

SILVANA ALVES DA SILVA BISPO

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES – PROFA: DA TEORIA À PRÁTICA NA
REME DE TRÊS LAGOAS/MS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS
2006**

FICHA CATALOGRÁFICA

Bispo, Silvana Alves da Silva

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA: da Teoria à Prática na Reme de Três Lagoas/MS / Silvana Alves da Silva Bispo – Campo Grande, MS: UFMS, 2006.

Orientador: Lucrécia Stringhetta Mello

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Formação Continuada. 2. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. 3. Prática Pedagógica

I. Lucrécia Stringhetta Mello. II Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado em Educação. III. Título

SILVANA ALVES DA SILVA BISPO

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES – PROFA: DA TEORIA À PRÁTICA NA
REME DE TRÊS LAGOAS/MS**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do Título de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Profª. Drª. Lucrécia Stringhetti Mello.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS
2006**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^a. Dr^a Lucrécia Stringheta Mello

Prof^a. Dr^a. Alda Maria do Nascimento Osório

Prof^a. Dr^a. Terezinha Bazé de Lima

*É preciso ousar, no sentido pleno da palavra, para falar em amor sem
temer ser chamado de piegas, de meloso, se a - científico,
senão de anticientífico.*

*É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos,
ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro.
Com sentimentos, com as emoções, com os desejos,
com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também
com a razão crítica.
Jamais com esta apenas.*

*É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.
(FREIRE, 1993).*

RESUMO

A presente pesquisa desenvolve estudo sobre a formação continuada, tendo como enfoque a implementação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Contextualiza-se no Município de Três Lagoas/MS, e a pesquisa de campo ocorre com 92 sujeitos participantes do curso no período de 2002/2003 com os quais se busca as mudanças ocorridas na prática pedagógica. Tomamos como referência teórica os autores: Pimenta (1994, 1996), Nóvoa (1995, 1999), Schön (1995; 2000), Zeichener (1995), Alarcão (1996), Ferreira e Teberosky (1986), Magda Soares (2002), Smith (1999) além de outros. Os estudos empreendidos para o desenvolvimento metodológico seguem os pressupostos da pesquisa qualitativa, sendo que, para a coleta de dados utilizam-se instrumentos como: questionários, entrevista semi-estruturada e análise dos documentos pertinentes ao programa. Para interpretação e análise dos dados, tomou-se a orientação da análise de conteúdo (Bardin, 1977) e, elegemos as categorias explicativas extraídas das asserções discursivas. Noventa e dois profissionais foram envolvidos: professores/alfabetizadores, supervisores, diretores, uma formadora e a coordenadora do PROFA a nível nacional. Depreende-se dos resultados que: o PROFA contribuiu para desenvolvimento da postura reflexiva perante a própria prática, reconceptualização do conceito de alfabetização, avaliação, momentos de partilha de saberes e experiência, bem como o hábito de estudo. Os sujeitos evidenciam que a falta de continuísmo das políticas públicas desfavorece a continuidade do trabalho pedagógico, bem como, o número excessivo de alunos em sala de aula e a falta de acompanhamento pedagógico em muitas escolas. O estudo aponta para a necessidade de um debate mais aprofundado sobre as ações de formação docente onde os mesmos sintam-se participantes ativos, ou seja, uma educação continuada com alcance real que favoreça a assessoria no cotidiano.

Palavras-chave: Formação Continuada; Programa de Formação de Professores Alfabetizadores; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This research develops a study on ongoing formation, focusing on the implementation of the Training Program of Literacy Teachers [PROFA]. It is situated in the municipality of Três Lagoas [MS], using as its reference the ninety-two participants of the course during the year 2002/2003, and their repercussion on pedagogical practice. We used the theoretical framework of the following authors: Pimenta (1994, 1996), Nóvoa (1995, 1999), Schön (1995; 2000), Zeichener (1995), Alarcão (1996), Ferreiro e Teberosky (1986), Magda Soares (2002), Smith (1999), among others. The studies used for the methodological development followed presuppositions of the qualitative research: data collection was done through questionnaires, semi-structured interviews and the analysis of the program's documents. We used the technique of discourse analysis [Bardin, 1977] and with the aid of the analytical grill selected explicative categories from discursive assertions. Ninety-two professors/literacy teachers, supervisors, directors, a trainer and a national-level coordinator of the PROFA were involved. Results showed that the PROFA contributed to the development of a reflexive postures facing proper practice, reconceptualization of the concept of literacy training, evaluation, the sharing of knowledge and experiences, the habit of study, really effective continuous education, and daily consultancy. Participants evidenced the lack of continuity of public policies that disfavors the continuity of pedagogical work as well as the excessive numbers of students in classrooms, and the lack of pedagogical accompaniment in many schools. The study showed the necessity of a deeper debate on the teacher training actions where they can feel they are really participating.

Keywords: Ongoing formation. Program for Literacy Teacher Training. Pedagogical practice.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa só se tornou real devido à mão amiga de pessoas especiais, às quais agradeço neste momento:

À Deus por estar sempre junto a mim nos bons e maus momentos vivenciados nesse percurso - me fortaleceu e iluminou o caminho. Que a luz irradiada ontem, irradie hoje e sempre;

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Lucrécia Stringhetti Mello que, com sua atitude interdisciplinar me proporcionou trilhar por um caminho sem volta – o Mestrado. Obrigada por acompanhar meus passos na elaboração dessa pesquisa e abrir novos horizontes.

À Prof^a. Dr^a. Terezinha Bazé de Lima, orientadora na Especialização, e membro titular na minha banca de Mestrado. Agradeço pelas valiosas contribuições de outrora e de hoje e, especialmente por ter me iniciado no caminho da pesquisa científica.

À Prof^a. Dr^a. Alda Maria do Nascimento Osório por fortalecer minha criticidade nos debates promovidos nas aulas do Mestrado. Aprendi muito com seu carisma, ousadia e perseverança. Sou grata por tudo e, principalmente pelos direcionamentos na qualificação;

Ao Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado, Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório, pelo incentivo, presença constante, e pelas aulas que nos possibilitou interpretar no contexto as relações sociais, além do que está posto;

Ao Coordenador da EAD, Prof. Antonio Lino Rodrigues de Sá pela confiança depositada e, graças a essa confiança, foi-me possível alçar novos vãos antes desconhecidos e hoje, tão amados;

À Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Schimmer pelo incentivo e direcionamento inicial;

À Prefeitura Municipal de Três Lagoas, principalmente à Secretaria Municipal de Educação, que possam, ao fazer uso dessa dissertação, a vejam como ponto de partida e não de chegada;

À prof^a. Maria Lúcia Firmino, que acreditou nas possibilidades e contribuições da pesquisa para o município e cedeu espaço para a realização dessa pesquisa;

Aos amigos Donizete, Luís Eduardo, Odair, Maria Diogo, Sueli Bazé, Shizuko, Maria Célia, Regiane, Terezinha às quais nomeio, em nome de outros tantos pela amizade, colaboração e parcerias nos momentos de realização desse trabalho;

Às secretárias do Programa Tatiana e Jacqueline, profissionais competentes, entusiastas e amigas. Sentirei saudades...

DEDICATÓRIA

Ao meu amor Antônio, filhos Alex Jourdan, Ane Lise e minha mãe que souberam suportar minha ausência.

Ao meu pai, irmãos e cunhadas, que, embora, alguns destes estando longe, essa distância é somente geográfica. Sei que torcem por mim e isso me impulsiona, mesmo que esteja fraquejando.

À minha sogra, cunhados e cunhadas que considero como irmãos e irmãs, que torceram e acreditaram. Deus nos abençoe e conserve nossa família sempre unida.

“*In Memoriam*” ao meu irmão Silvano que partiu tão jovem, mas sei que, onde estiver está feliz por ver mais uma etapa vencida. Jamais te esquecerei.

A todos os participantes da pesquisa pela devolutiva dos questionários e as entrevistas, acreditem: foram peças fundamentais.

A todos os educadores e educadoras que acreditam na Formação Continuada, pois, enquanto docentes, nossa formação é infinita.

A todos os amigos e amigas que entenderam meu refúgio para os estudos, minha ansiedade e por vezes o stress próprio desse processo.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Visão Aérea da Cidade de Três Lagoas/MS.....	70
FIGURA 2 – Aspecto Geográfico.....	71

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Professores e Supervisores Concluintes do Profa 2002 e 2003	74
GRÁFICO 2 - Formação dos Professores.....	75
GRÁFICO 3 - Idade dos Professores.....	75
GRÁFICO 4 – Graduação dos Professores	76
GRÁFICO 5 - Ano de Conclusão do Curso de Graduação.....	77
GRÁFICO 6 – Situação Funcional	77
GRÁFICO 7 – Carga Horária Semanal	78
GRÁFICO 8 – Tempo de Atuação Docente	78
GRÁFICO 9 – Cursos Realizados nos Últimos 5 Anos.....	79
GRÁFICO 10 – Aplicabilidade da Proposta pelos Professores	79
GRÁFICO 11 – Conclusão do Curso Superior pelos Supervisores/Diretores	80
GRÁFICO 12 – Idade dos supervisores e Diretores	81
GRÁFICO 13 – Cursos Realizados nos Últimos 5 Anos	81

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Termo de consentimento entregue aos sujeitos pesquisados	145
ANEXO 2 - Questionário nº. 1 – Formadora (F)	147
ANEXO 3 - Questionário nº. 2 – Professores Alfabetizadores (P)	150
ANEXO 4 - Questionário nº. 3 – supervisores (S) e Diretores (D)	154
ANEXO 5 - Roteiro de entrevista aos sujeitos selecionados	156
ANEXO 6 - Roteiro de entrevista semi-estruturada com Telma Weisz	158
ANEXO 7 - Termo de Cooperação Técnica	160
ANEXO 8 - Proposta de Acompanhamento – Rede PROFA.....	165
ANEXO 9 - Conteúdos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores	170
ANEXO 10 - Amostra dos níveis de escrita, conforme documentação do PROFA	175
ANEXO 11 - Metas do Processo de Aprendizagem: Pré III, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, Três Lagoas/MS	177

LISTA DE SIGLAS

CEE - Conselho Estadual de Educação

FETEMS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul

GED – Gerência de Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MS – Mato Grosso do Sul

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE – Plano Estadual de Educação

PMTL – Prefeitura Municipal de Três Lagoas

PNE – Plano Nacional de Educação

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

REME – Rede Municipal de Três Lagoas

RFP – Referenciais para Formação de Professores

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SED – Secretaria Estadual de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SINEPE - Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

RESUMO	4
ABSTRACT	5
LISTA DE FIGURAS.....	11
LISTA DE GRÁFICOS	12
LISTA DE ANEXOS	13
LISTA DE SIGLAS	14
 APRESENTAÇÃO	 15
 CAPÍTULO I - OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DOS ANOS DE 1990	 27
1.1. A Formação Docente e sua influência no Currículo Escolar	41
 CAPÍTULO II - DEMARCAÇÃO METODOLÓGICA E CONTEXTO DA PESQUISA	 54
2.1 Plano de Investigação	60
2.2 A Implantação do PROFA no Município de Três Lagoas	64
2.3 Um Breve Histórico de Três Lagoas/MS: o <i>lôcus</i> da pesquisa	70
 CAPÍTULO III - O PROFA E OS EFEITOS TEÓRICO-PRÁTICOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES: LEITURA DE UMA REALIDADE	 73
3.1 Perfil dos Sujeitos Investigados na Rede Municipal de Três Lagoas/MS	74
3.1.1 <i>Os Professores: formação, idade, tempo de serviço e atualização pedagógica</i>	<i>74</i>
3.1.2 <i>Os Supervisores: formação, identidade, tempo de exercício, atualização em serviço</i>	<i>80</i>
3.1.3 <i>A Formadora</i>	<i>82</i>
3.2 A Dimensão Teórica e os Efeitos Práticos do PROFA na Representação dos Participantes	82
3.2.1 <i>Condições de participação no curso</i>	<i>83</i>

3.2.2 A alfabetização: docência como opção ou imposição do sistema	85
3.2.3 A representação dos docentes quanto à abordagem metodológica do PROFA..	89
3.2.4 Concepção de alfabetização: superando o senso comum	98
3.2.5 Avaliação: a representação dos docentes antes e pós PROFA	105
3.2.6 O incentivo financeiro e sua representação para os cursistas	108
3.2.7 Aplicabilidade na prática pedagógica: analisando os pontos positivos e negativos apontados pelos sujeitos da pesquisa	112
3.2.8 Acompanhamento pedagógico	120
3.2.9 A relação com a família frente à aprendizagem dos alunos na implementação do PROFA	124
3.2.10 As contribuições oriundas do Programa representadas pelos participantes da pesquisa	127
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	130
REFERÊNCIAS	136
ANEXOS	144

APRESENTAÇÃO

Ao pesquisar sobre capacitação continuada de professores, o faço tendo como referência minha própria prática, tanto como aluna e como docente. Relembrar o passado é importante para construir o presente e planejar o futuro, razão pela qual compartilho com os leitores um pouco de minha intimidade a começar pela infância.

Minha infância e de meus irmãos foi bastante sofrida, passamos por muitas privações, prevalecendo dentre estas, o fator econômico, porém, não é possível descartar o afetivo. Esse fator se deve ao fato de meu pai ser alcoólatra e, em consequência a violência era constante em nosso lar. Mamãe nos supria com seus carinhos. Com certeza todos ficaram com algum trauma. Proveniente da situação imposta na infância, o elo de amizade e cumplicidade se consolidou entre eu e meus irmãos, ainda hoje somos todos por um e um por todos.

Fui criada em meio de muito mimo por parte de minha família. Esse excesso de mimo é justificado pelo fato de ser a única menina da casa em meio a seis irmãos. Não tínhamos amigos, pois meu pai proibia qualquer tipo de amizade com terceiros. Sua personalidade alterava muito, às vezes brincava conosco, eram momentos raros, no entanto, ricos de felicidade.

Aos seis anos iniciei minha vida escolar na rede pública municipal, porém a inserção ao mundo letrado se deu bem antes, considero que a criança traz consigo uma bagagem de conhecimentos que, muitas vezes a escola desconhece e o que é pior - trata a leitura e escrita como algo desconectado da realidade.

O conhecimento sobre a escrita e seu uso faz parte do mundo da criança, mesmo antes de adentrar a escola, tendo em vista que elas convivem com as letras e numerais. Disso resulta o conhecimento de que as letras servem para ler algo, fazem seu uso em jogos simbólicos, ligam o telefone, reconhecem o número de suas residências dentre outras atividades.

Meu processo de alfabetização que deveria ser um momento de redescoberta, foi marcado por atividades enfadonhas e sem sentido. Escrevia com meus irmãos mais velhos, lia receitas para a mamãe, carta de parentes distantes, desenhava na areia e montava nomes com gravetos de paus no chão, porém, mesmo com estes conhecimentos me senti perdida na escola formal.

Na escola que estudava, e, nesse marco histórico (1976) a prática de atividades mecânicas e sem sentido era normal, portanto ninguém questionava, aliás, elogiavam a professora. Havia muita rigidez, com horário para tudo, até para repousar, imaginem repousar! A aprendizagem era garantida por meio de memorização, até os desenhos deveriam seguir os moldes da professora.

Ao fazer a pré-escola, não podia ler e escrever como fazia em casa, nossas atividades se detinham às vogais, muitos treinos motores, pinturas, folhas mimeografadas onde trabalhávamos lateralidade, noção espacial etc., como se estes conteúdos fossem desvinculados do contexto em que vivíamos. Ressalto como ponto positivo nessa fase de vida escolar a meiguice de minha professora da pré-escola, falava baixo, tratava a todos com igualdade.

Não havia diálogo entre pais e escola, e sim uma barreira que favorecia a hierarquia. Os alunos seguiam as orientações dos professores e estes, as orientações emanadas dos órgãos governamentais. Quanto aos pais, aceitavam tal situação sem questionamentos.

Na primeira série (1977), iniciei o então “processo de alfabetização”, propriamente dito. Estudava as lições da cartilha Davi, o método utilizado pela professora era a silabação. O desinteresse pela escola acentuou sobremaneira. Decorar as lições era um tédio, tanto para mim quanto para meus irmãos. Meu irmão mais velho enfrentava muitas dificuldades na escola, a diretora era austera e impunha castigos que denegriam a imagem da criança.

Um desses castigos era colocar orelha de burro nas crianças que tinham dificuldades na aprendizagem e passearem com elas nas salas de aulas. Ao chegarem às salas os alunos riam e cantavam em coro a música da orelha de burro.

Os castigos corporais eram permitidos tais como: deixar os alunos com os braços abertos por horas seguidas, colocar livros pesados na cabeça, dentre outros. Outro procedimento ligado ao castigo, porém não físico, mas psicológico era o fato de trancar as crianças em quartos escuros. Diziam que na secretaria tinha esqueletos humanos que assombravam as crianças. Tais atitudes não amenizavam a “falta” cometida e sim, fixavam nas mentes de crianças tão pequenas o erro cometido e o sentimento de insegurança.

Esses atos insensatos hoje proibidos marcaram minha infância, que, embora não tenha sofrido castigos físicos, os presenciei por diversas vezes. Meus irmãos sofreram tais castigos, e, com certeza outras crianças brasileiras também sofreram.

Hoje, tais castigos são sumariamente proibidos, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente que fixam leis visando a proteção integral da criança e do adolescente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96 preconiza a qualidade de ensino e traça

alguns princípios para que isso se solidifique. A Constituição de 1988 assegura como direito subjetivo a educação pública, gratuita e de qualidade a todos, inclusive àqueles que não tiveram acesso em idade própria.

Estudei da pré-escola ao 4º ano do Ensino Fundamental na mesma escola. A passagem para o 5º ano foi um desafio, na verdade uma luta que mamãe comprou. Meu pai dizia que mulher não precisava estudar mais do que o 4º ano do Ensino Fundamental. Contrariando sua vontade, fui matriculada em uma escola estadual e, nessa escola, concluí o Ensino Fundamental.

Nutria o desejo de ser professora, por essa razão cursei o magistério em uma escola pública estadual, trabalhava de manhã e estudava à tarde. Ao término do magistério foi uma festa!

No começo do ano seguinte prestei vestibular para pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Três Lagoas. Fui aprovada, a família comemorou. Meu pai, antes contrário aos meus estudos era o homem mais feliz do mundo e falava pra todos: minha “fia” está na “dificuldade”, apesar do trocadilho tinha razão no que dizia, pois o ensino exigiu mais dedicação aos estudos.

Iniciei o curso superior em 1988 e, no mesmo ano fui convidada para ministrar aulas, lecionava de manhã e fazia faculdade à tarde. Trabalhava com alunos de 1ª a 4ª série do antigo 1º grau. Meu interesse maior concentrou na alfabetização, procurava realizar um trabalho diferenciado com meus alunos, porém me via reproduzindo a mesma prática de meus ex-professores, aquilo me incomodava, razão pela qual buscava atividades que permitissem superar a velha prática arraigada em minha ação.

No início de minha atividade docente, alfabetizava conforme me era proposto: com período preparatório, atividades de pintura, vários treinos-motor, depois as vogais, as sílabas simples e a seguir as complexas tudo em seqüência e com prazo pré-determinado.

A leitura e escrita é algo que me motivava enquanto docente, ao mesmo tempo, sentia dificuldade em trabalhar com as séries iniciais desenvolvendo com meus alunos o gosto pela leitura e, ainda dar conta dos conteúdos exigidos pela escola. O cumprimento dos conteúdos por bimestre era preocupação constante, se queria desenvolver um projeto, fugia do que a escola propunha.

Ultrapassar a prática arraigada, ou seja, a rigidez nos planejamentos e conseqüentemente na prática docente, enfim, romper com o mecanicismo era meu objetivo, ao mesmo tempo em que considerava essa possibilidade impossível. Não estava alfabetizando crianças para trabalharem como operários, apenas na esfera técnica, onde se produz, sem

saber por que, nem para quem. Não queria indivíduos robotizados. Portanto, passei a ser vista na escola por alguns profissionais como alguém que queria saber mais que os outros, ouvia os cochichos: “— Essa não vai longe... entrou agora. Ela está achando que é o quê afinal?” Aquilo que magoava profundamente, porém era persistente.

A procura por uma alfabetização que ultrapassasse a “decoreba” também se dava no Ensino Superior, no curso de Pedagogia, local em que buscava respostas aos meus anseios, bem como desenvolver a tão falada e sonhada autonomia profissional docente.

A busca por uma alfabetização prazerosa, que tenha significado e sentido, conseqüentemente, um ensino de qualidade não é solitária, e não era naquele momento, pois havia outros professores em outros lugares que pensavam como eu, alguns com certeza, mais ousados.

Ao pensar numa alfabetização crítica que ultrapasse o simples decodificar letras, nos envolvemos não apenas no Projeto Educativo da escola, mas em um amplo Projeto não explícito, que se normaliza por meio das nossas ações.

Não obstante isso pareça claro, não era para mim naquele momento. A aquisição dessa autonomia se dá no fazer, na ousadia, no romper com o proposto. Razão pela qual trabalhava com projetos de leitura, usava o lúdico nas aulas, fugindo da rigidez da grade curricular, e dos padrões tradicionais em sala de aula, como cadeiras enfileiradas.

Ao terminar o curso superior recebi outra turma, assumindo então 40 horas de trabalho docente na mesma escola. Participava de encontros, seminários, conferências sobre educação, buscando um aprimoramento à prática.

Na busca por uma educação de qualidade, uma equipe escolar interdisciplinar coesa é importante para o sucesso do ensino na escola. Assim como estar sempre se capacitando, estudando e pesquisando. Esse anseio por teoria que justificasse minha prática, me fez buscar em 1993, o curso de Especialização em Interdisciplinaridade e Currículo nas séries iniciais oferecido pela UFMS em Três Lagoas/MS.

O curso em pauta foi de extrema importância para minha carreira profissional. Tinha o conhecimento prático e pouca teoria, no decorrer do mesmo pude contrapor teoria e prática, ou melhor, teorizar minha prática. Desenvolvi a prática de pesquisadora refletindo sobre a minha ação docente. Conheci a autonomia profissional tão sonhada e desejada.

Por meio da pesquisa de minha prática enquanto alfabetizadora, tive oportunidade de tomar distanciamento da minha ação e analisá-la, uma análise que, nas entrelinhas, me permitiu ver as falhas no processo. Minha orientadora na Especialização em muito contribuiu

com a mudança profissional, sendo também uma aliada na produção científica da monografia sobre Alfabetização, em que faço a análise de minha prática enquanto docente.

Esta experiência permitiu-me inovar em meu fazer docente, tornara-me uma outra professora. Passei a utilizar metodologias novas e diferenciadas de ensino que me permitissem atender os alunos na heterogeneidade e obter êxito pessoal e profissional no final do ano. Por meio do curso de especialização desenvolvi uma capacidade crítica que me permitiu argumentar sobre meus propósitos, não calava, ousava, solicitava a autonomia docente para uma prática diferente.

Adquiri conhecimento acerca dos níveis de escrita, conhecimento este essencial a todo professor que alfabetiza. Com isso propunha em sala de aula o trabalho com agrupamentos, trabalhava com atividades diversificadas que desafiassem os alunos a atingir o nível posterior de escrita.

Em 1995, fui convidada para atuar na supervisão da Escola Municipal Parque São Carlos (Três Lagoas - MS), aceitei o convite. Senti muito ao deixar meus alunos, mas aceitei o convite. Na supervisão pude compartilhar com os colegas experiências por mim vividas. Trabalhávamos coletivamente, era uma escola grande, porém com muita união. Planejavamos, discutíamos, desenvolvíamos projetos, alguns audaciosos que davam destaque especial à nossa escola. Foi uma experiência muito gratificante. O trabalho pedagógico com os professores suscitou em mim a vontade de estar atuando na formação docente.

A formação continuada que sempre estivera presente na vida profissional tomava novas proporções. Sentia o desejo de estar intervindo no trabalho docente, trocando experiências, buscando parcerias para a resolução de problemas comuns do cotidiano e, ao mesmo tempo significantes.

Em 1997, fui transferida para outra escola, próxima de minha casa também no cargo de supervisora. Ocupei esse cargo por poucos meses, pois fui incentivada por alguns professores a participar da eleição para o cargo de direção da escola. Fui eleita para um mandato de dois anos e reeleita para mais um mandato.

Fiquei na direção cinco anos, trabalhei em parceria com a comunidade, tivemos o apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul quanto ao acompanhamento do projeto político pedagógico, a releitura de currículo, na elaboração e concretização de projetos pedagógicos abordando questões relevantes de nossa unidade escolar: violência, disciplina, qualidade do ensino dentre outros.

As parcerias efetivadas, a contribuição da comunidade, a equipe escolar, contribuíram para elevar o índice na qualidade de ensino da escola em que atuava. Razão pela

qual considero de suma importância a assessoria da universidade aos estabelecimentos de ensino, bem como a parceria com a comunidade.

Atuava na direção da escola, entretanto, a orientação pedagógica era o ponto no qual detinha um carinho especial, estava sempre presente na implementação de projetos pedagógicos e na própria intervenção do ensino em sala de aula. A parceria com os professores, os estudos e as reflexões nas reuniões foram fundamentais para a melhoria da qualidade de ensino.

Promovia grupos de estudo fora da jornada escolar para discutirmos assuntos pertinentes à operacionalização das aulas, embora reconhecesse que havia alguns professores resistentes à formação continuada por diversas razões. Concomitante ao meu trabalho na escola, participava como coordenadora da capacitação de professores da rede municipal de ensino.

O desejo pelo trabalho com a capacitação docente, alicerçada em embasamento teórico fez com que procurasse o Curso de Mestrado da UFMS e aprofundasse meus estudos. Procurava também no mestrado, respostas para muitas de minhas indagações, dentre as quais: Por que, apesar de alguns docentes fazerem cursos, de se capacitarem não leva para a sala de aula o conhecimento adquirido? Mesmo considerando o fato de o professor ser mobilizador de conhecimentos, alguém que constrói e reconstrói a própria prática pedagógica, o que o faz refleti-la? O professor, enquanto gestor de sua sala de aula e, participante de Programas de formação continuada tem colocado em prática, competências pedagógicas no sentido de atender os alunos oriundos dessa sociedade globalizada na sua diversidade?

Em busca dessas e de outras respostas optei por estudar o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), do qual fui cursista no Município de Três Lagoas. Interrompi o curso dois meses antes do término por coincidir com as aulas do Mestrado, em Campo Grande, MS. Acredito que a pesquisa envolvendo a vivência junto aos meus pares pode ser um marco de transformação do processo de alfabetização da REME.

O programa, em princípio foi avaliado com muita reserva por alguns docentes, visto que foi implantado como política educacional. Tais inquietações somadas às minhas levaram a um estudo aprofundado sobre o PROFA enquanto programa de formação continuada, pois o mesmo era taxado por alguns como: “[...] mais um modismo que veio para desestabilizar o ensino”, por outros “imposto para ser engolido goela abaixo”.

A sociedade contemporânea, especificamente a partir dos anos 1980 para cá, está sujeita a uma série de mudanças provenientes da globalização. Essa mutação demarca transformações de ordem política, econômica, cultural, social e educacional.

A realidade do país nos mostra por meio de inúmeros debates, conferências e estudos, por parte de entidades governamentais e não-governamentais que a educação é um setor prioritário para o desenvolvimento de uma sociedade. Para apreender o fenômeno educativo é necessário antes, ter uma visão dessa sociedade. Assim sendo, o pesquisador necessita captar a educação em seu contexto histórico, observando e analisando os aspectos sociais, econômicos e culturais.

Dos anos de 1990 para cá, a profissão docente é vista com novo enfoque. Inúmeros Programas de Educação Continuada são lançados, tanto pelo governo federal, como por entidades não governamentais tendo como objetivo melhorar a qualidade do ensino.

O saber passa a ser um diferencial importante na sociedade, visto, portanto, como poder. Em uma sociedade capitalista como a nossa, detém esse poder aquele que possui o domínio do capital econômico e/ou cultural e científico. Esses indivíduos destacam-se sobremaneira sobre os sujeitos desprovidos socioeconomicamente e/ou culturalmente.

Os professores sofrem uma sobrecarga de problemas oriundos da sua profissionalidade. Essa sobrecarga na função docente tem levado muitos a uma insatisfação permanente, à depressão e demais doenças provenientes do cotidiano cansativo, com salas numerosas, alunos rebeldes, famílias que simplesmente entregam seus filhos para que a escola tome conta. São fatos para os quais não devemos fechar os olhos, pois os consultórios estão cheios de professores depressivos, alienados, se sentindo incapazes de dar conta de seu fazer profissional.

Tendo em vista a turbulência em que se encontra a educação, talvez uma das facetas mais importantes seja o domínio do conhecimento, prevalecendo a qualidade do mesmo no que diz respeito às ciências e tecnologias. O uso de recursos tecnológicos penetra em nossas vidas de uma maneira avassaladora fazendo-se presentes e mais que isso, necessários.

Ao me referir às tecnologias, reporto-me aos projetos de utilização de informática na educação. É indiscutível a presença e os benefícios da informática, como recurso didático. São necessários, porém, esforços institucionais e humanos no processo de informatização a fim de uma prática pedagógica adequada e eficaz.

Muitos docentes, ao contrário das crianças, ainda “temem” a máquina. Faz-se necessário acompanhar o progresso, percebê-lo para uma atuação consistente. As pesquisas no campo educacional têm tentado analisar o porquê do fracasso da escola, a culpa pelo fracasso e, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mesmo com o uso do computador como recurso pedagógico.

A educação básica é pauta de conferências, estudos, pesquisas e debates. No estado de MS, dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentam o quadro caótico da educação Básica “[...] 59% dos alunos chegam ao 4º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever e 43% dos alunos chegam ao 8º ano sem ter desenvolvido a competência da interpretação do texto”.

Esses dados demonstram a precariedade da educação. E, para atuar de encontro às necessidades educacionais no que se refere à índice e qualidade de ensino, temos o Plano Estadual da Educação de MS, 2004 é um documento formulado por muitas mãos. Dentre os segmentos que dele participaram temos o Conselho de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/SED/MS), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/FAPEMS), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul (SINEPE), Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS), dentre outras instituições governamentais e não-governamentais que participaram de pesquisas apontando as deficiências e sugestões de melhorias.

Um dos pontos destacados como meta nº. 1 deste plano é o investimento em Formação Continuada para os profissionais do Ensino Fundamental, por meio de Programas e Projetos. Cabe apontar que, o Plano Estadual de Educação é um subproduto do Plano Nacional de Educação, atendendo às especificidades locais de cada estado e município.

Para atuar na educação e enfrentar as situações adversas as quais mencionamos na página anterior o professor precisa estar consciente de suas ações, compreender o contexto histórico, social e cultural onde atua, como também, refletir sua própria formação.

Nesse cenário, o interesse em estar pesquisando a formação continuada de professores é algo que venho analisando desde a experiência pessoal enquanto discente, posteriormente, como docente bem como ministrante de cursos de capacitação continuada na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas.

A formação continuada surgiu para os professores acompanharem as mudanças, as pesquisas, para construir uma prática diversificada, visto que a formação inicial por si só não é suficiente. Temos, portanto, inúmeras leis que vislumbram um só objetivo: educação de qualidade. As estatísticas sobre o fracasso escolar sinalizam mudanças na qualidade de ensino, porém ainda há muito a ser feito.

Na busca de respostas à questão da formação docente como mecanismo de luta na conquista da melhoria da educação analisamos em *locus* onde o Programa de Formação para Professores Alfabetizadores (PROFA) se desenvolve. Lembrando que o mesmo é um adveio

dos Parâmetros Curriculares Nacionais são resultantes da política governamental dos anos de 1990. Para desenvolver essa investigação trago para reflexão as diretrizes que dão suporte teórico ao PROFA, como política de educação continuada em serviço.

Neste estudo, tenho como objetivo geral analisar a implantação e implementação de um dos Programas Governamentais de Formação Continuada, como política educacional dos anos 1990, especificamente o PROFA, enquanto capacitação continuada na atuação dos professores alfabetizadores de Três Lagoas/MS. Contribuir para o aprimoramento e avaliação das políticas de formação continuada no município de Três Lagoas/MS, em especial às relacionadas aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Não poderia deixar de mencionar os subsídios teóricos e práticos adquiridos para minha formação pessoal e profissional.

Repensar e redefinir a prática pedagógica dos sujeitos envolvidos na pesquisa é imperativo, visto que, na partilha de seus conhecimentos, tanto suscitaram dúvidas e angústias, quanto prazer e entendimento. Portanto, com a leitura desse trabalho terão a possibilidade de revê-los com maior nitidez.

Ao estudar os documentos oficiais do MEC (Ministério da Educação e Cultura) relacionados ao PROFA, no município de Três Lagoas/MS nessa pesquisa nos faculta conhecer os meandros da política de formação, os recursos materiais que oferece ou não, a filosofia de formação nele embutida e as capacitações para o desenvolvimento profissional nas instâncias de trabalho. E ainda, refletir sobre a concepção do professor a respeito da prática alfabetizadora antes e após seu ingresso ao PROFA, bem como identificar os avanços e dificuldades enfrentadas pelos sujeitos envolvidos no Programa em sua prática docente.

A partir do conhecimento do conteúdo das Propostas de Formação procuramos abstrair das representações emitidas pelos sujeitos da pesquisa, os efeitos dessa política em sua formação e ações.

Enveredando na questão da formação busco os referenciais teóricos de Schön (1995; 2000), que se concentrou no aprendizado organizacional e na eficácia profissional, ou seja, no ensino como prática reflexiva. Na mesma linha de Schön, Alarcão (1996), consideram positiva a nova tendência investigativa sobre formação de professores: refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, ambos valorizam o que denominam professor reflexivo. Nóvoa (1995, 1999), trazem no bojo de seus textos e estudos de maneira geral permeiam sobre três aspectos diretamente ligados à formação docente, os primeiros ligados à necessidade de travar o debate a partir da análise dos projetos da profissão docente, o segundo defende a perspectiva dos professores como profissionais reflexivos, ultrapassando a esfera técnica e o terceiro aspecto se dá na relação entre a teoria e a prática na formação de

professores. Zeichner (1995), a partir da análise da prática profissional, produz uma reflexão sobre os saberes disponibilizados para dar conta da ação profissional, propõe também mudanças na estrutura da formação docente. Pimenta (1995; 1997 e 1999) diz que a profissão docente está em constante movimento, desde à formação inicial à contínua, sendo importante acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade, dentre outros estudiosos que discutem o tema.

O PROFA é um programa de formação continuada implantado em 2002 no município de Três Lagoas/MS, pela Gerência Municipal de Educação em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o intuito de melhorar a qualidade da alfabetização no município. O MEC lançou esse programa de formação continuada com o intuito de assegurar aos professores alfabetizadores, bases teóricas e práticas que venham ao encontro do que há de mais moderno sobre alfabetização a partir de textos. Essa metodologia leva em consideração dois eixos principais: como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como adequar situações didáticas adequadas às aprendizagens.

Não poderia deixar de citar a base teórica que consolida o PROFA, tendo como aporte a aquisição da leitura e escrita pelo aluno. Portanto a vertente principal é como os alunos aprendem a ler e a escrever e, a partir de então proporcionar situações desafiadoras que os façam avançar.

O programa tem como base a teoria sócio-interacionista, cuja metodologia é a partir da resolução de problemas, objetiva a reflexão sobre a prática pedagógica e alfabetizar por meio de textos. Pauta-se na Psicogênese da Língua Escrita (1985), possuindo como alicerce teórico os estudos realizados a partir de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) e outros que pesquisaram como o aluno aprende a ler e a escrever. A partir dessa constatação, várias pesquisadoras elaboraram critérios que levam à concretização de uma prática prazerosa, sendo, portanto um processo que adveio de uma construção coletiva.

O PROFA¹ é um programa desenvolvido em muitos estados e municípios do Brasil. As contribuições dessa pesquisa acrescentam dados para a discussão em torno dos programas de formação na vigente conjuntura e dos elementos constitutivos do trabalho docente. A formação continuada é um dos principais focos para dar conta da qualidade do ensino em uma sociedade dinâmica como a nossa.

O caminho investigativo na pesquisa é pautado na análise qualitativa em que o sujeito da pesquisa se insere no universo pesquisado. Embora utilize dados qualitativos, são

¹ Em muitos estados e municípios foi/é desenvolvido com o mesmo nome. Atualmente, no estado de São Paulo está sendo desenvolvido o mesmo Programa com o nome de “Letra e Vida”.

adicionados também dados quantitativos que permitem o mapeamento do universo pesquisado. Para a coleta de dados utilizo questionários, entrevistas semi-estruturadas, análise documentos pertinentes ao Programa.

Utilizamos-nos da Análise de Conteúdo por considerá-la pertinente ao que se propõe nos objetivos. Pro meio dessa análise mostro o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, suas idéias, crenças e pensamentos acerca do Programa investigado e seus prós e contras. Foi preciso construir um modo particular de análise, o que é favorecido pela Análise de Conteúdo e, abstrair das mensagens orais ou escritas, explícitas ou implícitas as categorias. Destas, umas foram depreendidas dos próprios questionários, outras se deram durante a interpretação das respostas dos sujeitos.

Este trabalho contempla em sua apresentação minha história de vida e fatores que contribuíram para o estudo em pauta. Assim, ao relatar minha história de vida resgato o elo entre minha própria formação docente, tanto a inicial como a continuada e análise na prática alfabetizadora da REME, que passo a estudar nesse trabalho que tem como foco o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, a política que o gerou e a forma como chegou ao município em que atuo como professora. Apresento também a pesquisa, seus objetivos, metodologia utilizada e uma visão sintética do tema abordado.

