveis para o profissional que priorize a educação pública de qualidade, por auxiliarem bastante a melhoria do profissional, mas não esclarece, em suas respostas, como e em quais aspectos essa formação poderia auxiliar. São respostas genéricas e que não demonstram a consciência de como a formação pode auxiliar o profissional.

Resumidamente, os professores demonstram necessidades formativas em relação a modos de organizar o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para resolvê-las, indicam ações formativas que tenham por base discussões entre os pares sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem em sala de aula. Tal situação significa que esses sujeitos admitem seu inacabamento e que a formação continuada lhes é necessária no decorrer do trabalho docente e da carreira profissional. Contudo, as necessidades formativas tendem a ser praticistas e descoladas dos

fundamentos do trabalho com a criança. Cabe ainda lembrar que, conforme Pimenta (2007), as necessidades formativas não são constantes nem definitivas. Em vista disso, embora seja possível partir delas, as ações de formação continuada precisam propiciar reflexões e conhecimentos que favoreçam a criação de outras necessidades antes não existentes por desconhecimentos.

## À guisa de conclusão

No município investigado, a Proposta Curricular tem sido formulada pelo gestor da Secretaria Municipal de Educação e apresentada aos professores em capacitações. Esse processo foi iniciado com a formulação da Proposta Curricular para o primeiro ano em 2009 e teve prosseguimento até 2012, quando foram divulgados documentos referentes ao quarto e quinto anos do Ensino Fundamental. Coaduna-se, portanto, como uma perspectiva “clássica” de formação, na qual o objetivo principal parece ser a atualização dos professores, a partir de um ensino ministrado sobre técnicas pedagógicas para tentar atender à Proposta Curricular. A análise possibilitou constatar que a capacitação teve caráter muito mais prescritivo e normativo que formativo. Não parece ter havido a preocupação em articular necessidades, dúvidas, inquietações, saberes e reflexões sobre as práticas já desenvolvidas até então pelos professores participantes.

A capacitação investigada poderia ter contribuído mais para prática de sala de aula dos professores, caso houvesse sido iniciada no ano anterior ao da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, e houvesse uma continuidade, de forma a promover uma formação processual que considerasse dúvidas, inquietações, saberes e problematizações dos participantes, além das exigências para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os professores, nos questionários e entrevistas, clamam por um espaço em que possam trocar saberes, o que demonstra que isso ainda não é realidade nas ações de formação desenvolvidas no interior das escolas desse município, nem nos cursos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação

Por meio das respostas aos questionários foi possível delinear um modelo de formação mais aceito pelo grupo de professores investigados. Essa formação precisaria incluir os seguintes aspectos: socialização de saberes entre os docentes e articulação e reflexão sobre a prática pedagógica. A análise também evidenciou que é necessária uma pluralidade de ações de formação continuada, pois somente um modelo ou iniciativa não conseguiria abranger as diferentes necessidades formativas e aquilo que os professores não conhecem, não podendo, assim, constituir-se como necessidades formativas, mas como inovações para prática pedagógica.

Os dados revelaram uma concepção de formação continuada por parte dos gestores da Secretaria Municipal de Educação de nível informativo e prescritivo. Essa visão condiciona a prática de cursos isolados e pontuais que não favorecem a formação de professores que já estejam em exercício profissional nem a implantação de uma política oficial, como o Ensino Fundamental de nove anos. A forma como se faz a (in) formação, por parte da equipe da Secretaria Municipal investigada, se baseia numa visão mecânica e transmissiva, que considera que, se o outro teve acesso à informação, tem toda condição de aplicá-la, o que gera dificuldades no trabalho pedagógico que, muitas vezes, nem os envolvidos têm consciência de quais são.

Dessa forma, para o Ensino Fundamental de nove anos restringir a formação continuada àquela realizada no interior da escola por coordenadores, gestores de escola e professores, em espaços semelhantes não consistiria na forma mais adequada de possibilitar a implantação dessa política de modo a alterar concepções e práticas dos professores. É necessário um projeto de formação continuada mais amplo, capaz de articular uma pluralidade de ações.

