

ADELMA MARIA PINTO GALEANO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES DA REME – REDE MUNICIPAL DE
ENSINO - DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ – GARANTIA
DA QUALIDADE DE ENSINO?**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2005**

ADELMA MARIA PINTO GALEANO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES DA REME – REDE MUNICIPAL DE
ENSINO - DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ – GARANTIA
DA QUALIDADE DE ENSINO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores

Orientador: Prof^a Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2005

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES DA REME – REDE MUNICIPAL DE ENSINO -
DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ – GARANTIA DA QUALIDADE DE
ENSINO?**

MESTRANDO EM EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a D^a. Leny Rodrigues M. Teixeira:
UCDB/MS

Prof^a D^a. Claudia Maria Lima:
UCDB/MS

Prof^a D^a Yoshie Ussame Ferrari Leite:
UNESP/PP

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, em especial, a minha mãe já ausente, que me ensinaram a lutar pelos meus ideais, despertando a minha consciência crítica.

Ao Roberto, pelo incentivo, apoio e colaboração.

Ao Diogo e a Jéssica, pelos filhos maravilhosos que são.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra Leny Rodrigues M. Teixeira, pela sua paciência e especialmente pela orientação na minha pesquisa.

À Professora Dra Helena Faria de Barros, pela tranquilidade com que me orientou no início deste trabalho.

À Professora Msc. Magali de Souza Baruki, pela sua visão de futuro. Seus livros ajudaram-me muito nesta caminhada.

À Professora Zeneida Vilanova Lima e Silva, pelo seu apoio lendo meus textos.

À Professora MA. Terezinha Baruki, que, com certeza sempre torceu pelo meu sucesso.

À Professora Geisiane Souza de Jesus, pela caminhada junto nesta jornada, contribuindo muito para a apresentação deste trabalho.

À Professora Clarice de Jesus Ortiz, pelo incentivo e colaboração.

À Professora Bertha Salek Sokolovsky, pela colaboração.

Aos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Corumbá.

Aos Diretores das Escolas Municipais de Corumbá, que possibilitaram o meu acesso às escolas.

Ao meu esposo Roberto e filhos Diogo e Jéssica, pela compreensão e paciência nos momentos de ansiedade e desespero.

Muito obrigada!

GALEANO, Adelma Maria Pinto. A Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores da REME – Rede Municipal de Ensino - do Município de Corumbá – Garantia da Qualidade de Ensino? Campo Grande; 2004. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

O presente trabalho, vinculado à linha de pesquisa “Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente” teve por objetivo investigar a formação continuada do professor alfabetizador e verificar de que forma essa formação contribuiu para a mudança de prática do professor alfabetizador de REME – Rede Municipal de Ensino de Corumbá – no período de 1999 a 2003. A pesquisa foi desenvolvida em 03 fases: na 1ª fase procedeu-se a um levantamento, junto a 60 professores alfabetizadores da REME, através de um questionário cuja finalidade era traçar o perfil demográfico dos professores, verificar as concepções de alfabetização, educação e ensino e caracterização e avaliação dos cursos de formação continuada; na 2ª fase, concomitante à realização das entrevistas, foram feitas análises de documentos da SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura e OMEP – Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar, a fim de verificar a carga horária, o número de participantes e conteúdos dos cursos, no período de 1999 a 2003; na 3ª fase foram feitas entrevistas com 06 professores interlocutores da pesquisa, cujo critério de escolha foi o de pertencer à REME, num período mínimo de 05 anos e com participação em cursos de formação continuada; observação nas salas de aula dos professores selecionados, para verificar a relação da teoria desenvolvida nos cursos e a prática de alfabetização dos professores. Os dados do questionário mostraram que dos professores que ministraram aulas na alfabetização, a maioria tem idade entre 30 a 49 anos e possuem curso superior. Um grande percentual de professores acredita que ensinar é transmitir conhecimentos. As entrevistas e a observação da sala de aula apontaram que, quatro dos seis professores, têm uma prática mais dinâmica. Com relação à formação continuada, os professores foram unânimes em afirmar que contribuiu para mudar a prática em sala de aula, alegaram ainda que os cursos deveriam acontecer pelo menos quinzenalmente e na escola. Para a maioria dos professores alfabetizar é dominar a linguagem e transmitir conhecimentos. Comprovou-se que a formação continuada influenciou no desempenho dos professores, mudando a prática da maioria dos professores.

Palavras – Chave: Alfabetização, formação continuada, saberes e competência.

GALEANO, Adelma Maria Pinto. A Formação Continuada dos Professores alfabetizadores da REME – Rede Municipal de Ensino - do Município de Corumbá – Garantia da Qualidade de Ensino? Campo Grande; 2004. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This work, linked to a research line “ Pedagogic Practice and its relations with the professor “ had the objective of investigating the continued formation of the literacy teacher and verified how this formation contributed for this practical change of this kind of teachers who work for REME – Municipal net of Education of Corumbá/MS, from 1999 to 2003. The research was developed in 03 phases. The 1st one was a survey with the 60 literacy teachers of REME through a questionnaire with the purpose of tracing their demographic profile in order to verify the conceptions of literacy, educations and teaching of continued formation. The 2nd one, concomitant of realization of interviews was an analysis documents of SMEC – Secretary of Education and Culture (City department) and OMEP – World Organization for Pre-school Education to verify the schedules, the number of participants and the contents of the courses. From 1999 to 2003, in the 3rd one was a survey with 06 literacy teachers, of REME for a minimum period of 05 years with courses of continued formation, observation in the teacher’s classrooms closed to verify the theoretical and practical relation. After the application of the questionnaire, it was evident that most of the teachers who had given literacy lessons were 30 to 49 years old. Concerning the observation in the classroom, it was evidenced that the teachers B, D E and F have the most dynamic practice with relation to the continued formation the teachers were unanimous to confirm that this information contributed for the quality of education and for the change of practice in the classroom. They also alleged that the courses should happen at least every 15 days and at school. For most of the interlocutor’s teachers, the literacy teaching involves dominating the speech and transmitting knowledge. Its was confirmed that the continued formation influenced the teacher’s performance, changing the practice of most of them.

Key – words: Literacy, continued formation, know ledges and ability.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 – Capacitações promovidas pela SMEC – 1999 a 2003	76
Quadro 2 – Demonstrativo do tema e carga horária de trabalho PCNs em ação, no módulo de alfabetização	80
Quadro 3 – Organização geral dos módulos PCNs em ação, 1ª a 4ª série, com tema e carga horária	80
Quadro 4 – Demonstrativo dos temas e carga horária trabalhada no PROFA	82
Quadro 5 – Demonstrativo dos temas e carga horária trabalhada no Curso de Qualificação Profissional /200h - OMEP – 1999 a 2003	85
Quadro 6 – Quadro geral de observação	121
Tabela 1 – Caracterização do professor	105
Tabela 2 – Fala dos professores relativos à Concepção de alfabetização.....	105
Tabela 3 – Quando o aluno está alfabetizado.....	106
Tabela 4 – Forma de alfabetizar apontada pelo professor alfabetizador.....	107
Tabela 5 –Onde aprendeu a ser professor.....	108
Tabela 6 –Fala dos professores sobre como alfabetizar antes e depois.....	110
Tabela 7 – Como deveria ser os cursos de capacitação.....	113
Tabela 8 —Fala dos professores sobre o que aprendeu nos cursos de capacitação continuada.....	114
Tabela 9 -Fala dos professores sobre o que os cursos de capacitação ajudaram na prática.....	114
Tabela 10 –Dificuldades encontradas para desenvolver seu trabalho.....	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos docentes	92
Gráfico 2 – Tempo de atuação dos docentes no magistério	92
Gráfico 3 – Exercício de outra profissão além do magistério	93
Gráfico 4 – Motivos dos docentes pela opção profissional	93
Gráfico 5 – Concepção de Educação.....	94
Gráfico 6 – Concepção de Ensino	95
Gráfico 7 – Concepção de Alfabetização	95
Gráfico 8 – Saberes que o professor alfabetizador precisa ter	96
Gráfico 9 – A postura do professor alfabetizador	96
Gráfico 10 – Dificuldades encontradas pelo professor para desenvolver seu trabalho	97
Gráfico 11 – Como os professores descrevem a sua prática	98
Gráfico 12 – Número de cursos de formação continuada que participou	98
Gráfico 13–Curso de formação continuada que os professores participaram e mais gostaram	99
Gráfico 14 – O que os professores gostaram nos cursos de formação Continuada	100
Gráfico 15 – O formato ideal do curso de formação continuada.....	100
Gráfico 16 – Aplicação em sala de aula do aprendido nos cursos de formação continuada	101
Gráfico 17 – Frequência ideal para ocorrer o curso de formação Continuada	101

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Lei 15/10/1827	163
Anexo 2 – Lei 5540, de 28/11/168.....	167
Anexo 3 – Matérias Curso Normal (Reforma Sampaio Dória).....	168
Anexo 4 - Matérias Curso Normal (Reforma Pedro Vass)	169
Anexo 5 –Matérias Código de educação.....	170
Anexo 6 – Matérias Curso de formação profissional – 1947	170
Anexo 7 – Distribuição de aulas no Curso Normal - 1959.....	171
Anexo 8 – Questionário aplicado a 60 professores da Rede de ensino Municipal de Corumbá	173
Anexo 9 – Questionário aplicado aos professores interlocutores da pesquisa	174
Anexo 10 – Transcrição das entrevistas	176
Anexo 11 – Textos trabalhados nos PCNs.....	184
Anexo 12 – Textos trabalhados na OMEP	185
Anexo 13 – Textos trabalhados na Textos trabalhados no PROFA.....	186

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: Os processos de Formação de Professores alfabetizadores.....	6
1.1 A Trajetória da Formação do Professor das Séries Iniciais No Brasil.....	11
1.2 Os processos de formação continuada dos professores alfabetizadores.....	28
CAPÍTULO 2: Concepção de Alfabetização, Saberes e Competências do Professor Alfabetizador.....	42
2.1 O que é Alfabetizar.....	42
2.2 Saberes e competências do professor alfabetizador.....	53
CAPÍTULO 3: Objetivos e Trajetória Metodológica.....	70
3.1 Objetivo Geral.....	71
3.2 Objetivo Específico.....	71
3.3 Trajetória Metodológica da Pesquisa.....	72
3.4 Desenvolvimento do Trabalho.....	73
3.4.1 Primeira Fase: Característica do Perfil dos Professores Alfabetizadores.....	73
3.4.2 Segunda Fase: Os programas de Formação Continuada.....	74
3.4.2.1 Programa de Formação Continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação.....	75
3.4.2.2 Parâmetros em Ação.....	77
3.4.2.3 Programa de Formação do Professor Alfabetizador-PROFA.....	81
3.4.2.4 Organização Mundial da Educação Pré Escolar-OMEP/200h.....	83
3.4.3 Terceira Fase: Entrevista e Observação em sala de aula.....	86

4. Descrição dos Dados	90
4.1 Relato dos dados Obtidos a partir da Aplicação dos Questionários.....	92
4.1.1 Dados Demográficos.....	92
4.1.2 Concepção de Educação, Alfabetização e de Ensino.....	94
4.1.3 Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores.....	98
4.2 Relato das Entrevistas.....	103
4.2.1 Caracterização do professor quanto à sua formação.....	105
4.2.2 Concepção de Alfabetização.....	105
4.2.3 Metodologia de Trabalho dos Professores Alfabetizadores.....	110
4.2.4 Participação em Curso de Formação Continuada.....	112
4.2.5 Dificuldades Encontradas para Desenvolver seu Trabalho.....	115
4.3 Relato das Observações	118
5. Discussão dos Dados.....	132
6. Considerações Finais.....	144
7. Referências Bibliográficas.....	151
8. Anexos	162

INTRODUÇÃO

As origens do presente estudo, relativo à formação continuada do professor alfabetizador, podem ser buscadas na minha caminhada profissional.

Em 1984, ainda estudante de Pedagogia, prestei concurso público para professora do ensino fundamental de 1ª a 4ª série da Rede Pública Estadual e, sendo aprovada, comecei minhas atividades de professora no ano seguinte. A escola onde fui trabalhar ficava na zona urbana, com clientela oriunda da classe média e da classe popular. As dificuldades foram muitas, pois o que aprendera no curso de formação inicial não foi suficiente para aplicar em uma sala de aula com 42 alunos, sendo mais da metade com histórico de fracasso escolar. O desafio foi grande, mas superei e, cinco anos depois, passei a ministrar aulas no Curso de Magistério.

Em 1990, compus a primeira equipe docente do CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério em Corumbá. Foi outro grande desafio pois, além de ministrar aulas, tive de organizar a capacitação dos professores por exigência

da proposta do curso CEFAM. No ano seguinte, assumi o cargo de Especialista em Educação na Rede Pública Municipal.

Em 1993, já como Chefe de Núcleo de Pedagogia da Rede Municipal de Ensino, participei de cursos, seminários, conferências, jornadas escolares que propiciaram uma maior oportunidade de reflexão das minhas idéias sobre a formação do professor. Após muitos estudos, compreendi que o professor faz parte de um processo social, político e econômico. O que acontece na sociedade reflete na escola, e conseqüentemente, na sala de aula. Aprendi que a escola, além de fomentar a discussão e a reflexão, pode propiciar transformação social, já que a educação é um ato político.

Essa compreensão e aprendizagem levou-me a refletir sobre em que condições se concretizava a formação continuada do professor alfabetizador, uma vez que a SMEC – Secretaria Municipal de Educação - proporcionou a participação dos professores alfabetizadores da REME – Rede Municipal de Ensino de Corumbá - em cursos de formação continuada. Os professores desses cursos de formação, na sua maioria, afirmaram que sua prática modificou após os cursos e, conseqüentemente, melhorou a qualidade de ensino ministrado aos seus alunos. Mas por ocasião das assessorias pedagógicas ministradas nas horas – atividade do professor, quando solicitado pelo coordenador da escola, tive oportunidade de verificar a atuação em sala de aula de alguns professores que participaram do curso de formação continuada e percebi que o discurso do professor não era condizente com sua prática pedagógica. Era evidente, também, o dilema que os professores estavam passando. Muitos questionamentos surgiram: qual é o melhor método? Devo iniciar pelo alfabeto? Como fica o material mimeografado?

Essa constatação levou a questionar o professor por ter um discurso que não condiz com a sua prática pedagógica. Esse dilema, crucial para todos os profissionais que

trabalham com formação de professores, motivou a pesquisa aqui relatada. Pretende-se, com este trabalho, realizar uma pesquisa com o propósito de investigar a relação entre o discurso do professor alfabetizador e a sua prática, mais especificamente, a relação entre a teoria veiculada nos cursos de formação continuada e a prática pedagógica dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Corumbá.

Para concretizar tais objetivos, realizei um levantamento junto à SMEC – Secretaria Municipal de Educação de Corumbá e junto à OMEP/CORUMBÁ – Organização Mundial da Educação Pré-Escolar, sobre as capacitações oferecidas aos professores alfabetizadores nos anos de 1999 a 2003, como também leituras que pudessem aprofundar a minha investigação.

Houve a necessidade de fazer entrevistas, com o propósito de verificar as relações entre o discurso e a prática dos professores. Após as entrevistas, observei as salas de aula dos professores envolvidos na pesquisa, para verificar sob quais aspectos o seu discurso estava incorporado à sua prática.

Os dados das entrevistas e das observações foram tabulados e categorizados, para facilitar a visualização e entendimento das respostas.

O propósito desta pesquisa, verificar como os professores de formação continuada modificaram a prática docente encontrar uma justificativa, sobretudo no fato de que, grande parte dos esforços para formar professores não tem produzido efeitos desejados. Quando os processos de capacitação poderiam realmente formar professores capazes de enfrentar os desafios que a sala de aula apresenta atualmente?

Todo curso de formação precisa desenvolver, segundo Saviani “[...] *uma consciência da realidade [...] que irá atuar e uma fundamentação teórica que lhe*

permita uma ação coerente e uma instrumentalização que lhe permita uma ação eficaz [...]”. (1980, p.90).

A formação do professor é, portanto, uma tarefa difícil, pois a sociedade exige um profissional preparado, técnico, político e humano e que esteja preocupado em desenvolver um trabalho coletivo e, por consequência, em preparar melhor o cidadão.

A formação continuada objetiva à construção de um conhecimento profissional coletivo, que capacite o professor a refletir sobre a sua prática como também ajudá-lo a

desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e a avaliação; proporcionar competências para serem capazes de modificar as tarefas educativas continuamente em tentativas de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. (IMBERNÓN. 2002; p. 69).

Na tentativa de analisar a temática da formação continuada presente no problema proposto para esta investigação, o trabalho foi estruturado em cinco capítulos, da forma que se segue:

Capítulo I. Refere-se aos processos de formação de professores alfabetizadores, envolvendo o conceito de formação; a trajetória da formação inicial do professor alfabetizador, o conceito de formação continuada e a sua importância para o desenvolvimento profissional;

Capítulo II. Analisa a concepção de alfabetização e letramento, bem como os saberes e competências do professor alfabetizador.

Capítulo III. Apresenta os objetivos e a metodologia da pesquisa, detalhando o delineamento do trabalho e os procedimentos que foram usados na construção da pesquisa.

Capítulo IV. Descreve os dados obtidos a partir dos questionários aplicados aos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino, com finalidade de traçar o perfil demográfico, conhecer as concepções de alfabetização, educação e ensino dos professores, bem como dados sobre a formação continuada. Consta, também desse capítulo, a descrição das observações em sala de aula e das entrevistas com os professores interlocutores da pesquisa.

Capítulo V. Analisa os dados tendo em vista o referencial teórico sobre a formação de professores e a prática da alfabetização.

Considerações Finais – Refere-se à parte conclusiva do trabalho de pesquisa, com uma breve retrospectiva e propõem-se algumas questões a serem examinadas no processo do curso de formação continuada dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Corumbá.

1. OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Dentre os significados do vocábulo formação, registrados no dicionário Aurélio (2000; p. 328), pode-se depreender que “*é um ato, efeito ou modo de formar, constituição de caráter*”.

Segundo Garcia (1999) a formação pode ser entendida como:

Uma função social de transmissão de saberes, de saber – fazer ou de saber – ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito. (p. 19).

Nos anos de 1970, a formação do professor estava embasada na pedagogia tecnicista, inspirada na tese da neutralidade científica e da racionalidade técnica. Nessa perspectiva, como afirma Shön (2000).

Um profissional competente está sempre preocupado com problemas instrumentais. Ele busca os meios mais adequados para a conquista de fins fixos e não-ambíguos [...]. Nessa visão, a competência profissional consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática. (p. 37).

Na década de 1980, com a queda do Regime Militar e com início do Governo Civil apareceram, de forma mais marcante, os movimentos sindicais, religiosos e políticos, reivindicando melhores condições de vida, trabalho, saúde, educação e outros. Isso repercutiu na formação dos professores, vez que a visão de técnico já não servia para essa realidade, sendo fortemente rejeitada e questionada. Nessa década, a formação do professor tinha o compromisso de conscientizá-lo de que a função da *“escola estava na transformação da realidade social dos seus alunos e de se ter clareza da necessidade da prática educativa estar associada a uma prática social mais global”*. (PEREIRA. 2000; p. 27).

A partir dos anos de 1990, o foco da formação do professor deslocou-se para a perspectiva do professor reflexivo, que pensa na ação que se realiza e pensa, também, sobre essa ação.

Nessa visão, reconhecemos como um caso limite às situações nas quais é possível fazer aplicação rotineira das regras e de procedimentos existentes a situações problemáticas específicas. Para além dessas situações, regras, teorias e técnicas conhecidas trabalham em instâncias concretas, por intermédio de uma arte que consiste em uma forma limitada e de reflexão – na - ação. E, para além destas, reconheceríamos casos de diagnósticos problemáticos nos quais os profissionais não apenas seguem as regras da investigação, mas também, às vezes respondem a descobertas surpreendentes através da invenção imediata de novas regras [...] o talento artístico profissional é entendido em termos de

reflexão – na – ação e cumpre um papel central na descrição da competência profissional. (SCHÖN. 2000; p. 38).

A atividade do professor, neste sentido, estava ligada à pesquisa e à socialização do conhecimento, como também que articulasse teoria e prática.

Era necessário que o professor fosse preparado para discutir as questões sociais, políticas e econômicas, para contribuir com o desenvolvimento de uma educação de qualidade e caminhar na direção do desenvolvimento de sua autonomia.

“Significando a liberdade moral do homem que escolhe os seus princípios de ação segundo a sua consciência e a sua razão ou como uma condição de pessoa ou coletivamente que a si mesmo impõe a lei que obedece”. (MORGADO. 2000; p. 47).

Isso implica que o processo de formação de professor precisa ser permanente ao longo da sua trajetória profissional, ajustando as novas exigências sociais, vez que a sociedade contemporânea está marcada pelos avanços rápidos no mundo do trabalho, e o da tecnologia, os quais afetam a vida econômica, política e cultural do país, a escola e o exercício profissional da docência.

Novas experiências pedem um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade de conhecimento, do aluno, do meio de comunicação. O novo professor precisará, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio de linguagem informal, habilidades de articular com a mídia e multimídia. (LIBÂNEO. 2000; p. 16).

A formação, por ser um processo de desenvolvimento de cada professor ao longo de sua trajetória profissional, deve proporcionar subsídios, para que ele próprio elabore teorias calcadas na criatividade, reflexão e trabalho em equipe, uma vez que constituem um aprendizado contínuo e cumulativo.

Segundo Garcia (1999):

A formação de professor é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que [...] estuda os processos através dos quais os professores [...] se implicam individualmente ou em equipe, em experiência de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (p. 26).

Segundo Imbernón (2000), o processo de formação do professor deve estabelecer estratégias de pensamentos, percepções e, também, preparar o professor para enfrentar situações concretas em sala de aula.

Trata-se de formar um professor como um profissional prático – reflexivo que se defronta com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir, de intervir praticamente em tais situações, que fez emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação. (p. 39).

Assim, o professor deve ser formado na perspectiva do agente social, que trabalhe em direção de uma educação crítica e emancipadora, construindo saberes múltiplos, contextualizados e interdisciplinares. *“Nesse sentido, cabe ao professor, juntamente com o aluno, construir categorias de análise que lhes permitam aprender as dimensões epistemológicas e metodológicas presentes na relação pedagógica”*. (VEIGA. 2002; p. 140).

A formação do professor deve contemplar a relação dialética entre a teoria e prática. Para tanto, é preciso que a referida formação possibilite ao professor reflexão sobre o que faz e que compreenda os processos da docência. Sendo assim, a pesquisa deve ser proporcionada em todo o processo de formação, tanto a inicial quanto a continuada. Tornou-se, portanto, uma necessidade transformar a escola em um campo de investigação, constituindo uma rede de colaboradores do processo educacional da escola. Sem a pesquisa, resta ao professor simplesmente aplicar técnicas e métodos, reproduzindo e transmitindo conhecimentos. Proporcionar a pesquisa na formação do professor é colaborar para que ele construa seu projeto de trabalho, elaborando textos próprios, investindo na inovação da sua prática. É importante que o professor elabore seu próprio material de trabalho, avaliando-o constantemente e refazendo-o, quando necessário. A pesquisa contribui para que o professor tenha *“atitude criativa; elaboração própria com condição profissional iniludível; capacidade de teorizar a prática; construção na escola, de didáticas produtivas capazes de promover no aluno a condição de sujeito histórico”*. (DEMO. 1992; p. 26).

Espera-se atualmente que o docente saiba tomar decisões, governar a sua vida profissional e o seu processo de formação para a participação coletiva. Segundo Imbernón, (2002; p.24) *“Os docentes precisam desenvolver capacidades de aprendizagem de relações, de convivência, da cultura do contexto e da interação de cada pessoa e resto do grupo”*. A profissão docente precisa ter práticas coletivas, colaborativas, pelas quais os profissionais aprendam um com o outro, analisando diferentes práticas, refletindo sobre a educação e a realidade social. O trabalho em conjunto faz com que toda a equipe cresça, uma vez que leva a compartilhar informações e a buscar soluções, pois, em uma sociedade democrática, é importante formar professores *“na mudança e para a mudança”* (Idem; p.

60) como forma de construir aprendizagem compartilhada. Sendo assim, o professor precisa adaptar aprender a conviver com as transformações e dar conta de que a mudança é a palavra de ordem do novo século, pois se exige do professor um aprofundamento teórico, capacidade operativa e propositiva, ética para poder lidar com a diversidade que ocorre dentro de sua própria prática, isto é, precisa-se de que o professor desenvolva as capacidades reflexivas, questionadoras e investigadoras.

Nesse contexto, a formação pode assumir papel importante transformando-se em possibilidade de criar espaço para participação e reflexão, contribuindo para a melhoria do trabalho pedagógico, pois, ao repensar e rever a própria prática, o professor pode produzir uma

[...] teorização que acabará desencadeando a construção da identidade profissional do educador, [...] que se revela no fazer pedagógico de forma coletiva, com objetivos e metas expressos em projetos educacionais. Esses projetos são uma percepção da realidade com indicativos de transformação, de busca, de construção de uma escola que aceita ser democrática, sem excluir, que sabe adotar teorias reveladas, em práticas educacionais. Verdadeiramente libertadora. (ZUCHETTO. 2001; p.68).

1.1 A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS NO BRASIL

Numa retrospectiva histórica mais distante e com apoio na legislação, deve-se considerar, na formação de professores alfabetizadores em nível médio e superior, que as primeiras expressões em relação à necessidade de formação do professor nível médio no

Brasil, passou a existir, após a elaboração, por Januário Cunha, do projeto apresentado ao Parlamento em 1826, tornando Lei e Outorgada por D. Pedro I, no dia 15 de outubro de 1827. Esse ato foi um marco na Educação do Império e serviu de principal referência para os docentes do primário e ginásio nas províncias. Em seu Artigo 1º, dizia que: *‘Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias’*. As escolas de primeiras letras foram criadas, porém poucas e, segundo Ribeiro (2000; p. 49), com objetivo, conteúdo e metodologia muito limitados. Uma vez que a carreira não era atrativa, poucos professores eram preparados, não havia um aprimoramento constante e não eram amparados profissionalmente.

A Lei de 15 de outubro de 1827 determinou que as Escolas de Primeiras Letras deveriam ensinar, para os meninos, a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo, as noções gerais de geometria prática, a gramática portuguesa e a doutrina católica. As meninas da camada superior e média não tinham necessidade de aprender a geometria, porém eram-lhes ensinadas as prendas do lar, ou seja, bordar, costurar, cozinhar, etc. Para as meninas das camadas inferiores nem se cogitava a instrução.

Embora a Lei 15 de outubro de 1827 tenha feito menção à necessidade de formação do professor, não responsabilizou o estado em relação à referida formação, quando afirma no seu Artigo 5º, que:

Caso o professor não tivesse instrução do ensino elementar, deveria buscá-la em um curto espaço de tempo, arcando com as despesas. Para as escolas do Ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem como a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os professores que não tivessem a necessária instrução deste ensino, irão instruí- se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. (ANEXO I; p. 163).

A Constituição Imperial sofre alteração por força da Lei Nº 16 de 12/08/1834, incorporada como Ato Adicional de Diogo Feijó, que estabeleceu as competências das Províncias para legislar:

[...] sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, acadêmicos atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral. (Art. 10, § 2º) (COSTA. 2002; p.23).

Segundo Osório (2003), “*o Governo chegou à conclusão de que uma boa formação do professor era essencial e determinante para o desenvolvimento do país*”. (p. 63). O problema é que não existia instituição que trabalhasse com a formação do professor. Sendo assim, o governo instituiu, então, a criação de escolas normais, sob a responsabilidade das províncias. A primeira foi criada em Niterói em 1835, após na Bahia em 1836, Ceará em 1845 e São Paulo em 1846. A expansão das escolas normais foi muito lenta, segundo Romanelli (1998; p. 73) o que ocorreu somente no período Republicano.

O ato acabou descentralizando o ensino e eliminou a atuação do governo central, que se responsabilizou somente pelo ensino superior e se omitiu quanto à oferta da Escola Normal em nível médio, para formar professores.

O ato Adicional de 12/08/1834, [...] descentraliza organização e administração do ensino elementar secundário, passando-os unicamente à competência da província [...]. Certamente, não foi a simples atribuição de competências às Assembléias provinciais a causa do insuficiente desenvolvimento da educação durante o Império, mas a total e completa omissão do governo central em matéria de instrução pública fora da capital. (TANURI. 1969; p. 10).

O ato adicional foi um golpe para a formação do professor, porque as províncias necessitavam de apoio do governo central, e, sozinhas, não tinham condição de oferecer a educação e, conseqüentemente, esta ficou deficiente e desarticulada em todo o Império. As províncias foram obrigadas a assumir a instrução primária, sem apresentar condições sociais e financeiras para organizá-la.

A década de 1850 é apontada por Ribeiro (2000; p. 54) como uma época de várias realizações e aceleradas mudanças, devido ao crescimento econômico e conciliações dos partidos, restritas, em sua maioria, ao Município da Corte. O país passava de uma sociedade rural agrária para urbana agrícola comercial, uma exigência do Capitalismo internacional que *“requer o desenvolvimento do mercado capitalista competitivo nos países periféricos como condição de sua própria expansão”*. (RIBEIRO. 2000; p. 53).

Com relação à educação, essa década se iniciou com a promulgação do Decreto N. ° 1331. Essa Lei de 17 de fevereiro de 1850, baixada por Luiz Pereira de Couto Ferraz, determinava a obrigatoriedade de ensino primário, mas, não foi colocada em prática *“porque as condições econômicas apresentavam um país sem condições reais de instalar escolas primárias e muito menos de formar seus professores”* (BRZEZINSKI. 1987; p.19). Em conseqüência, a implantação das escolas normais em nível médio trouxe uma melhora, embora não suficiente, para a educação no Brasil, porque o currículo contemplava muitas disciplinas de caráter teórico, oportunizando poucas aulas práticas.

A escola normal era procurada por alguns, por ser considerada fácil e atraiu alunos que não eram propensos aos estudos e por outros que estavam interessados em ingressar no ensino superior. A escola normal era somente um trampolim para outras aspirações, pois os alunos não tinham nenhuma intenção de se tornarem professores. Segundo Werebe (1996) o maior problema da escola normal era a clientela.

As características da clientela do ensino normal, no tocante aos seus interesses e o conseqüente desvio das suas finalidades substantivas, constituem, [...] o mais sério problema para a formação adequada do corpo docente qualificado para o ensino primário.

Com a proclamação da República e a repercussão das idéias positivistas, surgiu a Reforma Benjamin Constant, no ano de 1891, que pregava a liberdade e a laicidade de ensino, bem como a gratuidade da escola primária. Em relação à escola normal, a reforma cria um “*currículo com todas as ciências da classificação de Augusto Comte, excluindo materiais de culturas profissionais reduzindo a formação técnica de futuros professores a estágio*”. (TANURI. 1969; p.28). A Reforma Benjamin Constant primava por ensino enciclopédico e científico. No entanto, a reforma não se efetivou, por causa da extinção do Ministério da Instrução.

Na década de 1920 ocorreram mudanças na estrutura econômica do país. O Brasil sentia necessidade de se firmar como um país independente. A Industrialização crescia, era necessário preparar mão-de-obra especializada para atender as indústrias, aumentando, assim, a demanda da escolarização, o que levou à expansão da rede pública e à própria redefinição do papel da escola. Nesse mesmo período, o ensino primário sofreu mudanças ocasionadas por fatores de ordem econômica, social e de cunho ideológico marcado por grande agitação política - tenentismo, modernismo, patriotismo.

A industrialização acentuou-se gerando uma nova classe social “*expressa no fortalecimento de um pequeno proletariado urbano e no alargamento da classe média*” (LELIS. 1993; p. 38), a qual sentiu a necessidade da escola, atribuindo-lhe um

papel mais amplo, devido às novas condições de vida e de trabalho nos centros urbanos. Indiretamente essas mudanças atingiram a escola normal, uma vez que era ela que formava os professores. Sendo assim, precisava ser revista e modificada, pois o professor era fundamental para o pleno êxito da nova escola. “*O ensino primário vale o que valem os seus professores e o valor destes estará, necessariamente, em função do ensino normal*”. (NAGLE. 1974; p. 218).

A escola normal, nesta década, passa a ser profissionalizante com inclusão de disciplinas como Fisiologia Humana, Anatomia, Sociologia, Pedagogia, História da Educação e Psicologia.

Contudo, continuava a manter o estilo tradicional, uma vez que ainda predominava a formação geral do tipo propedêutica, com objetivo de dar cultura geral.

Em 1931, a Reforma de Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde, eliminou do currículo da escola normal as disciplinas de caráter geral e ficou exclusivamente com a do ramo pedagógico, por não achar necessária a formação humanística dos professores. A ênfase foi deslocada para a metodologia, o ensinar era mais importante do que o porquê ensinar. Defendia-se a vocação para o magistério, idéia que estava ligada ao fato de que para ensinar era preciso gostar muito de criança.

Através do Decreto Nº 8530, de 02 de janeiro de 1946, na gestão do Ministro Gustavo Capanema, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Normal, partindo do pressuposto de que o ensino normal fazia parte do ensino profissional e era um ramo do ciclo secundário. Pela primeira vez, a União, no que se refere à formação de professores, determinou diretrizes gerais para todo o país. A Lei dividiu o Ensino Normal em dois ciclos. O 1º, ciclo regente e o 2º, ciclo de professores. O 1º ciclo era de

4 anos para formação de regentes do ensino primário, articulado com a escola primária e era ministrado em escolas normais regionais. O 2º ciclo era de 3 anos para formar professores primários articulado com o ginásio e era ministrado em escolas normais.

Além de fixar as Diretrizes, a Lei Orgânica traçou normas para a sua implantação. *“O currículo fixado era composto de disciplinas de caráter geral, dando ênfase em matérias técnicas pedagógicas e únicas em todo o país”*. (LELIS. 1993; p. 40).

A Lei Orgânica do Ensino Normal não trouxe grandes mudanças, apenas ratificou um tipo de ensino que já era adotado em alguns Estados. A Lei impediu a implantação de curso normal com modelo diferenciado; uniformizou o atendimento, não permitindo ação individualizada e nem pessoas maiores de 25 anos cursando o Ensino Normal. Para Romanelli (1998; p. 165), *“não se compreende uma exigência dessa ordem em um país em que a maioria do pessoal empregado no magistério primário de então, estava desqualificado para a função e pertencia a uma faixa etária que excedia esse limite”*. A Lei foi revogada com a promulgação da Constituição Federal de 01 de setembro de 1946, a qual incumbia o Estado e o Distrito Federal de criarem os seus sistemas. Cada Estado poderia elaborar as suas Leis de criação e oferta do ensino normal, pondo fim à centralização, outorgada pela Lei Orgânica do ensino normal.

Segundo Werebe (1996; p. 117), em 1956, no Brasil, 25% das professoras só possuíam instrução primária; 16% haviam concluído o curso de nível médio e 59% eram normalistas. O salário era baixo, visto que um grande número de professores não tinha o curso normal, portanto não reclamava da remuneração. Este fato levou os professores normalistas a desistirem da profissão e buscar outras mais valorizadas socialmente. A situação só se modificou quando o Ministro da Educação, Clemente

Mariani, instituiu uma comissão de educadores com a finalidade de propor uma reforma geral da educação, cumprindo o disposto na constituição de 1946, que atribuía à União a competência de legislar sobre as Diretrizes e Base da Educação. Somente 15 anos após a instituição da comissão é que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 4024, de 20 de abril de 1961.

Essa Lei, em seu artigo 34, equiparou o Curso Normal a outros cursos de nível médio. “*Art. 34. O Ensino Médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário*”.(LDB. 4024/61). Por outro lado, excluiu muitos professores sem titulação e não apresentou qualquer proposta para a formação inicial em serviço, “*abrindo apenas a possibilidade de exames de suficiência a serem realizados em escolas oficiais, credenciada para isso pelo respectivo Conselho Estadual de Educação*”. (SALGADO. 2000; p. 15).

A Lei de Diretrizes e Base 4024/61 continha o princípio escolanovista que propunha a valorização da criança. A escola nova trazia a idéia de que a instituição escolar deveria preparar o aluno para a vida, pois o ensino deveria partir da ação, experimentação, da experiência de vida e de resoluções de problemas.

A escola nova era essencialmente pragmática, instrumentalista, não levava em conta as realidades sociais, econômicas e política da sociedade. A solução dos problemas da educação ficava restrita à escola. A escola nova “*não é crítica e nem revolucionária, mas se reveste de uma importância social quando recoloca em causa os modelos sociais tradicionais e reafirma o valor, a dignidade e os direitos do ser humano*”. (VEIGA. 1989; p. 51).

Embora a Lei 4024/61 possibilitou aos sistemas a implantação do curso normal com modelos diferenciados, os mesmos continuaram elitistas e instrumentalistas, mantendo seu caráter pragmático.