No capítulo I, apresento um estudo acerca da política educacional dos 90, dando ênfase aos programas de capacitação continuada, seus objetivos, dentre os quais o PROFA e uma síntese de sua metodologia, sendo a mesma interpretada no capítulo III, sob a ótica dos sujeitos da pesquisa. Logo após, faço uma contextualização sobre a formação docente e o currículo escolar como objetos de reflexão. Para tanto, lanço mão da tradição pedagógica brasileira que nos oferece pistas sobre o papel exercido pelo currículo escolar em vários momentos da educação brasileira, e, esclarece alguns conceitos sobre o currículo escolar e o papel que tem representado até o momento atual.

No capítulo II apresento a metodologia utilizada na pesquisa; o plano de ação; os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa; os momentos vivenciados enquanto pesquisadora. Enfatizo que, para análise e interpretação dos dados coletados utilizei a Análise de Conteúdo. Descrevo, nesse momento sobre a Análise de conteúdo usando como principal referencial teórico Bardin, (1977); demonstro como se deu a implantação do PROFA no município de Três Lagoas/MS, logo após, situo a cidade de Três Lagoas, *locus* da pesquisa.

No capítulo III realizo uma análise do PROFA no município de Três Lagoas e seus efeitos na prática pedagógica, à luz dos dados obtidos com os sujeitos, alvo da pesquisa envolvendo questionários e entrevistas. Os sujeitos entrevistados foram: a percussora do

PROFA no Brasil Telma Weisz, professores/alfabetizadores que cursaram o PROFA em 2002 e 2003, uma formadora, supervisores e diretores. Apresento o perfil dos sujeitos e demais dados objetivos por meio de gráficos. Quanto aos dados subjetivos foram analisados e interpretados na ótica da análise de conteúdo. (BARDIN, 1997).

Elegi para interpretação mediante os dados coletados as categorias: Condições de participação no curso; A alfabetização: docência como opção ou imposição do sistema; A representação dos docentes quanto à abordagem metodológica do PROFA; Concepção de alfabetização: superando o senso comum; Avaliação: concepções e crenças antes e pós PROFA; O incentivo financeiro e sua representação para os cursistas; Aplicabilidade na prática pedagógica: analisando os pontos positivos e negativos apontados pelos sujeitos da pesquisa; Acompanhamento pedagógico; A relação com a família frente à aprendizagem dos alunos na implementação do PROFA e As contribuições oriundas do Programa representadas pelos participantes da pesquisa. Utilizei o critério de semelhança para eleger as categorias representativas.

É importante ressaltar que a análise feita está longe de pretender esclarecer todas questões que envolvem a formação docente em serviço. Dentre os materiais que me pareciam importantes e foram utilizados neste trabalho foi possível evidenciar aspectos que ampliaram conhecimento a respeito da alfabetização e tudo que gravita em seu entorno: prática docente, ensino, teoria, formação e reflexão permanente.

CAPÍTULO I

OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DOS ANOS DE 1990

A formação de professores destaca-se como tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. (BRASIL, 2002).

Grande parte dos professores que atuam na educação no final do século XX e início do século XXI vêm-se diante de situações problemáticas para cumprimento de suas tarefas de ensinar/aprender. Problemas esses, às vezes explicados pela própria natureza do contexto educacional ou mesmo pela formação profissional que não lhe garante competências e saberes para atuar satisfatoriamente e solucionar as situações adversas.

A política educacional se faz no conjunto, não se faz por voluntarismo. Sendo assim foi diante da urgência na elevação do patamar da qualidade de educação escolar, que o MEC propôs ações e políticas que poderiam servir de referência no sentido de sistematizar propostas que consolidassem mudanças significativas (BRASIL, RFP, 2002). Importante ressaltar que a luta pela qualidade de ensino não é exclusiva dos órgãos governamentais, pois, entidades não governamentais também se unem nessa luta, com objetivo de construir uma escola cidadã no âmago da palavra. Esse enfoque é consolidado no item 7, dos pressupostos para formação de professores, conforme o leitor verá adiante.

O MEC, ao intervir no sistema educacional brasileiro por meio de políticas educacionais provoca reflexos na profissão docente. Essas mudanças têm como auge os anos de 1990, momento que representa um marco na política educacional e conseqüentemente a formação continuada de professores. Como exemplos citam o Plano Nacional de Educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394 de 20/12/1996, Referenciais Curriculares para Formação de Professores, Programas de Formação Continuada: Parâmetros Curriculares Nacionais, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores dentre outros.

Ao se considerar o processo de valorização dentro de uma perspectiva global, quanto às políticas que dão sustentação às reformas educacionais na atualidade, Abicalil (2004, p. 19) sintetiza algumas características, dentre as quais:

1. ausência de consenso sobre currículo; 2. a supremacia da produtividade contra a criatividade e a investigação; 3. a preservação de uma pretensa cultura comum; 4. o atrelamento pragmático aos interesses da economia de livre mercado; 5. a desqualificação profissional [...]. (ABICALIL, 2004, p. 19).

Portanto, há que se refletir sobre a realidade na qual estamos inseridos, seu movimento, sua história e interesses em jogo. É nesse movimento que se insere a educação. O professor faz parte desse movimento e é ator do fazer pedagógico. Ao fazer uma correspondência entre a formação desse professor, via programas governamentais e currículo, Arroyo apud Abicalil (2004, p. 95) argumentando quanto à importância desses Programas, aponta outro horizonte, dizendo que:

[...] os PCN são mais do que parâmetros curriculares, eles traduzem concepções sobre a função social e cultural da escola, reinterpretam na sua ótica o direito universal à educação básica, e, sobretudo não conseguem fugir a concepções e perfis de educado/a, de infância, adolescência e juventude. [...] concretizam estratégias e políticas de um governo e dos interesses sociais e políticos que representam. [...] mas podem os PCN ir mais fundo e derrubar cercas, abrir horizontes em que novos conteúdos da docência e das licenciaturas sejam mais abertos, incorporem direções e culturas que não cabem mais nos quintais fechados, gradeados e disciplinados. Na medida em que são redefinidos os conteúdos da docência, esta também é redefinida.

Uma vez que os PCN traduzem a função social e cultural da escola, as mesmas são interpretadas à luz dos interesses sociais e políticos e legitimadas ao serem colocadas em prática. Para ele a redefinição dos conteúdos da docência pode ser uma via de mudança em que o currículo escolar se modifica com a prática docente voltada para o mundo real onde o tratamento dos conteúdos estará aberto para a realidade dos alunos e comunidade em que se situa. No que tange às mudanças docentes o caminho seria viabilizado em cursos de formação cujos projetos de curso estejam abertos às perspectivas do mundo real, de alunos reais, promovendo debate sobre o papel da educação e dos docentes nesse cenário.

Para apreender a realidade, vista sob ótica do poder, os órgãos governamentais controlam as instituições por meio dos sistemas de avaliação são implantados com o intuito de analisar as competências adquiridas via educação formal, como consta no art. 9º da LDB nº. 9394/96, do qual destacamos alguns incisos que preconizam tais incumbências:

- V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
- VI - assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar do ensino fundamental, médio e superior e os estabelecimentos de seu sistema de ensino;
- IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos de seu sistema de ensino.

Os artigos 67 – IV, 74 e 75 também contemplam a questão da avaliação, em especial no Art. 67 destaca-se a obrigatoriedade da promoção e valorização dos profissionais da educação – avaliação de desempenho. O padrão de qualidade é observado nos artigos 74 e 75, devendo se constituir a base do financiamento público e da ação supletiva e redistributiva da União em garantia aos direitos educacionais.

A formação continuada de professores surge para muitos docentes como uma luz ao fim do túnel, apontando a direção, promovendo a reflexão que dê conta de resolver seus problemas cotidianos em sala de aula, tendo em vista que o homem apela para recursos externos e, ao fazer uso dos mesmos acaba por modificá-los. As mudanças que ocorrem na sociedade divergem daquelas passadas pelos nossos antepassados. Hoje, estamos vivenciando a sociedade da informação:

Vivemos hoje numa sociedade complexa, repleta de sinais contraditórios, inundada por canais e torrentes de informação numa oferta de ‘sirva-se quem precisar’ e ‘faça de mim o uso que entender’. [...] Chamaram-lhe a era da informação. E também da comunicação. No tempo em que vivemos as mídias adquiriram um poder esmagador e a sua influência é multifacetada. (ALARCÃO, 2003, p. 13).

Assim sendo, a escola de hoje não pode ser a de tempos idos. A tecnologia impera e o conhecimento está alicerçado sobre novas bases científicas. O professor para atender a demanda precisa ter posse de novos conhecimentos que dêem conta da realidade vigente.

Os Referenciais para Formação Docente, ao analisar a formação atual, apontam para:

[...] a necessidade de que ela se insira no movimento de profissionalização do professor, pautada na concepção de competência profissional [...], cuja operacionalização exige: **mudanças na prática de formação** – que incluam a organização das instituições formadoras, a metodologia, a definição de conteúdos, a organização curricular e a própria formação dos formadores de professores; **criação de sistemas de formação** – nos quais se articulem os processos de formação inicial e continuada de professores. (BRASIL, 2002, p. 18, grifos do autor)

A partir de tais indicadores-chave, a proposta que os Referenciais (BRASIL, 2002, p. 19) delineiam para a política educacional na formação docente, seguem os seguintes pressupostos:

1. O professor exerce uma atividade profissional de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal, implicando simultaneamente autonomia e responsabilidade; 2. O desenvolvimento profissional permanente (inclui formação inicial e continuada, articuladas) é necessidade intrínseca e sua atuação e, por isso, um direito de todos os professores; 3. A atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe à ela: inclui também a participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção de conhecimentos pedagógicos e a participação na comunidade educacional. Portanto, todas essas atividades devem fazer parte da formação; 4. O trabalho do professor visa o desenvolvimento dos alunos com as pessoas nas suas múltiplas capacidades, e não apenas a transmissão de conhecimentos, isso implica uma atuação do profissional não meramente técnica, mas também intelectual e política; 5. O necessário o compromisso do sucesso com as aprendizagens de todos os alunos nas creches e nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental exige que o professor considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais que, sob hipótese alguma, as reafirme como causa de desigualdade ou exclusão; 6. O desenvolvimento de competências profissionais exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problemas e na reflexão sobre a atuação do profissional; 7. a organização e o funcionamento das instituições de formação de professores são elementos essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional que se pretende afirmar. A expectativa interinstitucional de parceria e cooperação entre diferentes instituições também contribuem decisivamente nesse sentido; 8. O estabelecimento de relações cada vez mais estreitas entre as situações de formação profissional e as redes de escola dos sistemas de ensino é condição para um processo de formação de professores, referenciado na prática real; 9. Os projetos de desenvolvimento profissional só terão eficácia se estiverem vinculados às condições de trabalho, avaliação, carreira e salário. (BRASIL, 2002, p. 19).

Esses pressupostos suscitam novos enfoques para a atuação docente e, estes perpassam pela formação inicial e continuada, porém concebidas de forma articulada. Isso se justifica pelo fato de que, uma educação capaz de formar indivíduos capazes de contribuir e participar ativamente na sociedade e mais, enfrentando os desafios que lhe são colocados exige professores que desenvolvam o espírito crítico latente em cada ser humano.

Para atender a esses e outros desafios, a formação continuada de professores pressupõe a reflexão sobre a ação pedagógica, sua teorização e paulatinamente mudanças qualitativas, porém, estas alicerçadas em bases sólidas. Essa capacidade reflexiva requer contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, de acordo com Alarcão (2003, p. 45):

Se a capacidade reflexiva é inata ao ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. [...] é preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas.

A política de formação continuada determina às escolas um contexto de reflexão sobre a prática, de construção e reconstrução. Alarcão (2003) afirma que o local de trabalho deve ser propício a tais mudanças, devendo haver troca, interação entre os pares, enfim que a

profissionalidade docente não se constrói solitária e sim, num engajamento coletivo com objetivos pré-determinados.

Tal entendimento é consolidado em Lima (2002, p. 206) ao enfatizar a instituição escolar em constante transformação, por essa razão:

É agora exigido do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais mutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais que considerem o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza.

O professor não vive isolado, necessita da interação com os pares, das trocas, do fazer coletivo que dá sustentação à mudança na prática pedagógica condizente à realidade. Portanto, conceber uma prática educativa neste contexto é ultrapassar a esfera técnica, implica mudança de atitude apoiada em senso crítico e ético.

Imbernón também considera de grande importância para a docência a “[...] aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação”. (IMBÉRNON, 2000, p. 14).

Qualquer mudança de atitude por parte do docente supõe reflexão sobre a prática que não pode estar dissociada da ação, de modo a observar o que vem sendo reproduzido e que não satisfaz mais a realidade na qual atua. O professor que deseja adquirir a competência profissional docente deve observar as diretrizes políticas e educacionais naquilo que serve como mudança real a seus alunos, valorizando seus próprios saberes e práticas, contudo, aliando-os a aspectos teóricos e conceituais implícitos.

Segundo Nóvoa (1995, p. 25) a formação docente não ocorre desvinculada da formação pessoal, na verdade uma está imbricada à outra. Evidencia ainda que “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

A necessidade de reflexão crítica sobre o próprio saber docente e o fazer pedagógico, seu comprometimento pessoal e profissional com o ensino de qualidade também é lembrado por Pimenta (1999, p. 31, grifo nosso):

A formação dos professores na tendência reflexiva se configura como uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das

instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

Compactuando com o pensamento de Pimenta, Cró (1998) acrescenta ainda a necessidade de compreender o papel da formação contínua num contexto real, de modo a analisar as mudanças promovidas nas relações entre aprendizagem e mudança da prática de educar. A autora observa que os processos de formação dos quais os professores participam voluntariamente ou por imposição institucional representam uma forma de apreensão da formação contínua.

Assim sendo, a formação continuada carece contemplar de fato a reflexão sobre a prática, a interação prática pedagógica e conhecimento teórico. A partir desse pressuposto o professor pode mudar sua prática com ousadia e confiança no que faz e por que faz, ou seja, as capacitações devem fazer uso do manejo do conhecimento em prol da melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, convém citar Porto (2004, p. 11-12):

A formação de professores assume sem dúvida, posição de prevalência nas discussões relativas à educação numa perspectiva transformadora. Esta é uma preocupação evidenciada nas investigações mais recentes e na literatura da área, provocando debates e encaminhando propostas acerca da formação inicial e continuada de docentes. Nesse movimento mundial, a formação continuada ocupa lugar de destaque, estando, de forma crescente, associada ao processo qualitativo de práticas formativas e pedagógicas.

A ênfase à formação docente em serviço vem contrapor as tradicionais práticas formativas.

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. [...] falar da formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola. (NÓVOA, 1995, p. 28).

Se de um lado observamos um movimento a favor da formação docente, por outro, não se pode apostar todas as fichas no professor como responsável pela qualidade educativa. Outros fatores devem ser levados em conta: a democratização da escola, proposta pedagógica, gestão colegiada, eleição para diretor, uso da tecnologia na escola, participação dos pais na

vida das crianças dentre outros se constituíram como estratégias políticas da educação visando à melhoria da qualidade da escola e, não deram conta da qualidade esperada pela escola. Enfim, não podemos culpar o professor pelas mazelas do ensino. Nas palavras de Nóvoa (1999, p. 30):

Os professores constituem um dos mais numerosos grupos profissionais das sociedades contemporâneas, o que, por vezes, dificulta a melhoria de seu estatuto socioeconômico. Toda a gente conhece um ou outro professor, que não se investe na sua profissão, que não possui as competências mínimas, que procura fazer o menos possível.

Como bem observa o autor, o fato de a classe docente ser numerosa, dificulta a sua organização em termos de estatuto, o que acaba dispersando os interesses coletivos na busca de melhores condições de trabalho e salário. Na sociedade capitalista marcada pela divisão social, predomina a competitividade do trabalho, impedindo que os professores trabalhem no coletivo, não havendo troca de informações, experiências embora muitas vezes os objetivos sejam comuns. Isso os impede muitas vezes, de perceberem o seu compromisso e a sua responsabilidade com a sociedade, que vê o professor apenas como uma função técnica.

A falta de investimento na formação, seja por iniciativa individual ou governamental impede que os docentes acompanhem as mudanças que os novos saberes, metodologias impõem. Os professores continuam, portanto, trabalhando velhas práticas que não satisfazem aos alunos que demonstram desinteresse e apatia em sala de aula.

A educação mecânica e tradicional já não basta. O mundo fora da sala de aula está cheio de atrativos, e para despertar a motivação dos alunos deve levantar problemas desafiadores e pertinentes à realidade de modo a levá-los a pensar, compartilhar propostas e soluções.

Encontramos muitos casos de professores, principalmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que ao buscarem novos caminhos para mudar sua prática, lançam mão do manual didático, como se esses representassem o ensino em sua complexidade. Assim é que os livros didáticos escolhidos pela equipe docente, quando consultados pelo MEC recaem sobre os estrelados em que são classificados e recomendados, como se a cartilha fosse solução para todos os problemas.

Quanto à formação continuada, o MEC, representando o poder central das políticas públicas, lança programas de capacitação aos docentes, tendo como objetivo melhorar a qualidade da educação no Brasil. A má qualidade do ensino brasileiro é demonstrada por meio

dos altos índices de evasão e repetência, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dados do INEP coletados em novembro de 2003 por meio de aplicação de testes e questionários a estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, demonstram a realidade educacional do país, no desempenho em Matemática e Língua Portuguesa. Participaram do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) cerca de 300 mil alunos, 17 mil professores e 6 mil diretores de 6270 escolas das 27 unidades da Federação².

Em Língua Portuguesa são pesquisadas as competências leitoras, que ultrapassam a simples decodificação e observa-se a capacidade do estudante para localizar informações explícitas e implícitas em um texto, fazer inferência, identificar o tema, a tese e relações de causa e consequência, dentre outras, considerando diversos gêneros textuais e diferentes graus de complexidade de acordo com série avaliada. A escala de desempenho é descrita de 0 a 375 pontos, sendo que o patamar considerado próximo ao adequado para a série é de mais de 200 pontos.

Na disciplina em pauta, após três períodos sucessivos de avaliação mostrando quedas consecutivas, o desempenho em leitura dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental apresenta uma pequena inversão. Portanto, ao comparar a média obtida em 2003 em relação à 2001, evidencia mudanças positivas e significativas, a partir de testes estatísticos rigorosos, para o Brasil, de 165,1 para 169,4 (4,3), o Nordeste de 146,9 para 152,3 (5,3), o Centro-Oeste, de 164,4 para 172,5 (8,1), para os estados de Sergipe, de 149,6 para 160,0 (10,4) e de Mato Grosso do Sul, de 156,7 para 165,4 (8,6).

Já em Matemática, no 4º ano do Ensino Fundamental, não houve modificações, considerando os intervalos de confiança calculados pelo procedimento estatístico mais rigoroso, apesar da média ter passado de 176,3 em 2001, para 177,1, em 2003. Portanto, os alunos demonstram habilidades ainda bem elementares para quem está concluindo a primeira etapa do Ensino Fundamental, cita como exemplo a leitura de horas e minutos apenas em relógio digital e multiplicação com número de um algarismo. A escala em Matemática é mensurada de 0 a 425 pontos e, a média satisfatória pra esse nível de escolarização, deve estar pelo menos em 200 pontos.

O objetivo do SAEB, conforme documento oficial é apoiar municípios, estados e a União na formulação de políticas para a melhoria da qualidade do ensino, com foco da aprendizagem de habilidades básicas e indispensáveis ao cidadão.

² As informações e dados estatísticos foram obtidos no MEC/INEP/2003; Disponível no site: <<http://www.inep.gov.br>>.

O Ensino Fundamental é a preocupação primeira dos órgãos governamentais e não governamentais, pois é a base onde se estrutura todos os demais níveis. No parecer CNE Nº. 04/98 – CEB – Aprovado em 29.01.98, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, em seu texto introdutório relaciona a falta de preparo docente ao uso de metodologias diferenciadas e de conhecimentos diversos ocasionando o mau desempenho dos alunos:

Grande parte do mau desempenho dos alunos, agravado pelos problemas da reprovação e da preparação insatisfatória, prévia e em serviço, dos professores é devida à insuficiência de diálogos e metodologia de trabalhos diversificados na sala, que permitam a expressão de níveis diferenciados de compreensão, de conhecimentos e de valores éticos, políticos e estéticos. [...] a diretriz nacional proposta, prevê a sensibilização dos sistemas educacionais para reconhecer e acolher a riqueza da diversidade humana desta nação, valorizando o diálogo em suas múltiplas manifestações, como forma efetiva de educar, de ensinar e aprender com êxito, através dos sentidos e significados expressos pelas múltiplas vozes, nos ambientes escolares. (BRASIL, 1998, p. 393-394).

No que tange ao fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a alfabetização tem sido alvo de muitos estudos e pesquisas devido ao fato de a escola não estar conseguindo alfabetizar todos os alunos, principalmente, das classes populares, acentuando assim a desigualdade social.

Tal afirmação advém do fato de que, ainda hoje em muitas escolas o professor atua de forma mecânica, apenas repassando o conteúdo conforme descrito nas diretrizes curriculares, de forma vertical. Ao passo que, concebemos o processo de ensino e aprendizagem horizontalmente, numa relação dialógica entre professor e aluno, com conteúdos flexíveis e adequados ao nível e realidade de aluno.

Relembramos as idéias de Freire (1979), quanto à transmissão do conhecimento para o aluno, não deve ser de cima para baixo. Um educador não deve se achar dono do saber, da verdade. Deve falar com o aluno, ouvindo, sendo parceiro numa relação dialética. Isto implica também na afetividade do educador com seus alunos, afetividade baseada na ética, no respeito, na ponderação e também na prescrição de limites.

No que refere à alfabetização, ainda hoje existem práticas em que o aluno aprende a ler e escrever usando a cartilha, decorando sílabas, palavras e textos soltos. Tais práticas não condizem com a realidade e os conhecimentos que temos sobre o desenvolvimento infantil. Conhecimento esse que deve ser compartilhado com todos que alfabetizam, pois as práticas descritas concorrem para acentuar ainda mais o fracasso escolar.

Weisz, em depoimento a esta pesquisa, aponta para a dificuldade de mudança da prática do professor, salientando que não é tarefa fácil, sendo necessário considerar o conhecimento e prática real de cada professor, a fim de culminar numa participação coletiva. De acordo com a mesma “[...] o conhecimento já existe e está dentro do sujeito, o trabalho na educação é torná-lo consciente, é fazer com que ele emerja”. Dessa maneira, para que o professor desenvolva uma postura profissional capaz de mudar sua prática, tendo em vista a melhoria do processo ensino e aprendizagem, há a necessidade de apropriar-se dos conhecimentos em permanente construção, qualificando-se continuamente.

A capacitação contínua de professores visa tornar professores críticos reflexivos e se apropriarem de metodologias de ensino que combata o fracasso escolar. Importante que levem em consideração o conhecimento extra-escolar e o conhecimento acumulado dos professores. Assim sendo, de acordo com Severino (2003, p. 11), “A formação do profissional da educação só pode ser planejada e executada com base numa concepção muito clara do que se espera da educação”. O autor enfoca que as práticas desenvolvidas nesses universos – o trabalho, a vida social e a cultura, é que vão construindo a existência dos seres humanos.

Ao falarmos de formação docente não podemos cair na armadilha de perceber um professor que se forma por seus dotes pessoais de amor ao ofício, e sim como um profissional que dê conta das demandas exigidas na sociedade que está posta. Nesse sentido, a dimensão teórica do conhecimento é imprescindível para a atuação profissional, mas por si só não basta. É preciso que o professor saiba mobilizar esses saberes na prática. Portanto, a mudança na prática de educar está intrinsecamente ligada à mudança da postura docente, à sua formação permanente.

Nóvoa (1995), chama a atenção para o fato de se considerar os aspectos pessoais e profissionais da profissão docente, alertando para a necessidade da apropriação desses processos de formação que dão sentido ao fazer profissional. Como o teórico, outros autores chamam a atenção para a necessidade de reflexão crítica sobre o próprio saber docente e o fazer pedagógico, seu comprometimento pessoal e profissional com o ensino de qualidade.

A formação permanente não pode ser realizada desvinculada da formação integral de personalidade humana. Isso implica muito mais em termos de condições pessoais, da formação do uso da cidadania do que outras profissões, nas quais a atividade técnica do profissional tem certa autonomia em relação à sua própria qualificação profissional. Isso só será possível na medida em que as estruturas educacionais das escolas se propuserem a compartilharem seus medos e incertezas.

Ao compartilhar o trabalho coletivo resulta: na ampliação de conhecimento por todos os envolvidos, na representação prévia dos conhecimentos, na ampliação dos conhecimentos teóricos, na reflexão da prática à resolução de situações problema. Isso mostra que o desenvolvimento de competências é algo que se constrói nos eixos: fazer, pensar sobre o fazer e usar o conhecimento para atuar.

A compreensão da realidade que nos cerca, e do homem como sujeito histórico é imprescindível para a superação da atual situação em busca de alternativas e ações, mais coerentes, mais adequadas para a educação escolar de hoje.

Nesse entendimento se configura a proposta do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) que é assegurar aos professores alfabetizadores, bases teóricas e práticas que venham de encontro ao que há de mais moderno sobre alfabetização, ou seja, uma metodologia pautada na resolução de problemas.

Os professores que se envolvem neste Programa podem por sua vez, depreender dos conhecimentos adquiridos uma nova maneira de desenvolver sua docência, como também apenas reproduzir as metodologias sem uma reflexão sobre sua própria atuação, e, assim o sucesso do programa não será alcançado.

A capacitação continuada contribui para a reflexão da prática, o enfrentamento de desafios e, conseqüentemente, a qualidade do ensino que propõe. Para que as propostas de novas metodologias sejam efetivadas de fato, é preciso sua apropriação por parte do professor e da equipe pedagógica.

Lembramos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nº. 9394/96 aponta para a reflexão do professor, contemplando simultaneamente teoria e prática, pois conforme um de seus artigos:

Art. 61 – A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; (Grifo nosso).

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A dimensão teórica do conhecimento é imprescindível para a atuação profissional, mas por si só não basta, é preciso que o profissional docente saiba mobilizar esses novos saberes na prática educativa. A mudança na prática de educar está, pois, intrinsecamente ligada à mudança da postura docente, à formação permanente em um processo dinâmico e integrador.

Outro ponto citado na referida Lei é o atendimento ao educando em suas diferentes fases. Para atender tal objetivo se faz necessário, além do conhecimento dos discentes, do conhecimento de si mesmo, trabalhar com enfoques diferenciados, atuando nas deficiências individuais do aluno e não impor uma educação homogênea.

Quando o professor trabalha sozinho dificilmente vê expectativas para mudar a prática pedagógica, é necessário, portanto, a interação com os pares, o que certamente favorece a auto-estima. A mesma, o impulsiona a tomar para si, a decisão e coragem que permitem promover uma transformação na ação pedagógica.

A luta pela formação do indivíduo crítico e autônomo ultrapassa o simples aprender e transmitir conteúdos, e, muitas vezes se encontra embutida numa exclusão velada, é algo presente na sociedade como um todo e se concretiza na escola. Silva (1998), salienta que o currículo se concretiza na ação, assim como Sacristán (2000), não podendo ser concebido de maneira descontextualizada. Por meio do currículo as relações de poder são postas e legitimadas.

O currículo não é, pois, um meio neutro de transmissão de conhecimentos ou informações. O currículo tampouco é meramente um processo individual de construção no sentido psicológico-construtivista. Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa. O conhecimento inscrito no currículo não pode, assim, ser separado das regras de regulação e controle que definem suas formas de transmissão. A regulação é inerente ao currículo e à pedagogia. (SILVA, 1998, p. 202).

A educação é estabelecida via currículo. Portanto, relações de força estão impregnadas, em que um exerce controle sobre o outro. Os professores também exercem esse poder, mesmo que implicitamente ao impor sobre os alunos, nas avaliações, nos discursos, nos gestos, e até no silenciar de vozes. Controle esse, que muitas vezes é acentuado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente no momento inicial da alfabetização escolarizada.

A partir da década de 1980, um novo enfoque de ensinar apoiado em teóricos seguidores do construtivismo alicerça novas bases na alfabetização. De acordo com Becker (1994, p. 88-89), o construtivismo significa:

[...] a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo

que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento.

Jean Piaget é o principal teórico nessa área, possui como seguidora Emília Ferreiro que é um dos alicerces teóricos de sustentação ao PROFA. Conforme Becker, Piaget se baseou na construção do conhecimento, como sendo resultados da interação do indivíduo com o meio, porém estes dependem de estágios de desenvolvimento.

A teoria sócio-construtivista ou sócio-interacionista de Vigotsky (1988), somados aos conhecimentos Piaget (1975), estão presentes nos documentos que consolidam a proposta do PROFA, bem como material para estudo dos cursistas. Ao que muitos cursistas denominam de sócio-interacionista.

Em relação à aprendizagem, conforme proposta desenvolvida no PROFA, o professor desempenha o papel de mediador e desafiador na aprendizagem. O termo desafiador é justificado na medida em que o professor propõe atividades desafiadoras, em grau crescente de dificuldade, porém, que são capazes de realizar.

Um fator considerado importante para o conhecimento, segundo Vigotsky é a cultura e linguagem, pois considera que o ser humano é sempre revestido de significados culturais. Entretanto, Piaget dá menor importância ao fator cultural. Outro ponto de divergência entre os teóricos é no que concerne à aprendizagem, para Vigotsky uma aprendizagem adequada culmina em desenvolvimento mental. Ao contrário, Piaget (1975) acreditava que o desenvolvimento de estruturas intelectuais é que tornam o indivíduo apto para aprender (estágios de desenvolvimento).

Quanto ao PROFA, sua proposta é centrada em dois conteúdos “[...] como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas”. (BRASIL, 2002, p. 06). Significa uma maneira de desenvolver progressivamente a autonomia dos alunos, considerando seus saberes e vivências extra-escolares e acima de tudo, evidenciando que se aprende a ler lendo, e se aprende a escrever, escrevendo. A partir daí, desenvolvem-se situações de aprendizagens em que o aluno é desafiado em um grau crescente de dificuldades.

O PROFA como um Programa de educação continuada fundamenta-se na concepção de que o professor é um ser social, portanto, seu fazer pedagógico é social. Faculta por meio da interação com os pares, construir um conhecimento mais elaborado e com isso objetiva o conhecimento teórico e prático alicerçado em bases sólidas, ou seja, refletidas.

A reflexão crítica e interpretação são importantes na sociedade, e deve se constituir em meta no fazer educativo. Não basta simplesmente ler e escrever para estar no mundo, é preciso interpretá-lo, conforme norteia o referencial nº. 04, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

A interpretação é uma leitura do pensar, do agir e do sentir dos homens e das mulheres. Ela é múltipla e revela que a cultura é uma abertura para o infinito, e o próprio 'homem é uma metáfora de si mesmo'. A capacidade de interpretar o mundo amplia-se com a criação contínua de linguagens e a possibilidade crescente de socializá-las, mas não pode deixar de contemplar a relação entre as pessoas e o meio ambiente, mediada pelo trabalho, espaço fundamental de geração de cultura.

A educação escolar é diferente daquela promovida em outros ambientes, sejam eles formais ou não. Entendemos que é papel da escola socializar o conhecimento de diferentes disciplinas e conteúdos de maneira que favoreça ao alunado penetrar em culturas diferentes. Levar o aluno a perceber e, ao mesmo participar de várias linguagens é inerente à tarefa escolar.

Na condição de participante ativo é que o professor deve assumir uma cumplicidade entre os pares - aqui nomeando alunos e profissionais da Unidade Escolar, para favorecer o desenvolvimento de diferentes habilidades no discente: cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, de inserção social e relação interpessoal.

Preparar o aluno para a realidade do mundo contemporâneo exige do professor uma mudança de atitude frente a si e frente aos outros. Esse processo exige construção e reconstrução de saberes, é um ir e vir, é refletir para realizar uma ação pedagógica e refletir depois da realização da mesma. Essa mudança não ocorre num insight, é pensada, refletida e praticada dia a dia, ressaltamos aqui a importância da formação continuada como espaço de reflexão da prática.

As capacitações docentes devem se constituir como um espaço de mediação entre o conhecimento e prática efetiva. Para tanto há que se considerar o conhecimento acumulado dos professores:

Percebe-se que os programas de formação continuada, em sua maioria, partem do princípio de que os professores nada sabem ou que aquilo que sabem já foi superado, portanto, tem pouco a contribuir, mas, em compensação, têm muito a aprender. Essa concepção de professor está implícita não só na tão comum prática de seminários, palestras, conferências dirigidas a ele, os quais, muitas vezes, limitam sua participação ao papel de ouvintes, mas também nas diferentes propostas curriculares calcadas em modismos de metodologias e referenciais que são divulgados de forma dogmática e superficial. (OSÓRIO, 2003a, p. 234-235).

Para que a capacitação continuada dê conta do fazer pedagógico, de orientar, influir é necessário que as propostas de novas metodologias sejam efetivadas de fato. O desafio é garantir a apropriação por parte do professor, da equipe pedagógica, bem como da administração.

Percebemos que desde os anos de 1990 até esse início dos anos 2000 um acentuado investimento em programas de capacitação continuada vem mobilizando investimentos na formação de competências para o exercício docente. Diferentes técnicas e conteúdos são estudados com o intuito de facilitar o processo de ensino e aprendizagem para quem ensina e para quem aprende. No entanto é importante sabermos:

[...] até onde esses investimentos têm se adequado às reais expectativas e necessidades docentes e se os objetivos dos programas têm se concretizado em um ensinar e um aprender mais eficaz, mais condizente com a realidade educacional brasileira, são questões ainda pouco exploradas pela literatura. (HERNECK e MIZUKAMI, 2002, p. 316).

As autoras, assim como Osório, alertam para o cuidado com os pacotes de formação continuada e os conhecimentos teóricos embutidos uma vez que nem sempre contribuem para a prática efetiva do professor.

O PROFA, programa de formação continuada organizado pelo MEC, é desenvolvido no município de Três Lagoas/MS, como política educacional no que tange à alfabetização, consiste no objeto de estudo dessa dissertação. Será que o mesmo considera os saberes acumulados dos docentes?

1.1 A Formação Docente e sua Influência no Currículo Escolar

Ao analisarmos os cursos de educação continuada devemos fazê-lo em duas vertentes: a própria formação docente e o currículo a ser implementado na escola. No entanto, essas vertentes não podem ser vistas como pólos contrários, mas sim como faces da mesma moeda. Mesmo porque, o currículo não pode ser dissociado da prática, e esta, da formação docente.

A LDB, nº. 9394/96 nos artigos 1º, 2º e 3º; título I – Da Educação e título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional respectivamente refere-se especificamente a questão

escolar, a lei regulamenta somente a educação escolar, internamente na escola, ou seja, é o currículo escolar.

O currículo norteia todo o processo educacional, é a célula matriz de todo o processo pedagógico. Desta maneira, se faz necessário fazer uma reflexão sobre a influência do mesmo nas instituições escolares, nas diretrizes emanadas do MEC, e, principalmente nos programas oficiais de formação continuada. Conforme consta nos RFP (BRASIL, 2002, p. 160) a respeito dos encaminhamentos curriculares:

Nos documentos oficiais é comum a defesa de três elementos constituintes do perfil do professor que se deseja formar: base sólida de conhecimentos (cultura geral, científica e teórico-prática); habilidades e atitudes (expressas em boa parte das propostas, como comprometimento, visão crítica, participação); consciência da relação social e econômica entendida em termos amplos (sociedade) e específicos (escola). Mas aparecem também outros elementos: conhecimento de si mesmo, compreensão de como se processa a construção do conhecimento e capacidade de intervir e transformar a realidade. Isso demonstra que os autores da proposta reconhecem outras vias de conhecimentos e práticas que contribuem para a construção do perfil profissional, o que coincide com ingredientes apontados na literatura especializada.

Tendo em vista, que o programa investigado advém das políticas públicas (MEC), o olhar de pesquisador também penetra nessa esfera, pois, compactuando com Schön (1995, p. 82, grifo do autor): “[...] quando o governo procura reformar a educação, tenta educar as escolas, do mesmo modo que estas procuram educar as crianças”. O PROFA, por exemplo, trata de uma capacitação docente, que se traduz como uma política de governo na tentativa de mudar a prática docente e, conseqüentemente, mudar e educar as crianças.

Em todas as concepções educacionais que se criaram ao longo do processo educacional até o atual momento, podemos perceber que se revelaram algumas tendências pedagógicas. Estas são representadas pela determinação e entendimento das funções do professor, do aluno, da metodologia, do papel social do âmbito escolar e dos conteúdos, que devem ser desenvolvidos. “As tendências pedagógicas que se firmam nas escolas brasileira, públicas e privadas, na maioria dos casos não aparecem em forma pura, mas com características particulares, muitas vezes mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica”. (BRASIL, PCN, 1997, p. 39).

Todos os conteúdos que embasaram, ou seja, nortearam as tendências educacionais vigentes, tiveram em si várias concepções. Tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, (Vol. I), na educação brasileira percebemos durante sua constituição que, as seguintes tendências estiveram presentes.

