

Programa de Apoio ao setor da Educação do Mercosul
Concurso da Experiências Inovadoras na formação docente

Experiência inovadora: Formação de professores para atuarem com estudantes que apresentam dificuldades para ler e escrever ao final da primeira etapa do Ensino Fundamental.

Justificativa

Muitas investigações didáticas, realizadas em particular em diferentes países latino-americanos, permitiram produzir conhecimentos que garantiram a aproximação entre o ensino e a aprendizagem, ou seja: - criar as condições que tornam possível que crianças que vem de culturas diferentes deem novos sentidos à leitura e à escrita; - delinear situações didáticas e intervenções do professor que possibilitam pontes entre o que as crianças já sabem acerca da língua escrita – assim como das práticas de leitura e de escrita – e o que necessitam aprender para serem leitores e escritores na nossa sociedade. Os projetos de ensino estudados nas investigações didáticas têm sido difundidos através de muitas publicações e de programas de formação continuada. No entanto, não é fácil transformar as práticas escolares enraizadas na instituição escolar há tanto tempo.

Nos últimos 20 anos, a educação brasileira tem avançado significativamente por meio da universalização do ensino básico, tendo 98% das crianças matriculadas na escola; da obrigatoriedade da Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos; da ampliação de vagas para creche, da conquista do piso salarial nacional e de investimentos, em âmbito federal, estadual ou municipal, na formação dos professores. Mas, ainda há muito a ser feito em relação à garantia das aprendizagens dos alunos que estão nas escolas.

A experiência de formação de professores dos grupos de apoio, descrita neste documento, foi realizada no município de São Pedro da Água Branca, estado do Maranhão, região nordeste do Brasil, com objetivo de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita autônomas e competentes de todos os seus alunos e de cada um deles, pois ao verificar os resultados da Prova Brasil no município maranhense, naquele momento, foi possível observar que apenas 11% dos alunos apresentam nível de proficiência adequada em Língua Portuguesa no 5º ano (dados da Prova Brasil, 2011). O que significa dizer, em contrapartida, que 89% dos alunos chegam ao final do Ensino Fundamental I com um nível rudimentar de proficiência em Língua Portuguesa, ou seja, só conseguem localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares.

Esse resultado é preocupante e nem sempre os profissionais da educação estão devidamente preparados para trabalhar com as crianças que ainda não são leitoras e escritoras como se espera ao final do 5º ano do Ensino Fundamental. Há, muitas vezes, uma visão simplista que essas crianças precisam ser re-alfabetizadas, começar de novo, pois muitos professores ainda não tiveram a oportunidade de compreenderem que atividades com palavras isoladas, não ajudam os alunos a avançarem na leitura e na escrita. É comum ouvir da parte dos professores que os alunos estão avançando, pois já leem algumas palavras, o que de fato é muito pouco para o contexto.

A partir das últimas décadas do século 20, houve uma revolução conceitual na concepção de alfabetização. Tal re-conceitualização teve lugar graças as investigações de diferentes áreas do conhecimento. Em primeiro lugar pela psicolinguística, que nos permitiu conhecer as concepções que as crianças elaboravam sobre a escrita e considera-las ao ensinar, depois também pelos estudos históricos sobre a prática da leitura e da escrita (R. Chartier, J. Hébrard e A.M. Chartier

em particular); pela Sociologia da leitura e da escrita (especialmente o trabalho de Bernard Lahire), assim como por estudos antropológicos como os de Michèle Petit e Judith Kalman, que iluminaram nossa compreensão sobre o objeto de ensino, as práticas sociais de leitura e escrita.

Ainda que no Brasil, há algum tempo, se defenda uma concepção de alfabetização que põe os textos em primeiro plano, e muito se tem trabalhado nas escolas nesse sentido, não se conseguiu superar uma concepção bastante arraigada na instituição escolar segundo a qual se alfabetiza focando nas palavras. Em muitas escolas não se trabalha com produção textual e espera-se que os alunos produzam textos; não se trabalha com atividades de leitura que ensinem os alunos a ler autonomamente e espera-se que os alunos sejam capazes de ler sozinhos. Muitas vezes, convive junto com essas ideias uma outra de que aprender é acertar. Assim, com palavras isoladas aceitam que esses alunos apenas acertem as atividades propostas, sem que de fato se apropriem da leitura e da escrita.

Além dessa concepção restrita de re-alfabetização, as práticas usuais de leitura e escrita, inseridas nessas escolas, também não ajudam os alunos a avançarem por desconsiderarem suas demandas específicas. Os alunos são colocados em contato com propostas que não fazem sentido para eles, geralmente exercícios que tratam as questões da língua de forma mecânica e ao realizá-los, individualmente e sem intervenções adequadas, não conseguem avançar.

A leitura é proposta principalmente em situações em que os alunos leem em voz alta e o professor pode ter maior controle sobre esse leitor. A escrita, muitas vezes, se resume ao certo ou errado das palavras, pois a ortografia tem um peso muito grande. Essas escolas aproveitam pouco o fato dos alunos já serem usuários dessa língua seja como falantes, seja no contato diário com ela nos ambientes sociais em que vivem, principalmente crianças de centros urbanos, por menor que seja o município.

Normalmente, as conversas paralelas e a troca entre os alunos, também não são estimuladas, a interlocução, de preferência, é apenas com o professor, que muitas vezes vê as colocações e dúvidas apenas como indicadores de falta de conhecimento desses alunos.

