

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**SABER DOCENTE: O PROFESSOR APRENDIZ**

**Cláudia da Cruz**

**2009**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SABER DOCENTE: O PROFESSOR APRENDIZ

Cláudia da Cruz

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo de Souza Castro

Rio de Janeiro-RJ-Brasil

Março de 2009

**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação



A Dissertação “Saber docente: o professor aprendiz”

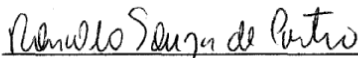
Orientada pelo (a): **Prof. Dr. Ronaldo de Souza Castro**


**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

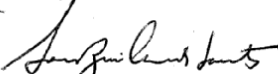
***MESTRE EM EDUCAÇÃO***

**Rio de Janeiro, 26 de março de 2009**

**Banca Examinadora:**

Presidente:   
**Prof. Dr. Ronaldo de Souza Castro**

  
**Prof. Dr. Myrma Souza Nunes de Azevedo**

  
**Prof. Dr. Sonia Regina Mendes dos Santos**

Cruz, Cláudia da.

Saber Docente: O Professor Aprendiz/ Cláudia da Cruz.- Rio de Janeiro: UFRJ/PPGE, 2009.

Orientador. Ronaldo Souza de Castro

Dissertação-UFRJ, PPGE, 2009.

Referências Bibliográficas: f.

1. Formação de Professores. 2. Saber Docente. I. Castro, Ronaldo de Souza. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Saber Docente: O Professor Aprendiz

“ a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação.

Para ser, tem que estar sendo.”

(Freire apud Schnetzler in Geraldi ,2008,p.9)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Elza e Walter, que me ensinaram que por meio do conhecimento podemos encontrar soluções para quase tudo na vida.

Aos meus irmãos, Jaqueline e Robson, que sempre estiveram ao meu lado, me incentivando e cuidando de mim.

Aos meus alunos de ontem e de hoje, crianças, jovens e adultos. Com vocês aprendi a ser.

Aos meus amigos que sempre me incentivaram nessa minha caminhada incansável rumo ao conhecimento.

Um agradecimento especial a amiga Maria Verônica, que sempre me incentiva a dar o melhor de mim.

Aos professores do PPGE/UFRJ pela oportunidade de compartilharem seus conhecimentos conosco ao longo desses dois anos de Mestrado.

Agradeço ao meu Orientador, professor Ronaldo, por compartilhar comigo todas as fases de elaboração do trabalho, enriquecendo-me com suas críticas e sugestões.

Um muito obrigada muito especial a toda equipe da FAP, formadores e assessores que estiveram ao meu lado durante todo o meu percurso, dando suas valiosas contribuições para a minha pesquisa. Quero destacar especialmente duas pessoas que foram fundamentais para o meu sucesso: Juvaneide e Rúbia, que me permitiram ter tempo para me dedicar ao presente estudo.

Resumo da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação.

## SABER DOCENTE: O PROFESSOR APRENDIZ

Orientador: Ronaldo de Souza Castro

O presente estudo apresenta uma pesquisa qualitativa, cujos objetivos são entender como ocorre o processo de construção de conhecimento, por parte do professor, ao se apropriar de uma concepção de educação sócio-construtivista da alfabetização; e explicitar as maneiras como ele integra ou não este saber à sua prática. A pesquisa foi desenvolvida com professores que atuam na Rede Pública Municipal de Duque de Caxias, cidade localizada na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. A fundamentação teórica foi definida, prioritariamente, pelo Interacionismo Sócio-histórico de Vygotsky, pelas categorias relacionadas ao saber docente estabelecidas por Tardif, pelas pesquisas de Chartier voltadas para a construção de uma teoria a partir das práticas docentes (de ontem e de hoje) e pelos estudos de Nóvoa referentes às histórias de vida dos professores. Considero que a pesquisa apresentada demonstra que a formação – objeto do presente estudo – está no caminho certo. Muitas barreiras ainda necessitam ser transpostas, mas fica claro que os professores realmente têm a oportunidade de se apropriarem de conhecimentos acerca da alfabetização que de fato farão diferença na sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação de Professores, Saber Docente, Vygotsky, LS, Interacionismo sócio-histórico, Tardif, M.,

Abstract of the Dissertation presented to the Program of Masters degree in Education, Center of Philosophy and human Sciences, of the Federal University of Rio de Janeiro, as part of necessary requirements for the obtaining of Master's title in Education.

This study presents a qualitative research whose objectives are to understand how is the process of building knowledge by the teacher, to take ownership of a concept of socio-constructivist education of literacy, and describe the way he incorporates or not this to know their practice. The research was conducted with teachers who work in Rede Pública Municipal de Duque de Caxias, a city located in the Metropolitan Region of Rio de Janeiro. The theoretical basis has been defined primarily by Interactionism Socio-history of Vygotsky, the categories related to teacher knowledge established by Tardif, Chartier by research aimed at building a theory from practice teachers (of yesterday and today) and by studies of Nóvoa concerning life stories of teachers. I believe that the research presented shows that the training - the object of this study - is on track. Many barriers still need to be transposed, but it is clear that teachers really have the opportunity to take ownership of knowledge about literacy that actually make difference in their teaching.

Keywords: Teacher Training, Teacher Knowledge, Vygotsky, LS, Interactionism socio-historical, Tardif, M.,



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1.1 Definindo o problema</b> .....	10
<b>1.2 Objetivos</b> .....	15
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	17
<b>2.1 - Vygotsky e Tardif: a socialização como fator primordial na construção de conhecimentos.</b> .....	17
<b>2.2 - Professores aprendizes: construindo conhecimento, saberes e práticas.</b> .....	31
<b>3- METODOLOGIA</b> .....	45
<b>4-ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS</b>	
<b>4.1- Caracterização dos professores que participaram da pesquisa.</b>	49
<b>4.2- Definição das categorias de análise do material coletado....</b>	49
<b>5-CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRAÇANDO TRAJETÓRIAS E CONSTRUINDO SABERES.....</b>	59
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	65
<b>ANEXOS</b> .....	70

## **1 - Introdução**

### **1.1 - Definindo o problema**

A alfabetização parece ser assunto inesgotável no cenário educacional brasileiro. Ainda convivemos em pleno século XXI com altos índices de analfabetismo no Brasil. A presente pesquisa não se propõe a trazer respostas para esse grave problema, mas traz propõe pensar esse problema sob um outro ponto de vista: o do professor. Não apenas como ele enxerga o processo de construção da língua escrita por parte do aluno, mas – principalmente – como ele, professor, coloca-se no papel de aprendiz.

O ciclo de alfabetização em três anos foi implantado na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, objetivando reverter o alto índice de alunos que chegam ao 4º ano de escolaridade do ensino fundamental ainda não-alfabetizados; iniciou-se no período de 1989/1990<sup>1</sup>, em que várias iniciativas foram tomadas e diferentes estratégias adotadas: desde a definição do ciclo em três anos, passando por uma ampla reestruturação curricular, até o foco concentrar-se na formação do professor.

Essa situação fomentou questionamentos diversos nas partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Como resultado desses questionamentos, surgiu em primeiro lugar a necessidade de se adotar uma nova concepção de educação, de uma teoria mais adequada às questões que envolvam o ciclo de alfabetização, com base no construtivismo de Jean Piaget, no interacionismo sócio-histórico de Vygotsky e na Psicogênese da Língua Escrita, teoria que demonstra como os indivíduos constroem conhecimentos acerca do sistema de escrita, mesmo antes de serem expostos a situações formais de aprendizagem (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

A principal questão foi: quais seriam as medidas necessárias a serem tomadas para garantir mudanças significativas no campo da alfabetização?

Esclarecendo que no contexto do presente trabalho, a alfabetização é entendida como um sistema de representação, que não basta ser dominado pelo indivíduo, que para utilizá-lo plenamente precisa ampliar sua experiência e seus conhecimentos:

---

<sup>1</sup> Nos anexos está um resumo da trajetória de implantação do ciclo na Rede Pública municipal de Ensino de Duque de Caxias.

*Reconhecer a escrita na sua especificidade (vinculada à oralidade, mas não dependente dela), compreender seus modos de representação (que extrapolam a relação biunívoca letra-som)e, finalmente, ampliar a sua experiência sobre as práticas sociais de produção e interpretação.(COLELLO, 2005, p.17).*

Os responsáveis pela implantação de políticas públicas educacionais da Rede Municipal de Duque de Caxias, após uma análise mais apurada da situação perceberam que mudanças, para ocorrerem de fato, precisariam passar prioritariamente pela formação do professor, o qual se constituiu, naquele momento, o principal agente transformador, por ser ele o mediador entre o sujeito que conhece (no caso o aluno) e o objeto de conhecimento, (no caso a língua escrita).<sup>2</sup> A rede já possuía uma proposta pedagógica voltada para indivíduos em permanente processo de aprendizagem, a qual se dava na base da “troca de experiências” e “expressão dos saberes de cada um”. Esses pressupostos deveriam valer também para o professor, ao participar de um projeto de formação continuada.

Se o professor é colocado como principal agente de mudança e se sua formação se coloca como uma questão fundamental para reverter o quadro do insucesso da alfabetização dentro da rede Pública Municipal de Duque de Caxias, algumas questões se levantam:

1. Será que existe uma preocupação com a maneira como este professor vê a sua própria formação?
2. Como ele está construindo o seu conhecimento? Esses conhecimentos propostos pela formação estão integrados à sua prática em sala de aula?

Segundo Hernandez (1998):

*... se dá mais importância às propostas de formação do que à maneira como os professores aprendem (ou não), o que me leva a colocar o que entendo por aprendizagem: alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação ( por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira*

---

<sup>2</sup> Principal premissa da nova postura teórica.

*institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não-formais e em experiências de vida diária.(p.1)*

Para investir na formação continuada do professor havia a necessidade de uma formação mais consistente, com uma duração suficiente para dar a ele condições de refletir sobre uma concepção de alfabetização diferente daquela com a qual estava acostumado a trabalhar. Concepção essa que traria como consequência uma prática pedagógica diferenciada. Abreu (2006) constatou em pesquisa realizada com os professores da REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS, que teve como principal objetivo “refletir acerca da relação estabelecida entre as propostas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação(SME) e a ressignificação da prática desses educadores” que formações “relâmpago”, encontros, palestras seminários se mostram por vezes, ineficazes:

*estes tipos de formação não tem sido eficazes em levar o professor a refletir e renovar a sua prática, principalmente se levarmos em consideração que muitas vezes, questões são abordadas de forma superficial, onde inexistem o aprofundamento de pontos cruciais(Abreu,2006,p.83)*

Apesar das críticas a um modelo de formação mais aligeirado, a autora reconhece que uma formação mais rápida tem seu mérito principalmente no que se refere a aspectos como troca de experiências e materiais e ainda facilita uma “aproximação com autores e suas obras”. Muitas vezes, colocando esse professor em contato com as pesquisas recentes do campo educacional.

Nas suas conclusões, Abreu coloca a necessidade de transformar os espaços de formação em “espaços de reflexão sobre a prática”. Colocando o professor como principal autor da sua própria prática.

Para atender aos seus propósitos, a SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS decidiu implantar o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), desenvolvido em âmbito nacional pelo Ministério da Educação em parceria com Municípios, Estados e Universidades. Os objetivos do programa têm por base teórica os Referenciais de Formação de Professores, que indicam o desenvolvimento de competências

profissionais. Destaco algumas—particularmente — relevantes para a realidade a ser investigada:

- *Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;*
- *Gerir a classe e a organização do trabalho, estabelecendo uma relação autoridade e confiança dos alunos;*
- *Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões de forma a aprimorá-las;*
- *Analisar o percurso de aprendizagem formal e informal dos alunos, identificando características cognitivas, afetivas e físicas, traços de personalidade, processos de desenvolvimento, formas de acessar e processar conhecimentos, possibilidades e obstáculos ;*
- *Fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião , atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão;*
- *Utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamentos dos alunos para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;*
- *Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;*
- *Desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma atitude de disponibilidade para a atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho na escrita profissional.*

*(MEC, 2001, p.23-24)*

Por meio da execução deste programa na rede, buscou-se contribuir para a formação continuada dos professores da Educação Infantil, do Ciclo de Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) teve sua primeira turma em Duque de Caxias, no ano letivo de 2002. De início, o curso foi coordenado por docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e, atualmente, está sob a coordenação de profissionais da Rede Municipal de Duque de Caxias, grupo do qual faço parte. Foram preparados profissionais lotados na Secretaria Municipal de Educação (SME) visando atuar como formadores dos professores lotados nas escolas (professores regentes e professores especialistas que exercem função de Orientadores Educacionais e Pedagógicos).

Em 2006, o curso foi reformulado e passou a se chamar FAP (Formação em Alfabetização Plena), foi oferecido para professores regentes do 1º ano de escolaridade (série inicial do ciclo) e para os do 3º ano de escolaridade (série final do ciclo). Os professores assistiam a aulas semanais presenciais de quatro horas, dentro do seu horário de trabalho e precisavam apresentar atividades desenvolvidas com os alunos, ou relatos pessoais, ou leituras de textos, etc., que equivaliam a duas horas não-presenciais, totalizando seis horas semanais de curso.

A metodologia de formação proposta pelo curso objetiva iniciar um processo de reflexão a respeito da prática pedagógica em alfabetização, levando em consideração o conhecimento prévio dos professores a respeito do assunto, potencializando os saberes individuais e discutindo os pressupostos que os determinaram. Segundo o Guia de Orientações Metodológicas Gerais do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, é necessário ampliar a capacidade do educador para *“mobilizar múltiplos recursos- entre os quais os saberes teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal - para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão.”* (MEC, 2001, p.13). Reforçando essa idéia, Valente (2001) fala da importância de se implementar um processo de formação continuada que *“utilize a prática do educador como fonte de reflexão e de construção de conhecimento.”* (p.9).

Deste modo, ao longo da formação são produzidos diferentes materiais escritos pelos professores: memórias, concepção de ensino-aprendizagem, perfil da sua turma, relatos reflexivos sobre experiências em sala de aula e outros. No entanto tenho percebido que após um ano de formação, muitos professores encontram dificuldades em alterar sua prática. Em alguns casos, a resistência aos novos conteúdos apresentados é tão grande, que eles agem como se não tivessem nenhum conhecimento da proposta apresentada. Essa constatação tornou-se possível a partir dos dados fornecidos pela equipe de assessores que acompanha os professores.