Essa formação continuada, desenvolvida no interior da escola, poderia, todavia, partir de situações problemáticas vinculadas ao cotidiano, possibilitando a troca de saberes entre os professores. Não há como negar que o cotidiano e a dinâmica das salas de aula pedem a atenção da formação continuada. Mas, para que a formação na escola não se limite ao tratamento do imediato, precisa articular-se ou pautar-se ao projeto pedagógico, de modo que as ações sejam desenvolvidas com sentido e finalidades comuns e claras. Assim, atende-se o imediato com o respaldo do projeto de escola que se pretende construir e se aprofunda o entendimento do que gera as dificuldades e problemas em relação às práticas pedagógicas dos docentes de determinada unidade escolar e seus fundamentos. Para tanto, o coordenador poderia ter como base o projeto pedagógico da escola e o uso de documentos de registro do planejamento do professor, como o semanário comumente usado em diversos municípios, que consiste num diário em que os professores descrevem o planejamento de atividades a serem desenvolvidas durante a semana e a avaliação daquilo que foi realizado na semana anterior.

Os coordenadores das escolas municipais teriam como tarefa acompanhar, semanalmente, as atividades desenvolvidas pelos professores com os alunos a partir do semanário. Sendo assim, a formação, no interior da escola, poderia conceber momentos de planejamento conjunto entre os professores e de elaboração deste documento. O coordenador, a partir da leitura dos semanários, realizada anteriormente, faria levantamentos dos saberes que poderiam ser socializados entre os professores de determinado ano escolar. Realizar o planejamento de forma conjunta não significa, necessariamente, que todas as atividades sejam iguais entre os semanários dos professores, pois cada turma apresenta necessidades específicas. Por isso, esse momento, se constituiria como socialização de saberes. Dessa forma, a discussão de problemas imediatos estaria garantida nas ações de formação da escola, articulada ao projeto pedagógico, que orientaria o trabalho realizado pelos professores e a avaliação dessas ações.

Ficariam faltando, ainda, ações específicas para atingir as necessidades formativas. Dessa forma, para abranger essas necessidades formativas, de modo articulado as ações desenvolvidas na escola, poderiam ser criados processos continuados de formação que possibilitassem um ir e vir de análise da própria prática e da dos colegas, de visitas a teorias de aprendizagem, num ciclo de fazer, refletir e fazer novamente. Esses processos continuados de formação poderiam ser desenvolvidos em parceria com equipes de universidades que desenvolveriam pesquisas sobre temáticas específicas. Esses processos de formação seriam feitos dentro da jornada de trabalho do professor.

Haveria necessidade ainda de outro tempo/espaço de formação para fazer com que os professores revejam suas crenças antigas e preconceitos que condicionam suas escolhas, ações educativas e a leitura que fazem dos documentos referentes às políticas públicas e sua tradução para o cotidiano. Essa formação atuaria nas lacunas dos professores sobre conhecimentos que se referem ao modo como a criança aprende, e exigiria um projeto formativo a longo prazo, mas que não estivesse preocupado em

“apagar o fogo” dos problemas do dia a dia, tampouco envolveria estratégias metodológicas específicas ou inovações pedagógicas. Esse espaço/tempo de formação precisaria se constituir, não só para os professores, mas também para os coordenadores, numa revisão do trabalho pedagógico desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da proposta pedagógica. Tal formação não precisaria ser dividida por ano escolar especificamente, mas abrangeria concepções mais amplas, que precisam ser alteradas e reconstruídas para que se modificassem, de fato, práticas em quaisquer tipos de ações pedagógicas. Essa formação poderia ser desenvolvida numa parceria de equipes da Secretaria Municipal de Educação com equipes de pesquisadores universitários, e daria continuidade ao tipo de formação realizada em âmbito inicial, em cursos de Pedagogia, por exemplo. Dessa forma, formação inicial e continuada seriam momentos da profissionalização docente. Seria interessante que esse tipo de formação também se constituísse como parte da jornada de trabalho do professor e fosse remunerado, com o respectivo aumento da carga horária de trabalho, ainda que isso dificultasse o trabalho de professores em duas escolas, como ocorre em alguns casos. Dessa forma, a remuneração precisaria ser mais justa e compatível com o trabalho desenvolvido.