Portanto, é preciso reverter esse quadro que está relacionado: às propostas didáticas de leitura e escrita institucionalizadas em muitas salas de aula; ao isolamento em que trabalham os alunos nestas atividades e ao apoio que o professor precisa ter para ajustar e adequar suas intervenções junto aos alunos.

No caso dos 120 alunos dos grupos de apoio de São Pedro da Água Branca a situação não era diferente. Apesar da avaliação inicial, feita pela escola, indicar que eram alunos que não sabiam ler nem escrever, o que se constatava ao iniciar o trabalho e ao se aproximar dos conhecimentos de cada aluno é que somente 3,5% (4 alunos) realmente precisavam ser alfabetizados. Para a maioria, 96,5% (116), constatou-se a necessidade de um trabalho mais adequado as suas reais demandas de aprendizagem, ou seja, atividades de leitura de textos e escrita de textos que lhes permitissem avançar com maior autonomia como leitores e escritores.

Nesse sentido a formação dos professores foi um ponto essencial para o sucesso do trabalho dos grupos de apoio - *espaços de aprendizagem criado nas escolas, no contra turno, com o objetivo de apoiar a aprendizagem dos alunos que necessitam de um maior tempo e de intervenções diferenciadas* - pois não bastava reproduzir, nesses espaços, as mesmas atividades já realizadas na sala regular, era preciso que os professores pensassem em intervenções específicas, significativas e contextualizadas que garantissem o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem.

Cabe aqui uma ressalva importante em relação a esse trabalho. Apesar do foco da formação ser, prioritariamente, os professores dos grupos de apoio, havia um momento na formação para a participação de todos os professores de 4º e 5º anos da rede na discussão dessa didática da leitura e da escrita numa perspectiva textual, pois estas são também demandas das salas regulares. Além disso, os professores dos grupos de apoio foram inseridos na equipe da escola e participavam das reuniões de discussão tanto sobre o trabalho de leitura e escrita na sala de aula - regular e grupo de apoio - quanto sobre o desempenho desses alunos, considerando os avanços nesses diferentes espaços escolares.

Esse trabalho conjunto, além de favorecer o impacto do projeto, permite articular as intervenções dirigidas aos alunos que estão em situação de dificuldade, o que amplia as possibilidades que lhes são oferecidas de avançar como leitores e escritores.

Objetivo geral da inovação

Esse projeto tinha como objetivo que o professor pudesse transformar sua prática pedagógica em sala de aula, oferecendo propostas de leitura e escrita que garantissem condições didáticas adequadas para que todos os alunos pudessem ler e escrever com mais autonomia e atingissem, ao longo dessa etapa da escolaridade, o nível plenamente alfabetizado. Esse nível define que os alunos sejam capazes de compreender e interpretar textos usuais: ler textos mais longos, analisar e relacionar suas partes, comparar e avaliar informações, distinguir fato de opinião, realizar inferências e sínteses, segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional, do Instituto Paulo Montenegro.

A nova situação que se buscava era que o professor conhecesse seus alunos e soubesse o que eles sabiam e o que precisavam aprender, para, então propor atividades de leitura e de produção de texto que fizessem sentido, fossem contextualizadas e produzissem avanços em suas aprendizagens por meio de boas condições didáticas. Para tanto era preciso garantir no desenvolvimento do trabalho algumas diretrizes:

- **Saber o que os alunos sabem e não apenas o que não sabem:** É fundamental que os professores compreendam o que os alunos sabem a respeito de um conteúdo em qualquer situação de ensino e de aprendizagem. Essa informação é necessária para propor atividades ajustadas que permitam o avanço dos conhecimentos dos alunos.

- **Definir aprendizagens mínimas que se quer atingir de acordo com os conhecimentos que as crianças já possuem:** Partindo da ideia que *nenhum aluno pode terminar o ano como começou*, definir com os professores expectativas mínimas de aprendizagem permitem que tenham mais clareza de onde é possível chegar. Desta forma, é possível realizar um acompanhamento mais cuidadoso do processo de aprendizagem de cada um dos alunos, não se conformando com o não avanço de alguns ou com avanços mínimos para todos.

- **Definir as condições didáticas necessárias para garantir que as crianças avancem:** A partir da definição de aprendizagens mínimas que consideram o ponto inicial dos alunos, faz-se necessário pensar em todas as *condições didáticas* (Lerner, 2005) para se garantir os avanços na perspectiva do desenvolvimento da autonomia leitora e escritora.

Objetivos e ações específicas

O trabalho de formação para atuação nesses grupos teve como princípios comprometer os professores com as aprendizagens desses alunos e construir a proposta de trabalho em parceria.

Os professores precisavam se sentir desafiados a fazer com que os alunos aprendessem. Era necessário começar por acreditar que todo aluno é capaz de aprender. Portanto, era fundamental ajudar os alunos a superar os efeitos do *fracasso* vivenciado além de valorizá-los para que tomassem consciência do que sabem e de que podem aprender.

Assim, garantir a construção conjunta com os professores das propostas a serem trabalhadas com as crianças a partir do que já realizavam em suas práticas e dos materiais que utilizavam, analisando e discutindo possíveis adequações, foi uma diretriz da formação. Para garantir esses princípios desenvolvemos um ciclo formativo composto de quatro ações:

1. Reunião presencial: planejamento

Objetivos:

Que os professores possam:

- discutir e aprofundar seu trabalho em relação às propostas de leitura e escrita;
- entender as condições e os encaminhamentos que fazem da atividade de leitura compartilhada e reescrita coletiva boas situações didáticas para construção da autonomia leitora e escritora dos alunos;
- compreender melhor as intervenções que contribuem para o avanço dos alunos, nas situações de leitura e de escrita;
- discutir e planejar atividades de leitura e de escrita a serem realizadas em sala e registradas pelo professor.