## 1-2- Objetivos:

- Analisar como ocorre o processo de construção de conhecimento por parte do professor, que precisa apropriar-se de uma concepção sócio-construtivista da alfabetização;
- Explicitar a maneira como ele integra ou não este saber à sua prática docente, tendo como foco a articulação entre o professor (com suas experiências pessoais e profissionais) e sua prática pedagógica.

A fundamentação teórica foi definida, prioritariamente, pelo Interacionismo Sócio-histórico de Vygotsky, pelas categorias relacionadas ao saber docente estabelecidas por Tardif, pelas pesquisas de Chartier voltadas para a construção de uma teoria a partir das práticas docentes (de ontem e de hoje) e pelos estudos de Nóvoa referentes às histórias de vida dos professores. A escolha desses teóricos se justifica pela importância dada por eles ao papel da experiência social no desenvolvimento humano (no caso de Vygotsky) e em particular na formação do professor (Tardif, Chartier e Nóvoa). Serão apresentadas algumas pesquisas, dentro de um cenário educacional recente de estudos, que destacam a figura do professor dentro de um aspecto mais subjetivo.

O Curso de Formação em Alfabetização Plena (FAP) atendeu no ano de 2006 um total de 425 professores em 17 turmas. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, considerada uma abordagem adequada para o alcance dos objetivos. Para a construção dos dados, serão analisados documentos pessoais produzidos pelos professores durante a formação no ano de 2006 e para as entrevistas será utilizada uma amostra de oito professores, em função, principalmente do curto espaço de tempo para a conclusão do Mestrado<sup>3</sup> e por não ter como finalidade a generalização dos resultados.

A análise dos dados construídos ao longo da pesquisa será realizada a partir dos documentos pessoais e das respostas dos professores às entrevistas, buscando estabelecer um diálogo com a fundamentação teórica.

A conclusão do estudo se propõe a responder aos questionamentos apresentados ao longo da pesquisa, apontando propostas de reformulação do Curso de Formação em Alfabetização Plena.

---

<sup>3</sup> Um total de dois anos incluindo os créditos, o desenvolvimento da pesquisa, a elaboração da dissertação e sua posterior defesa.

Acredito na relevância do presente estudo não só para se pensar a formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Pública Municipal de Educação de Duque de Caxias, mas para todos que se proponham a desenvolver uma política de formação continuada, que permita ao professor refletir e repensar a sua prática, buscando soluções para as questões que afligem nossos docentes no cotidiano escolar.



## **2- Fundamentação Teórica**

### **2.1- Vygotsky e Tardif: a socialização como fator primordial na construção de conhecimentos.**

Para entender o processo de construção de conhecimentos por parte do professor, tornou-se necessário uma teoria do desenvolvimento cognitivo. Em se tratando de um processo de aprendizagem adulta no que se refere à formação de professores, os conceitos pesquisados por Vygotsky se mostram relevantes por uma série de razões, principalmente, por apresentar uma abordagem singular do desenvolvimento humano que leva em conta “a inserção do homem em um ambiente histórico e cultural, fundamenta a ênfase que dá à aprendizagem dentro da sua teoria”(Oliveira,2006,p.55). Ainda segundo a mesma autora, Oliveira (1992) as premissas de Vygotsky podem nos remeter a várias questões relacionadas à Educação:

*“discussão das relações entre pensamento e linguagem, à questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana.” (p.23)*

O Interacionismo sócio-histórico desenvolvido por L.S. Vygotsky teve por principal objetivo construir uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano. De acordo com Marx (2002):

*“... o ser humano, com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. (...) Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.”( p. 211)*

Ou seja, as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana.

Segundo Blanck (1996), a presença de Marx na obra de Vygotsky possibilita a estruturação de uma teoria científica da mente humana, pois em suas palavras “Não pode haver qualquer teoria científica da mente sem uma teoria científica dos seres humanos, e não pode haver qualquer concepção do ser humano sem Marx”.(p. 39). No desenvolvimento da sua teoria, Vygotsky (1991a) enfatizou a origem social da linguagem e do pensamento; insistiu que

as funções psicológicas são um produto da atividade cerebral; defendeu a associação da psicologia cognitiva experimental com a neurologia e a fisiologia e propôs que tudo isso deveria ser entendido à luz da teoria marxista, criando as bases para uma ciência comportamental unificada, constituindo-se em “... *uma aplicação do materialismo histórico e dialético relevante para a psicologia*”.(p. 7).

Vygotsky traz uma importante contribuição ao fazer uso da história da ciência como uma orientação para a sua pesquisa psicológica. Segundo Rosa e Montero (1996), a história da ciência não é mais entendida como uma simples narrativa de eventos passados, por meio dos quais se justifica o progresso científico ao longo do tempo. Hoje, a história da ciência está intimamente relacionada com a filosofia da ciência, que por sua vez tem a finalidade de validar o conhecimento científico, utilizando-se por vez de informações oferecidas pela história da ciência. Somando-se a esse plano teórico, existe um plano psicológico “... *que tenta explicar como os indivíduos extraem conhecimento do seu meio social, e fazem novas contribuições para o empreendimento coletivo da construção de conhecimento a que chamamos ciência*”.(p. 58).

Vygotsky desenvolveu uma abordagem abrangente que possibilitou a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores. Para ele a grande tarefa a ser empreendida seria:

*“ ...incluir a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função; a explicação detalhada de sua história ao longo do desenvolvimento, com o objetivo de estabelecer as relações entre as formas simples e complexas daquilo que aparentava ser o mesmo comportamento; e, de forma importante, deveria incluir a especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento do comportamento.” (1991a, p.6).*

Ele explora o conceito de instrumento, mostrando que o homem faz uso dele para transformar a natureza, em função das suas necessidades. Nesse sentido a experiência social representa um importante papel no desenvolvimento humano. Para Marx (2002), a ação que o homem exerce na natureza não ocorre de maneira instintiva, pois...

*“... Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha*

*conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade". (p. 212)*

Vygotsky estende a mediação dentro da interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos ao uso de signos, pois, segundo ele:

*"O sistema de signos (linguagem, escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural." (1991a; p. 8).*

O instrumento e o signo fazem parte da mediação que o homem estabelece com o meio, mas eles divergem na maneira como orientam o comportamento. O instrumento atua como um condutor da influência humana sobre o objeto a ser conhecido, orientando externamente as ações que têm por objetivo principal o controle e o domínio da natureza.

O signo não modifica em nada o objeto da ação psicológica, ele é orientado internamente. *"Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do indivíduo."* (Vygotsky, 1991a; p.62).

Trazendo esse conceito de mediação para a aprendizagem escolar, Oliveira (2006) apresenta que para Vygotsky não é necessário a existência de um outro real para que a aprendizagem aconteça, esse outro pode ser o próprio ambiente, os objetos neles contidos, as relações sociais nele estabelecidas. Mas quando falamos de aprendizagem intencional, explícita

*" a escola é o lugar por excelência, onde o processo intencional de ensino-aprendizagem ocorre: ela é a instituição criada pela sociedade letrada para transmitir determinados conhecimentos e formas de ação no mundo; sua finalidade envolve por definição, processos de intervenção que conduzam à aprendizagem (p.57)*

Pensar a forma como se processa a aprendizagem no âmbito escolar, de um processo de ensino formal, é particularmente relevante na presente pesquisa, uma vez que o professor vai ser o outro por excelência no processo de mediação do sujeito com o objeto de conhecimento,

A partir do exposto podemos entender que a ligação real entre o instrumento e o signo está nas ações de controle da natureza e do

comportamento que estão mutuamente ligados, ou seja, quando o homem provoca uma alteração na natureza, ele altera sua própria natureza humana. As funções psicológicas superiores desenvolver-se-ão na combinação entre instrumento e signo na atividade psicológica.

Mas como se processa o desenvolvimento dessas funções ao longo da vida do ser humano?

Vygotsky (1991a) procura caracterizar quais seriam os aspectos tipicamente humanos do comportamento, elaborando hipóteses que busquem explicar como eles se formaram ao longo da história da humanidade e como se desenvolvem ao longo da vida do indivíduo. Sua análise se preocupa com três aspectos fundamentais:

*“(1) Qual a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social? (2) Quais as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e quais as conseqüências psicológicas dessas formas de atividade? (3) Qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem?” (p. 21).*

Essa última questão constitui um dos aspectos fundamentais da teoria de Vygotsky. Embora admita que o uso de instrumentos por crianças pequenas durante o período pré-verbal possa ser comparado ao uso realizado por macacos antropóides, isso se modifica radicalmente com o advento da fala. Segundo ele:

*....o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual , que dá origem às formas puramente humanas da inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento convergem. (Vygotsky, 1991a, p.27)*

Com a incorporação da fala e de outros signos à sua ação, a criança começa a controlar o ambiente e a imprimir uma nova organização ao seu próprio comportamento, constituindo formas especificamente humanas desse comportamento. Para Vygotsky (1991a):

*...a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes da sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade das crianças, distinguindo-as dos animais. (p. 31).*

Na combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica, que ocorre ao longo da aprendizagem social, se formam as funções psicológicas superiores. De acordo com (Vygotsky, apud Blanck, 1996), as crianças utilizam processos mentais de ordem inferior, como a atenção elementar, a percepção e a memória e através da interação com os adultos, os processos superiores<sup>4</sup> se desenvolvem, em outras palavras, “*Os processos elementares são superados pelos culturais.*” (p. 45). Essa superação se dá por intermédio da interiorização das funções mentais superiores que se originam nas relações reais entre os indivíduos:

*As estruturas da percepção, atenção voluntária e a memória, as emoções, o pensamento, a linguagem, a resolução de problemas e o comportamento assumem diferentes formas, de acordo com o contexto histórico da cultura, suas relações e suas instituições. (p. 43)*

Essas formas psicológicas superiores vão se constituindo por meio de diferentes estágios. No caso da memória, por exemplo, pesquisas realizadas — por Vygotsky e seus colaboradores (1991a) — com indivíduos de idades variadas apresentaram os seguintes resultados: no primeiro estágio, que corresponde à idade pré-escolar, o indivíduo não é capaz de organizar estímulos do meio externo para auxiliá-la na execução de uma determinada tarefa. Eles não adquirem nesse momento, uma função instrumental; no segundo estágio (mais ou menos entre 9 e 13 anos), o indivíduo já é capaz de fazer uso dos estímulos do meio exterior, que funcionam como instrumentos psicológicos que auxiliam significativamente na execução da tarefa; no terceiro estágio, correspondente à idade adulta, a necessidade de auxílio externo

---

<sup>4</sup>

No presente trabalho os termos função e processo estão sendo utilizados como sinônimos.

praticamente se extingue, mas não nas mesmas bases da idade pré-escolar. Na fase adulta os “... *estímulos auxiliares são emancipados de suas formas externas, primárias*” (p. 51), pois eles são internalizados, transformam-se em signos internos, produzidos pelo adulto como meio de memorizar.

Vygotsky (1991a) enfatiza que não se pode pensar que a relação entre signo e o modo de usá-lo se dê de maneira espontânea: “... *as operações com signos aparecem como resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica.*” (p. 51).

Ao utilizar signos, as crianças não estão inventando nem sendo ensinadas diretamente pelos adultos. Elas inicialmente não operam com signos, isso só ocorre após uma série de transformações *qualitativas* (grifo do autor):

*Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto a sua natureza, históricas. Com relação a isso as funções psicológicas superiores não constituem exceção à regra geral aplicada aos processos elementares; elas também estão sujeitas à lei fundamental do desenvolvimento, que não conhece exceções, e surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como resultado do mesmo processo dialético, e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro. (Vygotsky, 1991, p. 52)*

Nesse sentido, o uso de signos assume um papel primordial em outro aspecto fundamental da teoria de Vygotsky: a formação de conceitos. Para Vygotsky e seus colaboradores, a formação de conceitos, resultado de atividades intelectuais complexas nas quais tomam parte todas as funções intelectuais básicas, não seriam completas sem a presença do uso do signo ou mais especificamente da palavra. Ela é o meio por meio do qual “*conduzimos as nossas operações mentais, controlando o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.*” (Vygotsky, 1991b, p.50).

Os estudos demonstraram que o desenvolvimento do processo de formação de conceitos se inicia na infância, mas a base psicológica para a consolidação desse processo só amadurece na puberdade. Ao ingressar no

mundo adulto, as exigências próprias dessa fase (escolha profissional, relações sociais mais diversificadas, etc.) podem ser importantes fatores no surgimento do pensamento conceitual, mas não o explicam por si só. Para compreender o desenvolvimento do pensamento conceitual, é necessário entender as relações entre as atividades externas e o funcionamento interno do intelecto.

*...a formação de conceitos como uma função do crescimento social e cultural global do adolescente, que afeta não apenas o conteúdo, mas também o método de seu raciocínio. O novo e significativo uso da palavra, a sua utilização como um meio para a formação de conceitos, é a causa psicológica imediata da transformação radical por que passa o processo intelectual no limiar da adolescência. (Vygotsky, 1991b, p.51)*

Os conceitos formados a partir de atividades intelectuais complexas, como descritos anteriormente, permitem ao indivíduo buscar formas de agir diante de diferentes situações que se colocam no seu cotidiano. Ainda segundo Vygotsky (1991b): *“a maior dificuldade é a aplicação de um conceito, finalmente apreendido e formulado a um nível abstrato, a novas situações concretas que devem ser vistas nesses mesmos termos abstratos.”* (p.69)

Para contribuição no presente trabalho, a compreensão do pensamento conceitual pode ser particularmente relevante, pois, ao participar de um processo de formação continuada, o professor deparar-se-á necessariamente com novas formas de lidar com questões já conhecidas, podendo rever, reformular conceitos já consolidados, formando novos conceitos que poderão vir a ser utilizados na sua prática pedagógica. No caso ora investigado, serão veiculados novos conceitos relacionados ao processo de alfabetização.