A Lei 5692/71, promulgada em 11 de agosto de 1971, conferiu à Escola Normal um status de curso profissionalizante e transformou o curso de formação de professores de 1ª a 4ª série, em habilitação para o magistério. De acordo com o Art. 30, § 1º da LDB 5692/71, o curso normal, em nível de 2º grau, compreendia duas modalidades, uma com três anos de duração, habilitando para o magistério de 1º grau – 1ª a 4ª série, e a outra com quatro anos de duração, podendo o último ano se constituir de estudos adicionais, tornando-os habilitados para atuar de 1ª a 6ª série do ensino de 1º grau.

A Lei 5692/71 trouxe uma nova estrutura para o Ensino Normal e preparou o professor de 1ª a 4ª série para trabalhar por atividades, isto é, os conteúdos a serem aprendidos pelos alunos deveriam partir da realidade dos alunos, ser vivenciado por eles, através de jogos e brincadeiras, não havendo a necessidade de sistematização. Nas séries de 5ª a 8ª, o conteúdo a ser aprendido deveria ser trabalhado como “*área de estudos*” ou seja, os conteúdos deveriam ser vivenciados e, após, sistematizados pelos próprios alunos. E no 2º grau, o professor deveria imprimir ao ensino dos conteúdos e aprendizagem dos alunos a características de disciplina, portanto, o caráter de sistematização lógica - científica. De acordo com o prescrito no Artigo 29 da Lei 5692/71.

A formação de professor [...] para o ensino de 1º e 2º graus [...] ajustando-se as diferenças culturais de cada região do país, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, área de estudo ou atividade e as fases de desenvolvimento dos educandos. (LDB 5692/71).

Essa Lei apresentava influências da psicologia behaviorista experimental. Nela, o professor era visto como um técnico, uma vez que a maioria dos estudos privilegiava essa dimensão na formação do professor. “*O professor era concebido como organizador dos componentes do processo ensino – aprendizagem que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir os resultados instrucionais altamente eficientes*”. (PEREIRA. 2000; p.16).

Segundo Lelis (1993), a formação do professor, em consequência, era meramente técnica. Esse modelo de formação - racionalidade técnica - era definido em função dos conhecimentos que deveriam ser verificados pelo professor ao final do processo de ensino, revelando os objetivos políticos subjacentes e defendidos pelos militares que estavam no poder. Em consequência, nesse período, o curso de formação do professor dava grande ênfase ao planejamento, por meio do qual era exigido do futuro professor explicitação exaustiva dos objetivos específicos e, para isso, o domínio e escolha de verbos rigorosamente adequados ao desejado pelo sistema a serem registrado no plano de ensino.

Onze anos após a aprovação da LDB 5692/71, foi aprovada a Lei 7044/82, que eliminou a obrigatoriedade do ensino profissionalizante e substituiu a “qualificação para trabalho” exigida pela 5692/71, “*pela preparação para o trabalho*”. Essa nova Lei demonstrou à sociedade a impossibilidade de, na escola, conseguir-se a profissionalização obrigatória para o ensino de 2º grau vez que, não se tem condições de preparar o aluno para atuar no mercado de trabalho. Em regras da exigência legal, também, não se preparou o aluno para a continuidade de estudos, pois alguns conteúdos não foram aprofundados. Segundo Xavier (1994; p. 253), os ensinos profissionalizantes,

trazidos pela Lei 5692/71, desorganizaram o ensino público, atingindo os cursos normais e levando-os à decadência por toda a década de 1980.

Muitas tentativas de reerguê-los foram feitas, e entre essas, está a criação do Centro de Formação Específica do Magistério (CEFAM) nos anos 80 pelo MEC (Ministério da Educação), após várias reuniões e estudos. O projeto surgiu da *“necessidade de repensar a estrutura e o funcionamento do curso, de forma a superarem-se os problemas constatados na Habilitação do Magistério”*. (PIMENTA, 1994; p. 127). O Centro de Formação Específica do Magistério (CEFAM) surgiu visando às seguintes competências:

I – Assegurar a formação básica comum, garantindo a especificidade do Curso de 2º grau [...];

II – Definir e adequar propostas pedagógicas para os cursos de 2º grau – Habilitação Específica para o Magistério de 1ª a 4ª série [...];

III – Formar cientificamente, tecnologicamente e profissionalmente os alunos do magistério para o exercício da profissão professor [...];

IV – Incentivar pesquisas, discussões e estudos relativos a questões educacionais [...]. (SILVA; 1996; p. 241).

O Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério foi uma inovação, pois a sua proposta era justamente não só melhorar o nível de formação dos professores da pré-escola e da 1ª a 4ª série do Ensino de 1º grau, como também capacitar em serviço os professores da rede pública, através de oficinas, seminários e mini-cursos.

O CEFAM reorganizou o currículo, aumentando a duração do curso de três para quatro anos, com funcionamento integral, contendo as disciplinas de formação geral e profissionalizante. A carga horária total do curso era de 5.184 horas com as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa; Filosofia da Educação; Psicologia da Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; História da Educação;

Sociologia da Educação; Física; Química; Matemática; Biologia e Programa de Saúde; Educação Artística; Educação Física; Didática do ensino do Pré Escolar à 4ª série do 1º Grau; Literatura; Língua Estrangeira Moderna; Ensino Religioso e Estágio Supervisionado. O CEFAM defendia o princípio de articulação entre as disciplinas de formação geral e profissionalizante, ou seja, os futuros professores deveriam ter boa formação sobre os conteúdos de cada disciplina, mas também dominar metodologias de ensino específicas a cada área de conhecimento.

O professor, para ministrar aula no CEFAM, era submetido a um processo de seleção feita pela direção e equipe técnica da escola, contendo: análise de currículo e entrevista. Os alunos também passavam por um processo de seleção, sendo que na primeira fase eram entrevistados pela equipe técnica e, na segunda fase, eram submetidos a provas de português e redação.

A proposta pedagógica do CEFAM visava à melhoria da formação dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries e oportunizava a formação em serviço dos professores da Rede Pública.

Segundo Leite (1994), o CEFAM trouxe melhoras para o trabalho do professor, e contribuiu para aperfeiçoar a qualificação profissional dos mesmos. O CEFAM foi gradativamente desativado no Brasil. Em Mato Grosso do Sul, a desativação efetivou-se a partir do ano de 2000. A desativação foi motivada pela aprovação da L.D.B 9394/96, que estipulou um prazo para que os sistemas pudessem adaptar-se à referida Legislação com relação à contratação de novos professores para atuar nas escolas de Educação Básica.

A aprovação da LDB 9394/96 resultou de inúmeras pressões e apenas em parte contempla as demandas dos educadores, no que se refere à formação de professores das séries iniciais, em obediência ao Artigo 22 Inciso XXIV, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Revogando a Lei 5692/71, que vigiu durante 25 anos, a nova LDB trouxe em seu bojo a flexibilidade, a descentralização e a incumbência de que cada município deveria criar seu próprio sistema municipal de ensino.

A flexibilidade é um dos principais mecanismos da Lei, fundada no princípio de autonomia escolar. Favorece a inserção da população nos programas de escolarização básica. Exige regulamentação dos sistemas para assegurar a qualidade do ensino. (PRASEM. 1999; p.16).

A formação em nível superior, segundo o Artigo 62 da L.D.B 9394/96, poderá ocorrer em Universidade ou nos Institutos Superiores de Educação. Dessa forma, ratificou um pensamento já existente no início do século XX, com relação à formação de professores em níveis mais elevados de ensino. A referida Lei levou em conta a diversidade e a desigualdade regional do Brasil, admitindo a preparação do professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental tanto em nível médio, quanto em nível superior.

O Curso de Pedagogia foi criado no Brasil em 1939 com o propósito de formar técnicos em educação; torná-los especialista para desenvolver atividades de inspeção, supervisão, orientação e administração, e também professores, através da licenciatura, que os habilitava a ministrar aulas no curso normal. O esquema do curso era 3 + 1, ou seja, em três anos o aluno torna-se-ia bacharel e, com mais um ano de licenciatura, professor.

Esse esquema foi referendado por uma nova regulamentação através do Parecer 251/1962, do Conselho Valnir Chagas, que tinha o propósito de reformular o curso de pedagogia.

Esse parecer estabeleceu um currículo mínimo no curso de formação de pedagogo e ampliou para 04 anos de duração, visando extinguir o esquema 3+1, com a eliminação do Bacharelado e permanência apenas de licenciatura [...]. O curso de pedagogia, até 1969, continuou com essa configuração, quando houve mudanças substantivas no lócus próprio de formação de professores, marcado pelo advento de lei da Reforma Universitária, Lei nº 5540/68. (BRZEZINSKI, 1999; p. 90).

Uma nova estruturação curricular do curso de pedagogia foi definida pelo Parecer nº 252/1969, de Valnir Chagas, que fragmentou o trabalho do professor, organizando o curso de Pedagogia em várias habilitações. Uma delas era preparar professores para atuarem na 1ª a 4ª séries, embora o currículo das Licenciaturas não contemplava conteúdos do curso primário.

Certamente, os licenciados aprendiam esses conteúdos por encanto, ou talvez, na prática, se o futuro bacharel já fosse professor primário. Essa estruturação de curso da pedagogia facilitou a adoção da premissa quem pode o mais, pode o menos, isto é, se os licenciados em pedagogia estavam habilitados a formar professores de professores primário, por osmose adquiririam o domínio dos conteúdos do curso primário. (BRZEZINSKI; 1999; p. 45).

Na década de 1980, a partir do movimento nacional, buscou-se uma nova identidade para o curso de pedagogia, ou seja, o curso deveria cumprir uma destinação prática – formar professor para uma sociedade concreta; e teórica – formar professor crítico com conhecimentos sobre a ciência da educação.

Nos anos de 1990, o curso de Pedagogia tinha por desafio a superação da dicotomia teoria e prática, na construção da identidade do professor, buscando um trabalho coletivo e interdisciplinar.

Atualmente, está havendo debates em torno do curso de pedagogia e com posições contrárias, pois a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) defende a idéia de que os cursos de Pedagogia destinam-se à formação dos professores de 1ª a 4ª série, isto é, à docência como base da formação de todo o educador, ou seja, a docência constitui a base da identidade profissional do educador. Já um grupo de educadores afirma que as idéias defendidas pela ANFOPE trazem algumas conseqüências como:

- Descaracterização do campo teórico – investigativo da pedagogia;
- Eliminação / descaracterização da formação de especialistas;
- Segregação do processo de formação de professores de 1ª a 4ª série em relação às demais disciplinas.

Para acirrar o debate, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação de Pedagogia, ainda não aprovada, defendendo a idéia de que o curso de Pedagogia destina-se à formação de docentes para a formação básica, habilitando os professores para ministrarem aulas na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O curso também poderá formar Bacharel em Pedagogia, porém, só será permitido aos professores que concluírem a Licenciatura. As Diretrizes também admitem, caso a instituição tenha interesse, transformar o curso Normal Superior em Pedagogia.

A Lei nº 9394/96 autorizou apenas duas instituições para promoverem a formação dos professores da Educação Básica no Brasil: as Universidades e os Institutos Superiores de Educação. O Parecer CNE – CP nº 113/99 defendia os Institutos como centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores de conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo destinado a promover a formação geral dos futuros professores da Educação Básica. Ainda de acordo com o referido Parecer, os Institutos Superiores de Educação poderão prover:

- Curso Normal para a formação de professores de Educação Infantil;
- Curso Normal Superior para formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Curso de Licenciatura, destinados à formação de docente dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio;
- Programa de formação pedagógica para portadores de curso superior;
- Programa de formação continuada;
- Cursos de Pós-Graduação de caráter profissional.

Os professores habilitados nestes Institutos deveriam dominar conhecimentos, conteúdos relacionados à área de sua atuação, bem como serem capazes de refletir sobre a sua prática, buscando aprimoramento constante. Para tanto, seria necessário observar na formação de seus alunos:

A articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício de docência, articulação entre áreas de conhecimento ou disciplina; aproveitamento da formação e experiências anteriores em institutos de ensino e na prática profissional; ampliação dos horizontes culturais e o desenvolvimento da sensibilidade para a transformação do mundo contemporâneo. (KULLOK. 2000; p. 35).

Atualmente, a questão da pedagogia e da formação inicial e continuada dos professores ainda continua sendo debatida, deixando evidente que a questão da qualidade da educação sempre esteve presente, desde a criação das escolas normais, e a preocupação com a preparação dos professores nos graus mais elevados de ensino.

Formar professor é uma tarefa complexa, uma vez que a escola sempre esteve ligada a um projeto de dominação e surgiu com a finalidade de disciplinar e reproduzir. O professor era formado para entender a lógica do mercado, pois, para ser professor, bastava ter boa vontade e gostar de criança. A profissão docente estava ligada à idéia de sacerdócio. A partir dos anos de 1970, esta postura foi duramente criticada, fazendo com que o foco de formação do professor fosse deslocado para o preparo técnico, isto é, a formação de professor buscando a sua identidade. Para Gasparin (1994) *“a docência ainda que revestida de sublimidade, torna-se cada vez menos um sacerdócio, uma doação e passa a ser, gradativamente, uma profissão, como tantas outras, fruto de um momento histórico”*. (p. 14).

Presenciamos, na formação inicial do professor que vem sendo reproduzido na formação continuada, um modelo acadêmico, com pouca qualidade de aquisição de saberes científicos, sem articulação entre teoria e prática, ensino – pesquisa, cuja prática é vista como um mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio, ou seja:

Que reconhece a docência como um campo de conhecimento específico configurado em quatro grandes conjuntos, a saber: conteúdo das diversas áreas do saber e do ensino [...]; conteúdo didático-pedagógico [...], conteúdo relacionado ao saberes pedagógicos mais amplos [...]; conteúdos ligados á explicação do sentido da existência humana. (LIBÂNEO; PIMENTA. 1999; p. 60).

Sendo assim, torna-se necessária uma mudança nos modelos de formação dos referidos cursos. Esta mudança está relacionada à articulação entre teoria e prática, isto é, que se aprenda e reflita sobre a última, e que o professor seja formado através de uma *“prática coletiva de cidadão (ã) solitário (a) para cidadão (ã) solidário (a), que desenvolva a escuta, a tolerância e o respeito como o (a) outro (a) – o igual e, sobretudo, com o diferente; que seja capaz de construir sua identidade profissional buscando superar a suposta neutralidade [...]”*. (LIMA e GOMES. 2002; p. 181).

É importante, também, que os sistemas de ensino valorizem o trabalho do professor oportunizando a eles não só a oferta de cursos de formação continuada, como também planos de cargos e salários com remuneração condigna e condições de trabalho.

1.2 – OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação inicial proporciona uma base prévia ao exercício da atividade docente e fornece, ao futuro professor, uma bagagem científica, cultural, social e pedagógica para o exercício profissional. Já a formação continuada prossegue ao longo da carreira do professor e é um processo que se desenvolve permanentemente, no exercício de sua prática docente e que reflete sobre a ação que realiza, em seu cotidiano, unindo o saber e o não saber, contribuindo, assim, para melhoria da prática docente e, conseqüentemente da escola.

Para Fusari e Rios, a formação continuada é um *“[...] processo de desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que têm como ofício transmitir –*

criando e reproduzindo – o conhecimento histórico e socialmente construído por uma sociedade”. (1995; p. 38).

Para Garcia (1998), é entendida como “*conjunto de processos e estratégias que facilita a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimentos práticos, estratégias e sejam capazes de aprender com a sua experiência*”. (p.144).

Existem diferentes concepções sobre formação continuada, no âmbito educacional. Essas concepções, segundo Nóvoa (2002), são reunidas em dois grandes modelos: o primeiro modelo estruturante e o segundo modelo construtivista.

Os modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universitário e escolar), organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados aos diversos grupos de professores.

Os modelos construtivistas (personalista, investigativo, contratual, interativo – reflexivo), que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho. (p. 54).

Os modelos estruturantes são mais rápidos e eficientes a curto prazo, mas acabam reproduzindo práticas tradicionais dos professores e dificilmente colaboram para o desenvolvimento de um trabalho criativo. Sendo assim, nessa época de modernização dos sistemas educativos, os professores deveriam participar do processo de formação continuada, nos moldes propostos pelo paradigma investigativo na forma interativa e reflexiva, com o propósito de enriquecer e complementar a sua formação inicial, e também contribuir para a mudança educacional.

Uma formação concebida como uma ajuda aos professores para que possam modificar e rever a relação estabelecida na sua prática, percebendo-se como

profissionais da educação, ou seja, como docentes atuantes que diagnosticam e compreendem os processos pedagógicos e que, por isso mesmo, detêm melhores condições de participar de maneira efetiva da elaboração da proposta pedagógica da escola. (ZAINKO. 2003; p. 195).

A formação continuada passou por períodos de evolução, com denominação e objetivos diferenciados. Verifica-se que, em cada época, é configurada uma terminologia, como por exemplo:

- Reciclagem;
- Treinamento;
- Aperfeiçoamento;
- Capacitação;
- Educação continuada;
- Formação continuada.

O termo reciclagem foi usado para retratar a necessidade de formar professores e se mostrou inadequado. Esse termo esteve muito presente nos anos de 1980, utilizado para caracterizar materiais usados e reaproveitados. Segundo Silva (2003),

A relação estabelecida entre o termo reciclagem [...] é aquele desenvolvido no meio educacional (de utilização pedagógica), desencadeou uma série de encontros ou mesmos cursos que se caracterizaram pela rapidez e superficialidade. Estas características resultaram em atuações inadequadas e completamente ineficazes. (p. 09).

O termo treinamento significa a moldagem do comportamento, com finalidade mecânica. O termo é considerado inadequado para educação, uma vez que educar não é

regular, e tampouco mudar comportamentos, educar significa construção de conhecimentos.

Aperfeiçoamento, termo também criado por volta de 1980, cuja finalidade era tornar perfeito, e concluir com esmero. Revelou-se incompleto, pois *“não é possível pensar no processo educativo com conjunto de ações, capaz de completar alguém, torná-lo perfeito”*. (SILVA. 2003; p. 10).

Capacitação é o ato de tornar capaz, habilitar voltado para desenvolver no professor práticas pedagógicas eficientes utilizando procedimentos, técnicas e proporcionar reflexão ao ato de ensinar e aprender.

Segundo Silva (2003) a ação continuada pode ser registrada como: educação permanente, educação continuada e formação continuada. Embora sejam termos parecidos e similares, possuem algumas diferenças como:

a) Educação permanente é contínua e ocorre sempre só, pára enquanto não existir mais vida;

b) Educação e formação continuada consistem no desenvolvimento das competências dos professores e é um processo de construção permanente do conhecimento. Por ser um processo, a educação e a formação continuada não consiste em acúmulo de cursos, palestras, oficinas e seminários, mas sim pela construção e reconstrução de identidade do professor, como também por meio de reflexão crítica sobre a prática e sobre a própria experiência em integração com a escola e a sociedade.

Por isso, é fundamental a valorização da experiência docente acumulada ao longo da carreira do professor, como forma de articular conhecimentos adquiridos na sua trajetória com os conhecimentos novos, evitando a ruptura, ou seja, não é possível tratar o professor como se ele não tivesse construído sua história profissional ao longo dos anos,

passando a sensação de que tudo que está fazendo é errado e precisa começar de novo. A partir da experiência, pode ser criada uma rede de *“(auto) formação participada, que permita (adequar a concordância) compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico”*. (NÓVOA. 2002; p. 78), pois o professor é, ao mesmo tempo, formando e formador. A rede colabora para a efetivação do diálogo entre os professores e esse diálogo consolida saberes que surgem da prática profissional.

Nesse sentido, o propósito da formação continuada é desenvolver nos professores os aspectos cognitivo, social e emocional, enfim, condutas desejáveis tanto no que diz respeito ao indivíduo quanto ao grupo humano, para o desempenho das atividades profissionais, de maneira criativa e crítica, visando à qualidade de ensino ministrado em sala de aula, contribuindo para a mudança educacional, bem como redefinir e investigar sua prática docente. Investigar a prática docente é refletir sobre a realidade da docência, questionando o que se pretende ensinar, tendo como meta a melhoria da qualidade da aprendizagem. A reflexão contribui para que o professor aprenda a conviver com mudanças e incertezas, considerando que há enormes contradições na sua profissão.

A reflexão sobre a prática pedagógica é um dos primeiros indicadores de que aos poucos vem sendo construída uma perspectiva de buscar do novo, da colocação em prática de uma nova compreensão [...] do papel do professor na sociedade do conhecimento em gestação. (ZAINKO. 2003; p. 26).

Refletir sobre a prática não é tarefa simples, pelo contrário, é muito complexa, uma vez que o professor precisa estar preocupado não só com o conteúdo que irá ministrar, mas, sobretudo, com o seu aluno, ou seja, com seus problemas, dificuldades anseios e

aspirações. Para tanto, o professor precisa transformar-se em investigador. Ao se tornar investigador, o professor tem condições de articular teoria – prática, pensar reflexivamente sobre o seu trabalho, compreender a realidade e agir sobre ela, como forma de encontrar soluções para as dificuldades que possa enfrentar.

Ao refletir, compreende as razões, valores e idéias que influenciam sua prática pedagógica. Quando os professores refletem sobre sua prática, eles têm a capacidade de melhorá-la. *“Seu conhecimento profissional vai sendo construído, reconstruído tendo como base a interpretação das situações em que se envolve na escola e no trabalho em sala de aula e os resultados de sua experiência cotidiana”*. (PAIVA. 2003; p. 60). É na prática pedagógica que os professores constroem o seu conhecimento profissional e adquirem saberes do cotidiano de seu trabalho, mas essa prática necessita ser reflexiva.

Para Pérez Gómez (1998), a prática docente possui quatro concepções básicas:

- Acadêmica – o professor precisam ter domínio dos conteúdos ministrados. Cabe ao professor, nessa concepção, dominar conhecimentos científicos para serem transmitidos.
- Técnica – o professor é visto como um especialista em planos, estratégias, buscando sempre a eficiência. O conhecimento profissional é aplicado. Não há preocupação com a formação do cidadão, mas, sim, como integrá-lo no mercado de trabalho.
- Reconstrução social – o professor, como um ator social, é um dos agentes de mudança, que pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.
- Prática – é complexa e conflituosa, ao mesmo tempo é o espaço para que o professor adquira saberes no dia-a-dia. É um local de produção de

conhecimento. A concepção prática está dividida em duas correntes: a Tradicional e a Prática Reflexiva.

Na primeira corrente, a Tradicional, o que sobressai é o profissional como um artesão.

Um profissional que conhece os processos de trabalho possui conhecimento e os instrumentos de reprodução do que pretende realizar, controla o ritmo e o resultado da sua produção [...], mas realiza ações mecânicas e repetitivas, produzindo sempre um mesmo produto. (SERRÃO. 2002; p. 154).

O conhecimento baseado numa prática tradicional está cheio de vícios e de burocracia, *“sendo transmitido de forma conservadora com projetos concretos de intervenção em cada situação específica, de forma a levar a pensar sobre como atuar de maneira mais eficaz para atingir determinados objetivos previamente estabelecidos”*.(SILVA. 2003; p. 15).

A segunda corrente é que a Prática Reflexiva transforma-se em um espaço de produção de saberes. O professor reflexivo faz avançar a sua própria formação, construindo e reconstruindo seu saber, em um processo dialético.

A reflexão não é apenas um processo psicológico individual, [...]. Implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondência afectivas, interesses e cenário político. [...] a reflexão [...] é um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital. (GOMEZ. 1998; p. 103).

Segundo Garcia (1995; pp. 62-63), a prática reflexiva enfoca mentalidade aberta, definida pela ausência de preconceito ou de parcialidade; reconhecimento da possibilidade do erro; responsabilidade, sobretudo de caráter intelectual; entusiasmo,

referindo-se à predisposição para enfrentar a curiosidade e o prazer, capacidade de renovar e conseguir romper com a rotina.

A formação continuada do professor constitui, portanto, o movimento de refletir sobre a sua própria atuação, e de assumir responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional.

Para Nóvoa (1992), a formação docente deve estar voltada para o desenvolvimento pessoal, para o desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento organizacional – produzir a escola, pois a formação constrói-se “[...] *através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber à experiência*”. (p. 25).

O professor, ao assumir a referida responsabilidade, transforma a formação continuada em um processo de construção individual e coletivo. Individual, porque, parte da história profissional do professor “*onde suas experiências, seus saberes adquiridos na prática, suas reflexões são o ponto de partida e reformulações da sua prática em sala*”. (VIANNA. 2001; p. 32). Coletivo, pois o trabalho coletivo, a troca de experiências e sólidos saberes oportunizam ao professor o contato com experiências diversas, em busca de soluções para os problemas enfrentados no seu cotidiano escolar. “*Trata-se de saberes múltiplos que, embora possam ser identificadores de modo fragmentado, na prática devem ser conectados pelo professor no contexto do trabalho pedagógico de forma interdisciplinar e contextualizada*”. (VEIGA. 2002; p. 13-A). A construção dos saberes deve ser feita de maneira coletiva, socializadora, refletindo em conjunto sobre situações reais, concretas, do dia a dia, para se construir em melhorias da prática pedagógica. Ao refletir sobre a realidade, o professor transforma-se em um agente histórico das

transformações sociais, pois é um “*activista político, por intervenir abiertamente, en la análisis y debate de los asuntos públicos, así como por supretensión de provocar en los estudiantes el interes y compromiso crítico con los problema colectivos*” (GÓMEZ. 1995; p. 35).

Portanto, a formação continuada deve preparar o professor para ser um investigador que descobre, organiza e constrói teorias, com o propósito de estudar as relações com a comunidade em que está inserida e deve ser construída a partir do fazer pedagógico. Como diz Schön (2000; p. 28), “*refletir é conhecer na ação*” uma prática crítica reflexiva, criativa e autônoma para a se impor com condição construtiva da vida e da profissão do professor, ajudando a melhorar sua atuação, através de um olhar mais aprofundado da sua prática profissional. Refletir na ação dá-se quando o professor reflete sobre o que está fazendo ou pensando, enquanto está fazendo. A reflexão na ação pode colaborar na formação prática, uma vez que, segundo Pérez Gómez (1992):

É o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicção implícita profissional. Quando o profissional se revela flexível e aberto [...]. A reflexão na ação é o melhor instrumento da aprendizagem. No contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético de aprendizagem. (p. 104).

Conhecer na ação orienta a atividade humana e está ligado ao saber fazer e às experiências do professor, contribuindo para que desenvolva conhecimentos profissionais; avaliação somativa; manejo de classe; estratégias de ensino e pesquisa; desenvolvimento de competências para resolver com segurança e rapidez as situações corriqueiras; coordenar situações inéditas e investigar a sua própria realidade. Conhecer na ação

significa capacidade de o professor conseguir responder de forma espontânea às rotinas do dia-a-dia. O conhecer, na ação, leva o professor à reflexão e desenvolver uma função crítica.

Indica a necessidade de se analisar o que realmente fazem os professores para enfrentar problemas complexos de vida de sala de aula; como utilizar conhecimentos científicos na resolução desses problemas; como elaborar e modificar rotinas, propor e experimentar hipóteses. O problema central abordado, neste enfoque, é o de como gerar conhecimentos, através da prática educativa, sem restrições mecanicistas, sem caráter reprovador, acrítico conservada. (SILVA. 2003; p. 16).

Pensado dessa forma, qualquer programa de formação continuada deve partir das necessidades profissionais do professor, uma vez que ele precisa construir conhecimentos, saberes e competências para desenvolver com qualidade o seu trabalho de profissional da educação. *“É importante que os cursos de formação continuada formem o professor na e para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada [...]”*. (IMBERNÓN. 2002; p.15).

Sendo assim, a formação continuada é caracterizada por ser interativa, cooperativa, e permite ao professor não só aprender a abandonar o individualismo e trocar as experiências de sua gestão em sala de aula, bem como compartilhar sucessos, fracassos, decepções e avanços com os colegas. Envolve o *“estudo do processo de interações mútuas e progressivas entre a educadora ativa e em crescimento e o ambiente em transformação em que ela está inserida”*. (FORMOSINHO e KISHIMOTO. 2002; p. 30).

Bolívar (2002; p.102) caracteriza duas maneiras de entender a formação continuada: a primeira é formação para mudança, que significa desenvolvimento

profissional, com consumo de cursos de formação. Esse modelo de formação parte da idéia de que o professor e o aluno possuem um déficit de escolarização. A segunda é a formação como mudança, vinculada ao conceito de inovação. Essa mudança exige novos modos de pensar e fazer a educação, que significa a implementação de novas práticas e de trabalho cooperativo, que leva tempo e preparo. Em outras palavras, não adianta mudar só o professor, a sua sala de aula. É necessário que a instituição em que trabalha mude e, para tanto, ela precisa estar preparada para receber a mudança, ou seja, a sua estrutura precisa ser menos rígida, reduzindo a burocracia interna, investindo no professor, para que ele seja inovador pois, sem o apoio da coordenação, direção e colegas, fica difícil ocorrerem mudanças. Como bem aponta NÓVOA (2002; p. 52): “*O desafio consiste em conceber a escola em um ambiente educativo onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas*”.

A escola precisa constituir-se como espaço de excelência da formação continuada, a qual deve estar articulada ao desempenho profissional dos professores e voltada para a ação do professor em sala de aula e não só em torno de conteúdos acadêmicos. Dessa forma, os cursos de formação continuada terão maior credibilidade, uma vez que a sua estrutura estará voltada para atender a realidade da escola, objetivando a resolução de problemas enfrentados pelos professores no seu cotidiano. Para que a escola se transforme nesse espaço de excelência, é importante que se questione: “*que potencialidade formadora pode conter um projecto de escola? [...] que mudanças é preciso introduzir nas escolas para que elas se assumam como lugar de formação*” (NÓVOA. 2002; p. 53); como o sistema educativo pode contribuir para que a formação continuada tenha êxito? Como fazer com que os professores consigam superar a sua

formação inicial, suas experiências, de forma que possam realizar uma ação consciente e refletida no âmbito de sua própria prática?

Sabemos que a formação continuada é apenas um dos caminhos para a melhoria da qualidade do ensino. Os outros caminhos são: condições dignas de trabalho do professor; desenvolvimento profissional; quadro estável de pessoal; forma e ações flexíveis de organização e funcionamento da rede escolar; envolvimento de outros setores fora de educação, como saúde e assistência social.

A melhoria da formação ajudará o desenvolvimento profissional, mas a melhoria de outros fatores (salário, estrutura, níveis de rescisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista, etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento [...] a formação é um elemento importante do desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja decisivo. (IMBERNÓN. 2002; p. 44).

No entanto, a formação continuada, centrada na escola, pode ser desafiadora, pois parte da necessidade e dificuldade sentidas pelos alunos e professores, constituindo por isso um processo envolvente, afetivo, colaborativo e, por ser permeado por tensões, pulsões, divergências e convergências, assume um caráter ideológico que contribui para a transformação da escola em um local de reflexão e gerador de propostas. Sendo assim, o professor transforma-se em sujeito da sua formação, vivendo mais conscientemente o seu papel de sujeito histórico, dialogando de forma mais lúcida com as políticas educacionais, exercendo com mais autonomia a sua profissão.

Implica uma aproximação diferente do papel de professor formado na sua formação. Ele é considerado sujeito de sua formação e envolvido no processo desde a fase de levantamento de necessidades; o professor participa da planificação, exercício e a avaliação da sua formação. (FORMOSINHO; KISHIMOTO. 2002; p. 08).

Para tanto, a escola deve ouvir os professores para saber não só o seu real interesse e necessidade com relação ao saber docente, como também, partir das expectativas e anseios dos professores, uma vez que a prática pedagógica e formação continuada são atividades complementares, que fazem parte do cotidiano do professor, transformando-se num processo de autoformação. O que se vê na realidade é que os cursos de formação continuada não estão proporcionando a reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos pelos professores em sala de aula e tampouco reflexões sobre a escola, a realidade social e as práticas docentes, contribuindo pouco para a mudança social.

No geral, nos cursos de formação continuada, o professor recebe um grande volume de informações, que não são discutidas e refletidas, não se constituindo, portanto, em conhecimento. O que falta a esses cursos de formação continuada é uma metodologia reflexiva das políticas sociais e educacionais por meio de diversas situações e experiências que se constroem através de uma análise crítica sobre a prática pedagógica do professor, pois o professor, que simplesmente reproduz e transmite conhecimento, já está obsoleto.

As atividades de formação continuada precisam reafirmar a necessidade de que o professor deve estar permanentemente se informando, revendo conceitos, criando, recriando e inovando. Segundo Hernandez (2002; p. 12), ao admitir que é necessário inovar, *“é preciso admitir que não sabemos e há um certo desconforto em aprender devido ao bloqueio do novo”*, causando resistência em continuar se formando, pois, estudar dói, dá trabalho, exige esforço, dedicação, autocontrole, comprometimento e transformação, uma vez que quem conhece, se inquieta, não aceita o conhecimento

pronto. O desconforto e a insegurança intrínsecos à formação continuada são geradores de resistências e medos de muitos professores, que acabam decidindo não se envolver de fato nesse processo. Assistimos, no geral, à grande parte dos professores, que pode até participar, movida por razões burocráticas ou institucionais, mas não acredita nas capacitações, como observamos, quando ouvimos os velhos discursos: “*não ganho para ler*”, “*Não tenho tempo*”, “*ganho mal*”, “*o que adianta estudar, não vai mudar nada*”; ou então: “*já trabalho desse jeito*”, “*essa metodologia não dá certo*”.

A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos actores e educativos. (NÓVOA. 2002; p. 56).

Se por um lado existe resistência, por outro, há também professores que defendem a importância de formação continuada, pois sabem que diariamente, na sua sala de aula, aparece uma série de dificuldades que devem ser superadas. Para tais professores a formação continuada acaba transformando-se em possibilidades de romper com o conformismo, superar a rotina, ver o mundo criticamente, bem como descobrir e produzir novos conhecimentos.

Segundo Paulo Freire (1986):

A idéia de criticidade opõe-se à ingenuidade. O autor aponta significativamente características da consciência ingênua e da consciência crítica. Entre as primeiras, o autor indica: tendências ao simplismo, na interpretação dos problemas e da realidade [...]. A consciência ingênua revela-se impenetrável à investigação [...] a argumentação é mais emocional do que crítica. Quanto à consciência crítica, ela anseia aprofundar a análise da realidade: não se satisfaz com a aparência [...]. Ela percebe a realidade como mutável e, por isso, está

continuamente disposta a revisões, inovações e mudanças; revela-se inteiramente inquieta, inquisidora; aceita responsabilidades; [...]; investiga, mobiliza [...]; exercita a dialética, nutrindo-a pelo diálogo enriquecedor, (re)construtor, (re)novador; face ao novo não repele o velho. Por ser velho nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidas. (pp. 40-41).

2. CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E SABERES E COMPETÊNCIA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

2.1. O QUE É ALFABETIZAR?

A alfabetização nos últimos 40 anos vem tornando-se preocupação no Brasil, devido ao processo de democratização, de acesso à escola. O problema é que as escolas não estavam preparadas, ideológica e tecnicamente, para atender a essa demanda da classe popular, o que tem influenciado em grande parte a produção do fracasso escolar na escola pública, principalmente, na área de alfabetização.

[...] o fracasso escolar, particularmente na alfabetização [...], tornou-se tão evidente e ameaçador para as legítimas aspirações de uma democratização do saber e da cultura, que acompanhe a democratização de acesso à escola, que não há como não reconhecer, hoje na alfabetização, o problema básico do sistema educacional brasileiro. (MEC. 2000; p. 07).

O fracasso escolar na alfabetização deixa clara a complexidade do ato de alfabetizar, levando vários pesquisadores e estudiosos, das mais diferentes áreas, a dedicarem-se à análise e investigação desse fenômeno.

Durante décadas, a alfabetização foi entendida como mera aquisição de um código sistemático da relação grafema e fonema, preocupada somente com os aspectos formais da língua e muito pouco com a sua funcionalidade e utilidade. Para aprender a ler e escrever era necessária a aprendizagem do alfabeto, isto é, que a quantidade de letras de uma palavra corresponda, ao número de sons que compõem a palavra. Incluía-se, aí, o estudo da gramática, pois desde muito cedo a criança deveria escrever textos corretos. Não queremos ressaltar que os aspectos formais da linguagem, sua característica alfabética, gramatical e ortográfica não devam ser aprendidos, mas desvinculados do contexto social não fazem sentido.

[...] a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem que hoje sabe-se essencial para a participação do mundo letrado – não significa que a aquisição da escrita alfabética deixa de ser importante. A capacidade de decifrar a escrita é não só condição para a leitura independente como - verdadeiro rito de passagem – um saber de grande valor social. (PCN – Língua Portuguesa. 1997; p. 34).

O aprendizado da leitura e escrita deve ser visto pela escola como processo de construção de saber, vinculado a um contexto social, não se preocupando apenas com a aquisição da escrita, ou seja, a escola deve disponibilizar ao aluno o acesso a vários tipos de textos, e também exigir dos mesmos a compreensão. Quando a escola exige do seu aluno a aquisição da leitura e escrita, focalizando os aspectos sócio-históricos, estamos falando de letramento.