Descrição da ação: Reunião da formadora externa com a equipe envolvida no trabalho: professores do grupo de apoio, coordenadoras escolares e técnico da secretaria responsável pela coordenação desse trabalho. Esta reunião era dividida em dois momentos de 4 horas cada um. No primeiro momento, de modo geral, o foco era a troca de experiência, discussão, avaliação e aprofundamento teórico em relação às atividades realizadas pelos professores com os alunos. No segundo momento, o foco era a discussão sobre as aprendizagens dos alunos, sobre as atividades que deveriam ser propostas e o planejamento coletivo de uma atividade específica de leitura e/ou escrita.

2. Trabalho de campo em sala de aula com observação pelos professores

Objetivo: Participar da observação da atuação do formador externo em sala de aula, para que, liberados do seu papel, e ao presenciar condições e intervenções que para eles não são usuais, tenham a oportunidade de descobrir possibilidades cognitivas dos seus alunos que não resultavam observáveis nas condições usuais da sala e assim garantir maior intencionalidade didática na realização da atividade com seus alunos.

Descrição: O trabalho de campo era realizado no intervalo entre os dois momentos da reunião presencial, comentado no item 1, com a participação da equipe envolvida no trabalho. A atividade discutida e planejada em reunião era realizada pela formadora externa, em sala de aula,

e observada pela equipe. Depois da observação o grupo se reunia para aprofundar a discussão sobre a atividade.

3. Aplicação prática e registro

Objetivo: Realizar, em sala de aula com os alunos, a atividade planejada na reunião presencial, pelos professores com apoio do formador externo e registrá-la, para o exercício da escrita reflexiva profissional, de modo a desenvolver maior autonomia sobre o seu fazer pedagógico.

Descrição: Depois de ter planejado coletivamente uma atividade de leitura ou escrita na reunião e discutido a sua aplicação, cada professor realizava a atividade com seus alunos e produzia um registro escrito a partir de uma ficha que colocava um foco de reflexão comum a todos, além de um espaço para as demandas, dúvidas e observações de cada professor.

O registro escrito, como um exercício profissional, possibilita ao professor olhar mais para seus alunos percebendo como cada um está aprendendo e refletir sobre o seu fazer para melhor se apropriar dele, pois a reflexão escrita permite um distanciamento importante da prática para a construção de conhecimento didático por parte do professor, em um processo verdadeiro de ação-reflexão-ação.

4. Compartilhamento dos registros e novo planejamento

Objetivo: Rediscutir e aprofundar a reflexão sobre a prática, por meio do compartilhamento dos registros de todos os professores de modo a tomar decisões didáticas com maior autonomia e segurança.

Descrição: O formador externo organizava as ideias e dúvidas dos vários registros sobre a atividade realizada em uma apresentação que era lida e discutida pela equipe de trabalho (professores, coordenadoras e supervisores) em reunião. Após a leitura e discussão da apresentação a equipe elaborava um novo planejamento coletivo.

Quem está envolvido na inovação proposta

A experiência desenvolvida contou com a participação de professores contratados para atuar nos grupos de apoio, dos alunos do 4º e 5º anos das salas regulares com dificuldade em leitura e escrita de duas escolas municipais, EMEF “Castro Alves” e “La Roque II”; de coordenadoras pedagógicas das referidas escolas e um técnico-pedagógico da secretaria; além da atuação de uma formadora externa e uma equipe de coordenação do projeto.

Apesar do foco desse relato ser a formação dos professores, é importante ressaltar que o envolvimento do restante da equipe na formação foi fundamental para a continuidade e sustentabilidade do trabalho.

Durante o primeiro ano do projeto, esse trabalho atendeu também os professores das salas regulares de 4º e 5º ano, com objetivo de que conhecessem melhor o trabalho realizado nos grupos de apoio e também que pudessem refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas, além de promover uma maior integração entre esses dois profissionais – professor do apoio e professor da sala regular – que são responsáveis pela aprendizagem das mesmas crianças.

Professores

Os professores do grupo de apoio foram contratados para atuar neste projeto, mas já haviam atuado como professores na rede municipal em outras ocasiões, sendo reconhecidos pela Secretaria de Educação como professores com boas práticas e com boa interação com os alunos, por isso foram selecionados.

Trabalharam o tempo todo em parceria, o que foi reconhecido, pela equipe e por eles mesmos como muito importante, pois a troca de experiência e o planejamento conjunto fizeram com que aprendessem muito uns com os outros e garantiram maior segurança no desenvolvimento do trabalho com os alunos. Outra característica desses professores foi a disponibilidade para aprender, para discutir o trabalho e transformar a prática. Uma professora participante, em um encontro, expressou esse desejo ao dizer: “A gente tem fome, você vem (referindo-se à formadora externa), a gente come e ainda leva pra casa”.

Na relação com os alunos foram professores respeitosos, acolhedores e, o que foi fundamental, acreditaram que seus alunos poderiam aprender, se despindo de qualquer preconceito em relação a eles. Nos encontros sempre traziam exemplos dos seus alunos para as discussões e demonstravam seu encantamento pelas possibilidades de aprendizagem que as atividades discutidas proporcionavam a eles.