Ao analisar a obra de Vygotsky, Sirgado (2000) ressalta a importância do entendimento do sentido que os termos ‘social’ e ‘cultural’ assumem no seu trabalho. Como já foi dito anteriormente, o lugar de onde fala Vygotsky é o lugar do materialismo histórico e nesse sentido a história do homem é a história da transformação que ele provoca na natureza. Para este autor, a criação de

condições próprias de existência é o que traduz a passagem da ordem da natureza (funções biológicas) para a ordem da cultura (funções culturais)<sup>5</sup> :

*As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturas mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem artífice de si mesmo. (Sirgado, 2000, p.7)*

A citação anterior demonstra a articulação entre história pessoal (ontogênese) e a história da humanidade (filogênese). A história pessoal faz parte da história humana sem perder seu aspecto singular. “A transformação que ocorre no plano ontogenético é um caso particular do que ocorre no plano filogenético”. (Sirgado, 2000, p.7).

Outro importante conceito desenvolvido por Vygotsky e que ganhou ampla projeção nos meios educacionais nos últimos anos é o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (Vygotsky, 1991). Para explicar esse conceito, Vygotsky trabalha com dois níveis de desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real, aquele que define funções que já amadureceram, permitindo a solução independente de problemas por parte da criança, e o nível de desenvolvimento potencial, que se caracteriza pela capacidade da criança de solucionar problemas com a orientação de um adulto ou de outra criança em estágio de desenvolvimento mais avançado. A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial do indivíduo. Ela define as funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação. Para Vygotsky, o que a criança é capaz de realizar com a ajuda dos outros é um melhor indicativo do seu desenvolvimento mental do que o que é capaz de realizar sozinha. Oliveira (2006) traz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal para um contexto especificamente pedagógico, mostrando a importância do professor no papel de “provocador” de avanços que não ocorreriam de forma espontânea. Essa visão reforça a ideia do professor na

---

<sup>5</sup> Aqui entendidas como funções psicológicas superiores.



função de mediador no processo de aprendizagem dos alunos.

Dentro da formação, o trabalho em grupo é incentivado não somente para estimular os professores a desenvolverem atividades em grupo com os seus alunos, mas para que eles possam também potencializar seus conhecimentos a partir da interação com o grupo. Se o professor media a relação dos seus alunos com o conhecimento a ser construído, o formador é quem vai exercer esse papel com o professor.

Dentro do processo de formação continuada de professores, que se constitui em um processo de ensino e de aprendizagem que ocorre entre adultos, é necessário *“recriar as formas convencionais de ensino e aprendizagem para torná-las adequadas às peculiaridades da formação de professores”* (MEC, 2001, p.13).

No contexto do presente estudo, a teoria de Vygotsky é particularmente relevante para o entendimento dessa recriação que vai se dar na articulação entre as características pessoais do professor, as ações de formação e a sua atuação profissional nos contextos em que ocorrem a sua prática docente, dado o papel fundamental atribuído à experiência social para o desenvolvimento humano dentro do processo de construção de conhecimento.

Com relação ao saber docente — categoria desenvolvida a partir de pesquisas que investigam os conhecimentos mobilizados pelo professor, durante a ação pedagógica — estudos desenvolvidos acerca do tema buscavam compreender a *“especificidade e constituição através dos processos de socialização, identificando nos saberes os aspectos que podem melhor definir e fortalecer a identidade e autonomia profissional,* (Monteiro, 2001, p. 130)”.

Esse movimento foi motivado, principalmente, como uma crítica à relação linear entre o conhecimento técnico-científico e a prática pedagógica defendida pela racionalidade técnica que dominava o pensamento educacional até o início dos anos 80 do século XX (Monteiro 2001).

A categoria saber docente é assumida como um dos pilares teóricos do presente trabalho e faz-se necessário esclarecer em que sentido tal categoria está sendo utilizada. Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2008) atentam para o fato de que, na área educacional, os termos saber e conhecimento costumam ser usados indistintamente como sinônimos, sem distinção de seus significados.

Os autores reconhecem que até mesmo entre os filósofos essa distinção, em geral, não é clara. Para o presente estudo, resgatarei o ideal do antigo sábio *“baseado na fusão do teórico com o prático ou, melhor, na hipótese de que o saber e a virtude são uma e mesma coisa.”* (Pequeno Dicionário de Filosofia, p. 350). A escolha se justifica pelo fato de estarem sendo considerados no processo de formação docente, todo e qualquer saber acionado pelo professor ao longo da sua prática pedagógica independente da sua origem, da sua proveniência.

Tardif (2002) e seus colaboradores consideram que os saberes são construídos na prática, a partir das necessidades que as situações de trabalho exigem, pois, *“o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”* (Tardif, 2002, p. 11). Os autores buscam estabelecer relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais dos professores. Esses saberes são mobilizados e empregados na prática cotidiana e dela se originam. Trabalham com a noção de saber num sentido amplo, que pode ser entendido como: *“... conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar* (Tardif e Lessard apud Tardif, 2002 , p.60). Este conjunto de saberes é oriundo de diferentes fontes (formação inicial e continuada dos professores, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, etc.). Sendo assim, podemos identificar em Tardif, assim como em Vygotsky, um importante papel da experiência social na construção desses saberes. Posteriormente, a relação entre os dois pesquisadores será retomada.

No campo teórico, a tarefa de definir critérios para classificar a diversidade de categorias que tratam a questão do saber docente vem se mostrando bastante árdua. O fato de se basearem em elementos incomparáveis entre si, dificulta uma visão dos saberes dos professores como um todo.

Na tentativa de buscar uma solução para o problema exposto acima, Tardif, Lessard e Lahane (apud Tardif , 2002) propuseram *“um modelo construído a partir de categorias relacionadas com a trajetória percorrida pelos professores ao edificarem os saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana.”* (p. 62). Nesse modelo, o saber profissional está na

confluência entre várias fontes (história de vida pessoal e profissional, da sociedade, dos outros atores educativos, da formação, etc.). Entretanto, essa abordagem pode nos dar a impressão de que todos os saberes estão igualmente disponíveis na memória do professor ao mesmo tempo, permitindo a ele dispor dos mesmos, sempre que houver necessidade. Esta visão se mostra simplista, pois ignora as dimensões temporais do saber profissional, ou seja, “*sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo de uma carreira.*” (Tardif , 2002, p.67). A forma como ele mobilizará os diferentes saberes construídos ao longo da sua história pessoal e profissional estará diretamente relacionada às questões que forem relevantes no seu momento de vida atual. Podemos resgatar nessa relação o pensamento marxista apregoado por Vygotsky de que ao agir sobre o meio, modificando-o o indivíduo modifica a si mesmo. Acredito poder afirmar que ao construir conhecimentos no processo de formação continuada, o professor realiza um constante movimento de confrontar seus saberes com os novos veiculados na formação, criando algo diferente do que está sendo visto e do que já possuía antes de iniciar a formação.

Na construção dos saberes profissionais, o professor busca definir um estilo próprio de trabalho, ou seja, constituir uma identidade profissional aceitável para si e para os outros, utilizando referenciais que considera válidos para constituir o alicerce e legitimar a sua prática pedagógica.

Em relação à temática exposta, os autores apresentam dois fenômenos que merecem atenção:

O primeiro é a trajetória pré-profissional, que segundo inúmeros estudos, mostra que muito dos saberes profissionais dos professores (sobre ensino, papéis dos atores educativos, sobre como ensinar) provém em grande parte de sua história de vida, em especial, de sua própria vida escolar. Estudos realizados na América do Norte demonstraram que os alunos passam da formação inicial para o magistério sem alterar significativamente suas crenças anteriores sobre o ensino e ao começar a trabalhar fazem uso dessas mesmas crenças para solucionar seus problemas.

O segundo fenômeno é o da trajetória profissional. Nesse sentido ocorrerá uma segunda socialização: a profissional, que se constituirá num “*processo de marcação e incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas*

*institucionalizadas das equipes de trabalho.*” (Tardif , 2002, p.70). Esse processo destaca a importância do **saber-viver-na-escola** (grifo meu), pois, ao inserirem-se numa carreira, os professores necessitam assimilar saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas maneiras próprias de agir e pensar.

Para contribuição teórica da presente pesquisa, num primeiro momento, o fenômeno da trajetória pré-profissional poderá ser aprofundado com o intuito de permitir um melhor entendimento das etapas iniciais da Formação em Alfabetização Plena (FAP) que valoriza os relatos dos professores referentes principalmente a sua trajetória pré-profissional. O fenômeno da trajetória profissional será retomado posteriormente na análise das relações dos professores com seus saberes.

Entendo que os fenômenos descritos anteriormente podem ser relacionados à teoria de Vygotsky, ao privilegiar os aspectos sócio-culturais na constituição do indivíduo. Para ele desde os primeiros momentos da vida da criança, suas atividades adquirem significados próprios do seu meio social, dirigido a objetivos definidos:

*“O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre **história individual e história social** (grifo meu).” (Vygotsky, 1991, p. 33).*

Para Tardif (2002), “*os saberes de um professor são uma realidade social materializada*” (p. 11), os quais se dão por meio da sua formação e também das suas experiências de vida anteriores ao exercício da profissão. Ele procura situar o saber do professor “*na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua **natureza social e individual** (grifo meu) como um todo.*” (p. 11).

Vemos assim uma possível analogia, em termos de pressupostos teóricos, entre ambas as perspectivas.

Ainda nesse sentido, o documento do MEC (2001), que estabelece as diretrizes da formação continuada de professores, reforça a importância da experiência da vida pessoal e da vida escolar, além das experiências profissionais, como marcadores das suas:

*...representações pessoais, concepções e crenças – sobre a educação, instituição escolar, as problemáticas sociais que se manifestam na escola, as relações educativas, os alunos, os conteúdos de ensino, as formas de ensinar e aprender – e tudo que compõe o repertório pessoal com o qual ele lida o tempo todo nas situações cotidianas... (p. 26).*

A formação pré-profissional compreende as experiências familiares e escolares dos professores. É importante destacar que não há consenso sociológico em relação à natureza dos saberes, pois diferentes autores apresentam tipologias variadas para representar a diversidade de saberes docentes, como fazem, por exemplo, Doyle (1997); Raymon (1993) e Shulman (1986). Segundo Tardif (2002): *“Estes autores usam critérios cognitivos ou teóricos a partir dos quais propõem diferentes classificações dos saberes, mas os critérios mudam de uma tipologia para outra” (p.18)*. Parece existir um consenso de que eles não são inatos. São produzidos na socialização, por intermédio da imersão dos indivíduos nos diferentes espaços sociais (família, grupos, amigos, escola, etc.), nos quais são construídas as identidades (pessoal e social). Tardif defende *“um modelo construído a partir das categorias dos próprios docentes e dos saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana.”* (Tardif, 2002, p. 18).

Na área do ensino, estudos (como por exemplo os empreendidos por Carter e Doyle) dedicados às histórias de vida dos professores defendem que, na prática profissional, eles mobilizam *“saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional formal para o ensino.”* (Carter e Doyle apud Tardif , 2002, p. 72). Eles mostram também que existe mais continuidade do que ruptura entre as experiências pré-profissionais, em especial, as de socialização primária (família e escola) e o conhecimento profissional do professor.

Ao longo da sua história de vida pessoal e profissional, o professor internaliza certos conhecimentos, competências, crenças e valores, os quais vão estruturando sua personalidade e suas relações com os outros. Estes saberes são reutilizados e reatualizados, geralmente, de forma não reflexiva, mas com convicção na prática. Pretendo com o desenvolvimento da pesquisa, compreender como...

*“os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.” (Tardif, 2002, p. 72).*

Essa tomada de consciência do professor pode se constituir num primeiro passo para entender como ele assimila ou não, e incorpora ou não, os conteúdos apresentados na formação à sua prática. As atividades de elaboração de relatos referentes à sua prática podem favorecer essa tomada de consciência.

Outra categoria a ser considerada na presente análise para o entendimento mencionado no parágrafo anterior é a que trata das **relações dos professores com seus próprios saberes** (grifo meu). Segundo Monteiro (2001), Tardif, Lessard e Lahane consideram o saber docente *“um amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.”* (p. 130).

Para Tardif (2002), os professores incorporam à sua prática docente saberes que não são produzidos por eles:

*A relação que os professores mantêm com os saberes é de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática.* (p. 40)

Dentro do contexto do curso pesquisado (Formação em Alfabetização Plena -FAP) o saber referente à alfabetização está sendo definido ‘a priori’ pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Mesmo se baseando em pesquisas de ponta na área da alfabetização, e nas características, e necessidades dos alunos a serem atendidos, não existe uma efetiva participação dos professores cursistas na definição dos conteúdos a serem veiculados na formação. Esses saberes — por mais que sejam considerados relevantes para a aprendizagem da escrita e da leitura — são exteriores aos professores: *“Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela”* ( Tardif, 2002, p.41).

## **2.2-Professores aprendizes: construindo conhecimento, saberes e práticas.**

Lelis (2008) apresenta um estudo que se propõe a apresentar a construção social da profissão docente no Brasil a partir da apresentação de uma “rede de histórias”. Na introdução do seu estudo, a autora traz algumas críticas a uma visão de representação da categoria docente que impõe limitações que pré-determinam saberes e competências a serem dominados pelo professor. Essa visão desconsidera a autonomia dos sujeitos e no caso específico dos professores, “*ignoram a dinâmica das práticas escolares.*” (Azanha apud Lelis, 2008, p.55).

A literatura internacional que trata da profissão e profissionalização docente aponta uma variedade de significações acerca do tema. Essas significações vão da ameaça de um controle político do trabalho docente, que pode levar a uma dicotomia entre concepção e execução de propostas pedagógicas, até a questão das ideologias presentes nas definições da profissão docente.

Alves (2007) aponta três dimensões presentes nos estudos relativos aos saberes da docência junto ao campo de formação de professores no Brasil: a dimensão epistemológica refere-se aos embates no campo da constituição do conceito de professor-reflexivo e seus fundamentos filosóficos; a dimensão política que ocasiona desdobramentos e significados das relações de poder e a dimensão profissional, que aponta possíveis consequências para a profissão docente.

O autor analisa a recepção que diferentes estudos relativos à prática docente obtiveram no campo da formação de professores no Brasil.