- Pedagogia tradicional, esta proposta tem o professor como o centro da prática educativa e o aluno, como um mero ouvinte. O desenvolvimento de seu processo não demonstra nenhum tipo de significado, já que este vem apenas a apresentar uma inúmera carga de informações. Institui dessa maneira, um conhecimento burocratizado, que tem na elaboração de seu currículo conhecimentos desprovidos de qualquer sentido.
- Pedagogia renovada, nesta tendência o processo de aquisição do conhecimento, tem como ponto central o aluno, a Escola Nova ou Ativa, possui suas correntes centradas na valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. Nessa tendência os segmentos que estão expressos na aprendizagem, são desenvolvidos a partir dos interesses dos alunos. Essa atitude confere ao professor a função de simplificar as questões e teorias, que compõem a apropriação do conhecimento de cada sujeito.
- Pedagogia tecnicista, com alta nos anos 70, e difundido em âmbito características Behavioristas. A prática de aprendizagem tem em seu sistema de ensino, implantada uma forma controladora e é dirigida pelo professor. Existe ainda uma alta valorização das “tecnologias”. Ao professor cabe apenas, um cargo de especialista e ao aluno, estabelecer respostas às atividades e estímulos apresentados a ele. Dentro do Behaviorismo, o comportamento é visto sempre como:

[...] não somente como uma ação isolada, mas sim como uma interação entre aquilo que o sujeito faz e o ambiente onde o seu “fazer” acontece. Portanto o Behaviorismo dedica-se ao estudo das interações do indivíduo suas respostas e o ambiente (as estimulações). Nessas perspectivas, [...] comportamento, entendido como interação indivíduo – ambiente. (ANACHE, 2001, p. 76-77).

Na concepção Behaviorista, a educação dá-se a partir das relações estabelecidas entre o sujeito e o ambiente. Todo o contato estabelecido durante o processo da aquisição da aprendizagem nesta teoria, é instituído juntamente com a participação do meio, entendendo o comportamento não como um conhecimento isolado.

Com as mudanças nos aspectos da política dos anos 1970 e 1980, surge a visão crítica no sentido de buscar a emancipação e a liberdade democrática:

A ‘pedagogia libertadora’ tem suas origens nos movimentos de educação popular que ocorreram no final dos anos 50 e início dos anos 60, quando foram

interrompidos pelo golpe militar de 1964; teve seu desenvolvimento retomado no final dos anos 70 e início dos anos 80. Nessa proposta, a atividade escolar pauta-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata; [...] O professor é um coordenador de atividade que organiza e atua conjuntamente com os alunos. (BRASIL, PCN, 1997, p. 41-42).

Essa tendência vem surgir como uma atitude de protesto contra ao saber elaborado, que traz em seu íntimo aquele currículo embasado nos aspectos culturais cultivados ao longo da historicidade construída pelo homem, transformando o mesmo em “[...] artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”. (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 7).

Segundo esta tendência o currículo traz em seu bojo as questões de poder, colocadas como controle social, que trata a cultura dos ditos burgueses como algo inatingível, e assim faz de tudo para que os proletariados sejam mantidos em seu lugar, privando-os da instrução que faz com que estes entendam o que realmente está acontecendo.

No final do ano 70 e início dos anos 80, as concepções pedagógicas, têm em vista construir uma metodologia voltada para instituição de conhecimentos pautados não somente nas formas formais, mas também para criação de uma visão crítica, e ao mesmo tempo sua participação no ambiente social. [...] Considera-se também que é necessário uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, de um professor que sabe e aos conteúdos de valor social e formativo. (BRASIL, PCN, v. I, 1997, p. 42-43).

Conforme Referenciais para Formação Docente (2002, p. 94):

Em relação ao currículo escolar, alguns conhecimentos são imprescindíveis e, por essa razão, constituem-se em conteúdos da formação profissional de professores: diferentes teorias do conhecimento; diferentes concepções do ensino e aprendizagem; fundamentos em relação aos objetivos educacionais, conteúdos, metodologia, e avaliação, critérios de formas de selecionar, organizar, seqüenciar e tratar didaticamente os conteúdos em função dos objetivos propostos; possibilidades de uso de recursos didáticos; papel do livro didático no ensino fundamental e todas as questões relacionadas ao desenvolvimento curricular propriamente dito. Para isso deve ser conteúdo da formação a discussão e análise coletiva dos documentos curriculares do Ministério da Educação e das secretarias de Educação do Estado e dos Estados e Municípios, identificando as concepções teóricas e inferindo possibilidades de implementação, considerando o seu ponto de vista e da realidade na qual vão intervir.

Decorrente disso é preciso participar ativamente do processo de elaboração da proposta pedagógica da escola, vários aspectos são considerados tendo em vista a diversidade cultural próprios de cada comunidade.

Estamos vivendo um período de reconceitualização da escola, isto adveio com a evolução, com o aparecimento dos paradigmas no contexto educacional motivados pela globalização.

Os princípios que norteiam o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem necessitam estar baseado nas relações entre a cultura e a ação educativa fazendo com que a aprendizagem seja envolvida por características de atividades mentais juntamente com atributos sociais.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais visam atender e desenvolver as necessidades e características colocadas pelos momentos sociais, políticos, culturais e sociais vividos, visando criar nos alunos, motivações que lhes desenvolvam sua aprendizagem, atributos de criticidade e autonomia. Agindo assim, leva-os em busca de uma atuação na sociedade, que deixe explícita suas competências, sua dignidade, sua responsabilidade dentro do convívio social que vive.

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo. (BRASIL, PCN, 1997, p. 33-34, grifo nosso).

Para inserção na vida comunitária é preciso compreender o movimento das questões que envolvem o liberalismo e o capitalismo no mundo integrado pela tecnologia. Conhecer e dominar a língua falada e escrita é um dos princípios, porém por si só não basta. Outras habilidades contempladas na citação são essenciais, no entanto damos enfoque especial quanto ao papel da educação no mundo democrático.

Fazer uma leitura crítica reflexiva da idéia de democracia é importante, ao mesmo tempo em que não é fácil temos certeza, e, algumas vezes nem é consentido pelas lideranças. Ainda assim consideramos outro empecilho as muitas oportunidades ceifadas durante as aulas, quando surgem dúvidas e questionamentos por parte dos alunos sobre questões sociais emergente que, devido ao acúmulo de trabalho docente, ficam sem a merecida atenção. Não obstante “Uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos ativos/as, críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática”. (SANTOMÉ, 2003, p. 159).

Os programas de formação docente lançados pelos órgãos públicos oficiais apresentam a pretensão de desenvolver aspectos relacionados às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas, conforme constam nos PCN e Temas Transversais. A formação e, conseqüentemente a prática se assentam em um novo patamar no qual o currículo perde o sentido de mercadoria e ressalta a idéia de democracia, de acordo com Santomé (2003), este é um princípio de intervenção curricular.

A garantia de aspectos culturais e outros devem ser considerados na prática pedagógica por parte dos professores, supervisores e diretores, assegurando um elo entre os conhecimentos que o educando já possui e os sistematizados que correspondem ao contexto científico, apresentado ao aluno dentro do ambiente escolar. Pois, a prática pedagógica resultando no conhecimento que o aluno adquire, se constitui a alma do currículo. Em se tratando de ideologia e currículo:

[...] é vital perceber que embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimentos, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. (APPLE, 2002, p. 45).

Os profissionais que transformam o currículo em ato precisam entender esse ponto levantado por Apple (2002), e, durante o processo de elaboração de seu planejamento pontuar no desenvolvimento de sua ação, movimentos que dêem mais vida às ações curriculares. Dessa maneira, contribui na formação de profissionais capazes de não apenas atender as aspirações do mercado, mas atuar na sociedade contemporânea.

O aluno só poderá estabelecer-se como ser e cidadão, a partir do instante em que tiver acesso às informações nas diversas áreas científicas. Sendo capaz de apresentar domínio intelectual que só serão adquiridos ao longo do desenvolvimento da prática educativa, segundo a metodologia e as estratégias aplicadas pelo professor.

A pedagogia é um esforço deliberado para influenciar os tipos e os processos de produção de conhecimentos e identidades em meio a determinados conjuntos de relações sociais e entre eles. [...] Constituindo a um só tempo atividade política e prática, tenta influir na ocorrência e nos tipos de experiências. Quando se pratica pedagogia, age-se com a intenção de criar experiências que, de determinadas maneiras, irão estruturar e desestruturar uma série de entendimentos de nosso mundo natural e social. (GIROUX e SIMON, 2002, p. 97-98).

De acordo com os autores a aplicação da pedagogia busca estabelecer certa mudança no momento em que o conhecimento é construído. Englobando tanto as questões políticas e práticas em uma só. Estas situações serão, no futuro, responsáveis pelo estabelecimento do homem perante as ocasiões de estruturação, ou de desestruturação que ocorreram em sua caminhada, com os quais o mesmo criará o seu entendimento de mundo.

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis [...] estão situados historicamente – não são princípios atemporais. Sua validade depende de estarem em consonância com a realidade [...] O segundo nível de concretização diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios. Os Parâmetros Curriculares Nacionais poderão ser utilizados pelas Secretarias de Educação, em um processo definido pelos responsáveis. (BRASIL, PCN, 1997, p. 37).

Segundo os PCN, não há uma regra que deve ser seguida e apenas contemplada dentro de seus aspectos vigentes, mas sim, rumo que deve ser seguido, de acordo com as condições e as necessidades pertinentes para cada localidade. Instituem-se, apenas alguns pontos, que serviram durante o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de um curso, para criação das atividades que farão com que o indivíduo amplie sua concepção de mundo.

A pedagogia tem preocupações que abrangem a interação, na prática, de certo conteúdo e modelo de organização curricular, estratégias e técnicas didáticas, tempo e espaço para a prática dessas estratégias e técnicas, bem como propósitos e métodos de avaliação. [...] Em outras palavras, a pedagogia diz respeito, a um só tempo, às práticas em que alunos e professores podem juntos engajar-se e à política cultural que está por trás delas. (GIROUX e SIMON, 2002, p. 98).

A providência dos processos de constituição da aprendizagem vem sendo contemplada nos modelos de organização curricular, estratégias e técnicas didáticas proposta pelos PCN e envolve tanto o educador quanto o educando, como também implica todos os conhecimentos e interesses vigentes. Além de que “A prática escolar distingue-se de outras práticas educativas, [...] por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo” (BRASIL, PCN, 1997, p. 45). O conhecimento propiciado ao indivíduo no meio escolar favorece na sua apropriação, o saber científico.

A educação baseada em uma pedagogia crítica procura questionar de que forma podemos trabalhar para a reconstrução da imaginação social em benefício da liberdade humana. Que noções de saber e que formas de aprender são necessárias

para tal projeto. Faz-se indispensável uma educação baseada na visão de que a liberdade humana envolve a compreensão da necessidade e a transformação dessa necessidade. (GIROUX e SIMON, 2002, p. 99).

Os autores alertam para os questionamentos benéficos de uma pedagogia crítica em termos de consciência e liberdade, esses são conhecimentos que levam à transformação da situação em que se encontram. Nessa perspectiva o projeto educacional pode ressignificar os conteúdos, conceitos, valores etc.

Uma vez que é por meio deles que os propósitos da escola são operacionalizados, ou seja, manifestados em ações pedagógicas. No entanto, não se trata de compreendê-los da forma como são comumente aceitos pela tradição escolar. O projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre seleção de conteúdos, como também exige uma ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. (BRASIL, PCN, 1997, p. 73).

Os conteúdos dessa maneira não devem ser vistos apenas como um conjunto de assuntos, que são desenvolvidos com o intuito de capacitar o indivíduo para se estabelecer no processo vigente dentro da sociedade. Os mesmos devem ser apreendidos retentores de conceitos que influenciam na composição de valores, normas de conduta e atitudes, que estes possam apresentar no momento que se depara com uma determinada situação.

O plano pedagógico, em geral, e do currículo, em particular, não consiste no exercício de uma técnica em sentido estrito que possa ajustar-se a uma esquematização de um processo no qual se aplica uma norma derivada de um conhecimento rigoroso. É antes de tudo, a realização de uma prática, na qual é preciso deliberar entre opções, considerar circunstâncias particulares da situação na qual se aplica e para a qual não se pode dispor de estratégias rigorosas nem de fundamentos muito precisos. (SACRISTÁN, 2000, p. 286).

De acordo com o autor (2000, p. 288), o currículo é um projeto cultural que se realiza dentro de certas condições escolares. Portanto, o projeto pedagógico, plano de curso e o próprio plano de aula devem abordar os problemas à seqüência ou seqüências possíveis de progressão dos alunos pelos conteúdos ou habilidades considerando o sucesso de uma experiência educativa adequada.

O fato é que em sala de aula, nos casos reais, deve-se atender a conteúdos, a habilidades diversas, a planejamento de ambientes, dentre outras, são peculiaridades próprias de cada disciplina. O autor faz alguns apontamentos, diferenciando Currículo e Plano.

Sacristán (2000) esclarece que o currículo configura-se na prática, o plano é a faceta que dá forma ao currículo. O currículo envolve para isso diferentes atores que fazem parte do processo. Esses diferentes agentes, em suas funções que realizam no ambiente escolar, contribuem para determinar ou favorecer certo tipo de prática pedagógica e um estilo profissional nos professores. É dessa conjunção que o professor deve extrair as linhas para mudar a prática.

Portanto, os conteúdos acabam por possuir um significado além daquele imaginado pelos educadores, fazendo com que este dentro do currículo, seja uma peça fundamental na constituição do homem apto a vivenciar situações novas, quanto como um cidadão atuante e crítico em seu mundo social.

Para que isto aconteça, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, favorecendo a democratização do ensino, postula certa autonomia às unidades de ensino, e estabelece que os sistemas escolares desenvolvam uma proposta pedagógica que sirva de instrumento para a execução das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito educacional. Este trabalho deverá ser efetuado de acordo com os recursos materiais e financeiros no prazo previsto no calendário escolar, respeitando as horas aulas estabelecidas.

É preciso que essas questões sejam executadas de maneira a respeitar o trabalho dos docentes, e ainda quando sua prática pedagógica não atingir todos os seus educandos, aqueles que apresentarem dificuldades deverão ter acesso a meios que possibilitem sanar suas dificuldades.

Dessa maneira, um currículo que respeite as diferenças e as especificidades de cada um apresenta como base questões que reconheçam a realidade, ou seja, o cotidiano do educando como fonte para a elaboração do seu processo educacional.

A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da Educação Básica, esta, por sua vez, intimamente ligada com o futuro do nosso povo e formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social, são cada vez mais remotas, se não conseguirmos rever o rumo das políticas educacionais implantadas [...] a consciência dessa situação por parte dos educadores exige o desvelamento dos reais fundamentos das propostas de formação de Professores em cursos em nosso país. (FREITAS, 2004, p. 83).

A maior parte da literatura sobre os programas de formação docente analisa as relações entre teoria e prática estabelecidas. Porém o que está implícito nestes programas? É neste sentido que a formação se torna um desafio. As capacitações devem considerar o

professor como pessoa e como profissional. No entanto, “O currículo através de suas múltiplas facetas representam uma forma de poder, porém, o que está posto é o autocontrole [...] para produzir o sujeito auto-governável das sociedades modernas”. (SILVA, 2003, p. 192)

Isso se deve ao avanço no setor econômico ocasionando uma série de problemas sociais, políticos e culturais, descrito como:

Nos debates contemporâneos sobre a realidade social brasileira e as condições impostas a cada cidadão, parece que todos concordam em afirmar a precariedade humana em que se vive, não só restrita aos aspectos relacionados à economia, mas aos desdobramentos oriundos das diferentes correlações que ela circunscreve, nessa regra organizativa. Coloca-se, diariamente, em risco a promoção e a sustentabilidade dos reduzidos espaços democráticos conquistados durante a história nacional, na medida em que as funções principais do Estado seriam tanto as de permitir a regulamentação do poder público pela sociedade civil, como as de se constituir num espaço de expressão das entidades representativas dos vários setores que compõem essa sociedade civil. (OSÓRIO, 2003, p. 55).

A teia ideológica que tece sorrateiramente uma nova realidade para o país, não é recente. De acordo com o autor apenas o termo neoliberal dá “cara nova” a algo que já vem se configurando anos a fio, ora, se o mercado é o eixo central das relações sociais, a educação e conseqüentemente a escola está atrelada a essa política neoliberal.

Concordando com as idéias de Goodson (1995), em primeiro lugar, existe o contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido. Em segundo lugar, existe a forma em que este mesmo conhecimento é ‘traduzido’ para uso em ambiente educacional particular. Portanto, o currículo não pode ser absorvido como algo inerte, pois o homem é um ser histórico que se desenvolve segundo as necessidades impostas pela sociedade e por seu sistema econômico.

De posse das idéias do autor inferimos que tudo o que é produzido ao longo do desenvolvimento do indivíduo em seu meio social, também faz parte de um currículo que é denominado informal, do ponto de vista padrão de uma educação sistematizada.

Ao se falar em currículo a maioria dos profissionais em educação tem como concepção imediata uma listagem de conteúdos a ser seguida no decorrer do curso, quando muito propõe uma flexibilização desses conteúdos. Convém lembrar que os primeiros escritos a pontuarem a palavra currículo, empregam como “[...] da palavra latina “*scurrere*”, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido”. (GOODSON, 1995, p. 31).

O tema carece de um estudo aprofundado para detectar e compreender seu significado, sua amplitude e valor que apresenta na questão educacional. A começar por

considerar os conhecimentos adquiridos fora da escola, e que são aprimorados dentro dos ambientes educacionais. Nesse processo verifica-se a existência de diferenças estabelecidas pelas diferentes culturas.

Para um bom desenvolvimento do processo educativo os agentes educacionais, a priori, os professores, devem conhecer o tipo de educação, bem como os anseios e perspectivas dos alunos que irá atender. Outro procedimento necessário é considerar também o contexto histórico.

Dessa forma, as experiências vividas, os pares, o meio, a cultura, a linguagem vivenciada durante esse processo são “[...] produtos dos próprios homens, estes são, também, os produtores de suas representações, de suas idéias, da consciência”. (OLIVEIRA, 2001, p. 12). Assim, todas as questões ligadas à educação assistemática decorrente na vivência familiar e até mesmo de sua cultura, hábitos, crenças e costumes devem ser respeitados e considerados no ato da instituição de um currículo.

A educação está interligada ao trabalho material sendo esta, a forma de produção por meio da qual o homem atua sobre a natureza para suprir suas necessidades e determinar sua organização dentro da comunidade, possibilitando sua existência. Este indivíduo capaz de promover mudanças modificará os atributos naturais de acordo com as necessidades e prioridades a partir de sua força de trabalho e produção.

No decorrer da evolução e constituição da sociedade, toda a elaboração curricular deu-se baseada na diferenciação estabelecida pelo *status* social.

Desta vez, embora a diferenciação baseada em status social e classe continuasse a mesma, a lógica com o seu mecanismo de diferenciação era significativamente diferente. Antes, o argumento centralizava-se no tempo que o aluno permanecia na escola; agora eram enfatizadas as “mentalidades” diferentes, cada qual se encaixando em um Currículo. (GOODSON, 1995, p. 36-37).

Pelo exposto é possível observar ao longo do percurso da humanidade que o Currículo adquiriu variações. No primeiro momento tínhamos um currículo informal no qual o homem deveria desenvolver atividades, somente para suprir suas necessidades e garantir sua sobrevivência.

Em decorrência da evolução o contexto social fez com que o currículo tomasse novo corpo, por conta das mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais. Dessa forma, analisar a Educação Contemporânea Ocidental equivale a evidenciar a evolução da prática social no interior de “[...] uma civilização capitalista em termos de economia; liberal na estrutura legal e constitucional; burguesa na imagem de uma classe hegemônica característica;

exultante com o avanço da ciência, do conhecimento e da educação e, também, com o progresso material.” (HOBSEBAWM, 1995, p. 16 apud VALE, 2006, p. 108).

Silva (2003, p. 193) enfoca que: “[...] conceber o conhecimento, a cultura e o currículo como produtivos permite destacar seu caráter político e seu caráter histórico [...]”. Portanto, o caráter político é intrínseco ao currículo. Relações de poder, redução ou não de conhecimento se fazem presente nas escolas, variando em menor ou maior grau de acordo com o momento histórico.

Também para Bourdieu (1998), há a instituição de um caráter de produção e reprodução social nos contextos escolares. O autor enfoca também estratégias de reprodução e reconversão adotadas pela classe dominante com o intuito de manter sua posição social, cultural e econômica, bem como o aumento do capital.

Diante do exposto é relevante que aqueles professores que estão imbuídos realmente dentro da elaboração dos processos vigentes no ambiente de sala de aula, tenham uma visão crítica da criação das teorias sobre ciência, a natureza, da constituição dos homens e das mulheres a partir dos conceitos políticos, culturais, econômicos e sociais vigentes.

Sacristán (2000, p. 290) chama a atenção para a análise nos modelos de planejar o currículo, como forma de determinar a prática, pois é no plano que se moldam e aceitam valores e significados que serão legitimados na prática. Mas o que se verifica, é que esse entendimento a fundo das questões que envolvem a concepções curriculares, está somente explícito nos conteúdos teóricos encontrados dentro de alguns autores, e também nas leis, e em alguns parâmetros estabelecidos como modelo para a criação do currículo.

Grande parte dos educadores não vê as várias implicações que se encontram mascarada dentro do contexto curricular, criando assim apenas um capital de comércio dos interesses apresentados por aqueles que são pertencentes às ditas classes dominantes. Desta forma, para que o currículo seja instituído a partir das culturas populares e dos conhecimentos concebidos ao longo da vida cotidiana de cada ser, muito serão os obstáculos encontrados perante essa situação.

Diante do relato acerca dos Programas governamentais de formação continuada advindos dos anos de 1990 para cá, e, no caso da pesquisa em pauta, o PROFA implantado no município de Três Lagoas/MS verificamos alguns vieses que não ficam claro para os professores no momento da implementação da proposta, o currículo implícito. Nesse sentido, constatamos que o currículo é carregado de ideologia que se legitima na escola por meio dos blocos de disciplinas, dos conteúdos e demais atividades pedagógicas do cotidiano.

Para compreender e ampliar o conhecimento sobre os efeitos do currículo subjacente ao PROFA e seus efeitos na formação continuada de professores traçamos o caminho percorrido e a descrição da metodologia no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II

DEMARCAÇÃO METODOLÓGICA E CONTEXTO DA PESQUISA

Dizemos em metodologia que todo dado é um constructo. Também o dado empírico é um constructo, resultado de múltiplas determinações teóricas e ideológicas. A informação qualitativa, além de nunca negar isso, trata de fazer disso uma vantagem em termos de captação mais flexível da realidade. Não se trata de evitar o efeito reconstrutivo de toda análise, mas de fazê-lo criticamente, de modo que possa ser sempre questionado abertamente, refeito e rediscutido. (DEMO, 2001, p. 33).

A escolha da metodologia para estudo do PROFA e os efeitos da experiência formadora sobre a prática pedagógica dos professores, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino na rede, nos encaminhou para a pesquisa qualitativa, uma vez que:

[...] tem como fonte direta de dados o ambiente natural, constituindo-se o investigador seu próprio instrumento. Ela é também descritiva, interessando-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produtos. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e o significado é de vital importância. (BOGDAN & BIKLEN, apud MELLO, 2004, p. 21).

Como nos lembra Fazenda (1999, p. 42) a prática de pesquisa supõe a aquisição de uma disciplinaridade histórico/ sócio/cultural destacando a familiaridade com o tema por vivência com as questões que investiga. A similaridade com o universo da pesquisa me permite observar o contexto em seu interior uma vez que faço parte da REME, compartilhando experiências, sentimentos e até mesmo o curso de formação continuada. Desta maneira, pesquisá-lo torna-se um processo natural facilitado pela aproximação dos sujeitos envolvidos na pesquisa – professores, formadores, diretores e supervisores, ou seja, um grupo definido de sujeitos, numa área geográfica me permite integrar no campo a pesquisar, conhecendo sua história e condição social. Assim sendo, a escolha de um tema é “[...] condicionada por determinações de diferentes ordens - desde as; histórico/sócio/culturais às psicológicas e emocionais”. (Id, ibidem)

Reforçando este princípio convém lembrar Mello quando adverte sobre a posição do pesquisador enquanto participante no contexto em que pesquisa. É necessária a:

[...] adaptação ao fluir dos movimentos e saber diferenciar a força contextual - que nos diz o que é apropriado – e a força implicativa que reconstrói os contextos nos quais atuamos e somos. [...] a riqueza de informações obtidas traduzem conceitos teóricos dos participantes, os significados históricos, as idéias, as práticas, enfim como seres de linguagem manifestam a compreensão do vivido. (2004, p. 79)

Considerando que trabalhamos com motivações, atitudes, crenças e representações dos sujeitos envolvidos, para a coleta e análise dos dados usamos a descrição, própria das pesquisas da área social:

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22).

A compreensão dos sujeitos envolvidos traz relações conflitantes e contraditórias, própria do movimento histórico e dialético em que vivem e com o qual, enquanto pesquisadores, também vivemos.

Para captar esse movimento procuramos fazê-lo em três grandes eixos; a da práxis social, ao considerar as forças advindas da política educacional, ou seja, das diretrizes curriculares para a formação docente, das determinações do país que interferem na dinâmica escolar e se confrontam com todo movimento social do interior da instituição (no caso, o sistema da REME). O segundo, diz respeito ao processo de interação na escola envolvendo diretamente o professor e alunos, porque é na sala de aula que a aprendizagem acontece. E, o terceiro eixo abrange a história de vida de cada sujeito manifesta no cotidiano escolar, pelas formas concretas em que se posiciona, se aliena, age, enfim, pela representação dos efeitos do Programa na individualidade de cada um. (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Pesquisar um grupo de profissionais da educação envolvidos num programa de capacitação requer conhecer o universo onde se situam. Parafraseando Lüdke e André (1986, p. 5), o fenômeno educacional é visto cada vez mais dentro de um contexto histórico, sofre e causa interferências no meio social e histórico. As autoras argumentam que “Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica”.

No bojo da política de formação a mola propulsora das iniciativas do governo em oferecer cursos de capacitação e outras modalidades visando o mercado é própria da tendência neoliberal e advém do fenômeno da globalização. Temos, então:

As teses centrais do neoliberalismo considerando o conceito de mercado como eixo das relações sociais bem como a defesa do estado mínimo contra o estado benfeitor, têm sido orientadoras das políticas sociais e muito especialmente das políticas educacionais. (SANFELICE, 2003, p. 10, grifo nosso).

Nesse sentido, ao estudar os documentos oficiais do MEC (Ministério da Educação e Cultura) relacionados ao PROFA, no município de Três Lagoas/MS na pesquisa faculta conhecer os meandros da política de formação, os recursos materiais que oferece ou não, a filosofia de formação nele embutida e as capacitações para o desenvolvimento profissional nas instâncias de trabalho. A partir do conhecimento do conteúdo das Propostas de Formação procuramos abstrair das representações emitidas pelos sujeitos da pesquisa, os efeitos dessa política em sua formação e ações.

Ao buscar na realidade os efeitos da formação procuramos observar o movimento histórico imanente ao tempo e espaço vivido no contexto da pesquisa, uma vez que os fatos, os conflitos, bem como as relações entre os envolvidos passam por modificações pela própria dialética do viver. Temos aqui então, o segundo eixo do processo da pesquisa, considerando que na realidade do vivido contextualizado percebe-se os reflexos da política de formação.

No segundo eixo, portando, é que podemos analisar as condições reais em que se deu a formação, as adversidades ocasionadas na prática docente para efetivação do PROFA, assessorias e recursos didáticos disponibilizados, as condições de trabalho e outras questões que emergem. São situações que naturalmente são específicas do grupo representativo dos sujeitos envolvidos na pesquisa, mas que refletem em si, a política de formação do seu tempo, assim sendo, são também vistos na provisoriedade, pois:

[...] as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social. (MINAYO, 2001, p. 13).

O movimento seguinte nos remete para o eixo individual que é sempre carregado de subjetividade por abranger uma posição socializadora. Esta posição se concretiza no dia a dia escolar onde o docente projeta seus valores, símbolos e significados influenciando aqueles a quem ensina. Para Souza (2004, p. 121): “A constituição da subjetividade se articula à história, no sentido de que o sujeito é marcado pela cultura da qual faz parte e pelas experiências imediatas que o singularizam”. Os docentes e técnicos envolvidos na pesquisa

não podem ser considerados isoladamente no espaço social em que vivem, pois, os mesmos fazem parte de uma sociedade mais ampla.

Para analisarmos a implantação e implementação do Programa de Formação Contínua, PROFA sua proposta e influência na realidade vivenciada pelos sujeitos que dela participaram recorreremos à análise de conteúdo, baseado nos estudos de Laurence Bardin³ (1977), sendo um conjunto de técnicas que tanto podem ser usadas na investigação quantitativa quanto na pesquisa qualitativa, uma vez que: “Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 1997, p. 14). Para Varlotta:

[...] os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve. (VARLOTTA, 2002 apud BARDIN, 1997, p. 13).

Entendemos que, por meio da análise de poderemos depreender a dimensão social, institucional e individual. Para tanto parafraseando Bardin (1977, p. 29), de maneira geral dois objetivos sintetizam o método de análise do conteúdo: a ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura. Isso significa que o método requer disciplina e rigor ao analisar as mensagens contidas em discursos e/ou documentos.

Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendido tem que ser reinventada a cada momento [...]. (BARDIN, 1977, p. 31).

Para a autora “A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise de comunicações*”. (BARDIN, 1977, p. 31, grifo da autora) Ao analisar os discursos orais e escritos, depreendidos dos documentos, questionários e entrevistas com o intuito de analisar as mensagens neles contidas. Pautamos a leitura e organização do trabalho conforme o objetivo que pretendíamos alcançar.

Para a concretização da pesquisa percorremos diferentes fases. Num primeiro momento elaboramos um plano a ser seguido, que embora flexível permitisse que conduzíssemos o objeto investigado, no mesmo contam os objetivos da pesquisa, bem como o tratamento dos dados para chegarmos ou refutarmos o objetivo pré-estabelecido. Fizemos

³ Laurence Bardin, professora-assistente de psicologia na Universidade de Paris V, aplicou as técnicas da Análise de conteúdo na investigação psicossociológica e no estudo das comunicações de massas.

também o levantamento teórico do corpo do trabalho tanto no diz respeito às Políticas de Formação Continuada da década de 1990, especialmente do PROFA. E, por se tratar de um Programa Formação específico aos professores alfabetizadores, também foi necessário recorrer a teóricos que tratam de alfabetização. A documentação pertinente ao PROFA, sua metodologia e documentos relativos à parceria entre o Ministério de Educação e Cultura e Prefeitura Municipal de Três Lagoas também foram descritos.

Durante a pré-análise que se constitui em um desafio para o pesquisador, uma vez que exige rigidez para não se ater a outros fatores que não condizem com a pesquisa, realizamos a leitura flutuante que consiste em:

[...] estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. [...] Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas sobre materiais análogos. (BARDIN, 1997, p. 96).

Após uma refinada a leitura flutuante foi possível a elaboração de questionários, delimitação dos sujeitos a serem investigados, bem como elaboração de entrevista semi-estruturada. De posse desses materiais foi possível conhecer melhor o objeto e ser investigado.

Essa fase é a mais exaustiva do processo, visto que consiste em incansáveis leituras tanto no que refere ao corpo teórico quanto às entrevistas, questionários, uma vez que “[...] as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas.” (BARDIN, 1997, p. 101).

Para administrar os objetivos pré-estabelecidos para cada material coletado e selecionados exige do pesquisador disciplina e dedicação, exercício este, que leva a classificação, codificação e categorização prévias já neste momento. Compilamos os dados obtidos por meio de questionário para facilitar o manuseio e interpretação dos mesmos.

Tendo em vista o rol de informações e número de sujeitos envolvidos, para análise dos dados foi necessário que:

O analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas, podem servir e base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes. (BARDIN, 1997, p. 101).

No processo interativo com os dados coletados, cita-se dentre outros instrumentos de coleta de dados o questionário, por meio do qual elaboramos um perfil dos sujeitos pesquisados por meio de gráficos (questões fechadas).

No que tange a respostas abertas elaboramos um mapeamento com todas as respostas dos sujeitos, nesse momento substituímos seus nomes por numerais para manter o anonimato e facilitar o manejo dos mesmos.

O passo seguinte foi definir e aglutinar as mensagens em categorias, que significa “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação seguida de um reagrupamento a partir de critérios definidos”. (FRANCO, 2003, p. 51).

Este ponto é considerado essencial para a análise de conteúdo, conforme a afirmação: “A análise de conteúdo se sustenta ou não por suas categorias”. (HOLSTI, 1969, apud FRANCO, 2003, p. 51). Esse processo requereu cautela do pesquisador, pois muitas vezes as mensagens não estavam explícitas em seus discursos exigindo idas e vindas, consultas a teóricos, bem como reler as mensagens, tanto as contidas em documentos, transcritas (processo de entrevista) e/ou respostas dos questionários.

Em virtude da análise de conteúdo ser um método que considera várias técnicas para análise e interpretação dos dados, começando pela análise de expressão até às categorias, optamos pela última citada por considerar os objetivos da pesquisa e suas finalidade. Outro ponto considerado foi a compreensão dos núcleos de sentido contidos nas mensagens dos sujeitos pesquisados.

Dessa forma, as categorias foram obtidas das próprias questões que orientaram os questionários e entrevistas. Muitas emergiram das respostas objetivas, “[...] as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador”. (FRANCO, 2003, p. 52). Outras foram definidas a partir das leituras dos discursos das questões abertas e depoimentos pessoais.

As categorias não definidas *à priori* tiveram um tratamento diferenciado: as mensagens coincidentes foram aglutinadas e interpretadas. Outras, por serem pessoais e não coincidirem entre si, foram tratadas conforme pertinência do objetivo proposto. Nesse sentido entendemos que as mensagens são pertinentes ao mundo – vida dos sujeitos. Nesse mundo - vida procuramos estabelecer a mediação entre os sujeitos e o objetivo da pesquisa.

2.1 Plano de Investigação

O desenvolvimento da investigação teve como primeira etapa, a adquirir para posterior análise, a proposta do PROFA, o Termo de Parceria firmado entre o MEC e a Prefeitura de Três Lagoas, estudos acerca da política governamental de formação continuada resultando na descrição do processo aqui apresentado.

A leitura do memorial do programa possibilitou entender os percalços, as angústias e desafios enfrentados no processo de implantação no processo de implantação do Programa no município. Portanto foi necessário considerar o contexto histórico, sendo este ato considerado uma atitude relevante por parte do pesquisador, que, por sua fluidez dinâmica e mudança natural, conforme nos alertam as autoras Lüdke e André (1986, p. 5), é preciso escolher métodos de pesquisa que atendam este caráter dinâmico. Quando um fenômeno situa-se dentro de uma realidade histórica, sofre uma série de determinações.

A partir desses estudos, prosseguimos o trabalho desenvolvendo a segunda etapa, ou seja, a pesquisa de campo. Para isso, elaboramos questionários com a intenção de coletar dados junto aos sujeitos envolvidos no Programa.

Considerando o grande número de sujeitos a atingir no universo da pesquisa recorremos ao questionário por ser ele “[...] um instrumento de dados com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador”. (MOROZ e GIANFALDONI, 2002, p. 66).

O primeiro questionário foi entregue no final do período letivo de 2003. Esperava que o respondendo ao final do ano letivo, as informações seriam ricas pela avaliação do trabalho anual. Não obtive êxito, pois muitos professores alegaram excesso de trabalho (diários, provas finais e a própria perspectiva política de eleição para prefeito⁴) e muitos não devolveram o questionário. Os docentes, supervisores e diretores pediram um tempo maior para “[...] expressar seus reais sentimentos frente ao Programa”. (depoimento de uma professora).

Em 2004 voltamos às escolas e, levamos novas cópias dos mesmos questionários entregues no ano anterior, essa necessidade se deve em virtude de alguns terem sido extraviados. De 140 questionários entregues, obtivemos uma devolutiva de 91 questionários. Deste total, 72 do seguimento professores e 18 entre diretores e supervisores, e, uma

⁴ Era o último ano do mandato do prefeito que implantou o programa.

formadora. Tivemos um total real de 92 sujeitos entre professores, especialistas, formadora e coordenadora geral do Programa (esta última por meio de entrevista). Alguns sujeitos não se identificaram ao devolverem o questionário, embora tenha ficado claro que seus nomes seriam substituídos por números e letras.

Entre as duas turmas formadas pelo Programa no período de 2002 e 2003 somam-se 169 professores (11 cursistas pertencem ao município vizinho, Brasilândia-MS), sendo 59 da primeira e 110 da segunda. Dentre os cursistas, 157 professores de Pré III, 1º, 2º anos do Ensino Fundamental, supervisores e diretores, os demais ministravam aulas no 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. Não investigamos os professores que atuavam nesses anos por restringir o foco ao Pré III, 1º, 2º anos do Ensino Fundamental, supervisores e diretores, nem os cursistas de Brasilândia. Do total de 157 cursistas, encontramos em 2005, 139 pertencentes ao quadro da REME (2005), quanto aos demais, uns saíram da REME.

No período da coleta de dados (2004-2005) encontramos professores que cursaram o Programa exercendo a função de supervisor e/ou diretor. Isso porque na falta de especialistas concursados, a escolha é feita por indicação dentre os professores concursados.

Quanto ao cargo de diretor e/ou vice, se dá por meio de eleição direta, voto direto e secreto do qual participam desse processo pais, funcionários enfim, todos os seguimentos da escola, embora a idade dos alunos aptos a votarem seja a partir de 10 anos. Os diretores são eleitos pela comunidade escolar por um período de 3 anos podendo ser reeleitos. Após o término do mandato de diretores, os mesmos voltam aos seus cargos de origem.

Importante ressaltar que todos os sujeitos investigados receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1), o qual esclarece que a pesquisa preserva o anonimato dos participantes, mas notamos uma preocupação quanto à identificação por terceiros. Entendemos que o receio demonstrado estava relacionado ao sucesso ou não do curso de formação continuada.

Considerando a pertinência das informações a serem obtidas do seguimento de professores alfabetizadores⁵, dos formadores bem como dos que atuam ou atuavam na função de direção ou supervisão elaboramos questionários diferenciados, conforme modelos em anexo. Destaca-se ainda que, professores atuantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental e supervisores foram convocados a fazerem o curso, pois era base para atuar nos primeiros

⁵ O termo professor/alfabetizador utilizado na pesquisa serve para designar os professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental – em nosso município por ser regime seriado, estes atuam no Pré III, 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental.

anos do Ensino Fundamental. Os supervisores e diretores foram convidados a participarem, pois o Programa fazia parte da política educacional da REME.