Alunos

As crianças que frequentaram os grupos de apoio, em sua grande maioria, não podiam contar com o acompanhamento da vida escolar por suas famílias porque estas, muitas vezes, se encontram em situação de vulnerabilidade (drogas, bebidas, abandono), além do fato de que, quase sempre, essas famílias também têm uma história de fracasso escolar que, de forma geral, culmina no abandono da escola. Foi muito comum, ao contatar as famílias, para explicar a participação no Grupo de Apoio pela criança, ouvir que não iriam mandá-la para a escola em outro período porque “ele não aprende, não” ou “ele é burro”. Muitos dos alunos não moram com a mãe nem com o pai e são criados por parentes, principalmente pela avó, que em muitos casos é analfabeta e tem dificuldade de educar essa criança, que passa a maior parte do tempo na rua.

Na sala de aula regular, estes alunos eram vistos como alunos difíceis, muito desinteressados nas aulas, faltosos, às vezes agressivos e alguns, quando vinham para a escola, ficavam o tempo todo fora da sala, não participavam das atividades tendo uma produção escolar muito pequena.

Todo este contexto faz com que muitos não acreditem que essas crianças podem avançar e ter uma história de sucesso em suas aprendizagens, reforçando um estigma entre elas que já não se sentiam capazes de aprender. Portanto, romper com esse ciclo de *descrédito* por parte das próprias crianças, de suas famílias e da escola é um dos grandes desafios do trabalho de formação.

Equipe local

A equipe local foi fundamental. Todos trabalharam para garantir o bom desenvolvimento do projeto.

Essa equipe era formada, primeiro, pela equipe de coordenação escolar, professores efetivos da rede convidados a ocupar cargos de coordenação nas escolas pela gestão municipal. Tinham bastante experiência, pois estavam no cargo há duas gestões do atual governo. Essas coordenadoras escolares tiveram importante papel na frequência dos alunos convocados para o grupo de apoio, no contato com as famílias, na relação dos professores do grupo de apoio com os professores da sala regular, além de acompanharem e apoiarem os professores do grupo de apoio no dia a dia do trabalho na escola.

Um segundo participante dessa equipe foi o técnico da secretaria de educação, peça central do trabalho pela clareza didática e valorização da proposta de grupo de apoio como uma política pública. Um lutador. Coordenou a equipe acompanhando as coordenadoras escolares e os professores nas suas demandas, dúvidas e angústias não deixando ninguém desanimar. Ajudou as coordenadoras na sua atuação nas escolas e os professores no planejamento das atividades e também no fazer em sala de aula.

Comunidade Educativa - CEDAC – Formadora Externa e Equipe de Coordenação do Projeto

A Comunidade Educativa CEDAC é uma OSCIP que trabalha desde 1997 pela melhoria das condições de aprendizagem nas redes públicas brasileiras. Nossa Missão é “Apoiar os profissionais da educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma educação pública de qualidade, com foco no aprimoramento contínuo dos processos de ensino, gestão em rede e participação comunitária”. Nossas ações buscam fortalecer a cultura profissional e o compromisso com a aprendizagem de crianças e jovens, por meio do investimento na melhoria da prática pedagógica e da gestão das instituições educativas e da mobilização social pela educação.

Frente à realidade da educação brasileira em que a maioria dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental I não consegue ler e escrever com autonomia e fluência esperadas para o ano escolar, a instituição definiu por contribuir com professores e coordenadores na construção de uma proposta pedagógica para atender estes alunos por meio de uma ação formativa. Assim, constituiu uma equipe com larga experiência na formação de professores e no Ensino Fundamental I para desenvolver essa inovação junto a equipe local.

Fundação Vale

A Fundação Vale financiou este projeto nos anos de 2013 e 2014. Com uma trajetória que soma 45 anos de atividades, a Fundação Vale foi criada com uma proposta de atuação social focada no atendimento da demanda de habitação dos empregados da Vale. Ao longo do tempo, com o amadurecimento das discussões sobre o investimento social e o papel do Terceiro Setor no desenvolvimento das comunidades, seu escopo de trabalho foi gradativamente revisado e ampliado. Hoje, a Fundação dá suporte a um dos pilares estratégicos da Vale: o da sustentabilidade. Desta forma, contribui com as ações e programas sociais para que o desenvolvimento local, impulsionado pelos negócios da empresa, gere valor para os territórios, deixe um legado positivo e práticas sustentáveis para as comunidades vizinhas a suas operações.

Fundamentação político-pedagógica da inovação

Atender às necessidades de alunos que não estão conseguindo aprender e que vão se sentindo, cada vez mais, incapazes, ampliando com isso, a sensação de fracasso e comprometendo seus estudos é um grande desafio para os professores, para toda a escola, para a rede de ensino e para toda a sociedade. A leitura e a escrita são práticas sociais que historicamente foram, e continuam sendo, patrimônio de alguns grupos sociais mais do que de outros. “O desafio é, em suma, combater a discriminação que a escola opera atualmente, não só quando cria o fracasso explícito daqueles que não consegue alfabetizar, como também quando impede os outros - os que aparentemente não fracassaram - chegar a ser leitores e produtores de textos competentes e autônomos” (Lerner, 2002). Assim, instaurar práticas na escola que contribuam para o avanço e o sucesso de todos e de cada um é exercer uma ação explícita de democratização do conhecimento.