Kleiman (1995) define letramento como:

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contexto específico. As práticas específicas da escola [...], e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado e não alfabetizado, passam a ser, em função disso, definição apenas de um tipo de prática [...] que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outras, e que determinam uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escola. (p. 19).

O letramento é o domínio de habilidades, é estabelecer relações entre idéias, fazer inferências, fazer uso de linguagem figurada, combinar a informação textual com a informação extratextual, estilos literários, experiências variadas com leitura e escrita, como também o uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. A causa do não acesso à língua escrita é o objetivo de investigação do letramento. *“O letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção [...], dentro da visão dialética, torna-se uma causa de transformações: históricos profundos [...]”*. (TFOUNI. 1995; p. 22).

Não basta ler e escrever, é necessário que se compreenda o que se leu, para fazer o uso da linguagem e da escrita, que se refere ao:

Domínio da subjetividade diz respeito à leitura e escrita de cartas, diários, auto-ajuda [...]; - planejamento e controle, que vai de uma [...] lista de compras até estratégias complexas [...]. Utilização da linguagem escrita para se informar, tanto para orientar a ação imediata quanto para se formar opinião sobre assuntos públicos. (RIBEIRO. 2003; p. 56).

Para alguns autores, letramento e alfabetização são sinônimos. Para outros são processos diferentes, porém complementares.

Segundo Soares (2004), o letramento pode ser analisado em duas dimensões:

- Individual – aquisição da leitura e escrita vistas como um atributo individual;
- Social – fenômeno cultural referindo-se ao uso da língua escrita.

Alfabetização e letramento, segundo Soares (2004), são diferentes, porém são indissociáveis, pois a criança aprende a ler e a escrever no sistema alfabético e ortográfico, mas em situação de letramento. Portanto, ler é uma atividade complexa, pois envolve problemas de diferentes ordens: semântica, cultural, ideológica e fonética. É uma atividade de reflexão que leva ao conhecimento, uma vez que ler é entender, é decifração e decodificação, pois primeiro o aluno deve *“decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento [...]”* (CAGLIARI. 1992; p. 150). Nesse sentido, a leitura é um ato lingüístico e está ligada ao funcionamento da linguagem verbal e escrita.

A linguagem verbal é sonora, desenrola-se no tempo, *“significa que a audição é agregativa: ouvimos sons que vêm da nossa frente, de trás, de lado [...] O som nos situa no meio do mundo, que nos envolve, fazendo de nós uma espécie de coração da sensação e da existência”*. (COX; PETERSON. 2001; p. 53).

A linguagem escrita, diferente da audição, é desagregadora.

A visão nos obriga a olhar em uma direção de cada vez. Embora todo o entorno - o que está atrás, dos lados, acima, abaixo - esteja sempre à nossa disposição, em sua contemporaneidade, não podemos vê-lo simultaneamente, temos que seccioná-lo e seqüenciá-lo. (COX, PERTERSON. 2001; p. 55).

A linguagem escrita é apresentada para a criança, antes da sua entrada para a escola, isto quer dizer que a escrita tem uma origem extra-escolar e, segundo Ferreiro (2001), a escola transforma a escrita em um objeto escolar. O que deve ficar claro é que a escrita é importante na escola porque é importante fora dela e não ao contrário, pois a criança é um sujeito social ativo e construtivo do seu próprio conhecimento. A escrita está nos ambientes que rodeiam a criança, mesmo aquela criança de classe menos favorecida. A escrita é um processo lingüístico e social, em que os esforços se reúnem com objetivo de dominar e compreender o meio ambiente. *“Visto que as circunstâncias históricas variam, a lectoescrita em si mesmo também varia em seu conteúdo e em sua significação social, dependendo da maneira como seus elementos técnicos básicos se entrelacem com outros elementos sociais”*. (FERREIRO E PALÁCIO. 1990; p. 2 e 5).

No geral, a escola tem tratado a escrita como algo sagrado que deve ser respeitado cegamente, e reproduzida, sem modificação.

Essa atitude de respeito cego manifesta-se nos mínimos detalhes. O aprendiz deve respeitar [...] as formas das letras e reproduzi-las seguindo um traçado imposto. O aluno deve respeitar cuidadosamente a ortografia desde o início, como se a “roupagem gráfica” de cada palavra, fosse eterna; oculta-lhe, assim, que a escrita tanto como a língua oral – são objetos que evoluem [...]. (FERREIRO. 1993; p. 21).

A língua escrita tem a sua própria regra, suas normas e convenções, por isso não se aprende espontaneamente a escrever, sendo necessário que alguém ensine à criança o procedimento da escrita *“a fim de poder construir significados culturais que se transmitem pela linguagem e desenvolver capacidades comunicativas que requerem o uso concreto da linguagem”* (CURTO E OUTROS. 2000; p. 64). Há necessidade de uma metalingüística, ou seja, pensar sobre a língua escrita, pois *“todo sistema de escrita*

crystaliza em certo modo de recortar os enunciados, ou seja, um certo conjunto de categorias analíticas historicamente construídas". (COX. PETERSON; p. 158).

A escrita, como atividade social, serve para comunicar, expressar idéias, experiências, opiniões, fantasias, etc, o que significa que não é um processo simples de codificação, e sim um sistema de representação construída historicamente. Segundo Curto et al. (2000), lê-se e escreve-se para:

- Ter prazer;
- Aprender a fazer coisas;
- Conhecer, compreender e estudar;
- Identificar, registrar, armazenar dados, etc;
- Comunicar;
- Compartilhar sentimentos e emoções.

Mas o que escrevemos? Podemos afirmar que escrevemos textos que são a unidade básica da comunicação escrita e, como tais, significativos. O texto delinea-se como ponto de partida e chegada dos processos de alfabetização. *“Ao materializar a língua, a diversidade textual e seu uso no contexto escolar abrem um significativo campo de possibilidade de interação com um mundo marcado por níveis de letramento cada vez mais complexos”*. (PROCÓPIO; PASSOS. 2003; p. 12). O texto produzido pelos alunos deve, conseqüentemente, estar vinculado a um contexto.

A partir dos anos 80, o ensino da linguagem vem sofrendo significativas mudanças quanto aos paradigmas, objetivos e quanto à reestruturação no sentido da funcionalidade da língua, principalmente através dos estudos divulgados por Emília Ferreiro no Brasil, os quais trouxeram um novo conceito de alfabetização. *“Em alguns*

momentos da história faz falta rever uma revolução conceitual. Acreditamos que chegou o momento de fazê-lo com respeito á alfabetização”. (FERREIRO. 1985; p. 52).

Esse novo conceito de alfabetização está ligado à idéia de que se deve criar um sistema de representação diferente de codificação. A natureza desse sistema de representação deve ser entendida pelos alunos, para que eles possam criar o seu próprio sistema, e compreender que a linguagem falada é diferente da linguagem escrita e tem suas exigências próprias.

O construtivismo, por ela defendido, revela que a alfabetização envolve um processo complexo de elaboração da representação lingüística. *“Essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através da qual a criança torna-se alfabética”* (SOARES. 2004; p. 21).

Afirma Ferreiro (2001) que a língua escrita é usada para ensinar algo ou para lembrar algo no dia seguinte, acreditando que a criança é capaz de produzir, interpretar escritas, cada qual em seu nível. Sendo assim, para a criança aprender a ler e a escrever, é importante verificar que caminho utiliza para esse aprendizado. Nesse sentido, o professor deve ficar atento para não rotular como alunos bons, aqueles que têm letras perfeitas, pois muitas vezes esses alunos só conseguem ser copistas, isto é, copiam, mas não conseguem produzir nada sozinhos, enquanto outros alunos, embora não tendo essa mesma habilidade, conseguem produzir a escrita, mesmo que lentamente.

O construtivismo é um referencial que parte da consideração social e afirma que a criança aprende, quando é capaz de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade, com o propósito de apreendê-lo. A criança começa a ler e escrever muito antes de entrar para a escola, pois vai *“formulando hipóteses de como se lê e como se escreve e vai confrontando estas hipóteses com as suas experiências [...], até chegar a*

construir, ela mesma, a hipóteses utilizadas na escrita e leitura de sua língua materna”.
(FRANCO. 1995; p. 65).

Mediada pelo adulto, a criança vai identificando as funções da escrita que são as de:

- Compreender a estruturação do sistema de representação da linguagem (entender o sistema de notação da língua escrita);
- Diferenciar linguagem oral de linguagem escrita;
- Compreender a função social da escrita;
- Ler e compreender diversos tipos de textos;
- Produzir textos e interpretar escritas;
- Desenvolver atitude de compreensão e de curiosidade diante da língua escrita (o que está escrito é para ser entendido).

Na concepção construtivista, o professor assume o papel de mediador da aprendizagem e passa a ser:

O elo entre o sujeito e o objeto, funciona como uma espécie de filtro através do qual o sujeito é capaz de ver o mundo de operar sobre ele [...]. É um processo que possibilita a assimilação, acomodação e organização do sujeito. [...], o professor provoca e acompanha o raciocínio do aluno. (MATUI. 1996; p. 187 e 188).

Por ser um elo, a participação do professor é valorizada, porque ele necessita ter *“maior conhecimento desse trabalho para atender o processo e a forma pelas quais a criança aprende a ler e escrever, para detectar erros construtivos, característicos das*

fases em que encontra a criança e para saber desafiar os seus alunos, levando-os ao conflito cognitivo [...]”. (RUSSO; VIAN. 1995; p. 27 e 28).

No sentido pleno, a alfabetização não está só ligada ao fato de saber ler e escrever, mas a uma gama de conhecimentos, valores, comportamentos, procedimentos, que permitem ver e compreender o mundo, uma vez que o processo de alfabetização,

Deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para a escrita, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar [...] relação fonemas – grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias própria de expressão / compreensão. (SOARES. 2004; p. 17).

Ultimamente, o construtivismo no Brasil, vem sofrendo duras críticas que o acusam de privilegiar o aspecto psicológico em detrimento do lingüístico, bem como de negar os métodos de alfabetização, críticas estas rebatidas por Magda Soares (2003), quando afirma que:

[...] derivou-se da concepção construtivista da alfabetização uma “falsa inferência”, a de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenética a proposta de métodos de alfabetização. De certa forma, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tinha sido considerada, no quadro dos paradigmas conceituais “tradicionais”, como um problema sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em “método de alfabetização”, identifica-se [...] “métodos” como os tipos “tradicionais” – sintético e analítico [...]. (p. 04)

Essas mudanças reveladas nos últimos vinte anos desafiam a formação de professores alfabetizadores. O aluno precisa saber a natureza do processo de ler e escrever, bem como o professor deve estimular o aluno a ter o contato com os diversos tipos de

textos, num processo de troca, utilizando os mais diversos contextos. A formação continuada é fator importante nesse processo, uma vez que é imprescindível que o professor seja um usuário da língua escrita como forma de incentivar os seus alunos a serem também. É sabido que os professores lêem pouco e escrevem muito menos, sendo assim, é importante que os cursos de formação continuada tenham por objetivo *“realfabetizar os professores alfabetizadores. É muito difícil que alguém que não lê mais do que o [...] indispensável, possa transmitir prazer pela leitura”*. (FERREIRO. 1993; p. 48).

É necessário que a formação continuada estimule o professor a ler e, estimule a criança, para que ela tenha condição de raciocinar sobre o que é a escrita e possa aprender a dialogar e a questionar. Outro fator importante é o ambiente portanto, a sala de aula deve ser estimuladora, rica em materiais de leitura e escrita, ou seja, deve ser proporcionado aos alunos, diferentes tipos como também oportunizar o acesso a livros variados, revistas, jornais, guias, receitas. De igual importância, o professor deve propiciar momentos de interação, reflexão e troca entre os alunos, pois o conhecimento é produzido no momento em que o aluno consegue logicamente estabelecer múltiplas relações. Sendo assim, o professor deve ser um incansável incentivador dos alunos para que aprendam a analisar fatos, refletir e tirar conclusões, levando-os a perceber a utilidade da língua escrita. Como vemos, escrever não é só copiar, *“fazer ditado de palavras, fazer exercícios, mas na verdade, o aluno apenas repete o modelo segundo a expectativa do professor”*. (CAGLIARI. 1999; p. 162).

À medida que o professor trabalha a importância e diferença entre a linguagem oral e escrita, ele está ensinando não só o aluno a aprender a ler e a escrever, mas a investigar. Sendo assim, o professor abre espaço para a criação e torna seus alunos sujeitos

da aprendizagem, pois eles aprendem a pensar e não só a repetir modelos pré-determinados pelo professor ou a realizar a técnica de codificar.

O que está ocorrendo é que muitos professores estão chegando à sala de aula com visão incorreta do que seja o ato de alfabetizar e do processo como um todo, desenvolvendo atividades mecânicas e técnicas que o aluno deve executar, segundo modelo pré-estabelecido. Os professores

Passam anos ditando pontos, lendo livros didáticos, aplicando provas, passando testes, atribuindo notas, e a educação fica reduzida a esse ritual de reproduzir um modelo, fazer segundo o que foi visto, etc. Tudo gira em torno do ensino do professor, e o aluno não tem nenhum espaço para desenvolver seu processo de aprendizagem. (CAGLIARI. 1999; p. 162).

Os cursos de formação de professores alfabetizadores devem propiciar a formação geral, os aspectos pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, metodológicos e conhecimentos sobre a leitura e a escrita, levando o professor a refletir sobre a importância da língua escrita e falada para os alunos das classes menos favorecidas. Isso quer dizer que eles devem adquirir nesses cursos um sólido conhecimento de Língua Portuguesa, considerando que, nas salas de alfabetização, os desafios são muitos e só o domínio técnico não é o suficiente, para que se resolvam os problemas e desafios que aparecerão em uma sala de alfabetização.

Enfim, o curso de formação continuada deve proporcionar aos professores alfabetizadores a reflexão sobre a sua prática, para que se torne um investigador da sua atividade. A investigação tem a finalidade de melhorar a sua atuação pedagógica. *“É no cotidiano de sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar [...]”*. (GARCIA. 1998; p. 23). Quando investiga, o professor encontra

explicações para as dificuldades que encontram no seu dia-a-dia. Esse processo leva o professor a ver o que não via, observar, experimentar e ficar atento à sua própria prática. A investigação objetiva à melhoria da atuação profissional.

Um cuidadoso questionamento pelos professores pode ajudar a mostrar a crianças onde estão as contradições, a levá-las a repensar e a apoiar a reconstrução de sua conceptualização. Por outro lado, questões semelhantes feitas de maneira casual, sem sensibilidade e entendimento dos conhecimentos e atitudes de crianças para com um determinado fato de alfabetização, podem tornar as crianças insegurança sobre sua construção pessoal. (GOODMAN. 1999; p. 122).

2.2. SABERES E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

A escola tem por objetivo a socialização dos seus alunos de duas maneiras. Uma delas é a de contribuir para o processo de incorporação do educando no mundo do trabalho e isso *“requer o desenvolvimento nas novas gerações, não só, nem principalmente de conhecimentos, idéias, habilidades e capacidades formais, mas também, da formação de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento”*. (GOMEZ. 1998; p. 15). Essa função tem sido a mais explorada.

A outra função do processo de socialização é preparar o aluno para ser um cidadão com capacidade de intervir na vida pública, para compreender e transformar a realidade e, para tanto, será necessário que a escola assuma que a sociedade contemporânea está marcada por contradições; no mundo econômico, nas relações de trabalho, nas relações sociais. Essas contradições repercutem dentro da escola, que deve desenvolver nos seus alunos conhecimentos e atitudes incorporados a sua vida para, em

conseqüência, agir com responsabilidade, liberdade e poder de escolha, portanto, com autonomia.

O processo de socialização é complexo, marcado por contradições e resistências, por isso não pode ser concebido como linear e mecânico mas, sim, um espaço ativo de negociação e interação.

A concepção idealista afirma que a função socializadora da escola é a inculcar a ideologia de classe dominante

Num processo mais ou menos aberto e explícito de transmissão de idéias e comunicação de mensagens, seleções e organização de conteúdos de aprendizagem. Dessa forma, os alunos/as, assimilando os conteúdos explícitos do currículo e interiorizando as mensagens dos processos de comunicação que se ativam na aula, vão configurando um corpo de idéias e representações subjetivas, conforme as exigências de *status quo* a aceitação da ordem real como inevitável, natural e conveniente. (GOMEZ. 1998; p. 17).

Mas a escola pode e deve ser principalmente um espaço de transformação social, utilizando e contextualizando os conhecimentos historicamente construídos como ferramenta para compreender o mundo à sua volta e ouvir o desejo de transformá-lo, entendendo o sentido real da socialização.

A escola contemporânea está em crise, os seus padrões já não correspondem à demanda da atualidade. O que presenciamos são escolas passivas, acríticas, estáticas, que precisam abandonar o velho estilo e se transformar em uma instituição que fomente as interações interpessoais. A mudança de que a escola necessita é a paradigmática, ou seja, que a sociedade mude o pensamento sobre ela mesma e passe a trabalhar em favor da prevenção e não da opressão, prevalecendo o espírito de solidariedade e colaboração. A escola deve ser assumida como um “*organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em*

situação, de integrar e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimentos sobre si próprio nesse processo". (ALARCÃO. 2001; p. 27).

A escola precisa parar de fabricar fracasso escolar e pensar em uma pedagogia de inclusão, cujo professor saiba administrar as diferenças. *"A diferenciação exige métodos complementares e, portanto, uma forma de interatividade didática e organizacional, baseada em um pensamento arquitetônico e sistêmico"*. (PERRENOUD, 2000, p. 29). A democratização da educação deve adentrar no interior da escola e atingir a seleção de conteúdos de ensino, a metodologia de ensino adequada à clientela que demanda a escola e o modo de acompanhar os progressos ou recuos (avaliação contínua) dos alunos.

A escola deve, também, propiciar uma atmosfera agradável com professores trabalhando de modo a compartilhar decisões, envolvendo seus alunos em aprendizagem significativa, isto é, que tenha uma seqüência lógica e que os conteúdos de ensino sejam compreensíveis para os alunos, conteúdos que partam de suas experiências cotidianas, e que resgatem o desejo de aprender.

A escola tem por propósito a formação integral do homem; o desenvolvimento da ciência para compreender a realidade, e o domínio da técnica para transformar essa realidade. Por isso deve deixar de ser uma agência de informações para se transformar em espaço de discussão e reflexão, com o objetivo de gerar conhecimentos. Ela precisa articular sua capacidade de receber e dar informações e transformar o aluno em sujeito do conhecimento. Para a nova escola, é necessário um novo professor, que articule o processo ensino e aprendizagem e que o torne indispensável, à medida que ajuda os alunos a atribuir significados no seu dia-a-dia, como também introduzir significados da cultura e da ciência,

como também que adquira e incorpore novos saberes. Nesse sentido, o professor alfabetizador tem uma tarefa fundamental.

Mas quais são os saberes que marcam a tarefa dos professores? Quais saberes devem ter o professor alfabetizador?

O saber é um processo renovador e está condicionado à produção de novos conhecimentos mas, o novo surge dos saberes já existentes, uma vez que ele é reatualizado, sendo assim, o saber não deve ser confundido com transmissão de conhecimentos, pois este implica aprendizagem e formação. Quanto mais um saber é desenvolvido, mais se revela longo e complexo. Sendo assim, podemos definir saberes como experiências, plurais e que na sua constituição reuniu vários outros saberes.

Pimenta (1999, p. 21-29) sintetiza os saberes do professor em saberes da experiência, pedagógico e do conhecimento. O saber da experiência é produzido no cotidiano, refletindo sobre a prática do professor, em colaboração com o colega de trabalho, como também, por meio de leituras que faz, baseado em outros educadores.

O aluno, quando ingressa no nível superior, já dispõe de saberes da experiência, pois ele tem consciência de que *“quais foram os professores significativos em sua vida [...] sabem um pouco sobre as representações os esteriótipos que a sociedade tem dos professores [...]”*. (PIMENTA. 1994; p. 77). Os saberes da experiência são, portanto, saberes práticos, através da representação concreta e dirigida para a resolução de problemas, incorporados na vivência pessoal e coletiva que orientam sua profissão.

O saber pedagógico é construído através da prática e mobiliza diversos saberes. A prática docente contém a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações complexas de ensino. O saber pedagógico, quando mobilizado a partir dos problemas que a prática coloca pode se

constituir em um grande colaborador, pois reflexão sobre a prática educativa. Assim, o professor precisa ser preparado para assumir uma atitude de reflexão sobre a sua aprendizagem e ensino, bem como sobre as condições sociais que o influenciam.

O saber do conhecimento – Os futuros professores, ao terminarem o curso, de licenciatura possuem alguns conhecimentos mas, quando se deparam com a realidade de uma sala de aula, com todas as situações concretas, reais e seus conflitos, sentem que os conhecimentos acadêmicos adquiridos dificilmente ajudarão a solucionar as situações que advêm de uma sala de aula. Sendo assim, o saber aprendido na formação inicial deve ser questionado, revisto e ampliado, pois os saberes devem ser construídos a partir do conhecimento na ação e para a ação que se orienta no saber fazer.

Reduzimos o ato de conhecer o conhecimento existente a uma mera transferência deste conhecimento. E o professor se torna especialista em transferir conhecimentos. Então, ele perde alguma das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção de conhecimentos. Assim como no conhecer o conhecimento, algumas dessas qualidades são, pois, exemplos, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza todas essas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente. (FREIRE. 1986; p.18).

Segundo Tardif (2002), os saberes são classificados em: saberes da experiência, saberes do currículo, saberes das disciplinas e saberes da formação profissional.

O saber da experiência exige habilidades pessoais, improvisação e capacidade para resolver problemas. O professor é alguém que deve dominar teorias da educação, ter uma metodologia eficiente e dispor de recursos variados, sem deixar de recorrer a prática fundada em sua experiência cotidiana.

[...] a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata, é preciso ver além da imediaticidade para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas (...), que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem os fatos superficiais, aparentam, que ainda não se constituem conhecimentos. (KUENZER. 2002; p. 11-12).

O saber curricular está ligado a métodos, objetivos, conteúdos e metodologias que os professores se apropriaram ao longo de sua trajetória profissional. Esse saber a escola seleciona e apresenta junto com os saberes sociais que escolheu como modelo de formação para os seus alunos.

O saber da disciplina integra a prática docente na formação inicial, através das diversas disciplinas que são oferecidas pelas faculdades ou universidades, e por meio da formação continuada, oferecida no percurso profissional dos professores em serviço.

Os saberes da formação profissional “*são saberes transmitidos pelas instituições de formação dos professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)*” (TARDIF. 1991; p. 219). Constituem os saberes produzidos pelas ciências da educação e que podem servir de fundamentos para as práticas pedagógicas.

Acredita-se que nenhum saber é absoluto, isto é, saber algo não é hoje o fato mais importante, é preciso saber o que fazer com o saber adquirido. E isso é um ato complexo, pois é determinado pelo contexto, requer uma opção ética e política. Reduzir o conhecimento a uma mera transferência, não garante que o professor seja capaz de fazer a transposição da teoria para a prática.

[...] o ato de aprender torna-se mais importante que o fato de saber. O saber do (a)s professor(a)s passa, então, para o segundo plano; ele fica subordinado à relação pedagógica centrado nas necessidades e nos interesses da criança e do educando. No limite, ele se confunde inteiramente com um saber – fazer, um “saber adequar-se” e um saber ser com as crianças. (TARDIF. 1991; p. 225).

O conjunto dos saberes docentes, enquanto elemento constitutivo da prática docente,

Confere ao ofício docente o estatuto de prática intelectual que se articula, simultaneamente, a vários saberes: os saberes sociais transformados em saberes escolares através dos saberes da disciplina e dos saberes curriculares, os saberes oriundos da ciência da educação, os saberes pedagógicos e os saberes da prática. (TARDIF. 1991; p. 221).

Uma outra forma de descrever como o saber docente resulta de uma articulação genuína dentre vários saberes pode ser ilustrada pela teoria das competências. A palavra competência “*é a capacidade decorrente de profundo conhecimento sobre um assunto*” (LARROUSE; 1992). Nesse sentido, um profissional competente:

Significará sempre aquela pessoa que, possuindo um repertório de conhecimentos e de capacidades vasto, e diversificado, toma, executa e avalia as decisões e seleciona [...] de modo que estas se constituem como soluções adequadas, socialmente legitimáveis e abertas a constantes reajustamentos [...] (CHAVES. 2000; p.98).

Para Charlie (2001; p. 87), competências são as articulações de três registros de variações: saberes, esquemas de ação, um repertório de condutas e de

rotinas disponíveis, enfim, conjunto de conhecimentos, capacidades que correspondem ao desempenho na prática profissional.

Para Perrenoud (2000), competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Essa definição possui quatro aspectos:

- 1 - As competências são elas mesmas saberes, savoir faire [...] Que mobilizam [...] recursos;
- 2 - Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que para tratá-la em analogia com outros [...].
- 3 - O exercício das competências passa por operações mentais complexas [...].
- 4 - As competências profissionais constroem-se em formação, mas também ao saber da navegação diária de um professor. (p. 15).

Para desenvolver competências é primordial que se tenha conhecimento prático na profissão, isto é, que tenha oportunidade de colocar em prática outros conhecimentos relacionados ao conteúdo a ser ensinado, ao contexto, à clientela, ao pedagógico, aos objetivos e fins da educação, e que se possa tomar decisões em situações de risco e incerteza, nas quais a criação de soluções atenda às exigências das mesmas. *“No ensino, as competências abrangem os saberes plurais trazido pelo planejamento, pela organização, pela representação cognitiva da aula e experiências práticas adquirida da extração da sala de aula”*. (ALTET. 2001; p. 24).

Ensinar não é sinônimo de instruir, de adestrar, e sim de fazer com que o aluno aprenda, por isso é difícil e trabalhoso. Em latim, a palavra ensinar é: *in-signare*, significa marcar com sinal. Quer dizer que o professor, ao ensinar, deixa

marcas em cada estudante. Ensinar é *“tentar fazer com o aluno uma jornada que lhe fique, de umas formas positivas, inesquecíveis”* (MORAIS. 1986; p. 30). Por isso ensinar envolve mais do que passar conteúdos para o seu aluno. É necessário que o professor saiba de que forma o saber de sua disciplina pode-se transformar em conteúdo assimilável pelo aluno, pois a competência é a capacidade de mobilização para atuar.

Uma competência profissional compreende [...], incorporar, mobilizar ou orquestrar recursos; supõe operações mentais para determinar ações pertinentes á as situações e constrói-se tanto na formação inicial quanto no transcurso do próprio exercício profissional. (BOLIVAR. 2002; p. 17).

Saber ensinar não é conhecer conteúdos a serem ensinados, mas organizar conteúdos com estratégias de ensino, uma vez que aprender não é decorar, memorizar, mas compreender o mundo. Compreender significa aprender junto, na interação. *“Compreender, inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção”*.(MORIN. 2001; p. 37).

Isto não quer dizer que o professor não deva ensinar conteúdos, mas sim, realizar os devidos ajustes para que o mesmo seja incorporado, levantando hipóteses, questionando o aluno, fornecendo pistas, enfim, provendo condições para o aluno realmente aprender. Trabalhar a aprendizagem escolar supõe criar a Z.D.P (Zona de Desenvolvimento Proximal) e *“oferecer nelas ajuda e apoio para que, por meio dessa participação e graças a esse apoio, os alunos possam ir modificando, na própria atividade conjunta, seus esquemas de conhecimento e significado”*. (COOL. 1998; p. 129).

Assim, o professor estará ajudando o aluno a desenvolver também suas competências, pois,

Ao nascer dispomos de poucos esquemas hereditários e a partir destes, construímos outros, de forma contínua. Eles existem em todos os domínios das atividades técnicas, sociais e afetivas, permeados pelo uso da linguagem e dos símbolos. Estes esquemas são hierarquicamente organizados [...] eles estão presentes nas atividades rotineiras e são utilizados nas pesquisas e nas soluções de novos problemas. (SILVA. 2003; p. 23).

A competência é construída na relação com o outro, na troca, sendo assim, as experiências do trabalho e a formação continuada colaboram para o desenvolvimento das competências individuais dos docentes.

O professor, como um profissional competente, precisa ser capaz de analisar situações complexas; agir eticamente; elencar recursos; escolher técnicas variadas e adequadas à boa aprendizagem do aluno; analisar de maneira responsável e crítica suas ações e seus resultados e estar sempre disposto a aprender em toda a sua vida profissional. Para tanto, o profissional do ensino precisa ter um conhecimento especializado, unindo ação à teoria, legitimando a prática em sala de aula, ou seja, não basta dominar a sua disciplina, é necessário também conhecer o uso social dos conteúdos ensinados. O conhecimento especializado transforma o professor em um agente de mudança, habilitando-o para enfrentar situações problemáticas contextualizadas.

Competência envolve saberes construídos pelos próprios professores, em interação e troca com os colegas, saberes da prática que são oriundos do dia-a-dia

do professor, envolvendo, também, a capacidade do professor produzir suas hipóteses e modificar suas práticas ou seu “*hábitus*”.

Toda ação pedagógica é construída pelo “*hábitus*”, segundo Perrenoud, pelo menos por quatro mecanismos:

- a) Uma parte dos gestos do ofício são rotinas que [...], já não exigem mais a mobilização explícita de saberes e regras;
- b) Mesmo quando se aplicam regras, quando se mobilizam saberes, a identificação da situação e do momento oportuno, depende do hábitus;
- c) A parte menos consciente do hábitus intervém na microregulação de toda a ação intencional e racional [...];
- d) Na gestão da urgência, a improvisação é regulada por esquemas de percepção, de decisão e de ação, que mobilizam fracamente o pensamento racional e os saberes explícitos do ator. (PERRENOUD. 2000; p. 155).

O “*hábitus*” é o conjunto de rotinas, improvisações, saberes, que o professor constrói através de mobilização de sua experiência.

As competências compreendem, então, conhecimentos, habilidades, atitudes, envolvimento, ações compartilhadas, reflexão, análise, participação, enfim, a mobilização de todos os recursos disponíveis para aprender e resolver problemas, “*e saber lidar com o erro e a ilusão*”. (MORIN. 2001; p. 30). O professor competente possui um repertório vasto que o torna capaz de avaliar e tomar decisões adequadas e socialmente legitimadas, diante de situações imprevisíveis, tanto quanto está aberto a reformulações.

Mas para desenvolver todas essas competências, o professor necessita de tempo com os alunos e isso o obriga a priorizar conteúdos programáticos. Por isso, podemos dizer que desenvolver competências nos alunos é uma escolha política de

trabalho, que demanda concepção que o professor tem sobre a educação, escola e sociedade. Se o professor acredita que o importante é acumular conhecimentos desvinculados da realidade social, política e cultural, certamente não fará a opção por competência, uma vez que saberes por competência são saberes para e na ação.

Quando me refiro à ação, não quero dizer a ação utilitarista, mas aquela que prepara o aluno para atuar em seu contexto, questionando-o e, até mesmo, transformando-o. Os saberes devem ser usados para que o homem viva melhor. “A ação é ao mesmo tempo cultural, educativa, política, sindical, artística, religiosa e científica”. (PERRENOUD. 2000; p. 65).

O professor necessita formar competências, mas quais? No caso dos professores podem ser consideradas quatro dimensões nas competências pedagógicas:

- a) Técnica - de natureza utilitária, raciocínio instrumental relativo à eficiência e eficácia.
- b) Clínica – o formador é visto como um solucionador de problemas práticos através da reflexão no discurso da ação.
- c) Crítico – [...] quando a ação é tomada de decisão são baseadas na reflexão [...] com objectivo de tornar a sociedade mais justa, fraterna e racional.
- d) Pessoal – intervenção do formador enquanto pessoa, com um quadro de valor [...] nenhum professor ensina o que sabe, mas também aquilo que é. (CHAVES. 2000; p. 98-99).

Os saberes e as competências discutidos neste capítulo são referências para descrever o que se quer da prática docente. No caso do professor alfabetizador, essas referências ganham uma certa peculiaridade, cabendo então perguntar: quais são os saberes que marcam a docência de um alfabetizador? Em outras palavras, como os saberes

disciplinares, pedagógicos e da experiência se articulam e produzem um professor com competência para alfabetizar?

Em primeiro lugar, são vários os saberes disciplinares que o professor deve ter, ou seja, da Psicologia Educacional; da Língua Portuguesa; da História e da Sociologia da Educação.

Com relação aos saberes da Psicologia Educacional, podemos afirmar que servem de referência para a Pedagogia, através dos fundamentos a partir dos quais o professor pode criar modos de intervenção. Esses saberes estão relacionados ao processo de desenvolvimento - que são funções predominantemente humanas como a linguagem, raciocínio, memória, atenção e estima; e aos processos de aprendizagem que estão relacionados à forma pela qual a criança incorpora valores e habilidades próprios da sua cultura. O professor alfabetizador precisa ter clareza das limitações, anseios e angústias típicos de cada idade. É importante salientar, também, que é necessário conhecer os princípios e funcionamento do desenvolvimento infantil, para que o professor possa fazer a intervenção, levando em conta as possibilidades de aprendizagem da criança e fazendo-a avançar nos limites dessas possibilidades. Com relação ao desenvolvimento moral, a criança passa por períodos que precisam ser percebidos pelo professor alfabetizador, isto é, de que forma as regras são internalizadas. Sabemos que, para conquistar a autonomia, ou seja, construir suas próprias regras de forma flexível e negociada com outras pessoas, as crianças passam por fases: anomia – é caracterizada por ausência total de regras pela criança e heteronomia – conflito das regras, a criança ainda depende da ação do adulto. A criança *“está muito longe de estar apta a construir um sistema moral por si próprio, mas adultos com os quais ela se relaciona nesta idade podem contribuir”*. (KAMII; DEVRIES. 1991; p. 29).

Enfim, os saberes da Psicologia Educacional possibilitam ao professor compreender o desenvolvimento da individualização, da auto-estima, da segurança emocional da criança, não só lendo e interpretando seus gestos, expressões fisionômicas e corporais, mas também acompanhando e desafiando a criança no seu desenvolvimento cognitivo.

Os saberes da Língua Portuguesa proporcionam, por sua vez, o entendimento de que a linguagem pode ser essencial para a criança, pois é dinâmica e flexível e que a sua aquisição se dá em vários níveis de representação gráfica, ou seja: o da rabiscagem, do desenho e da escrita propriamente dita. O professor alfabetizador deve refletir sobre a linguagem escrita e fazer com que seus alunos também reflitam sobre ela utilizando, para isso, diversos tipos de textos e conteúdos do convívio social. O processo da língua escrita é desafiador para o aluno, portanto, torna-se necessário que o professor alfabetizador domine alguns conhecimentos básicos da lingüística.

Segundo Cagliari (1992), a Lingüística pode ser dividida em: fonética, fonologia, sintaxe, morfologia, semântica, análise do discurso, pragmática, sociolingüística, psicolingüística. É importante que o professor domine as variações lingüísticas, pois as línguas evoluem com o tempo e se transformam. A língua com passar do tempo “[...] *não se degenera, não se torna imperfeita, [...], mas adquire novos valores sociolingüísticos, ligados às novas perspectivas da sociedade, que também muda*”. (CAGLIARI. 1992; p. 81).

O professor alfabetizador precisa ter bem claro que as variações lingüísticas existem, sendo assim, ele deve propiciar aos alunos contato com os diferentes dialetos. Enfim, deve conhecer como a criança aprende a linguagem oral e escrita, as concepções de alfabetização e de letramento. Pois quando

Um professor conhece profundamente como a escrita, a leitura e a fala funcionam, e o que acontece durante o processo de alfabetização, é capaz de analisar qualquer coisa que aconteça ou deixe de acontecer com os alunos, quando eles vão ler ou escrever. (CAGLIARI. 1992; p. 249).

Os saberes da História da Educação devem contribuir para que o professor alfabetizador tenha a clareza de que a idéia de infância mudou nos últimos séculos, passando por diferentes representações. Para a pedagogia tradicional, a natureza da criança é corrompida, sendo assim, cabia à educação a tarefa de “disciplinar essa criança e inculcar-lhe regras através da intervenção direta do adulto e do controle de transmissão de modelo” (KRAMER, 1987; p. 22). Para a pedagogia nova, a criança é ingênua e deve ser protegida. Tanto a pedagogia tradicional quanto a moderna concebiam a criança como um ser abstrato, não levando em consideração as diferentes condições de vida da criança, e as desigualdades sociais existentes entre as mesmas. Quando o professor alfabetizador não tem clareza das referidas representações, acaba rotulando as crianças da classe popular como incapazes de aprender, como também tendendo a responsabilizar unicamente a família e o ambiente pelo fracasso escolar das mesmas. O entendimento dos diversos conceitos existentes sobre a criança é importante, para que o professor alfabetizador possa fazer um contraponto com as representações passadas e com as atuais, objetivando verificar as mudanças do ponto de vista histórico, cultural e político, ocorridos nos últimos séculos.