No segmento supervisores e diretores a desistência ou não opção por cursarem o PROFA foi maior entre os que possuem estabilidade ou são efetivos no cargo. Quanto aos diretores das unidades escolares a não-participação teve um número considerável. A explicação pela opção pessoal dos diretores foi justificada na ocasião, devido a outros encargos que exerciam não podendo se ausentar da função para capacitação. Assim, dentre 13 diretores da REME, somente 04 concluíram o Programa. Esse índice demonstra a falta de credibilidade nos cursos oferecidos ou até mesmo uma desmotivação pela profissão.

A participação ativa dos diretores e supervisores é um dado importante, pois são responsáveis em suas unidades escolares no acompanhamento da implementação da proposta pedagógica, têm influência direta na qualidade de ensino que perpassa pelo PROFA enquanto política do município. Ademais, estão ocupando o cargo por um determinado período, depois, voltam para a sala de aula.

Após recolher os questionários e realizar a leitura dos mesmos, viajamos até São Paulo para proceder a uma entrevista com a prof^a. Dra. em Psicologia da Aprendizagem considerando importante seu depoimento por ter criado e supervisionado a produção do PROFA no MEC, bem como contrapor as respostas dos sujeitos pesquisados. A mesma, atualmente trabalha na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo onde supervisiona a implantação do mesmo Programa sob o nome de Letra e Vida.

A entrevista semi-estruturada gravada foi realizada no dia quinze de abril de dois mil e cinco, tendo como objetivo complementar informações que envolvem o Programa e seus fundamentos. Consideramos o procedimento importante para analisarmos os diferentes discursos dos sujeitos envolvidos e a aplicabilidade da proposta.

A realização dessa entrevista foi facilitada pelo contato mensal da formadora do PROFA em Três Lagoas com Telma Weisz em São Paulo, onde se dá o curso Tematização da Prática na Casa Diocesana. Nossos contatos se deram via telefone e marcamos a data da entrevista.

Durante a estadia em São Paulo participamos do curso ‘Tematização da Prática’. O mesmo envolve professores, especialistas, secretárias de educação, profissionais de diferentes pontos do Brasil que estudam, gravam suas aulas para posterior reflexão em conjunto. O enfoque é sobre alfabetização por meio de textos, rompendo com modelos pré-estabelecidos.

Solicitei consentimento para gravar o encontro, no qual fui prontamente atendida. Durante o desenvolvimento do mesmo foram coletadas e anotadas informações e realizado tire-dúvidas com Weisz. Como não pertencia ao rol de cursistas, por vezes a mesma fazia uma pausa para dar uma explicação e/ou outra. A entrevista transcorreu durante o almoço em um restaurante próximo ao local do curso, no qual os cursistas se reúnem para fazerem as refeições.

A entrevista com os sujeitos envolvidos com o curso em Três Lagoas, MS recaiu sobre 08 pessoas, dentre eles havia uma diretora, uma supervisora, cinco professores alfabetizadores e a formadora. Os sujeitos foram convidados a participar e o fizeram espontaneamente. Tivemos, portanto, um total de 9 profissionais entrevistados.

O roteiro dirigia a entrevista para obter informações quanto à concepção de formação continuada por parte dos sujeitos investigados, alfabetização, bem como, os prós e contras do Programa.

A forma mais antiga e mais difundida de coleta de dados orais, nas ciências orais, é a entrevista; considerada muitas vezes como us técnica por excelência, tem sido ao contrário encarada como desvirtuadora dos relatos. Nunca chegou a ser totalmente posta de lado, o que demonstra sua importância. A entrevista supõe uma conversação continuada entre informante e entrevistador; o tema ou o acontecimento sobre o que versa foi escolhido por este último por convir ao seu trabalho. [...] Na verdade, a entrevista está sempre presente em todas as formas de relatos orais, pois estes implicam sempre um colóquio entre pesquisador e narrador. (QUEIROZ, 1991, p. 6).

Ao transcrever as falas dos sujeitos, preservamos as pausas, e alguns desvios próprios da linguagem foram corrigidos, conforme acordo prévio.

No que diz respeito às entrevistas é preciso analisar também as lacunas, as pausas, a ansiedade. Segundo Queiróz (1991, p. 16) “[...] o importante não é o armazenar documentação nem reconstituir antigas sociedades ou épocas, mas atingir um problema de estrutura social por meio de mecânicas específicas de coletas de dados”.

Sendo assim, visando à interpretação das mensagens expressas em questionários e/ou entrevistas dos sujeitos envolvidos na pesquisa que, de acordo com Franco (2003, p. 13) “[...] seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido”.

Com o objetivo de penetrar no universo pesquisado, o autor enfoca que:

A entrevista tem a vantagem de envolver uma relação pessoal entre pesquisador/sujeito, o que facilita um maior esclarecimento de pontos nebulosos.

Porém, se por um lado a entrevista tem a vantagem de maior flexibilidade em relação ao questionário, esse tem a vantagem de poder ser utilizado em um grande número de pessoas ao mesmo tempo. (FRANCO, 2003, p. 66).

Em conformidade com a autora recorremos a outros mecanismos de coleta de dados, por considerar que tais reflexões e relatos a respeito do PROFA, pudessem contribuir e até confirmar ou contrapor dados já coletados. Assim é que recorremos aos instrumentos de pesquisa por meio de entrevistas e questionários, evidenciamos ainda que os questionários foram diferenciados para os segmentos: professor, especialista/diretor e formadora.

Um aspecto a ser caracterizado para a compreensão de manuseio com os dados obtidos de um grande número de sujeitos envolvendo questões objetivas e subjetivas, é quanto às suas identificações. Para tanto, uma vez que todos são sujeitos da pesquisa e merecem igual tratamento optamos por diferenciá-los quanto às funções que ocupam.

Nos questionários todos os sujeitos tiveram seus nomes preservados sendo substituídos por numerais, isso se deu devido à quantidade de sujeitos. Os professores são identificados pela letra **P** (Anexo 3); os supervisores pela letra **S** (Anexo 4); os diretores pela letra **D** (Anexo 4), a formadora pela letra **F** (Anexo 2).

A identificação de Weisz não foi preservada pelo fato da mesma ser a supervisora do Programa e suas informações são compartilhadas em textos e livros sobre o processo de alfabetização por meio de textos.

O item a seguir mostra ao leitor o processo de implantação do Programa no município de Três Lagoas, MS, as parcerias efetivadas, a contrapartida do município e as obrigаторiedades do MEC.

2.2 A Implantação do PROFA no Município de Três Lagoas

A necessidade da implantação do PROFA foi justificada pela Gerente de Educação de Três Lagoas, MS devido a necessidade de apoiar e fortalecer as práticas de formação inicial e continuada. Adotando o programa e sua metodologia, a intenção era de que o mesmo se tornasse uma alternativa possível para o avanço da qualidade de ensino, principalmente dos anos iniciais.

O Programa atendeu inicialmente professores atuantes pré-escolares III⁶, 1º e 2º anos do ensino fundamental. Destacamos que no município a Secretaria de Educação não adotando o ciclo, optou pelo regime seriado.

A Secretaria de Educação, na observância dos artigos 23 e 32 da LDB nº. 9394/96:

Art. 23 – A educação básica poderá organizar-se em série anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo assim o recomendar.

Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de 8 anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante [...]

Parágrafo 1º - É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

Na interpretação do artigo 23 com o 32 da referida LDB, verificamos que a Lei concede autonomia às instituições de ensino a organização da escolaridade, motivo pelo qual a Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas optou em continuar com o regime seriado.

Embora o PROFA tenha se concretizado no ano de 2002, foi assinado o Termo de Cooperação Técnica nº. 867/01, em 29/10/2001 celebrado entre a União, por intermédio do Ministério de Educação, representado pela Secretaria de Educação Fundamental e a Prefeitura Municipal de Três Lagoas/MS (Anexo 7).

Um dos requisitos para que concretizasse o PROFA nos municípios é que os professores tivessem feito o curso Parâmetros Curriculares Nacionais – alfabetização com textos. Conforme relato por meio de questionário, a Formadora esclarece que o programa se deu por meio da “[...] da adesão ao PCN e a partir desta, o desenvolvimento do módulo: alfabetizar com textos, totalizando uma carga horária de 32 horas, pré-requisito para termos o PROFA em nosso município”.

O Módulo Alfabetização com Textos traz uma abordagem teórica que provoca a reflexão de uma prática alfabetizadora diferente: alfabetizar por meio de textos levando em consideração o conhecimento acumulado do aluno e dispensando a rigidez das cartilhas com métodos silábicos.

Tendo em vista a capacitação dos professores no Módulo - Alfabetização com Textos, e, logo após, a aplicabilidade dos princípios metodológicos contidos no PROFA, em

⁶ Pré III, no município investigado refere à série que antecede o 1º ano do ensino fundamental.

2003 com a formação de todos os professores alfabetizadores, o Programa se tornou política educacional do município, no que tange à alfabetização.

A política de desenvolvimento profissional consubstanciada no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, doravante chamado de PROFA consta no Termo de Cooperação Técnica. Esse trata em sua primeira cláusula da definição do objeto, no caso o PROFA (2001) como sendo:

[...] um curso de aprofundamento destinado a professores e formadores que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e a escrever, oferecendo meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza.

Assinaram o presente Termo a Gerente Municipal de Educação do município e a Secretária de Educação Fundamental-MEC, bem como duas testemunhas, ambas integrantes do corpo pedagógico da Gerência de Educação do município.

Quanto aos objetivos implícitos e explícitos no termo de Cooperação Técnica relativo ao Programa (2001) constam na segunda cláusula:

Desenvolver ações integradas visando permitir a execução do Programa de formação de Professores Alfabetizadores;
Envidar esforços para promover ações estratégicas de desenvolvimento do trabalho de formação inicial e continuada nos sistemas de ensino e nas instituições formadoras;
Possibilitar a melhoria da formação inicial e continuada dos professores da educação infantil, do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos e de seus formadores.

Como percebemos, os objetivos ultrapassam o foco central que é a alfabetização e amplia-se para uma esfera maior, qual seja; a compreensão e reflexão sobre os processos formativos da docência, que de maneira direta se concretiza na prática de ensino.

A promoção da reflexão da prática pedagógica em instituições escolares é um dado especial que se destaca entre os teóricos que escrevem sobre formação continuada, pois é em *lócus* que ocorre a mudança, portanto, esse processo de reflexão da prática deve ser ampliado além da formação inicial.

Ao propor uma parceria que viesse de encontro aos objetivos descritos acima houve a necessidade de tomada de decisões e posterior ação por parte do MEC, quanto à materialização do Programa. Sendo assim coube ao Ministério de Educação:

Disponibilização do kit de materiais do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores;
 Orientação para seleção dos professores que assumirão a tarefa de formadores e coordenadores-gerais;
 Formação dos professores formadores na fase 1 (apresentação dos materiais e preparação inicial dois profissionais que coordenarão grupos) e acompanhamento do programa na fase 2 (desenvolvimento do trabalho com os professores);
 Disponibilizar instrumentos (atividades de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos professores cursistas e pelos professores);
 Socialização de modelos de relatório que subsidiem a elaboração desse tipo de documento pelos formadores;
 Disponibilização, pela Internet, de endereços de correspondência (correio convencional, fax e correio eletrônico) de todos os formadores envolvidos no programa para intercâmbio direto;
 Realização de conferências e reuniões temáticas a distância, por meio das salas interativas do site da Secretaria de Educação Fundamental;
 Definição de critérios para a certificação dos professores cursistas;
 Realização da avaliação do programa em parceria com instituições especialistas. (BRASIL, 2002, p. 22).

Com a parceria estabelecida, a Gerência de Educação disponibilizou duas técnicas pedagógicas, que passaram por um processo de capacitação tornando-se responsáveis pela implantação da proposta. Essa capacitação consta de atividades teóricas e práticas.

Disponibilidade de um coordenador-geral, devidamente qualificado, para responsabilizar-se pela formação dos formadores, pelo acompanhamento e pela avaliação dos trabalhos, em conjunto com a Equipe Técnica da Secretaria de Educação do MEC;
 Seleção de professores que assumirão a coordenação dos grupos, como formadores, conforme orientações da SEF/MEC;
 Liberação dos professores formadores que integram o quadro de pessoal da Secretaria de Educação, ou demais instituições parceiras, de pelo menos 20 horas semanais para as tarefas requeridas pelo programa – estudo do material do curso e de textos de aprofundamento, planejamento e preparação de atividades, análise de produções dos professores, elaboração de registro escrito, participação em reuniões, observação de classe de professores etc; (BRASIL, 2002, p. 23-24).

Dentre as atividades destacamos o contrato didático, por ser um documento que faz parte da rotina do programa, portanto conhecido por todos os cursistas. O mesmo permeia todo o desenvolvimento do curso e leva em consideração as expectativas dos cursistas perante o Programa.

De acordo com documentação, cumpre a finalidade de explicitar claramente os objetivos dos formadores, quais intenções e expectativas, bem como as estratégias metodológicas. A definição do mesmo representa também uma oportunidade de renegociar as bases do contrato didático habitual.

O contrato didático habitual é construído em conjunto no grupo de professores, e leva em consideração além de aspectos teóricos, práticos e metodológicos do Programa, as

normas e atitudes de convivência no grupo de estudos. Outro momento importante a destacar na capacitação envolvendo as formadoras foram as atividades de simulação da prática vivenciadas por elas.

As atividades de simulação se deram em dois momentos: o primeiro, destinado à apresentação do grupo, entrosamento, contatos preliminares com os materiais e estudos sobre alfabetização e estratégias metodológicas. O segundo momento, já com sustentação teórica prepara os formadores para as situações reais.

Esse tipo de atividade propicia uma vivência do que cada formador irá enfrentar depois – quando estiver trabalhando com os professores – com a vantagem de poder contar com a ajuda de outras pessoas para planejar, coordenar e avaliar o trabalho e os procedimentos utilizados. (BRASIL, TERMO COOPERAÇÃO TÉCNICA, 2001, p. 1).

O segundo momento levaram-nas a aprender a enfrentar os desafios, identificar problemas, propor em conjunto possíveis soluções. Trata-se de um momento de afinidade com o material, reflexão sobre a alfabetização, eventuais problemas, planejamento e coordenação das atividades.

Coube ainda à Gerência de Educação:

Garantia da participação dos professores formadores e do coordenador-geral nos encontros agendados com a Equipe Técnica da SEF/MEC, oferecendo as necessárias condições de infra-estrutura para tanto;
Viabilização do acesso dos professores formadores à Internet ou, quando isso ainda não for possível, a um aparelho de fax para comunicação com a Equipe Técnica da SEF/MEC e para intercâmbio com outros professores formadores do programa. (BRASIL, PROFA, 2002).

Os encontros se realizavam semanalmente com duração de três horas e uma hora destinada a atividade-tarefa. Durante essa atividade, os professores aplicavam a proposta contida no Programa em sala de aula e, no encontro seguinte discutiam a operacionalização da proposta com os pares.

Situando-me nesse momento, enquanto cursista, afirmo que esse era o momento considerado o mais produtivo do encontro. Tal afirmação decorre do fato de perceber nos participantes a ansiedade por estar relatando a realização das tarefas, os objetivos atingidos ou não, ou seja, evidenciava uma possibilidade de reflexão entre teoria e prática. Enquanto docente/alfabetizadora considero que a troca de experiência favorece o trabalho pedagógico.

Conforme estabelece o documento formulado pelo MEC (BRASIL, 2002) a proposta deve ser realizada com as secretarias de educação estaduais e municipais, as universidades e as escolas públicas e privadas de formação para o Magistério, assim como as organizações não-governamentais interessadas.

O Programa foi organizado em módulos, sendo: módulo 1 - conteúdos de fundamentação relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e à didática da alfabetização; módulo 2 - exercícios de situações didáticas de alfabetização e; módulo 3 - trata dos conhecimentos gramaticais da língua portuguesa.

O programa constou de 180 horas, sendo 75% destinado ao trabalho em grupo com as formadoras, e, 25% destinados ao trabalho pessoal por meio de estudos e atividades práticas em sala de aula. Os professores envolvidos no programa tiveram encontros semanais com duração de três horas e uma hora de trabalho pessoal.

Conforme descrito no início do capítulo, em 2003 o Programa foi ampliado para 110 profissionais entre professores, supervisoras e diretores. As formadoras acreditavam que havendo um esforço comum da equipe pedagógica a proposta caminharia melhor e sem maiores entraves. Porém, conforme os dados demonstraram muitos diretores não realizaram a capacitação, outros supervisores desistiram da mesma, ocasionando um vazio e interrupção na implementação do Programa.

Outro aspecto que contribuiria para fortalecer com base teórica e prática diretores e supervisores para que pudessem fazer sessões de estudo e tira-dúvidas na própria unidade escolar. A proposta seria investir em seus estudos nas instituições escolares, mas nem sempre esse momento acontece.

Após a narrativa do percurso metodológico que adotamos na realização da pesquisa e de como se deu o processo de implantação do PROFA no município de Três Lagoas, chega o momento de apresentar o município de Três Lagoas/MS, local onde se concretizou o Programa e em virtude do mesmo, da pesquisa em pauta.

2.3 Um Breve Histórico de Três Lagoas/MS: o *locus* da pesquisa

Três Lagoas⁷ com 90 anos de fundação, situada na região conhecida como Bolsão sul-mato-grossense apresenta, além de seus inegáveis atrativos naturais, uma posição geográfica privilegiada e próxima dos grandes centros produtivos do País.

Devido ao aspecto geográfico estar em posição privilegiada, Três Lagoas se transformou em um verdadeiro pólo industrial regional e local de oportunidades, o que tem atraído empreendimentos de porte, ao lado de uma pecuária atuante e de qualidade reconhecida nacionalmente.

Três Lagoas está localizada a leste de MS, à beira do rio Paraná, na divisa do estado de SP. Razão pela qual sofremos as influências do estado vizinho, tanto econômico, cultural bem como no aspecto educacional.

Sua ligação com os principais pólos industriais do país é por meio da rodovia Marechal Cândido Rondon e Castelo Branco. Já a ligação com Campo Grande, capital de MS é por meio da rodovia BR-262.

FIGURA 1 - VISÃO AÉREA DA CIDADE DE TRÊS LAGOAS/MS



Fonte: Prefeitura Municipal de Três Lagoas/MS

⁷ Informações retiradas do site: <<http://www.perfilnews.com.br>>. Acesso em: set. 2005.

É servida por eficiente transporte intermodal (rodoviário, hidroviário, aeroviário e ferroviário). Possui vários atrativos turísticos e ambientes naturais de belezas raras. As praias formadas pelo encontro dos rios Sucuriú, Paraná e Tietê tornam-se um ambiente propício para o eco-turismo, turismo náutico, pesca e também agros-negócios.

Além de todos seus encantos naturais, o município apresenta uma série de facilidades para o verdadeiro “surto” industrial dos últimos anos e que, progressivamente, tem atraído uma gama de empresas dos mais diversos setores da economia.

FIGURA 2 – ASPECTO GEOGRÁFICO



Fonte: Prefeitura Municipal de Três Lagoas, MS.

Quanto ao aspecto geográfico e populacional possui:

- Área territorial – 12.857 Km²
- População: 95.000 habitantes (urbana) – 5.000 habitantes (rural)
- Latitude: 28° 45' 04
- Longitude: 51° 41' 42
- Altitude: 319 m. acima do nível do mar
- Clima: tropical úmido
- Temperatura média: 29°
- Relevo: constituída de uma vasta planície com leves ondulações, sendo acentuado na região oeste.
- Vegetação: cerrado

No município há 14 escolas municipais, 13 na zona urbana e uma na zona rural, na rede estadual há 10 escolas. O município é responsável pelo Ensino Fundamental e Educação Infantil, contando ainda com 08 Centros de Educação Infantil, atendendo um total de 8574 alunos.

Como relatamos nos escritos acima acerca da metodologia adotada, plano de investigação e lócus da pesquisa assim como o objeto investigado conduzem a uma expectativa quanto à interpretação dos dados coletados. Evidenciamos no capítulo seguinte a análise das mensagens dos sujeitos da pesquisa considerando uma prática efetivada, porém, que se faz presente em muitas escolas da REME. Isso significa que estamos adentrando um mundo real, cujo desvendar favorece caminhos ainda não trilhados. Estes, podem se concretizar em um projeto que supere alguns empecilhos encontrados pelos docentes na implementação do Programa na prática pedagógica.

CAPÍTULO III

O PROFA E OS EFEITOS TEÓRICO-PRÁTICOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES: LEITURA DE UMA REALIDADE

O saber dos professores como qualquer outro tipo de saber de intervenção social - não existe antes de ser dito. A sua formulação depende de um esforço de explicitação e de comunicação, e é por isso que ele reconhece, sobretudo, através do modo como é contado aos outros. (ANTÓNIO NÓVOA, 1995).

Fazendo articulação entre a política governamental dos anos 1990 e as propostas de formação continuada nela contida chegamos ao estudo do PROFA com sua teoria, metodologia enfocando especialmente, o processo de alfabetização. No que tange a seus princípios vimos que abriga em seu interior um conjunto de qualidades tais como: metodologia, pesquisa da própria prática e atuação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Como isso se manifesta na prática pedagógica docente?

Para responder a questão buscamos considerar a preparação do professor no período em que o Programa esteve presente de 2002 a 2004 e sua influência no processo de alfabetização na rede municipal de ensino até o momento em que encerramos a pesquisa (2006). Nesse capítulo procuramos explorar as dimensões atingidas no processo de formação, baseando-nos nas representações dos docentes e especialistas envolvidos no curso.

O contato com cada sujeito (professor, formador, supervisor, diretor e Telma Weisz – supervisora geral do Programa), com capacidades cognitivas e afetivas, com sua subjetividade e projetos de vida, nos permitiu conhecer a dimensão do curso e o valor do mesmo sob a ótica dos informantes.

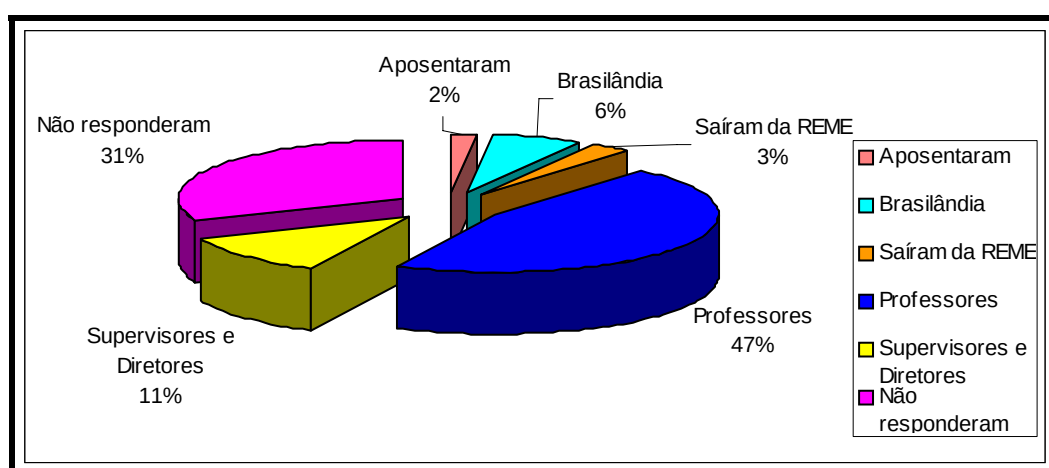
Considerando o grande número de dados com informações pertinentes aos sujeitos que passaram pelo processo de formação continuada organizamos, na primeira parte do relatório, itens contendo o mapeamento do grupo de informantes organizando-os em gráficos para melhor visualização dos resultados e respectiva interpretação.

Logo após a apresentação e tratamentos dos dados objetivos, mostramos o perfil da Formadora, também sujeito da pesquisa, porém este por ser único foi descrito de forma diferenciada.

3.1 Perfil dos Sujeitos Investigados na Rede Municipal de Três Lagoas/MS

Gráfico 1 – Nos anos de 2002 e 2003, concluíram o PROFA 157 profissionais entre professores, supervisores e diretores. Desse total temos: Aposentaram – 03; Brasilândia – 10; Saíram da REME – 05. Não responderam à pesquisa 49. Portanto de 139 profissionais que cursaram o programa, 90 participaram dessa pesquisa. Desses 72 são professores e 18 são supervisores e diretores.

GRÁFICO 1 – PROFESSORES E SUPERVISORES CONCLUÍNTES DO PROFA 2002 E 2003



Fonte: Pesquisa realizada nos anos de 2003 e 2004

Optamos por apresentar separadamente os dados referentes aos supervisores pelas questões específicas a eles dirigidas sendo que, a numeração dos gráficos aparece sequencialmente.

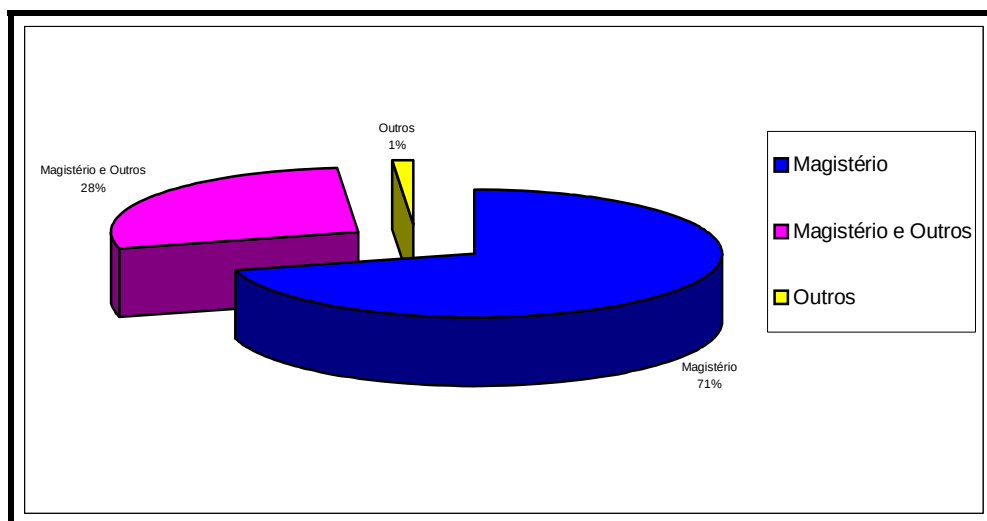
No segundo momento demos atenção às informações de caráter subjetivo, onde os informantes colocam suas opiniões, conceitos e teorias, valorações, avaliações a respeito do Programa com suas nuances positivas e negativas.

3.1.1 Os professores: formação, idade, tempo de serviço e atualização pedagógica

Gráfico 2 - Quanto à formação dos professores, de um total de 72 professores que responderam e devolveram o questionário, constatamos que – 51 cursaram o magistério; 20 o

curso magistério e outros cursos em nível de ensino médio, apenas um professor não cursou o magistério. Observamos nos dados que vários sujeitos responderam ter cursado o magistério e também cursaram ensino superior, conforme gráfico 3.

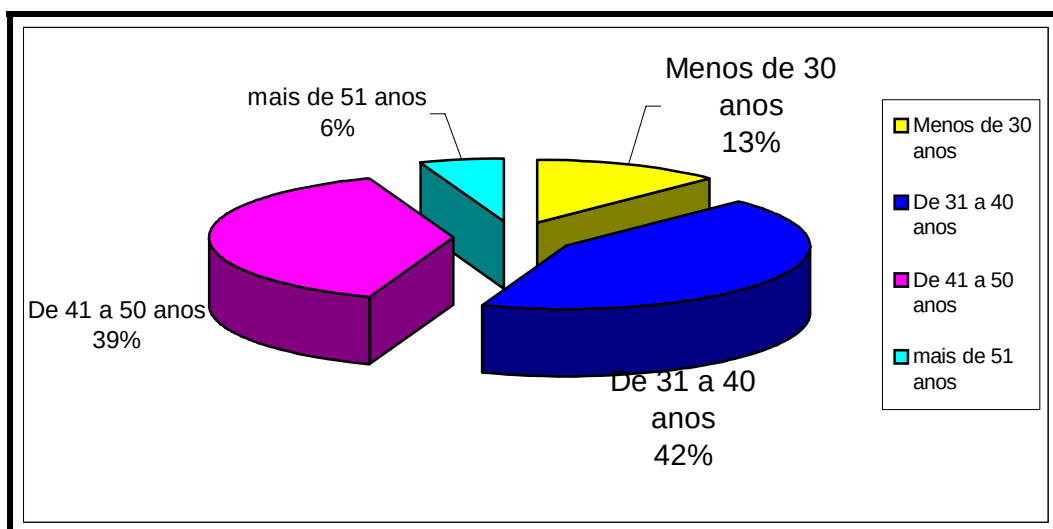
GRÁFICO 2 - FORMAÇÃO DOS PROFESSORES



Fonte: Pesquisa realizada nos anos de 2003 e 2004

Gráfico 3 – Como se observa no gráfico 3, do total de 72 professores, 09 professores têm menos de 30 anos; 31 professores se encontram na faixa dos 31 a 40 anos; 28 professores têm entre 41 e 50 anos e 04 professores com mais de 51 anos.

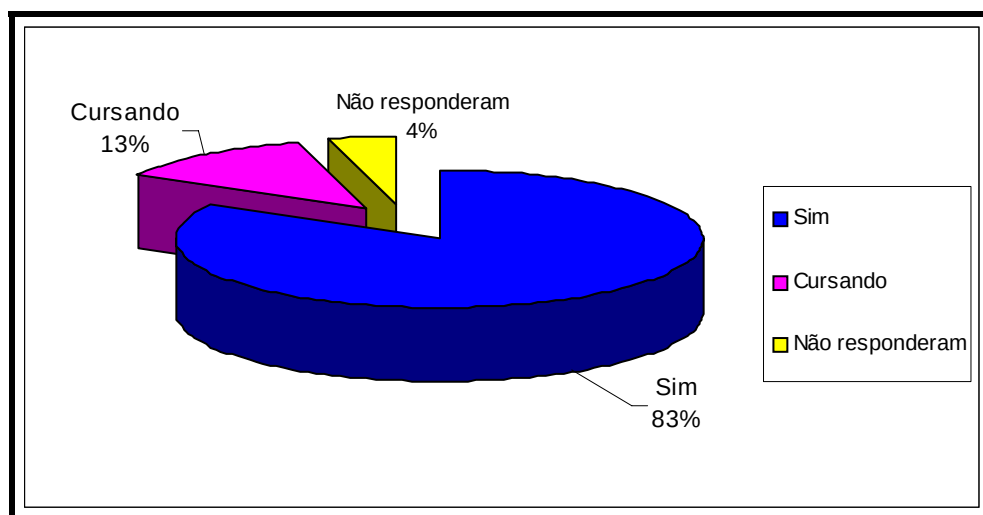
GRÁFICO 3 - À IDADE DOS PROFESSORES



Fonte: Pesquisa realizada nos anos de 2003 e 2004

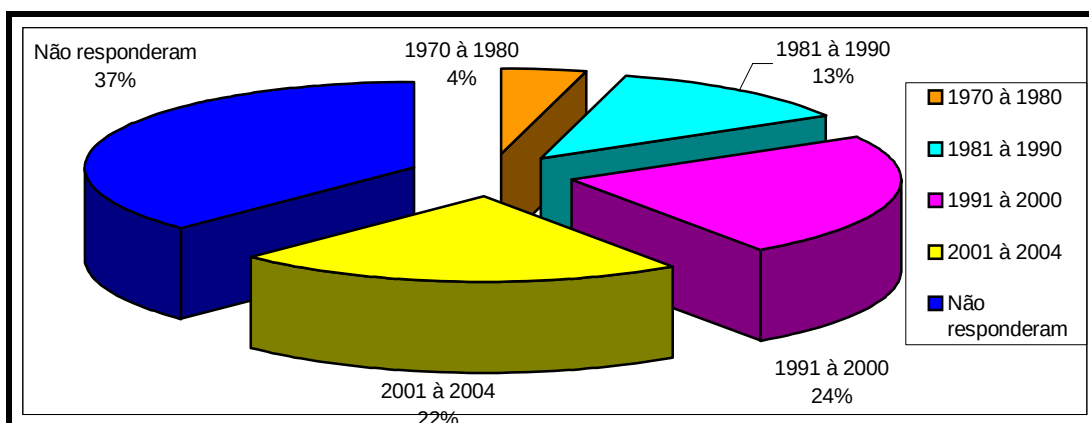
Gráfico 4 – Verificar o ano de conclusão do curso é um dado importante aliado a outro dado, o da participação em cursos de formação continuada (gráfico 9), após o término da graduação. No que se refere às graduações dos professores, o gráfico mostra que, de um total de 72 professores, 60 possuem nível superior; 09 se encontram cursando o ensino superior e 03 não responderam. Esses dados demonstram que os professores da REME têm buscado a formação por meio de cursos de graduação. Um fator a ser considerado é a LDB, nº. 9394/96 que dá ênfase à formação docente em nível superior e delega o prazo de 10 anos para seu cumprimento.

GRÁFICO 4 - GRADUAÇÃO DOS PROFESSORES



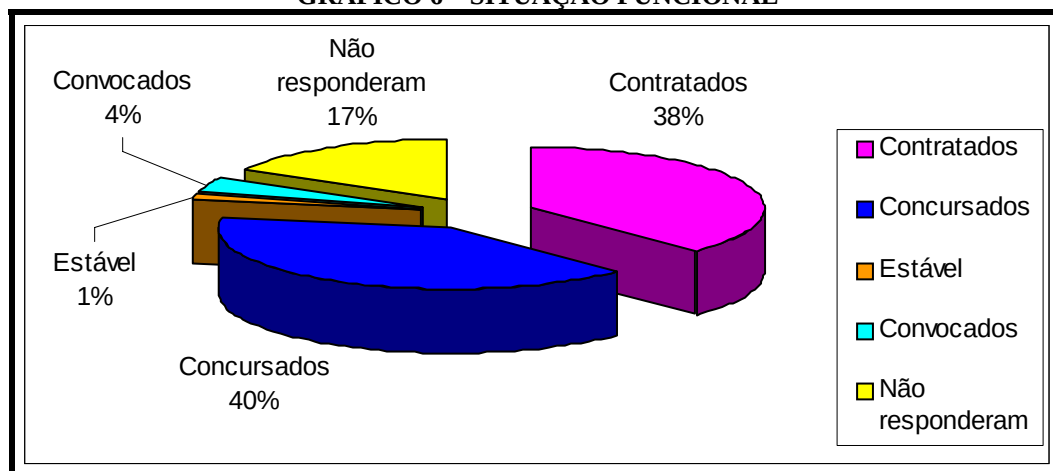
Fonte: Pesquisa realizada nos anos de 2003 e 2004

Gráfico 5 – No que se refere ao término do magistério, de acordo com as respostas, verificamos que 9 professores concluíram o magistério entre os anos de 1970 a 1980 mostrando experiência de mais de 20 anos. 17 professores concluíram, no período compreendido entre 1981 e 2000. 16 professores concluíram no período compreendido entre 2001 a 2004 e 27 professores, não responderam a essa questão. Todos os sujeitos responderam ter participado em cursos de formação continuada nos últimos 5 anos, o que dispensa a apresentação de gráficos. Sendo profissionais da rede municipal, todos os anos participam dos cursos por ela oferecidos, pois a presença é obrigatória.

GRÁFICO 5 - ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO

Fonte: Pesquisa realizada nos anos de 2003 e 2004

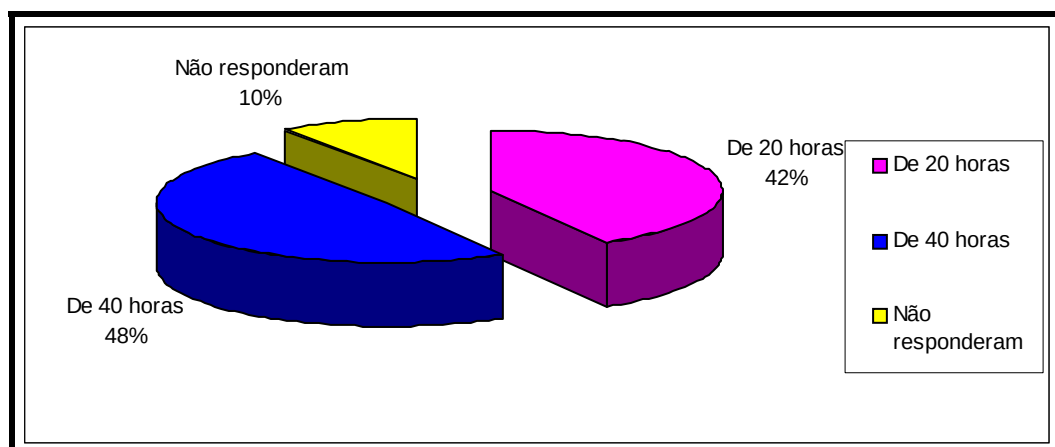
Gráfico 6 – O quadro funcional de professores na REME é o seguinte: 27 são contratados; 29 são concursados; 1 estável⁹ e, 12 professores não responderam a essa questão.