Esses alunos precisam se sentir acolhidos em suas dificuldades e necessidades. Não podem desistir de aprender e, nesse sentido, um trabalho específico e cuidadoso da escola é fundamental. O professor é um protagonista importante para que esse trabalho tenha êxito.

Entender que os alunos são diferentes, que podem ter dificuldades momentâneas e que precisam de atenção para que estas não se cristalizem, são pressupostos para um ensino que almeje garantir as aprendizagens dos alunos. Os espaços de apoio precisam considerar essas questões garantindo assim o respeito intelectual aos alunos.

Partindo dessas premissas é que se desenvolveu o trabalho aqui apresentado de implantação de *grupos de apoio* para alunos do 4º e 5º ano com dificuldades na leitura e escrita. Os grupos de apoio são espaços criados nas escolas para, como o próprio nome diz, apoiar as crianças em suas aprendizagens. São grupos formados por, no máximo, 15 alunos, que acontecem no período contrário ao horário da aula regular.

A implantação dos grupos de apoio está respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no. 9.394/96) na letra “e” do inciso V do artigo 24 (documento anexo) e regulamentada por meio dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação por todo o país. Ratificada também na implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto 6.094/2007), em seu inciso IV do artigo 2 (documento anexo).

Existem diferentes formas de organização desses espaços nas escolas que, quase sempre, são chamados de espaços de “recuperação” paralela, contínua, ou intensiva, ou de “reforço”, usado com sentido diferente e quase sempre relacionado a ideia de voltar, tentar de novo, adquirir o que perdeu e, normalmente, vinculado a uma perspectiva unilateral, “o aluno não aprendeu”, numa perversa culpabilização e responsabilização desse aluno, ou seja, de apenas uma das partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Usar a denominação “Grupos de Apoio” é uma tentativa de trabalhar com outra perspectiva em relação as necessidades de aprendizagem dos alunos, compreendendo que o compromisso da escola é não apenas com o ensino, mas principalmente com a aprendizagem. A ideia é que o trabalho com grupos de apoio deve ser oferecido durante de toda a escolaridade justamente porque se acredita que há crianças que precisam de um maior tempo e de intervenções diferenciadas para a aprendizagem de determinados conteúdos. Dessa forma, o atendimento dado nos grupos de apoio serve como uma prevenção para que o quadro do fracasso escolar não se institua.

Todos na escola têm responsabilidade pela garantia das aprendizagens dos alunos e é preciso evitar uma compreensão equivocada desse espaço como uma transferência de responsabilidades em relação a esse compromisso.

Cabe destacar, também, que esses alunos estão no final de um ciclo e que na passagem para o Ensino Fundamental II irão se deparar com novos e importantes desafios, por isso, precisam estar preparados para enfrentá-los adequadamente.

Os professores, das séries finais do Ensino Fundamental I, se deparam com uma grande dificuldade que é identificar o que sabem seus alunos e o que precisam aprender. No geral, os professores acreditam que devido as dificuldades desses alunos para escrever e ler com maior autonomia, eles não dominem o sistema alfabético de escrita, mas observando mais de perto, identificamos que esses alunos apresentam uma escrita quase alfabética e o que falta, na verdade, são propostas e intervenções mais adequadas aos seus conhecimentos para que possam avançar. É preciso buscar alternativas que complementem os esforços que o professor da sala regular realiza para fazer frente a tal dificuldade.

Todos esses desafios reforçam a necessidade de uma formação continuada em serviço para os professores, uma vez que, infelizmente no Brasil, a formação inicial dos professores apresenta uma série de fragilidades, como indicam vários estudos Freitas (2002); Gatti e Nunes (2009); Gatti (2010). Assim, a proposta de formação de professores aqui apresentada foi construída numa parceria constante entre a equipe de formadores externos e os profissionais da rede municipal que atuaram direta e indiretamente na implementação e realização dos grupos de apoio.

Duas questões foram consideradas durante esse processo: a primeira relacionada às evidências encontradas, nessa rede, em relação ao pouco preparo dos profissionais da educação para trabalhar com as crianças que carregam consigo um histórico de fracasso escolar e que, portanto, não poderiam vivenciá-lo novamente, principalmente, estando no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental sem ler e escrever convencionalmente e com autonomia.

A segunda questão presente, dizia respeito às crianças que, devido as suas histórias, apresentavam necessidades do ponto de vista cognitivo e emocional que precisavam também ser consideradas ao planejar o trabalho. Conforme afirmam Lerner e Pizani (1995): “[...] Se essa história inclui uma larga experiência de fracassos na escola, não será fácil superar o dano produzido por eles. Os efeitos desse fracasso fazem-se sentir não só no desempenho escolar da criança, mas também numa autovalorização que pode afetar outras áreas de sua vida e gerar, por sua vez – em círculo vicioso - desinteresse pela aprendizagem”.

Considerando essas questões, a formação realizada com os” professores atuou em dois eixos fundamentais: - compreensão da criança como um sujeito de aprendizagem e - compreensão sobre o que essas crianças precisam aprender e como.