Ao fazer um levantamento dos estudos sobre saberes docentes, Alves demonstra que as pesquisas que se orientam pela sociologia do trabalho e das profissões se apresentam como uma importante perspectiva de investigação, a qual começou a difundir-se no Brasil a partir da década de 90 com os estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (conforme visto anteriormente). Esses teóricos apresentaram a possibilidade de produção de um conhecimento prático e a compreensão de que o professor no seu trabalho mobiliza uma pluralidade de saberes, advindos tanto da experiência pessoal quanto da profissional.

Alves esclarece que as teorias acerca do saber docente que se orientam pela sociologia do trabalho e das profissões receberam como crítica, dentre outras, o fato de incentivar ao profissional agir na incerteza e de gerar uma lógica de reestruturação produtiva/flexibilização curricular que forja perfis profissionais adequados aos ideários neoliberais. Para Freitas (apud Alves, 2007), após o movimento de ruptura com o tecnicismo ensejado pelos educadores nos anos 80 que buscava a emancipação por meio de uma formação profissional de caráter sócio-histórico, os anos 90 evidenciaram a categoria da prática reflexiva, que:

*... retira do âmbito universitário e priva da ciência a formação dos professores. Assim longe de se promover a profissionalização dos professores, o que se favorece é sua desprofissionalização...a formação docente estaria sendo transferida para o campo da epistemologia da prática. (Freitas apud Alves, 2007, p.271)*

Outra crítica identificada por Alves vem dos estudos de Duarte(2003), o qual discute a relação entre conhecimento tácito e conhecimento escolar, apresentando uma tese que atenta para a possibilidade de a epistemologia da prática atribuir um papel secundário ao saber acadêmico.

As críticas de Duarte se estendem também às pesquisas de Tardif, afirmando que seus estudos sobre saber docente desvalorizam o saber acadêmico na formação de professores, argumentando que suas ideias vão *“encadeando-se a fim de conduzir à conclusão sobre a irrelevância ou até mesmo sobre o caráter prejudicial do saber científico/teórico/acadêmico tanto na formação de professores como na pesquisa educacional.”* (Duarte apud Alves, 2007, p. 272).

Com relação ao exposto acima, permito-me discordar de Duarte. Não acredito que ao considerar todos os saberes docentes, independente da sua origem, importantes na formação e práticas docentes haja por parte de Tardif ou de outros autores que valorizam saberes não-acadêmicos uma desvalorização dos mesmos. Valorizar a prática do professor acaba sendo uma resposta a posicionamentos que enxergam os professores como meros executores de tarefas definidas por outros, vistos muitas vezes como seres



estranhos, que ignoram a complexidade de situações ocorridas no cotidiano escolar.

Tardif e Lessard (2008) explicitam em obra recente o desafio de apresentar questões que envolvam a profissão docente em diferentes lugares do mundo. Eles atentam para o fato de que houve uma grande evolução na maneira de enxergar o profissional do ensino. Com o passar dos anos, o ensino foi deixando de ser uma ocupação comparada à maternidade, pouco valorizada, mal remunerada e pouco exigente em nível de formação para se tornar *“uma atividade que exige conhecimentos e competências em vários campos...”* (p.9).

Ainda para esses autores, *“o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa, que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo”*. (p.9).

Dentro desse novo cenário que exige do professor uma adaptação rápida a diferentes situações que se impõem, devido à grande expansão dos conhecimentos advindos principalmente das recentes tecnologias da informação e da comunicação (Tardif e Lessard, 2008), uma formação continuada e permanente se faz urgente. E no surgimento de diferentes modelos de formação uma tendência se destaca: a ênfase em formações que primam pela prática, que valorizam troca de experiências, muitas vezes em detrimento às questões teóricas que subjazem as ações dos docentes no âmbito da prática pedagógica.

Chartier (2007) preocupa-se em realizar uma rigorosa pesquisa visando construir uma teoria a partir das práticas docentes (de ontem e de hoje) e em apontar possíveis alternativas para os problemas vividos pelos professores e pelos alunos. Nas palavras de Galvão e Prado (apud Chartier, 2007), ela apresenta em sua obra *“um olhar sensível e aguçado sobre as práticas e, nelas, sobre os professores e sobre suas crianças.”* (p.13).

Em artigo intitulado: Saberes Docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos, Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2008) estabelecem um diálogo entre “proposições formalizadas” e a “voz da experiência”, em outras palavras, entre teoria e prática. A partir de uma concepção do professor no papel de profissional reflexivo, que investiga a sua prática, os autores procuram discutir os tipos de saberes fundamentais à prática docente e de como estes se

inserir na produção dessa mesma prática pedagógica. Eles apresentam o papel atribuído ao professor, nos diferentes movimentos de inovação pedagógica e curricular, concentrado em duas vertentes:

*Num, o professor vê-se reduzido à condição de técnico que apenas toma conhecimento, por meio de cursos de atualização, do que foi produzido/pensado pelos especialistas; noutro, temos o professor que luta por autonomia intelectual/profissional que o habilite a atuar como agente ativo/reflexivo que participa das discussões/investigações e da produção/elaboração das inovações curriculares que atenda aos desafios socioculturais e políticos do seu tempo.(p.310)*

Essa polarização em dois extremos cria uma certa tensão, entre saberes produzidos por especialistas e os saberes provenientes da prática. Os saberes teóricos, organizados em geral em categorias abstratas, mesmo quando provenientes de pesquisas desenvolvidas numa dada realidade, sempre parecem muito distantes da prática cotidiana do professor. Essa tensão, que gera relações que muitas vezes distanciam os saberes científicos e os saberes práticos pode ser proveniente da forma como professores e acadêmicos se relacionam com esses saberes. Os autores acreditam que essa aparente má vontade de ambos os grupos com relação aos saberes que cada um valoriza é proveniente:

*“de uma cultura profissional marcada pela racionalidade técnica que super valoriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica.”(p.311)*

A conclusão dos autores após um breve estudo dessas tensões é de que a formação de professores precisa ir além da contraposição teoria x prática e deve ter como eixo principal a articulação entre essas duas dimensões. Promovendo situações que contribuam para a formação do professor-pesquisador que está num processo contínuo de aprendizagem. Vale ressaltar que o curso de formação, campo empírico do presente estudo, tem por princípio desenvolver essa articulação.

Dentro da mesma perspectiva descrita acima, segundo Chartier (2007), os professores valorizam dentro dos textos acadêmicos aquelas informações que podem auxiliá-los de forma mais imediata na sua prática pedagógica: “Ao se defrontarem com textos acadêmicos, os professores privilegiam as informações

*diretamente utilizáveis, o “como fazer” mais do que o “porquê” fazer, os protocolos de ação mais do que as explicações ou os modelos” (p.185).*

A autora apresenta dois modelos possíveis para se pensar a formação de professores. O primeiro modelo parte do pressuposto de que é preciso difundir todos os saberes para orientar “as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas” dos professores. No segundo modelo, a formação far-se-ia na troca de experiências, na prática, no dizer da autora no “ver-fazer-e-ouvir-dizer”. Nesse último caso, acredita-se que os saberes teóricos estariam muito distantes da realidade do professor, tendo, portanto, pouco a contribuir para a sua prática.

Voltando aos estudos de Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2008), que citando Elliot (1993) trazem uma justificativa para o fato de os professores enxergarem os conhecimentos teóricos como uma espécie de ameaça:

*São elaborados por um grupo de estranhos que afirmam ser especialistas na produção de conhecimentos válidos sobre suas práticas educativas. Esta reivindicação da qualidade dos especialistas só é evidente em relação ao conjunto de procedimentos, métodos e técnicas que utilizam para coletar informações sobre as práticas. Tais procedimentos se parecem muito pouco com a forma de processar informação dos professores como fundamento de seus juízos práticos... negam sua cultura profissional, a qual define a competência docente como uma questão de conhecimento prático intuitivo, adquirido de forma tácita através da experiência...Submeter-se a uma “teoria” é negar a validade do conhecimento profissional baseado na própria experiência. ( Elliot apud Fiorentini, Souza Jr. e Melo ,2008)*

Diante do exposto, podemos concluir que urge a construção de uma teoria com base em critérios mais próximos da realidade do professor. Nesse sentido, entender quais teorias embasam a atividade docente não é uma tarefa fácil. Para Chartier, (op. cit) Schön, a simples interrogação não é suficiente para tal entendimento. Somente tendo acesso aos “*dados diretos ou imediatos tirados da observação da ação dos professores*” (p.187) ajudaria na compreensão dos professores de “*como se aprende e se pratica um ofício (graças ao êxito, ao fracasso, à transferência , a interação entre novato e experiente) e como se melhora a eficácia do ensino.*” (p.187)

Fazendo um paralelo com Tardif, ao questionar a incorporação à prática do professor de saberes que não foram produzidos por ele, Chartier traz a questão especificamente para a área da escrita e da leitura:

*“...para áreas como a leitura e da escrita, a massa de saberes acessíveis cresceu desmedidamente tomando-se internacional. Como fazer a seleção do que deve ser difundido?” (Chartier, 2007, p. 189)<sup>6</sup>*

Nóvoa (1995) chama atenção para a década de 80 (século XX), no momento em que a figura do professor se torna central dentro do cenário pedagógico. Houve uma proliferação de obras literárias voltadas para temas que destacam a figura do professor:

*A literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores. (p. 15)*

Ainda para Nóvoa, a despeito da heterogeneidade e dessa qualidade desigual, esse movimento foi muito positivo ao *“recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação.” (p. 15)*

Reforçando a idéia da articulação entre o pessoal e o profissional, o autor apresenta a seguinte questão: *“De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?” (p. 16)*. Segundo ele, mistura de gostos, experiências e até de acasos que, ao longo do tempo, vai construindo a sua própria maneira de conduzir a atividade pedagógica (organização das aulas, relacionamentos com os alunos, metodologias de ensino) e formando uma espécie de *segunda pele profissional* (grifo do autor).

Para Nóvoa, persiste nesse sentido um *efeito de rigidez* (grifo do autor) que faz com que, muitas vezes, os professores se mostrem avessos às mudanças. Apresentam por vezes dificuldades em abandonar práticas arraigadas ao seu exercício profissional, em especial, aquelas empregadas em momentos difíceis e que se mostraram bem sucedidas.

Ao mesmo tempo, os professores também são vistos como um grupo sensível ao *efeito de moda* (grifo do autor). Esse efeito muitas vezes faz com que haja uma mudança apenas superficial. Segundo Nóvoa (1995):

---

<sup>6</sup> Essa questão será retomada posteriormente.

*“Os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda. A gestão pessoal deste equilíbrio entre a rigidez e a plasticidade define modos distintos de encarar a profissão docente.” (p. 17).*

O autor expõe que ao aderir a moda, o professor empreende uma **fuga para a frente**(grifo do autor). Ele encara as questões educativas sem compreender os fatores que envolvem uma ou outra forma de ensinar. É no modo de encontrar um equilíbrio entre a rigidez e a plasticidade que o professor vai se constituir como profissional. Nóvoa atenta para a importância de o professor apropriar-se do seu saber, forjado na sua prática, mas que precisa vir à consciência e ser trabalhado de forma teórica e conceitualmente.

A abordagem de Nóvoa pode ajudar no entendimento da relação que os professores pesquisados estabelecem com o Curso de Formação em Alfabetização Plena (FAP), ou seja, compreender como eles se posicionam diante dos conteúdos referentes ao processo de alfabetização apresentados na proposta da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias.

Inúmeras pesquisas vêm sendo desenvolvidas no âmbito de estudos recentes, nos quais a pessoa do professor tem se destacado. Segundo Bueno (2002), nos anos de 1980, nos estudos acerca da formação docente, a ênfase recaiu na pessoa do professor, favorecendo o aparecimento de obras e estudos sobre *“a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores”* (Bueno, 2002, p.11).

Esse aspecto da formação de professores até o período acima citado vinha sendo ignorado pelos estudiosos da área. Segundo Nóvoa (apud Bueno, 2002) a partir de 1984:

*Que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores. (p.13)*

Para Bueno, a questão da subjetividade que passa a fazer parte das pesquisas relacionadas à formação docente não se constitui num fenômeno isolado, mas faz parte de um movimento maior dentro da área das ciências humanas que passou a buscar novos referenciais para seus métodos de pesquisa. A utilização pelas ciências humanas dos métodos experimentais desenvolvidos pelas ciências físicas e biológicas — condição para serem reconhecidas como disciplinas científicas — com o tempo se mostraram insuficientes para tratar fenômenos específicos, principalmente aqueles relacionados ao comportamento humano. As novas relações estabelecidas entre o homem e a natureza, mediadas pela cultura, trouxeram a necessidade de se buscar novos métodos de investigação, *“mas, sobretudo, a um modo novo de conceber a própria ciência”* ( Bueno, 2002, p.13).

Nas pesquisas atuais na área da educação no campo da subjetividade, um aspecto bastante explorado são os estudos com história de vida dos professores. Apesar de não negar a importância de tais estudos, Bueno atenta para o fato de os mesmos serem mais utilizados nas pesquisas relacionadas à formação continuada de professores (na presente pesquisa não é diferente). Ela aponta para a importância da utilização de abordagens autobiográficas nos estudos que envolvam ex-professores e futuros professores:

*A diferença de perspectivas profissionais que há entre um grupo e outro estabelece as diferenças quanto à forma de se pôr o método em prática, fazendo que daí decorram as vantagens e os limites de cada abordagem. (Bueno, 2002, p. 21).*

No campo da subjetividade, vários aspectos podem ser abordados. Chakur (2002) apresenta um estudo intitulado: “A Profissionalidade docente em uma abordagem construtivista” que tem por objetivo transportar a leitura piagetiana do desenvolvimento cognitivo para o estudo da profissionalidade docente.

A autora concebe a prática do professor como um *“processo de reflexão na ação, núcleo da formação docente e lugar da produção do saber, enquanto a formação se torna desenvolvimento profissional”* ( Chakur, 2002, p.151).

Para definir o conhecimento prático do professor, que teria sua origem e expressão na ação, a autora considera a validade da vertente evolutiva de

trabalhos que focalizam fases da vida do professor como os desenvolvidos por Huberman (1995) e Cavaco (1995), mas considera-os insuficientes para entender de forma racional os rumos divergentes que o desenvolvimento profissional docente pode tomar, mesmo entre sujeitos que apresentam trajetórias semelhantes.