GRÁFICO 6 – SITUAÇÃO FUNCIONAL

Fonte: Pesquisa realizada nos anos de 2003 e 2004

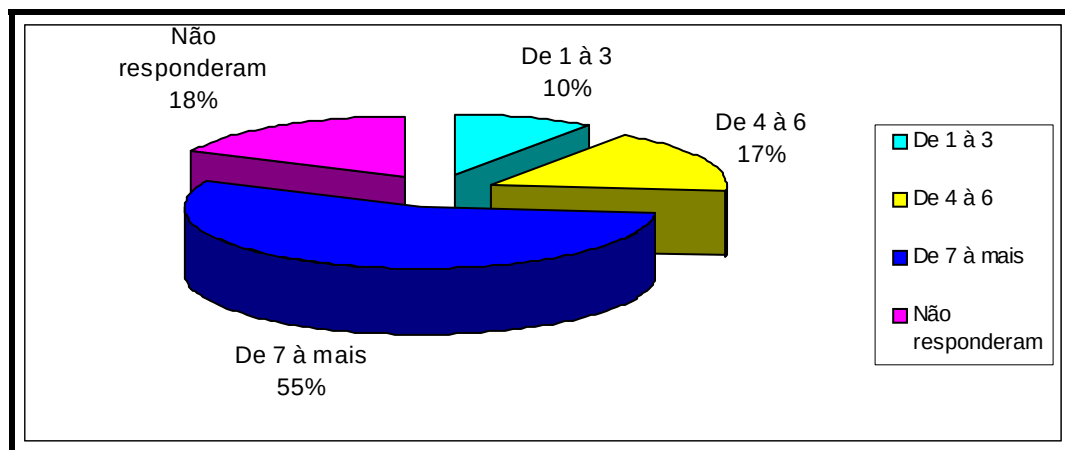
Gráfico 7 – Dos 72 professores pesquisados, 30 trabalham 20 horas/semanais; 35 trabalham 40 horas/semanais e 7 professores não responderam à questão. Evidencia-se que dentre os professores envolvidos nessa pesquisa, mais da metade do quantitativo atua em duas jornadas diárias de trabalho e; 7 professores não responderam a questão.

⁹ Estável significa que na data de aprovação de Constituição de 1988, o funcionário já contava com 5 anos de serviço, portanto sua seguridade estava garantida, sendo isento de ser aprovado ou não em concurso público.

GRÁFICO 7 – CARGA HORÁRIA SEMANAL

Fonte: Pesquisa realizada nos anos de 2003 e 2004

Gráfico 8 – Constatamos nas respostas dos sujeitos que 07 professores estão na profissão docente de 01 a 03 anos; 12 professores de 04 a 06 anos; 40 professores estão atuando há 07 anos ou mais. Não responderam a questão 13 professores.

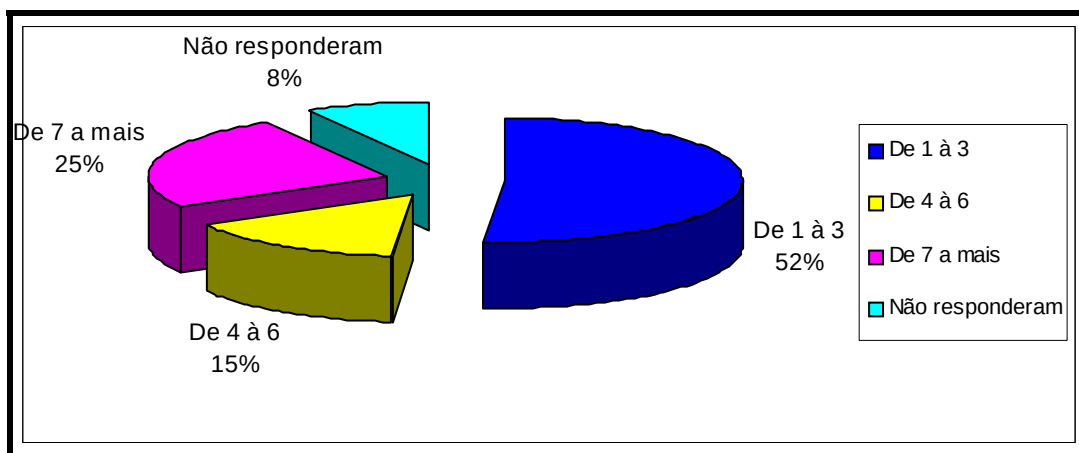
GRÁFICO 8 – TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE

Fonte: Pesquisa realizada nos anos de 2003 e 2004

Gráfico 9 – Ao serem questionados sobre a quantidade de cursos realizados nos últimos 5 anos, observamos que a maioria, totalizando 37 docentes participou de 01 a 03 cursos. Esse número é significativo e demonstra que, embora estejam procurando o ensino superior, essa procura não é a mesma por cursos de capacitação continuada. Destacamos que esse total está aquém dos cursos oferecidos pela REME nos últimos cinco anos. 11 professores responderam que participaram de 04 a 06 cursos; 18 professores disseram ter

participado de 07 cursos ou mais nesse período. Um total de 06 professores não respondeu à questão.

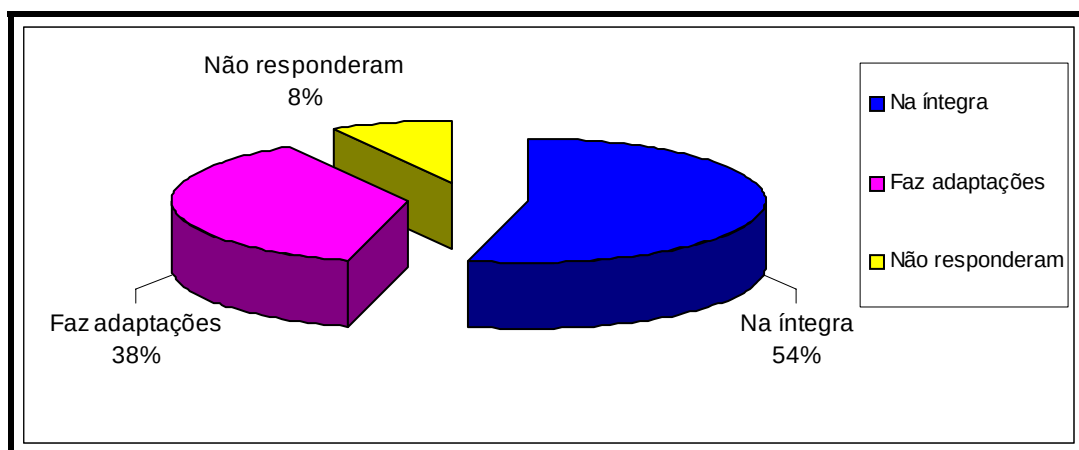
GRÁFICO 9 – CURSOS REALIZADOS NOS ÚLTIMOS 5 ANOS



Fonte: Pesquisa realizada nos anos de 2003 e 2004

Gráfico 10 – Conforme consta no gráfico, 39 professores afirmam aplicar a proposta. Observe, contudo, uma contradição ao cruzar esses dados com o relato escrito, como também em entrevista em que 27 professores disseram fazer adaptações e 06 professores não responderam.

GRÁFICO 10 – APLICABILIDADE DA PROPOSTA PELOS PROFESSORES



Fonte: Pesquisa realizada nos anos de 2003 e 2004

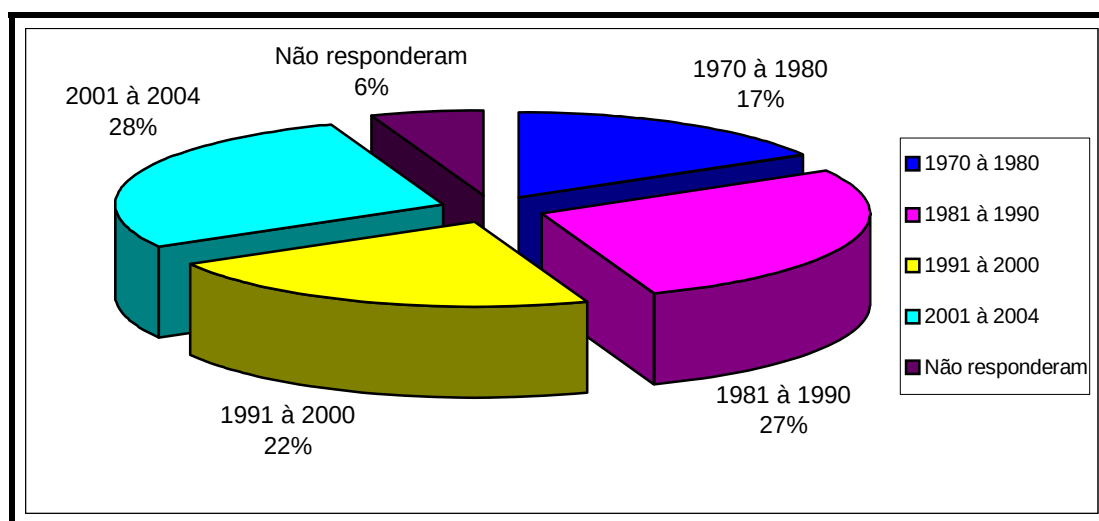
3.1.2 Os Supervisores: formação, identidade, tempo de exercício, atualização em serviço

Dentre os supervisores e diretores atuantes na REME, todos têm curso superior em Pedagogia, tal fato também é uma das exigências para que ocupe da função da supervisão ou de direção. Dado que dispensa a demonstração por meio de gráfico.

Gráfico 11 – Neste item temos o seguinte resultado: 03 supervisores concluíram o ensino superior no período de 1970 a 1980; 04 supervisores concluíram nos anos compreendidos entre 1981 a 1990; 05 concluíram no período de 1991 a 2000; 05 concluíram entre 2001 e 2004 e 01 supervisor/diretor não respondeu.

Observamos um equilíbrio no tempo de experiência relacionado ao ano de formação a partir de 1970 até o ano de 2004.

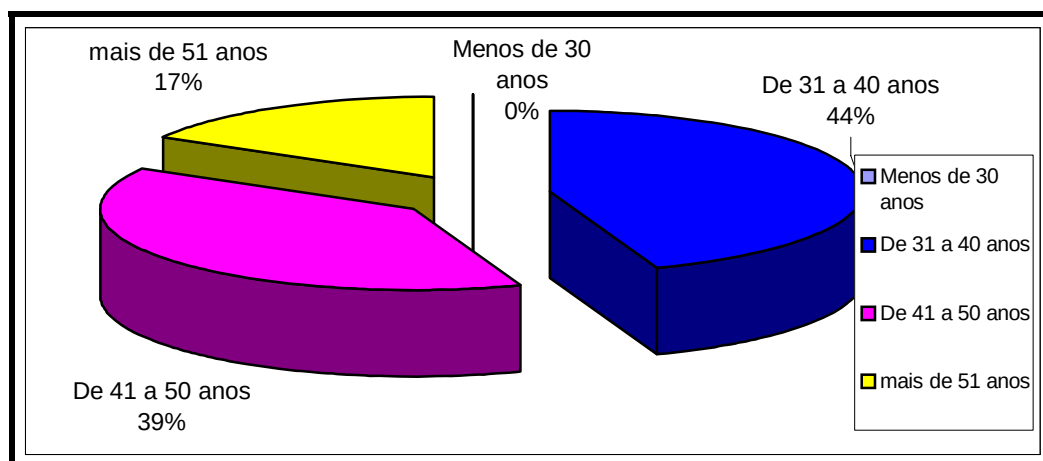
GRÁFICO 11 – CONCLUSÃO DO CURSO SUPERIOR PELOS SUPERVISORES/DIRETORES



Fonte: Pesquisa realizada nos anos de 2003 e 2004

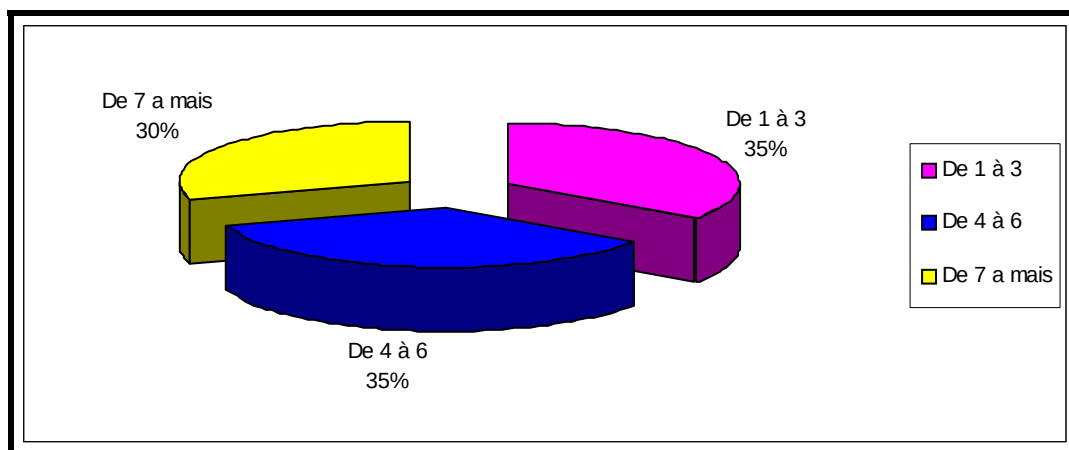
Gráfico 12 – Conforme mostra o gráfico a faixa etária varia entre menos de 30 a mais 51 anos. Temos 9 professores com menos de 30 anos; com idade entre 31 e 40 anos constam 08 profissionais; de 41 a 50 anos 07 profissionais e com mais de 51 anos 03 profissionais.

Observa-se que pelas experiências adquiridas ao longo do tempo, as variações etárias poderiam favorecer a troca entre os pares.

GRÁFICO 12 – IDADE

Fonte: Pesquisa realizada nos anos de 2003 e 2004

Gráfico 13 – Nos últimos 5 anos, 7 sujeitos realizaram de 1 a 3 cursos; 7 realizaram de 4 a 6 cursos e 06 realizaram mais de 7 cursos de formação continuada. Nesse item, assim como no segmento docente, percebemos que a quantidade de cursos é insatisfatória.

GRÁFICO 13 – CURSOS REALIZADOS NOS ÚLTIMOS 5 ANOS

Fonte: Pesquisa realizada nos anos de 2003 e 2004

Todos os sujeitos responderam via questionário ter participado de algum curso de capacitação continuada, embora variando em relação ao quantitativo dos mesmos. Por se tratar de supervisores e diretores, profissionais que ocupam cargos de liderança junto aos professores, é papel dos mesmos contribuir na qualidade do ensino por meio de acompanhamento e apoio pedagógico.

3.1.3 A Formadora

A Formadora, denominada sujeito F, recebe destaque no tratamento das informações pelo papel relevante perante o Programa de Formação. Cabe esclarecer que dentre as que tiveram este papel, a mesma se prontificou espontaneamente a dar depoimento, sendo também uma das responsáveis pela implantação e implementação do PROFA do município.

A Formadora F é docente concursada na Rede Municipal de Ensino, possuindo experiência de 05 anos em sala multisseriada, 02 anos em sala de 1º ano do Ensino Fundamental, 02 anos em classe de aceleração I, experiência também como docente no 1º ano do Ensino Fundamental na rede particular.

A formadora em pauta visando à atualização permanente participou de vários cursos de formação continuada nos últimos cinco anos, alguns como ministrante e outros como cursista. Dentre os quais: Tematização da prática de sala de aula – Assessoria: Telma Weisz (três semestres, na cidade de São Paulo, SP); Formação continuada de Português – 40 horas – cursista; Formação continuada de Matemática – 40 horas – cursista; Metodologia nas áreas de conhecimento – 48 horas – ministrante; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Módulo Alfabetizar com Textos – 96 horas – ministrante; Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) – 540 horas – coordenadora e ministrante, dentre outros.

3.2 A Dimensão Teórica e os Efeitos Práticos do PROFA na Representação dos Participantes

Para analisar os discursos, depreendidos dos documentos, questionários e entrevistas, com o intuito de interpretar as mensagens neles contidas, procedemos primeiramente a leitura flutuante. Em seguida efetuamos a análise por categorias para cada categoria de informante, observadas as inferências análogas e diferenciadas efetuando análises comparativas das frases e enunciados.

Os resultados obtidos e a confrontação sistemática dos resultados serviram de base para análise e interpretação dos dados dispondo-os em torno de novas dimensões teóricas. O processo interativo com os dados conduziu a um tratamento diferenciado dadas as informações dos sujeitos. Este ponto é considerado essencial para a análise de conteúdo, e

com a utilização do mesmo foi possível perceber os efeitos na prática pedagógica no que diz respeito aos dados subjetivos.

A proximidade desta pesquisadora com os sujeitos pesquisados tornou o terreno fértil para a coleta e análise dos dados. Importante enaltecer que, como professora da rede municipal de ensino de Três Lagoas, o acesso aos pares envolvidos na pesquisa e documentação do programa se tornaram favoráveis.

A realidade é construída pelas pessoas, à medida que vão construindo suas vidas e conseqüentemente sua profissão. Uma intervenção pode ser ativa na construção e modificação do mundo real e até afetar o comportamento dos outros pela interação que se estabelece no cotidiano vivido. [...] O fato de os participantes desenvolverem competências inerentes à investigação proporciona informações sobre o modo como o mundo é naquele momento, podendo com isso ter um papel importante para ajudarem as pessoas a exercerem e desenvolverem melhor seu trabalho. (MELLO, 2004, p. 96).

Seguindo as orientações da análise de conteúdo procuramos trabalhar a palavra e as significações diferenciadas procurando conhecer aquilo que está por trás das mensagens. Por meio de um mecanismo de dedução, com base em indicadores construídos a partir das respostas dos questionários e entrevistas chegamos às categorias que abarcam as mensagens dos discursos apresentadas a seguir.

3.2.1 Condições de participação no curso

Em relação aos docentes, como esclarecemos no capítulo anterior, os mesmos não foram indagados sobre cursar ou não o Programa. Fazer o PROFA foi uma exigência a todos que estivessem atuando no Pré III, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da REME.

Quanto aos supervisores e diretores que livremente optaram por fazer o curso, as leituras dos dados apontam as seguintes razões que os motivaram ao estudo: embasamento teórico e melhor assessorar os docentes na unidade escolar em que atuam. Assim se expressam:

Adquirir mais experiência para melhor desenvolver meu trabalho com as crianças. (S. 3).

Curiosidade pelo novo e melhoria em minha prática pedagógica. (S. 16)

Interesse em conhecer esse programa para analisar aplicar diferentes metodologias e mudanças de postura na escola que trabalho. (D. 17).

Particpei do PROFA para me atualizar, para adquirir conhecimentos diante do estudo minucioso que ele nos forneceu em cima dos PCN. (S. 4).

O desafio de organizar minha prática pedagógica. (S. 5).

O anseio por uma alfabetização significativa, respostas para muitas indagações sobre o tema e busca de subsídios de trabalho para a alfabetização contextualizada com o universo da criança. (S. 2).

Por ser supervisora escolar, precisava participar para poder orientar os professores das modificações, ou seja, das mudanças. (S. 12).

Dentre os diferentes discursos registrados por meio de questionário, o Supervisor 05 cita a organização da prática pedagógica, vista como desafio. A função de supervisor escolar está diretamente ligada a atividades docentes, pois é ele quem planeja com o professor, quem propõe solução aos problemas pedagógicos encontrados no cotidiano escolar.

Reconhecemos que, se a prática pedagógica não está organizada, como contribuir para com o trabalho docente? Os sujeitos (S. 3), (S. 16), (D. 17), (S. 2), (S. 4) e (S. 12) demonstram a preocupação por uma alfabetização significativa, diferenciada e a necessidade de estarem mudando a prática pedagógica.

Em contrapartida, considerando a relevância do PROFA, cujo enfoque metodológico altera as Metas do Processo de Aprendizagem da REME, (Anexo12) causa estranheza a não participação de um número significativo de especialistas, principalmente do seguimento diretores que não aderiram ao curso. Dentre estes, observamos que, os que têm mais tempo de serviço, em sua maioria, menos se interessam pela qualificação permanente.

Como manifesta a formadora, trata-se de um aperfeiçoamento profissional com possibilidade de retorno na qualidade do ensino fundamental.

Um curso de 180 horas, dividido em 3 módulos, destinado a professores que ensinam a ler e a escrever no ensino fundamental, envolvendo crianças, jovens e adultos. Destinado também a outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino da leitura e da escrita. (FORMADORA F).

O estudo permanente deve ser uma preocupação natural de cada profissional e na docência uma atividade que se prolonga e acompanha vida afora. Não podendo ser concebida fora do contexto prático de sala de aula.

O ideal seria que houvesse a participação dos diferentes seguimentos na elaboração dos programas a serem lançados ou, ao menos, que participassem das suas diretrizes mestras.

Pelo que a pesquisa com docentes nos indica, a eficácia dos cursos está condicionada à adesão dos mesmos. Ao tempo que, uns enaltecem a qualidade do curso porque correspondem às suas expectativas, outros o criticam por se sentirem coagidos a fazer algo que não desejam.

A eficácia dos *cursos de capacitação* estaria menos comprometida já em seu ponto de partida se os professores, em alguma instância pelo menos de formulação de suas propostas, fossem convidados a participar, fossem *ouvidos*. 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 às salas de aulas e, provavelmente, novas reflexões poderiam ser provocadas. (HERNECK, MIZUKAMI, 2002, p. 317).

O depoimento de Weisz (2004) também aponta para a problemática que envolve a mudança de uma prática, ressaltando que a mesma não deve acontecer por imposição do sistema. As propostas lançadas de cima para baixo representam um desafio enquanto processo de implementação e aplicabilidade.

Agora, para você mudar a prática do professor, você não vai mudá-la de fora pra dentro, não é? Você tem que trabalhar com ele pra que ele re-elabore as coisas que ele pensa. Do mesmo jeito que você não aprende pela criança, você não aprende pelo professor. [...] Se você não reconhece a prática real do professor e competência real dele, se você não tem um o ponto de partida para avançar.

A entrevistada lembra ainda dos programas que são lançados de cima para baixo e não consideram o conhecimento acumulado dos professores. Faz uma ressalva ao PROFA dizendo que se trata de um curso de qualificação docente cujo processo de capacitação deve envolver a reflexão da prática. Com a reflexão, continua expondo, advém a mudança para melhor, contribuindo não só para o crescimento profissional e pessoal, como para, a melhoria da qualidade do ensino.

3.2.2 A Alfabetização: *docência como opção ou imposição do sistema*

Nem sempre a escolha por trabalhar com a alfabetização é pessoal. Os docentes acabam sendo conduzidos a lecionar nas primeiras séries por diversas razões como lemos nas respostas ao questionário. Dentre eles, 38 responderam identificarem-se plenamente com as

turmas do 1º ano do ensino fundamental. Justificam suas respostas destacando: por se acharem capazes, por ser realização profissional, pela docilidade da clientela, por se identificarem com a faixa etária, por considerarem o trabalho gratificante - acompanham o aluno desde os rabiscos iniciais até à escrita de textos.

Sabemos que nem sempre a escolha profissional pelo magistério ocorre por vocação e sim, pelas condições históricas que os condicionaram a esses estudos e acabam gostando do que fazem. Por essa razão encontramos entre as respostas, os motivos que os conduziram ao magistério: a vocação, a falta de opção, imposta no início sendo que no decorrer da prática docente passaram a gostar, pelo exemplo de professores na infância e, desse modo acalentaram o sonho desde a tenra idade e, finalmente, pela vontade de compartilhar conhecimentos. A falta de opção, ou seja, imposto no início da carreira perfaz um total de 27 professores. Dentre estes, alguns ao se dedicarem à alfabetização identificaram-se e passaram a gostar e outros (09) continuam atuando, mas, expressam o desejo de mudar de profissão.

De acordo com Bruschini e Amado (1988) a questão de vocação na profissão docente representa uma ideologia para que as mulheres optassem pela carreira do magistério. Estas eram profissões menos valorizadas socialmente. Na verdade, as mulheres não fazem essa opção pensando no sucesso pessoal e profissional. Como a questão ideológica é teia difícil de romper, as mesmas dizem ser um desejo pessoal. Outro fato citado pelos autores é a camuflagem para barateamento da mão-de-obra, tendo em vista que mulheres poderiam sim, receber menos que os homens, bem como a divisão de trabalho entre homens e mulheres.

Entre as respostas de 38 sujeitos que se enquadram nesse rol acima descrito elegemos alguns depoimentos que expressam as condições de opção ao magistério:

Amor às crianças e à profissão. (P. 4)

A necessidade e vontade de transmitir um pouco do meu conhecimento. (71)

Por vocação e por gostar de trabalhar com crianças. (P. 70)

A vontade de ser professor era muita, me chamava sempre atenção o ato de ensinar. (P. 68)

Tinha muita vontade de ser professora. Era um desejo de criança. (P. 61)

Vocação. (P. 20)

Conhecer a evolução do ser humano é magnífico. (P.54)

Fascínio pela arte de ensinar. (P. 57)

Gosto muito de crianças e tive vontade de poder ajudar e transmitir tudo que vou renovando nos meus conhecimentos. Isto me faz sentir realizada. (P. 11)

Paralelamente ao sentimento de vocação ao magistério, os docentes (38) enalteceram o quanto aprecia o trabalho com as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. Assim elas se expressam:

Tive esta opção, por ser uma série inicial e é o momento mais bonito de uma alfabetizadora, porque você proporciona conhecimentos, um alicerce na vida de cada criança. (P. 11)

Gostar de crianças dessa faixa etária. (P. 61)

Por ser gratificante o resultado do trabalho com as crianças. (P. 70)

Por ser consequência da Educação infantil e, eu sempre gostei da educação infantil por ser um público dócil para se trabalhar e ao mesmo tempo de grande responsabilidade. (P.71)

Por gostar dos desafios que encontramos pelo caminho. (P. 55)

Porque desde pequena queria ser professora ou médica. Já fui enfermeira 7 anos hoje sou professora com muito orgulho da minha profissão. (P. 48)

Sinto-me realizada ao ver os alunos traçarem as primeiras letras. E também por gostar de desafios e ver ao final do ano que meus alunos estão lendo e escrevendo bilhetes, textos, poesias. (P. 57)

A minha opção foi ser professora, e alfabetizar faz parte do nosso trabalho, portanto é gratificante detectar os primeiros rabiscos de uma criança e as primeiras letras. Como é maravilhosa a nossa participação nesse trabalho. (P. 12)

A alfabetização para mim se tornou prazerosa, pois é gostoso ver alguém iniciar sua vida escolar e com o tempo evoluir nela. (P. 26)

Notamos também que alguns foram incentivados à docência (12) por influência dos professores dos quais foram alunos, narrando que muito contribuíram para sua formação profissional. Optamos por apresentar algumas delas:

Pelo fato de ter tido ótimos professores, então tinha em minha mente: quando crescer vou ser professora. (P. 12)

Pela admiração que sempre tive de meus professores. (P. 13)

Por gostar de estudar e admirar meus colegas, isto é, alguns professores e por fazer magistério. (P. 38)

Fui aconselhada por uma professora com quem trabalhava. (P. 22)

Por ser considerada uma boa aluna, a maioria dos meus professores e familiares diziam que eu seria boa professora, resolvi tentar e gostei. (P. 66)

Sobre a alfabetização, também encontramos professores que expressam afirmando que não era esse o interesse inicial. Porém, com a prática pedagógica se identificaram com as turmas dos 1º anos do Ensino Fundamental. Esse pensamento pode ser observado nos depoimentos:

Se deu em 2001, quando precisou preencher o quadro da escola, pois, abria-se mais uma sala de Educação Infantil (Pré III), e assim gostei. (P. 10)

Surgiu a vaga e me identifiquei com a alfabetização. (P. 16)

No início não foi opção, é que eu trabalhava na área rural com sala multisseriada e sempre me destacava com a 1ª série, pois acho a série mais gratificante. Gosto de trabalhar também com a 2ª série. (P. 22)

No início foi por falta de opção, hoje me realizo como alfabetizadora. (P. 19)

Não tive opção. Sou contratada e a série que me destinaram foi a 1ª série, mas que eu não trocava por nada essa série, se pudesse escolher. (P. 26)

No início não foi opção, depois com o tempo passei pelo período de adaptação e percebi que é sempre minha 1ª opção. (P. 23)

Não foi uma opção e sim uma oportunidade que gostei muito. (P. 43)

Por ser contratada não tinha opção, sobrou a 1ª série (alfabetização) e tive que atuar. Hoje gostei da experiência. (P. 66)

No início não queria ser alfabetizadora, não tinha confiança, mas depois veio a descoberta, descobri que é maravilhoso fazer parte desses momentos de descoberta da leitura escrita das crianças. (P. 29)

Dos docentes que passaram a atuar na alfabetização, 04 escreveram que foram convidados a atuarem no 1º ano do ensino fundamental devido ao bom trabalho realizado, ou seja, por mérito profissional e pessoal, dentre estes:

Fui convidada pela supervisão da escola, pela minha ótima atuação na pré-escola. (P. 9)

Devido ao meu trabalho com muita dedicação. (P. 44)

Foi através de uma supervisora que gostou do meu trabalho na 2ª série e me incentivou a dar aulas na 1ª série. (P. 59)

Devido à atuação no Pré III, como meus alunos saiam lendo e escrevendo fui convidada a ministrar aulas no 1º ano do Ensino Fundamental. (P. 47)

Assim, como temos no quadro, professores que não tinham o desejo inicial de ser docente têm, também aqueles, para os quais foram atribuídas salas de aula de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental sem consultá-los (17). Enumeram várias razões para tal escolha: por ser iniciante não teve opção de escolha, surgimento de vaga, para preencher o quadro da escola, por meio do concurso recaindo a escolha de sala de aula nas vagas existentes. Exemplificamos por meio de alguns relatos:

Foi por acaso. (P. 69)

Pela posse do concurso. (P. 37)

Foi o primeiro emprego, e sempre gostei de ver a gratificação das crianças que entram na escola sem saber ler e escrever e no final escrevem tudo o que querem. (P. 41)

Não foi minha opção, pois trabalhei com várias séries diferentes. (P. 63)

Também foi uma consequência, pois a Educação Infantil passou a ser vista como parte integrante de Educação Básica. (P. 56)

Não foi planejado, fui chamada para atuar na área e adorei, gosto de ser uma professora, principalmente ser alfabetizadora. (P. 27)

Devido a formação no Ensino Médio ser de Magistério, na época não tinha certeza do que queria. Quando terminei o magistério surgiu a oportunidade e aqui estou até hoje. (P. 35)

Na verdade não optei, foi o que pude fazer, casada com filhos, só podia fazer faculdade que tinha na cidade na época que estudei. (P.29)

Tomando como referência o triplo **A** de Nóvoa (1995b apud Fazenda, 1995) entre os processos de escolha pela opção docente aqui descrito, podemos dizer que o primeiro **A** é de **adesão**, aos princípios e valores éticos da profissão docente junto aos seus educandos, de compartilhar conhecimentos juntos aos pares. **A de ação**, das maneiras como o professor se comporta em sala de aula, das estratégias que utiliza para garantir o melhor no processo de ensino e aprendizagem com seus alunos. **A de autoconsciência**, este se refere à reflexão da própria ação, da pesquisa da sala de aula, quando tomam distância da mesma e a analisam tornando – se neutro no processo. Logo após, reconstruindo os percalços que inviabilizaram a consecução dos objetivos constrói no coletivo uma nova dinâmica que dê resultados.

Exercer a profissão docente de modo geral e, em especial, na área de alfabetização exige competências de dupla dimensão: o projeto interno pessoal que o satisfaz enquanto pessoa e profissional, bem como os saberes inerentes à alfabetização. Esses saberes dizem respeito; ao conhecimento teórico e prático, autonomia, respeito, tolerância, responsabilidade, criticidade, compromisso dentre outros.

3.2.3 A representação dos docentes quanto à abordagem metodológica do PROFA

A proposta metodológica contida no PROFA (Anexo 9) tem por base o construtivismo, cuja metodologia fundamenta-se teoricamente em nos estudos de Emília Ferreira e Ana Teberosky. Ambas centraram suas pesquisas na aquisição e desenvolvimento da leitura e a da escrita na criança. Assim sendo, os conteúdos desenvolvidos no Programa (Anexo 10) estão adaptados a essa metodologia.

O PROFA, sendo um curso destinado à Formação de Professores Alfabetizadores, possui um enfoque didático destinado à alfabetização, ao que a formadora define como:

Uma didática que tem como concepção de aprendizagem - o construtivismo-interacionista - na qual, a metodologia proposta concebe o aprendiz como sujeito ativo, construtor do conhecimento, alguém que pensa sobre o escrito presente no mundo em que vive. Nessa proposta, desloca-se o olhar “de como ensinar”, para “como se aprende”, considerando o que o aluno já sabe para organizar o que ele precisa aprender. (FORMADORA F).

Como a metodologia é construída a partir da concepção de leitura e escrita pelo aluno, apresenta alcance didático, pois infere diretamente na prática pedagógica dos professores, propondo intervenções, situações problemas e desafiadoras em grau de complexidade.

Segundo esclarece a formadora, pela sua observação na ação de formação dos professores, o medo do novo e da desacomodação acaba desencadeando a resistência à mudança na prática pedagógica em que colocam a questão do ‘modismo’. Assim ela se expressa:

Vale ressaltar que; as “rosas têm espinhos”. No início do desenvolvimento do módulo “Alfabetizar com Textos” houve resistência em relação à proposta, principalmente por parte dos educadores com mais tempo de exercício no magistério, alguns diziam: — Já vem novos modismos, fomos feitos de cobaias uma vez e agora querem novamente. Isso afligiu a equipe pedagógica, menos a mim, que tinha plena convicção de que gradativamente envolveria mais e mais os educadores nesse novo jeito de aprender junto. (FORMADORA F).

Para que os mesmos pudessem compreender e aceitar a proposta metodológica inserida no PROFA, as questões políticas, filosóficas, teóricas pertinentes ao curso, deveriam ser analisadas e discutidas com o grupo. Há então a necessidade de que os professores se vejam como partícipes de qualquer mudança no seu fazer pedagógico, desde o processo de elaboração, culminando com a prática pedagógica.

O relato mostra também que, embora as intempéries encontradas, ainda existem educadores que lutam não por si, mas por todos. Essa caminhada faz lembrar Imbernón (2000), que diz ser necessário abandonar a concepção predominante no século XIX, de mera transmissão de conhecimento, que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos, especialmente porque a sociedade contemporânea deve ser democrática: plural, participativa, solidária, integradora.

Os professores têm voltado ao centro de debates educativos e das problemáticas da investigação. Com eles regressam algumas verdades simples, tão simples que pareciam não merecer atenção especial: no professor não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os

conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc. Donde a afirmação que não há dois profissionais iguais e de que a identidade de cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre características pessoais e os percursos profissionais. e a conclusão de que é possível desvendar o universo da pessoa por meio da análise de sua acção pedagógica: **diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és.** (NOVOA, 1995, p. 33, grifo do autor).

Assim como Nóvoa, para o qual as dimensões pessoais e profissionais estão interligadas, também Nogueira (representante nacional do MEC) cita princípios que orientam a prática de formação, não fugindo à associabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional. A mesma elege cinco princípios por estarem intrinsecamente ligados aos programas endereçados às instituições públicas: a) autonomia e responsabilidade; b) competências na articulação entre teoria e prática; c) dimensão docente e envolvimento no projeto coletivo da escola; d) formação continuada; e) condições de trabalho, avaliação, carreira e salário. (BRASIL, 2002, p. 23-24).

A questão da metodologia é fundamental e está ligada à idéia de competência. É visível na análise de Nogueira (BRASIL, 2002, p. 26) que o pressuposto metodológico é sustentado na teoria das competências de Perrenoud (2000) interligando a representação prévia dos conhecimentos, a ampliação dos conhecimentos teóricos, a reflexão da prática e a resolução de situações problemas para atingir o conhecimento. Salienta ainda que, o desenvolvimento de competências é construído tendo em vista: o fazer, pensar sobre o fazer e usar o conhecimento para atuar. Embora a literatura mostre que os saberes profissionais são personalizados e raramente formalizados e objetivados.

De acordo com Kaufman (1994, p. 10):

Minha participação nas investigações sobre a aquisição da lecto-escrita, encaradas a partir de um marco teórico provido pelas investigações psicológicas e epistemológicas de Jean Piaget e valiosas contribuições da psicolinguística contemporânea, permitiu-me apreciar construções insuspeitas por parte das crianças; permitiu-me travar um contato direto com o árduo trabalho intelectual que uma criança de pouca idade é capaz de desenvolver, quando tenta interpretar um dado da realidade que passou a ser significativo para ela; permitiu-me observar com que fervor defendem suas apreciações quando respondem a uma convicção que, nesse momento, lhes parece é satisfatória para resolver um problema...

A proposta metodológica do PROFA sugere conduzir o trabalho pedagógico por meio de resolução de situações problema pelo aluno. Também ao professor cabe levantar situações desafiadoras observadas em sua ação pedagógica e refletir na busca de soluções, pesquisando e planejando novas ações, pois ele tem uma atuação direta com o currículo. Em

entrevista para esta pesquisa, Weisz (2004) nos relata o que segue sobre a metodologia do Programa:

O PROFA abraça essa metodologia, mas a metodologia não se reduz a isso, a metodologia foi uma construção coletiva de pesquisadores em diversos países [...] levamos quinze anos construindo essa metodologia que trabalha com situações de leitura de crianças que não sabem ler, é uma metodologia que tem como ponto forte a resolução de problemas e qual é o problema de uma criança que não sabe ler? Ela tem que ler, e de uma criança que não sabe escrever, tem que escrever [...].

À medida que o professor vai compreendendo melhor o que o PROFA propõe para a alfabetização, também reflete sobre a influência dessas idéias em sua prática pedagógica. Reconstruir a prática a partir de um novo paradigma teórico requer muitos anos de estudos e reflexões. Há sempre o risco de cometermos graves erros de compreensão do paradigma teórico subjacente a uma proposta de alfabetização. A má compreensão tanto por parte das idealizadoras do programa como dos cursistas envolvidos pode levar ao fracasso do programa no que refere à alfabetização dos alunos.