Em relação a *compreensão da criança como um sujeito de aprendizagem*, a proposta de formação tinha como um princípio a máxima de que todo aluno pode aprender, afirmação que se tornou um conteúdo transversal a todas as discussões realizadas com os professores. Essa crença na capacidade de aprender das crianças, por mais incrível que possa parecer, traz uma série de contribuições para a forma como esse professor olha para o processo de ensino, compreendendo esse aluno como um sujeito que interage com os conhecimentos e com seus colegas na construção da sua própria aprendizagem. A aprendizagem, assim, é compreendida como um processo em que o conhecimento se elabora em permanente interação entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento. Nessa perspectiva, os professores passam a considerar também os conhecimentos de mundo que seus alunos possuem e o que desejam saber mais sobre esse mundo. Nesse

sentido a *compreensão sobre “o que e como” essas crianças precisam aprender* e a relação entre os conteúdos trabalhados pelo professor e o contexto social ganham um espaço repleto de sentido. A leitura e a escrita passam a ser tratadas como práticas sociais de fato e os alunos passam de uma situação de reprodutores da escrita para assumir um papel de leitores e escritores de verdade, com sentido, aprendendo seus usos no contexto social.

Duração da experiência

- Data de início: maio 2013

- Data de finalização: dezembro 2014

Inicialmente, a proposta estava prevista para um ano (2013), com quatro encontros bimestrais com a presença da formadora externa e as atividades intervalares que aconteciam entre um encontro e outro e contavam com a contribuição, a distância, da formadora externa para continuidade das reflexões e ações.

Esse era o tempo previsto no Plano de Ação desenhado, em parceria, com a equipe da Secretaria da Educação para a implantação dos Grupos de Apoio nas escolas que, entre outras ações, definiu as ações de formação dos professores e equipe.

Em 2014, avaliou-se a importância de consolidar e sistematizar o trabalho iniciado em 2013 e definiu-se por fazer três encontros, sendo que o último seria destinado à realização de um Encontro de Educadores que, entre outras apresentações – das demais formações que estavam ocorrendo –, contaria com uma comunicação sobre o trabalho realizado no Grupo de Apoio.

A participação, no final de 2014, dos professores e equipe local nesse evento de encerramento foi um marco importante para consolidação e sustentabilidade desse trabalho no município, pois os professores e a equipe puderam sistematizar seus conhecimentos e assumir a palavra para falar aos demais colegas professores sobre o que realizaram, demonstrando apropriação em relação aos conteúdos desenvolvidos na formação.

Cabe ressaltar que, no início de 2014, quando retomamos o trabalho com o município, os Grupos de Apoio estavam em pleno funcionamento, o que para nós, parceiros externos, significou um bom indicador de que a implantação do Grupo de Apoio havia dado certo. Agora, no início de 2015, o técnico da secretaria, responsável por este trabalho, nos informou que os grupos estão sendo formados, que estão em planejamento e que as ações terão continuidade nesse ano letivo.

Avaliação da experiência

São indicadores de resultados, nessa proposta, que os professores sejam capazes de:

- considerar o conhecimento dos alunos ao planejar;
- realizar propostas de leitura e escrita mais significativas e contextualizadas garantindo boas condições didáticas que favorecessem a participação dos alunos e a suas aprendizagens;
- promover a interação entre os alunos como fator de aprendizagem;
- mediar a relação dos alunos com o conhecimento a partir de intervenções que fizessem os alunos pensarem.

- fazer uso de registros do seu trabalho para reflexão e avaliação.

Resultados diretos – professores e equipe técnica

- Valorização da avaliação diagnóstica realizada pelo aluno como atividade inicial orientadora do planejamento.
- Realização e análise de atividades diagnósticas para identificar os conhecimentos dos alunos sobre o sistema de escrita e sobre sua competência leitora.
- Maior conhecimento dos professores sobre as demandas de aprendizagem dos alunos observando as dificuldades apresentadas a partir das produções realizadas por eles.
- Planejamento de atividades diversificadas de leitura e escrita que considerem os conhecimentos dos alunos e que possibilitem avanços na aprendizagem.
- Criação de boas condições didáticas ao fazerem as propostas de leitura e escrita antecipando conhecimentos que garantam a realização da atividade pelos alunos.
- Intervenções nas atividades planejadas considerando as necessidades de aprendizagem de cada aluno para promover seu avanço.
- Compreensão de que a realização de boas perguntas, mesmo quando o aluno acerta, são fundamentais para aprendizagem, pois quando o aluno justifica sua resposta se apropria mais da decisão, da escolha feita e aprende pensando.
- Compreensão da interação entre os alunos como fator de aprendizagem.
- Organização de agrupamentos produtivos, em que os parceiros possam trocar informações e se ajudar na realização das atividades de modo que todas as crianças avancem.
- Uso autônomo dos conhecimentos didáticos construídos na formação ao elaborar atividades que consideram os conhecimentos dos alunos, suas necessidades de avanço.
- Incorporação de registros - escritos, fotográficos, filmagens – como instrumentos para pensar o trabalho.

Resultados indiretos – alunos do GA

Os avanços constatados na aprendizagem dos alunos do Grupo de Apoio são bons indicadores das conquistas profissionais dos professores. Segundo eles, os alunos, de maneira geral, demonstraram várias aprendizagens como:

- Maior participação nas atividades, pois conseguem se expressar melhor, participar com maior autonomia, interagir com os colegas arriscando mais e perguntando quando não entendem o conteúdo.
- Avanço na autonomia leitora em relação aos textos mais longos podendo arriscar mais por estarem mais seguros da sua competência tanto em relação à fluência quanto ao entendimento do que leem.
- Avanço na produção textual seguindo o padrão ortográfico das palavras, usando os sinais de pontuação adequados com mais frequência para escrever um texto com começo, meio e fim.

Podemos elencar também há uma série de aprendizagens em relação à proposta de formação desenvolvida, por parte da equipe de coordenação e da formadora externa, que serão tratadas no próximo item “Resultados observados - lições aprendidas”.