Ela considera que alguns conceitos piagetianos podem ser fundamentais para o estudo da profissionalidade docente, fornecendo uma resposta mais favorável para o problema colocado anteriormente. Para analisar os dados coletados na pesquisa, foram levados em conta os seguintes conceitos:

- A teoria da equilibração das estruturas cognitivas - considerando como particularmente relevantes, as noções de abstração reflexiva, níveis de desenvolvimento e noções de reação compensatória a elementos perturbadores;
- A teoria da tomada de consciência – enfatizando as diferenças entre o fazer e o compreender, com seus mecanismos de regulação;
- A teoria do desenvolvimento do juízo moral.

Os resultados da pesquisa indicaram que a profissionalidade docente, considerando os seguintes eixos: prática pedagógica, autonomia e identidade profissional desenvolvem-se em níveis distintos de equilíbrios, denominados “níveis de construção da profissionalidade docente”, a saber:

- Nível I – Profissionalidade fragmentada com desvio de identidade - prática reiterativa automatizada, a heteronomia e o desvio de identidade;
- Nível II - Profissionalidade localizada com semi-identidade-mobilidade pontual da prática, a semiautonomia e a semi-identidade profissional;
- Nível III – Profissionalidade refletida - apresenta como principal característica o exercício profissional refletido, a autonomia responsável e a identidade profissional.

A autora apresenta a seguinte conclusão:

*Fatores como mudanças nas exigências sociais, imposições burocrático-administrativas e desvalorização da profissão são os maiores obstáculos ao desenvolvimento da profissionalidade refletida, cuja aquisição é obra coletiva dentro de um contexto social e escolar. (Chakur, 2002, p. 173)*

Na relação do professor com seu saber, Lüdke ( 2001) se propõe a analisar as relações entre saber docente e pesquisa docente, focalizando a ideia do professor pesquisador e o tipo de pesquisa dele próprio.

A pesquisa foi realizada com professores e estudantes de Cursos de Licenciatura e Escola Normal e inicialmente buscou levantar com os sujeitos pesquisados quais saberes seriam necessários para iniciar a carreira docente na opinião deles.

Os dados coletados mostraram os seguintes resultados: em primeiro lugar, estariam os conhecimentos ligados às disciplinas a serem ensinadas pelo futuro professor e em segundo lugar, estariam às questões ligadas à avaliação do processo ensino-aprendizagem; à disciplina em sala de aula; ao planejamento escolar ; à administração da escola e a outros aspectos ligados à organização escolar.

Nos depoimentos dos professores, a importância da formação para a pesquisa só foi mencionada por professores e alunos de áreas específicas como, por exemplo, física e biologia.

A ausência de uma preocupação com a pesquisa, por parte dos professores como requisito fundamental<sup>7</sup> na formação docente criou a necessidade de realização de uma nova investigação, para analisar a relação entre saber docente e pesquisa docente. Essa análise foi desenvolvida a partir do confronto dos dados da pesquisa com reflexões da literatura atual, focalizando a *“ideia do professor-pesquisador, no tipo da pesquisa”* próprio *“do professor e nos problemas levantados pela comparação com a pesquisa acadêmica”*.(Lüdke,2001, p.79).

A autora utiliza como um dos seus principais referenciais teóricos, o trabalho pioneiro de L. Stenhouse (1975) que em obra sobre desenvolvimento do currículo, coloca em destaque a questão do professor-pesquisador. Segundo ele, a sala de aula deveria funcionar como um laboratório no qual o professor experimentaria as melhores maneiras de ensinar aos seus alunos. Dentro da mesma linha de pensamento desenvolvida por Stenhouse, Elliot

---

<sup>7</sup> Segundo a autora, atualmente a pesquisa se coloca como requisito fundamental na formação docente.



(1993) desenvolve a ideia de pesquisa-ação como forma de crescimento profissional do professor.

Mas foi com D.Schön ,conforme a autora , que se difundiu a ideia do professor reflexivo, embora o professor não tenha sido o foco da sua primeira obra (1983), pois ele trata da prática reflexiva, não necessariamente da prática docente. O professor aparece com destaque posteriormente (1992). Suas sugestões foram recebidas de maneira muito positiva pelos formadores de futuros professores e

*O componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, correndo até o risco de ser tomado como garantia suficiente para tanto. (Lüdke, 2001, p.80)*

Nos resultados da investigação, foram encontradas diferentes concepções de pesquisa, a maioria relacionada a questões bastante práticas como, por exemplo, a confecção de material didático. Foram encontradas também situações raras de pesquisas fiéis aos critérios acadêmicos, em geral nas áreas de ciências e biologia.

A conclusão da autora é de que a questão do professor-pesquisador e seu saber docente devem ser trazidos à tona, assim como a possibilidade do desenvolvimento de pesquisas de vários tipos no âmbito escolar, inclusive aquelas que atendam aos rigorosos critérios acadêmicos.

Macedo (2006) apresenta estudos na área de currículo que podem ajudar na reflexão referente aos saberes docentes. Ela pensa o currículo como um espaço de produção cultural, “...para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola.” (Macedo, 2006, p.98). Tendo por princípio o argumento de que o currículo é um espaço de fronteira, no qual as questões podem conter verdades provisórias, podem ter seus sentidos negociados. Essa forma de enxergar a realidade parece bastante adequada para o presente estudo, pois a produção científica no campo tem demonstrado que não existe consenso entre os autores da área (conforme já visto em Tardif).

Dentro de uma perspectiva de valorização da experiência, Vieira (2005) desenvolve uma pesquisa dentro de uma disciplina de pós-graduação cursada por professores, na qual ela analisa registros escritos em forma de narrativas

profissionais, que se constituem um processo-produto; revelador do **eu** na relação com o **outro** (grifos da autora). Ela busca alargar as práticas da disciplina ao contexto de trabalho das alunas, por considerar a dimensão experiencial afetada pela orientação de uma pedagogia que, segundo ela, é reprodutora e detentora de características aplicacionistas que se traduzem em currículos pré-definidos, prescritivos, com verdades que parecem definitivas. Pode-se intuir que ao buscar uma aproximação da pedagogia da formação à orientação reflexiva, pode-se provocar...

*...movimentos de ruptura, principalmente, decorrentes da intenção de reforçar a dimensão experiencial da disciplina através da inclusão da experiência profissional das alunas como objecto de reflexão-acção.*  
(p.120)

A autora está em sintonia com Macedo quando esta propõe pensar o currículo além das prescrições, fazendo com que o mesmo se constitua um espaço de produção cultural para além da dicotomia currículo formal e currículo vivido.

Em sua análise, Vieira observa um aparente distanciamento entre a prática e o discurso teórico presente nas aulas. Ela questiona se existe uma falta de consciência sobre o que se está fazendo: - **O que fundamenta a minha prática?** (grifo meu). A reflexão teórica não atende as intenções da pesquisa que seria a de renovar a prática, mas, ao se escrever/falar sobre sua experiência profissional, os professores não utilizam os conceitos profissionais trabalhados nas aulas de pós-graduação, no dizer de Vieira existe uma ponte “*invisível ou pouco consistente*”, uma falha na tentativa de teorização da experiência. As possíveis ligações entre a prática e os conceitos trabalhados existem de fato na cabeça das professoras? Elas estão presentes, mas são imperceptíveis? No dizer de uma das alunas pesquisadas:

*... ligações que existem mas não se vêem – para as ver é preciso um mecanismo de “raio x”; ou ligações que são criadas mas não são conscientes para as conscientizar é preciso que alguém nos diga que estão lá, nos ajude a notá-las (Diário,23.5.03 apud Vieira, 2005)*

Para Vieira, anterior a relação entre ausência versus presença da linguagem científica na produção dos professores está outra questão a ser

apontada inicialmente: que linguagem, quem construiu e como foi construída?  
Para quê?

Quem define quais sentidos serão legitimados. Como determinar que o discurso do professor por não apresentar determinada linguagem científica é inconsistente?

A preocupação em fazer com que o professor se aproprie de uma linguagem mais científica pode estar diretamente relacionada a idéia pré-concebida de que a escola é “o lugar de transmissão da cultura” (Macedo, 2006), de uma cultura produzida em espaços externos a ela. Mas que cultura seria essa? Ainda segundo Macedo as abordagens críticas e pós-críticas na área de currículo vêm questionando que ao tratar a cultura selecionada para compor o currículo escolar, determinadas abordagens não são contempladas. Assim como não o são as relações de poder produzidas por elas. Mesmo mediante as críticas a cultura permanece sendo tratada como conteúdo a ser ensinado e o professor ao não explicitar essa cultura no seu discurso pode ser acusado de pouco científico.

Nesse sentido, parece que as tendências dentro da formação de professores que evidenciam a figura do professor-reflexivo, valorizando a construção de teorias pessoais, segundo Vieira, surgem num primeiro momento:

*...para negar a hegemonia do conhecimento acadêmico em favor de uma epistemologia praxeológica na construção do conhecimento profissional( Vieira, 2005)*

A própria autora, no entanto, alerta para o perigo de que a valorização das teorias pessoais funcione como um meio de sujeitar o professor à autoridade das teorias públicas. Ao contrapor as suas teorias pessoais com a pública, fazendo com estas pareçam menos importantes por serem teoricamente menos científicas.

Dentro dessa perspectiva, o papel da teoria e conseqüentemente do saber acadêmico é posto em segundo plano na formação do professor e conseqüentemente da possível influência na sua prática.

Seria possível estabelecer um diálogo que busque um entendimento entre as duas posições? Será que valorizar as teorias pessoais do professor, seus saberes tácitos, crenças e experiências pessoais necessariamente significa

não considerar a importância dos saberes científicos? Há possibilidade de se estabelecer um diálogo que não determine a dominação de um ponto de vista sobre o outro? Acredito que sim. Vieira busca um equilíbrio entre esses dois aspectos na formação de professores. Para ela, é possível “*reconhecer a importância das teorias pessoais dos professores, sem perder de vista as teorias públicas da educação*” (Vieira, 2006 p. 124).

Dentro de uma negociação de sentidos, a autora propõe a apropriação da teoria pública como um processo de validação de sua relevância pessoal e não de mera reprodução de algo elaborado por especialistas. Dessa forma não é preciso nem considerar a teoria pública como algo a ser seguido cegamente sem ser questionado nem como algo a ser negado totalmente. Esse pode ser um caminho no sentido de se construir relações de poder menos hierárquicas e verticais e de hegemonias provisórias que podem ser revistas e seus sentidos podem ser negociados (Macedo, 2006).

Voltando a Tardif esse poderia ser o caminho a ser trilhado no sentido de compartilhar com os professores que participam do processo de formação continuada a definição dos conteúdos a serem veiculados na formação.

As pesquisas apresentadas mantêm como elo a preocupação com aspectos relevantes para a análise da formação docente, sendo utilizadas posteriormente na análise dos dados construídos ao longo do presente trabalho de pesquisa.

### **3-Metodologia**

Para o alcance dos objetivos, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, entendendo pesquisa como *“atividade de investigação capaz de oferecer (e, portanto produzir) um conhecimento ‘novo’ a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe a respeito dela (e).”* (Luna, 1991, p. 26). E qualitativa como metodologia que não se apóia em medidas operacionais cuja intensidade é traduzida em números. (Gatti, 2001).

Em relação ao objetivo geral da pesquisa (será retomado posteriormente), foi utilizada a categoria de pesquisa explicativa, que segundo Santos (2002) se ocupa com *“o porquê dos fatos e fenômenos que preenchem a realidade, isto é, com a identificação dos fatores que determinam a ocorrência ou maneira de ocorrer, dos fatos/fenômenos/processos”*.(p. 27)

A relevância dessa abordagem no presente estudo se dá pela necessidade de haver um entendimento da maneira como o professor constrói seu conhecimento acerca da concepção sócio-construtivista de alfabetização e se esse processo explica o fato de ele incorporar ou não os novos pressupostos teóricos à sua prática pedagógica (principal objetivo da pesquisa).

Para a coleta de dados foram utilizadas as seguintes técnicas:

- Análise de documentos pessoais - produzidos pelos professores ao longo da formação;
- Entrevistas semi-estruturadas - a serem realizadas com o objetivo de colher impressões dos professores após a conclusão do curso.

Segundo Gil (1999), documentos pessoais são inscritos produzidos ou ditados por seu autor, que possibilitam informações relevantes acerca de sua experiência pessoal. Essas fontes de “papel” muitas vezes são “capazes de proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos para evitar perda de tempo com levantamentos de campo” (p. 160).

A utilização dos documentos pessoais permitiu avaliar os seguintes aspectos relevantes para a presente pesquisa:

- Favorecer a obtenção de dados relacionados à vida dos professores sem causar maiores constrangimentos;

- Compreender a percepção de que os professores possuem fatos relativos ao seu passado pessoal e profissional;
- Identificar possíveis processos de mudança acerca da concepção de alfabetização do professor, ao longo do curso de formação.

Os documentos selecionados permitiram a explicitação de questões referentes à prática do professor, o que segundo Chartier (2007) ajuda a compreender *“como se aprende e se pratica um ofício”*. O material escrito será selecionado considerando três etapas distintas do curso:

- Etapa inicial: relatos produzidos nos primeiros encontros, que versam sobre a experiência do professor com o seu processo pessoal de alfabetização;
- Etapa intermediária: relatos produzidos a partir do desenvolvimento por parte do professor, de atividades propostas no curso com a sua turma;
- Etapa final: relatos produzidos ao final do curso, avaliando a relevância do mesmo para a vida pessoal e profissional do professor.

Para a análise do material selecionado foram consideradas as seguintes premissas relativas aos posicionamentos adotados pelos professores diante da formação, de acordo com um dos documentos produzidos pelo MEC (Ministério da Educação), para o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA):

- a) Desvalorizar o seu próprio saber e querer colocar em prática as novas ideias sem refletir sobre elas;
- b) Mesclar o que já realiza com as propostas da formação sem refletir que as práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas com a concepção de educação do professor (como ele vê o papel da escola, do professor, do aluno, etc.);
- c) Discordar de tudo que está sendo visto, desconsiderando avanços de estudos e pesquisas na área da alfabetização (estudos empreendidos principalmente nas áreas da psicolingüística e da sociolingüística).