No que diz respeito à como alfabetizar, analisando os questionários e entrevistas chegamos a um número significativo de docentes que alfabetizam por meio de textos, faz uso do alfabeto móvel no cotidiano, dizem considerar o conhecimento que a criança traz de casa. Como nos lembra Zilberman, a criança ao vir para a escola traz uma leitura prévia:

A criança conhece o livro antes de saber lê-lo, da mesma maneira que descobre a linguagem antes de dominar seu uso. Os diferentes códigos - verbais, visuais, gráficos - se antecipam a ela, que os encontra como se estivessem pronto, à espera de que os assimile paulatinamente ao longo do tempo. Dentre os códigos enumerados, o gráfico vem por último. Sua apropriação depende da escola, que emprega recursos metodológicos, para obter a aprendizagem desejada. (ZILBERMAN, 1998, p. 83).

De acordo com autora, a ação pedagógica é indispensável à alfabetização. Nessa ótica as professoras, (47) manifestaram a apropriação da proposta da alfabetizar com textos e respeito aos conhecimentos prévios dos alunos. Vejamos o que dizem:

A alfabetização com texto onde o aluno tem contato com diferentes textos. Nos dias de hoje, não basta o professor abrir a porta, entrar na sala e dar a sua aula. Ele tem que criar condições para que educação possa acontecer. (P. 02)

A abordagem teórica do PROFA é alfabetizar com textos, onde cada criança constrói seus conhecimentos com o professor realizando intervenções. (P. 22)

Que a criança constrói o conhecimento, através de situações reais, conhecimentos prévios. Há uma socialização desses conhecimentos, construindo e adquirindo outros. Construtivista. (P. 16)

É alfabetizado em forma de textos diversificados dentro da realidade do aluno. E por meio da psicogênese da escrita o professor poderá estar analisando suas escritas. (P. 11)

Aprendizagem através de textos, baseando as atividades de acordo como nível da criança. (P. 07)

O conhecimento que o aluno adquire não é cópia de um objeto, ele assimila, modifica e o interpreta de acordo com as estruturas intelectuais que dispõe, conseqüentemente essas estruturas vão se acomodando, atingindo níveis melhores de equilíbrio.

Weisz (2004) nos lembra que o construtivismo supõe a aprendizagem na interação onde professor e aluno assume papel ativo.

Para os construtivistas o aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio. Essa construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas.

A aprendizagem também representa um modo de construção de conhecimentos, a aprendizagem da língua escrita compartilha com qualquer outra aprendizagem. É no jogo de assimilação, acomodação que a criança vai estruturando o conhecimento, constrói as próprias estruturas de pensamento:

[...] o conhecimento não pode ser concebido como se estivesse pré-determinado, nem pelas estruturas internas do sujeito, dado que são os produtos de uma construção efetiva e contínua, nem pelos caracteres preexistentes do objeto, já que só são conhecidos graças à mediação dessas estruturas, as quais os enriquecem, ao enquadrá-los [...]. (JEAN PIAGET, 1970, p. 8, apud KAUFMAN, 1994, p. 11).

Parafraseando a autora (1994), quem começou a explorar em situação real esse processo de ensino e aprendizagem, concebido a aprendizagem depreendida da psicogenética e o respeito pelo processo específico pelo qual a criança passa ao tentar compreender o sistema de escrita foi Ana Teberosky. Esse trabalho era baseado nos fundamentos teóricos mencionados, e se deu na escola Jean Piaget, em Buenos Aires (1984). Resultante de uma experiência não tradicional de aprendizagem da língua escrita chega-se à constatação de que o aluno constrói o conhecimento.

A teoria construtivista também é mencionada pelas professoras (8), quando indagadas sobre a metodologia. Vejamos algumas respostas:

Construtivista. (P. 01)

Construtivismo, a criança aprende com suas hipóteses, através do seu conhecimento. (P. 30)

Construtivista. Trabalho a partir do conhecimento da criança. Faço uso do caderno de verificação do nível de escrita, trabalho diferenciado de acordo com os níveis, objetivos propostos e a avaliação conceitual. (P.19)

Outras (03) ampliam a resposta afirmando ser a abordagem sócio-construtivista:

Sócio construtivista. São muitas as sugestões metodológicas apresentadas (listas, produções de textos, rescritas de textos, leituras compartilhadas etc.). (P. 05)

Teoria sócio-construtivista e a psicogênese da escrita segundo Emília Ferreiro. (P. 44)

Teoria sócio-construtivista, com agrupamentos produtivos. (P. 31)

Temos também professoras (2) que afirmam que já conheciam e aplicavam a Proposta. E, ainda temos docentes que deixaram de responder (4).

Sob o enfoque de metodológico, a Formadora (F), cita os principais questionamentos dos professores. Estes são inerentes ao papel que vão desempenhar em sala de aula, tais questionamentos são feitos principalmente pelos mais antigos, pois tinham uma visão diferenciada desse processo: “Como fazer para que os meninos avancem de uma hipótese a outra? Como intervir produtivamente em relação aos agrupamentos tendo em vista a quantidade de alunos e a indisciplina?”

Os agrupamentos produtivos (Anexo 9) mencionados nas respostas dos questionários se dão pela proximidade de nível de escrita e sobre o qual Kaufman faz o seguinte comentário:

As investigações de Emília. Ferreiro demonstram as idéias que as crianças têm a respeito do sistema de escrita, os modos estáveis de organização cognitiva que se sucedem em uma ordem determinada, bem como os aspectos dinâmicos do processo, isto é, aquilo que determina e possibilita a determinação da passagem de um nível de conceptualização para outro. (KAUFMAN, 1994, p. 11).

Portanto, quando os professores estão trabalhando com agrupamentos produtivos estão propondo situações de aprendizagem significativa. Os alunos são agrupados de acordo com a proximidade de nível de conhecimento adquirido. Como exemplo, em um trabalho de dupla, o professor vai colocar um aluno pré-silábico com outro silábico (podendo ser com

valor sonoro ou não); silábico com valor sonoro com silábico-alfabético e assim sucessivamente.

Chegar a um conhecimento sobre os níveis de escrita não é tarefa fácil e exige aprofundamento teórico vinculado à prática. A participação constante do professor é primordial nesse processo, questionando a escrita da criança(s) para que ela reflita sobre o que escreveu, ao mesmo tempo, estará lançando novos desafios.

Na questão dos agrupamentos produtivos, observa-se que os entrevistados: diretora, supervisora, formadora e professores mostram como tem sido desenvolvido na prática pedagógica da REME: Assim dizem:

Trabalho com agrupamento produtivo diariamente e sempre que necessário vou fazendo mudanças nas parcerias. O conteúdo é o mesmo, porém as atividades é que são diferenciadas e desafiadoras. O planejamento é único e o objetivo diferenciado. (P. 4)

Os agrupamentos facilitam, embora há alunos que se recusam em sentar-se com outros colegas, outros terminam e passeiam pela sala e há casos de alunos que exige do professor maior atenção. (P. 2)

Quando possível eu agrupo os alunos da seguinte maneira: Pré-silábico, com silábico sem valor sonoro; Silábico sem valor sonoro, com silábico com valor sonoro; Silábico com valor sonoro, com silábico-alfabético; Silábico-alfabético, com alfabético. (P. 1)

Somos sabedores que os meninos e meninas aprendem na intervenção uns com os outros, e os agrupamentos são constantes, o professor tem agrupado os alunos conforme níveis próximos. É satisfatório, pois desenvolvem nas crianças atitudes solidárias, aprendem respeitar o momento de falar e de ouvir. Portanto, facilitam o trabalho pedagógico e estimulam os alunos. (D. 1)

Todos os professores responderam que agrupam os alunos por níveis próximos. Observam que vez ou outra encontram barreiras, pois, algumas crianças (geralmente as que sabem mais) não querem sentar-se com colegas de nível diferente. São situações que ocorrem e são resolvidas na sala de aula, sendo que, um dos fatores que contribui para a resolução dessas questões é ‘os combinados’.

Os combinados são regras construídas em coletivo visando favorecer o bem estar de todos. Incluem; disciplina, respeito mútuo, questão do meio ambiente em que vivemos e demais normas por eles estabelecidas. E, uma vez aceitas devem ser cumpridas. Representa uma forma de organização na sala de aula.

Tanto a criança, como os adultos aprendem seguindo modos estáveis de organização cognitiva, ambos refletem sobre a escrita, sobre quantas e quais letras colocar dentre outros, a aquisição do conhecimento, se dá individualmente, porém o meio e a cultura representam

papel relevante na passagem de um nível para outro. Embasados em Kaufman (1994, p. 18-23), demonstramos os níveis de escrita, tal como são trabalhados no Programa, embora aqui apresente uma pequena síntese de cada qual:

- a) Pré-silábica: A criança não associa a escrita e o som correspondente. Eles podem usar muitas letras para escrever uma palavra e até colocar desenhos junto com as letras.
- b) Silábica: Neste período o aluno associa a quantidade de letras aos sons emitidos na fala. A fase silábica subdivide-se em: silábico sem valor sonoro – o aluno coloca uma letra para cada sílaba, usa letras mais usadas no cotidiano, como os do próprio nome, não fazem relação com o valor sonoro das letras e a escrita. Outra fase é a - silábica com valor sonoro – o aluno coloca uma letra para cada sílaba, porém, esta tem relação com a sonorização emitida na fala.
- c) Silábico-alfabético: Esse é um período de transição em que a criança caminha para a fase alfabética. Os alunos usam letras correspondentes aos sons emitidos na fala, porém, faltam algumas letras para completar a palavra. Os professores menos experientes acreditam que estão regredindo, e falam que eles estão “comem letras”. A intervenção nessa fase é importante para fazê-lo avançar e não percebê-la como um retrocesso. Esse período requer atenção por parte do professor e colegas que se encontram no nível alfabético, para questionarem a escrita. O importante é perguntar ao aluno, deixá-lo pensar e não dar a resposta pronta.
- d) Alfabético: Nesse período as crianças já fazem correspondência entre os fonemas e as letras. Isso não significa que deve escrever rigorosamente correto. Há questões ortográficas que serão trabalhadas posteriormente. O importante é promover a escrita e leitura de diferentes gêneros textuais desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. O professor nessa fase é modelo para o aluno. Se ele é leitor provocará nos alunos o desejo de desvendar a magia das letras. Portanto ler, contar histórias e pedir para que os alunos o façam, mesmo aqueles que ainda não ‘saibam ler’ é crucial.

Temos o depoimento de uma professora que acreditava que alfabetização só ocorria no 1º ano do Ensino Fundamental: “É que demorava a alfabetizar, acreditava que tinha que fazer isso em um ano” (P. 15). A alfabetização não começa, e nem termina no 1º ano do Ensino Fundamental, isso é importante ficar claro. Os professores dos anos seguintes devem dar sequência ao trabalho do ano anterior.

Temas como esses: níveis de escrita, proposta de atividades para cada nível, agrupamentos produtivos, a importância da intervenção do professor, o uso do alfabeto móvel, o respeito ao tempo próprio da criança são abordados e discutidos no curso. Seguida à discussão os docentes devem aplicar e registrar os procedimentos e resultados obtidos. Nos encontros presenciais são realizadas as trocas de experiências teorizando sobre os resultados de cada um.

Nesse processo de trabalho, onde a produção de cada participante é acompanhada e analisada pelas formadoras fica evidenciado a exigência de permanente estudo de textos bem como, a escrita pessoal registrada nos relatos. No caso em estudo, observamos que muitos apresentam resistência ao processo por diferentes razões; não gostar de ler e estudar, não ter o hábito de escrever, não querer mudar a prática e por se acomodar na situação em que se encontra.

De acordo com depoimento de Weisz: “[...] PROFA é um curso em que o professor recebe informação, supervisão sobre a prática que você vai realizar em sala de aula. Logo após terem feito as tarefas o resultado é discutido no grupo. É isso que faz a diferença”. Segundo a Formadora F, houve necessidade de uma reestruturação nas “Metas do Processo de Aprendizagem” (Anexo 12) dos anos iniciais da educação básica tendo em vista atender ao paradigma teórico e metodológico do PROFA.

Embora o curso tenha proporcionado momentos de leituras, reflexão, trocas de experiências e operacionalização na prática, observamos nas respostas ao questionário, que alguns não conseguiram “habitar” a teoria e por essa razão, talvez não consigam aplicá-la em suas salas de aula. Tal prática reflexiva é trabalhada no Programa com o tema - Tematização da Prática – que, Weisz (2004) define como:

[...] tematizar é quando você toma alguma coisa como objeto de reflexão. O que a gente faz aqui é tomar a prática da sala de aula como objeto de reflexão. O objetivo primeiro não é melhorar a prática docente, este é um subproduto. Primeiramente, nós a teorizamos, isto é tematizar, a mudança é consequência.

O que nos leva a essa conclusão é que alguns não conseguiram nem mesmo responder a questão relacionada à metodologia. Isto se concretiza na idéia de que, cada um, tem seu tempo próprio para desenvolver a aprendizagem, embora sejam esses conceitos básicos para o processo de alfabetização.

3.2.4 Concepção de alfabetização: superando o senso comum

A alfabetização tem sido objeto de estudo, sobretudo a partir dos anos de 1980. E, ainda hoje pairam muitas incertezas quanto à melhor metodologia para obtenção da leitura e escrita com qualidade nessa fase de escolarização. Como já mencionamos o Programa em questão procura formar docente abordando questões sobre a reflexão e atuação nesse processo de ensino, o que trás reflexões sobre a temática da alfabetização.

No tocante à concepção de alfabetização por parte dos sujeitos, antes de cursar o Programa, um número representativo de professores (57), disse que ensinava mecanicamente, que o processo era restrito ao livro didático (cartilha), que a alfabetização era simplesmente um processo decodificação dos códigos lingüísticos. Dentre as mensagens extraímos por semelhança:

A alfabetização antes da proposta do PROFA era algo desinteressante e cansativo. Buscava-se ao longo do processo memorizar em parte para se chegar ao todo, e, muitas vezes não se conseguia concluir o objetivo. Com a proposta por meio de textos, os alunos em meados do ano já estão lendo textos convencionalmente. (P. 50)

Alfabetização era um mero repasse de informação onde o professor era o transmissor e o aluno o receptor e suas aprendizagem era dada de maneira mecânica. (P. 47)

A alfabetização era somente ler e escrever e os alunos tinham que memorizar todas aquelas “famílias” para que a aprendizagem acontecesse. (P. 2)

Mudou, pois os alunos aprendem rápido trabalhando com textos. Hoje a alfabetização é um processo contínuo, se o aluno não dá conta em um ano, por exemplo, se está silábico-alfabético, a professora do ano seguinte dá continuidade ao processo. (P. 48)

Que os alunos através do texto, pode aprender muito mais, pois estará visualizando muito que esperamos quando apresentávamos meramente palavras ou sílabas para decorar. (P. 10)

Sim, mudou e muito, pois hoje trabalhamos em função das necessidades dos alunos de maneira contextualizada levando os educandos a buscar um estado de letramento. (P. 45)

Sim. Após o término do programa houve um novo conceito de alfabetização, pois a mesma se dá através de textos e listas simples mais também complexas. (P. 52)

Sim, a alfabetização era mecânica e sem ver o que os alunos poderiam fazer além do que pensávamos, isto é, nos limitávamos. (P. 10)

Sim. O ponto de partida é o trabalho com textos diferenciados. A aquisição de conhecimentos parte do todo e não de fragmentos. Portanto, os alunos aprendem, alfabetizam rapidamente. (P. 51)

Sim. Que no processo da aprendizagem tem que se respeitarem as hipóteses de escrita e leitura respeitar seus conhecimentos prévios, oferecer diversidades textuais e que através do erro construtivo a criança era reconstruir e organizar seus conhecimentos. (S. 3)

Sim. Porque após o término do Programa cheguei à conclusão que a alfabetização através da leitura e escrita de listas e textos é mais eficaz, porque o aluno aprende não só as sílabas simples como também as complexas. (S. 4)

Sim. À luz de novos estudos, a escola hoje representa a forma de ensinar a ler, partindo do pressuposto de que a leitura não é decifração, mas construção de significados, projetos e atividades permanentes visa alcançar diversos propósitos sociais. (D. 18)

Sim, pois percebi que as crianças são capazes de desenvolver leitura escrita de uma forma ampla onde as diversidades textuais permitem que a criança seja produto, avaliado e interprete dos textos. (P. 19)

Mudou hoje o conceito de alfabetização é mais amplo, faço o planejamento escolar de acordo com a necessidade da criança, trabalhando com as diversidades contextuais. (P. 44)

Após o programa houve mudança de postura, pensamento quanto a prática pedagógica, pois nos deu oportunidade de uma reflexão profunda na atuação enquanto educador. (S. 16)

Mudou. Hoje eu tenho uma outra visão procuro trabalhar de acordo com a proposta da Emília Ferreiro dando oportunidades para as crianças expressarem e aprenderem seus conhecimentos. (P. 11)

Esses participantes responderam que tais mudanças se devem a vários fatores, dentre os quais emergem dos discursos: a alfabetização não começa e não termina no 1º ano do ensino fundamental; ampliaram a visão de alfabetização; os alunos têm liberdade de se expressarem oralmente; é um processo de reflexão do conhecimento já existente; que é possível alfabetizar por meio de textos; trabalham com diversidade textual; trabalham de acordo com os níveis de escrita; sabem como intervir com as crianças que antes não aprendiam e, o conhecimento se dá de uma forma construtiva e lúdica.

Alguns sujeitos disseram que não mudaram o conceito, e sim, a prática favorecendo também o processo de reflexão da prática pedagógica, num total de (14) sujeitos. Encontramos nas devolutivas dos questionários dos mesmos que, decorrente da participação no curso enriqueceram o processo de alfabetização, tiveram oportunidade de rever antigos conceitos e ampliaram o conhecimento sobre a alfabetização. Dentre as mensagens extraímos:

Não que mudou, mas acredito que ampliei meus conhecimentos renovando, através de novos estudos. (P. 9)

Não muito, apenas acrescentou conhecimentos sobre níveis de aprendizagem de leitura e escrita das crianças. (P. 7)

Não, mais a alfabetização foi enriquecida com novas técnicas. (P. 67)

Não, apenas acrescentou novidades mudando somente a prática. (P. 26)

Não, diria mudança de “conceito”; mas deu respostas às nossas perguntas e angústias, nos permitiu refletir e entender que aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção. (P. 47)

Não, mais a alfabetização foi enriquecida com novas técnicas, renovei o conhecimento por meio de novos estudos. (P. 31)

Entendemos que a reflexão sobre a prática é um dado observável tanto pelos que mudaram o conceito sobre alfabetização, quanto pelos que escreveram que não mudaram, pois consideramos que ampliar os conhecimentos significa mudança.

E, ainda há os que consideravam o processo anterior (silabado) bom, porém agora é melhor. Outros vêem a alfabetização como um desafio, conforme demonstraram (09 P):

Um processo válido e diferente. (P. 18)

Boa, agora melhor. (P. 42)

A alfabetização sempre foi um desafio, diante das dificuldades em que as crianças encontram no decorrer das aulas. (P. 20)

Sim, mudou muito só que ainda acho que não é a melhor opção, nem a mais eficaz. . (P. 59)

A alfabetização era um caminho cheio de espinhos. (P. 23)

Alfabetizar não é fácil, nem para todos, pois requer estudo constante, pesquisa da própria prática, intervenções nos diferentes grupos, dedicação, humildade, trabalho coletivo dentre outros.

Embora ocorressem momentos de reflexão, denominados reflexão da prática pedagógica, a pesquisa demonstra que (03 P) acreditam que o processo anterior era e ainda é correto. E que, alfabetizar silabicamente significa dar um tempo maior para o aluno.

Havia um tempo maior para as crianças (P. 49)

Sempre pensei e ainda penso que essa é a maneira mais eficaz de alfabetizar (P. 58)

O ato mais prazeroso de ensinar os alunos. (P. 48)

Esta é uma preocupação particular da pesquisadora, por considerar que não existe um tempo próprio para a alfabetização, nem silabicamente, como por meio de texto. Tanto é verdade, que os agrupamentos produtivos mudam constantemente, de acordo com a evolução da criança. Considerar a rigidez de tempo fixo para destaque de sílabas simples, após complexas é desconsiderar as potencialidades do aprendiz.

O modo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever segue o caminho da apropriação individual de um fenômeno social; porém, considerar individual esta apropriação não implica reduzir sua aprendizagem a uma atividade solitária. Muito

pelo contrário, nós consideramos que a situação grupal que a aula pressupõe é uma situação privilegiada, cujas vantagens devemos saber aproveitar. (TEBEROSKY, apud KAUFMAN, 1994, p. 86).

Conforme Teberosky, a aquisição da leitura e escrita é individual, mas não significa que seja solitário, por isso o trabalho coletivo, a interação com os pares. Cabe ao professor fazer uso dessas situações da melhor maneira possível possuindo sempre atividades diferenciadas para atender a todos e, ao mesmo tempo acompanhar o progresso individual.

No tocante à concepção de alfabetização dos sujeitos antes de cursar o Programa, muitos professores (57 P), disseram ensinavam mecanicamente, que o processo era restrito ao que constavam nas cartilhas, que a alfabetização era simplesmente decodificar os códigos lingüísticos, dentre as quais destacamos:

Era uma alfabetização onde o mais importante era a criança da sala lendo as sílabas simples e fazer frases curtas, com o uso da cartilha. (P. 53)

Alfabetização tradicional o aluno só tinha que ler o que a professora tinha ensinado. (P. 17)

A alfabetização é onde as crianças adquirem conhecimentos e, antes esse conhecimento era restrito. (P. 25)

Escrita como código, sem o papel de facilitação cultural, com a tal memorização. (P. 30)

Uso da cartilha trabalha de rotina tradicional dentro da sala, o professor transmissor e o aluno mero receptor. (P. 44)

De acordo com Documento de apresentação do PROFA:

Se antes se acreditava que o fundamental para alfabetizar alunos era o treino de determinadas habilidades – memória, coordenação motora, discriminação visual e auditiva, noção de lateralidade – a pesquisa sobre a aprendizagem da leitura e da escrita mostrou que a alfabetização (como tantas outras aprendizagens) é fruto de um processo de construção de hipóteses; não é decorrência direta dessas habilidades, mas sim, de procedimentos de análise da língua escrita por parte de quem aprende: por trás da mão que escreve e do olho que vê, existe um ser humano que pensa e por isso de alfabetiza. (BRASIL, 2002, p. 14).

A citação mencionada nos remete para o fato de que, todas as crianças, jovens ou adultos, independente de classe econômica ou social, fazem uso de hipóteses, algumas curiosas, porém lógicas e necessárias. O fator que interfere nesse processo tornando essa aprendizagem em maior ou menor tempo é o meio em que estão inseridos. Quanto mais a criança conviver com a leitura e escrita, mais gosto e facilidade terá com a aprendizagem formal das mesmas.

Embora esses conceitos sejam discutidos no Programa, encontramos sujeitos que não mudaram o conceito, apenas o ampliaram, dentre os quais “Já tinha vasto conhecimento, o curso ajudou a melhorar a prática” (P. 15), e, “O PROFA ampliou meus conhecimentos” (P. 8), ou “Não que mudou, mas acredito que ampliei meus conhecimentos renovando, através de novos estudos” (S. 9)

Os sujeitos não percebem que, ao ampliarem o conceito o reinventaram, isto é, reconceptualizaram o modo de compreender a alfabetização. Ressaltamos ainda que o processo de reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000), é uma realidade na fala dos sujeitos.

Dos sujeitos pesquisados, (03) não responderam a questão e outros (02) disseram que já realizavam uma alfabetização diferenciada:

Sempre acreditei na importância da valorização do ensino, buscando o diálogo e a vida dos discentes. (P. 9)

O meu método já era construtivista, pois trabalhei 04 anos com sala de aceleração e aprendi que o aluno só faz fazendo. (P. 4)

Sempre trabalhei com o construtivismo e a criança aprende uma pluralidade de informações e vivencia situações que novas e lúdicas. (P. 31)

Smith enfatiza que para ser formar bons leitores e bons escritores, é necessário o gosto pela leitura e escrita. E, isso acontece por meio de uma prática que leve em consideração o conhecimento prévio do aluno, favoreça o desafio crescente, bem como, o trabalho com atividades significativas.

[...] as crianças devem ver formas de empregar a leitura para ampliar seus objetivos e interesses. Se a linguagem escrita tem significado para as crianças, elas aprenderão da mesma maneira que aprenderam a usar a linguagem falada. [...] A escrita é um ato difícil. Escritores, compositores, jornalistas, professores e todos os profissionais que têm na escrita um instrumento de trabalho, em geral dizem que “suam a camisa” para redigir seus textos. Mas dizem também que a satisfação do texto pronto vale o esforço de produzi-lo. (SMITH, 1999, p. 125).

De acordo com o autor, os alunos precisam vislumbrar o emprego da leitura e escrita, nas suas atividades cotidianas, lerem o que gostam: gibis, receitas, regras de jogos, outdoors, dentre outros. Acrescenta que há uma dificuldade de escrever algo para alguém, porém, aos alunos iniciantes, se virem sentido no que escrevem a fazem sem maiores traumas.

A leitura significativa também é discutida no Programa, alguns comentam sobre letramento e alfabetização. Nós também indagamos sobre essa possível diferenciação à Weisz que respondeu:

[...] nós começamos a usar o termo letramento pra mostrar que a alfabetização não se reduzia a be a ba, [...] o que está acontecendo é que estão tirando o enquadramento que tínhamos dado e agora, estão falando: primeiro alfabetização depois, letramento, quer dizer voltando ao que se fazia antes. Então não estamos falando de letramento, estamos falando de cultura escrita. [...] Cultura escrita é toda uma cultura que se desenvolve a partir da escrita.

Por notarmos que entre os cursistas, supervisores e demais pessoas ligadas à educação havia certos embates a respeito de práticas educativas, solicitamos nas entrevistas que fizessem uma diferenciação entre alfabetização e letramento, caso se achassem oportuno. Observa-se que fazem uma diferenciação, uns dizem que, letramento vai além da alfabetização, outros afirmam que letramento é o uso que o indivíduo faz da língua escrita em diferentes situações sociais; há afirmações que dizem que uma pessoa pode ser letrada, sem ser alfabetizada.

Antes de cursar o PROFA, alfabetização e letramento eram a mesma coisa. Hoje, letramento é o uso que o indivíduo faz da escrita. Alfabetizado é aquele sabe usar a língua escrita podendo também ser letrado. (P. 1)

Sim, letramento é o mundo das letras, das propagandas, dos cartazes, de tudo que a criança escuta e vê, já alfabetização é o significado de cada coisa. (P. 2)

Alfabetização acontece por etapas e letramento leva a criança a pensar, criar, recriar mesmo sem “saber ler” convencionalmente. (P. 3)

Alfabetizar é o ato de ensinar/aprender a ler e a escrever. Letramento não é apenas saber ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita seja com prazer, lazer, notícias, informações, etc. (P. 4)

Existe diferença entre alfabetização e letramento. Antes me preocupava com a questão das letras em memorizar, decodificar, agora, como já disse, não me preocupo. As crianças descobrem que elas existem naturalmente, durante o trabalho com textos, jogos e brincadeiras. (P. 7)

Salientamos a importância do entendimento amplo de alfabetização, como um processo amplo que não começa nem termina com a simples apropriação da leitura e escrita. Emília Ferreiro esclarece com propriedade o equívoco desencadeado no Brasil com os termos. Vejamos o que diz:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. (FERREIRO, 2003, p. 30).

Encontramos em Kleiman uma crítica ao termo e que, a aceitação desse termo ‘letramento’ vem a negar o conceito de amplitude de alfabetização. De acordo com a autora:

[...] há uma dimensão de poder envolvida no processo de aculturação efetivado na escola: aprender – ou não – a ler e escrever não equivale a aprender uma técnica ou um conjunto de conhecimentos. O que está envolvido para o aluno adulto é a aceitação ou o desafio e a rejeição dos pressupostos, concepções e práticas de um grupo dominante – a saber, as práticas de letramento desses grupos entre as quais se incluem a leitura e a produção de textos em diversas instituições, bem como as formas legitimadas de se falar desses textos -, e o conseqüente abandono (e rejeição) das práticas culturais primárias de seu grupo subalterno que, até esse momento, eram as que lhe permitiam compreender o mundo. (KLEIMAN, 2001, p. 271).

De acordo com Soares promover uma diferenciação de termos sinônimos, em nosso país é tentar justificar o fracasso da alfabetização em nossas escolas há longas décadas. Sintetizando diz ainda que:

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino *desinvenção da alfabetização*. (SOARES, 2004, p. 8, grifo da autora).

Portanto, mesmo que insistam em dar enfoque à alfabetização utilizando para isso o termo letramento, na ótica do Programa, não há essa diferenciação, mesmo porque, a alfabetização é vista de ângulo diferente: ultrapassa a simples decodificação e significa que o indivíduo faz uso da leitura e escrita em práticas sociais.

Obtivemos no seguimento professor, uma resposta importante a se considerar: primeiro o docente faz uma crítica em relação à alfabetização antes ou pós PROFA e, logo após argumenta não há um curso que favoreça total competência ao professor para alfabetizar, nem o PROFA. Enaltece ainda que o professor precisa de autonomia docente para utilização de variadas técnicas:

Não é certo a alfabetização “antes” do PROFA. É necessário equilibrar, pois não há conceitos tão retrógrados quanto se acham, nós professores somos profissionais que buscamos sempre o melhor e novo para os nossos aluno. Nem todo curso, muito menos o PROFA, nós dá a capacidade total para alfabetizar. O professor precisa de autonomia para utilizar variadas técnicas de ensino para ter escrito na alfabetização. (grifo nosso).

Esse relato mostra que para esse professor, assim como outros não há clareza do que seja alfabetização e letramento e, quanto ao PROFA não dar conta da qualidade de ensino, também é uma verdade, pois existem inúmeros fatores que contribuem para a manutenção da educação tal como está posta.

3.2.5 Avaliação: concepções e crenças antes e pós PROFA

A avaliação é um assunto discutido entre pesquisadores e educadores pairando também no próprio PROFA. O uso de instrumentos avaliativos colocam o professor como sujeito capaz de inferir notas ou conceitos à aprendizagem dos alunos, portanto possui o poder de selecionar. O uso da avaliação como poder, a concretiza como discriminatória.

Silva (2003) destaca as características de uma avaliação formativa que atenda às necessidades emergentes como sendo democrática, constante, diversificada e contínua, sistemática (metódica) e intencional. De acordo com o autor (2003, p. 13-14) é importante ser constante a avaliação para:

[...] acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido na rotina escolar, podendo, assim, sempre informar aos sujeitos envolvidos no processo educativo acerca do que vem acontecendo nas suas interações pedagógicas, possibilitando informações para a regulação do trabalho docente e das aprendizagens. [...] cruza o trabalho pedagógico desde seu planejamento até a sua execução, coletando dados para a melhor compreensão da relação entre planejamento, o ensino e a aprendizagem e poder orientar a intervenção didática para que seja qualitativa e contextualizada.

Sob o enfoque do programa, a auto-avaliação também é importante, tanto para cursistas como para professores, formadores dentre outros que estejam envolvidos no processo de aprendizagem. No ano de 2003, dando continuidade à proposta do Programa, os professores que concluíram em 2002, realizavam estudos periódicos com as formadoras sobre a avaliação didática que acontecia em sala de aula. E, posteriormente promoviam debates e reflexões sobre a aplicabilidade da proposta com a formadora:

Qualquer que seja o nível em que uma estudante aprenda – seja executar uma atividade em particular, ou um tipo de execução, ou uma maneira de construir o design de uma performance ou da aprendizagem na sua prática em evolução depende significativamente de como ela avalia sua própria atividade e a de sua aluna. (SCHÖN, 2000, p. 218, grifo nosso).

Dentre os que mudaram a maneira de avaliar, afirmando que as avaliações passaram a ser contínuas, por meio de atividades em sala de aula, as falas descritas a seguir nos levam a acreditar que há maior flexibilidade, fazem uso do caderno de registro, respeitam as individualidades de aprendizagem. Das asserções analisadas encontramos 67 referências afirmando ter mudado o modo de avaliar, acrescentando 8 das entrevistadas. Vejamos o que dizem:

Sim, aquela avaliação onde se dava a nota bimestralmente já não acontece mais e sim a diária e no fechamento de cada semestre através de uma avaliação conceitual (...) onde observamos as atitudes e registros do aluno. (P. 4)

Sim. O processo de avaliação é composto de diferentes momentos, avaliação inicial, avaliação de percurso, avaliação final. A avaliação de um trabalho construtivista ocorre respeitando o nível de cada aluno de maneira diferenciada para ajudá-lo em seu desenvolvimento. (P. 43)

A avaliação é um processo contínuo que acompanha o desenvolvimento do aluno no decorrer das atividades propostas no âmbito escolar de modo a direcionar o processo ensino aprendizagem. (S. 2)

A avaliação mudou, pois hoje todos os professores de pré a 4ª série nesta escola têm caderno de registro, e registram os avanços e o retrocesso dos alunos paulatinamente, desta forma o professor avalia o que o aluno já sabe e faz planejamento para que, e como o aluno poderá avançar mais. Temos as fichas de avaliação sistemática, onde os professores preenchem, conforme os rendimentos dos alunos. Aqui na escola, nós utilizamos os níveis de escrita para acompanhar se o aluno avançou ou não, mensalmente realizamos escrita espontânea e os alunos de 1ª série que ainda encontram-se pré-silábico têm ajuda pedagógica através de reforço em uma parceria da escola. (S. 6)

De acordo com os relatos, esse recurso rompe com a avaliação há anos arraigada nas escolas e que ao romper com velhas práticas buscam novos significados junto aos pares. Reporta à importância a um dos princípios da interdisciplinaridade, pois, de acordo com Mello, (2004, p. 44) “Em linhas gerais, através da vivência interdisciplinar aprende-se a “gerar” significados essenciais para compreender o mundo que nos rodeia e participar dele”.

Weisz (2004) diz da necessidade de rever o processo de avaliar uma vez que os professores devem fazer uso de uma avaliação que valorize o conhecimento do aluno, que acompanhe seu crescimento, possuindo uma visão cumulativa de aprendizagem.

Os professores ainda sinalizam dos benefícios de uma avaliação democrática:

A avaliação não acabou tanto é que ela ocorre constantemente a todo o momento, é diária. Não tem mais aquela semana de avaliação, até mesmo porque a criança pode estar naquela semana com algum problema, com algum desvio e isso naquele momento a prejudica. Agora por ser constante, diária você já sabe o que a criança não aprendeu e até mesmo através do caderno de registro, com isso você vai conseguindo provar a evolução dessa criança. (P. 1)

Sim, a avaliação está em cada atividade realizada em sala de aula, pois além de ser uma maneira de verificar o que meu aluno aprendeu, também faz refletir a minha prática pedagógica. (P. 2)

Mudou, a avaliação se dá diariamente, durante a resolução das atividades propostas. Acabou a semana de prova pré-estabelecida pela direção. Sim, as atividades são diferenciadas, desafiadoras, grupais ou individuais. Depende do objetivo que eu “quero” alcançar. Sim, a avaliação deixou de ser quantitativas para ser qualitativa. (P. 7)

Sim. Mudou a avaliação qualitativa e não quantitativa includente, diária para observação o que está acontecendo sempre, preocupando novos caminhos. Juntos: Direção X aluno X pais. (S. 28)

Ao remeter à questão de avaliação e auto-avaliação nos remetemos à tematização da prática. A autora citada reforça a idéia da reflexão reportando á compreensão do que está por trás da ação prática do professor.

Bazé (2001), também esclarece sobre a compreensão do mundo em que vivemos e da importância da aprendizagem de novos significados com a evolução do mesmo, faz uma inferência sobre o processo de erro e conseqüentemente - avaliação:

A tradição escolar – que não faz diferença entre erros integrantes do processo de aprendizagem e simples enganos ou desconhecimentos – trabalha com a idéia de que a ausência de erros na tarefa escolar é a manifestação da aprendizagem. Hoje, graças a avanços científicos na área da aprendizagem [...] a superação do erro é resultado do processo de incorporação de novas idéias e de transformações das anteriores, de maneira a dar conta das contradições que se apresentarem ao sujeito para, assim, alcançar níveis superiores de conhecimentos. (BAZÉ, 2001, p. 80).

Percebemos a visão do erro visto como construtivo na proposta de alfabetização adotada pela REME, a avaliação não poderia continuar a mesma: com datas pré-estabelecidas bimestralmente e notas que de certa forma classificam os alunos. A questão avaliativa é objeto de reflexão no PROFA, portanto, aderida pela REME, com vistas a atender:

[...] aos professores, tendo em vista a necessidade constada de uma forma diferente de avaliar, elaboramos um módulo específico para refletirmos sobre a avaliação, de fichas de acompanhamento do desenvolvimento de metas a cada semestre e de uma ficha conceitual com adjetivos a ser alcançados pelos alunos elaborados coletivamente. Acreditamos que esse modelo de avaliação dá maior suporte ao professor para acompanhar o desenvolvimento do ato educativo e da aprendizagem dos alunos. (FORMADORA F).

Entre os professores a questão avaliativa é algo que incomoda, visto contemplar aspectos objetivos e subjetivos e, aferir uma nota ou menção quanto ao resultado do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação e aprendizagem são termos que assumem múltiplas dimensões porque estão atrelados a diferentes concepções. Em primeiro lugar, avaliar é, por essência, o ato de valorar, de atribuir valor a algo, de perceber as várias dimensões de qualidade acerca de uma pessoa, de um fenômeno ou situação. Essas concepções da ‘qualidade’ do objeto avaliado poderão ser positivas ou negativas para aquele que avalia, e como os avaliadores são pessoas diferentes, tais avaliações serão sempre subjetivas e arbitrárias (no sentido de livre arbítrio de quem opina a respeito). (HOFFMANN, 2003, p. 45).