Os saberes da Sociologia da Educação propiciarão ao professor alfabetizador a compreensão sobre o processo de socialização, as influências da sociedade industrial nos modelos de comportamento, na influência da economia e do uso da tecnologia nos hábitos e maneira de ser e de pensar das pessoas, e como os ajustes a essas novas situações

repercutem na família e na escola produzem a produção da marginalização social. As contribuições da Sociologia da Educação, portanto, permitem ao professor saber que as famílias são diferentes e que as condições de cada classe social definem o desempenho dos pais das crianças quanto ao domínio da escrita e a sua participação na escola e no acompanhamento escolar dos seus filhos. Propiciará, também, uma visão mais aberta em relação à criança da classe popular, uma visão crítica em relação à abordagem da privação cultural, isto é *“que existe uma estreita relação entre o desenvolvimento da criança e a sua origem socioeconômica, e que as causas de variações do desenvolvimento devem ser procuradas nas desigualdades culturais da família, estabelecidas a partir da classe social a que pertencem”* (KRAMER, 1987; p. 35.). O professor alfabetizador deve entender a abordagem da privação cultural, para que ele possa escolher uma outra abordagem, uma vez que as atividades desenvolvidas na educação infantil deverão partir daquilo que a criança domina, do que ela é, possibilitando a compreensão do mundo e da realidade em que vive.

Em segundo lugar, os saberes pedagógicos devem propiciar aos professores a confrontação de sua prática, objetivando reelaborá-la, pois, na prática docente, *“estão contidas [...] as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora [...]”*. (PIMENTA, 1996; p. 83). Portanto, os saberes pedagógicos são saberes ligados a saber ensinar, voltados para metodologia de ensino. O professor alfabetizador precisa conhecer os materiais e técnicas pedagógicas, programas de ensino e ter critério para escolher qual utilizar. Segundo Barbosa (1990), *“o professor não pode e não deve confiar em uma metodologia especial, milagrosa, mas na sua experiência, fundamentada por sua competência pedagógica”*.(139).

O professor alfabetizador, para ajudar o aluno a aprender, precisa ter a sensibilidade do artista para entender e trabalhar a partir dos erros dos mesmos e usar o seu contexto para iniciar o processo de alfabetização. Precisa ter sensibilidade para entender a complexidade que é a infância, deixando-se guiar pela intuição, objetivando compreender o sentimento da criança sem perder os conhecimentos teóricos, bem como compreender o processo de leitura e escrita, que começa com texto e com alguma forma gráfica para, gradativamente, produzir linguagem significativa para os alunos.

Em terceiro lugar, os Saberes da Experiência capacitam o professor alfabetizador a aprender com a sua própria prática. Isso é possível se o professor for capaz de pensar a própria experiência, com base em reflexões a partir de suas ações em sala de aula, para reorganizar sua prática pedagógica. O grande segredo da competência não está inscrito nos manuais pedagógicos, ela depende de uma capacidade de criar e improvisar frente aos desafios da prática e, para tanto, é preciso que o professor alfabetizador mobilize todos os seus recursos de forma orquestrada para estimular a criança a aprender. Essa habilidade investigativa, associada a uma dose de intuição para enfrentar as complexas situações de sala de aula, não são, no geral, atributos espontâneos do professor, pelo contrário, eles dependem de uma formação, quer inicial, quer continuada, estruturada de forma a propiciar não só uma sólida fundamentação teórica, como uma adequada articulação teórico-prática.

Em síntese, o professor alfabetizador precisa ter compromisso com o resultado escolar que a escola prioriza, mas sem perder de vista o que também está em jogo nas salas de alfabetização: as garantias do direito das crianças ao bem estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, ao imaginário, ao afeto e à sexualidade. Enfim, deve ser dotado de uma competência técnica, para ser capaz de refletir, analisar e

interpretar o dia-a-dia da sala de aula da alfabetização, de competência política para saber a importância do domínio da linguagem oral e escrita como forma de inserção social e ainda de competência humana que o habilita a trabalhar para o desenvolvimento integral das crianças na alfabetização com a convicção de que todas têm direitos iguais.

Como se pode concluir, a formação do professor alfabetizador é uma tarefa muito complexa e demanda investimentos das mais diversas ordens, sobretudo quando se quer melhorar a qualidade da educação no país.

3. OBJETIVOS E TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A escola está passando por crise, porque seus padrões não correspondem às necessidades da realidade atual. O que presenciamos são escolas passivas, acríticas, que precisam abandonar o velho estilo e se transformar em um local que fomente as relações interpessoais, a pesquisa e o pensamento crítico. Para isso, é imprescindível que os professores participem de cursos de formação continuada, pois é uma forma de estar sempre estudando e revendo conceitos, criando e recriando.

Os cursos de formação continuada devem ser desafiadores, voltados para a realidade do dia-a-dia, uma vez que os cursos oferecidos, no geral, têm proporcionado pouca reflexão a respeito da ação. Sendo assim, torna-se necessário investir cada vez mais em estudo e pesquisa sobre a formação de professor. Nesse contexto é que o presente trabalho se situa.

3.1 – OBJETIVO GERAL

Pretende-se com este trabalho realizar uma pesquisa com o propósito de investigar a relação entre o discurso do professor alfabetizador e a sua prática, mais especificamente a relação entre a teoria veiculada nos cursos de formação continuada e a prática pedagógica dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Corumbá.

3.2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar características do perfil dos professores que trabalham em salas de alfabetização;
- Analisar os programas de formação continuada dos professores alfabetizadores em serviço no período de 1999 a 2003 e verificar a avaliação que os professores fazem dos mesmos;
- Analisar as concepções que os professores envolvidos na pesquisa têm sobre a alfabetização.
- Verificar se há correspondência entre a prática de alfabetização dos professores interlocutores e aquela apreendida nos cursos de formação continuada.
- Verificar se há descontinuidade ou não entre o discurso dos professores pesquisados e as práticas na sala de aula.

3.3 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Metodologia é o caminho e o instrumento próprio da abordagem da realidade. Segundo Franco (1998), a palavra metodologia tem sofrido muitas revisões acerca do seu significado, fazendo grande diferença, quando está associada à estatística ou à filosofia da ciência.

[...] no âmbito da filosofia da ciência, examino o processo de investigação científica como movimento do pensamento humano. Quando vinculado à estatística [...] pressupõem o processo de construção do conhecimento humano como dado neutro e linear que passa a ser entendido como descrição sistemática adotada para a coleta, análise e interpretação de um determinado objeto de estudo. (p. 33).

A finalidade do estudo permitiu uma opção metodológica voltada para a abordagem qualitativa, uma vez que a preocupação do trabalho é analisar a relação entre o discurso do professor alfabetizador e sua prática. Para poder fundamentar a escolha pela abordagem qualitativa e discutir aspectos relevantes a essa abordagem, buscou-se compreendê-la quanto à sua consistência e adequação.

A opção pela abordagem qualitativa deu-se devido ao fato de que ela nos permite coletar uma variedade de matérias empíricas que descrevem vários momentos. A investigação qualitativa assume:

[...] que há múltiplas realidades e não uma, cada uma relativa à experiência de quais a constrói, e que, portanto, a pesquisa subjetiva é a única possível. Como consequência, todos os estudos são influenciados por valores, até um nível indeterminado.

O objetivo da investigação é o desenvolvimento da construção partilhada entre membros de um grupo, de uma sociedade, de uma cultura. (FORMOSINHO; KISHIMOTO. 2002; p. 17).

Na abordagem qualitativa, o homem é concebido como sujeito, a verdade é relativa e subjetiva. Como a realidade é dependente da mente do sujeito, o pesquisador não pode colocar-se fora da história e da vida social.

Dessa forma, na análise dos dados desta pesquisa, procurou-se dar ênfase à importância da formação continuada para a prática do professor alfabetizador e como a formação é percebida pelos professores. Foi explorada, também, a concepção que o professor possui sobre educação, ensino, alfabetização e formação continuada.

Neste caso, a metodologia qualitativa propicia ir ao encontro dos significados da formação continuada, conforme vivenciadas pelos professores.

3.4 - DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

A pesquisa foi realizada com os professores da Rede Municipal de Ensino de Corumbá. Os dados coletados na pesquisa foram de diferentes ordens, atendendo aos diferentes objetivos propostos tendo sido coletados em três fases.

3.4.1. - PRIMEIRA FASE: CARACTERÍSTICA DO PERFIL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

A primeira fase ocorreu no período de abril a junho de 2004 e compreendeu a aplicação de 60 questionários aos professores da 1ª série do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino. Os questionários foram aplicados na escola pela pesquisadora e, em alguns casos, pelo Coordenador Pedagógico da escola.

A opção pelo questionário (Anexo 9; p. 163), em uma pesquisa qualitativa, foi feita com objetivo de agilizar a coleta de informações necessárias. Esse instrumento de pesquisa mostrou-se útil, pois assegurou o registro dos dados mais organizados e permitiu que se obtivessem informações mais gerais sobre o perfil dos professores da 1ª série da Rede Municipal de Ensino de Corumbá.

Os dados levantados no questionário referiram-se aos seguintes aspectos:

1. Levantamento dos dados demográficos dos professores da 1ª série da Rede Municipal de Ensino;
2. Concepção de alfabetização;
3. Caracterização e avaliação da formação continuada.

3.4.2. - SEGUNDA FASE: OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Concomitante à realização das entrevistas, foram verificados os documentos da Secretaria Municipal de Educação do Município de Corumbá e da Organização Mundial da Educação Pré-Escolar (OMEP). A análise desses documentos teve por objetivo verificar os conteúdos ministrados, carga horária e número de participantes por ano. Segundo Lüdke e André (1996), os documentos podem fornecer informações importantes sobre os

fenômenos que estão ocorrendo ou que já aconteceram e que são analisados de forma retrospectiva, contextualizando o estudo.

Os professores alfabetizadores realizaram, no período de 1999 a 2003, os seguintes cursos: PCNS em ação (Parâmetros Curriculares Nacionais), PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Corumbá e o Curso de Qualificação Profissional/ 200h, oferecido pela Organização Mundial da Educação Pré-Escolar (OMEP/Corumbá). Conforme discriminado abaixo:

3.4.2.1. - PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CORUMBÁ

Com o objetivo de informar os cursos de formação continuada que os professores alfabetizadores da rede Municipal de ensino fizeram, procedeu-se a um levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, publicado pelo relatório do período referente aos anos de 1999 a 2003.

Nesse período, foram oferecidos aos professores alfabetizadores da REME (Rede Municipal de Ensino) 623 horas de capacitação distribuídos em 19 eventos, como: cursos, palestras, oficinas e jornada escolar, conforme quadro abaixo:

Quadro 1. Número de capacitações promovidas pela SMEC, participação dos professores alfabetizadores, carga horária, número de participantes nos períodos de 1999 a 2003.

Nome	Nº de professores	C.H
P.C.N (Parâmetros Curriculares Nacionais)	60	130h
Educação Ambiental	30	120h
Alfabetização e ativação do potencial individual e da equipe	60	15h
Avaliação da aprendizagem	60	15h
Produção de texto	20	5h
Oficina metodológica de Educação em sala de aula	60	40h
Curso: saber saúde	40	12h
Temas transversais	60	5h
Legislação Educacional	60	15h
Educar para a competência	20	20h
Inclusão	20	20h
Encontro Região Centro-Oeste	60	45h
Jornada escolar	60	45h
Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	60	160h

Fonte: Relatório SMEC anos 1999 a 2003

Após a aprovação da LDB 9394/96, a Secretaria Municipal de Educação passou por uma reestruturação legal, para adaptar-se à nova Lei. Para tanto, foram oferecidas a todos os professores oportunidades de participar em reuniões, encontros, sessões de estudos minicursos, oficinas.

No ano 2000, a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura, implantou os Parâmetros em Ação – Programa de Formação Continuada, para atender aos professores do Ensino Fundamental (1ª a 8ª série).

3.4.2.2. - PARÂMETROS EM AÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Corumbá aderiu ao Programa do Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental – Parâmetros em Ação, através da assinatura de um termo de adesão ao programa, no ano de 2000, objetivando a implantação da formação continuada aos professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, não só com a finalidade de promover as mudanças necessárias à melhoria da qualidade da Educação, como também incentivar e apoiar a implantação e o desenvolvimento de políticas de formação continuada de professores nos Sistemas de Ensino. Esse programa funcionou até 2003.

São objetivos do Programa Parâmetros em ação:

- a) Através de estudos em grupos, disseminar a cultura da formação continuada;
- b) Impulsionar mudanças nas práticas de planejamento;
- c) Conscientizar da importância da formação continuada;
- d) Valorizar a leitura como instrumento do desenvolvimento profissional;
- e) Valorizar o trabalho em grupo;
- f) Valorizar os processos ativos na aprendizagem.

A proposta pedagógica estava organizada em módulos de atividades seqüenciadas.

Cada módulo se caracterizava por um conjunto de finalidades e expectativas de aprendizagem desenvolvida em função dos conteúdos a serem tratados nas atividades. No desenvolvimento dessas atividades os professores elaboram novos conhecimentos, num processo de desconstrução e reconstrução em diferentes patamares de conhecimentos [...]. (MEC. 2002; p. 19).

As atividades dos Parâmetros em Ação propunham análise de produção dos alunos; discussão a partir de vídeos; simulações; registros escritos; estudo de casos e reflexões compartilhadas.

Para a implantação do projeto, foi elaborado um plano de trabalho, bem detalhado contendo: ações, objetivos e perfil dos coordenadores de grupo e do coordenador geral, cuja finalidade era desenvolver os módulos do programa, carga horária, materiais e custo. Para a execução do programa, foram feitos vários encontros, estudos e seleção de coordenadores de grupo, que seriam responsáveis em ministrar os módulos. A coordenação geral do programa era feita por uma técnica da Secretaria Municipal de Educação e a coordenação dos grupos por professores convidados e coordenadores pedagógicos da REME. Constituía objetivos do Coordenador Geral:

- Capacitar os coordenadores de grupo;
- Ajudar na organização dos grupos de estudos;
- Providenciar recursos materiais e local para execução do programa;
- Formular cronogramas;
- Orientar as reuniões em que os coordenadores de grupo iriam estudar as propostas contidas nos módulos;
- Assessorar e avaliar todo o desenvolvimento do programa.

No ano de 2000, 190 professores de 1ª a 4ª série, em média, participaram do programa. No ano de 2001, aproximadamente 40 professores, totalizando uma participação de 230 professores de 1ª série do Ensino Fundamental. No ano de 2002 a 2003, os Programas foram oferecidos aos professores de 5ª a 8ª do Ensino Fundamental.

Para garantir o êxito do Programa, os encontros aconteceram no horário da hora atividade do professor, o que facilitou a participação de todos eles.

O Programa foi estruturado em módulos para 1ª a 4ª série. Para execução dos referidos módulos, foram previstos estudos a distância e encontro duas vezes na semana, sendo na segunda-feira (na hora atividade do professor) e o outro módulo aos sábados.

Em cada encontro, foi propiciado aos professores momento de reflexão sobre a própria atuação pedagógica, com base em textos reflexivos e situações-problema, apresentadas aos professores, sessões de estudos, debates, trocas de experiências, e também foi solicitado aos professores que fizessem a memória do dia, destacando os pontos positivos e negativos e como poderiam transpor o que aprenderam para a sua prática.

Os professores da 1ª série fizeram os módulos de Alfabetização e Língua Portuguesa, inicialmente, com temas e carga horária determinada que, para melhor visualização, estão representadas no quadro a seguir.

Quadro 2. Demonstração do tema e carga horária de trabalho no Programa Parâmetros em Ação, no módulo de alfabetização.

Temas	C. H
Concepção de ensino e aprendizagem Concepção de alfabetização Concepção de textos Evolução da escrita alfabética Processo de leitura Papel da interação entre alunos Metodologia de resolução de problemas Orientações didáticas para a alfabetização Procedimentos de leitura e escrita Gênero de textos	32h

Fonte: Relatório SMEC anos 1999 a 2003. Os temas foram trabalhados em oito seqüências de quatro horas cada uma, perfazendo um total de 32 horas.

Por se constituir em uma introdução aos processos de alfabetização, o módulo Alfabetização era considerado um pré-requisito essencial, para que os professores pudessem participar do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores).

Quadro 3 - Organização geral dos módulos PCNS em ação 1ª a 4ª série com o tema e carga horária.

Temas (1ª a 4ª série)	C.H
Módulo 1 – Para que serve a escola	16h
Módulo 2 – Ser professor e ser aluno	16h
Módulo 3 – Para formar alunos leitores e produtores de texto	16h
Módulo 4 – O ensino de Geografia e o conhecimento do mundo	12h
Módulo 5 – Ensino e aprendizagem da História nas séries iniciais	12h
Módulo 6 – Ciências: Criança curiosa e criança sabida.	12h
Módulo 7 – O grupo classe: seu tempo e seu espaço	14h
Total	98h

Fonte: Relatório SMEC anos 1999 a 2003

3.4.2.3. - PROGRAMA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR – PROFA

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) é um curso de aprofundamento, tanto teórico quanto prático, com a finalidade de desenvolver as competências necessárias ao professor alfabetizador.

O programa enfocou dois conteúdos: como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e escrita; e como organizar, a partir desses conhecimentos, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos buscaram a construção de autonomia intelectual dos alunos; atendimento das diversidades na classe; interação e cooperação; organização do tempo e espaço; seleção de

materiais adequados; a articulação de objetivos de ensino; aproximação máxima entre “versão escolar” e “versão social” das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos escolares.

A carga horária do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), constituída de 160 horas, foi distribuída em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo destinado à formação pessoal: estudo e produções de textos e materiais solicitados em grupo.

O curso era ministrado uma vez por semana, com três horas de duração e uma hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas. Ao término do curso, o professor recebia um certificado de Qualificação Profissional.

A metodologia pautou-se na resolução de problemas e foi composta por atividades permanentes: leitura compartilhada de textos literários e o trabalho pessoal. As demais atividades tinham como orientação metodológica a tematização da prática dos professores; o planejamento e o desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizagem; o intercâmbio a partir do conhecimento experiencial que possuíam e a discussão das necessidades / dificuldades que enfrentam no trabalho pedagógico.

O PROFA visava às seguintes competências:

- Desenvolver, no professor, uma imagem positiva de si mesmo;
- Desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem;
- Planejar atividades de alfabetização desafiadora, partindo do que o aluno já conhece, ampliando-as;
- Agrupar os alunos de acordo com os seus conhecimentos;
- Trabalhar a produção textual.

Para melhor visualização dos módulos, com os temas e carga horária, estão representados no quadro a seguir:

Quadro 4 – Demonstrativo dos temas, carga horária trabalhada no Programa de Formação do Professor.

Módulo I

TEMAS	C.H
1. Pra começo de conversa	3 h
2. Breve histórico das idéias sobre alfabetização	3 h
3. O que sabem sobre a escrita os que ainda não sabem escrever	3 h
4. Construção da escrita: primeiros passos	3 h
5. Escrever para aprender	3 h
6. O que está escrito e o que se pode ler	3 h
7. Como ler sem saber ler I e II	3 h
8. Ler para aprender	3 h
9. Alfabetização e contexto letrado I e II	3 h
10. Planejar é preciso	3 h
11. Sistematizando a aprendizagem	3 h

Módulo II

TEMAS	C.H
1. Para organizar o trabalho pedagógico	3 h
2. O que temos de igual ao fato de sermos diferentes.	3 h
3. O próprio nome e os nomes próprios.	3 h
4. Listas, listas e mais listas.	3 h
5. Texto que se sabe de cor – a prática em discussão.	3 h
6. Aprender a linguagem que se escreve.	3 h
7. Revisar para poder escrever.	3 h
8. Revendo textos bem escritos.	3 h
9. O que, por que, para que: discutindo as práticas educacionais.	3 h
10. Sistematizando as aprendizagens.	3 h

Módulo III

TEMAS		C.H
1.	Avaliando: a quantas andamos.	3 h
2.	Projetos de leitura e escrita.	3 h
3.	Alfabetização de jovens e adultos.	3 h
4.	Todo dia é dia de ler	3 h
5.	Como se escreve?	3 h
6.	O que é e pra que serve a pontuação?	3 h
7.	Usar a língua e falar sobre a língua	3 h
8.	Sistematizando a aprendizagem	3 h

Fonte: Relatório SMEC anos 1999 a 2003

3.4.2.4 - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – OMEP: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL/ 200H

Através de entrevistas, detectou-se que 4 professores, além de participarem dos programas PROFA, PCNS em ação, também participaram do Curso de Atualização de 200h, oferecido pela OMEP.

A OMEP - Organização Mundial da Educação Pré-Escolar é uma instituição não-governamental, fundada em 1948, na cidade de Praga. No Brasil, a OMEP foi criada em 1952 por um grupo de educadores, adotando cinco diretrizes:

1. Defesa do Direito da Criança;
2. Defesa de Política Social da Infância;
3. Visão integral e integrada da problemática da Educação Pré-escolar;
4. Formação de um profissional especialista e interdisciplinar;
5. Defesa de orçamentos explícitos públicos.

A partir do ano de 1963, a OMEP expandiu para fora do Rio de Janeiro, primeiramente para a Bahia, São Paulo e Rio Grande do Sul. Somente em 1991, é que foram criadas as Federações. A estrutura da OMEP para o Brasil é a de uma Confederação, formada por Federações Estaduais e suas Associações Municipais.

Em Mato Grosso do Sul, a OMEP possui nove Associações Municipais e tem por objetivos: defesa dos direitos da criança e da Política Pública para a Infância; formação de professores; trabalho multidisciplinar; defesa de recursos financeiros públicos específicos para as políticas de educação; participação nos conselhos e movimentos sociais, objetivando o acompanhamento, elaboração e implementação dessas políticas no âmbito local, estadual e nacional.

A OMEP defende uma metodologia que una teoria e prática, que cultive a pesquisa com princípio educativo. A alfabetização para a OMEP é compreendida:

[...] não apenas como domínio da escrita e da leitura, mas com a capacidade mínima de informar-se historicamente na leitura da realidade. Isso deveria ser o primeiro patrimônio social universalizado, vindo a seguir o espaço de 10 a 14 ou 18 anos, que também necessita ser universalizado, conforme a própria constituição. (FERREIRA, PERIN. 2003; p. 62).

Sendo assim, a alfabetização precisa partir do texto, para posterior trabalho com as palavras. A OMEP defende que a leitura é um ato que socializa e permite ao cidadão construir a sua própria história.

Os cursos de formação continuada oferecidos pela OMEP/CORUMBÁ foram de 200 horas, sendo 40 horas dedicadas à leitura e escrita, conforme quadro demonstrativo a seguir:

Quadro 5 – Demonstrativo dos temas e carga horária trabalhada no Curso de Qualificação – Atualização Profissional / 200h, da OMEP/CORUMBÁ. Período de 1993 a 2003.

TEMAS		C.H
1.	Leitura e fichamento de livros sobre a alfabetização	10 h
2.	Jogos de alfabetização	30 h
3.	Leitura e escrita	30 h
4.	Literatura infantil	20 h
5.	Projeto	15 h
6.	História da Educação Infantil	10 h
7.	Psicologia da aprendizagem e desenvolvimento	20 h
8.	Estudo da natureza e sociedade	15 h
9.	Informática educativa	10 h
10.	Educação Especial	20 h
11.	Artes	10 h
12.	Legislação	10 h
Total		200 h

Fonte: Relatório da OMEP/Corumbá anos 1999 a 2003.

Os livros indicados para os professores cursistas são: Alfabetização e letramento – Magda Soares; Alfabetização e lingüística e Alfabetizar sem o ba, be, bi, bo, bu – Luis Cagliari.

3.4.3. - TERCEIRA FASE: ENTREVISTAS E OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Após a aplicação dos questionários, foram selecionados seis professores, 10% dos que responderam aos referidos questionários para serem os interlocutores mais próximos da pesquisa.

O critério de seleção dos professores foi o de pertencer ao quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino, num período mínimo de cinco anos, bem como ter participado

de cursos de formação continuada, no período de 1999 a 2003 e estar atuando em sala de alfabetização.

Dos professores investigados, cinco possuem Licenciatura Plena em Pedagogia e Curso de Especialização *Latu Sensu* e 01 Licenciatura Plena em História.

Os professores possuem carga horária de 40 horas aula semanais e foram efetivados na Rede Municipal de Ensino, através de concurso público.

As entrevistas foram conduzidas de forma semi-estruturada e de forma interativa. As referidas entrevistas foram marcadas previamente com os professores, tendo ocorrido na escola, no período de atividade dos entrevistados. O clima foi o mais informal possível, a fim de deixar os professores bem à vontade, para que eles expusessem as suas opiniões.

Cabe ressaltar que a entrevista obedeceu a um roteiro, contendo 11 perguntas, (Anexo 8; p. 162), que nortearam o respectivo levantamento. As questões referiram-se primeiramente ao levantamento dos dados demográficos dos professores, seguidas por aquelas sobre as concepções com relação à alfabetização, as suas dificuldades em ministrar aulas, bem como informações sobre a formação continuada.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e as falas dos professores organizadas em categorias, após a análise de conteúdo.

Os professores interlocutores da pesquisa são identificados pelas letras A, B, C, D, E e F.

Além disso, utilizou-se também a observação cursiva, como técnica de coleta e registro de dados, no mês de outubro, após ter concluído as entrevistas com os seis professores da Rede Municipal de Ensino de Corumbá. Para Ronero (2001), a observação em sala:

Ajuda a estabelecer um contato direto com o fenômeno estudado e verifica-se realmente o que ocorreu; podemos também conhecer eventos excepcionais relevantes, registrando o comportamento natural das pessoas. Além disso, o observador pode aproximar-se [...] do sujeito observado, descobrindo novos elementos significativos [...] e que explicam a ocorrência do fenômeno. (p. 08).

O objetivo da observação é o de verificar como os professores alfabetizam na tentativa de identificar, nas suas práticas efetivas em sala de aula, reflexos das capacitações realizadas, ressalta-se, ainda, que a referida observação foi seguida de um processo de sistematização, o qual permitiu a análise e interpretação dos mesmos. O quadro de observação contido nesta pesquisa teve como referência a matriz contida na dissertação da Jônia Garcia Gomes da Silva.

A observação permitiu chegar mais perto das perspectivas do professor, uma vez que se acompanhou “*in loco*” a experiência diária do mesmo. Lükde e André (1996; p. 26) descrevem uma vantagem em utilizar a observação pois, através dela, descobrem-se aspectos novos de um problema e aproxima-se mais da perspectiva do sujeito observado, descobrindo elementos significativos da situação observada. A observação permite que obtenham dados mais próximos da realidade, como também possibilita a discussão das atitudes dominantes dos sujeitos da maneira como ocorrem.

A pesquisadora informou à professora qual seria a finalidade da observação em sala de aula, que era a de verificar o discurso com a prática adotada em sala de aula.

Os dados obtidos através da observação das aulas permitiram estabelecer uma comparação entre o que a professora pensa e faz e a sua real atuação na sala de aula. Além disso, pode se conhecer como os alunos interagem com o professor, tanto com relação aos conteúdos estudados, como no que se refere ao aspecto sócio-afetivo.

Em síntese, tanto os cursos de formação continuada, oferecidos pelos PCNs em ação, PROFA (Programa de Formação do Professor Alfabetizador) e a OMEP (Organização Mundial de Educação Pré-escolar) possuíam uma metodologia embasada na concepção de que os alunos pensam sobre a escrita, que observa, analisa, constrói idéias sobre a representação da fala.

Esses cursos privilegiam o texto, pois acreditam que para saber o que os alunos pensam sobre o sistema da escrita é imprescindível que escrevam textos que não foram ensinados previamente, ou seja, que se deixe os alunos produzirem livremente, assim como interpretá-los com o propósito de grafá-los.

A linha filosófica desses cursos defende a idéia de que o professor tem um papel muito importante na alfabetização dos alunos, embora diferente da perspectiva tradicional, pois cabe a ele avaliar o momento do processo de alfabetização em que encontra os mesmos, como também, é o que organiza as situações de aprendizagem.

Um professor que aceita escritas não – convencionais ao mesmo tempo em que os problematiza. E que nunca perde a relação dialógica com cada um de seus alunos, pois sabe que, fora dela, isto é, quando o ensino se reduz à mera transmissão mecânica de informação, o ato de ensinar transforma-se em um ritual, uma encenação teatral, em que um finge que ensina e os outros fingem que aprendem. (WEISZ. 2004; p. 60).

Esses cursos propõem uma metodologia mais complexa, pois acreditam que a criança pode e deve aprender concomitantemente a leitura e a escrita, já que aprende à medida que vai elaborando questionamento sobre o sistema da escrita. Esses cursos concebem os alunos como sujeitos ativos e pensantes, com capacidade de construir conhecimentos e de pensar sobre a escrita presente no mundo em que vivem.

Tais cursos defendem a idéia de que a língua escrita está envolta nas atividades sociais, portanto não basta ler e escrever, mas saber usar essas habilidades para responder às demandas sociais e isso se chama letramento, conforme discutido no capítulo anterior.

4. DESCRIÇÃO DOS DADOS

Os dados coletados neste trabalho foram de diversas ordens, atendendo aos diferentes objetivos propostos. Além dos dados referentes aos documentos da SMEC – Secretaria Municipal de Educação e OMEP/CORUMBÁ sobre os cursos de formação continuada oferecidos aos professores alfabetizadores no período de 1999 a 2003, conforme já relatado anteriormente e que podem contribuir para uma análise mais apurada do tipo de capacitação ministrada, outros dados foram levantados junto aos professores. Os mesmos foram tabulados e descritos por meio de estatística básica e são relativos a três fontes:

1 - Questionário para levantamento do perfil dos 60 professores da Rede Municipal de Educação de Corumbá. Para facilitar a organização das respostas às 18 questões, os dados foram organizados em três grandes unidades:

- Dados demográficos;
- Concepção de educação/alfabetização;

- Formação continuada.

2 - Entrevista semi-estruturada com seis professores, que deveriam pertencer ao quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino e estar atuando na sala de 1ª série do Ensino Fundamental das escolas pertencentes da Rede Municipal de Educação de Corumbá, e ter participado de cursos de formação continuada nos períodos de 1999 a 2003. O roteiro foi previamente elaborado, contendo 11 perguntas relativas aos seguintes aspectos:

- Dados demográficos;
- Conceção de alfabetização;
- Metodologia da alfabetização;
- Dificuldades encontradas em sala de aula;
- Formação continuada.

3 - Registros de observação em sala de aula dos seis professores interlocutores da pesquisa. As observações foram feitas de forma cursiva, sendo registradas sob a forma de relatórios e posteriormente organizadas em grandes unidades como:

- Relação professor e aluno;
- Gestão em sala de aula;
- Conteúdos trabalhados;
- Atividades, metodologia e recursos desenvolvidos.

4.1 - RELATO DOS DADOS OBTIDOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

4.1.1 - Dados demográficos.

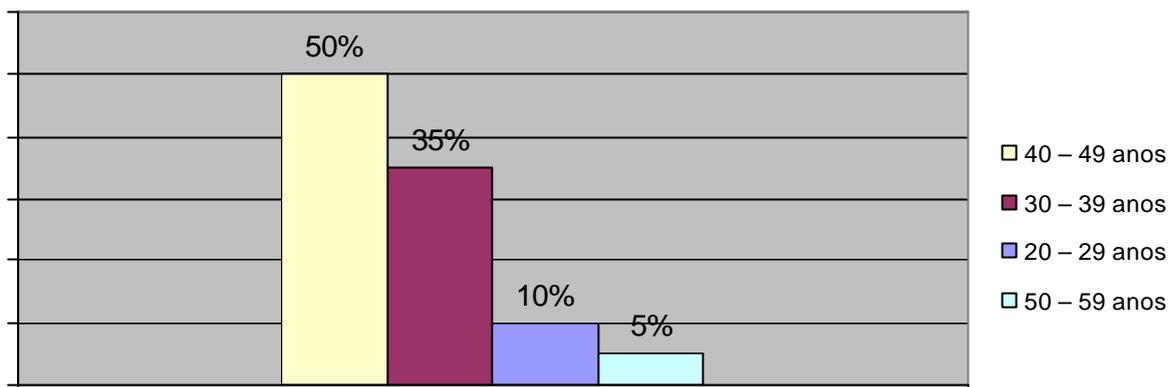


Gráfico 1 – Faixa etária dos docentes.

A composição etária dos docentes da Rede Municipal de Ensino variou entre 25 e 59 anos (Gráfico 1), sendo que a maior concentração (85%) se encontra na faixa de 30 a 49 anos (50% estão entre 40 a 49 anos, 35% entre 30 e 39 anos). Com menor percentual estão os professores da faixa etária entre 20 e 29 anos (10%) e os de 50 a 59 anos (5%).

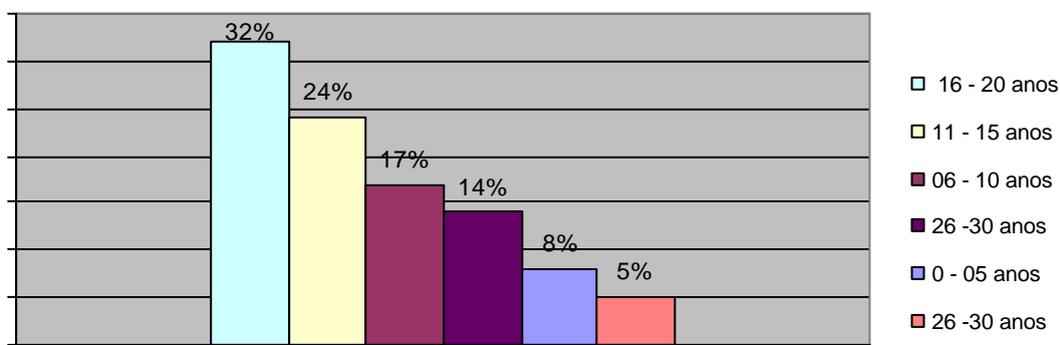


Gráfico 2 – Tempo de atuação dos docentes no magistério.

O tempo de atuação na atividade docente encontra-se no gráfico 2, identificando que, dos professores pesquisados, (32%) têm entre 16 a 20 anos de exercício de profissão, (24%) entre 11 a 15 anos e (17%) entre 6 a 10 anos. Com menos tempo de experiência comparecem (14%) entre 21 a 25 anos, (8%) entre 0 a 5 anos e (5%) entre 26 a 30 anos. De acordo com os dados levantados, (98%) possuem curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e (2%) possuem Licenciatura Plena em História.

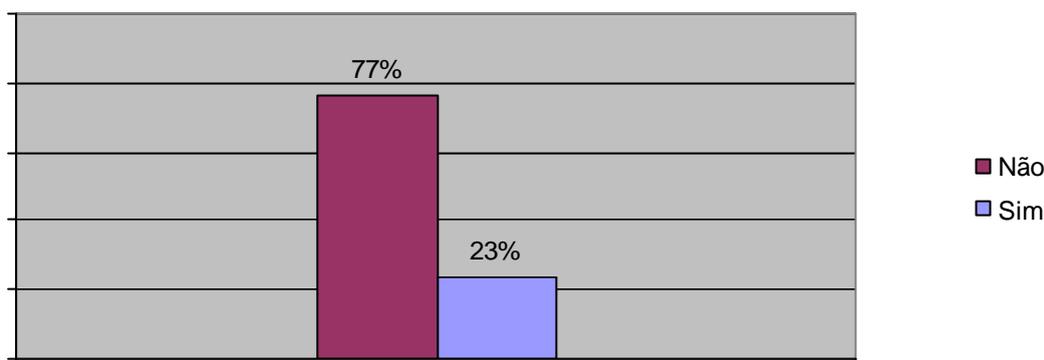


Gráfico 3 – Exercício de outra profissão além do magistério.

O exercício de outra profissão pelo docente, conforme aponta o gráfico 3 é ou foi realizado apenas por (23%) dos professores. A maioria, (77%) dos entrevistados, nunca exerceu outra profissão fora do magistério.

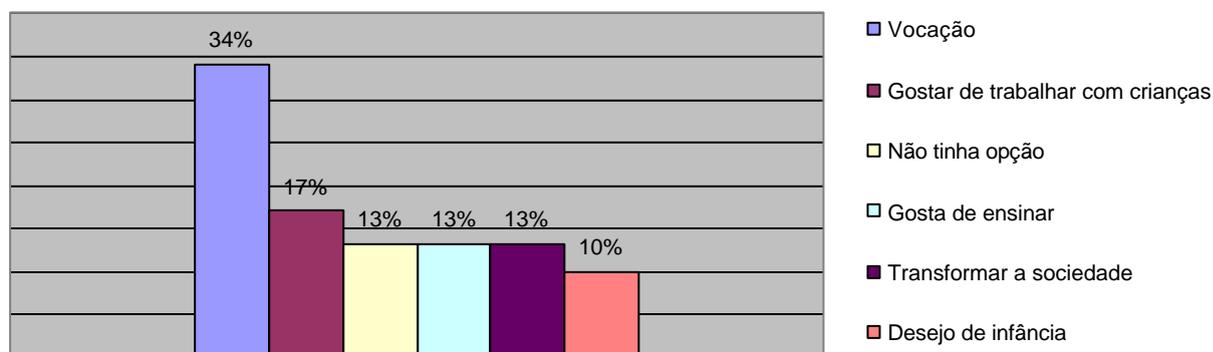


Gráfico 4 – Motivos dos docentes pela opção profissional.