Resultados observados

- Lições aprendidas

"Minha intenção é mostrar que a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa, é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. (...) É preciso ousar para permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente (...)". Paulo Freire, 1995.

- **A formação e o protagonismo do professor**

Essa experiência de formação de professores para atuarem nos Grupo de Apoio, mostra que é possível transformar a prática de sala de aula quando o processo envolve o professor como protagonista do seu fazer e lhe dá as condições para que, com segurança, ele possa atuar em sala de aula. O professor preocupado com sua sala de aula e com a aprendizagem dos seus alunos, quer ajuda, mas é preciso espaços de discussão e de condições para que ele não se perca e volte às práticas usuais, em que tem mais experiência até como aluno que foi.

- **A formação e o espaço coletivo**

Sem um espaço coletivo e contínuo de discussão e de planejamento não é possível que o professor arrisque o seu fazer, pois ele está à frente de uma sala de aula. Nesse sentido o percurso formador aqui relatado propiciou este contexto permitindo aos professores, com ajuda, irem transformando a sua prática.

Ao mesmo tempo percebeu-se, ao longo dessa experiência, que este espaço coletivo, tão importante para o trabalho dos professores dos grupos de apoio, precisaria contar com mais momentos de compartilhamento e troca com os demais professores que atuam nas salas regulares, uma vez que muitas das dificuldades e desafios vivenciados são comuns e que alguns deles poderiam ser cuidados também na sala regular.

- **A formação e as demandas cotidianas dos professores**

Um percurso formador que “conversou” com a sala de aula, com as demandas dos professores, pois tinha como foco às necessidades de aprendizagem dos alunos adequando o trabalho de formação a esta demanda real: fazer com que os alunos avançassem como leitores e escritores. As condições dadas, que garantiram as mudanças no ensino, estavam pautadas na discussão de atividades a partir da análise das produções dos alunos, na realização do trabalho de campo e no planejamento, os quais garantiram muita segurança para os professores realizarem a atividade com seus alunos. Além desse percurso, havia o espaço coletivo dos professores, que foram pensando em atividades que consideravam todos os conteúdos didáticos trabalhados na formação.

- **A formação e a construção de conhecimento dos professores**

Para encerramento deste processo formativo, aconteceu uma apresentação, pelos professores, do trabalho desenvolvido com os alunos em um evento que se chamou “Encontro de educadores”, como já foi colocado no item anterior. Nesse evento os professores escolheram relatar, para seus pares, uma das atividades de leitura pelo aluno que muito contribuiu com o avanço da competência leitora do grupo. Preparar essa apresentação fez com que os professores retornassem reflexivamente ao “espaço” de ensino e de aprendizagem com objetivo de sistematizar seus conhecimentos ao assumirem outro lugar para além de quem faz a atividade com os alunos, para o lugar de quem explica, justifica e compartilha com os colegas.

- **A formação e os registros dos professores**

Os professores puderam experimentar o uso da escrita profissional de uma forma contextualizada, significativa e reflexiva. O registro escrito da aula planejada era compartilhado e permitiu um distanciamento da ação e uma reflexão posterior, mostrando ser um instrumento de formação importante por garantir um “continuum” entre ação e reflexão. O uso de outras formas de registro também foi significativo, pois passou a ser procedimento comum a gravação em vídeo de uma atividade para discussão ou documentar o fazer em sala de aula por meio de fotos.

Hoje, ao avaliar a experiência desenvolvida podemos indicar que seria interessante que a análise dos registros de aula e os pontos compartilhados fossem elaborados de forma mais coletiva do que foi proposto nesta experiência considerando que havia um objetivo de construção de maior autonomia didática pelos professores, o que esta produção coletiva favoreceria bastante.

Uma última lição...

Uma última lição aprendida nessa experiência que vale a pena destacar, de forma diferenciada, é o fato de percebermos na realização da formação dos professores de grupo de apoio, o quanto os professores da sala de aula regular também necessitam de uma formação específica em língua, mas infelizmente eles não eram o público alvo do projeto. Mesmo assim, como já descrito, foram envolvidos em algumas das ações realizadas.

Contribuição da inovação para a melhoria da formação continuada.

A proposta de formação aqui apresentada evidencia, do ponto de vista de uma formação continuada e em serviço de professores, vários aspectos relevantes, muitas vezes, apontados pelos próprios participantes. Uma proposta de formação, de fato, permanente, que tem continuidade na sua proposição de reflexão e de impacto na prática em sala de aula pode ser considerada inovadora pois se diferencia das possibilidades e oportunidades que os professores estão acostumados que são os “cursos de formação de professores”. Geralmente os “cursos” são momentos pontuais e independentes e que não estabelecem, em sua dinâmica, relação com a prática em sala de aula. Muitas vezes, os professores participam desses cursos e saem cheios de vontade e expectativas em relação a sala de aula, mas a prática é dinâmica e desafiadora e, esses professores bem intencionados, que não têm com quem trocar e refletir sobre o que acontece na sala de aula, acabam voltando às suas velhas práticas e desistindo de incorporar o que viram nos “cursos”, por falta de segurança e/ou conhecimento.