Tais categorias foram consideradas para a organização inicial do material, e ao longo da pesquisa, foram redimensionadas( ver cap. 4) . A partir destes

relatos escritos e orais foram estabelecidas as trajetórias de saberes e práticas construídas por estes professores<sup>8</sup> e de como este processo se reflete na sua atuação profissional. Para os relatos escritos optei por não identificar os professores, pois o material foi elaborado especificamente como tarefas do curso.

Nas etapas iniciais do curso os professores produzem os seguintes textos:

- 1.<sup>a</sup> Etapa - registro de um fato marcante do seu próprio processo de alfabetização;
- 2.<sup>a</sup> Etapa – escrita das memórias de alfabetização que pode ser escrita em diferentes gêneros textuais;
- 3.<sup>a</sup> Etapa – após a elaboração de um quadro de concepções de alfabetização, o professor deve identificar e registrar quais concepções estão presentes na sua prática.

O professor dentro do seu processo de construção de conhecimento deve ser tratado como sujeito ativo e singular. Os registros escritos produzidos, inicialmente pelos professores têm por objetivo sensibilizá-los para a importância das experiências de vida na sua formação profissional.

O resgate dessas experiências ilustra o que diz o documento do MEC: “... não se pode conceber um processo de ensino e aprendizagem de professores em que eles não sejam os protagonistas”. (2001 p.26).

Os registros permitem a análise do processo pessoal de aprendizagem, contribuindo para desenvolver a capacidade do professor de enxergar além dos conteúdos observáveis. Isso permite que ele relacione o seu próprio processo de aprendizagem, com a maneira como organiza o seu trabalho pedagógico com os alunos, pois, “*Entender as formas próprias de aprender e utilizar conhecimentos e a evolução da aprendizagem pessoal pressupõe uma reflexão metacognitiva, uma reflexão que permite aprender sobre aprendizagem.*” (MEC, 2001, p.29)

A técnica da entrevista foi utilizada por ser “*bastante adequada para obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem (...) bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das*

---

<sup>8</sup> Incluindo nessa trajetória o período do Curso de Formação em Alfabetização Plena.

*coisas precedentes*” (Gil, 1999, p. 117). A entrevista semi-estruturada desenvolve-se a partir de uma relação de perguntas, que pode ser alterada dependendo das respostas do entrevistado. Dessa maneira o entrevistado, no caso o professor, dita o tom da pesquisa, dirige o rumo da conversa, mas o pesquisador precisa estar atento para que a entrevista não se desvirtue.

As perguntas previamente elaboradas também visam contribuir com o estabelecimento das categorias a serem utilizadas na análise dos dados construídos ao longo da pesquisa. Acredito que por intermédio das perguntas formuladas, o objetivo de perceber como os professores se posicionam diante do seu processo de formação poderá ser alcançado. Pois como serão estabelecidas trajetórias de diferentes sujeitos acerca de um mesmo processo, optei por manter as mesmas perguntas para todos, mas com uma certa abertura para que eles possam se posicionar melhor.

Foram formuladas quatro questões para a entrevista e foi realizada uma amostragem com cinco professores que fizeram a formação, para testar a validade das perguntas, em um estudo-piloto.

Questões formuladas:

1. Qual foi a sua principal motivação na escolha da sua profissão?
2. Para você, o seu saber de referência é, essencialmente, científico (com base em teorias) ou técnico (com base na prática)?
3. De que forma a sua ação pedagógica é influenciada pelas suas características pessoais? E pelo seu percurso profissional?
4. Como você avalia a sua prática pedagógica em alfabetização após concluir o Curso de Formação em Alfabetização Plena?

Análise prévia das respostas das entrevistas realizadas:

- De uma maneira geral, a motivação dos professores entrevistados para a escolha da profissão sofreu forte influência familiar e ou de pessoas próximas;
- Reconhecem que o saber de referência é construído com base na prática, mas atribuem importância aos conhecimentos científicos e acreditam que o ideal é que haja um equilíbrio entre ambos;



- Identificam uma influência muito grande das características pessoais na ação pedagógica, atribuindo um papel importante, mas secundário à trajetória profissional;
- Os cinco professores entrevistados foram unânimes em apontar a importância da formação para uma melhor compreensão de como os alunos constroem conhecimentos acerca da escrita e da leitura. Demonstraram também que passaram a se sentir mais seguros para desenvolver seu trabalho no papel de alfabetizadores.

A partir do resultado da amostragem, pude perceber que as perguntas formuladas podem ajudar a compreender os fenômenos estabelecidos por Tardiff (2002), a trajetória pré-profissional e a trajetória profissional, facilitando a compreensão das relações que podem ser estabelecidas entre essas trajetórias e o papel do curso de formação na prática pedagógica do professor.

## **4-Análise dos dados coletados**

### **4.1- Caracterização dos professores que participaram da pesquisa**

Foram entrevistados oito professores que atuam na Rede Pública Municipal de Duque de Caxias, regentes de turmas de ciclo de alfabetização na época em que realizaram o curso de formação continuada. As entrevistas foram realizadas a partir de uma relação prévia de perguntas (ver capítulo 3, p. 49) que, dependendo da situação, poderiam ser modificadas, suprimidas, alteradas de acordo com as respostas dos entrevistados. Os professores que produziram os relatos foram meus alunos na Formação em Alfabetização Plena (FAP), no ano letivo de 2006. Para efeito de análise dos resultados, os professores identificados numericamente são os entrevistados. Os relatos não identificados são escritos.

### **4.2 Definição das categorias de análise do material coletado**

Após a realização das entrevistas, o referencial teórico utilizado para a organização inicial do material selecionado se mostrou insuficiente, incompleto<sup>9</sup>. Os professores entrevistados não chegam a “desvalorizar” o seu próprio saber, pelo contrário, existe um reconhecimento da importância dos saberes adquiridos ao longo da trajetória pessoal e profissional. Em alguns momentos esses docentes deixam transparecer que esses saberes parecem insuficientes para dar conta das questões mais importantes que se apresentam no dia-a-dia do seu trabalho. E demonstram valorizar bastante os conhecimentos apresentados na formação, mas diferente do que coloca a premissa “*Mesclar o que já realiza com as propostas da formação sem refletir que as práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas com a concepção de educação do professor (como ele vê o papel da escola, do professor, do aluno, etc.)*”. O exercício de reflexão se mostra importante no momento de entender como a teoria acontece na prática. Ao produzirem os relatos pessoais, os professores têm a oportunidade de explicitar quais teorias embasam suas expectativas de aprendizagem”, promovendo a apropriação por parte dos professores de seus próprios saberes e favorecendo o que Chartier

---

<sup>9</sup> As categorias utilizadas para análise foram definidas a partir de premissas definidas no documento oficial do MEC (ver capítulo III, p.25 e p.26).

denomina de “teorização da prática” No decorrer da análise dos dados, a intenção inicial era apresentar os resultados dos documentos pessoais e das entrevistas em separado, mas muitas questões foram recorrentes e me pareceu que ficaria repetitivo. Optei em apresentar partes da entrevista e dos relatos escritos, sempre que estes se mostrarem relevantes para ilustrar a base teórica da presente pesquisa. Consigo perceber na fala dos professores várias questões que me remetem ao referencial teórico adotado e a possíveis respostas levantadas ao longo da presente pesquisa;

Em função do exposto, as categorias foram redimensionadas para atender melhor aos objetivos do trabalho:

- Motivação para a escolha da profissão;
- Saber que mais influencia a prática;
- Influência das características pessoais no trabalho pedagógico;
- Trajetória profissional;
- Avaliação da prática pós- formação.
- Construção de Conhecimento

### **Motivação para a escolha da profissão**

Na questão referente à motivação para a escolha da profissão, os professores entrevistados reforçam um dos pilares da teoria de Vygotsky: a ideia de que o sujeito se constitui como ser humano na relação com o outro. A vocação para o magistério não é vista como algo divino, transcendental, ela foi construída ao longo da experiência social adquirida na formação e no exercício da profissão. Essa profissão que se constrói na própria vida, em particular na vida escolar, marca o que Tardif denomina de trajetória pré-profissional, dela provêm muitos dos saberes que os professores utilizam no seu cotidiano profissional. Conforme os trechos transcritos abaixo:

**Professora 3** - *Olha, quando eu fiz Normal, eu não tinha uma motivação, eu queria ter uma profissão, então fiz prova para o colégio estadual, passei e fui fazer normal. Não queria a principio dar aula, mas tudo foi me levando para isso.*

**Professora 5** - *Passei para o normal, não sabia que realidade ia encontrar, fui gostando de trabalhar ao longo do ensino médio, fazendo estágio. Depois que eu vim*

*trabalhar aqui é que eu me apaixonei pela alfabetização, fui gostando. Escolhi porque era um caminho em que eu me encontrei.*

**Professor 6** - *Esta escolha foi a consequência de uma série de fatores associados. Em primeiro lugar, era a profissão com a qual eu mais me identificava. Em segundo lugar, a escola onde era oferecido o curso normal era considerada uma boa escola e ainda destaca-se o fato de que eu tinha ambição de prosseguir no magistério, na docência de história.*

Nos relatos pessoais, a escrita do fato marcante e das memórias trazem à lembrança momentos significativos no processo pessoal de alfabetização, as experiências relatadas remetem a situações que, provavelmente, influenciaram na escolha da profissão:

*Com 5 anos e meio aprendi a ler, pois na escola a professora contava muitas histórias e quando eu ia à casa da vovó, ela lia a Bíblia e alguns livros de historinhas para mim e o meu maior desejo era ler igual à tia da creche e à vovó.*

*O fato marcante era o meu desejo, vontade de ir para a escola, chegando lá, me realizei.*

*Posso dizer que tive uma vida escolar maravilhosa, pois lembro com muito carinho e saudades de todo aquele maravilhoso tempo.*

### **Saber que mais influencia a prática do professor**

No que se refere ao saber que mais influencia o trabalho do professor, a maioria procurou mostrar que deve existir um equilíbrio entre teoria e prática, mas admitiram que, em geral, a prática sempre prevalece.

Alguns depoimentos:

**Professora 1:** *Meu saber de referência é cada vez mais a aplicação científica na prática.*

**Professora 3:** *Com certeza o da prática. Não tem nem comparação, eu acho que com tudo o que a gente lia, eu acho que é válido, mas ficava abstrato.*

**Professora 4:** *O teórico ajuda um pouco, mas o da prática é mais importante.*

**Professor 6:** *Ele é o fruto do diálogo entre ambos, não há prática que não reflita uma teoria e não há teoria que não aporte uma prática.*

As duas últimas respostas reforçam uma tendência predominante entre os professores: valorizar a prática colocando a teoria como algo secundário. Entre os oito professores entrevistados, metade colocou que ambos são importantes e a outra metade valoriza mais a prática, reconhecendo a importância do saber teórico, mas sendo visto como algo muito distante da realidade. Essa forma de enxergar a teoria como algo abstrato, pode nos remeter aos questionamentos trazidos por Vieira (2005) no que se refere a uma possível falta de consciência do professor de que existe uma teoria que orienta suas ações. Teoria essa que pode ter sido forjada ao longo das suas trajetórias pessoais e profissionais, fruto do que Tardif, Lessard e Lahane (apud Monteiro, 2001) definem como “*um amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.*” (p. 130).

Em suas pesquisas, Chartier (2007) constata que as origens das informações tomadas de livros e artigos são esquecidas e o professor que delas se apropriou é facilmente levado a pensar que elas surgiram “da prática”.

Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2008) falam da tensão entre teoria e prática e reforçam a necessidade de um diálogo que articule essa duas vertentes em prol de uma formação contínua.

O relato a seguir demonstra o esforço em superar a dicotomia: teoria x prática:

**Professora 8:** *A grande questão era justamente como fazer a articulação entre a teoria apreendida na universidade com a complexa prática de sala de aula. No entanto, não nego que o saber científico é o que dá “corpo” e coerência aquilo que o educador se dispõe a fazer na sala de aula. Fazendo a FAP descobri que minha prática pautava-se unicamente na minha experiência como aluna, e o que observava como prática dos meus professores. Descobri que eu precisava descobrir qual concepção de fato orientava a minha prática e qual seria a mais coerente e eficiente.*

### **Influência das características pessoais no trabalho**

Segundo Tardif e seus colaboradores (2002) ao longo da história de vida pessoal e profissional os professores mobilizam saberes provenientes da sua socialização primária (família e escola). Dentro da presente categoria, todos os

entrevistados reconhecem suas características pessoais enquanto uma influencia direta no seu trabalho pedagógico. A seguir transcrevo algumas colocações dos professores entrevistados que ilustram como essas características estão presentes na sua prática:

**Professora 1** *“...pois gosto do que faço, buscando sempre o melhor possível, não desanimando na primeira pedra que encontro no caminho, pois sou muito perseverante”.*

**Professora 3** *“Não tem como separar o que eu sou como pessoa do que eu sou como profissional. Tem muita influência do que eu fui como aluna, do que eu sou até hoje como aluna”.*

### **Trajetória Profissional**

Nessa categoria de análise é interessante perceber que as falas dos professores reforçam a visão de Tardif de que os saberes são construídos na prática, são originários de fontes diversas: experiências pessoais, a relação com o outro, a formação inicial e continuada e também a inserção na carreira docente.

Dos oito professores entrevistados, sete atribuíram importância significativa à trajetória profissional como fator que influencia de maneira positiva a sua prática docente. Tanto no que se refere aos conhecimentos específicos acerca do processo de alfabetização, quanto com relação à aquisição de habilidades para lidar com diferentes situações.

**Professora 1:** *Meu percurso profissional é bastante rico. Com certeza o fato de já trabalhar há nove anos em uma escola localizada no limite entre duas comunidades carentes do Rio de Janeiro me trouxeram habilidades dantes inimagináveis. O trabalho em outras localidades traz desafios, mas lutar para superá-los tornou-se uma tarefa menos penosa.*

**Professora 3:** *Meu percurso profissional é muito curto, eu comecei a dar aula em 2006. Aqui, no município, foi a minha primeira experiência em sala de aula, com turma. Mas eu olho pra esse 2006 e pra hoje é uma diferença muito grande. Não tem nem comparação o meu primeiro ano de 2006: “coitadas das minhas crianças, essa professora de hoje está muito melhor”. Eu creio que daqui a dez anos estará bem melhor do que agora. Eu acho que é um processo de construção mesmo, eu sempre vou estar aprendendo alguma coisa, sempre vou estar buscando alguma coisa.*

A professora vê a sua trajetória profissional como algo em constante construção. Seu relato evidencia a importância atribuída às experiências

sociais na formação do indivíduo, apregoada tanto por Vygotsky quanto por Tardif. Ela verbaliza que enxerga uma relação direta do tempo de exercício profissional com a melhoria da qualidade do seu trabalho. Dentro desse ponto de vista, o curso de formação continuada pode trazer uma importante contribuição nesse processo de construção.