Os motivos dos docentes pela opção profissional encontram-se no gráfico 4. Verificou-se que (34%) das respostas apresentaram como motivo da escolha da profissão a vocação. (17%) responderam que gostam de trabalhar com crianças e, empatados com (13%), estão respostas como gostar de ensinar e para transformar a sociedade. (10%) das respostas estavam associadas a um desejo de infância. Importante ressaltar que somente (13%) alegaram escolha aleatória, ou seja, por falta de opção.

4.1.2. - Concepção de Educação de Ensino e de Alfabetização, pelos docentes.

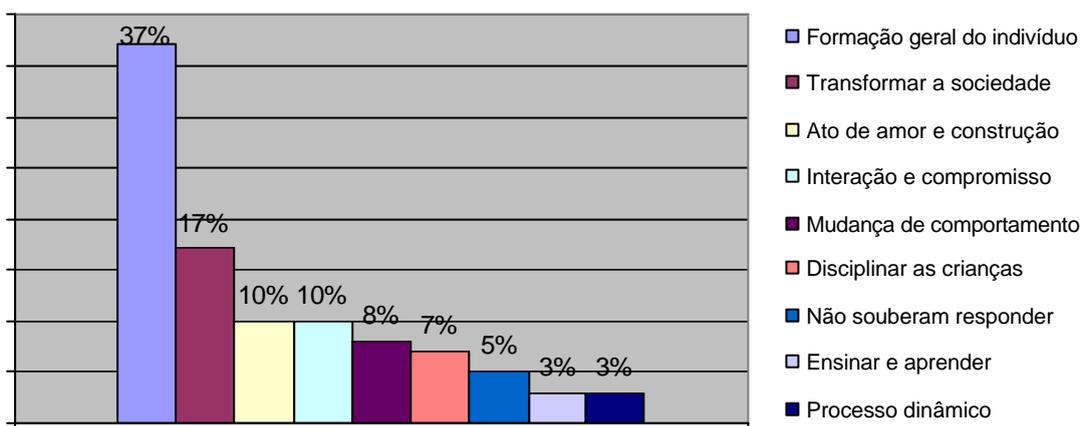


Gráfico 5 –Concepção de educação.

Encontra-se no gráfico 5 as respostas dos professores relativas à concepção de educação estão ligadas, em primeiro lugar, com (37%), à formação geral do indivíduo, seguidas de (17%) associadas à transformação da sociedade. Com menores frequências compareceram: (10%) como ato de amor e construção, (10%) interação e comprometimento, (8%) mudança de comportamento, (7%) disciplinar as crianças, (5%) não souberam responder, com (3%) (empatados) ensinar e aprender e processo dinâmico.

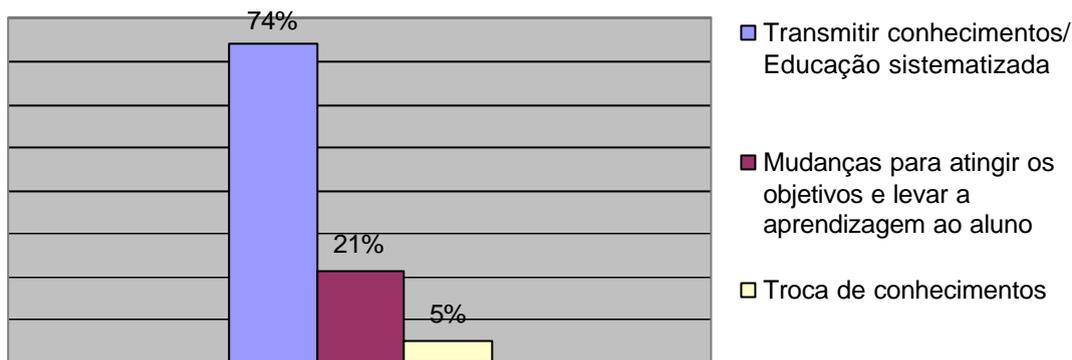


Gráfico 6 – Conceção de ensino

A concepção que os professores entrevistados têm sobre o ensino encontra-se no gráfico 6. Verificou-se que (74%) das respostas afirmaram que ensinar é transmitir conhecimentos. Com (21%) são mudanças para atingir os objetivos e levar a aprendizagem ao aluno e (5%) troca de conhecimentos.

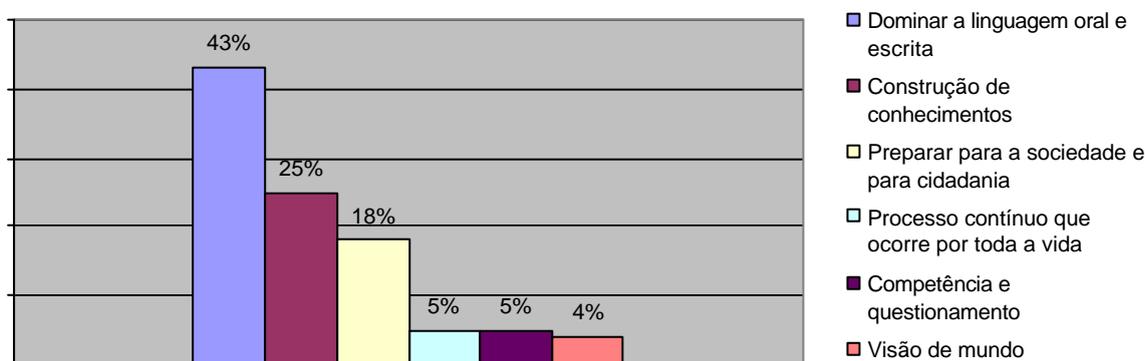


Gráfico 7 – Conceção de alfabetização

No que se refere às concepções que o professor tem sobre alfabetização, verificou-se que boa parte das respostas (43%) está associada a dominar a linguagem oral e escrita (gráfico 7). (25%) das respostas ligam alfabetização à construção de conhecimentos, (18%) ao preparo para a sociedade e para cidadania. Com frequências bem

menores compareceram respostas em que a alfabetização é vista como um processo contínuo (5%), ter competência para fazer questionamentos (5%) e visão de mundo (4%).

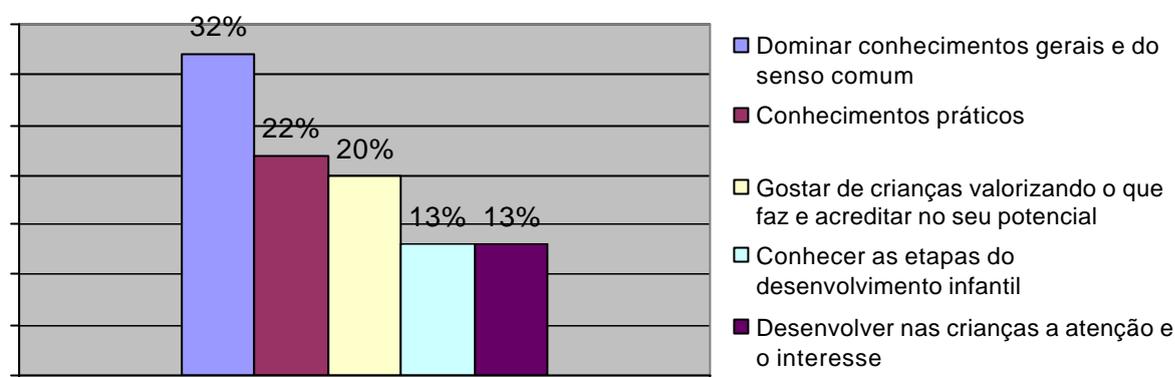


Gráfico 8 - Saberes que o professor alfabetizador precisa ter.

Com relação aos saberes dos professores entrevistados, verificou-se que (32%) responderam que é dominar conhecimentos gerais e do senso comum, mas não conseguiram explicar quais eram esses saberes. Com (22%) conhecimentos práticos, seguidos de (20%) gostar de criança valorizando o que ela faz e acreditar no seu potencial. Com menor frequência, apareceu empatado: (3%) conhecer as etapas do desenvolvimento infantil e desenvolver nas crianças a atenção e o interesse.

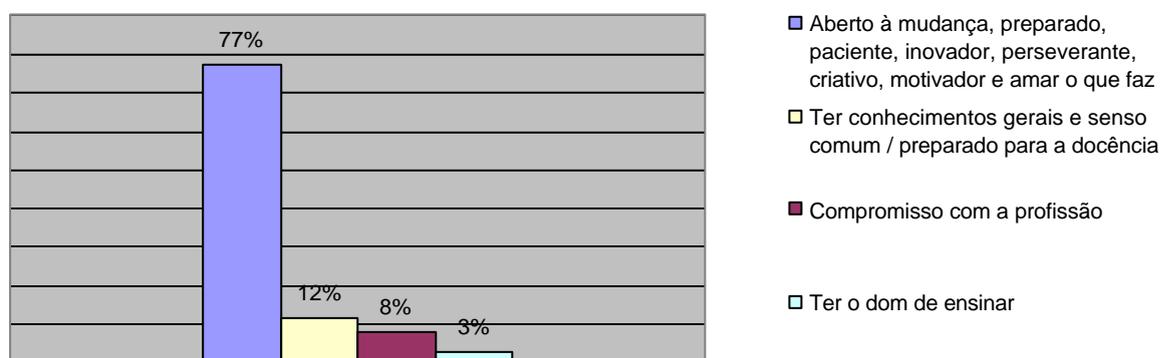


Gráfico 9 - A postura do professor alfabetizador

A postura do professor alfabetizador encontra-se no gráfico 9. Verificou-se que (77%) responderam que deve ter uma postura aberto à mudança, paciente, inovador, perseverante, criativo, motivador, buscar sempre novos desafios e amar o que faz. (12%) ter conhecimentos gerais e senso comum e preparado para a docência (8%) compromisso com a profissão, e apenas (3%) ter o dom de ensinar.

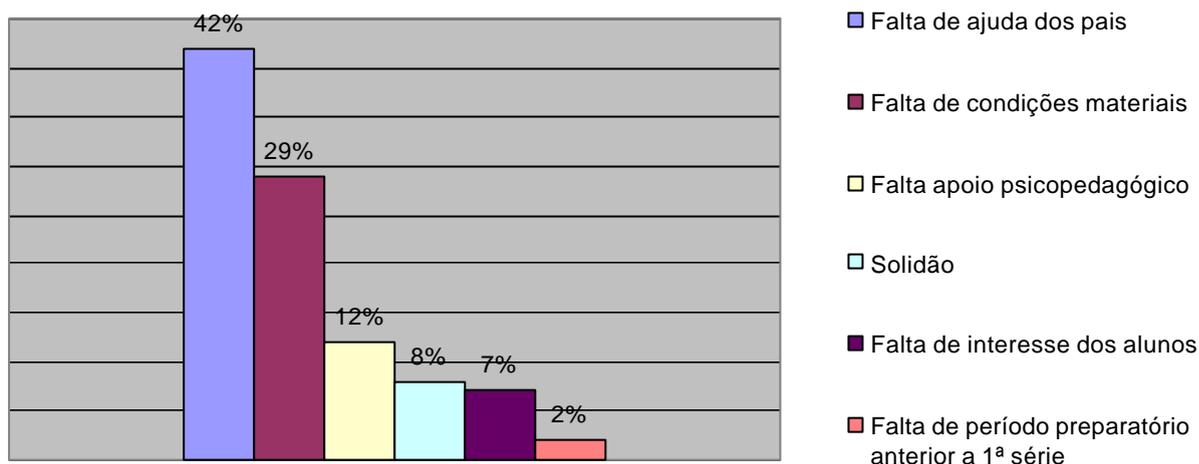


Gráfico 10 - Dificuldades encontradas pelo professor para desenvolver seu trabalho

A dificuldade encontrada pelos professores para realizar o seu trabalho encontra-se no gráfico 10. Verificou-se que (42%), responderam que, sem a ajuda dos pais, o trabalho fica mais difícil e complicado, (29%) afirmaram que é falta de condições materiais, com (12%) apoio psicopedagógico para trabalhar com alunos que possuem dificuldades de aprendizagem. Já (8%) solidão. Com menor frequência, compareceu: (7%) falta de interesse dos alunos, e (2%) muitos alunos estão fazendo a 1ª série, porém, nunca freqüentaram a escola.

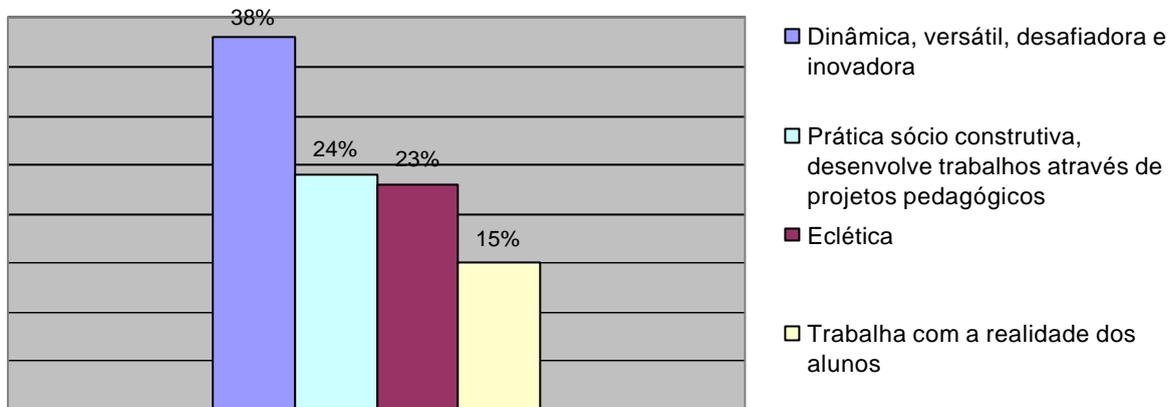


Gráfico 11 - Como os professores descrevem a sua prática.

Com relação à prática em sala de aula do professor alfabetizador, verificou-se que (38%) responderam que é dinâmica, versátil, desafiadora e inovadora. (24%) que é sócio-construtiva, uma vez que desenvolve seus trabalhos através de projetos pedagógicos, (23%) é eclética e (15%) trabalha com a realidade dos alunos.

4.1.3. - Formação Continuada dos professores alfabetizadores

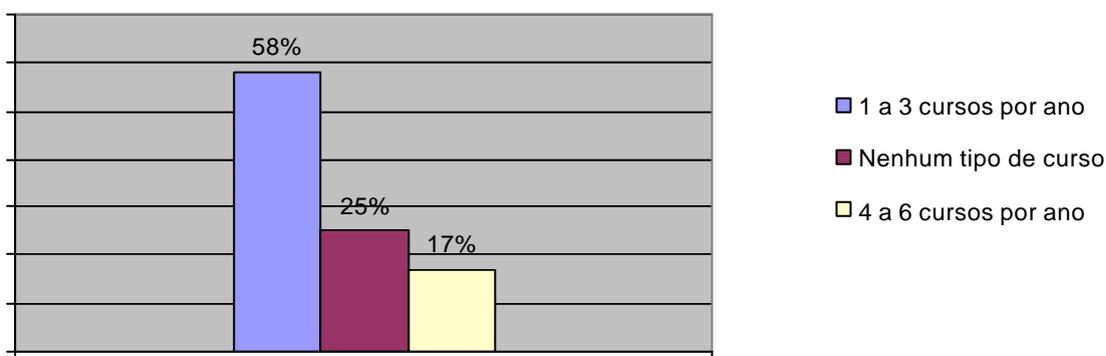


Gráfico 12 – Número de cursos de formação continuada que participou

O número de cursos que os professores alfabetizadores freqüentaram, encontra-se no gráfico 12. Verificou-se que (58%) responderam que é em média de 1 a 3 cursos por ano. (25%) nenhum tipo de curso e (17%) de 4 a 6 cursos por ano, embora (100%) dos professores responderam que acreditam na formação continuada.

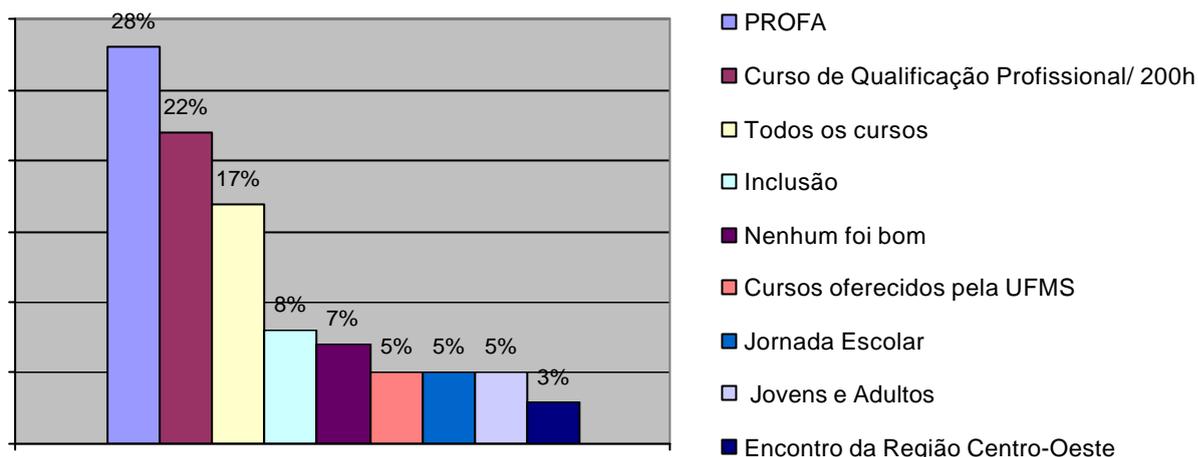


Gráfico 13 – Curso de formação continuada que os professores participaram e mais gostaram.

No que se refere ao curso que fez e gostou, verificamos que o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) apareceu em 1º lugar com (28%). Esse curso foi oferecido pela SMEC (Secretaria Municipal de Educação – Corumbá), no ano de 2003. Em 2º lugar com (22%), apareceu o Curso de Qualificação Profissional/ 200h, oferecido pela OMEP/CORUMBÁ (Organização Mundial para Educação Pré-Escolar). Esse curso acontece uma vez por ano. (17%) todos os cursos, (8%) inclusão, (7%) nenhum foi bom, empatados com (5%) os cursos oferecidos pela UFMS (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal), Jornada Escolar e Jovens e Adultos e (3%) o encontro da Região Centro-Oeste.

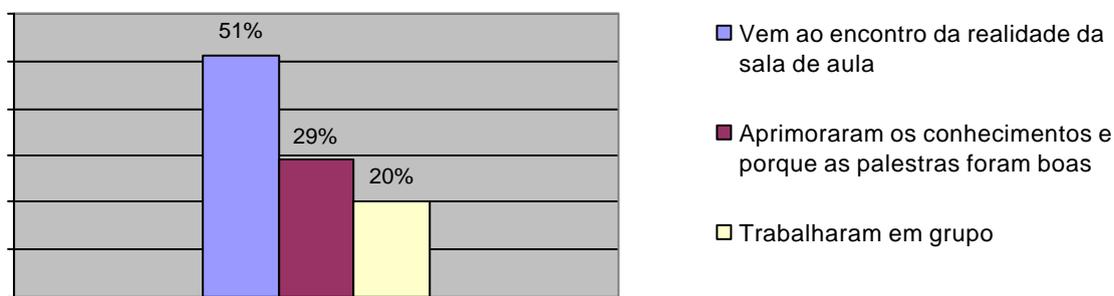


Gráfico 14 – O que os professores gostaram nos cursos de formação continuada

Verificou-se que (51%) responderam que gostaram do curso porque vem ao encontro da realidade da sala de aula. Já (29%) aprimoraram os conhecimentos e porque as palestras foram boas e (20%) porque trabalharam em grupo.

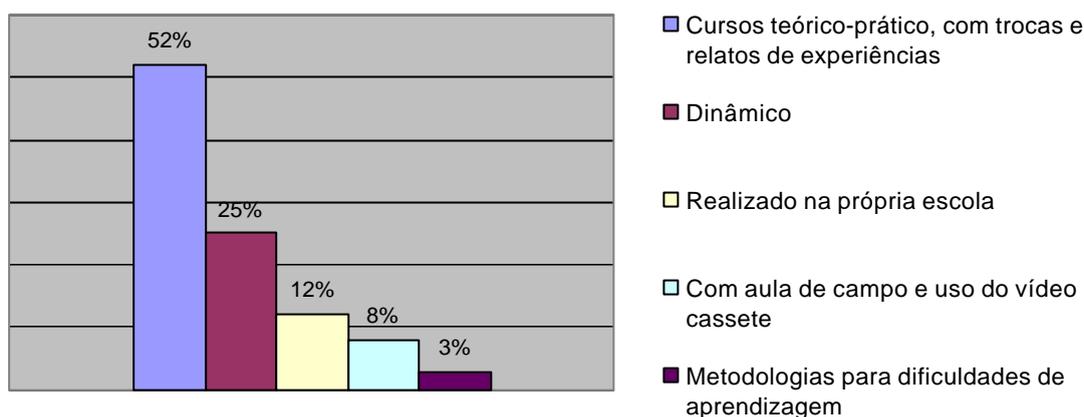


Gráfico 15 – O formato ideal do curso de formação continuada.

O formato ideal do curso de formação continuada encontra-se no gráfico 15. Verificou-se que (52%) dos professores responderam que os cursos deveriam ser teóricos e práticos, contendo trocas e relatos de experiências. (25%) dinâmico, (12%) fosse na própria escola, (8%) que o ministrante proporcionasse aula de campo e fizesse uso do recurso do vídeo cassete e (3%) responderam que deveriam ter metodologias voltadas para ensinar as crianças com dificuldades de aprendizagem.

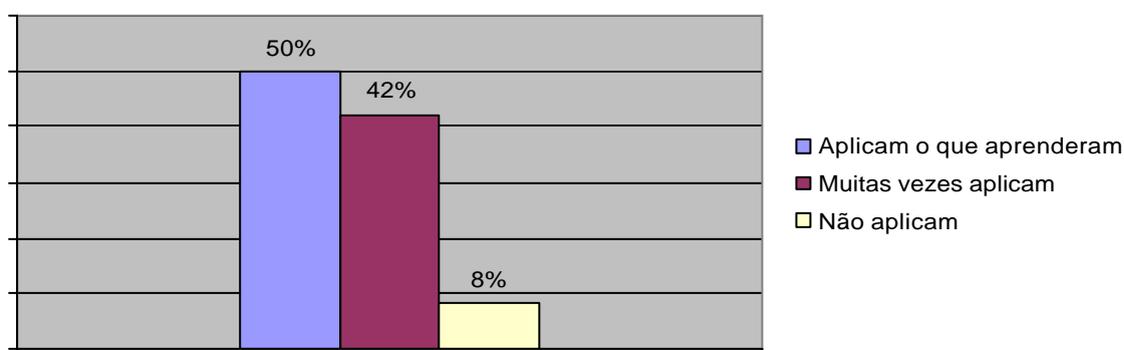


Gráfico 16 - Aplicação em sala de aula do aprendido nos cursos de formação continuada.

No que se refere à aplicação em sala de aula do que aprenderam nos cursos de formação continuada, constatou-se que (50%) responderam que aplicam. (42%) muitas vezes e (8%) não aplicam.

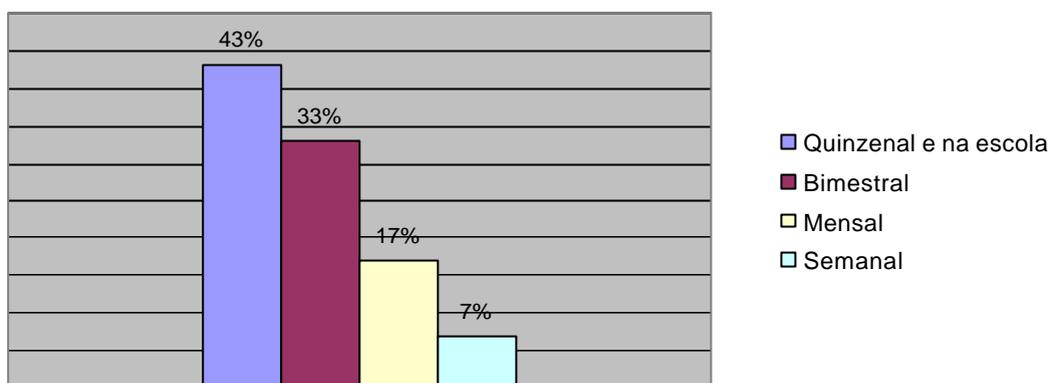


Gráfico 17 - Frequência ideal para ocorrer o curso de formação continuada.

Em relação à frequência em que deveriam acontecer os cursos (43%) dos professores responderam que deveriam acontecer a cada 15 dias e o local adequado seria a escola, uma vez que a coordenação pedagógica estaria presente, bem como os colegas de profissão, facilitando a interação e a troca entre eles. (33%) que fosse bimestral, (17%) mensal e apenas (7%) semanal.

Em síntese, após os dados apresentados, ficaram evidenciadas algumas características do grupo de professores alfabetizadores do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino da cidade de Corumbá. É um grupo composto por profissionais experientes, pois grande parte (85%) encontra-se na faixa etária de 30 a 49 anos e 70% revelam ter mais de dez anos de experiência no magistério. Além disso, é um grupo que se identifica com a profissão, pois apenas 13% das respostas apontaram uma escolha aleatória, sendo todas as demais pertinentes à profissão e a maior parte dos professores dedica-se somente ao magistério.

Com relação à concepção de educação e alfabetização, predominaram as idéias de que a educação deve formar integralmente o indivíduo e transformar a sociedade, enquanto ensinar para os professores significa transmitir conhecimentos e levar o aluno a aprender. Quanto à alfabetização compareceram, sobretudo, as idéias de dominar a linguagem oral e escrita e construir conhecimentos. Os saberes necessários ao professor alfabetizador foram indicados com maior freqüência, em três aspectos: domínio de conhecimentos gerais e de senso comum, conhecimentos práticos e gostar de crianças. Em relação à postura do professor alfabetizador, a maior parte indicou a de estar aberto à mudança, preparado, amar e ter compromisso com a profissão. As respostas dos professores descrevem a prática como versátil, desafiadora, inovadora, sócio-construtivista e eclética e que as maiores dificuldades encontradas são a falta de apoio dos pais e de condições materiais.

Com relação à formação continuada, 25% dos professores não fizeram nenhum curso de capacitação, sendo que os demais realizaram de 1 a 6 cursos por ano. Segundo esses professores, a formação continuada é interessante, sobretudo quando ela vem ao encontro da realidade da sala de aula com cursos de caráter teórico-prático e se processa na escola, pelo menos quinzenalmente. A hora-atividade seria o espaço ideal e legítimo para proceder à formação continuada. Quanto à validade da formação continuada, a maioria dos professores afirmou que aplica em sala de aula o que aprendeu nos cursos de formação continuada, sendo que apenas 8% disseram que não aplicam.

4.2 - RELATO DAS ENTREVISTAS: Refinando os dados mediante a entrevista com o grupo de professores alfabetizadores.

Antes de proceder às observações, realizaram-se entrevistas com os interlocutores da pesquisa. A entrevista foi uma forma de interagir com os professores, através de um diálogo. A entrevista, composta de questões abertas, permitiu a cada professor expressar o seu pensamento e, até mesmo, repensar como está atuando em sala de aula.

As entrevistas foram realizadas com finalidade de verificar as relações entre o discurso e a sua prática pedagógica a respeito da alfabetização. Os seis professores entrevistados pertenciam ao quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino e estavam atuando na sala de 1ª série do Ensino Fundamental das escolas da Rede Municipal de Educação de Corumbá e participaram de cursos de formação continuada no período de 1999 a 2003.

As questões formuladas durante a entrevista foram:

1. O que é alfabetizar?
2. Quando o aluno está alfabetizado?
3. De que forma você alfabetiza?
4. Qual a maior dificuldade em desenvolver o seu trabalho de professor alfabetizador?
5. Onde aprendeu a ser o professor que é?
6. Você tem participado de algum curso de capacitação? Quais? Descreva-o ou como eram?
7. O que você aprendeu nos capacitações continuadas sobre alfabetização?
8. Essas capacitações o ajudaram? Em quê?

9. Depois das capacitações, mudou alguma coisa na sua forma de trabalhar? O quê?

10. Como era antes?

11. Você acredita que as capacitações ajudam o professor? Como você acha que elas deveriam ser para realmente ajudar o professor?

As respostas dos professores a essas questões foram agrupadas em 05 categorias:

1. Caracterização do professor quanto à formação;
2. Concepção de alfabetização;
3. Metodologia de alfabetização
4. Dificuldade em desenvolver o seu trabalho;
5. Cursos de capacitação.

4.2.1. - Caracterização do professor quanto à sua formação

Tabela 1 – Caracterização do professor

Formação		Cursos		Tempo de magistério	
Pedagogia (A, C, D, E, F)	05	OMEF (B, D, E, F)	04	10 a 15 anos	04 (B, C, D, E)
História (B)	01	PROFA (A, B, C, D, E, F)	06	16 a 18 anos	02 (A, F)
		PCNs (B, D, E, F)	04		
		Matemática e projetos (F)	01		

Dos seis professores entrevistados, cinco são formados em Pedagogia e um em História (Licenciatura Plena). Com relação aos cursos que fizeram, todos participaram do Programa de Formação de Professores (PROFA). Desse grupo de professores a maioria fez também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS em ação) e – Educação Infantil/200h (OMEP). Apenas um professor, além desses cursos, fez também Matemática e seu cotidiano e Projetos.

4.2.2. - Concepção de alfabetização

Tabela 2 – Fala dos Professores relativa à Concepção de Alfabetização

Falas	Professores	Total
Ter vivências de estratégias de leitura	(E, F)	02
Dar sentido ao que lê	(D)	01
Levar o aluno a conhecer as letras e formar palavras.	(A, B, C)	03

Para três professores (A, B, C), alfabetizar é levar o aluno a conhecer letras, diagnosticando, objetivando formar novas palavras, conforme a afirmação do Professor (A).

Alfabetizar é levar os alunos a ter novos conhecimentos, a conhecer as letras diagnosticando e descobrindo novos conhecimentos. (Professor A. ANEXO 10; p. 176).

Dois professores (E, F) acreditam que é ter vivências de estratégias de leitura e um professor (D) é dar sentido ao que lê.

Tabela 3 - Quando o aluno está alfabetizado.

Crítérios de alfabetização	Professor	Total
Quando consegue ler frases curtas e interpretar textos oral e escrito	(A, B, C, D, E)	05
Quando lê e entende e quando a escrita faz parte da sua vida	(F)	01

Para cinco professores (A, B, C, D, E) os alunos estão alfabetizados, quando lêem e entendem o que lêem, conforme a fala do Professor (D).

Considero o aluno alfabetizado quando ele está lendo e entendendo. Quando o aluno consegue interpretar e produzir textos. (Professor D. ANEXO 10; p. 176).

Um professor (F) afirmou que o aluno está alfabetizado quando lê e entende que a escrita faz parte de sua vida e quando consegue ler frases e interpreta textos oral e escrito. Nesse caso, podemos dizer que apenas esse professor explicita a importância social da leitura e da escrita como critério para dizer que o aluno está alfabetizado.

Tabela 4 – Formas de alfabetizar apontada pelos professores

Falas	Professores	Total
Diagnosticando, trabalhando texto de memória, quadrinhas de músicas de roda, parlendas e começo pelo nome. Então apresenta o alfabeto após produção textual	(B, D, E, F)	04
Começo pelas vogais, encontros vocálicos e pelas sílabas.	(A, C)	02

Dos professores entrevistados, quatro afirmam (B, D, E, F) que antes de iniciarem o processo de alfabetização, primeiramente fazem diagnóstico para averiguar o

que os alunos sabem. Após, trabalham com textos de memória, ou seja, textos que são conhecidos pelos alunos, quadrinhos de música de roda e parlendas. O processo de escrita é iniciado pelo nome dos alunos, após o alfabeto e produção textual. Conforme a fala dos Professores (E, B).

Começo procurando conhecer meu aluno faço um diagnóstico do que ele sabe, um já tem 3 anos de escola, outros estão começando agora. Começo a trabalhar os textos que eles sabem de memória, as quadrinhas de músicas de roda, as parlendas [...] Começo pelo nome [...] A escrita inicio apresentando o alfabeto. (Professor E. ANEXO 10; p. 176).

Diagnosticando. Depois parto do nome do aluno [...]. Trabalho a ordem alfabética. Após a quadrinha de música [...] (Professor B. ANEXO 10; p. 176).

Ao contrário, dois professores (A, C) iniciam o processo de alfabetização começando pelas vogais, encontros vocálicos e pela sílaba, conforme a fala do Professor (A).

Começo pelas vogais, encontros vocálicos, explico as sílabas. Meu método é silábico, depois vai juntando as sílabas formando palavras, e depois frases. (Professor A. ANEXO 10; p. 176).

Pode-se observar que quando o professor aponta a forma de alfabetizar por eles utilizada, fica mais evidente como eles concebem a alfabetização.

As respostas dos professores (A, C) nas questões anteriores já evidenciavam uma concepção mais instrumental de alfabetização. O que fica confirmado quando eles apontam que a forma de alfabetizar é a silabação. Por outro lado, os professores (E, D) nas respostas anteriores, não explicitaram com clareza a concepção de letramento que se evidencia na forma de alfabetizar, apontada na tabela 2.

Tabela 5 - Onde aprendeu a ser professor

Falas	Professor	Total
Cursos (OMEP, PROFA, PCNS), Magistério e a Pedagogia/dia – a – dia.	(B, D, E, F)	04
Experiência com os colegas e o curso de pedagogia	(A)	01
Aprendi sozinho	(C)	01

Os professores, na sua maioria (B, D, E, F), responderam que aprenderam a ser professor alfabetizador nos cursos que fizeram, como também no curso de Magistério, na graduação de Pedagogia e no dia-a-dia, conforme a fala dos Professores (F, D, B).

Os cursos da OMEP, PROFA e os PCNS em ação, me ensinaram a alfabetizar. (Professor F. ANEXO 10; p. 165).

Magistério – CEFAM [...] A pedagogia ajudou, para mim, teve um significado, eu aprendi muito, eu não fui só aluna ouvinte, eu participava. As capacitações ajudaram muito. (Professor D. ANEXO 10; p. 165).

Aprendendo no dia-a-dia, o magistério te dá uma base teórica [...], mas quem vai buscar a prática é você, através da experiência, dos erros e acertos. Você estipula um tipo de aula, planeja, chega à sala e a sua prática, voltar para a sala de aula. (Professor B. ANEXO 10; p. 176).

Um professor (A) respondeu que aprendeu sozinho. Um professor (C) afirmou que é a experiência com os colegas, o curso de Pedagogia e Magistério ajudaram o ser profissional. Conforme as falas dos professores (A, C):

Eu aprendi sozinha, a faculdade ajudou só um pouco. (Professor A. ANEXO 10; p. 176).

Comecei buscando com os colegas, o magistério e a Pedagogia me ajudaram muito. (Professor C. ANEXO 10; p. 176).

As falas dos cinco mostram que eles aprendem de várias formas: em cursos (formação inicial e continuada), na experiência com os colegas na sala de aula. Observa-se que cinco professores apontaram curso de formação, sendo que quatro consideram os cursos de formação continuada (OMEP, PROFA, PCNs).

Apenas um professor considera que aprendeu sozinho.

4.2.3. - Metodologia de trabalho do professor alfabetizador

Tabela 6 – Fala dos professores sobre como alfabetiza antes e depois da capacitação de alfabetização.

Fala relativa ao antes	Professor	Total
Silabação. Abria o livro e trabalhava. Seguia a seqüência da cartilha	(A, B, C, D, E, F)	06
Fala relativa ao depois		Total
Trabalho de forma aberta e de acordo com a realidade do meu aluno	(D)	01
Valorizo o que meu aluno aprendeu procurando olhar para a individualidade /texto	(A)	01
Procuro relacionar com meu aluno, trabalho com textos e preocupo com a aprendizagem do aluno, ministro aulas interativa, divertida e dinâmica.	(E)	01
Parto da criança, trabalho em grupo e produzo textos.	(B)	01
Dinâmica, interativa e divertida /portadores de texto.	(F)	01
Uso método silábico, mas também trabalhando música e textos.	(C)	01

Quanto à metodologia, a análise apontou que a maior parte dos professores utilizara metodologia interativa, dinâmica e divertida, voltada para a realidade dos alunos. Cinco professores (A, B, C, E, F) afirmaram que o texto é a base da alfabetização, até mesmo o professor (C) que afirmou utilizar o método silábico para iniciar o processo da alfabetização.

Todos os professores (A, B, C, D, E, F) afirmaram que, antes de fazer os cursos, o método era silábico, eles abriam o livro e trabalhavam, seguiam uma seqüência, conforme mostram os depoimentos dos professores (E, F).

[...] trabalhava a silabação, não estava preocupada, em fazer um diagnóstico, do que realmente o aluno gostava e do que era interessante para ele. Eu abria o livro em qualquer página e dava para eles. (Professor E. ANEXO 10; p. 176).