Desta forma, as várias estratégias utilizadas, nesse processo formativo, para possibilitar a ação-reflexão-ação, apesar de, em si, não serem novas, mas pouco efetivas na maioria das experiências de formação, podem ser consideradas transformadoras pois carregam alguns aspectos relevantes: comprometimento do formador externo com a prática em sala de aula dos professores em formação; responsabilização por parte de todos os envolvidos com o sucesso na aprendizagem dos educandos; avaliação contínua das ações realizadas como forma de alimentar os planejamentos das novas ações; trabalho em equipe, incorporando a troca entre os vários profissionais como algo intrínseco às ações; a incorporação do registro das ações de forma significativa e necessária para a reflexão sobre a prática, para um olhar mais cuidadoso para todos e para cada um dos alunos e como condição necessária para pensar o processo de ensino e de aprendizagem.

Vale destacar nesse ponto a questão do registro incorporada pelos educadores pela relevância dessa estratégia para todo processo de formação pedagógica. Os professores dos Grupos de

Apoio passaram de uma situação em que os registros tinham um caráter burocrático – preenchimento de diários; planos de aula no início de cada ano – para uma situação em que sentiam a necessidade de fazer os registros tanto da sua prática em sala de aula, quanto dos avanços de seus alunos, pois esses dados, informações, reflexões que compunham esses documentos, verdadeiramente, serviam para a troca com os colegas, para ponderação sobre as ações tomadas, enfim, contribuíam, de forma efetiva, para a solução dos problemas que encontravam em sala de aula.

No início do trabalho, esses educadores, que compreenderam a importância que teriam na vida escolar dos alunos que atenderiam no Grupo de Apoio, também externalizavam preocupações em não conseguirem garantir as aprendizagens desses educandos. Mas essas questões não foram paralisantes e sim desafiadoras, uma vez que passaram a sentir mais confiança por terem com quem compartilhar esse trabalho. Uma das formas efetivas de partilhar que encontraram foi por meio dos diferentes de registro que passaram a utilizar. Fizeram uso de registros escritos, de registros fotográficos, de vídeos das atividades que realizavam.

Em relação a vida escolar dos alunos, demonstraram compreender a importância de conhecer mais sobre os seus alunos, não apenas sobre sua vida escolar, mas também sobre sua vida fora da escola, sobre a família, sobre suas atividades, seus gostos. Organizaram fichas com informações individuais de cada aluno, que eram constantemente alimentadas com novas informações que conseguiam durante o ano letivo, por meio da família, do professor da sala regular, de outros. Por outro lado, do ponto de vista pedagógico aprenderam a selecionar atividades que permitiam ter um quadro sobre os avanços do grupo, mas principalmente sobre os avanços de cada um, além de se colocarem mais atentos para informações importantes que surgiam durante a aula, selecionando-as e registrando-as para futuras reflexões.

A constatação de que esses registros é que alimentavam o processo de formação realizado foi, para nós, a motivação inicial para investir na sua realização, entretanto, quando os professores se dão conta do quanto são úteis para o sucesso do seu trabalho, eles passam a utilizá-los de forma cada vez mais frequente e autônoma. “Visto que, para nós, a avaliação é um processo permanente que abrange toda atividade pedagógica, o instrumento fundamental para levá-la a cabo é o registro cotidiano do que ocorre em aula. Registrar não é fácil quando a pessoa encarregada de fazê-lo é a mesma que conduz a atividade, mas uma vez que se descobriu o valor das informações que o registro traz – tanto para avaliação quanto para o planejamento da ação futura -, o esforço torna-se totalmente justificado.” (Lerner; Pizani, 1995).

Esses professores por fazerem pouco uso da escrita no seu cotidiano, inicialmente apresentavam muitas dificuldades em registrar. Essa constatação colocou para a formadora externa e equipe um cuidado constante nas solicitações e combinados realizados em relação aos registros a serem produzidos. O olhar para os registros sempre foi no sentido de quais contribuições eles traziam para pensar a prática e não em relação ao atendimento às nossas expectativas iniciais e nem a questões referentes a produção textual, em si. Procurando, dessa forma, uma postura a mais respeitosa possível em relação a esses profissionais. Assim, passamos de uma situação em que, no início, os educadores registravam o estritamente necessário, com escritas muito objetivas e com poucas informações para registros elaborados a partir de situações que aconteciam em suas salas e que queriam compartilhar com todos, por isso ricas em detalhes e reflexões.

O mesmo aconteceu com a filmagem e com as fotografias, os professores perceberam a força dessas formas de registro para dar vida as questões que traziam para formação, então passaram a fazer muito mais uso dessas alternativas. O uso da tecnologia pela equipe do município também foi um destaque, pois, uma vez que a formadora externa estava distante territorialmente

e que a forma de comunicação se dava pela internet, passaram a fazer maior uso de e-mails e a utilizar o Skype para reuniões a distância.

Há um exemplo, nesse sentido que aponta as transformações pelas quais passaram esses professores. Uma professora que não tinha nenhum contato com o computador e com a internet, após um tempo de formação com os desafios dos registros e também da inclusão de atividades no computador com os alunos, ganhou um notebook e terminou a formação fazendo uso do word e do power point para os seus registros e para comunicar e compartilhar as situações da sua sala de aula e de seus alunos.

Assim, partimos da premissa que os espaços formativos podem ser espaços de transformação e emancipação, numa compreensão da educação como um “ato de intervenção no mundo” (Freire, 2004) que reforça o engajamento dos cidadãos, de diferentes formas, na luta pela melhoria da qualidade de vida de todos e pela transformação social.

Fátima Fonseca
Coordenadora da Área de Língua Portuguesa – CE CEDAC

Lurdinha Martins
Formadora