Diante disso, somente a mudança na proposta pedagógica do Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais, não será suficiente para alterar práticas pedagógicas. Seriam necessárias também mudanças estruturais tanto em aspectos de formação, como da jornada de trabalho docente.

## Referências

- ABREU, M. M. de O. **Ensino Fundamental de nove anos no município de Uberlândia**: implicações no processo de alfabetização e letramento. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007a.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Lei n.º. 10.172, 09 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9, jan., 2001.
- BORDIGNON, J. T. **A prática dos professores em relação à leitura e à escrita com alunos que ingressam aos seis anos de idade no ensino fundamental**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. 6 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2008.
- CHRISTOV, L. H. da S. Intenções e problemas em práticas de coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- CORREA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, Abril. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 jul. 2013.
- HERNECK, H. R; MIZUKAMI, M. da G. N. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: REALI, A. M. de M.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores**: práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. L. M. **Aquisição da Língua Materna**: estudo do processo da avaliação das crianças do primeiro ano do ensino fundamental em comunidades de aprendizagem. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MEDIANO, Z. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. 6 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

OLIVEIRA, D. R.; GUIMARÃES, C. M. Educação. Ensino Fundamental de nove anos: tendências temáticas na produção científica brasileira (2006-2010). **Revista de Educação** PUC-Campinas, v. 16 n. 2, jul./dez., 2011. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/28>>. Acesso em: 30. jul. 2013.

PIMENTA, J. I. P. B. **Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores**: observação e análise de um programa de formação de professores. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

RESENDE, L. M. G. de; FORTES, R. M. C. Mudanças e Inovações Pedagógicas na Formação Continuada dos Docentes. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação, 28, 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação, 2005.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibepex, 2007.

SANTAIANA, R. da S. **+ 1 ano é fundamental**: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SANTOS, L. D. N. dos. **A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória**: um estudo no sistema municipal de ensino de Santa Maria/RS. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SÃO PAULO, Resolução Secretaria Estadual nº 98, de 23 de dezembro de 2008. **Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24, dez., 2008.

TERRAZZAN, E. A.; SANTOS, M. E. G.; LISOVSKI, L. A. Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação, 28, 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação, 2005.

## Notas

<sup>1</sup> Este curso foi ministrado pela equipe pedagógica da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação, das 7h às 12h, de 3 a 6 de fevereiro de 2009, totalizando 20 horas, na semana anterior ao recebimento das crianças de seis anos nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

<sup>2</sup> A Secretaria Municipal identifica essa formação para os professores de primeiro ano do Ensino Fundamental em seus documentos oficiais como capacitação. Além disso, o termo capacitação é aquele que mais se adéqua ao tipo de ação formativa proposta, ou seja, uma ação de formação que se baseia em propostas previamente elaboradas a serem apresentadas aos professores para que as implementem em sala de aula (CHRISTOV, 2001). Dessa forma, deste momento do texto em diante ao me referir a essa formação da Secretaria passarei a utilizar o termo capacitação.

<sup>3</sup> No município pesquisado, cada escola municipal de Ensino Fundamental possui um coordenador, profissional responsável por orientar os professores quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e por desenvolver a formação continuada no interior das escolas.

<sup>4</sup> Uma das professoras entrevistadas aproveitou o espaço da entrevista reflexiva para expressar o desejo de que a Secretaria Municipal de Educação permitisse a participação em eventos que ocorrem no horário de trabalho, ou seja, que em alguns dias letivos os professores fossem dispensados para participação em ações de formação desenvolvidas para além do espaço da escola. Nesses dias, os alunos ficariam sob responsabilidade de outros professores, de modo a não prejudicar o tempo destinado ao ensino.

\* Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente – Presidente Prudente, São Paulo – Brasil.

\* Professora Doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente – Presidente Prudente, São Paulo – Brasil.

## Correspondência

**Daniele Ramos de Oliveira** – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. Rua Roberto Simonsen 305, CEP: 17525-900 – Presidente Prudente, São Paulo – Brasil.

*E-mail:* unespdaniele@gmail.com; cmgui@fct.unesp.br

Recebido em 23 de janeiro de 2013

Aprovado em 23 de julho de 2013