Eu iniciei a carreira com a silabação, [...] criança não podia avançar, tinha uma seqüência, era como se eu fosse, a dona do saber. A criança só ia começar a ler quando chegasse em novembro, dava uma frustração, trabalhava assim, até eu começar a fazer os cursos, foi através dos cursos que eu consegui me identificar e falar que não sou esse tipo de professor, eu não sou esse professor maçante que a criança fica na cartilha e não consegue sair. (Professor F. ANEXO 10; p. 176).

Cinco dos professores (A, B, C, E, F) afirmaram que trabalham com textos, conforme as falas abaixo:

Hoje eu trabalho com texto, faço leitura compartilhada e individual. (Professor A. ANEXO 10; p. 176).

Hoje busco a produção e interpretação de texto. (Professor B. ANEXO 10; p. 176).

Nós fazemos combinados, quem vai ser o ajudante do dia. Após faço os comentários do dia e cantamos. Eu explico que vivemos em um mundo letrado e tudo que vemos são informações. Eu inicio fazendo eles refletirem que o mundo é letrado, que a escrita é um aglomerado de letras que formam as palavras. A princípio, apresento o alfabeto em caixa alta, fazemos o estudo do alfabeto, após já o trabalho com os textos para que ele identifique as letras dentro do texto, após as palavras. Faço a interpretação do texto a princípio oral. Eu não uso o método silábico. Até decomponho as palavras, mas objetivando a formação de novas palavras. Não uso as sílabas com forma de reprodução. (Professor F. ANEXO 10; p. 176).

O professor (D) afirmou que a metodologia é aberta, de acordo com a realidade do aluno. O professor (E) afirmou que utiliza métodos interativos, dinâmicos, criativos e divertidos através de jogos e portadores de textos. A fala do professor (E), a seguir, ilustra a afirmação. Um professor (C) afirmou que seu método é antigo, pois trabalha com o silábico, de acordo com a fala a seguir:

A minha aula após os cursos ficou mais dinâmica, mais interativa, mais divertida e como também eu deixei o método silábico para trás [...] trabalho através de jogos, portadores de textos e através de textos coletivos. (Professora E. ANEXO 10; p. 176).

Falam que meu método é antigo. É silábico, depois do curso eu trabalho da mesma forma. Como vai ler o texto se ele não conhece todas as letras? (Professor C. ANEXO 10; p. 176).

4.2.4. - Participação em Cursos de Capacitação

Todos os professores (A, B, C, D, E, F) afirmaram ter participado de cursos de formação continuada e que sua prática mudou após a participação nos referidos cursos.

Com relação à frequência dos cursos, todos os professores (A, B, C, D, E, F), afirmaram que deveriam ocorrer pelo menos uma vez na semana. Algumas falas dos professores abaixo são ilustrativas:

Curso teria que ser na hora atividade, pois sábado, o professor fala que está cansado, que precisa cuidar da família. O formador não pode mais falar que temos que dar uma aula diferente, mas ele precisa mostrar como é uma aula diferente, precisamos ver. O PROFA, os PCNS foram preparados para esse momento. Assistimos a uma média no PROFA de 35 vídeos, o material foi feito para aquele curso que estávamos fazendo. Quanto à frequência, gostaria de que fosse todo o dia, um período estuda e o outro período trabalha, mas não é possível, mas no mínimo quinzenal ou uma vez por semana. (Professor E. ANEXO 10; p. 176).

Os cursos devem ser semanais, dentro da carga horária do professor, na hora atividade. (Professor B. ANEXO 10; p. 176).

Os cursos teriam que ser todas as sextas-feiras. (Professora A. ANEXO 10; p. 176).

Tabela 7 - Como deveriam ser os cursos de capacitação, segundo a fala dos professores.

Falas	Professor	Total
O formador precisa estar junto, mostrar como se faz; partindo de um diagnóstico, da sua realidade do professor, ou seja, o professor precisa ser ouvido.	(A, B, C, E, F)	05
Turmas pequenas, na escola ou pólo, voltadas para a realidade da sala de aula.	(D)	01

Os cursos, de acordo com dos professores (A, B, C, E, F), deveriam ser práticos, partindo de levantamento das necessidades pedagógicas dos professores, e da sala

de aula. Afirmaram, também, que o coordenador precisa estar presente nas capacitações junto com os professores conforme a fala dos professores (F, E).

A metodologia deveria ser voltada para a realidade. O professor precisa ser ouvido, partir da dificuldade dos professores. O coordenador deve participar junto. (Professor F. ANEXO 10; p. 176).

O curso para ser bom, precisa partir de um diagnóstico, o que precisa, o que quer, muitas vezes, vamos fazer um curso e a nossa expectativa era uma antes e você se decepciona. O curso deve partir de uma entrevista, questionários, onde o professor passa colocar realmente qual é a necessidade, de como lidar com a sala de aula e com o seu aluno. Porque a teoria, já temos bastante, nós não estamos sabendo é transformar, trazer para a sala, o discurso é lindo, mas na hora é bastante complicado. (Professor E. ANEXO 10; p. 176).

O professor (D) ressaltou, ainda, que o curso deve ter turmas pequenas, ser ministrado na escola.

A capacitação por série ou ciclo, com integração o melhor são turmas pequenas, fora da escola, para que não seja interrompido e voltado para a realidade de sala de aula. [...] o coordenador tem que fazer o curso junto com os professores (Professor D. ANEXO 10; p. 176).

Tabela 8 – Fala dos professores sobre o que aprenderam nos cursos de capacitação.

Falas	Professor	Total
Alfabetizar – desenvolver estratégias de leituras: decodificação, seleção, verificação e checagem.	(F)	01
Valorizar a criança como um todo e que o processo de alfabetização inicia e vai até a 5ª série; e o que eu aprendi preciso colocar em prática.	(D)	01
Trabalhar textos, fazer leitura compartilhada e que seja significativa.	(A, C)	02
Não devo ficar no método silábico e trabalhar de forma significativa.	(B, E)	02

O que se observa na fala dos professores (F, D) são mudanças na concepção de alfabetização. As demais (A, B, C, E) são referentes à aprendizagem de uma metodologia de alfabetização.

Tabela 9 – Fala dos professores sobre o que o curso ajudara na prática

Falas	Professor	Total
Refletir sobre a prática e a crescer	(B, D, E)	03
Trabalhar com o texto, só trabalhava com sílabas.	(A, C)	02
A trabalhar de forma criativa, divertida, com jogos e portadores de texto.	(F)	01

As falas dos professores mostram que os cursos ajudaram na prática porque mudaram suas atitude profissional quanto a refletir sobre a prática (B,D, E) ou na mudança na metodologia da alfabetização (A, C, F).

4.2.5. - Dificuldades encontradas

Tabela 10 - Dificuldades encontradas para desenvolver o trabalho, conforme a fala dos professores.

Falas	Professor	Total
Falta de tempo para estudar	(D)	01
Falta de compromisso dos pais	(A, B)	02
Falta de material didático	(C)	01
Falta de tempo para realizar todas as atividades	(F)	01
A solidão – trabalha sozinha não tem apoio das colegas, pais e coordenação.	(E)	01

Dois professores entrevistados (A, B) acreditam que a maior dificuldade em ministrar as suas aulas, está na falta de apoio dos pais, conforme a fala do Professor (B).

Falta de compromisso dos pais. A célula mater da sociedade é a família, então é na família que se forma o indivíduo [...], só que a escola está fazendo o papel da família, os pais estão depositando as crianças na escola e o professor é que tem que fazer todo o trabalho, da família, da sociedade em si. Quando tem uma família estruturada que ajuda a criança ela flui na escola. (Professor B. ANEXO 10; p. 176).

Um professor (D) respondeu que falta tempo para estudar. Um professor (E) afirmou que sente solidão. Um professor (C) respondeu que falta material didático e um professor (F) que falta de tempo para realizar atividades em sala, conforme ilustra as falas dos Professores (E, D, C, F).

É a solidão. Trabalho sozinha, procurando convencer que é possível assim. Não conto com apoio dos colegas, pais, coordenação e o coordenador tem uma visão diferente da minha e choca as informações e para não brigar, faço do meu jeito. (Professor E. ANEXO 10; p. 176).

É o tempo para pesquisa. Nós só temos um dia de hora atividade, mas nesse dia temos que corrigir cadernos, fazer diário, preparar aula. (Professor D. ANEXO 10; p. 176).

É o material didático que preciso para trabalhar, pois muitas vezes eu compro com o meu dinheiro. (Professor C. ANEXO 10; p. 176).

A minha maior dificuldade é a falta de tempo em sala, os alunos ficam entusiasmados, interessados, eu quero atender a todos. Geralmente essas crianças pedem para ir ao quadro e eu deixo e até incentivo, isso leva tempo, demora. Quem sabe ajuda quem não sabe, nesse processo o aluno aprende de forma mais natural. (Professor F. ANEXO 10; p. 176).

O que se observa em todas as falas e que as origens da dificuldade e de natureza externa ao professor. As dificuldades não estão associadas a sua formação e respectivas competência, mas a fatores estruturais.

Em síntese, a realização das entrevistas permitiu levantar alguns aspectos relevantes para análise da concepção dos professores sobre a sua prática de alfabetização e seu processo de formação. Em primeiro lugar é possível apontar que há semelhanças e diferenças entre os professores interlocutores, com relação à concepção de alfabetização.

Alguns professores (B, D, E, F) apresentavam concepções mais amplas, consubstanciadas em idéias como:

- É quando o aluno lê e entende o que leu;
- É ir além da decodificação das palavras;
- Quando o aluno consegue dar sentido ao que leu;
- Quando a escrita faz parte da sua vida;

Os professores (A, C) possuem uma concepção mais restrita sobre a alfabetização:

- Quando consegue ler frases certas;
- Quando conhece as vogais, consoantes e o alfabeto;
- Quando identifica as sílabas.

Em segundo lugar, com relação à formação continuada, apareceu uma semelhança entre as falas dos professores, a respeito do seu papel e da forma como deve ser realizada:

- Melhora a prática em sala de aula;
- Precisa partir da necessidade do professor;
- Deve ocorrer na escola;
- Deve ocorrer uma vez por semana ou, pelo menos quinzenalmente;
- Turmas pequenas;
- Voltado para a realidade em sala de aula;
- Contribui para que o professor trabalhe de forma mais criativa, divertida e dinâmica;
- Proporciona a troca de experiência;
- Deve ser ministrado por equipe muito preparada;
- Deve ter uma seqüência;
- Deve ser teórico e prático.

Quanto à prática de alfabetização na sala de aula, os professores apontaram dificuldades de ordem externa ao seu trabalho, com especial destaque para a falta de apoio dos pais.

O papel da capacitação ficou explicitado na medida em que todos os professores (A, B, C, D, E, F) afirmaram que, antes de terem participado dos cursos de formação continuada, seu método era silábico e que, após a participação nesses cursos, a sua metodologia mudou, ficando mais aberta, mais interativa e divertida e passou a trabalhar em sua sala de aula produção de textos.

4.3 - RELATO DAS OBSERVAÇÕES: Refinando os dados mediante a observação dos professores alfabetizadores.

A preocupação deste estudo é a de verificar até que ponto a formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores, garante mudanças na prática dos mesmos.

Para que os objetivos traçados pudessem ser concretizados, definimos como estratégia, a utilização da observação cursiva na sala de aula dos seis professores participantes da pesquisa.

Os dados obtidos nas observações foram registrados e agrupados, de tal forma que pudemos identificar aspectos como:

1. Como conduz a sua aula;
2. Como é a relação com os alunos;
3. Como introduz suas atividades de alfabetização;
4. Atividades de alfabetização desenvolvidas em sala de aula.

Em cada um dos itens foram elencados várias categorias

1. Como conduz a sua aula, na qual apareceram aspectos como: dinâmico – envolve os alunos; incentiva a aprender, perceber quando uma atividade está desgastada; estimula os alunos à participação; estimula a cooperação entre os alunos; varia as atividades. E democrático - faz combinados para manter a disciplina da classe; resolve os conflitos

através da conversa; evita o castigo; controla a disciplina; movimentada pela sala; de forma interdisciplinar; desenvolve sua aula de forma criativa.

2. Como é sua relação com os alunos abrangeu categorias como: carinhoso; respeita as diferenças; paciente; interage com os alunos; incentivador; respeita o ritmo dos alunos.

3. Como introduz suas atividades de alfabetização envolveu: como o professor levanta o conhecimento prévio do aluno; sistematiza a oralidade no quadro; faz analogias com os alunos; corrige as atividades de forma coletiva e individual; propõe problemas e incentiva a resolução; orienta a leitura individual e coletiva; trabalha com música e textos lacunados; faz dramatizações; relaciona as atividades que ministra com os conhecimentos sociais.

4. As atividades desenvolvidas pelos professores abrangeram várias modalidades:

- Trabalho em grupo;
- Aula expositiva;
- Produção de texto coletiva e individual;
- Textos lacunados;
- Atividades silábicas;
- Realização de cópias;
- Realização de colagem e desenho;
- Apresentação do conteúdo na lousa;
- Texto de memória – música;

- Receitas variadas;
- Pesquisa;
- Cruzadinha e caça-palavras;
- Utilização de recursos áudio-visual e informática;
- Conteúdos através das atividades interdisciplinares;
- Oportunidades para troca de experiência;

A seguir, apresentaremos o Quadro Geral de Observações, preenchido a partir da registro das atividades realizadas nas salas dos professores pesquisados.

Quadro 6 - Geral referente às categorias de observação na sala de aula dos professores alfabetizadores.

Itens	Categorias	Professores					
		A	B	C	D	E	F
1. Como conduz a sua aula	Dinâmico:						
	▪ Envolve os aluno	N	P	N	S	S	S
	▪ Incentiva a aprender	N	S	N	S	S	S
	▪ Percebe quando uma atividade está desgastada	N	N	N	S	S	S
	▪ Estimula os alunos à participação	N	S	N	S	S	S
	▪ Estimula a cooperação entre os alunos	N	P	N	S	S	S
	▪ Varia as atividades	N	P	N	S	S	S
	Democrático:						
	▪ Faz combinado para manter a disciplina da classe	N	N	N	S	S	S
	▪ Resolve os conflitos através da conversa	N	S	N	S	S	S
	▪ Evita o castigo	N	S	N	S	S	S
	▪ Controla a disciplina	N	S	N	S	S	S
	▪ Movimenta pela sala	N	P	N	S	S	S
	▪ De forma interdisciplinar	N	S	N	S	S	S
	▪ Desenvolve sua aula de forma criativa	N	P	N	S	S	S
2. Como é a sua relação com os alunos	▪ Carinhoso	N	P	N	S	S	S
	▪ Respeita as diferenças	N	P	N	S	S	S
	▪ Paciente	N	S	P	S	S	S
	▪ Interage com os alunos	N	S	N	S	S	S
	▪ Incentivador	N	S	N	S	S	S
	▪ Respeita o ritmo dos alunos	N	P	N	S	S	S
3. Como introduz as suas atividades de alfabetização	▪ Através de conhecimentos prévios dos alunos	N	N	N	S	S	S
	▪ Sistematiza a oralidade na lousa	N	S	N	S	S	S
	▪ Faz analogias com os alunos	N	P	N	S	S	S
	▪ Corrige as atividades de forma coletiva	N	S	N	S	S	S
	▪ Propõe problemas e incentiva as resoluções	N	S	N	S	S	S
	▪ Orienta a leitura individual	N	S	N	S	S	S
	▪ Orienta a leitura coletiva	N	S	N	S	S	S
	▪ Trabalha com música e textos lacunados	N	P	N	S	S	S
▪ Faz dramatizações	N	N	N	N	S	S	

	▪ Relaciona as atividades que ministra com os conhecimentos sociais	N	P	N	S	S	S
4. Atividades de alfabetização desenvolvidas na sala de aula	▪ Trabalho em grupo	N	S	N	S	S	S
	▪ Aula expositiva	S	P	S	P	P	P
	▪ Produção de textos coletivos	N	S	N	S	S	S
	▪ Atividades através das sílabas	S	P	S	N	N	N
	▪ Realização de cópias	S	P	S	P	P	P
	▪ Apresentação do conteúdo na lousa	S	S	S	S	S	S
	▪ Textos de memória – música	N	P	N	S	S	S
	▪ Receitas variadas	N	P	N	S	S	S
	▪ Cruzadinhas e caça-palavras	N	N	N	S	S	S
	▪ Pesquisa	N	P	P	S	S	S
	▪ Utilização de recursos áudio-visuais e informática	N	N	N	S	S	S
	▪ Textos lacunados	N	N	N	S	S	S
	▪ Oportunidade para troca de experiência entre os alunos	N	S	N	S	S	S
	▪ Realização de colagem e desenhos	N	S	N	S	S	S

Legenda:

S = SIM, EM TODAS AS AULAS.

N = NÃO.

P = POUCO, DE VEZ EM QUANDO.

Os dados observados e explicitados (Quadro 6) em itens e categorias estão descritos a seguir:

Dentro do item 1, na categoria - **dinâmica**, os professores (D, E, F) envolvem os alunos nas atividades, incentivando os mesmos a aprender. A todo o momento, os professores demonstraram, para os seus alunos, que eles são capazes de aprender. Havia uma grande preocupação com o ritmo das atividades, pois eram as mais diversificadas possíveis. Esses professores procuravam começar as suas aulas com textos que os alunos tinham na memória, ou seja, conhecidos, pois acreditavam que as atividades precisavam partir daquilo que era significativo para eles.

Os professores estimulavam também a ajuda aos colegas que não estavam conseguindo desenvolver as atividades e várias vezes, solicitavam aos alunos que se ajudassem, formando um clima de cumplicidade entre os mesmos. Não saber não era sinônimo de vergonha ou ridículo.

O professor (B), em certos momentos, envolvia os alunos nas atividades mas, em outras vezes, não percebia que a atividade não estava sendo assimilada pelos alunos. Desenvolveu atividade no geral tão desgastante, que os alunos se dispersavam. A cooperação entre os alunos não ficou muito evidenciada na sala desse professor.

Os professores (A, C) não desenvolveram atividades através de projetos e música. As atividades não foram modificadas mesmo quando percebiam que os alunos estavam dispersos, não criando novas oportunidades de aprendizagem. As ações dos professores foram repetitivas, cansativas e rotineiras, não havendo um estímulo à cooperação dos alunos, pelo contrário, quando um colega ia ajudar, os professores não deixavam, pois acreditavam que os alunos deveriam desenvolver as atividades sozinhos.

Os professores (E, F) fizeram atividades que despertaram o interesse e a participação dos alunos. O professor (E) trabalhou muito com a expressão corporal e o professor (F), com música que os alunos cantavam no seu dia-a-dia. Esses professores (E, F) sempre incentivavam os seus alunos, afirmando que eram capazes e competentes para aprender.

Na categoria – **democrática**, os professores (D, E, F) demonstraram que, para manter a ordem na sala, existia um combinado entre eles. Nas salas dos professores (E, F), as regras estavam expostas na parede da sala, para não serem esquecidas. Os professores (D, E, F) conversavam muito com os seus alunos e nas observações feitas, a palavra castigo não foi mencionada. Os professores (D, E, F) circulavam muito pela sala, não

ficando sentados à mesa dos professores, também chamavam a atenção para a participação e não tinham problemas com a disciplina. Esses professores, sempre que possível, promoviam a interdisciplinaridade, como forma de contribuir com o conhecimento dos alunos.

O professor (B) não demonstrou qualquer tipo de combinado, uma vez que, quando um aluno fazia algo fora dos padrões de comportamento estipulado pelo professor, era solicitado ao mesmo sentar, afirmando que não era isso que lhe havia sido ensinado. Por outro lado, o professor procurava conversar com os alunos diante do conflito e a disciplina era controlada. Essa professora, também, valorizava a interdisciplinaridade.

Os professores (A, C) não fizeram nenhum tipo de combinado quanto à disciplina. Eles não se aproximavam muito dos alunos. A movimentação em sala era mínima. Ficavam mais sentados nas suas cadeiras. Quando o aluno fazia algo fora dos padrões de comportamentos estabelecidos pelos professores, eram chamados à atenção de forma coletiva. O castigo estava presente nessas salas, seja por indisciplina ou por não terem terminado as atividades. A relação desses dois professores era mais autoritária e sempre perdiam o controle da disciplina da sala. As atividades não eram trabalhadas de forma interdisciplinar.

Na categoria – **trabalha de forma criativa**, os professores (E, F) foram os que mais se destacaram. Os professores (E, F) trabalharam usando o recurso da informática, da expressão corporal, muitos cartazes fixados na parede da sala, instigando a criatividade dos alunos. Esses professores usaram o seu potencial criador. Já os professores (B, D) não utilizaram o recurso da informática e dos multimeios de ensino. Os professores (A, C) restringiram as suas aulas à lousa e à oralidade.

No item – **como é sua relação com o grupo** os professores (B, D, E, F) demonstraram carinho pelos seus alunos, respeito pelas diferenças individuais como também o ritmo de cada um. Esses professores constantemente usavam palavras de otimismo para os alunos, principalmente àqueles que não estavam conseguindo desenvolver as atividades. Várias vezes esses professores falavam para os alunos que eles tinham condições em aprender. Quando o aluno não acertava o exercício proposto, os professores (E, F) solicitavam que os colegas ajudassem.

Os professores (A, C) não demonstravam muita atenção aos seus alunos. As atividades tinham sempre o mesmo ritmo, não importando se estavam aprendendo ou não.

Os professores (E, F) demonstravam ser pacientes, pois a todo o momento estavam junto do aluno, na sua carteira, como também incentivando os mesmos. Esses professores eram muito solicitados. Foi estabelecido um combinado com os alunos do professor (F) que, à medida que fossem terminando as atividades, eles poderiam jogar, o que levou os alunos a se motivarem a fazer e terminar logo as atividades para poder participar dos jogos.

Os professores (B, D) também demonstravam ser pacientes, mas incentivavam em grau menor os seus alunos a participar das atividades.

Os professores (A, C) não incentivavam a participação. Quando um aluno ia ajudar o colega no quadro, os professores impediam dizendo que não haviam mandado os alunos ajudar. Quando o aluno demorava muito a responder o que foi perguntado, os professores logo respondiam, demonstrando pouca paciência com os mesmos.

Os professores (B, D, E, F) mostraram maior interação, até porque eles levantaram a história de vida dos alunos, ficando mais fácil para detectar futuros problemas.

Os professores (A, C) não interagiam muito com seus alunos, dificilmente iam até suas carteiras. Quando o aluno precisava do professor, eles é que se dirigiam até a mesa.

No item como introduz suas atividades, verificaram-se ações semelhantes entre os professores (D, E, F). Os três professores tiveram como ponto de partida, textos de memória, ou seja, textos conhecidos pelos alunos, que fazem parte do seu cotidiano. Nesse caso, os professores usaram a música. Inicialmente os professores ativaram os conhecimentos prévios de que os alunos dispunham, levantando hipóteses para serem testadas. Os professores faziam perguntas e as registravam na lousa, com a finalidade de organizar o pensamento dos alunos, tornando as evidências mais claras. Os professores buscavam sempre fazer comparações com coisas semelhantes, objetivando facilitar o entendimento. Esses professores (D, E, F) partiam da oralidade para a escrita. Os textos eram a base de todo o trabalho desenvolvido. Nas salas de aula, havia modelos de atividades como as que os alunos estavam fazendo, motivando-os para que, em caso de dúvida, consultassem o modelo exposto na sala. Quando os professores sentiam que os alunos estavam seguros das atividades que estavam desenvolvendo, o modelo era retirado. Havia uma orientação por parte dos professores com relação à leitura individual e coletiva. Os professores inicialmente faziam uma leitura em voz alta, para que todos acompanhassem, após acontecia uma leitura coletiva.

O professor (F), após desenvolver as atividades, para o fechamento da aula, fez uma dramatização do conteúdo trabalhado que empolgou os alunos.

Os professores (D, E, F) iniciavam expondo o tema. Faziam combinados do dia, orientavam a leitura, passavam atividades ligadas à leitura e à escrita após, corrigiam o

exercício de forma coletiva. O trabalho em dupla ou em grupo era valorizado por esses professores.

O professor (B) iniciava expondo o tema e levantando o conhecimento prévio dos alunos. O texto também era a base para o trabalho pedagógico. As hipóteses levantadas também eram registradas na lousa e, sempre que possível, fazia analogias necessárias. O que faltou foi uma certa organização na sistematização das atividades, uma vez que o professor perdeu muito tempo com uma única atividade. Mesmo quando percebeu que os alunos não estavam mais interessados em desenvolvê-la, ele não mudou o ritmo. As atividades ora eram corrigidas coletivamente, ora eram corrigidas individualmente. Faltou uma finalização nas atividades executadas.

Os professores (A, C) desenvolveram aulas expositivas. Mesmo quando chamavam os alunos à lousa, esses professores ditavam as respostas, para que eles as escrevessem, não dando tempo para o aluno pensar e construir o seu pensamento. Em todas as aulas, os professores passavam a tarefa e, depois de copiadas do quadro, explicavam como fazer. A correção era feita de forma individual, ou seja, caderno por caderno, não tinha uma finalização. Os conteúdos eram desvinculados dos textos, sem seqüência. Os professores passavam muitas informações, não dando tempo para ser assimiladas. As atividades eram mecânicas e repetitivas. Os alunos sentavam um atrás do outro e, quando acabavam de fazer as atividades, os professores chamavam até a sua mesa. Não valorizavam o trabalho em grupo e tampouco a pesquisa.

No item 4, referente às atividades desenvolvidas, constatou-se que os professores (A, C) utilizavam a aula expositiva, a lousa e privilegiavam a letra cursiva. As atividades eram realizadas, em sua maioria, de forma individual, não dando oportunidade para a troca de experiência entre os colegas e o trabalho em grupo não era valorizado.

Nessas salas, o único recurso utilizado foi à lousa, os professores não faziam uso de aparelhos audiovisuais. O professor (C) ensaiou uma atividade de pesquisa, (digo ensaiou porque até solicitou para os alunos que fizessem uma entrevista com seus pais e que procurassem um texto de fábulas para a próxima aula), mas não deu informações suficientes, para que os alunos desenvolvessem a pesquisa e a outra regente não deu continuidade ao que tinha solicitado. Esses professores (A, C) não valorizavam a produção textual, e usavam as atividades propostas com sílabas. Na lousa, os professores passavam atividades de cópia e, outras vezes, os alunos deveriam seguir os modelos oferecidos pelos professores. Os trabalhos de colagem, desenho e caça -palavras não eram levados em consideração. De uma forma geral, os alunos ouviam a explicação dos professores, isto é, os professores é que falavam mais. Os professores (D, E, F) valorizavam muita a oralidade, fazendo o levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos. Faziam combinados sobre o conteúdo a ser trabalhado e explicavam o que iriam estudar no dia. A aula expositiva foi usada mas em grau menor. O trabalho em grupo acontecia com frequência, propiciando a troca de experiências, bem como atitude de cooperação entre os alunos. Os textos produzidos coletivamente ficavam fixados na parede da sala. O professor (F) trabalhou muito com o modelo de atividade, isto é, após levantamento prévio, o professor fixava no quadro o modelo da atividade, para que os alunos tivessem uma referência na hora de fazer. À medida que os alunos foram sentindo segurança, o modelo era retirado e se propunha outra atividade semelhante, já sem o modelo, com a finalidade de proporcionar um melhor entendimento aos seus alunos. Os textos de memória eram escritos em papel manilha, contendo letras e desenhos para serem fixados na parede e o mesmo texto era passado na lousa, para que os alunos copiassem, cantassem e servisse de base para a construção de um novo texto. O texto em papel manilha tinha por finalidade transformar-se

em um modelo para consultas futuras. Os professores (D, E, F) trabalhavam com textos lacunados, isto é, uma parte do texto era omitida, para que os alunos completassem tarefa que era realizada coletivamente na lousa. A cruzadinha e caça-palavras foram aplicadas nessas salas, tanto no papel xerocado, quanto no computador. Nas salas dos professores (E, F) foram privilegiados o uso da televisão, vídeo e aparelho de CD, para que os alunos pudessem ouvir músicas ou assistirem a vídeos. As atividades de colagem foram utilizadas para ilustrar os textos produzidos coletivamente, e para que os alunos procurassem palavras em revistas e jornais. Com relação à pesquisa, os professores (D, E, F) deram maior ênfase, solicitando que os alunos trouxessem de casa músicas que conheciam, palavras estudadas, receitas de bolos e de remédios.

O professor (B) iniciava suas aulas, solicitando a tarefa marcada. Em seguida fazia a correção, ora no quadro, ora na sua carteira, utilizando o quadro-negro para passar um texto que deveria ser copiado por todos. Trabalhava, também, atividades de produção textual, de forma individual e em duplas. As atividades, através da sílaba, foram utilizadas, como reforço para casa. As sílabas soltas não foram trabalhadas em sala de aula. Os recursos audiovisuais não foram utilizados como forma de contribuir com a aprendizagem dos alunos. As atividades, com texto de memória, pesquisa e receitas, não eram privilegiadas.

Em síntese, depois de concluídas as observações em sala, ficaram evidentes semelhanças e diferenças com relação à condução das aulas dos professores. Os professores (B, D, E, F) possuem uma prática mais dinâmica e criativa respeitando o ritmo

dos alunos, enquanto os professores (A, C) possuem uma prática mais tradicional, embora todos tenham participado de cursos de formação continuada.

Com relação à **prática do professor** - os professores (D, E, F) possuíam rotinas mais diversificadas. As características dessas práticas eram:

- Partida do conhecimento prévio dos alunos;
- Valorização do que o aluno aprendeu, e a produção de textos;
- Trabalho com textos lacunados e de memória;
- Valorização da participação entre os alunos;
- Proporcionamento da troca de experiências entre os alunos, através de trabalhos em grupo e pesquisa;
- Utilização de diversos recursos;
- Postura democrática e de incentivo.

Podemos dizer que o professor (B) possui uma prática menos tradicional do que os professores (A, C):

- As atividades eram planejadas;
- Incentivava a participação dos alunos;
- Trabalhava em duplas;
- Partia da experiência dos alunos;
- Trabalhava com textos;
- Buscava novas metodologias;
- Já os professores (A, C) possuíam uma prática mais tradicional:
- Trabalharam com silabação;

- Obedeceram a uma seqüência para alfabetizar, ou seja, letra, sílaba, palavra e texto;
- Não desenvolveram trabalhos em grupos;
- Não valorizaram o planejamento de ensino;
- Não estavam atentos às diferenças individuais.

5. DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados levantados nesta pesquisa evidenciaram que a formação continuada pode apresentar resultados diferenciados entre os professores que participaram da referida formação.

Os processos de formação continuada devem dotar os professores de conhecimentos, saberes e atitudes para desenvolver um professor crítico, reflexivo e investigativo. Para tanto, é indispensável que esses cursos de formação levem os professores a pensar sobre a sua própria prática, com finalidade de refletir sobre a realidade social e da docência.

A formação não se constrói por acumulações (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. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA. 2002; p. 57).

Esses cursos de formação devem desenvolver competências, para que os professores possam agir na prática. Para tanto, é indispensável que tais cursos privilegiem estratégias que levem à confrontação de práticas, à troca de experiências com os colegas, e à realização de projetos em equipes, contribuindo para a emancipação profissional.

[...] a concepção de espaço colectivos de trabalho pode construir um excelente instrumento de formação. [...], o que está em causa na formação contínua de professores não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente [...], joga-se, também aqui, a possibilidade de uma mudança educativa coerente e inovadora. O estabelecimento de ensino tem que ser um contexto institucional estimulante para os alunos, mas também para os professores. Articulado a investigação e a qualificação do professor como os projectos educativos das escolas, a formação contínua pode contribuir de forma decisiva para produção de novas instituições escolares. (NÓVOA. 2002; p. 61-62).

Neste trabalho, de acordo com os dados coletados após a aplicação dos questionários aos professores alfabetizadores da REME (Rede Municipal de Ensino), ficou evidenciado que a composição etária dos professores alfabetizadores varia entre 25 a 59 anos. (34%) dos docentes responderam que o motivo da escolha pela profissão estava relacionado à vocação. Conforme a fala da professora,

Essa vocação é que eu tenho, desde quando era criança, na época em que brincava de professor. (Professora, 41 anos).

Os professores, ao afirmarem que quiseram ser professor por causa da vocação, encaram a profissão como um sacerdócio, ou seja, como uma prática religiosa. “[...]. *A idéia da vocação deve ser substituída pelo trabalho qualificado. Na prática, o professor é*

um trabalhador cujo trabalho tem um preço, convertido em salário”. (COSTA. 1995; p. 110).

Os (13%) dos professores que afirmaram que a escolha se deu por falta de opção, deverão ampliar o sentido do profissionalismo *“de forma a que este se torne mais democrático, mais voltado ao desenvolvimento do cliente e mais político do que até hoje tem sido*”. (COSTA. 1995; p. 124).

Os professores, que afirmaram que alfabetizar é dominar a linguagem escrita, concebem a aprendizagem como uma mera tradução do oral para a escrita e deste para aquele,

[...], mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonema – grafemas, de um outro código, que tem relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão / compreensão. (SOARES. 2004; p. 17).

Dos professores interlocutores da pesquisa, a maioria também restringiu o conceito de alfabetização ao afirmar que o aluno está alfabetizado, quando conhece letras, mesmo afirmando que a base de alfabetização é o texto.

Com relação à concepção de ensino, (56%) dos professores entrevistados acreditam que ensinar é transmitir conhecimentos. Conforme a fala da professora,

Para mim, ensinar é sinônimo de dar aula, de transmitir conhecimentos. (Professora, 44 anos).

Esses professores reforçam a idéia de que o bom professor é aquele que transmite muitas informações, tendo uma concepção tradicional de ensino, que é

essencialmente verbalista, mnemônica e de reprodução de conteúdos, mas “*para que o ato de ensinar se constitua [...], é preciso que o ato de aprender seja precedido do ou concomitante ao ato de aprender o conteúdo [...]*”. (FREIRE. S/D; p. 118).

Quando o professor admite que transmite, trata o seu aluno como coisa, objeto, que passivamente espera que deposite algo para desenvolver. Na realidade, ensinar é fazer com que o aluno aprenda no sentido de construir caminhos. “[...] *ensinar é a passagem da coexistência para a convivência*”. (MORAIS. 1986; p. 10).

Esses dados contidos no perfil dos professores da REME diferem dos professores interlocutores da pesquisa, pois, somente 2 professores, acreditam que ensinar é transmitir, quando reafirmam que trabalho de modo fragmentado, enunciando pelas letras, após palavra, na seqüência frase.

Com relação às dificuldades encontradas para desenvolver seu trabalho, (42%) afirmaram que a família é um ponto de apoio muito importante para o desenvolvimento do trabalho, conforme a fala da professora:

Falta apoio da família que não comparece na escola. (Professor , 41 anos).

Na entrevista com os professores interlocutores da pesquisa, a falta de apoio da família também foi citada por dois professores, alegando que a escola está fazendo o papel de família.

Com relação a sua prática em sala, (38%) afirmaram que é dinâmica e desafiadora, conforme a fala da professora:

A minha prática é dinâmica, versátil, enriquecedora e desafiadora. (Professora 32 anos).

Para a maioria dos professores interlocutores da pesquisa, a sua prática é dinâmica, pois parte da realidade dos alunos.

Com relação aos cursos de formação continuada, (43%) responderam que devem ser quinzenal, já os professores interlocutores da pesquisa, afirmaram que deveria ocorrer semanalmente, defendendo a continuidade dos cursos em serviço.

O estudo apontou para dois grupos de professores. Um grupo formado pelos professores (A, C) e o outro pelos professores (B, D, E, F).

Os professores (A, C) têm prática centrada no próprio professor. Não conseguem trabalhar de forma interdisciplinar. A condução de suas aulas estava embasada em práticas repetitivas, cujas ações estavam centradas nos professores. As carteiras eram enfileiradas e as atividades eram individuais. Não havia trabalhos em grupo. A interação não estava presente nessas salas de aula.

Verificou-se que a concepção de alfabetização desses professores estava ligada ao fato de o aluno dominar a leitura e a escrita, ou seja, codificação e decodificação. Preocuparam-se, somente, com os aspectos formais da língua, cujo professor deve ensinar. A concepção nessa linha de ação é a de que a escrita é um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, tendo por objetivo a discriminação perceptiva. Conforme a fala da professora A:

Levar o aluno a ter novos conhecimentos, a conhecer as letras diagnosticando e descobrindo novos conhecimentos. (Professora 32 anos).

A fala da professora demonstrou uma visão distorcida do que é a leitura e escrita, capaz de levar os alunos a um desinteresse por se tornar mecânica e sem sentido.

Essa prática é classificada de “*postura behaviorista, não é possível supor que o aluno sabe algo sobre a escrita sem que alguém lhe tenha ensinado*”. (WEISZ. 2004; p. 59).