A fala da autora favorece o modelo de avaliação adotado pela REME, tanto pelo aspecto democrático, quanto a considerar a avaliação atrelada ao processo de aprendizagem. Segundo ela; “independente do discurso se é formativa ou, em processo, o problema é que o modelo de avaliação imposto não permitia aos professores usar a idéia de avaliação democrática”.

O caderno de diagnóstico do professor alfabetizador é um dos principais orientadores da sua prática pedagógica, pois representa o histórico do processo de aprendizagem de cada aluno. Conforme relato: “A avaliação mudou, pois hoje temos o caderno de registro para avaliar avanços e retrocessos apresentados pelos alunos, fichas de avaliação sistemática, etc”.

O caderno deve ser um guia indicador de agrupamentos produtivos ao longo do ano escolar, bem como um importante elemento de reflexão sobre a prática que se está construindo. No mesmo, o professor alfabetizador deve organiza escritas das crianças em primeira versão, analisando este material, de acordo com os níveis de escrita, individualmente (o professor e o aluno) para acompanhar seu raciocínio e leitura.

Ao analisar o nível de escrita de cada criança individualmente é possível saber o que elas estão pensando sobre a escrita, planejar atividades que as ajudem a avançar e conseqüentemente identificar o nível em que a mesma se encontra. Com base nessa reflexão, a contribuição do caderno de registro também se faz presente, em virtude que se traduz em um instrumento de avaliação e auto-avaliação, tanto docente, quanto discente.

3.2.6 O incentivo financeiro e sua representação para os cursistas

Os sujeitos da pesquisa que receberam incentivos financeiros foram os cursistas da turma de 2002. O valor recebido por cada docente variava de acordo com o salário de cada um, ou seja, recebiam um valor de 24 horas/aulas, a mais, por mês pela participação no curso.

Entendemos que a Formação não se constrói por acumulação pura e simples de conteúdos específicos dissociados de um conteúdo pedagógico, em processo gradual e seqüencial, mas, por um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas já experienciadas pelos alunos que, na maioria das vezes, já exercem uma prática pedagógica e, ainda pela reconstrução permanente da identidade pessoal, ou seja, pelo processo de conhecimento de si mesmo, fundamental nesta ótica de formação. (KULLOK, 2000, p. 17).

Conforme o autor, a formação é um processo de formação contínua, que implica um enriquecimento tanto pessoal quanto profissional. Entretanto, quando o assunto é incentivo financeiro para participar da capacitação continuada, surgem vários enfoques diferentes para o mesmo problema. Essa diversidade de opiniões sobre a temática é evidenciada na pesquisa.

Dentre os professores que não receberam incentivos financeiros (34), e, os que não receberam (24), ambos disseram ser um fator importante para elevar auto-estima, contribuir com transporte, aquisição de livros, incentivar a participar no curso, investimento na formação profissional, dentre outros conforme os 3 primeiros depoimentos:

Não, pois o incentivo financeiro ajudaria o professor cursista a comprar materiais pedagógicos adequados para a qualidade de suas aulas. (P. 25)

Sim. O incentivo representa estímulo diante das dificuldades financeiras que passa o profissional que quer aprimorar seus conhecimentos. (P. 51)

Não. Mas quando incentivado é mais gratificante, pois se podem comprar vários livros para leitura. (P. 27)

Sim, é um incentivo a mais. (P. 18)

Não. O incentivo financeiro é muito importante até para a própria tranquilidade, todo incentivo levanta a auto-estima. (P. 12)

Não, porém o incentivo financeiro representa a valorização do profissional. (P. 47)

E, temos também aqueles que, embora, tenham recebido incentivos financeiros, reconhecem que o curso teve uma valia superior ao pagamento, pois elevou o nível de conhecimento e contribuiu na melhoria do trabalho pedagógico em sala de aula depoimentos.

No que se refere à importância do incentivo financeiro percebemos, tanto nas respostas de quem recebeu e/ou não o incentivo, uma contradição quanto à sua importância para os mesmos, em virtude de que, uns questionaram ser pouco, e, por isso, não valeu a pena, outros disseram que, mesmo não recebendo o curso foi considerado bom e, portanto, a contribuição é maior do que o incentivo, conforme expressam nas mensagens selecionadas e que, representam as demais:

No início sim, mas no final do curso não, para o primeiro grupo cursista do PROFA o incentivo financeiro foi bom, mas não nos desmotivou a falta deste, pois ansiosos na busca de novos conhecimentos. (P. 63)

Sim, mas a quantia foi muito insignificante. Dá mais incentivo para a participação no curso. (P. 21)

Não. O incentivo financeiro significa muito, pois o professor às vezes necessita se deslocar para o curso com seu próprio veículo, ou pagar moto-táxi ou mesmo alguém para cuidar de seus filhos enquanto faz o curso. (P. 58)

Não, mas a bagagem de conhecimentos que recebem e a contribuição para que, minhas aulas possam estar mais propícia ao nível dos alunos me deixou muito feliz, pois o professor tem que estar aperfeiçoando. (P. 2)

Muitos dos docentes atribuem o incentivo à elevação da auto-estima, conforme relato de (14), dentre as quais selecionamos utilizando sempre o critério de semelhança:

Não. Significa uma valorização para o profissional, pois o professor é como qualquer outro trabalhador sente bem quando é valorizado. (P. 19)

O incentivo financeiro é importante, porque faz com que o profissional sinta mais ânimo e tem capacidade para estar adquirindo novos conhecimentos para sua formação. (P. 11)

É de grande valia, o professor se sente valorizado. Todo trabalhador deve ser pago pelos serviços prestados. (P. 43)

Das respostas dadas por um número de 19 professores, que sintetiza a importância da valorização profissional:

Não. No entanto ele representa um incentivo maior na participação do cursista. (P. 46)

Não. Mas quando incentivado é mais gratificante, pois se pode comprar vários livros para leitura. (P. 41)

Incluíram horas de formação pagas por um pequeno período. Valorização profissional. (P. 54)

Não recebi. Porém, o incentivo financeiro representa a valorização do profissional. (P. 70)

No início sim, mas no final do curso não, para o primeiro grupo cursista do PROFA o incentivo financeiro foi bom, mas não nos desmotivou a falta deste, pois ansiosos na busca de novos conhecimentos. (P. 67)

Alguns docentes também disseram que ajudou financeiramente, pois muitos não tinham com quem deixar os filhos, pagar um meio de locomoção conforme relato de 12, dentre os quais destacamos:

Recebi incentivo financeiro no começo. Facilita o dia-a-dia do profissional, muitos têm que ausentar da sua casa por várias horas deixando seus filhos sozinhos e sem o acompanhamento necessário que precisam. (P. 16)

No início sim, ajudava com custeio (para locomoção - gasolina - que servia como ajuda até chegar ao curso). Depois acabou incentivo, ficando apenas o desejo de conclusão do curso e a valorização do profissional que o realiza. (P. 10)

Alguns dos relatos chamaram mais atenção por seu conteúdo diversificado da maioria. Dentre 11 que se manifestaram, elegemos 3: o primeiro citado é a fala de um docente dizendo ser contrário ao recebimento de qualquer incentivo financeiro, oferecido ao docente para a participação. Conforme o relato: “Não recebi e, em minha opinião, o incentivo financeiro deixa as coisas se voltarem como obrigação”. E, o segundo manifesta de forma parecida: “Sim, recebi incentivo financeiro, **não foi em mãos**, mas só de ir para o curso por conta da Prefeitura Municipal, foi bem pago”. (grifo nosso) O terceiro diz: “Sim, eu recebi. Para mim, representa um incentivo a mais já que é a obrigação do bom profissional em se aperfeiçoar, isto é, quando lhe é proporcionado”.

A formação contínua constitui-se em processo privilegiado de interface das instituições formadoras com o profissional em exercício, permitindo o tratamento dos aspectos teóricos epistemológicos da formação em articulação com seus problemas concretos, valorizando os processos de construção de conhecimentos construídos no trabalho docente [...]. (FREITAS, 2004, p. 101).

A autora faz uma inferência entre os programas de formação em articulação com os problemas reais enfrentados pelos docentes, tal fato também é evidenciado nos relatos mostrando que independente de incentivo, os mesmos se preocupam com a formação contínua e não perdem oportunidade em fazê-la, pois representa uma oportunidade de aperfeiçoamento profissional.

Existem também aqueles professores que, devido à natureza e quantidade horas/aulas, desejavam que o incentivo fosse incorporado ao salário. Veja como se expressam:

Sim, no decorrer do curso, mas gostaria que esse incentivo fosse contínuo. (P. 49)

Sim, mas por ser um curso de 180 horas, deveria ser incorporado no salário mensal. (P. 50)

Depreende-se desse item que o incentivo financeiro tem significativo espaço na formação continuada, mesmo porque, como observa Nóvoa (1995a), eles não têm uma visão idílica da escola e do papel dos professores.

3.2.7 Aplicabilidade na prática pedagógica: analisando os pontos positivos e negativos apontados pelos sujeitos da pesquisa

Vários estudos têm sido empreendidos no sentido de verificar o real alcance didático dos cursos de formação continuada, nossa intenção, ao interpretar as mensagens dos sujeitos da pesquisa é ultrapassar o senso comum - ver o professor como o responsável pelo fracasso do aluno e conseqüentemente da qualidade da educação no País.

Não concebemos o professor como um profissional que não se preocupa com a qualidade de sua sala de aula. O professor é aquele profissional que encontra dificuldades, porém, busca novas alternativas conforme constatado nos eixos temáticos sobre: concepção de alfabetização, metodologia, avaliação, dentre outros. Raros são os professores que talvez, por falta de motivação, ou outro fator do qual não nos atentamos, não se preocupam em mudar a prática pedagógica.

Para facilitar o manuseio das mensagens e melhor visualização dos pontos positivos e negativos apresentam convergência e divergência, visto que muitos deles se repetem. Apresentamos essa temática em dois momentos:

a) Os pontos positivos evidenciados pelos sujeitos da pesquisa – Neste momento analisamos os pareceres sobre a aplicabilidade do que foi estudado no PROFA e a prática pedagógica dos professores. Dentre todos os sujeitos que responderam à pesquisa apenas dois não se manifestaram. Os demais apontaram pontos positivos.

Dentre os pontos positivos destacam-se: a alfabetização com textos, o preparo da criança para a vida extra-escolar, o trabalho com agrupamentos produtivos, flexibilização de conteúdos, trabalho diferenciado, conhecimento e respeito aos níveis de escrita, trabalho com alfabeto móvel, avaliação sem frustração, leituras diárias, valorização da vivência do aluno, liberdade de expressão, a criança aprende construindo os próprios conceitos e permitem tanto ao aluno, como professor acompanharem o processo de apropriação da leitura/escrita de forma prazerosa, a segurança, a cooperação mútua, o crescimento profissional, a sensibilidade ao docente no papel de facilitador e o compromisso com a aprendizagem, o professor se

mantém atualizado, a reflexão sobre o ensino e aprendizagem. Extraímos algumas mensagens que sintetizam as demais que não estão presentes:

São muitos os prós detectados, pois trabalhamos com a diversidade textual, como toda didática aplicada, a riqueza das leituras e a intervenção do professor na aquisição da escrita. (S. 3)

As vantagens do programa é que ele abrange todos os objetivos propostos sem agredir os limites das crianças. As desvantagens é somente a insegurança no início da aplicabilidade da proposta. (P. 9)

A nova maneira de trabalho, os novos direcionamentos, a compreensão e o estímulo, deixando para trás as cobranças excessivas mutilando o conhecimento que o aluno carrega consigo. (P. 12)

Após o Programa, as crianças passaram a ter mais liberdade de expressão, houve uma aplicação de conhecimentos, onde se passou a respeitar os conhecimentos prévios dos alunos. (P. 27)

A criança tem oportunidade de conhecer outros tipos de textos ricos para sua aprendizagem: observa a sua leitura e escrita quando inicia o ano e seu desenvolvimento no decorrer do mesmo. (P. 53)

Avaliando o nível, não pecamos nem frustramos a criança. Esta prática permite ver o avanço e apropriação de escrita e leitura convencional e o rendimento de cada aluno é avaliado de acordo com suas potencialidades. (S. 3)

Exercícios que fazem a criança raciocinar e não atividades mecânicas, um “ensinar” o outro a fazer descobertas; respeito com a criança diante sua maneira de pensar, seus conflitos. (P. 36)

Eu achei positivo o agrupamento dos alunos, pois essa maneira de se trabalhar da um entrosamento entre os coleguinhas da sala, tornando as atividades mais produtivas. (P. 58)

Dentre todos os pontos positivos que o programa trouxe para a alfabetização, sem dúvida nenhuma o maior foi a valorização aos saberes dos meus educandos, o atendimento as necessidades de cada um. (P. 46)

Os alunos produzem textos com mais coerência e coesão. Os alunos se tornam mais críticos, e as crianças se sentem desafiadas devido à escrita espontânea, esse fato contribui como incentivo para que avancem. (D. 3)

A credibilidade é evidenciada, considerada um fato importante para a mudança de atitude e aceitação Como consta no Documento de Apresentação do Programa:

Nenhum professor se torna competente profissionalmente apenas estudando. Competência profissional (Perrenoud, 2000) significa a capacidade de mobilizar múltiplos recursos – entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal -, para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão. Ou seja, significa capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis. (BRASIL, 2002, p. 18).

Os docentes enalteceram a questão do conhecimento prévio dos alunos, o entendimento teórico dos níveis de escrita, e a contribuição dos estudos de alfabetização.

Sendo assim, reconhecem que as ações de formação continuada levam a um enriquecimento contínuo.

Um ponto relatado por supervisores e diretores 6, no que se refere àqueles docentes que nunca alfabetizaram é que assimilaram melhor a proposta do programa:

Os que nunca alfabetizaram consideraram um bom caminho. (S. 2)

Permite a construção do processo com a participação das crianças (F)

Oportuniza aos alunos conhecimento mais amplo, os professores iniciantes aplicam a Proposta sem maiores problemas (D. 3)

Rompe com a visão fragmentada, focalizada na tradicional (S. 7)

Adotam a proposta e usam bilhetes, folders, diferentes tipos de material escrito, principalmente os que são novos na alfabetização e já começaram a alfabetizar nesse método. (S. 3)

A conscientização do contexto histórico é observada, assim como o planejamento pedagógico e, principalmente a reflexão sobre a prática. Parafraseando Sacristán (2000, p. 254), o professor ao planejar, leva em consideração questões que lhes são úteis e relevantes no ambiente em que vai atuar, são esses conhecimentos que dão condições de organizar antecipadamente sua conduta docente. No caso, os supervisores e diretores têm igual ou maior tarefa, tendo em vista a função que ocupam. Vejamos o depoimento extraído do discurso de um supervisor:

É viável desde que o professor tenha a disponibilidade em entender melhor como os alunos aprendem a ler e a escrever e conseqüentemente, como ensiná-los para que possam avançar, propondo conceitual que se dá pela reflexão do aprendiz sobre características e o funcionamento da escrita. Situações de aprendizagem onde crianças possam produzir novos conhecimentos. Prática Pedagógica – É fundamental acreditar na proposta. Acredito que uma grande parcela dos professores trabalhe alfabetização com textos com segurança. Existem as dúvidas e inseguranças que estão sendo trabalhadas nas unidades escolares, por meio de visitas pedagógicas e alimentação da proposta. (S. 8)

Os supervisores e diretores 7 afirmam que os professores vêm enriquecendo as aulas com textos diversificados, passaram a escolher com mais cautela as atividades, a entenderem o processo de aquisição da escrita e leitura, bem como os níveis pelos quais os alunos passam até chegarem ao nível alfabético. Transcrevemos uma mensagem que representa as demais:

A proposta pedagógica (PROFA) proporcionou aos professores e coordenadores da rede municipal uma reflexão sobre prática e teoria. Levando os profissionais a repensar sua postura enquanto educador, enquanto profissional proporcionando

caminhos a real alfabetização dos alunos, alfabetização ampla, e não aquela alfabetização que era oferecida aos alunos nos anos anteriores, onde não se trabalhava a diversidade de textos, acho que os alunos nem conheciam texto. Sendo nos dias atuais os nossos educandos conhecem a diversidade de textos. Sendo capazes de recitar poemas e relacionar autores famosos como Vinícius de Moraes entre outros tomando como exemplo.

O depoimento vem de encontro com a afirmação de Mizukami:

A reflexão oferece a eles a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita igualmente o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal. (MIZUKAMI, 1996, p. 61).

Nessa linha de pensamento notamos que as atitudes individuais, representações, opiniões e conhecimento acumulado pelo professor fazem com que reflita a ação pedagógica e conseqüentemente crie a possibilidade de uma mudança.

Diante da análise explicitada abstraímos os seguintes aspectos quanto ao conhecimento produzido pelo curso:

- **Teoria** - Diversidades textuais e atividades, análise das hipóteses de leitura e níveis de escrita, alfabeto móvel, valorização do conhecimento prévio, escrita espontânea, avaliação contínua e por meio de relatórios, uso do caderno diagnóstico/registro;
- **Alfabetização** - Os alunos produzem textos com mais coerência e coesão, se tornam mais críticos;
- **Relação conteúdo e teoria** - A leitura é vista como um processo dinâmico de construção cognitiva ligada à necessidade de atuação pedagógica (didática), por meio da afetividade e relações sociais. E, dentre estas a mediação da relação da família, aprendizagem dos alunos e a proposta pedagógica; uma concepção ampliada de ensino e aprendizagem por parte do professor e o nível.
- **Conhecimento profissional**, no qual adquiriu novos conhecimentos, o planejamento prévio do trabalho pedagógico, a gestão da sala de aula e a necessidade de estudo contínuo.
- **Análise do Programa** - O respeito pelo programa e aos objetivos propostos sem agredir os limites das crianças; proporcionou não só aos professores, bem como coordenadores da rede municipal uma reflexão sobre prática e teoria; proporcionou caminhos reais de alfabetização aos alunos; acréscimo de

conhecimento dos professores quanto à utilização em suas aulas de poemas, obras literárias; oportunizou o hábito da leitura tanto pelos alunos como pelos professores.

- **Conteúdo** - Mudança de postura docente; ampla visão de alfabetização; professor pesquisador da própria prática; concepção do processo pelo qual passa a criança na aquisição da leitura e escrita dentre outros.

Ainda em relação à aplicabilidade na prática pedagógica, o Programa também teve pontos negativos que inviabilizaram a concretização da proposta em toda a REME. Enaltecemos ainda que, os mesmos sujeitos apontaram os pontos positivos e os negativos, portanto muitos dos pontos aqui destacados como positivos serão novamente descritos nas mensagens dos sujeitos como negativos.

b) Pontos negativos da operacionalização da proposta – A interpretação aqui aconteceu com os mesmos sujeitos do item (a). A quantidade de respostas que diferem do item acima é que (3) sujeitos não encontraram dificuldade em aplicar a proposta e (3) não responderam à questão.

Ao analisarmos as falas e, conseqüentemente os empecilhos da Proposta Pedagógica, lembramos Schön (2000, p. 133): “Para que tenha crédito e seja legítima, uma aula prática deve passar a ser mundo com sua própria cultura, incluindo sua linguagem, suas normas e seus rituais”. Assim sendo, percebemos que, mesmo acreditando ser uma boa proposta apresentam seus negativos.

Vários intervenientes foram citados pelos sujeitos pesquisados, tais como: número excessivo de alunos em sala de aula; falta de continuísmo da capacitação; alunos que não aprendem o alfabeto; pouca ajuda dos pais; mudança de postura docente; trabalho com níveis diferentes; falta de material didático; indisciplina; medo do novo; agrupar por níveis próximos; avaliar os níveis de escrita; fazer as intervenções necessárias. Dentre as mensagens destacamos:

É detectado pelos professores o elevado número de alunos em salas de aula, dificultando assim o atendimento do professor, não apenas no trabalho individual com seus alunos, mas também com as atividades grupais necessitando assim de um maior apoio da supervisão direção e outros envolvidos, pois a proposta requer muito do professor. (S. 6)

Este programa requer mais de um professor em sala, ou seja, o professor titular e um adjunto para um trabalho de qualidade. Tem que ser um trabalho coletivo supervisão, direção e professor alfabetizador. Exige muita pesquisa, leitura, informações constantes, atualização. O professor deve ter a auto-estima sempre elevada, demonstrando para o aluno como é signficante o ato de aprender. (S. 7)

A maior dificuldade são as superlotações nas salas de aula, mais cursos acompanhados de teoria e prática trabalhar com atividades diversificadas, montar duplas e, no final fazer sua avaliação. (P. 27)

O número de aluno dificulta o trabalho a ser desenvolvido pela proposta, embora tenhamos amparado por lei o número de crianças por sala, infelizmente a nossa realidade é totalmente diferente, pois contamos por média de 30 a 38 alunos por sala. (P. 8)

Quando o aluno não se mostra interessado pelas atividades colocando conflito como é difícil ou não querendo fazer, sendo que é difícil, porém realizáveis de acordo com suas possibilidades, e, também a família que não participa na educação dos seus filhos. (P. 10)

Salas numerosas, indisciplina. (P. 33)

Falta interesse por parte de alguns profissionais em aplicar o programa, salas numerosas, falta de disciplina. (P. 34)

A minha dificuldade foi tentar entender essa nova proposta. A partir do momento que comecei a entender senti uma segurança em estar trabalhando esta proposta. Notei também que as crianças sentiram como um desafio, principalmente quando de suas escritas espontâneas. (P. 11)

É detectado pelos professores o elevado número de alunos em salas de aula, dificultando assim o atendimento do professor, não apenas no trabalho individual com seus alunos, mas também com as atividades grupais necessitando assim de um maior apoio da supervisão direção e outros envolvidos, pois a proposta requer muito do professor. (S. 6)

Dessa forma, destaca-se mediante os discursos, o desejo dos professores em ter um monitor em sala, em auxílio nas atividades e intervenção nos agrupamentos produtivos. Fato que se deve ao número excessivo de alunos.

Apontam as dificuldades em trabalhar com agrupamentos produtivos (37), tendo em vista o atendimento às reais necessidades do aluno e a avaliação do progresso individual. No recorte abaixo assim se expressam:

Trabalhar com atividades diferenciadas para atender a todos em suas dificuldades, montar duplas e no final fazer sua avaliação. Esse processo é cansativo e estressa o professor. (P. 65)

O apoio às diferenças individuais do aluno, pois, as salas de aulas têm um número elevado de alunos e todos os discentes requerem a nossa atenção. (P. 44)

A minha sala é uma sala numerosa e é claro que esse número de aluno prejudica um pouco no desenvolvimento das atividades. Com essa nova proposta tenho que estar dando atenção aos alunos, dividindo-os em grupos produtivos e tenho que estar fazendo acompanhamento diariamente deles. Então um dia eu consigo detectar um grupo, outro dia outro grupo, sendo que com menos alunos eu poderia estar trabalhando melhor, desenvolvendo muito mais meu trabalho e com resultados muito mais positivos. (P.2)

Deixar de lado um trabalho no qual tinham total segurança, para se aventurar ao novo, como é a proposta do PROFA, causa medo e insegurança. No processo anterior viam

resultado prático pelo processo alfabetização por meio da silabação, primeiramente as vogais, as sílabas simples e a seguir as complexas. Estas últimas geralmente eram “pinceladas” por falta de tempo. As mensagens dos sujeitos reafirmam:

Ler é um processo dinâmico de construção cognitiva, ligado à necessidade de atuar no qual intervém também a afetividade e as relações sociais. É importante a relação da família com a aprendizagem dos alunos e com a proposta pedagógica, bem como a concepção de ensino e aprendizagem do professor e o nível de conhecimento profissional de que, ele dispõe. Também se deve considerar o planejamento prévio do trabalho pedagógico e a gestão da sala de aula. O que dificultou a aplicabilidade do estudo foi o “medo” dos profissionais de partir para o novo, pois os professores com a nova metodologia ficaram inseguros em aplicá-la inicialmente, agora se percebem mais encorajados. (P. 5)

Verifiquei que muitos professores demonstram resistência e colocam obstáculos, outros acham muito difícil trabalhar diferente ou de forma diferenciada, respeitando o nível da criança. Acredito mesmo que deve haver uma mudança de postura do educador. (S. 1)

Os professores estão aplicando a prática pedagógica do PROFA, embora alguns demonstrando certa insegurança o que é normal no início de qualquer mudança. (S. 4)

Alguns professores tiveram dificuldades de “introjetar” e acreditar em uma nova proposta, dificultando a sua atuação pedagógica. Outros professores compreenderam e aceitaram o novo desafio, ou seja, reformularam a sua prática. (D. 1)

Não basta, portanto cuidar apenas do planejamento pedagógico é preciso cuidar do contexto em que ele se realiza. A consciência do professor sobre essas questões é muito importante para a reflexão sobre sua prática e para a compreensão dos acontecimentos. (S. 5)

Encontramos na ‘fala’ da Formadora, vestígios desse pensar, quando se refere ao módulo ‘Alfabetizar com Textos’, apontando uma resistência e receio quanto à aplicabilidade da proposta em relação à proposta, principalmente por parte de alguns educadores com mais tempo de exercício no magistério que diziam:

Já vem novos modismos, fomos feitos de cobaias uma vez e, agora querem fazer novamente. Isso afligiu a equipe pedagógica, menos a mim, dizia ela, que tinha plena convicção de que gradativamente envolveria mais e mais educadores, nesse novo jeito de aprender junto.

O medo de ousar, de experimentar o novo não faz parte de uma postura interdisciplinar, pois, de acordo com Fazenda (1991, p. 18) “O que caracteriza uma atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício de pensar, num construir”.

Esse escrito elucida bem a questão vivenciada pela Formadora, uma vez conhecedora dos problemas emergentes da REME, principalmente no que diz respeito à alfabetização,

reflete sobre as práticas construídas e às suas próprias, bem como o papel a desempenhar naquele momento. Destacamos o papel das Formadoras como o de promover situações de mudança real nas salas de aula. Nessa caminhada as Formadoras não estão sós, com ela estão os alfabetizadores, os alunos e todo o contexto que os cercam.

Dos sujeitos da pesquisa (15) disseram ter problemas com disciplina, (10) tiveram insegurança inicial, 02 disseram ter dificuldade em trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais, ou seja, alunos inclusos na rede regular, tendo como base a proposta. Ainda outros 2 relataram a dificuldade de trabalhar com alunos com necessidades acentuadas de aprendizagem, dizendo que: “Eles não conseguem aprender o alfabeto”. Como o alfabeto é a base da aprendizagem, sendo importante reconhecê-lo em qualquer contexto, sentem-se impotentes diante essa situação.

Ao se tratar de programas de governamentais, não basta lançá-los supondo que o professor é uma máquina que armazena as informações por um período curto e, logo após, as deletam para posteriormente assimilar um outro. Não, o professor precisa ser ouvido, ter uma prática reflexiva.

Nesse sentido, a falta de continuísmo é um dos aspectos apontados como empecilho para alicerçar novos conhecimentos. As mensagens de 18 sujeitos evidenciam esse pensar e dentre eles destacamos:

Hoje nos estamos com um pouco de dificuldade procuramos trabalhar da mesma forma mais estamos com um pouco de dificuldades devido a falta de respaldo nesse sentido de capacitações e até de ajuda de supervisão às vezes própria de dificuldades da pessoa, falta de preparo às vezes porque toda metodologia precisa de uma assistência de um continuísmo, de elementos venham enriquecer nossa prática e a gente às vezes sente essa necessidade. (P. 2)

Hoje, apesar das dificuldades, ainda tentamos manter a proposta, estamos sem orientação do pós-PROFA penso que a SEMED deveria ter montado um programa de capacitações aos professores por meio de reflexão da ação, para tirar as dúvidas. Quando estamos aprendemos, vem uma nova proposta, é um trabalho que não tem seqüência. (P. 6)

No decorrer de 2005 não houve capacitação ligada ao programa. (D. 3)

Falta de continuísmo quanto à reflexão da própria prática. (P. 18)

Não houve capacitação – acredita que deve ser por série para favorecer a troca de experiência. (P. 6)

Não houve capacitação para refletir sobre o Programa. (S. 8)

Referente a proposta acabou. (P. 5)

A falta de continuísmo em programas governamentais não é um dado novo. A Formadora F ressalta que a capacitação precisa ser continuada:

A L.D.B. 9394/96 garante a formação continuada. Diante disso vejo como próximo passo, o aprofundamento, monitoramento e acompanhamento da metodologia proposta no programa. [...] Ao falar de formação tratamos de duas dimensões que produzem o processo: a formação inicial e a formação continuada, o 1º indispensável à profissão, mas não o suficiente para responder à dinâmica da produção do conhecimento e da carreira. Há coisas que somente se aprende em situação escolar ou de sala de aula, ou seja, a formação por meio da comparação, no apoio e nos traços, repertório de saberes necessários vão sendo construídos.

A fala da formadora evidencia que a formação não tem um tempo demarcado para se concluída, ele se faz no cotidiano. Nesse sentido, uma das supervisoras mencionou que mesmo sem a continuidade oficial do Programa, se dá na própria Unidade Escolar, como Tematização da Prática, ou seja, toma a atuação do professor como objeto de reflexão, conforme relato de uma professora:

É realizada na própria unidade escolar a tematização da prática. O marco da capacitação deve ter continuidade e reflexão na ação. (S. 8)

É um caso mencionado por uma docente referindo-se a uma unidade escolar, onde promovem capacitação periodicamente, tendo em vista a o crescimento profissional.

3.2.8 Acompanhamento pedagógico

O acompanhamento pedagógico é importante em qualquer atividade docente. Alguns professores (08) reclamam da falta de apoio pedagógico. Dentre as mensagens extraímos:

A supervisão não possui conhecimento concreto da proposta. Por essa razão não trabalho a proposta na íntegra, porém acredito na mesma. Faltou também a continuidade do programa de capacitação. (P.)

Os supervisores não dão apoio pedagógico, tal fato se deve pelo fato de o próprio supervisor não ter o conhecimento necessário. (P.)

Falta de apoio por parte da supervisão. É que o PROFA não tem um segmento, tem horas que me sinto perdida não sei que rumo tomar. (P.)

Essa resposta nos faz refletir sobre alguns índices apresentados, tanto no segmento supervisor, como diretor. Referem-se ao pequeno grau de participação no curso, principalmente do último segmento. Uma vez que a participação no curso não se concretizou

em sua maioria pelas lideranças das escolas, como ajudar o professor? Suas dúvidas são iguais ou maiores do que os que participaram do curso.

Depreendemos dos questionários e entrevistas que um dos quesitos apontados pelos mesmos, necessários para continuidade e sucesso da proposta é a mudança de postura por parte do educador, credibilidade e confiança, incluindo a participação ativa das supervisoras no apoio aos docentes alfabetizadores.

Quanto à produção do conhecimento, Weisz (2004) salienta que o PROFA é diferente:

[...] na verdade, a produção de conhecimento em pedagogia é sempre coletiva. Não tem outro jeito. Mas as práticas de formação de professores não tomam isso em consideração, têm uma hipótese aplicacionista, em que você ensina conteúdos científicos para o professor e ele vai lá e aplica certo? O conteúdo central da formação do professor é a didática. Não é a didática geral, é a didática de cada conteúdo que ele tem que ensinar.

A autora reforça a importância do trabalho didático. Salienta as capacitações continuadas refletida, que considere conhecimentos teóricos e práticos dos professores. A didática é indispensável para uma prática pedagógica mais eficaz. No entanto, encontramos no discurso de uma diretora o que segue:

A proposta não foi assimilada pela maioria devido às condições encontradas na unidade escolar: falta de recursos, número excessivo de alunos. Dificuldade de estabelecer uma relação entre teoria e prática. Acredito que atualmente poucos trabalham a proposta, pois depende do interesse docente. (D. 3)

Alguns professores em seus relatos mencionam ter dificuldade em estar desenvolvendo a proposta. Alguns (34) encontram apoio na supervisão da Unidade Escolar, outros (25) na própria Secretaria de Educação. Um total de 6 professores afirmam receber assessoria esporadicamente, 4 declaram não receber acompanhamento e outro apenas quando solicita. Assim se manifestam:

A coordenadora nos dá vários caminhos que possibilita planejar uma aula prazerosa e com dinâmicas que prende a atenção do aluno. (P. 2)

Sempre tive orientadoras e coordenadoras que me auxiliam quando necessito, em um trabalho conjunto. (P. 7)

Recebo por parte da supervisão escolar Sim da supervisora da escola, onde ela acompanha a todas as séries com dificuldades, pois é feito no cotidiano. (P. 66)

A supervisora da escola que fez o PROFA e tem grande facilidade de orientar. (P. 30)

Sim a supervisora sempre me auxilia e acompanha o andamento da sala. (P. 38)

Sim, das orientadoras pedagógicas da Gerência de Educação e coordenação da própria escola. (P. 44)

Às vezes, por parte da supervisão escolar. (P. 13)

Teoricamente sim, a supervisão (P. 15)

Eu não recebo acompanhamento. O que eu trabalho nos problemas e dificuldades eu procuro passar através de leitura e pesquisas dos cursos de formação que recebo e converso com as colegas de trabalho. (P. 11)

Sim. Todo o momento que necessito recebo a ajuda e orientação da supervisora, com o papel e facilitadora, que mostra o compromisso com a aprendizagem. (P. 28)

O compromisso coma realidade concreta da Unidade Escolar no tocante à parte pedagógica é função dos supervisores. Na pesquisa verificamos que 34 professores recebem assessoria na escola onde trabalham, porém, uma quantia significativa de 25, declaram que solicitavam aos especialistas na Gerência de Educação quando pairavam as dúvidas. Cabe um repensar na atitude dos supervisores escolares e no papel a ser desenvolvido pelos mesmos tomando por base que somos sujeitos históricos, e a realidade é mutável.

Segundo Gamboa, (1996, p. 129) as tendências em pesquisa educacional, com enfoque na formação docente levam em consideração o contexto histórico social. De acordo com o autor a ênfase na formação docente é dada na inter-relação entre educação e sociedade torna-se o referencial necessário da prática docente. Portanto, compreender o que se passa à nossa volta, estarmos “atenados” aos acontecimentos é inerente ao profissional em educação.

A autonomia docente é um dado muito discutido de modo sutil, entre os docentes. Esse aspecto também é considerado por Sacristàn (1989, p. 175) quando se remete à postura do professor como o mediador do processo em sala de aula:

A autonomia do professor é um fato reconhecido como dado observável, seja qual for o grau e tipo de controle exterior em relação a sua atuação e sobre os resultados do sistema educativo, independentemente ou, apesar da visão política que se tenha de sua função como serviço público, ou à margem do modelo de profissionalização que se defenda em sua técnica profissional.

Nesse sentido, a autonomia docente existe independente do grau de controle exterior devido à sua atuação pedagógica. Entretanto, por meio da presente pesquisa constatamos que, há professores que se queixam da falta de autonomia pedagógica. Esses dados aparecem no relato:

Supervisão e direção não acreditam na proposta, por essa razão fica um trabalho truncado, eu trabalho um pouco de cada: alfabetização com textos, alfabeto móvel,

vejo resultados. Mas, a pedido da supervisão a até direção volta ao silabado. Não tenho autonomia, me vejo sozinha. (P. 3)

Acreditamos que isso se dá pelo descrédito demonstrado por supervisoras e diretoras, e, uma vez que estes representam a liderança na unidade escolar e impõem certas regras, que implícita ou explicitamente, alguns professores acabam por cumprí-las. No entanto, outorgada ou conquistada é preciso exercer a autonomia docente.

No que tange às dificuldades dos professores em mudar a prática pedagógica diz-nos Weisz em entrevista:

A mudança verdadeira é muito difícil. Agora, a questão é que o professor não muda sozinho, ele não muda sem que ninguém mande, muda se ele viver uma experiência de formação que for informando o olhar dele de tal maneira que ele comece a ver coisas que ele não via. Já foram lançados vários projetos que se dizia para o professor ser diferente do é. Nenhum professor trabalha mal com o aluno porque quer. Todo professor gostaria de ter um bom resultado do seu trabalho, o problema é que ele não teve informação, nem oportunidade de trabalhar sob supervisão.

Esse trabalho sob supervisão que ela menciona, facultado pelo PROFA, por meio de vídeos, textos, atividades práticas e teóricas onde o professor tem oportunidade de refletir sobre sua prática. Na verdade, os profissionais da educação necessitam administrar a própria formação. Esta pode ser compreendida como uma das competências indicadas por Perrenould (2000) - administrar a própria formação. Porém, de acordo com Schön (2000, p. 248, grifo do autor), “[...] não é tarefa fácil devido à própria educação estar justaposta à suas experiência com o currículo, em que muitos se sentiram sufocados pela completude de seu *desig*”.

Conforme Schön (2000) é difícil combinar o currículo profissional coerente com as condições essenciais a um ensino prático reflexivo. Quando consideramos as diretrizes curriculares e os conhecimentos e habilidades nele embutido, mais difícil se torna aos alunos tornarem-se, *designers* reflexivos de sua própria educação. Não queremos reforçar a idéia de que não há o que fazer, mas ilustrar que, a partir dos pontos positivos apontados pelos sujeitos, bem como os negativos, estes últimos em menor escala, observamos certo descrédito por parte dos participantes quanto aos cursos para o qual não são consultados a fazer.

3.2.9 A relação com a família frente à aprendizagem dos alunos na implementação do PROFA

A participação das famílias¹⁰ na vida escolar dos filhos é um fator importante, porém em nossa sociedade, isso não é comum. Temos casos em que a família entende que quando chamada para reunião escolar, receberão críticas a respeito dos filhos. Outro fator é a própria tradição pedagógica brasileira que contribuiu para essa realidade e, ainda, a própria organização familiar que sofreu modificação em sua estrutura. Muitos pais não se fazem presente e não participam da vida dos filhos. A mãe ou os avós é responsável pelas crianças, tanto no que diz respeito à educação, como no sustento. Assim, o tempo é escasso para as visitas às escolas e mesmo, para o acompanhamento às tarefas escolares.