O relato a seguir exemplifica a importância do curso para o “crescimento profissional”:

*As leituras realizadas em grupo e individualmente também contribuíram para o meu crescimento. Procuo ler mais para estar podendo atender cada vez melhor o meu aluno.*

Esse relato parece mostrar um esforço da professora em colocar a teoria como um recurso para melhorar a sua prática. Pode ser um caminho para encontrar um equilíbrio entre os dois modelos de formação apresentados por Chartier. O professor encontra prazer no estudo com o grupo (leituras em grupo) momento no qual provavelmente ocorreram trocas de experiências significativas e, ao mesmo tempo, consegue ele perceber a importância dos conhecimentos sistematizados para o seu trabalho.

### **Análise da prática pós-formação e Processo de construção de conhecimento.**

As próximas categorias de análise estarão diretamente ligadas ao alcance dos objetivos da presente pesquisa. Nas respostas dadas pelos professores, todos, sem exceção, consideram que houve uma mudança significativa na sua prática pedagógica e na sua maneira de pensar os conteúdos referentes aos processos de aquisição da leitura e da escrita após a formação.

A maior contribuição do curso, de acordo com os depoimentos, se refere a uma melhor compreensão de como os alunos aprendem.

Relato escrito:

*Porém o que mais o curso me ajudou a amadurecer e compreender foi em que fase da leitura o aluno se encontra. Eu tinha dúvidas imensas nessa área, era muito difícil conseguir realizar um diagnóstico e analisar em que fase o aluno está. Me sentia muito insegura e frustrada...*

Eles falam de uma tomada de consciência que favorece diretamente escolhas mais acertadas para resolver as questões que surgem no dia-a-dia da sala de aula. A respeito da contribuição do curso para a sua prática, os professores relatam:

**Professora 2:** *com muito mais consciência e segurança do que estou fazendo. Hoje sei que meus alunos realmente aprendem a ler e escrever, isto é, sei que estou formando bons leitores e não apenas decodificadores de texto.*

**Professora 3:** *Mudei totalmente, eu, ano passado quando fui fazer a formação eu tinha um 3° ano do ciclo de retidos, se eu tinha uns três que não eram retidos era muito. Eu arranquei os cabelos. Tem essa formação é aonde eu vou. É aonde eu vou pra saber o quê que eu vou fazer. Era o que eu tinha como esperança: vou pra lá vou mostrar esse diagnóstico e vou saber o que faz o que quê não faz. Por isso eu quis assessoria, pois nunca todas as dúvidas são sanadas, sempre tem algo a mais que a gente desconhece.*

**Professora 4:** *Avalio como positiva. Eu aprendi muita coisa lá e ainda tenho muita coisa para aprender com certeza e tudo me ajuda bastante em sala de aula, ainda mais com a realidade que a gente tem. É uma clientela mais difícil, que tem pouco acesso aos livros, muitos pais são analfabetos. Você trabalha com coisas da realidade deles: música, parlendas.*

**Professora 5:** *Totalmente diferente. Antes eu vivia tateando, pegava uma teoria aqui, outra ali. Depois que eu passei pelo curso, eu abri os meus olhos. Eu vi resultado, vi que dá certo. Dos 23 que eu tenho, praticamente 17, 18 já são alfabéticos. O restante está em processo de alfabetização, está caminhando. Eu acho que a minha prática mudou 100% para melhor.*

**Professora 7:** *avalio como uma descoberta, embora muitas das atividades e procedimentos já realizasse com meus alunos. Um caminhar para embasamento teórico de minha prática, não por completo ainda, porém um começo. Ao final do curso adquiri uma segurança e uma autoconfiança maior. Pude perceber o quanto é importante à troca de conhecimentos e experiências.*

**Professora 8:** *... depois que fiz a FAP meu rumo profissional foi outro. Encontrei-me como profissional e novos horizontes se abrirem sobre mim, podendo me realizar enquanto educadora.*

Na avaliação da sua prática pós-formação, algumas colocações feitas pelos professores demonstram que eles tiveram a oportunidade de construir conceitos novos a partir dos conhecimentos que eles já possuíam. Nos relatos pessoais, fica claro que os professores empreendem um esforço em integrar os



conteúdos e conhecimentos novos adquiridos e construídos no curso à sua prática pedagógica:

*De acordo com as atividades propostas no curso, pude desenvolver junto com os alunos uma proposta interessante de trabalho. Realizei atividades em que todos os alunos pudessem participar e alcançar êxito.*

*Nas atividades desenvolvidas, me preocupei em desafiar os alunos na questão da aquisição da leitura e escrita, sempre respeitando o nível de conhecimento que cada um possui no momento.*

Ao serem questionados com relação ao seu papel de aprendiz, de alguém que está vivendo um processo de construção de conhecimento, os professores entrevistados dizem que se sentem próximos aos seus alunos. Percebem-se como indivíduos em “constante processo de conhecimento”:

**Professora 3:** *O papel de aluno não é nem um pouco desconfortável. Eu me vejo como aprendiz em várias situações. Eu cheguei lá como um aprendiz mesmo. Como uma pessoa que buscava entender, saber. Eu desconhecia totalmente, não totalmente, a gente lê Emília Ferreiro, mas e a prática? Muita coisa da formação era o lado prático “gente, vamos fazer isso!”. Uma atividade de leitura, uma atividade de escrita, que não tem nos livros. As formadoras estavam sempre puxando a gente pra cima. A situação de aluna na formação foi totalmente confortável, tranquila. Adorei fazer, a gente até pediu pra continuar tendo algumas aulas mensais ou quinzenais, mas não foi possível.*

**Professora 5:** *Foi interessante que ao mesmo tempo em que eu era uma aluna ali aprendendo eu tinha que me colocar como profissional, lembrar da minha prática. Era estranho ao mesmo tempo em que eu era aluna, eu tinha que me colocar como professora.*

É interessante notar nas falas das professoras que a prática se apresenta o tempo todo, que ela parece estar presente durante todo o processo de aprendizagem vivido por esse professor.

Dentro desse processo de construção, aparece na fala de alguns professores a importância da troca de experiências como um facilitador do seu processo de aprendizagem:

**Professora 4:** *A experiência foi a cada mês que passava, você aprende novas coisas. Com relação às atividades, troca de experiências com outro professor, essa coisa da interação, de trocar ideias com outro professor novas ideias, novas experiências. Alterou bastante de forma positiva. A troca de informações entre as professoras, colocando em prática coisas que eu desconhecia. Mudou bastante a minha prática, alterou bastante de forma positiva.*

Para concluir esse tópico, faço minhas as palavras de uma das professoras entrevistadas, que a meu ver faz uma síntese brilhante das duas últimas categorias analisadas:

**Professora 1:** *Obtive muitos avanços após o curso. Através dele tive a oportunidade de desenvolver habilidades para escolher as melhores ações de intervenções adequadas às diferentes situações que possam surgir. Estudar os processos mentais que ocorrem com todos os seres humanos ao serem alfabetizados é fundamental para escolher atividades adequadas a cada fase dentro do processo de aprendizagem. Este curso também possibilita a ampliação de estudos teóricos e concomitantemente sua aplicabilidade na prática. E esse movimento traz maior segurança para o profissional. Outra grande contribuição do curso é a transformação no olhar do professor para com o aluno. Se perceber também como ser em constante processo de conhecimento torna o professor um parceiro mais próximo do aluno. E neste movimento, todos têm a ganhar.*

Para concluir esse capítulo, apresento trechos de relatos escritos que não se enquadram nas categorias anteriores, mas constituem um material relevante para compreender a importância de permitir ao professor construir uma teorização com base nas suas experiências pessoais. Os relatos transcritos a seguir são fruto de uma proposta de produção de texto, na qual o professor, após algumas discussões e leituras teóricas, precisa explicitar concepções de ensino implícitas nas suas memórias de alfabetização. Chartier (2007) aponta a importância desse movimento para a construção de uma teoria a partir das práticas docentes. Esses relatos também podem apontar uma direção que leve o professor a apropriar-se do seu saber, que precisa ser trabalhado teórica e conceitualmente (Nóvoa, 1995).

*Resumindo, ou melhor, para ser melhor compreendida, acho que fui alfabetizada por uma mistura de concepções: o método tradicional na escola e outro método em casa, que não ousou chamar de construtivismo até porque não cabe ao caso mas que se difere, em alguns pontos do empirismo.*

*Acho que independente do método, o sucesso de uma alfabetização se dá através do compromisso do professor com a Educação e através da participação da família.*

O relato acima merece algumas considerações importantes. Ao colocar no papel suas lembranças e reflexões a professora apresenta algumas questões conceituais fundamentais no processo de formação. Trabalha conceitos como, por exemplo, misturar concepção com método e considerar a teoria construtivista como sendo um método e constrói uma teorização, fruto das suas

reflexões. Esse material passa a ser utilizado no curso para um aprofundamento teórico das questões levantadas, indo além das tensões que muitas vezes há entre teoria x prática (Fiorentini, Souza Jr. e Melo, 2008).

Para concluir, transcrevo o trecho final de outro relato que a exemplo do primeiro apresenta conclusões fruto de um processo de reflexão:

*Apesar de ter sido alfabetizada pelo método tradicional, não tive nenhum “trauma” e sempre gostei de ficar na escola. Hoje, vejo a alfabetização como um processo dinâmico, amplo e que deve partir sempre da realidade do aluno, é por isso que as mudanças devem ocorrer. A nossa realidade mudou e a escola não pode continuar a mesma, tem que adaptar-se.*

## **Conclusões e considerações finais: traçando trajetórias e construindo saberes**

Tentarei a partir dos dados analisados traçar uma trajetória, entrelaçando as diferentes experiências compartilhadas com os professores que se dispuseram a colaborar e tornar possível essa pesquisa. Optei por retomar os relatos orais e escritos (alguns já citados anteriormente) para ilustrar minhas reflexões na conclusão do presente trabalho.

Essa trajetória se inicia na escolha da profissão. Vocação? Predestinação? Acho que seria mais adequado dizer construção. A maioria se fez professor na prática, convivendo com e na escola, confirmando o pressuposto maior de Vygotsky: o indivíduo se faz na relação com o outro, outro esse que não somente o outro/ser, mas tudo que faz parte do seu ambiente, fruto da ação do homem na natureza. Seguindo a trajetória chegamos ao dilema: teoria x prática. Alguns acham que deve existir um equilíbrio: “... não há prática que não reflita uma teoria e não há teoria que não aporte uma prática”. Mas será que o professor tem essa consciência? Muitas vezes sua fala faz parecer que a prática surge dela mesma: “O que mais me ajudou mesmo foi o técnico porque tem mais a ver com a realidade. O teórico ajuda um pouco, mas o da prática é mais importante”.

Continuando nosso trajeto, chegamos às características pessoais sempre presentes, determinantes na maneira como cada um se relaciona com o meu trabalho docente:

*“Não tem como separar o que eu sou como pessoa do que eu sou como profissional. Tem muita influência do que eu fui como aluna, do que eu sou até hoje como aluna”.*

A trajetória profissional em si, ajudando a constituir, a formar, esse profissional num processo em constante movimento, em permanente construção:

*“Meu percurso profissional é muito curto, eu comecei a dar aula em 2006. Aqui no município foi a minha primeira experiência em sala de aula, com turma. Mas eu olho pra esse 2006 e pra hoje é uma diferença muito grande. Não tem nem comparação o meu primeiro ano de 2006: “coitadas das minhas crianças, essa professora de hoje está muito melhor”. Eu creio que daqui a dez anos estará bem melhor do que agora. Eu acho que é um processo de construção mesmo, eu sempre vou estar aprendendo alguma coisa, sempre vou estar buscando alguma coisa.”*

Nesse momento da definição da trajetória, retomo uma<sup>10</sup> das principais questões do presente estudo, para tentar respondê-la a partir do relato dos próprios professores:

- Como ele está construindo o seu conhecimento? Esses conhecimentos propostos pela formação estão integrados à sua prática em sala de aula?

*Eu aprendi muita coisa lá e ainda tenho muita coisa para aprender com certeza e tudo me ajuda bastante em sala de aula, ainda mais com a realidade que a gente tem. É uma clientela mais difícil, que tem pouco acesso aos livros, muitos pais são analfabetos. Você trabalha com coisas da realidade deles: música, parlendas.*

*Depois que eu passei pelo curso, eu abri os meus olhos. Eu vi resultado, vi que dá certo. Dos 23 que eu tenho, praticamente 17, 18 já são alfabéticos. O restante está em processo de alfabetização, está caminhando. Eu acho que a minha prática mudou 100% para melhor.*

*... após a formação eu posso entender como se processa o pensamento do meu aluno e assim ajudá-lo a desenvolver-se.*

Trechos de dois relatos de atividades propostas no curso e desenvolvidas com a turma:

*“Foi uma atividade muito legal e de fácil execução, pois as crianças se sentiram a vontade uma vez que eles sabiam o texto de memória. O trabalho foi agradável e as duplas se ajudaram muito.”*

*...como atividade de escrita, as crianças deveriam escrever que fruta cada árvore dá. Acho que errei nesse ponto também porque quando dei a lista para eles pintarem, aproveitei o mesmo papel para fazer a atividade de escrita e eles, na hora de escrever o nome da fruta, simplesmente copiavam a palavra que estava ao lado. Pretendo repetir a atividade, mas dessa vez com outro direcionamento.*

Os relatos orais e escritos deixam claro que existe uma construção de conhecimento por parte do professor, na medida em que ele consegue explicitar quais benefícios a formação trouxe para a sua prática. No relato das atividades fica evidente a importância de o professor escrever sobre a sua prática, refletindo, percebendo erros e acertos, estabelecendo um diálogo consigo mesmo.

---

<sup>10</sup> a primeira questão e a última, referentes à preocupação com a forma como o professor constrói o seu conhecimento serão retomadas posteriormente.