Os professores (A, C) iniciaram o processo de alfabetização, começando pelas vogais, após as consoantes, sílabas e palavras. O método adotado por eles é o sintético, isto é, parte-se comumente do ensino das letras, geralmente as vogais, para a sílaba e para a palavra. O modelo sintético possui variantes. “*O processo alfabético parte do abecedário; é um processo de soletração; o processo fonético (parte dos fonemas aos quais se faz corresponder às letras; [...]) e o processo de silabação toma a sílaba como uma unidade de partida*”. (TASCA; POERSH. 1990; p. 35).

Ficaram evidenciadas, na fala das professoras (A, C), práticas tradicionais de alfabetização, quando o aluno é considerado uma caixa vazia na qual será depositada toda a organização da escrita, seguindo um determinado método. Mas, para que o aluno produza conhecimentos, será necessária a integração do sujeito que aprende com o objeto a ser conhecido, isso quer dizer que não é a escolha de um método que fará o aluno produzir um determinado conhecimento. Conforme a fala da professora C:

No primeiro dia faço uma revisão das letras, das vogais, consoantes, formo as famílias silábicas e após as palavras. O principal é a criança conhecer as letras, que vai dando a concordância das letras, formando palavrinhas, formando sílabas. As famílias eu parto das letras até formar as famílias silábicas. O som para a leitura é através das famílias silábicas, formo palavras e sílabas, após produz textos. No início comecei passando o texto após, solicitei que retirassem as letras, sílabas e as palavras que eles já conhecem. (Anexo 10; p.176).

As concepções e ações dos professores (A, C) mostram divergências entre as ações e os postulados teóricos inovadores, pois as atividades desenvolvidas em sala não tinham seqüências, eram repetitivas, cansativas e enfadonhas.

Verificou-se que os professores (A, C) valorizavam muito as famílias silábicas, que eram usadas exaustivamente, como: complete com ba, be, bi, bo, bu; forme palavras com pa, pe, pi, po, pu; complete a seqüência com ta, te, ti, to, tu, Conforme ilustra a fala do professor C:

No primeiro dia faço uma revisão das letras, das vogais, consoantes, forme as famílias silábicas e após as palavras. O principal é a criança conhecer as letras, que vai dando concordância das letras formando palavrinhas, formando, silábicas. [...] eu parto das letras até formar as famílias silábicas. O som para a leitura é através das famílias silábicas, formar palavras e silabas, após produz texto. (Anexo 10; p. 176).

Esses professores concebiam a língua escrita com pura transcrição da fala, como simples fonologia. A concepção adotada era a empiricista, isto é, o conhecimento está “fora” do sujeito e é internalizado através dos sentidos. O processo de ensino é caracterizado por ser investido na cópia, no ditado e na memorização.

Como se o ensino – aprendizagem fosse um processo único, mas são dois processos distintos, a aprendizagem, é desenvolvido pelo aluno, e o ensino, pelo professor. São dois processos que se comunicam, mas não se confundem: o sujeito do processo de ensino é o professor, enquanto o de processo de aprendizagem é o aluno. (MEC. 2001; p. 41-42).

Embora tenham participado de curso de formação continuada e afirmado ser importante a participação, e que aprenderam a trabalhar em grupos, fazer trabalhos integrados, trabalhar com textos, com cantigas de rodas, os professores (A, C), não

aplicaram em sala de aula os postulados vivenciados no curso de formação, uma vez que essas atividades não eram proporcionadas para os seus alunos.

Os professores (A, C) afirmaram que as maiores dificuldades em desenvolver um bom trabalho estavam no fato de que os pais não ajudavam os seus filhos com as tarefas escolares e, também, alegavam que os alunos não tinham material didático, conforme a fala do professor C:

A maior dificuldade é o material didático que preciso para trabalhar, pois muitas vezes eu compro com meu dinheiro. (Anexo 10; p. 176).

Um outro aspecto a ser considerado é que o curso de formação continuada, freqüentado pelos professores A e C, era embasado em teorias progressistas, mas foi verificado que o discurso desses professores, a metodologia de ensino e a prática pedagógica estavam, impregnados de modelos tradicionais de ensino.

Segundo Avellar (1995):

[...] a pedagogia tradicional acreditando ser criança uma página em branco sobre a qual o professor vai depositando o conhecimento. O professor deve, assim, passar tarefas em que o aluno reprisa várias vezes o que está “aprendendo” e “fixe” aquele conhecimento. [...] entende o conhecimento como uma cópia de um modelo de aprendizagem como uma acumulação de conhecimentos. (p. 18).

Em síntese, os professores (A, C) embora participassem do curso de formação continuada, não utilizavam em sua prática pedagógica o que aprenderam no referido curso formação. Tais cursos estavam respaldados em uma concepção de que o aluno vai construindo os seus conhecimentos e o professor é o mediador cabendo proporcionar

atividades que levem o aluno a pensar, questionar, ler, enfim, despertar o prazer em aprender. A concepção de alfabetização desses cursos estava embasada na complexidade do aprender, que vai além do ba, be, bi, bo, bu. É, na realidade, a aprendizagem sobre os diversos usos e formas de língua existente no mundo moderno. Para o aluno ler e escrever é importante que isso aconteça em situação de troca, de comunicação. Assim, o texto é a forma mais coerente, para que a aprendizagem aconteça, pois tem uma função que é a de comunicar o que está escrito e a escola tem o compromisso de trazer a diversidade textual da rua, para dentro dela, abrindo, assim, as partes do mundo letrado.

O curso de formação que os professores (A, C) participaram, aguçaram o aprendizado, mas não foi suficiente para mudanças da prática pedagógica, uma vez que eles não conseguiram transpor o que aprenderam nos cursos para a sua prática diária. Isso ocorreu provavelmente por falta de apoio e acompanhamento por parte dos ministrantes do curso; acompanhamento do coordenador pedagógico da escola; e o curso de formação não partiu da prática e nem das necessidades desses professores. Os temas a serem trabalhados no curso de formação não devem ser escolhidos genericamente, mas nascidos de uma reflexão. Por outro lado, a escola precisa colaborar no sentido de propiciar condições, para que o professor possa utilizar em sua sala de aula o que foi trabalhado e vivenciado nos cursos de formação continuada, conforme a fala do professor C:

As aulas deveriam ser práticas, pelo menos uma vez no bimestre. Os ministrantes deveriam ser capacitados, trazendo inovações. O palestrante mostrar mais experiências. Após trocar experiências com os colegas. (Anexo 10; p. 176).

Segundo Cró (1998),

A relação estabelecida entre aprendizagem do ensino e a mudança de prática de ensino parece essencial. Segundo alguns modelos teóricos, a mudança de prática seria integrada na aprendizagem do ensino. Corresponderam assim o processo de reflexão e acção, que devem ser adaptadas em qualquer projecto de formação contínua. (p. 79).

Sem apoio da escola, da coordenação, ao voltarem para a sua sala de aula, sentiram-se inseguros diante do novo e acabam fazendo a opção de continuar com o velho estilo pois, abandonar as velhas crenças e concepções, dá medo e assusta.

Os professores (B, D, E, F) demonstraram uma maior interação entre teoria e prática e coerência entre as propostas apresentadas no curso de formação continuada e os que foram utilizados em sala de aula, pois deixaram evidentes, nas atividades desenvolvidas, a aplicação dos conteúdos apresentados na formação continuada. Esses professores trabalhavam de forma interdisciplinar. As suas aulas eram menos cansativas e menos enfadonhas. Era visível o clima amistoso entre os alunos e professor. As salas eram mais alegres e os professores, para ministrarem as aulas, usavam vários materiais e recursos como: vídeo cassete, TV, computador, gravador, jogos. Os alunos eram estimulados a falar e a participar da aula. As atividades eram combinadas com os alunos e havia muita interação entre eles, uma vez que as atividades eram feitas em dupla e em grupos maiores, e, também, atividades individuais. Os professores desse grupo afirmaram que a participação em curso de formação continuada contribuiu para a mudança da sua prática em sala de aula, uma vez que antes de participarem dos cursos, a prática era totalmente tradicional, conforme a fala do professor E:

Antes era totalmente tradicional, trabalhava com as cartilhas: Caminho Suave, Camila, Barquinho Amarelo. Antes também se alfabetizava, só que hoje é outro tipo de criança é outro momento histórico que vivemos, ela serviu para aquele momento e nós, naquela época, éramos consideradas professoras de elite, hoje

me sinto ultrapassada, por isso tem que estar sempre estudando, cuidando muito o que você fala e com o que você faz em sala. Esses cursos serviram para repensar e transformar a minha prática. Hoje eu tenho um critério, um planejamento, para fazer realmente de acordo com a realidade do aluno, do que você acredita, pois você não vai deixar tudo para o aluno decidir, nós temos que saber o que é bom, embora casando o que ele gosta, o que interessa, com aquilo que é realmente importante. (Anexo 10; p. 176).

Os professores (B, D, E, F) partiram da realidade dos alunos, privilegiando os textos que os alunos sabiam de memória, portanto, os professores iniciavam o processo de alfabetização, partindo das cantigas de rodas e de histórias conhecidas pelos alunos, uma vez que esses elementos são significativos para os alunos. Sendo assim, o ensino ficou mais atrativo, mais dinâmico e mais fácil de absorção.

Os (B, D, E, F) possuem em média 10 anos de serviço, participaram de, no mínimo, dois cursos de formação em serviço e outros com carga horária menores. Esse dado mostra a diferença entre professores (A, C) que só participaram de um curso de formação em serviço. Isso significa que eles não tinham o hábito de participar de cursos de formação em serviço e nem de outros cursos de formação.

Os professores (B, D, E, F) valorizam a sua prática e podemos dizer que são inovadores, pois proporcionaram, aos seus alunos, situações que pudessem estruturar as suas idéias, expressassem seus pensamentos e resolvessem problemas. Essa prática tem por finalidade de orientar os alunos para ter autocontrole e autonomia. E o professor deve assumir um papel de pesquisador, investigador e orientador, levando os alunos a pensarem, isto é:

Capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeito que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhe permitam, mais do que saber

coisas, mais que receber informações, colocar-se frente à realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela. (LIBÂNEO. 2002; p. 72).

E assim, a sala de aula se transforma em um espaço de produção de conhecimento.

Em síntese, os professores (B, D, E, F) possuem uma prática mais progressista, em relação aos professores (A, C). De acordo com a entrevista, os professores (A, C) só fizeram um curso de formação continuada, e não tinham tradição em participar de cursos com menor duração, diferente dos professores (B, D, E, F).

Evidenciou-se que os cursos de formação continuada contribuíram para a mudança da prática pedagógica dos professores (B,D, E, F), os quais romperam com o modelo academicista da formação inicial, proporcionando reflexão sobre a e na ação dos professores.

O que faltou a esses cursos de formação continuada foi a articulação com a escola, com a coordenação pedagógica e com a secretaria municipal de Educação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi o de traçar uma investigação para compreender a relação entre o discurso do professor alfabetizador e a sua prática, mais especificamente, a relação entre a teoria veiculada nos cursos de formação continuada e a prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

Para que o propósito pudesse ser atingido, foram feitas muitas leituras, entrevistas e observação para verificar o discurso e a atuação em sala.

Após concluída a pesquisa com os 06 professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino, predominaram as idéias de que ensinar significa transmissão de conteúdos e a escolha, para ser professor, foi determinada pela vocação, pois o gostar de criança era um fator importante para ser professor.

Essas idéias, ainda difundidas no século XXI, remetem-nos aos anos de 1930, quando o professor simplesmente aplicava técnicas e métodos, reproduzindo e transmitindo conhecimentos, embora o que se espera hoje do professor é que o mesmo tenha atitudes criativas, colaborativas, capaz de teorizar a sua própria prática.

Evidenciou-se que o professor alfabetizador precisa ter competência técnica, ou seja, manejo de sala, domínio dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento, bem como saber analisar e interpretar o contexto em que a criança vive; competência política para defender os direitos da criança e saber que a criança aprende a ler e escrever para não ficar à margem da sociedade; competência humana para entender os problemas e as dificuldades por que as crianças passam. Enfim, o professor alfabetizador precisa ser empático, comunicativo, criativo, colaborativo, ou seja, desenvolver projetos coletivos e dominar os saberes didáticos, saberes pedagógicos, saberes disciplinares e saberes da experiência.

Constatou-se que os professores interlocutores da pesquisa acreditavam no seu trabalho, gostavam do que faziam e tinham como meta a aprendizagem dos seus alunos, mesmo os professores com posturas mais tradicionais.

A maioria dos professores (B, D, E, F) afirmou que os cursos de formação inicial e continuada ensinaram-no a ser professor alfabetizador. Um professor (A) concluiu que aprendeu sozinho, não considerando o curso de formação inicial e continuada e nem a experiência com os colegas. Um professor (C) respondeu que aprendeu com os colegas e com a formação inicial, não mencionando a formação continuada.

Constatou-se que há certa resistência por parte dos professores (A, C) com relação à formação continuada, uma vez que ambos possuem mais de dez anos de serviço e só participaram de um curso de formação, demonstrando que não tinham tradição em participar de cursos de formação continuada. A participação, em um único curso na carreira profissional desses professores, não foi suficiente para modificar o desempenho e, conseqüentemente, a prática pedagógica.

Embora os professores (A, C) afirmassem em seu discurso que haviam mudado a prática, na realidade isso não ocorreu. Na realidade continuaram trabalhando de modo tradicional, fragmentado, demonstrando que os cursos de formação continuada (PROFA) dos quais participaram, não contribuíram, de fato, para a mudança da prática desses professores, mesmo possuindo o referido curso (PROFA) uma boa fundamentação teórica.

Diante dessa diferença de resultados cabe perguntar: Por que esses professores (A, C) não mudaram? Podemos levantar algumas indagações como:

- Não mudaram por que não tinham tradição em participar de curso de formação continuada?
- Qual era realmente o grau de envolvimento desses professores no curso de formação continuada que participaram?
- Será que esses professores (A, C) acreditavam na proposta do curso que participaram? (PROFA).
- Até que ponto a formação inicial contribuiu para uma prática inovadora?
- O processo de alfabetização foi bem trabalhado na formação inicial?

Os professores (A, C) não mudaram a sua prática, mesmo tendo participado do curso de formação continuada (PROFA), talvez porque ainda estejam imbuídos da prática tradicional e acreditem que essa prática é a melhor e não vêem motivos para a mudança. Talvez, também, o curso de formação continuada do qual participaram estivesse voltado para a teoria e esses professores (A, C) priorizassem o como fazer e não o por quê fazer.

Para Lucarelli (2000),

A experiência inovadora pressupõe uma relação dinâmica entre teoria e prática, para além de simples relação de aplicação, a qual esta última parece destinada na rotina curricular das aulas. É por isso que, em oposição à repetição, identificamos a inovação [...]. (p. 64).

O eixo da inovação está na relação teoria e prática, pois são indissolúveis, segundo Veiga (1989; p. 17), o lado teórico é construído pelas teorias pedagógicas, mas é sistematizado, a partir da prática, que é realizada em situações concretas de trabalho e vida.

Ressaltamos também, que a mudança na prática dos professores (A, C) não ocorreu, porque para que ela fosse produzida, seria necessário o acompanhamento de pessoal qualificado na escola, durante o curso de formação, com finalidade de propiciar a reflexão sobre e na própria ação do professor, para que os possam assumir atitudes como: posturas participativas e criativas, orientação em caso de dificuldades, como também encorajá-los para admitir possíveis falhas, pois a formação é uma construção pessoal que não pode ser transmitida por outra pessoa, quer dizer que, não basta que o professor saiba o que precisa fazer, mas, sobretudo ele precisa querer fazer sua prática de determinada forma. “*A reflexão sobre a ação possibilita a análise do conhecimento na ação e a reflexão na ação introduzida no contexto de própria prática*”. (PAIVA. 2003; p. 53).

Esses professores (A, C) para que pudessem ser influenciados pelo curso de formação continuada precisariam, não só acreditar na necessidade de mudar sua prática,

como na sua capacidade de mudá-la, refletindo cotidianamente sobre o seu trabalho em sala de aula, melhorando a comunicação dentro da escola e solicitando ajuda dos colegas e da coordenação e direção da escola.

Em síntese, embora os cursos de formação continuada não tenham influenciado o desempenho dos professores (A, C), provavelmente pelos fatores elencados, podemos afirmar que os cursos alteraram o desempenho dos professores (B, D, E, F).

Os dados mostraram que esses professores (B, D, E, F) tinham tradição em participar de cursos de formação, inclusive de menor carga horária. Ficou evidenciada, através das falas desses professores e de sua prática, uma grande disposição em fazer diferente. Esses professores mudaram porque acreditavam na linha teórica do curso, como também, que eram capazes de aplicar em sala de aula o que era apreendido no curso de formação continuada (PROFA).

Enfim, os professores (B, D, E, F), mudaram porque demonstraram vontade de aprender e de desvendar novos conhecimentos e porque também, tinham disposição interna para que ocorresse a mudança, disposição essa, demonstrada por ocasião das entrevistas com os mesmos. Em outras palavras, esses professores parecem ter construído uma trajetória profissional, na qual o questionamento, a reflexão constante instalaram uma motivação para rever a experiência e melhorar a prática.

Tanto o conhecimento quanto a mudança precisam partir das necessidades do professor. Devem, portanto, ser queridas e sentidas e esse querer foi um diferencial entre os professores (B, D, E, F) e os professores (A, C).

A vontade em mudar a prática, aliada a uma boa fundamentação teórica, trabalhada nos cursos de formação continuada, voltada para a ação dos professores, parece ter maior possibilidade de produzir mudanças significativas no trabalho do professor.

É pela ação e pelos resultados da ação que temos de avaliar a escola e a formação dos professores. Por isso, consideramos que uma ação educativa, uma formação de professores e uma organização escolar terão de ser construídas a partir da análise do real e do questionamento das teorias que permitem interpretá-lo ou esclarecê-lo. (ESTRELA. 2003; p, 63).

Podemos afirmar que esses cursos (PROFA e OMEP) possuíam uma boa base de fundamentação teórica. No entanto, os resultados poderiam ser melhores se tivesse havido uma maior interação com a Secretaria Municipal de Educação. Esse intercâmbio é necessário uma vez que os professores precisam de apoio e acompanhamento para colocar em prática, o que viram e aprenderam nos referidos cursos, pois a formação dos professores não se dá por acumulação de informações e, sim, pelo aprendizado individual e coletivo, pela reflexão crítica sobre as práticas no local de trabalho do professor, compartilhando saberes com os colegas, trocando informações e experiências. Sendo assim, o saber da experiência é fundamental, pois é um *“ponto de partida para um novo profissionalismo dos agentes em serviço. Ponto de partida, sobretudo, para se desencadear e manter espaços de apropriação ativa de conhecimentos teóricos que se subsidiam e orientam a competência para agir na prática”*.(GIOVANI. 1998; p. 48).

Garcia (1999) define sete princípios para a formação dos professores, quais sejam:

1º - A formação nunca pára; é um processo e tem fases bem definidas;

2º - Necessidade de um novo olhar na formação do professor, ou seja, voltado para inovação e desenvolvimento;

3º - Todos na escola devem ser formados; a escola precisa se constituir em rede;

4º - Integração entre formação acadêmica e pedagógica;

5º - A formação precisa ser teórica e prática, mas de forma integrada e não estanque e desarticulada;

6º - O conteúdo importante na formação é o método, ou seja, como o professor deve apresentar o conteúdo para seus alunos;

7º - a formação é individual e, para tanto, é importante conhecer as características pessoais, cognitivas e contextuais de cada professor.

Portanto, é necessário que os professores se reúnam para discutir conhecimentos tanto científicos quanto empíricos, ou seja, que discutam e questionem: como fazer projetos pedagógicos? O que é a escola? Como viver a escola?

Torna-se necessário também, que a formação continuada dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino esteja contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola, e voltada para prática de trabalho de investigação – ação – reflexão, proporcionando aos professores a oportunidade de mobilizarem e produzir saberes, buscando suas competências, para que de fato possam contribuir para a

melhoria da qualidade de ensino. Para finalizar, podemos lembrar como Sacristán (2002) resume os aspectos essenciais da formação do professor:

- Uma racionalidade moderada:
- Para educar é preciso ter vontade, pois a vontade pode transformar montanhas, quando é auxiliada pela inteligência;
- A formação deve ser alicerçada no hábitus, que é mais importante que a ciência, é conservadorismo, mas é também continuidade social, que pode produzir outras práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALARCÃO. Isabel (org). Escola reflexiva e novas racionalidades. Porto Alegre/RS: Artmed, 2001.
2. BARBOSA. José Juvêncio. Alfabetização e leitura. São Paulo/SP: Cortez, 1990.
3. BOLIVAR. Antônio (org). Profissão professor. O Itinerário Profissional e a construção da escola. Tradução. Gilson César Cardoso de Souza. Bauru/SP: Edusc, 2002.
4. _____. Competências profissionais e crise de identidade. Revista Pátio. Ano VI nº 23, setembro/outubro/2002.
5. BRZEZINSKI. Iria. Pedagogia e Formação de Professores. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 1999.
6. BRZEZINSKI. Iria. A formação do professor para o início da escolarização. Série Teses Universitária: Goiânia/GO: UCG, 1987.
7. CAGLIARI. Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. 4ª edição. São Paulo: Scipione, 1992.
8. _____. Alfabetizando sem o ba, be, bi, bo, bu. São Paulo: Scipione, 1999.

9. CHARLIER. Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática (in): Formando professores. Profissionais quais estratégias? Quais competências? Philipp Perrenoud. (org.). 2. ed. Porto Alegre/RS: Artemed, 2001.
10. CHAVES. Idália Sá. Formação, Conhecimento e Supervisão – Contribuição na área da formação de professor e de outros profissionais. Universidade de Aveiros. Aveiros/Portugal, 2000.
11. COOL. César. (Et. al). O construtivismo na sala de aula. São Paulo/SP: Ática, 1998.
12. COSTA. Marisa C. Varrober. Trabalho Docente e Profissionalismo. Porto Alegre: Sulinas, 1995.
13. COSTA, Messias. A Educação nas Constituições do Brasil. Dados e direções. DP&A: Rio de Janeiro/RJ, 2002.
14. COX, Maria Inês Pagliarini; PERTERSON, Ana Antônio de Assis (orgs) – Cenas de sala de aula, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
15. CRÓ. Maria de Lurde. Formação inicial e contínua de educadores / professores – Estratégias de intervenção. Porto/Portugal: Porto Editora, 1998.
16. CURTO, Luíz Maruny; MORELHA, Maribel Ministrál; TEIXIDÓ, Manuel Miralles – Escrever e Ler – Vol. 1 – Como as Crianças Aprendem a Escrever e Como os Professores Podem Ensiná-las a Escrever e a ler, Porto Alegre: Artmed, 2000.
17. DEMO. Pedro. Formação de formadores básicos. Em aberto: Brasília. Ano 12 nº 54. Abril/Junho, 1992.
18. ESTRELA. Maria Tereza. A formação continuada entre teoria e prática: (IN). FERREIRA. Maria Syria Carapeto (org). Formação continuada e gestão da Educação. São Paulo/SP: Cortez, 2003.

19. FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio Século XXI escolar. 4ª ed. renovada – ampliada: Rio de Janeiro, 2000.
20. FERREIRA. Mario Olympio da Silva; PERIM. Mario da Luz Fernandes. A História da OMEP no Brasil – 1993-2003. Rio de Janeiro: Ravial, 2003.
21. FERREIRO. Emília. Com todas as letras. 2ª edição, São Paul: Cortez, 1993.
22. _____. Cultura e Escrita e Educação. Porto Alegre: Artes Médicos; 2001.
23. _____. PALÁCIO, Magarita – Os Processos de Leitura e Escrita – Novas perspectivas, 3ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
24. _____. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.
25. FORMOSINHO. Júlio Oliveira; KISHIMATO, Tizuko Morchida (orgs). A formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo/SP: Pioneira Thomson, 2002.
26. FRANCO. Maria Lara P. Barbosa. Por que o conflito entre tendências metodológicas não é falso. Caderno de Pesquisa; São Paulo/SP, 1998.
27. FRANCO. Sérgio Roberto Kieling. O construtivismo e a educação. Porto Alegre: Mediação, 1995.
28. _____. Professor sim tia não – Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo/SP: Olho d'água, s/d.
29. _____. Educação e mudança. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
30. FUSARI. J. C. e RIOS. A. T. Formação continuada dos professores de ensino. In Caderno CEDES nº 36, p. 38. Campinas: Papirus, 1995.
31. GARCIA. Carlos Marcelo. Formação de Professor para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Lisboa/Portugal: Ed. Porto, 1999.

32. _____ . A formação de professores: centro de atenção e pedra – de – toque (In) Nóvoa, Antônio (coord). O professor e a sua formação. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
33. GARCIA. Regina Leite (org). Formação de professores alfabetizadores. In: A formação da professora alfabetizadora. São Paulo: Cortez, 1998.
34. GASPARIN. J. L. Comênico ou da arte de ensinar de tudo a todos. Campinas: Papyrus, 1994.
35. GIOVANI. Luciana Maria. Do professor informante ao professor parceiro: reflexão sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional dos professores e a mudança na escola. (IN): O professor e o ensino – novos olhares. Caderno CEDES. Ano XIX, nº 44. Abril/ 1998.
36. GOODMAN. Yetta M. Conhecimentos das crianças sobre a alfabetização: um pós-fácio. In: Goodman. Yetta M. (org). Como as crianças conhecem a leitura e a escrita – perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
37. HERNANDEZ. Fernando. Transgressão e mudanças na Educação os projetos de trabalho. Tradução Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
38. IMBERNÓN. F. Formação docente e profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2002.
39. KAMII. Constance; DEVRIES. Rheta. Piaget para educação pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
40. KLEIMAN. A. B. (org). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campina: Mercado das letras, 1995.
41. KRAMER. Sonia. A Política da Pré Escola, No Brasil – A Arte do Disfarce. 3ª edição, Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

42. KUENZER. Acácia Zeneida. Conhecimento e competência no trabalho e na escola – Trabalho apresentado na 25ª reunião anual da ANPED, 2002.
43. KULLOK. Maisa Gomes Brandão. As exigências da formação do professores na atualidade. Maceió: Edufol, 2000.
44. LAROUSSE CULTURAL–Dicionário da Língua Português. Editora Moderna, 1992.
45. Lei Federal nº 4024/61, 20 de dezembro 1961.
46. Lei Federal nº 5692/71, 11 de agosto de 1971.
47. Lei Federal nº 5540/68, 28 de novembro de 1968.
48. Lei Federal nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996.
49. LEITE. Yoshie Ussami Ferrari. A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do Ensino da Escola Pública – Tese – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 1994.
50. LELIS. Isabel Alice. A formação de professores primários: da denúncia ao anúncio. 2. Ed. São Paulo/SP: Cortez, 1993.
51. LIBÂNEO, José Carlos. Adeus Professor, Adeus Professor? Novas experiências educacionais e profissão docente. 4ª ed. São Paulo/SP: Cortez, 2000.
52. _____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? (IN): PIMENTA. Selma Garrido; GHEDIN. Evandro (orgs). Professores reflexivos no Brasil – Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
53. _____. PIMENTA. Selma Garrido. Formação de professores da educação: Visão crítica e participativa de mudanças. Educação e sociedade. ano XX, nº 68, dezembro/1999.

54. LIMA. Maria do Socorro Lucena; GOMES. Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações; (IN) PIMENTA. Selma Garrido; G. Hedin Evandro (orgs). Professor reflexivo no Brasil. Gêneros e críticas de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
55. LUCARELLI. Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. (IN): CASTANHO. Sérgio e CASTANHO. Maria Eugênia (orgs). O que há de novo no ensino superior. Campinas/SP: Papirus, 2000.
56. LÜDKE. Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo/SP: E.P.U, 1996.
57. MATUI. Jiron. Construtivismo - teoria construtivista sócio histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1996.
58. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de estudos e pesquisas nacionais – Alfabetização – Série Estado do conhecimento. Brasília/DF, 2000.
59. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Fundo de fortalecimento da escola – Alfabetização – Livro do Professor – Escola Ativa. Brasília/DF, 2002.
60. _____. Parecer nº 115, de 10 de agosto de 1999.
61. _____. Parecer nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasil/DF; Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nº 248; 23/12/96. pp. 27833-27841.
62. MORAES. O que é ensinar? São Paulo/SP: EPU, 1986.
63. MORGADO. José Carlos. A (des) construção científica. Porto/ Portugal, 2000.
64. MORRIN. Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do futuro. 2. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2001.

65. NAGLE. Jorge. Educação e Sociedade Na Primeira República. São Paulo: ETU, 1974.
66. NÓVOA. Antônio. Formação de professores e trabalho pedagógico. 2. ed. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.
67. _____. (org). Os professores e sua formação. Lisboa/Portugal: Dom Quixote. 1992
68. OSÓRIO. Antônio Carlos do Nascimento. Relação de Poder e Punições Sociais. (In) Osório. Alda Maria do nascimento (Org) – Trabalho Docente os Professores e Sua Formação. Campo Grande: UFMS, 2003.
69. PAIVA. E. V. de. Formação do professor crítico – reflexivo. (IN) Paiva (org.) – Pesquisando a formação de professores. Rio de Janeiro: DP&a, 2003.
70. PEREIRA. E.D.P. Formação de professores: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte/BH: Autêntica, 2000.
71. PÉREZ GÓMES. Angel. O pensamento prático do professor: A formação do professor como Profissional reflexivo. (In) A. NÓVOA (coord). Os professores e a sua formação (1992). Lisboa/Portugal: Ed. Porto, 1992.
72. _____. Angel. O pensamento prático do professor: A formação do professor como Profissional reflexivo. (In) A. NÓVOA (coord). Os professores e a sua formação (1992). Lisboa/Portugal: Ed. Porto, 1998.
73. _____. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. (In) SACRISTÁN, JGIMENO, PÉREZ GÓMEZ, A. – compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto: Artmed, 1998.

74. _____. A função do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. (IN): (In) SACRISTÁN, JGIMENO, PÉREZ GÓMEZ, A. – compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto: Artmed, 1998.
75. _____. Volver a pensar la educación. Vol. II. Prácticas y discursos educativos. (Congreso Internacional de Didácticas). Madrid/Espanha: Ediciones Marata. S.L, 1995.
76. PERRENOUD. Phillippe. Pedagogia diferenciada - das intenções à ação. Porto Alegre/RS: Artes Médicas Sul, 2000.
77. _____. As dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
78. _____. Paquay; Leopold; Altet Marguerite; Charlie Evelyne (org.). Formando professor. Qual estratégia? Qual competência? 2. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2001.
79. PIMENTA. Selma Garrido. O Estado na Formação do Professor. Unidade Teórica e Prática. São Paulo/SP: Cortez, 1994.
80. _____. Saberes pedagógicos e atividades docentes. São Paulo/SP: Cortez, 1999.
81. _____. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo. V. 22. nº 02. pp 72-89, julho/dezembro, 1996.
82. _____. Formação de professores no Brasil em nível de 2º grau. (In). Por uma política de formação de professores para educação básica. Belo Horizonte: Fundação AMM, 1994.
83. PROCÓPIO. Mércia Maria Silva; PASSOS. Jane Maria Araújo. Letra palavra e texto – Alfabetizar e projetos. São Paulo: Scipione, 2003.

84. PROGRAMA DE APOIO AS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – PRASEM II, Marcos Legais – 2. ed. Brasília/DF: Fundo Escola, MEC, UNICEF, UNDIME, 1999.
85. RIBEIRO. Vera Masagão. O conceito de letramento e suas implicações pedagógicas. Pátio. Ano VI, Nº 24 – Novembro 2002/ Janeiro 2003.
86. RIBEIRO, M^a Luíza Santos. História da Educação Brasileira – A organização escolar, 16. ed. São Paulo/SP: Associados Campinas, 2000.
87. ROMANELLI. Otaiza O. História da Educação no Brasil 1930 – 1973. 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.
88. RONERO. Denise Medeiros Furtado. O que pode esperar de uma escola de qualidade? As expectativas dos pais dos alunos matriculados na 1^a série do Ensino Fundamental numa escola da Rede Municipal de São Paulo. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação. Área de concentração Psicologia. Educação da USP. 2001.
89. RUSSO. Maria de Fátima; VIAN, Maria Inês Aguiar. Alfabetização – um processo em construção. 2^a edição. São Paulo: Saraiva, 1995.
90. SACRISTÁN. José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. (IN): PIMENTA. Selma Garrido; GHEDIN. Evandro (orgs). Professor reflexivo no Brasil – Gênese e crítica de um conceito. São Paulo/SP: Cortez, 2002.
91. SALGADO. Maria Umbelina Caioba – Um olhar inicial sobre a formação de professores em serviço. (In) Olhar sobre a escola, série estudos. Educação a Distância, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. Brasília/DF, 2000.
92. SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. SP: Cortez/ Autores Associados, 1980.

93. SCHÖN. Donald. Educando o profissional reflexivo – Um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre/RS: Artmed, 2000.
94. SERRÃO. Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. (IN) PIMENTA. Selma Garrido; GHEDIN. Evandro (orgs). Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e crítica de um conceito: Cortez. São Paulo/SP; 2002.
95. SILVA. Débora Catarina. As Tendências na Formação do Professor no Centro de Formação e aperfeiçoamento do Magistério: Um estudo em Corumbá, MS – Dissertação de Mestrado. Campo Grande/MS: UFMS, 1996.
96. SILVA. Jônia.Garcia Gomes da. A formação continuada do professor de 1ª a 4ª série de classe de aceleração Ensino Regular no Município de Campo Grande: Reflexões sobre a construção da prática docente – Dissertação de Mestrado/ UCDB. Campo Grande/MS, 2003.
97. SOARES. Magda. Alfabetização e letramento, caminhar e descaminhos. Pátio, anos VIII, Nº 29. Fev/abr/2004.
98. _____. Alfabetização e letramento. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.
99. TASCA. Maria; POERSCH. José Marcelino (org.). Suportes lingüísticos para a alfabetização. 2ª ed. Série: A linguagem na escola. Porto Alegre: Sagra, 1990.
100. TANURI, Leonor Maria. Contribuição para o estudo da Escola Normal brasileira – Dissertação de mestrado. USP. São Paulo/SP, 1969.
101. TARDIF. M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.
102. _____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Revista Brasileira de educação: nº 13. ANPED, 2000.

103. TFOUNI. Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. Coleção questões da nossa época, v. 47. São Paulo: Cortez, 1995.
104. VEIGA. Ilma Passos. A prática pedagógica do professor de Didática. Campinas/SP: Papirus, 1989.
105. _____. Perspectivas para a formação do professor hoje. ENDIP, 2002.
106. VEIGA. J.P.A.A. perspectiva para a formação do professor hoje. ENDIP, 2002.
107. VIANNA. Adriana Beatriz Boto Alves. O papel do coordenador na formação continuada de professores em serviço na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de Mestrado. São Paulo/SP: USP, 2001.
108. XAVIER. Maria Elizabete e outros. História da Educação – A escola no Brasil, São Paulo/SP: FTD, 1994.
109. WEISZ. Telma. Didática da leitura e da escrita. Questões polêmicas. Pátio. Ano VII, nº 28; novembro/2003-janeiro/2004.
110. WEREBE. M^a José Garcia. Grandezas e misérias do Ensino no Brasil. 2. ed. São Paulo/SP, 1996.
111. ZAINKO. M. A. S. Desafios da Universidade contemporânea: o processo de formação continuada dos professores da educação. In FERREIRA, Mauro Syrio Carapeto (org). Formação continuada e gestão da educação. São Paulo/SP. Cortez, 2003.
112. ZUCHETTO, Suzana Caselho. A educação no município de São Paulo e a formação de educadores. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

ANEXOS

ANEXO I - Lei 15/10/1827

Lei de 15 de outubro de 1827

Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléa Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1^o Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2^o Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléa Geral para final resolução.

Art. 3^o Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembléa Geral para a aprovação.

Art. 4^o As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas

idades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5o Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6o Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7o Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8o Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9o Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7o.

Art. 10. Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual

que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que, por mais de doze anos de exercício não interrompido, se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos.

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Art. 14. Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Presidentes em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substitua.

Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem à presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster.

Art. 16. Na província, onde estiver a Corte, pertence ao Ministro do Império, o que nas outras se incumbe aos Presidentes.

Art. 17. Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais resoluções em contrário.

Mandamos, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, e guardar tão inteiramente como nela se contém. O Secretário de Estado dos Negócios do Império a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palácio do Rio de Janeiro, aos 15 dias do mês de outubro de 1827, 6^o da Independência e do Império.

IMPERADOR com rubrica e guarda Visconde de São Leopoldo.

Carta de Lei, pela qual Vossa Majestade Imperial manda executar o decreto da Assembléia Geral Legislativa, que houve por bem sancionar, sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, na forma acima declarada.

Para Vossa Majestade Imperial ver.

Presidência da República

Subchefia para Assuntos Jurídicos

ANEXO II - Lei 5540, de 28/11/168

Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

Obs.: Revogada pela Lei nº 9.394, de 20/12/96, com exceção do artigo 16º alterado pela Lei nº 9.192, de 21/12/95.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta, eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§ 1º A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades, mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

§ 2º A formação a que se refere este artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental.