Para desempenhar um papel mais efetivo na educação das crianças e jovens, família e escola devem trabalhar em sintonia, cada qual responsabilizando-se pelos aspectos educacionais que lhes são inerentes. Apesar de ambas as instâncias estarem envolvidas com a formação das crianças e dos jovens, o âmbito de atuação e as responsabilidades não são as mesmas. A educação escolar tem características que não são supridas pela educação familiar. Nela se trata de ajudar a adquirir conhecimentos formais, sistematizados, em a mediação de pessoas formadas para esse fim. Na família, os conhecimentos que se adquire são predominantemente assistemáticos, a preocupação maior é com o processo de socialização. Entretanto, como seus objetivos se convergem, seria desejável que seus trabalhos fossem complementares. (MAGALHÃES, TANCREDI, 2002, p. 30-31).

Apesar de o discurso ser verdadeiro, a realidade estudada nos mostra que a participação da família na vida escolar dos filhos, deixa a desejar. Dentre 37 participantes que apontam essa deficiência familiar no acompanhamento escolar das crianças destacamos as seguintes respostas:

Os pais ainda não têm uma participação ativa na vida de seus filhos na escola. Isto tem atrapalhado muito o trabalho do professor. É preciso que a escola comece a repensar em uma forma de estar chamando estes pais para a escola. Sabemos que o acompanhamento dos pais é muito importante na vida dessas crianças (P. 11)

A participação fica a desejar, jogando toda a responsabilidade para a escola. (P. 21)

Os pais têm se ausentado muito em referência aos seus filhos na escola e deixando a responsabilidade à custa das escolas e dos professores. Portanto, o que se percebe que pela vida estar muito difícil a família está deixando a desejar sobre suas responsabilidades. (P. 12)

¹⁰ O termo família empregado serve para designar algum membro da mesma: mãe, pai, avó, tio, irmão mais velho, alguém que acompanhe o desenvolvimento escolar da criança.

No entanto, observam que a família necessita conhecer a proposta, cabendo à escola convocar os pais para explicar a nova metodologia, mesmo porque, estão culturalmente acostumados a uma alfabetização por meio de cartilha ou livro didático.

O diálogo é o meio para se mostrar os passos, procedimentos e resultados iniciais dos avanços e dificuldades apresentadas pelos alunos. Segundo depoimentos dos professores:

Os pais deveriam participar incentivando para leitura pais leitores alunos leitores. Os valores dentro da família estão esquecidos. Hoje em dia, qual o pai que passa para o filho um bom livro; um bom filme; uma boa peça de teatro. Eu acho esses valores muito importantes na vida escolar do aluno. (P. 65)

São raros os pais que acompanham o processo aprendizagem de seus filhos algum fazendo deste acompanhamento uma maneira de cobrança e crítica do educador tirando a responsabilidade que lhe é própria. (P. 67)

Os pais não acreditam na proposta por estarem acostumados com a cartilha. (P. 6)

Os pais em sua maioria não acreditam no construtivismo. (P. 56)

As dificuldades vão desde atividades motivadas até a ansiedade dos pais. (S. 6)

Nem todos participam, mas os que participam nos incentivos aos filhos para avaliação das atividades propostas aos alunos nos deveres de casa. (P. 48)

Alguns pais não entendem o processo e fazem muitas críticas ao profissional. (D. 1)

Nossos pais ainda não se preocupam no acompanhamento de nossos alunos. Há diferença quando os pais participam da vida dos mesmos, contribuindo com uma alfabetização mais rápida, foi o que percebi observando-os. (P. 53)

A própria visão dos pais frente às mudanças não poderia ser outra. Eles não conhecem os passos, as intervenções, o produto final, como julgar? Percebemos que alguns sujeitos da pesquisa também não compactuam com a proposta de alfabetização, preferindo alfabetizar utilizando a cartilha. Enquanto persistir a insegurança dentre os profissionais, a do segmento familiar não será diferente. Como salientam “Ainda não há consciência por muitos pais que a escola é um estabelecimento que propõe educar seus filhos para serem cidadãos dignos, onde são educados para vida” (S. 8)

Porém, nem todos têm a mesma visão sobre a família. Alguns docentes (16) afirmam que conseguiram trazer a família para acompanhar o andamento do processo escolar das crianças:

Na minha escola, a participação é maravilhosa. Já no começo do ano a supervisora e a direção fazem uma reunião explicando como é a nossa linha de trabalho, e essa iniciativa melhorou a participação, porque aprenderam ou aprendem a acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos. (P. 29)

Onde trabalho me sinto satisfeita em relação aos pais, pois os mesmos participam muito e contribuem incentivando para a leitura e a escrita. (P. 27)

Nesta escola os pais são esclarecidos pelo diretor e supervisor. A grande maioria participa gradativamente, ou seja, quando solicitados comparecem e participam, pois eles têm uma concepção de como é o trabalho na escola, ou seja, é diferente das outras. (P. 30)

É claro que é comum encontrar aqueles que comparecem na escola, para receber o boletim escolar apenas, como salientam 14 professoras:

Sempre presentes quando solicitados, geralmente os que não precisam muito, os outros com muita dificuldade se apresentam na unidade. (P. 57)

Somente na reunião de final de ano. (P. 5)

Participando de reuniões de pais e mestres ou quando solicitados pela direção da escola. (P. 46)

Participam nos finais de bimestre, e a preocupação maior é saber: O meu filho vai passar de ano? (P. 38)

Duas professoras lembram que algumas famílias comparecem em festividades “São raros os pais que participam da vida escolar de seus filhos. Participam apenas nos momentos que ocorrem sorteios de brindes ou festas” (P. 66)

As famílias têm se ausentado muito no que diz respeito à educação das crianças deixando a responsabilidade para a escola e professores. Porém, dizem os docentes que muitos pais nem comparecem. Esse procedimento de dizer da não participação, e também negar mobilizar ações para que haja a efetiva participação, não contribui com as melhorias que a escola almeja: participação ativa de familiares, construção coletiva de projeto pedagógico, maior criticidade por parte da comunidade escolar e, conseqüentemente, maior freqüência dos alunos à escola, conseqüência disso - melhor aprendizagem. O processo de parceria entre família e escola é discutido também nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A contínua realização do projeto educativo possibilita o conhecimento das ações desenvolvidas pelos diferentes professores, sendo base de diálogo para e reflexão para toda equipe escolar. Nesse processo evidencia-se a participação da sociedade, **em especial dos pais**, tomando conhecimento e interferindo nas propostas da escola e em suas estratégias. O resultado que se espera é que os alunos tenham uma experiência escolar e bem sucedida. (BRASIL, PCN, v. 1, 1997, p. 49, grifo nosso).

Os profissionais da educação atuantes na unidade escolar devem ouvir, se mostrar entusiasmados, acolher sugestões, buscar afinidade com a família e escola. Podemos concluir que ainda há uma deficiência na relação família-escola. Os pais não participam ativamente

nas escolas de seus filhos, portanto repensar na atitude de docentes e lideranças que trabalham nas unidades escolares é um dado importante.

3.2.10 As contribuições oriundas do Programa representadas pelos participantes da pesquisa

Segundo Porto (2004) a formação inicial e continuada ocupa lugar de destaque no movimento mundial, estando, de forma crescente, associada ao processo qualitativo de práticas formativas e pedagógicas. Os cursos de formação docente tendem a contemplar aspectos práticos de um cotidiano de sala de aula. A autora enfoca ainda que é importante contrapor as tradicionais práticas formativas aos paradigmas emergentes da educação contemporânea.

Por meio dos dados, foi possível depreender que os concluintes do curso demonstram o entendimento da relação teoria/prática. Isso confirma que já praticam a reflexão de suas ações. Confirmam o que nos disse Weisz em 2004: “[...] tomam a sala de aula como objeto de reflexão [...] trata-se de teorizar a prática”.

A Formadora entrevistada aponta dificuldades enfrentadas para incorporação do programa pela REME dizendo:

Apesar de algumas rejeições de ordem política por parte de alguns profissionais, os educadores reagiram razoavelmente bem, por não haver ‘esforço por’ outra forma de alfabetizar que não fosse a alfabetização com textos, tendo em vista a reformulação da proposta pedagógica da Gerência de Educação. Sabemos que é cedo para colhermos os frutos, porém, a semente está semeada e acreditamos que gradativamente os professores se disponibilizam a acolher o novo e refletir sobre o seu fazer pedagógico. Conseqüentemente, transformando-o para atender novos desafios que a profissão nos oferece.

Com exceção de (03) professores que não responderam, os demais totalizando (69), responderam que a capacitação contribuiu para o aperfeiçoamento profissional. Dentre as mensagens destacamos algumas que representam essa idéia:

Sim. Pois é na capacitação que os professores recebem ajuda para resolverem os problemas, a cooperarem entre si e a encontrarem formas inovadoras de enfrentar os problemas escolares, formas que facilitem a vida do professor. (P. 2)

Sim, o ser humano está sempre em evolução, e hoje o mercado necessita de pessoas capacitadas em todas as áreas para desenvolvimento do ser como pessoa na sociedade. (P. 4)

Sim. Porque garante uma nova forma de atuação na área do trabalho. Surgem novas idéias e troca de experiências com os colegas. (P. 5)

Sim, pois todo profissional deve estar sempre se aprimorando, aperfeiçoando... Pois estamos e somos um mundo em desenvolvimento. (P. 7)

Contribui muito, pois a cada conhecimento nos preparamos para as dificuldades do dia-a-dia, nos faz crescer profissionalmente e nos atualizando sempre. (P. 10)

Toda capacitação é importante na vida de qualquer profissional porque a cada dia o profissional se depara com situações diferentes e é preciso estar preparado para poder transmitir conhecimentos. (P. 11)

Sim. Todos os encontros entre os profissionais sejam em cursos oferecidos fora ou na escola contribuem para a nossa formação profissional e pessoal. (P. 16)

Muito. Hoje eu sei o nível que a criança se encontra. (P. 17)

Sim, na medida em que mais aprendo, melhor fica a qualidade do meu ensino e me sinto mais segura para trabalhar com meus alunos. (P. 30)

Sim. Em todas as medidas, em serviço a capacitação contínua apresenta: sensibilidades ao docente no papel de facilitador e o compromisso com a aprendizagem. (P. 28)

Nota-se que as afirmações referem-se às experiências pessoais e profissionais a partir das vivências em a sala de aula onde a aprendizagem ocorre constantemente.

Percebemos também, que alguns profissionais, mesmo dizendo que a capacitação contribui para a melhoria de sua prática, suas respostas foram evasivas, desviando o foco para o caso de crianças com problemas especiais como no exemplo a seguir:

Sim, só que para educação especial, nem tanto. Pois, são crianças que possuem maior dificuldade na aprendizagem, seria necessário outro tipo de curso. (P. 38)

Toda capacitação é boa para o professor, desde que não seja necessário colocá-la na prática totalmente, ou seja, que professor tenha liberdade de utilizar o que acha viável para sua prática. (P. 6)

Contribui muito, desde que não comprometa ou interfira nos horários em que o professor precise abandonar seu lar (Ex: capacitação não pode ser à noite). (P. 58)

Contribui muito, desde que não seja à noite. (P. 59)

A análise dos depoimentos não nos permite depreender ou enumerar as contribuições teóricas nas representações dos docentes, mesmo porque as respostas não são dirigidas ao que aprenderam efetivamente. Reportando-nos à Freire (2003b), poderíamos enumerar os saberes que segundo ele são necessários à prática educativa e que de certa forma são inerentes ao programa:

Rigorosidade metódica - significa dar condições ao educando em aprender criticamente, de serem ousados, questionares suas dúvidas, que sejam criadores, curiosos, que

tenham humildade e sejam persistentes. Com esse tipo de aluno nunca estaremos certos de nossas certezas, e isso é bom.

- Pesquisa - ser pesquisador da própria prática, ser curioso, estar sempre presente, pois, somos seres históricos que fazemos história, manter-se atualizado é necessário a todo educador ou educadora;
- Respeito aos saberes dos educandos – todos nós alunos e educadores possuímos saberes, o aluno deve ter clareza que a maneira como apreende os conteúdos instituídos faz com que haja na realidade e até possa transformá-la;
- Críticidade - o professor deve ser crítico e levar o aluno a sê-lo também;
- Estética e ética – o educador ou educadora deve se comprometer com os resultados de seu fazer pedagógico visando a melhoria da qualidade de vida;
- Corporeificação das palavras pelo exemplo: o professor é o exemplo, um professor que é leitor promoverá alunos leitores;
- Exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação: o educador deve se despir de qualquer tipo de pré-conceito, trabalhando com todos na diversidade;
- Reflexão crítica sobre a prática: como estamos dando ênfase especial à formação e alfabetização, voltamos a falar da pesquisa da prática, da tematização, de estar atento ao ontem, hoje para melhorar o amanhã;
- Reconhecimento e a assunção da identidade cultural: o professor deve assumir sua historicidade, seu estado social, emocional e cultural;

Concluindo a análise e interpretação dos dados e, refletindo sobre eles por meio do diálogo com os teóricos, com minhas próprias observações advindas do processo vivido, enquanto cursista, e também pesquisadora percebo que nenhum profissional deixou de aprender nesse processo de formação continuada. As próprias questões respondidas por eles acabaram conduzindo-os a avaliação do programa em vários aspectos e assim proporcionaram momentos de pensar sobre a mesma.

CONSIDERAÇÕES

Ao desenvolver o trabalho acerca da implantação e implementação de um dos Programas Governamentais ensejado pela política educacional dos anos 1990 - o PROFA, provavelmente o que predominou em nossa análise foi o ensaio interpretativo, a dúvida, a tentativa de buscar o movimento do pensamento – movimento muito mais do que as certezas, quanto ao sentir/pensar sobre os efeitos da capacitação com os professores envolvidos com o processo de alfabetização.

Nesse trabalho retomei também à história do curso, seu desenvolvimento, evolução resgatando o pronunciamento de seus participantes: tanto formadoras, diretoras, docentes como também organizadora do projeto em nível nacional. Diagnosticuei a concepção de alfabetização a partir do enfoque trazido pelo projeto PROFA, e, como o mesmo atingiu o micro sistema no contexto da cidade de Três Lagoas no Mato Grosso do Sul. Neste sentido a contribuição para o aprimoramento e avaliação das políticas de formação continuada no município em pauta, em especial às relacionadas aos primeiros anos do Ensino Fundamental, soma-se a outras pesquisas que acontecem em outros contextos evidenciando os efeitos das políticas de formação em serviço.

Desse modo, apresento os “resultados da pesquisa”, estes vistos em sua provisoriidade, dizendo que, embora seja um Programa governamental lançado de “cima para baixo”, conseguiu, no período que envolveu a pesquisa cumprir com grande parte dos objetivos a que se propunha. Assim como o Programa apresenta benefícios, também foram detectados empecilhos na execução dos mesmos conforme parcela de sujeitos investigados.

Dentre os pontos positivos e negativos, os participantes da pesquisa destacaram a importância da formação continuada para a melhoria da prática pedagógica tanto no que diz respeito ao crescimento pessoal quanto profissional. Os mesmos se vêem como sujeitos históricos e como tal fazem a história, portanto, a qualificação docente é entendida por parcela significativa se sujeitos como inerente à profissão docente.

Em relação à alfabetização, esse programa não é o primeiro a tratar sobre a temática sendo que, desde meados de 1980 já se faziam capacitações e reflexões acerca do processo de alfabetização no município. Certamente, esse não será o último a contribuir com a formação dos docentes alfabetizadores, visto que novos enfoques surgem a cada dia podendo deles participar todos aqueles que se interessam pela formação permanente.

Delineou-se a partir de demoradas leituras e re-leituras das entrevistas e questionários dos docentes, bem como, do protocolo de minha vivência como professora da REME dois caminhos simultâneos: o primeiro foi refletir sobre minha trajetória acadêmica e também como cursista do PROFA e, desse modo enveredar aos pressupostos da alfabetização e à própria prática. Nesse quesito não poderia deixar de mencionar os subsídios teóricos e práticos adquiridos para minha formação pessoal e profissional. O segundo levou-me ao estudo do Programa, enquanto iniciativa da política de formação no contexto nacional e ao estudo de seu reflexo no contexto local, sob a ótica dos cursistas esperando com isso contribuir com outros estudos realizados sobre esse tipo de formação.

Por meio dos dados e sua interpretação, encontrei vestígios de uma alfabetização mecanicista, tal qual vivenciei anos atrás. Portanto, lembrei-me do trauma de infância, em que eu, meus irmãos e outras crianças vivenciamos no mesmo processo: decorar as famílias silábicas, as lições, a tabuada e ainda ser alunos passivos enquanto o professor ministrava o ensino. Se acaso, o aluno não conseguisse ficar sentado quieto, respondendo ao que a professora perguntasse durante as quatro horas, com intervalo de quinze minutos para recreio, sofria severos castigos.

Atualmente, em nossas escolas, não se aplica mais castigo físico, mas ainda há a pressão psicológica, com exigência de rendimento, cópias, reprodução do conhecimento passado pelo professor, com a utilização de um ensino mecanicista. Além disso, observo que no início do ano letivo existe uma preocupação por parte de alguns diretores e supervisores em organizar salas ‘homogêneas’, com alunos selecionados mediante níveis de conhecimento considerando: aqueles que fizeram pré-escola, os repetentes, os ingressos pela primeira vez etc. e, posteriormente, atribuindo-as a professores com critérios próprios. São atitudes que, enquanto docente e formadora, considero discriminatórias para com as crianças e contrárias à proposta de alfabetização, contida no PROFA, tendo em vista que a aprendizagem se dá na heterogeneidade e interação com os pares.

O rompimento com este processo seletivo, que já tem início antes da entrada do aluno na sala de aula não é fato novo, porém, infelizmente, ainda está em voga em algumas unidades de ensino. As questões que pontuo marcam meu interesse por uma alfabetização justa e prazerosa que começou junto com a atividade docente em 1988. Na análise de alguns discursos docentes, me vi ali representada, pois as minhas inquietações quando iniciava a tarefa de alfabetizar, eram as mesmas pontuadas atualmente pelos sujeitos da pesquisa.

A primeira constatação que se delineou, desde as primeiras análises é a insegurança ainda presente nos docentes quanto à nova proposta metodológica de alfabetizar. Embora

reconheçam que as atividades, desconectadas da realidade das crianças, não satisfazem a aprendizagem significativa e motivadora, a adesão a essa nova prática não fica evidenciada no cotidiano das salas de aula e no questionário, porém, afirmam ter mudado a postura. Algumas escolas continuam promovendo alunos com sérios problemas de leitura e escrita carregando-os nos anos sequenciais de estudo.

O processo de alfabetização que desconsidera a leitura de mundo que a criança trás para a escola está diretamente relacionada à educação ‘bancária’, onde há quem ‘ensina’ e quem ‘transmite’, ao contrário da pedagogia dialógica defendida por Paulo Freire, sedimentada numa construção conjunta de experiências e saberes do professor e do aluno. O primeiro com seu discurso racional, legitimado pela formação considera o aluno uma tabula rasa sobre a qual deve-se depositar o saber e o segundo, onde este saber é construído na interação.

A reflexão sobre a metodologia do PROFA nos leva a detectar dois pilares sustentadores do curso: um deles trata do processo de aquisição da leitura e escrita pelo aluno e como adequar situações didáticas para que ocorra a aprendizagem. O outro, pauta pela fundamentação teórica metodológica do processo alfabetizador envolvendo a prática cotidiana, uma vez que, demonstram dificuldade em articular atividades pedagógicas condizentes com o nível de escrita apresentado pelos seus alunos. Se a assessoria pedagógica acompanhasse as rotinas de trabalho nas unidades escolares e programassem estudos e oficinas de formação em serviço, tais dificuldades poderiam ser superadas.

Um outro aspecto apontado pelos interlocutores refere-se às mudanças na prática pedagógica. Tal indicador demonstra que, mesmo sem a consulta prévia aos participantes quanto à escolha em participar ou não, uma vez que os professores foram convocados para o curso, o saldo final da jornada mostrou que, o mesmo trouxe mudanças não apenas na prática docente, como também, na valorização do estudo para crescimento pessoal e profissional.

Chama-me atenção na leitura dos depoimentos e assertivas obtidas nos instrumentos de coleta, que o professor demonstra o desejo de fazer parte do processo decisório sobre programas formação de ordem nacional ou regional. Ou seja, desejam serem atendidos com programas de dêem contas dos dilemas vivenciados por eles em sala de aula, que também considerem os saberes por eles acumulados e que promovam incentivos pessoal e profissional. Há uma resistência ‘natural’ por parte dos profissionais em educação quanto à execução de pacotes instrucionais enviados às escolas para serem cumpridos.

Nesse aspecto percebo que os professores almejam programas que levem em consideração os questionamentos vivenciados por eles, e que possam atender a concretude da

prática educativa. Exemplificam no caso do PROFA, que muitas experiências mostradas a eles em vídeos não são condizentes com as salas de aulas com as quais atuam, dentre esses, o número excessivo de alunos.

Os dados advindos do grupo de cursistas do período de 2002 e 2003 registram o gosto e/ou necessidade de estudar, pois segundo os mesmos é preciso refletir sobre a própria prática de sala de aula. Sendo assim, posso concluir que o programa durante sua implementação atingiu um dos objetivos propostos, qual seja - desenvolver no professor o hábito de pensar sobre sua prática. Refletir e teorizar a partir das ações realizadas revivê-las sob uma nova ótica, para modificá-la tornando o processo mais produtivo é também ser autor e ator da aprendizagem em sala de aula.

O foco didático do Programa muda de: ‘como fazer com que o aluno aprenda’, para ‘como o aluno adquire o processo de leitura e escrita’. O embate entre teoria e prática se torna claro nesse momento e, cabe ao docente fazer esforço para se apropriar do saber e transformar seu fazer, visando os interesses e necessidades individuais e coletivas.

Outro ponto constatado, é que a maioria dos professores iniciantes, que não conheciam outra maneira de alfabetizar trabalham melhor com a proposta e os resultados são mais rápidos. Também são mais seguros quanto à implementação da mesma.

Os sujeitos da pesquisa mostram uma compreensão de sua inserção histórica, nesse prisma assinalam que não podem ficar parados, ao contrário, devem ir à busca de constante capacitação. Portanto, a formação continuada, é segundo os mesmos, uma necessidade.

Um fator apontado pelos participantes, que emperra o processo de mudança está na figura de alguns supervisores e diretores que cerceiam a iniciativa dos docentes que desejam inovar na metodologia contida na proposta do PROFA. Por que isto acontece? Por desconhecimento da proposta? Tem medo do novo? Contudo, não se pode negar que aparecem núcleos de estudos (embora poucos e esporádicos) que se formaram após o término de curso, criados nas unidades escolares, incentivados por alguns diretores e supervisores procurando manter a reflexão da própria prática e coletivamente discutem soluções para os questionamentos surgidos.

No que tange aos benefícios do curso aponto sinteticamente: a) conhecimento teórico sempre revisitado; b) criticidade e criatividade do aluno a partir da metodologia baseada na resolução de problemas; c) o processo pelo qual a criança adquire o conhecimento da língua escrita é espontâneo e prazeroso; d) a importância do trabalho coletivo; e) a sistematização da prática; f) repensar da própria profissão; g) formação como ato pessoal e permanente; h) a

escrita pelos alunos de textos com sentido e sem medo de errar, pois o erro também é visto como um aprendizado; i) a avaliação faz parte do processo cotidiano das aulas.

Como dizem alguns professores, “passaram a entender a alfabetização de modo mais amplo”. Nesse quesito, realmente noto que, em grande parte das salas de alfabetização os professores trabalham com a diversidade textual, situações desafiadoras conduzindo seus alunos a produzirem diferentes tipos de gêneros textuais, adquiriram conhecimento sobre os níveis de escrita e sabem como trabalhar com agrupamentos produtivos. Por outro lado, existem os adeptos à concepção que dá primazia ao processo de alfabetização com a cartilha. Estes fazem apologia ao processo silábico, à memorização de sílabas, palavras e textos por meio da repetição. Portanto, existem resistências às mudanças.

A questão da avaliação que antes era considerada pelos professores, supervisores e diretores como dilema, após o Programa, passa a ser vista com novo olhar. Os professores descrevem as diferentes estratégias que usam para avaliar a aprendizagem do aluno individualmente: nas participações, nas atividades realizadas e fazem uso do caderno diagnóstico que também é grande aliado do professor na condução do processo de ensino e aprendizagem.

Como fatores impeditivos na aplicabilidade do PROFA seleciono de acordo com as análises: a) número excessivo de alunos – devido a esse fator outros problemas são acarretados como; reclamam da ausência de um monitor; indisciplina; dificuldade em identificar os níveis de escrita e conseqüentemente, trabalhar com agrupamentos produtivos. b) a insegurança inicial em mudar a prática pelo medo do novo. c) falta de apoio da família frente à nova sistemática adotada; d) falta de assessoria ao trabalho pedagógico docente na escola (direção, supervisão, SEMED). e) falta de tempo para planejar aulas. f) escassez de material didático, e, finalmente reclamam do cansaço proveniente da dinâmica que o método exige, esse cansaço advém principalmente do excesso de alunos em sala de aula.

A indisciplina é vista como um problema que dificulta tanto a aprendizagem daquele que a pratica, quanto aos presentes. Essa problemática é considerada pelos sujeitos da pesquisa como um “nó” difícil de ser desfeito e, um dos fatores apontados pelos mesmos que contribuem para esse fato é o excesso de alunos.

A falta de continuidade do Programa é outro dado constatado, pois não ocorreram mais capacitações tendo como base a proposta, e, surgem dúvidas sendo que, algumas ficam sem esclarecimentos. Enfatizo também a necessidade de alimentar os estudos, ou seja, a formação sempre presente, para que os estudos desenvolvidos no programa não fiquem adormecidos.

Esse curso propôs algumas reflexões e situações novas para muitos professores. Dentre as quais: é possível o aluno ler sem saber ler? É possível o aluno escrever sem saber escrever? Perguntas que pareciam sem respostas, foram sendo respondidas pelos próprios professores, à medida que foi sendo trabalhado ‘como o aluno aprende’ e, a partir de estudos teóricos consolidados com atividades práticas de ‘como o aluno faz uso de suas hipóteses para a leitura e escrita’ foi possível ao professor a compreensão desse processo e conseqüente aplicação na prática.

O Programa, mesmo apresentando seus pontos positivos e negativos, os participantes da pesquisa destacaram a importância da formação continuada para a melhoria da prática pedagógica tanto no que diz respeito ao crescimento pessoal quanto profissional.

A busca da qualidade da nossa práxis é constante e envolve atividade reflexiva. Para isso, devemos estar atentos a tudo que ocorre na sala e fazer uma apreciação do que foi bom e pode ser absorvido em outros momentos e, os fatores que contribuíram para o fracasso da atividade planejada, estes podem ser redefinidos para melhorar outras aulas.

Ainda que, o PROFA não represente a única alternativa a interferir na qualidade do ensino e aprendizagem, a reflexão na ação que o mesmo proporcionou causa diferença positiva na postura pedagógica quanto à tomada de decisões dos cursistas. No entanto, posso inferir que muitos educadores consideram o programa viável. Colocam em prática e vêem os resultados, porém, alguns demonstram resistência, insegurança que interfere de forma negativa na prática pedagógica.

O processo que determina novos rumos educacionais numa rede de ensino não termina numa decisão definida num dado momento do tempo. É cumulativo, nunca acaba e é definido por negociações e acomodações constantes entre os ‘decisores’ e os membros executores, que continuamente re-avaliam, influenciam e modificam as decisões, definindo desse modo as políticas. A crença no decisor racional, individual claramente identificado, o super-homem que tudo decide e tudo define, parece, pois, receber cada vez menos apoio e justificação.

Aponto ainda, a necessidade de o professor ser pesquisador, e não mero transmissor de conhecimento. A busca pela formação continuada deve ser uma constância na formação do professor e, para tanto é preciso estar aberto às transformações e ao conhecimento que está disponível na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. Avaliação, direito e democracia. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; SILVA, Aída Maria Monteiro. (Org.). **Retrato da Escola no Brasil**. CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Brasília, DF, 2004.

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANACHE, Alexandra Ayach. **Psicologia da Educação**. Campo Grande, MS: UFMS, 2001.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A Pesquisa do Cotidiano Escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

APPLE, Michel W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, Fernando. **O Que é o Construtivismo?** Série Idéias, n. 20. São Paulo: FDE, 1994.

BETTINI, Rita Filomena Andrade Januário. A educação na Idade Média In: SOUZA, Neusa Maria Marques de. **História da Educação**. Ana Paula Gomes Mancini, José Misael Ferreira do Vale, Lucrécia Stringheta Mello, Rita Filomena Andrade Januário Bettini. São Paulo: Avercamp, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa** (64). São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei Darcy Ribeiro), n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. (V. I - Introdução)

BRASIL. Parecer CNE nº 04/98 CEB – Aprovado em 29/01/98. **Lei de diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 1998.

_____. **Termo de Cooperação Técnica. MEC**. Três Lagoas, MS, 2001.

_____. **Documento de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. **I Encontro Estadual de Formação de Professores**. Bonito/MS, 2002. In: Palestra Representante Nacional do MEC - NOGUEIRA Neide. Brasília, 2002.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002. (V. I)

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira/INEP/2003**. Disponível no site:
<<http://www.inewp.gov.br/basica/saeb/default.asp>>. Acesso em 20 dez. 2004.

_____. **Referenciais para Formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental/Ministério da Educação. Brasília, 2002.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, 2002. (Coletânea de Textos – Módulos I, II e III).

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Formação de Professores – tendências atuais**. São Carlos, SP: EDUFSCar, 1996.

CATANI, Denise Bárbara. Práticas de Formação e Ofício docente. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denise Bárbara; SOUZA, Cynthia Pereira de. (Orgs.). **A Vida e o Ofício de Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

CRÓ, Maria de Lurdes. **Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores – Estratégias de Intervenção**. Portugal: Porto Editora, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Informação Qualitativa: Aportes metodológicos**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: _____. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Os lugares dos sujeitos nas pesquisas interdisciplinares. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; TRINDADE, Vítor; LINHARES, Célia. (Orgs.) **Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional**. Campo Grande, MS, 1999.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. **Cultura Escrita e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. Alfabetização e cultura escrita. Entrevista concedida à Denise Pellegrini. In: **Nova Escola – A Revista do Professor**. São Paulo, p. 27-30, Abr./ maio 2003.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Editora Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários a uma Prática Educativa. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1979.

_____. **Conscientização Teoria e Prática da Libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes Ltda, 1980.

FREITAS, Helena Costa de. A formação inicial e continuada dos profissionais em educação. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; SILVA, Aída Maria Monteiro. (Org.). **Retrato da Escola no Brasil**. CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Brasília, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A Contribuição da Pesquisa na Prática Docente. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Org.). **Formação de Professores**: Tendências atuais. São Carlos, SP: Ed. UFSCar, 1996.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOODSON, Ivor F. **Currículo Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HERNECK, R. Heloisa; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: Impacto de um Programa de Formação Continuada. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Escola**. São Carlos, SP: Ed. UFSCar, 2002.

HOFFMANN, Jussara. O cenário da avaliação no ensino de ciências, história e geografia. In: ESTEBAN, Maria Teresa; HOFFMANN, Jussara; SILVA, Jansen Felipe da (Org.). **Práticas Avaliativas e Atividades Significativas**. Porto alegre: Mediação, 2003.

HOLSTI, R. Content analyses for the social sciences and humanities. Califórnia: Addison-Wesley, 1969. In: FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

IMBERNÓM, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, SP: 2000.

KAUFMAN, Ana Maria. **A Leitura, a Escrita e a Escola**: uma experiência construtivista. (trad. Francisco Franke Settine). Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. Programa de educação de jovens e adultos. In: **Educação e Pesquisa** – Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, 2001.

KULLOK Máisa Gomes Brandão. **As Exigências da Formação do Professor na Atualidade**. Maceió: EDUFAL, 2000.

LIMA, Emília Freitas de. O curso de pedagogia e a nova LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Escola**. São Carlos, SP: Ed. UFSCar, 2002.

LIMA, Terezinha Bazé de. **Didática**. Campo Grande, MS: CEAD/UFMS, 2001.

LOPES, Josiane. Jean Piaget. **Revista Nova Escola**, Ed. n. 139, ano XI, n. 95, Jan./fev. 2001. Disponível no site: <<http://penta.ufrgs.br/~marcia/constru1.htm>>. Acesso em: fev. 2006. (Exclusivo on-line).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES. Cleidilene Ramos; TANCREDI, Regina M. Simões Puccinelli. Como são vistos e ensinados na escola os alunos que fracassam: repercussões para a construção de uma prática voltada para o sucesso escolar. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Escola**. São Carlos, SP: Ed. UFSCar, 2002.

MELLO, Lucrécia Stringheta. **Pesquisa Interdisciplinar: um processo em constru(a)ção**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.

_____. A educação na Antigüidade In: SOUZA, Neusa Maria Marques de. **História da Educação**. Ana Paula Gomes Mancini, José Misael Ferreira do Vale, Lucrécia Stringheta Mello, Rita Filomena Andrade Januário Bettini. São Paulo: Avercamp, 2006

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Org.). **Formação de Professores: Tendências atuais**. São Carlos, SP: Ed. UFSCar, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O Processo de Pesquisa: iniciação 2**. Brasília, DF: Editora Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação)

NOGUEIRA, Neide. In: BRASIL. Bonito, MS, 2002 (p. 34 – 64) - I Encontro Estadual de Formação de Professores. **Anais**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 2002.

NÓVOA, António (Org.). Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. 2. ed. Lisboa, PT: Publicações Dom Quixote, Lda, 1995a.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995b.

_____. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, PT: Port ed. 1999.

OLIVEIRA, Regina Teresa Cestari de. **História da Educação**. Campo Grande, MS: UFMS, 2001.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Formação de Professores: relações de poder e punições sociais. In: OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento (Org.). **Trabalho Docente**: Os professores e sua formação. Campo Grande, MS: UFMS, 2003a.

OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. Formação Inicial e Continuada dos Professores: Implicações em sua Prática Pedagógica. In: _____. (Org.). **Trabalho Docente**: Os professores e sua formação. Campo Grande, MS: UFMS, 2003b.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999

_____. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. et all. (Org.). **Formando Professores Profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

_____. (Org.). **Didática e Formação de Professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PORTO, Yeda da Silva. Formação Continuada: A prática pedagógica recorrente, In: _____. **Educação Continuada**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a Técnica de Gravador no Registro da Informação Viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

REVISTA NOVA ESCOLA. Vygotsky – O teórico social da inteligência. Fundação Victor Civita, ed. 139, jan /fev. 2001. Disponível no site: http://novaescola.abril.uol.com.br/ed/139_fev01/html/exc_vygotsky.htm. Acesso em: 01 fev. 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Um esquema para o planejamento da prática (Cap. 9), In: _____. **Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 1989.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os Professores e sua Formação**, 2. ed., Lisboa, PT: Publicações Dom Quixote, Ltda, 1995.

_____. **Formar Professores como Profissionais Reflexivos: um novo designer para o ensino e a aprendizagem.** (Trad. Roberto Cataldo Costa). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANFELICE, José Luís. Pós-modernidade, Globalização e Educação. In: _____. **Globalização, Pós-modernidade e Educação.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas em Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Competência técnica e Sensibilidade ético Política: O desafio da formação dos professores. In: Seminário, História da educação: a ótica dos pesquisadores. Brasília, (Série documental VI) – **Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública.** Subsídios ao Debate do Plano Estadual de Educação, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de Pedagogia da Leitura.** 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

SILVA, Jansen Felipe da. Introdução: Avaliação do Ensino e da Aprendizagem numa perspectiva formulativa reguladora. In: ESTEBAN, Maria Teresa; HOFFMANN, Jussara; _____. (Org.). **Práticas Avaliativas e Atividades Significativas.** Porto alegre: Mediação, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e Identidade social: territórios contestados. In: _____. (Org.). **Alienígenas em Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003

SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas em Sala de Aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**, (Trad. de Beatriz Affonso Neves), 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED - Associação Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, p. 5-17, n. 25, Jan./Fev./Mar./Abr. 2004.

SOUZA, Meriti de. Fios e Furos: a trama da subjetividade e a educação. (Universidade Estadual Paulista – Campus de Assis, Curso de Psicologia). **Revista Brasileira de Educação**. Autores Associados, p. 119-132, n. 26, Maio/Jun./Jul./Ago. 2004.

TEBEROSKY, A. Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. In: KAUFMAN, Ana Maria. **A Leitura, a Escrita e a Escola**: uma experiência construtivista. (Francisco Franke Settineri). Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

VALE, José Misael Ferreira. A Educação Contemporânea. In: Neusa Maria Marques de. (Org.). **História da Educação**. Ana Paula Gomes Mancini, José Misael Ferreira do Vale, Lucrécia Stringhetta Mello, Rita Filomena Andrade Januário Bettini. São Paulo: Avercamp, 2006.

VIGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *praticum*: Uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa A. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, PT: D. Quixote, 1995.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO ENTREGUE AOS SUJEITOS PESQUISADOS

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO Nº. 1 – FORMADORA (F)

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO Nº. 2 – PROFESSORES ALFABETIZADORES (P)

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO N°. 3 – SUPERVISORES (S) E DIRETORES (D)

ANEXO 5

ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS SUJEITOS SELECIONADOS

ANEXO 6

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM TELMA WEISZ

ANEXO 7

TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA

ANEXO 8

PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO – REDE PROFA

ANEXO 9

CONTEÚDOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

ANEXO 10

AMOSTRA DOS NÍVEIS DE ESCRITA, CONFORME DOCUMENTAÇÃO DO PROFA

ANEXO 11

**METAS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: PRÉ III,
1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, TRÊS LAGOAS/MS**