ANEXO III

Matérias e distribuição de aulas no Curso Normal em 1921 (Reforma Sampaio Dória) – Decreto 3356, de 31/05/1921.

MATÉRIAS	1º ano	2º ano	3ºano	4º ano
Português	3	3	2	-
Latim	2	2	2	-
Licenciatura Vernácula	-	-	-	3
Francês	3	3	-	-
Matemática	4	2	-	-
Física	-	3	-	-
Química	-	-	3	-
Anatomia e Fisiologia Humanas e Biologia	-	-	4	-
Higiene	-	-	-	2
Geografia e Cosmografia	3	-	-	-
Coreografia do Brasil	3	-	-	-
História do Brasil	2	-	-	3
História Geral	-	-	-	-
Psicologia	-	-	3	-
Pedagogia	-	-	-	4
Prática Pedagógica	-	2	3	-
Didática (regência de classes)	-	-	-	5
Desenho	2	2	2	2
Música	2	2	2	2
Ginástica	3	3	3	2

ANEXO IV

Matérias e distribuição de aulas no Curso Normal em 1925 (Reforma Pedro Voss) – Decreto 3858, de 11/06/1925.

MATÉRIAS	1º ano	2º ano	3ºano	4º ano	5º ano
Português e Caligrafia	3	3	-	-	-
Português e Literatura	-	-	2	2	-
História da Língua	-	-	-	-	2
Latim	-	-	2	2	2
Francês	4	3	-	-	-
Inglês	-	-	2	2	2
Geografia da América (especialmente do Brasil)	3	-	-	-	-
Cosmografia e Geografia Geral	-	3	-	-	-
História da América (especialmente do Brasil)	-	-	-	3	-
História da Civilização	-	-	4	-	-
Noções de Direito Usual	-	-	-	-	2
Aritmética e Álgebra	5	-	-	-	-
Álgebra	-	2	-	-	-
Geometria Plana e no Espaço	-	-	3	-	-
Física	-	3	-	-	-
Química	-	-	-	2	-
Anatomia e Fisiologia Humanas	-	-	3	-	-
Biologia	-	-	-	2	-
Higiene	-	-	-	-	2
Psicologia	-	-	-	3	-
Pedagogia	-	-	-	-	3
Didática	-	-	-	2	4
Desenho (seção feminina e masculina)	3	2	2	2	2
Música	2	2	1	1	2
Trabalhos Manuais (seção feminina e masculina)	2	1	2	2	2
Ginástica (seção feminina e masculina)	2	2	1	2	1

ANEXO V

Matérias e distribuição de aulas no Curso de Formação Profissional do Professor em 1933 (Código de Educação) – Decreto 5884, de 21/04/1933; Decreto 5846, de 21/2/1933.

Primeira Seção – Educação	1º ano	2º ano
Psicologia	4	3
Pedagogia	3	2
Prática de Ensino	4	6
História da Educação	-	2
Segunda Seção – Biologia Aplicada à Educação		
Fisiologia e Higiene da Criança	3	2
Estudo do Crescimento da Criança	-	1
Higiene da Escola	-	1
Terceira Seção – Sociologia		
Fundamentos da Sociologia	2	-
Sociologia	-	3
Investigação Social em Nosso Meio	2	-
Quarta Seção – Disciplinas Auxiliares		
Desenho	2	2
Música	2	2
Trabalhos Manuais (*)	2	2
Total	24	26

(*) Artes industriais e domésticas, conforme Art. 2º do Decreto 6304.

ANEXO VI

Matérias e distribuição de aulas no Curso de Formação Profissional do Professor em 1947 – Decreto 1798, de 26/11/1947.

Matérias	Nº de aula semanais	
Primeira Seção – Educação	1º ano	2º ano
Psicologia	4	3
Pedagogia	3	2
Prática de Ensino	4	6
História da Educação	-	2
Segunda Seção – Biologia Educacional		

Biologia Educacional	3	4
Terceira Seção – Sociologia		
Sociologia	4	3
Quarta Seção – Disciplinas Auxiliares		
Desenho Pedagógico	2	2
Música	2	2
Artes Industriais e Domésticas	2	2

ANEXO VII

Disciplinas e distribuição de aulas do Curso Normal em 1959 - Decreto 34547 de 20/01/1959.

CURSO DIURNO

Disciplinas e Atividades Educativas	Nº de aulas semanais		
	1º ano	2º ano	3º ano
Pedagogia e Psicologia Geral e Educação	3	3	3
Filosofia História da Educação	-	2	3
Metodologia e Prática do Ensino Primário	3	5	5
Anatomia e Fisiologia Humana, Higiene e Biologia Educacional	2	3	2
Sociologia Geral e Educacional	-	3	2
Desenho Pedagógico	2	1	2
Português, Linguagem e Literatura Infantil	3	2	2
Matemática e Estatística aplicada à Educação	2	2	2
Ciências Físicas e Naturais	3	-	-
História da Civilização Brasileira	2	-	-
Música e Canto Orfeônico	-	1	1
Educação Física, Recreação e Jogos	2	-	-
Trabalhos Manuais e Economia Doméstica	2	2	-
Educação Social e Física	-	-	2
Orfeão	1	1	1
Nº de aulas semanais	25	25	25

CURSO NOTURNO

Disciplinas e Atividades Educativas	Nº de aulas semanais			
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Pedagogia e Psicologia Geral e Educação	2	3	2	2
Filosofia História da Educação	-	-	2	3
Metodologia e Prática do Ensino Primário	3	3	3	3
Anatomia e Fisiologia Humana, Higiene e Biologia Educacional.	2	3	2	-
Sociologia Geral e Educacional	-	-	2	3
Desenho Pedagógico	-	2	2	2
Português, Linguagem e Literatura Infantil	3	3	2	2
Matemática e Estatística aplicada à Educação	3	3	2	2
Ciências Físicas e Naturais	3	-	-	-
História da Civilização Brasileira	2	-	-	-
Música e Canto Orfeônico	1	1	1	1
Trabalhos Manuais e Economia Doméstica	-	2	2	
Educação Social e Física	-	-	-	2
Nº de aulas semanais	25	25	25	25

ANEXO VIII - Questionário aplicado a 60 professores da Rede de ensino Municipal de Corumbá

**UCDB – UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

QUESTÕES

1. O que você entende sobre alfabetização?
2. Quando você considera que o aluno está alfabetizado?
3. De que forma você alfabetiza?
4. Qual a maior dificuldade em desenvolver o seu trabalho de professor (a) alfabetizador (a)?
5. Onde você aprendeu a ser professor que você é hoje?
6. Você tem participado de algum curso de capacitação? Quais? Descreva-os ou como eram?
7. O que você aprendeu nos capacitações continuadas sobre Alfabetização?
8. Essas capacitações a ajudaram? No quê?
9. Depois das capacitações, mudou alguma coisa na sua forma de trabalhar? O quê?
10. Como era antes?
11. Você acredita que as capacitações ajudam o professor? Como você acha que elas deveriam ser para realmente ajudar o professor?

ANEXO IX – Questionário aplicado aos professores interlocutores da pesquisa.

Sou Aluna do Mestrado em Educação na UCDB e solicito a sua colaboração respondendo a esse questionário, que fará parte de minha pesquisa de Mestrado.

QUESTÕES

1. Identificação – Formação
 - Qual sua idade?
 - Quanto tempo atua no magistério?
 - Já exerceu outro cargo na educação?
 - Atua em movimentos classistas? Quais?
 - Por que quis ser professor?
2. O que é educação para você?
3. Qual sua concepção de educação?
4. O que é alfabetizar?
5. O que é ensino?
6. Qual o curso de capacitação que você fez e gostou muito? Por quê?
7. Qual o curso de capacitação que fez e não gostou? Por quê?
8. Quais os saberes que você acredita que o professor alfabetizador deveria ter para ser um bom professor?
9. A seu ver como deve ser um professor alfabetizador? Qual a característica do profissional preparado para atuar na alfabetização?
10. Quais as dificuldades que você encontra para desenvolver o seu trabalho de professor alfabetizador?

11. Como você descreve a sua prática pedagógica?
12. A sua escola oferece algum tipo de capacitação? Qual?
13. Você participa de cursos de capacitação em serviço? Quantos?
Promovidos por quem?
14. Em quantos cursos de capacitação você participa por ano?
15. Você acredita na capacitação em serviço?
16. Na sua opinião, como deveriam ser esses cursos?
17. Você aplica em sala de aula o que ouve nos cursos de capacitação?
Por que?
18. Na sua opinião, com que frequência deverá acontecer a capacitação em serviço?

Agradeço a sua contribuição para com meu trabalho.

Sem mais,

ADELMA M^a GALEANO.

ANEXO X

Transcrição das entrevistas dos professores interlocutores do trabalho

Formação, Cursos e Tempo de serviço.	
Professor A	Formação: Pedagogia Cursos: PROFA Tempo de magistério: 16 anos.
Professor B	Formação: Magistério e História Cursos: PROFA, OMEP E PCNS Tempo de magistério: 10 anos.
Professor C	Formação: Pedagogia Cursos: PROFA Tempo de magistério: 18 anos
Professor D	Formação: Pedagogia Cursos: PROFA, OMEP E PCNS Tempo de magistério: 10 anos.
Professor E	Formação: Pedagogia Cursos: PROFA, PCNS, OMEP, PROJETOS e MATEMÁTICA E SEU COTIDIANO Tempo de magistério: 14 anos.
Professor F	Formação: Pedagogia Cursos: OMEP, PROFA e PCNS Tempo de magistério: 15 anos.
1. O que você entende sobre alfabetização?	
Professor A	Levar os alunos a ter novos conhecimentos, a conhecer as letras diagnosticando e descobrindo novos conhecimentos.
Professor B	É você propiciar meios para que o aluno possa, através das letras, formar palavra. E o processo é contínuo. A criança precisa ter um pré-conceito que todas as letras forma a escrita e a leitura. A criança precisa interligar.
Professor C	Quando ele está lendo frases e textos curtos, faz interpretação de textos oral e escrita.
Professor D	Ir além de decodificar as letras, as palavras, a criança precisa dar sentido, precisa aprender que tudo tem um significado. A criança precisa saber que as palavras precisam ser lidas, mas também compreendidas, entendidas, e ter significado para elas.
Professor E	É muito mais que decodificar palavras, o aluno precisa decodificar, mas precisa ter vivência de estratégias de leitura, que é o entendimento, compreensão do que ele está lendo.
Professor F	É um processo contínuo, o professor deve dar subsídios, para que o aluno reflita sobre a leitura e escrita.
2. Quando você considera que o aluno está alfabetizado?	
Professor A	Quando sabe ler e escreve. Conhecer números e distinguir números de letras.
Professor B	Quando ele começa a ler, a decodificar a letra e quando a escrita faz parte da vida do aluno, ou seja, do seu cotidiano.
Professor C	Quando lê e escreve.
Professor D	Quando está lendo e entendendo. A criança que não interpreta só sabe reproduzir, não está alfabetizada.
Professor E	Quando o aluno lê e entende o que ele leu, quando você pergunta, ele é capaz de falar para você o que ele leu e o que o texto quer dizer a ele.
Professor F	Quando consegue fazer a associação, a reflexão sobre escrita e leitura.
3. De que forma você alfabetiza?	
Professor A	Começo pelas vogais, encontro vocálicos, explico as sílabas. Meu método é silábico, depois vai juntando as sílabas formando palavras, e

	depois frases.
Professor B	Diagnosticando. Depois parto do nome do aluno. Ex: MARIA, começa por qual letra? Quantas letras tem? Quais são as vogais? Quais são as consoantes? Depois parto para o nome dos colegas. Pergunto quem tem o nome que começa com a letra A, depois o B, assim por diante, trabalho em ordem alfabética. Após, vou para quadrinhos, músicas, não parto da sílaba, parto da palavra. Exemplo: a palavra MARIA, quais as vogais? – A I, quais as consoantes? – M R. o que posso escrever com a letra M? Vocês conhecem alguma fruta que começa com a letra M? – falam MAMÃO, quantas letras? Quais são? Como dividir? Aí eu apresento as famílias silábicas. Trabalho pequenos textos com: a poesia que eles já conhecem, músicas, trabalho com registro diário da criança, ou seja, do que ela gosta, do que não gosta de fazer.
Professor C	No primeiro dia faço uma revisão das letras, das vogais, consoantes, formo as famílias silábicas e após as palavras. O principal é a criança conhecer as letras, que vai dando a concordância das letras formando palavrinhas, formando sílabas. As famílias eu parto das letras até formar as famílias silábicas. O som para a leitura é através das famílias silábicas, formo palavras e sílabas, após produz textos. No início, comecei passando o texto, após solicitei que retirasse as letras, sílabas e as palavras que eles já conhecem.
Professor D	De início, eu trabalho a auto-estima, o primeiro momento, não apresento letra, não faço nada no quadro, quero conhecer o meu aluno, pois na primeira semana eu quero saber o nome de todos eles e eles precisam saber o nome dos colegas. Apresento o alfabeto, começo a trabalhar a partir do nome dele. Todo ano eu trabalho a criança na berlinda, para que cada criança possa conhecer o outro, saber da sua história.
Professor E	Começo procurando conhecer meu aluno, um diagnóstico do que ele sabe, um já tem 3 anos de escola, outros estão começando agora. Começo a trabalhar os textos que eles sabem de memória, as quadrinhas de músicas de roda, as parlendas, mesmo embora me policiando para fugir da alfabetização tradicional, ou seja, da silabação. Começo pelo nome, tenho um projeto que conta a história do nome, são textos significativos para ele, ao invés de trabalhar, por exemplo: Camila de um texto qualquer estou trabalhando com a Camila real, aquela aluna que eu tenho na sala com história de vida que, por isso, tem significado grande para os alunos. Na escrita, começo apresentando o alfabeto para eles, a criança começa a escrever do jeito dela, porque ela vai pela cópia pura. Nesse primeiro momento ela teria o modelo, no segundo, ela não teria o modelo, uso todas as estratégias que o aluno tem: dito, escrevo, tenho um banco de palavras que os alunos tem dificuldades e para procurar a palavra de que precisa. Faço textos diários, tanto textos da história do nome, como textos que eles sabem de memória.
Professor F	Nós fazemos combinados, quem vai ser o ajudante do dia. Após, faço os comentários do dia e cantamos. Eu explico que vivemos em um mundo letrado e tudo que vemos são informações. Eu inicio fazendo eles refletir que o mundo é letrado, que a escrita é um aglomerado de letras que formam as palavras. A princípio, apresento o alfabeto em caixa alta,

Professor F	fazemos o estudo do alfabeto, após já o trabalho com os textos para que ele identifique as letras dentro do texto, após as palavras. Faço a interpretação do texto a princípio oral. Eu não uso o método silábico. Até decomponho as palavras, mas objetivando a formação de novas palavras. Não uso as sílabas com a forma de reprodução.
4. Qual a maior dificuldade em desenvolver o seu trabalho de professor (a) alfabetizador (a)?	
Professor A	Não tem apoio dos pais, falta de interesse.
Professor B	Falta de compromisso dos pais. A célula mater da sociedade é a família, então é da família que forma o indivíduo e completa na escola, só que a escola está fazendo o papel da família. Os pais estão depositando as crianças na escola e o professor é que tem que fazer todo o trabalho, da família da sociedade em si. Quando tem uma família estruturada, que ajuda a criança, ela flui na escola.
Professor C	É o material didático que preciso para trabalhar pois muitas vezes eu compro com o meu dinheiro.
Professor D	É o tempo para pesquisa. Nós só temos um dia de hora atividade, mas nesse dia temos que corrigir cadernos, fazer diário, elaborar plano semanal, não sobrando muito tempo para pesquisar, saber o que está acontecendo, recolher material, elaborar material, ver novos livros didáticos, embora sei que os livros são só uma referência, um apoio, mas mesmo assim, não consigo.
Professor E	É a solidão. Trabalho sozinha, procurando convencer que é possível assim. Não conto com apoio dos colegas, pais, coordenação e o coordenador tem uma visão diferente da minha e choca as informações e, para não brigar, faço do meu jeito.
Professor F	A dificuldade é com relação ao tempo, tenho muita coisa pra realizar e não dá.
5. Onde você aprendeu a ser professor que você é hoje?	
Professor A	Eu aprendi sozinha, a faculdade ajudou. Comecei a trabalhar com letras, fazia cartazes a partir daí, junto às sílabas. Falam que o silábico é antigo, mas, para mim, se eles não conheceram primeiro as letras é impossível aprender a ler e escrever.
Professor B	No dia-a-dia, o magistério te dá uma base teórica, passando um determinado conteúdo, mas quem vai buscar a prática é você, através da experiência, dos erros e acertos. Você estipula um tipo de aula, planeja, chega à sala e a sua prática, voltar para a sala de aula. A sala de aula é o seu laboratório, é lá que você vai ter as suas respostas, porque os cursos te dão teoria, mas a prática quem faz é o próprio professor, que nem tudo você trabalha com o texto ou com o silábico.
Professor C	Eu comecei buscando com os colegas como dar aula, troquei experiências com os colegas. Eu fiz tudo sozinha. O magistério me ajuda muito e o curso de pedagogia. A troca com os colegas é muito boa eu fui atrás. Os colegas me deviam atividades assim comecei. No início foi difícil, mas sabia que tinha competência.
Professor D	Eu me apaixonei pelo CEFAM, eu descobri realmente o que é dar aulas, pois foi gratificante. A pedagogia ajudou, para mim, teve um significado, eu aprendi muito, eu não fui só aluna ouvinte, eu participava. A

	capacitação também ajuda, eu fiz muitos cursos, troca de experiência com os colegas, as leituras que fizemos, durante o curso.
Professor E	Aprendi nos cursos que fiz, estudando bastante vi coisas diferentes, de participar de cursos, de ser formadora e cobro muito de mim, pois se eu não colocar em prática tudo que prego enquanto formadora, acredito que é uma falta de respeito e hipocrisia total. O magistério e a pedagogia me ajudaram, mas o magistério me ajudou mais.
Professor F	Através dos cursos, aprendi a maneira mais fácil de lidar e compreende as crianças, de fazer o trabalho. O curso de pedagogia mostrou a lado novo, mas na teoria. Os cursos da OMEP, PROFA e os PCNS, todos partem do trabalho com textos, músicas, coisas do dia-a-dia da criança e que não é necessário uma seqüência, mas que seja significativo para os alunos.
6. Você tem participado de algum curso de capacitação? Quais? Descreva-o ou como eram?	
Professor A	Sim. PROFA. Aprendi a trabalhar em grupo, fazer trabalho integrado. Metodologia é trabalhar com textos, cantigas de rodas.
Professor B	Sim. PROFA, OMEP E PCNS. Tanto o PROFA e a OMEP, a base é trabalhar com textos, produção de vida da criança, montar pequenas historias da criança, trabalhar com cantigas de rodas. PCNS é uma introdução do PROFA.
Professor C	O PROFA, me ensinou a alfabetizar eu aprendi a trabalhar com textos, pois achava que na 1ª série não deveria trabalhar com texto, mas agora achei fácil. Aprendi a trabalhar a leitura.
Professor D	Sim. O primeiro curso que fiz da OMEP foi um curso cansativo, não estava acostumada, mas foi um curso prático e estava ligado a sua realidade, foi curso teórico e prático, influenciou muito na minha prática, pois aprendi alfabetizava através de textos, músicas, muitos jogos. A concepção não era a tradicional do A, E, I, O, U, e só. O PROFA, eu aproveitei muito, a metodologia é trabalhar com o texto e valorizar tudo o que seu aluno sabe, mesmo não sabendo ler, nem conhecendo o próprio nome e aproveitar tudo que a criança traz para a escola é considerar a criança com o único. O PROFA ensinou a trabalhar, texto, música, os pedaços de músicas é um texto.
Professor E	Sim. Faço todos que tenho oportunidade, uma média de 5 por ano. Fiz na cidade e fora da cidade. Os cursos que fiz foi o da OMEP, PROFA, PCNS em ação. A matemática e o seu cotidiano e Projeto pedagógico. Os cursos da OMEP, PROFA e PCNS possuem linhas que convergem. A OMEP você precisa refletir primeiro sobre sua prática, o que você faz, se é condizente, porque fala e não faz, lemos muitos textos interessantes e fizemos muitos materiais interessantes. O PROFA coloca que a escola é excludente, não foi feito para essa clientela que está em sala, não sabemos trabalhar com a pobreza de informações. Antes recebia a criança que já estava pré-alfabetizada, hoje o letramento dela começa na escola, por mais que nós pregamos que tem a pré-escola, que tem toda uma vivência fora, a sistematização tem que ser da escola. Todos alfabetizam com textos, leva o professor a refletir sobre a sua prática.
Professor F	Sim. PROFA, PCNS, OMEP. Eles eram teóricos e práticos, levando a refletir sobre a sala de aula.

7. O que você aprendeu nas capacitações continuadas sobre Alfabetização?	
Professor A	A trabalhar com textos, a fazer a leitura compartilhada e individual. A capacitação me ajudou.
Professor B	Que você, por mais que pense que sabe, não está completo. Os cursos acrescentam a sua metodologia, como também o seu dia-a-dia na sala de aula. Ensina-nos também, o que não deve fazer, às vezes nós somos a cobaia dos cursos de capacitação. Aprendi que não devemos fazer cópia e ficar no método silábico, coisas que não tem ligação para a criança. Não é criticar a escola tradicional, mas é trabalhar produção de textual, textos significativos para a criança e não textos fabricados.
Professor C	Aprendi a trabalhar leitura e textos, aprendi também que a interação professor X aluno é fundamental para que a criança aprenda. Que temos que trabalhar coisas significativas, ou seja, receitas, músicas, listas, etc.
Professor D	Eu acreditava que a criança precisa escrever com a letra certinha, mas aprendi que a criança até a 5ª série tem dificuldade na escrita e eu cobrava muito isso, tirava ponto por causa de um errinho. Após os cursos, aprendi a valorizar a criança como um todo. Valorizar o que ele está me dizendo, aproveitando tudo. A capacitação me ajudou a crescer, tudo que aprendo tento colocar em prática.
Professor E	Que a alfabetização é pouco, hoje fala de letramento, ou seja, uma alfabetização muito mais elaborada. Na alfabetização, a criança precisa decodificar o texto, no letramento não, ela vai além, vai ter várias estratégias de leitura. Tem a decodificação que é importante, tem a checagem, a verificação e seleção. Quando você fala dessas estratégias, leitura, alguns professores acham absurdo trabalhar em sala de aula, mas a partir do momento que você pede para o seu aluno, vai à frente, procure onde está seu nome. Nessa atividade, você percebe as estratégias de leitura, ele vai selecionando, vai tirando, vai checando até ele comprovar que aquele é o nome dele.
Professor F	Que alfabetizar é mostrar caminhos para que a criança comece a refletir sobre a leitura e a escrita e fazer com que ela consiga chegar a ler e escrever.
8. Essas capacitações a ajudaram? No quê?	
Professor A	A trabalhar com texto, eu não trabalhava, outra coisa não trabalhava música. Só fazia na época do folclore.
Professor B	Com certeza, ajudaram na minha pratica educativa, a buscar cada vez mais, a correr atrás, principalmente a concepção de que o professor nunca está pronto. Que devemos fazer de tudo para que a criança aprenda buscando o por que o aluno não aprende. Sei que são vários fatores que não levam ao aprendizado, que não estão só na escola, mas sim na sociedade.
Professor C	Muito, mudei minha forma, antes eu trabalhava no tradicional, no ba, be, bi, bo, bu, agora mudei.
Professor D	Sim. Eu iniciei a carreira com a silabação, começava com a criança não podia avançar, tenha uma seqüência, era como se eu fosse, a dona do saber. A criança só ia começar a ler quando chegasse em novembro, dava uma frustração, trabalhava assim, até eu começar a fazer os cursos, foi através dos cursos que eu consegui me identificar e falar que não sou esse

	tipo de professor, eu não sou esse professor maçante que a criança fica na cartilha e não consegue sair.
Professor E	Sim, no primeiro momento, tanta coisa você ouve, meu Deus o que estou fazendo aqui? Você percebe que você não faz todas as coisas necessárias e urgentes, que precisam ser feitas, mas ajuda principalmente a refletir sobre minha prática. Quando você está preparando uma aula, passa um filme, volta tudo que ouvi, se está de acordo com aquilo que estou preparando, me ajuda a questionar, a policiar, para que quando eu chegar na frente do meu aluno, desenvolver um trabalho coerente.
Professor F	As capacitações me ajudaram o trabalhar de maneira mais divertida, através de jogo, textos, portadores de texto e a montar textos coletivos.
9. Depois das capacitações, mudou alguma coisa na sua forma de trabalhar? O quê?	
Professor A	Só um pouco, após a capacitação mudei um pouco, não estou completamente mudada.
Professor B	Com certeza, antes de fazer as capacitações, eu sempre procurei algo novo. Você faz de um jeito, a criança não aprende. É uma dificuldade para interpretar textos, você fica buscando meios e, nessa busca, você encontra os cursos de formação continuada, que preenche a lacuna do professor. Antes eu começava pela letra, alfabeto, sílaba e só depois eu apresentava o texto. Hoje busco a produção e interpretação de textos, porque vejo o que a criança produz, tem um valor simbólico que antes eu não considerava.
Professor C	Sim. Hoje não parto só da família, faço leitura de texto também. Produzo texto com a criança, sempre pergunto com foi o seu fim de semana, aí eu começo a produção de textos.
Professor D	Mudou. Eu fui avançando, pegando uma coisa aqui, ali, vi o que dava certo, entrei em pânico quando entrou o construtivismo, foi uma coisa avassaladora, eu não estava preparada, não sabia por onde começar, eu tinha que trabalhar, mas não sabia como, isso dificultou muito. Depois que eu fiz os cursos, todos, comecei a fazer. Eu faço não para bater papo, eu vou para aprender.
Professor E	Mudou. Eu trabalhava a silabação, não estava preocupada, em fazer um diagnóstico, do que realmente o aluno gosta, o que é interessante para ele. Eu abria o livro em qualquer página e dava para ele.
Professor F	Mudou a minha prática.
10. Como era antes?	
Professor A	Meu método, falam que é antigo. É silábico, eu trabalho da mesma forma. Como vai ler o texto se ele não conhece todas as letras.
Professor B	Antes de fazer cursos, eu era simplesmente professora e eles simplesmente alunos, ia só para dar aulas, não tinha afinidade e nem relação de professor X aluno. Eu chegava explicava e acabou. Hoje eu me preocupo com a aprendizagem deles, já não durmo direito quando não aprendem, você pensa onde está a dificuldade, você se preocupa, essa criança, essa família, não é mais a tradicional.
Professor	Antes eu não fazia, eu falava, eu que escrevia tudo. Agora parte da

C	criança. Hoje eu trabalho em grupo.
Professor D	Eu silabava e começava direto na cursiva, é difícil, então eu começo pelo alfabeto, trabalho muitas cantigas de rodas, que eles gostam, e poesias, após vou introduzindo as letras simples mesmo que não sabem ler, as vezes, não entendem, mas eles vão compreendendo, depois introduzo a ortografia, porque o que importa é saber o significado das palavras, por exemplo: o sapo não lava o pé, a palavra sapo precisa ficou claro para eles, naquele momento. Eu introduzo muitas leituras e produzo textos. No início, eu leio para eles ilustrando através de desenhos e quem sabe escreve através da escrita. Não trabalho com a silabação, trabalho a parte da palavra, com texto completo. A minha prática melhorou, eu estou contente comigo, porque eu sei que não é só passar para o meu aluno é entender como ele aprende. Antes era como eu dava minha aula, não interessava como ele estava aprendendo, hoje eu valorizo como aprende, ele não aprende dessa forma, eu falo alto ele aprende, mas o outro não, ele quer outra metodologia quer que eu leia para ele primeiro, outro quer ler primeiro. Eu deixei a silabação para trás, não tenho como ponto fundamental de minha prática.
Professor E	Antes era totalmente tradicional, trabalhava com as cartilhas: Caminho Suave, Camila, Barquinho Amarelo. Antes também se alfabetizava, só que hoje é outro tipo de criança, é outro momento histórico que vivemos, ela serviu para aquele momento e nós naquela época éramos consideradas professoras de elite, hoje me sinto ultrapassada, por isso tem que estar sempre estudando, cuidando muito o que você fala e com o que você faz em sala. Esses cursos serviram para repensar e transformar a minha prática. Hoje eu tenho um critério, um planejamento, para fazer realmente de acordo com a realidade do aluno, do que você acredita, pois você não vai deixar tudo para o aluno decidir, nós temos que saber o que é bom, embora casando o que ele gosta, o que interessa, com aquilo que é realmente importante.
Professor F	Antes a minha aula era cansativa, pois ficar no processo de silabação desanima a criança e pode até causar desistência. A minha aula, após o curso, ficou mais dinâmica, mais interativa, mais divertida e como também eu deixei o método silábico para trás.
11. Você acredita que as capacitações ajudam o professor? Como você acha que elas deveriam ser para realmente ajudar o professor?	
Professor A	Sim, acredito. Deveriam ser às sextas-feiras. A pessoa que irá ministrar o curso possa ensinar os caminhos, nós vamos lá para aprender. Só manda fazer trabalho em grupo. O palestrante deve falar mais.
Professor B	Dever ser ministrado com responsabilidade, tanto para quem dá e quem assiste. Tem professor que busca a capacitação para ampliar e trabalhar em sala. Outros que só querem o certificado. O curso deveria ser semanal, dentro da carga horária do professor, na hora atividade. O curso deveria partir da necessidade do professor na sala de aula. Não adianta oferecer cursos sem ouvir os professores. Precisa partir da necessidade. Trabalhar temas como: família e escola, uma vez que os pais trabalham e as crianças são jogadas e acreditam que a escola é responsável pela educação. O pai precisa interagir com a vida escolar da criança. Precisamos aprender a

	trabalhar com as crianças que são filhas de pais analfabetos. Essas crianças estão produzindo pouco na sala e necessitam de ajuda. Vejo também que eu estou falhando, preciso dar mais atenção, mas tenho os outros alunos, a minha sala tem 25 alunos, e muitos não estão fluindo, mas se fizer uma história de vida dessas crianças que não aprendem, vamos verificar que são filhos de lar desfeitos, que sofrem violências em casa, crianças que passam fome. O que posso fazer para incentivar que eles aprendam? Tem criança que diz que vai ser peão e não precisa de escola, e nós temos que discutir esses assuntos na formação continuada.
Professor C	Muito, seria muito melhor se tivesse mais. As aulas deveriam ser práticas, pelo menos uma vez no bimestre. Os ministrantes deveriam ser capacitados, trazendo inovações. O palestrante tem que mostrar mais experiências, pós trocar experiências com os colegas.
Professor D	Sim. A capacitação por série ou ciclo. Alfabetização, 1ª e 2ª, com integração. Melhor seria, turma pequena, mesmo que não seja por série, uma vez por semana era o mínimo, o local fora da escola, para que não seja interrompido, voltado para a realidade da sala de aula. Não adianta trazer, por exemplo, pessoas que trabalham no Rio Grande do Sul, que têm outra realidade, que não conhecem a nossa realidade, não funciona. O ano que fiz o PROFA, eu colocava em prática, pois eu tinha suporte, eu tinha uma coordenadora que ajudava que me ajudava colocar em prática. A coordenadora precisa fazer o curso junto, se não como ela vai nos ajudar?
Professor E	Sim. O curso teria que ser na hora atividade, pois sábado o professor fala que está cansado, que precisa cuidar da família. O formador não pode mais falar que temos que dar aula diferente, mas ele precisa mostrar como é uma aula diferente, precisamos ver. O PROFA, os PCNS foram preparados para esse momento. Assistimos a uma média no PROFA de 35 vídeos, o material foi feito para aquele curso que estávamos fazendo. Quanto à frequência, gostaria de que fossem todos os dias, um feriado na sala, um período, estudo, mas não é possível, mas no mínimo quinzenal ou uma, vez por semana. O curso, para ser bom, precisa partir de um diagnóstico, o que precisa, o que quer, muitas vezes vamos fazer um curso e a nossa expectativa era uma antes e você se decepciona. O curso deve partir de uma entrevista, questionários, onde o professor passa a colocar realmente qual é a necessidade, de como lidar com a sala de aula e com o seu aluno. Porque a teoria já temos bastante, nós não estamos sabendo é transformar, trazer para a sala, o discurso é lindo, mas na hora é bastante complicado.
Professor F	Ajudou muito. O coordenador deve participar junto. O curso deve ser ministrado no horário da hora atividade, se possível, semanal. A metodologia deveria ser voltada para a realidade. O professor precisa ser ouvido, partir da dificuldade dos professores.

ANEXO XI

Relação de textos trabalhados no Curso de Formação Continuada dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)

- Por trás das letras. Telma Weisz. Vídeo e texto impresso. FDE/SEE – SP; 2000.
- PCN – Alfabetização – MEC/1997.
- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.
- PCN – Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série. Alfabetização. MEC/1997.
- Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado. Telma Weisz, publicado em Ciclo Básico, CENP/SEE/São Paulo; 1998.
- O homem da favela – Manuel Lobato, (In): O fino do conto. Alcione Ribeiro Leite (Org.). Ed. RHJ.
- Bolo engorda marido – (In): Leitura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. Lúcia L. Brawne Rego. Ed. FTD.
- Ler quando não se sabe. Rosa Maria Antunes de Barros. Cadernos da TV Escola, MEC/1999.
- Escrever quando não se sabe. Rosângela Veliogo. Cadernos TV Escola. MEC/1999.
- Depoimento da professora Rosa Maria – (In) O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Telma Weiz. Ed. Ática; 1999.
- Depoimento da Professora Marly - (In) O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Telma Weiz. Ed. Ática; 1999.
- Sobre o trabalho coletivo. (In) Poemas Pedagógicos; Alfabetização e ensino da Língua. Anton Makarenko. PCN/SEED. Brasília. 1997.

ANEXO XII

Relação de textos trabalhados no Curso de Formação Continuada da Organização Mundial da Educação Pré-escolar (OMEP).

- Desenvolvimento da competência Lecto-escrita. YETTA M. GOODMAN (org).
- Como as crianças constroem a leitura e escrita. YETTA M. GOODMAN (org).
- A compreensão do Texto e as Estratégias de leitura. Anne Marie Chartier; Christiane Clesse e Jean Hébrard.
- Por que e como saber o que sabem os alunos. Emília Ferreiro. Cultura Escrita e Educação. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Direitos Imprescritíveis do Leitor – Daniel Pennac. Como um Romance. 3ª Ed. Rocco. 1993.
- O primeiro beijo. Clarice Lispector. O primeiro beijo e outros contos. Antologia. Editora Ática, 1998.
- As capacidades necessárias para a alfabetização. Guia teórico do alfabetizador. Miriam Lembe. 4ª ed. Editora Ática. 1990.
- As complicadas relações entre sons e letras. Guia teórico do alfabetizador. Miriam Lembe. 4ª ed. Editora Ática. 1990.
- A variação na língua falada e a unidade na língua escrita. Guia teórico do alfabetizador. Miriam Lembe. 4ª ed. Editora Ática. 1990.

ANEXO XIII

Relação de textos trabalhados no Curso de Formação Continuada do Programa de Formação do Professor Alfabetizador (PROFA)

- Por trás das letras. Telma Weisz. Vídeo e texto impresso FDE/SEE – SP. 2000.
- Como se aprenda a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado. Telma Weisz, publicado em Ciclo Básico, CENP/SEE/São Paulo, 1998.
- Condições Gerais a serem garantidas nas situações em que o professor lê para os alunos. Delia Lerne.
- Por trás do que se faz. Rosaura Soligo. Caderno da TV Escola, MEC/1999.
- Píramo e Tisbe – Mitologia, Edith Hamilton, São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- A histórias dos livros – Aprendendo Português. César Coll e Ana Teberosky. São Paulo. Ática; 2000.
- Assombrações de Agosto. (In): Doze contos peregrinos. Gabriel Garcia Marques. Rio de Janeiro. Record; 1993.
- Minha estação de mar – O moderno conto brasileiro, (Antologia Escolar). João Antônio. 6ª ed. Editora Civilização Brasileira; 1987.
- 500 anos de Brasil – Em versos de Cordel. José Francisco Borges;
- Eros e Psique – Obra poética. Nova Aguilar. Rio de Janeiro, 1996.
- Existe vida inteligente no período pré-silábico? Emília Ferreiro e Ana Teberosky: Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre. Artes Médicas; 1985.
- Alfabetização e ensino da Língua. PCN/SEED. Brasília. 1997.

- O que está escrito e que se pode ler: a interpretação de um texto associado a uma imagem. Telma Weisz. (In). Os processos construtivos de apropriação de escrita. Novas Perspectivas.
- A linha mágica. O livro das virtudes. Wiliam J. Bennett. 5ª ed. Nova Fronteira. 1995.
- Concertos de Leitura. Rubens Alves. O dilema da Educação. São Paulo. Editora Loyola. 1996.
- Baleia. Graciliano Ramo. (In): Os cem melhores contos brasileira do século. São Paulo. Editora Objetiva. 2000.
- Transcrição dos textos. Leitura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo. FTD.