Os depoimentos expostos acima concluem a trajetória que me propus a apresentar, dando conta das duas últimas categorias: Avaliação pós-formação e construção de conhecimento.

A partir do exposto tecerei algumas conclusões e considerações finais, fruto da minha experiência como formadora dialogando com os posicionamentos adotados pelos professores diante da formação utilizada como campo empírico da presente pesquisa. Sinto necessidade de nesse momento me posicionar no papel de alguém que acredita no modelo de formação continuada, ora apresentado. Um modelo que realmente coloca o professor como ator principal, ao longo de toda a formação ele tem a oportunidade de refletir acerca da sua prática, confrontando os conhecimentos veiculados no curso com o seu cotidiano de sala de aula. Apesar de falhas e questões a serem revistas e mesmo o fato de ser uma formação que tem sua essência de criação no Ministério da Educação, fato que a torna alvo de muitas críticas por ser vista muitas vezes como algo “de cima para baixo”. É importante ressaltar que os princípios apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) no planejamento da formação continuada, objeto da presente pesquisa, não são tomados como lei. Eles são adaptados às necessidades e características dos professores e alunos da rede. É necessário cuidado para não recair no erro de propor formações que engessem o professor em procedimentos “mágicos”, capazes de resolver todos os problemas que possam surgir ao longo do processo de alfabetização. Pelo contrário, é preciso fazer os professores perceberem a importância do estudo permanente, como um verdadeiro aliado para um trabalho pedagógico bem sucedido:

*Quero poder estar lendo mais, investido em atividades que possam proporcionar, realmente, um avanço significativo na alfabetização dos alunos.*

O estudo desenvolvido aumenta a minha convicção de que é um modelo de formação que pode contribuir de fato para a melhoria da qualidade do trabalho escolar, por meio da valorização do professor que pode refletir a sua prática. Construindo o que Chartier chama de teorização da prática. Que permite estabelecer um diálogo de legitimação de saberes produzidos fora do contexto acadêmico e ao mesmo tempo pode fazer uso de fato de teorias que contribuam efetivamente com a sua ação pedagógica. Ele responde a minha

primeira questão de estudo: Será que existe uma preocupação com a maneira como este professor analisa a sua própria formação?

Acredito que um dos maiores trunfos da metodologia na qual se baseia o Curso de Alfabetização Plena (FAP) é a proximidade que as questões trabalhadas mantêm com o cotidiano profissional do professor. As entrevistas realizadas e a análise dos documentos produzidos pelos professores demonstram ser possível o que Chartier (2007) nos propõe:

*...quando os pesquisadores conduzem um trabalho reflexivo sobre os saberes na ação, eles podem dar aos professores o domínio explícito do que sabem fazer de modo somente implícito. As narrativas de práticas, as análises em situações de pesquisa-ação, o visionamento de gravações seriam então, ao mesmo tempo, excelentes meios para melhorar a ação dos profissionais da escola e formar aqueles que se destinam a esse ofício. (p.187).*

De acordo com a maior parte dos entrevistados, eles gostariam que o curso se estendesse por mais tempo, para garantir a troca de experiências **bem sucedidas** (grifo meu) a serem desenvolvidas com os alunos. O desejo por mais tempo pode trazer implícitas outras questões: essa demanda se coloca pelo fato de eles necessitarem refletir mais (como irei expor posteriormente) ou de ter algo no qual apoiar-se, tendo sempre a quem recorrer (no caso das formadoras)?

As formadoras desempenham um papel fundamental nesse processo de troca, pois em sua maioria são professoras regentes com ampla experiência em alfabetização. No discurso do professor, fica claro que as formadoras podem fornecer uma contribuição imediata para o seu trabalho, para a resolução de questões que se colocam no seu dia-a-dia em sala de aula.

Essa importância das formadoras dentro do processo de construção de conhecimento do professor talvez seja uma questão que deveria ter sido mais aprofundada na pesquisa, pois elas estão diretamente ligadas ao processo de construção de conhecimento dos professores. Uma pesquisa futura poderia avaliar em que medida a atuação do formador influencia a aprendizagem do professor.

Faltou aprofundar na pesquisa a questão do professor como mediador do processo educativo. Acredito que nas entrevistas o tema deveria ter sido tratado de maneira mais direta com os professores. É possível identificar nos depoimentos que os professores percebem o seu papel de mediador do processo ensino-aprendizagem, mas a questão ficou diluída, difusa. O papel da mediação é central na teoria de Vygotsky e importante para a própria compreensão do professor com relação ao seu papel dentro do processo de construção de conhecimentos do seu aluno. Retomando a questão do formador, ele também é o mediador na construção de conhecimento por parte do professor.

Minha experiência como formadora me levou a questionar, se o curso de formação continuada realmente leva o professor a refletir como são construídos os seus saberes docentes e de que maneira essa construção interfere na forma como ele ensina.

Após a análise dos relatos orais e escritos dos professores, eu responderia que sim. A ênfase na mudança de postura diante da alfabetização aparece nos depoimentos apresentados, mas ainda assim, acredito que um tempo maior de formação poderia consolidar melhor algumas questões, como, por exemplo, as intervenções e o planejamento de atividades mais adequadas à aprendizagem dos alunos. Como bem afirma Chartier (2007): *“A eficácia de uma formação estaria relacionada não aos saberes nela difundidos, mas ao lugar assumido pela reflexão sobre as práticas.”* (p.189)

Considero que a pesquisa apresentada demonstra que a formação objeto do presente estudo está no caminho certo. Muitas barreiras ainda necessitam ser transpostas, mas fica claro que os professores realmente têm a oportunidade de se apropriarem de conhecimentos acerca da alfabetização que de fato vão fazer diferença na sua prática pedagógica. Promovendo uma formação contínua, de um professor que reflete sistematicamente sobre a sua prática pedagógica estando em sintonia com os resultados de estudos empreendidos por Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2008). Essa questão fica evidente nos relatos escritos que transcrevo a seguir:



*Hoje me percebo muito mais crítica em relação ao meu trabalho, procuro dar maior atenção às atividades que realizo com os meus alunos e ao meu planejamento diário.*

*O FAP plantou uma sementinha, que — com certeza — irá germinar e dar bons frutos.*

Acredito que o sucesso dessa política de formação continuada se dá pelo fato de existir uma continuidade em termos de política educacional, a despeito das mudanças de governo, que trabalha com a mesma filosofia de Educação desde 1996, o que permite avaliar e rever as ações sempre que necessário. Dando o tempo que o processo educativo necessita para organizar suas ações em busca de uma educação de qualidade. Em sua pesquisa, Abreu (2006) reforça essa percepção, citando, inclusive, a implementação do “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) como “alguns dos investimentos pedagógicos de grande valia” para esse caminho que vem sendo trilhado rumo a um ensino de excelência.

Para concluir, apresento o depoimento de uma professora que participou da formação e que sintetiza o sentimento de muitos professores quando se veem diante de uma nova proposta de formação continuada:

*Sempre digo que eu era uma professora antes e outra professora depois da FAP. A partir desta formação é que pude, de fato, me apropriar dos conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. Desenvolvi competências que me trouxeram o sucesso do trabalho na alfabetização. Meu maior objetivo como professora é acertar, é alfabetizar. E esta formação me impulsionou a atingir este objetivo. Não se trata de uma Formação Fórmula Mágica, mas de uma formação séria que se preocupa com a real apropriação dos conhecimentos construtivistas na prática da sala de aula. Ensina o “onde, como, quando e por que” de toda prática construtivista. Um verdadeiro divisor de águas entre a Marcele como educadora consciente de seu papel e preparada para os desafios da alfabetização significativa.*

## Referências Bibliográficas

ABREU, M.C.S. Formação Continuada: uma reflexão sobre a ressignificação da prática docente/Dissertação de Mestrado-Rio de Janeiro: UFRJ/PPGE, 2006.

ALVES, W. *A formação de Professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33,n.2,p. 263-280, maio/ago. 2007.

BLANCK, G. *Vygotsky: o homem e sua casa*. In Moll, L.C. Vygotsky e a educação – *Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Trad. Fani A. Tesseler- Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRASIL, Guia de Orientações metodológicas Gerais, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL, Guia do Formador, Módulo 1, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores(PROFA). Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BUENO, B. O. *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun.2002.

CHAKUR, C.R.S.L. *A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista*. Cadernos de Pesquisa, n.117, novembro/2002.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de Leitura e Escrita- história e atualidade*. Trad. Ana Maria de Oliveira Galvão, Ceres Leite Prado.Belo Horizonte: Ceale/Autentica, 2007.

COLELLO, S.M.G. *Aventura Lingüística*. In: Coleção Memória da Pedagogia, n.5/Emília Ferreiro- a construção do conhecimento. Revista Viver Mente e Cérebro- Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento – Duetto, 2005.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*: trad. De Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso- 4ª. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1991.

FIORENTINI, D , SOUZA Jr. e MELO, F. A. de. *Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos*. In Geraldi, C,M, C .(org) Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).4ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

GATTI, B. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil, Cadernos de Pesquisa, 113,65-80, julho. 2001.

GIL, A.C. *Métodos e Técnicas de pesquisa social*/Antonio Carlos Gil-5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HERNÁNDEZ, F. *A Importância de Saber como os Docentes Aprendem*. Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, fev./abr., 1998.

LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. Maurice Tardif e Claude Lessard (org.) O Ofício de professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy de Magalhães.- Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2008.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. Educação e Sociedade, ano XXII, n.74, abril/2001.

LUNA, S.V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In Fazenda, I.(org.) Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

MACEDO, E. *Currículo: política, cultura e poder*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2,p. 98-113,.2006b.

MARX, C. *O Capital: crítica da economia política* (livro 1: o processo de produção do capital.)Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MONTEIRO, A.M.F.C. Professores: entre saberes e práticas. Educação e Sociedade, ano XXII, n.74, abril/2001.

NÓVOA, A. (ORG) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky e o processo de formação de conceitos*. In La Taille, I. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão/ Ives de la Taille , Marta Khol de Oliveira, Heloysa Dantas- São Paulo : Summus, 1992.

\_\_\_\_\_ *Pensar a Educação: Contribuições de Vygotsky*. In Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate.Trad. Cláudia Schilling.São Paulo, Ed. Ática, 2006.

Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação do Município de Duque de Caxias v.2 . Duque de Caxias, 2004.

ROSA A. & MONTERO I. *O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica*. In Moll, L.C. Vygotsky e a educação – Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Trad. Fani A. Tesseler - Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTOS, A R. *Metodologia Científica: a construção do conhecimento* - 5.ed. revisada- Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIRGADO, A.P. *O social e o cultural na obra de Vygotsky*. Educação e Sociedade, ano XXI, n.71, Julho/2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. e LESSARD, C. (org.) *O Ofício de professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Trad. Lucy de Magalhães.- Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2008.

VALENTE, J.A. Uma alternativa para a formação de educadores ao longo da vida. *Pátio Revista Pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, ago/out., 2001.

VIEIRA, F. *Pontes (In)visíveis entre teoria e prática na formação de professores*. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.1,p. 116-138, Jan/Jun 2005

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange castro Afeche. 4ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes,1991a.

\_\_\_\_\_.*O Manuscrito de 1929*. Trad. Alexandra Marenitch. *Educação Sociedade*, ano XXI, n.71, Julho/2000

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jéferson Luiz Camargo. 3ª. Ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991b.

# ANEXOS

# ANEXO 1

## TRAJETÓRIA DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE DE ENSINO DE DUQUE DE CAXIAS



ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA ADJUNTA DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

**TRAJETÓRIA DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA  
REDE DE ENSINO DE DUQUE DE CAXIAS**

1989 / 1990	Projeto "Repensando a Alfabetização" com 4 escolas da Rede. Início dos estudos acerca da psicogênese da língua escrita.
1993	Capacitação com professores especialistas. Início do Ciclo de Alfabetização em 02 anos de escolaridade (Classe de Alfabetização e 1ª série). Avaliação continuada.
1994	Implementação do Ciclo em toda Rede de Ensino. Formação Permanente dos professores através de Pólos.
1995	Reformulação Curricular da 2ª série, incluindo a mesma no Ciclo que passa para 03 anos de escolaridade.
1996	Organização do currículo da pré-escola a 3ª/4ª séries, em consonância com a proposta do Ciclo.
1997	Consolidação do Ciclo de Alfabetização. Levantamento de dados estatísticos de 1984 a 1996, sobre evasão e repetência - aumento do índice de aprovação na Rede. "Projeto de Assessoramento Itinerante" (PAI), atendendo as 16 escolas com elevado índice de retenção no ciclo. Início das discussões com os professores de 5ª a 8ª séries e especialistas. Início do processo de Reestruturação Curricular. Projeto "Reforçando o Ciclo" e Repensando a Retenção" (Supervisão).
1999	Continuidade ao movimento de Reestruturação Curricular. Implementação da agenda de registro diário. SME envia o material "Refletindo a Ação Pedagógica" para repensar as ações com vistas ao ano de 2000.
2000	Continuidade ao movimento da Reestruturação Curricular e das reflexões sobre o material "Refletindo a Ação Pedagógica". Encontros com Miguel Arroyo. Encontros com professores para elaboração de novos registros diários e relatórios descritivos, fixando o modelo anterior. Registro de práticas das seguintes escolas: E. M. Ana Nery, E. M. Pedro Rodrigues Pereira e E.M. Santa Terezinha.
2002 / 2004	Implantação do PROFA - Formação continuada para professores / especialistas que atuavam no ciclo (formação baseada no modelo do MEC).
2005	I Fórum Municipal de Educação - 1ª edição - Discussão sobre o Ciclo de Alfabetização - reavaliando em busca de proposta.
2006	Implantação da FAP - ampliação do PROFA com formação continuada para professores do 1º e 3º anos do ciclo. I Fórum Municipal de Educação - 2ª edição - continuidade das discussões da 1ª edição com desdobramento em grupos de estudos e plenária deliberativa sobre o ciclo.



# ANEXO 2

## DOCUMENTO DE APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA)

# apresentação

# Ministério da Educação

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
FUNDAMENTAL

Programa de Formação de  
Professores Alfabetizadores  
**DOCUMENTO DE APRESENTAÇÃO**

JANEIRO DE 2001

1. Apresentação.....	.....4
2. Introdução.....	...5
3. Justificativa: "O direito de se alfabetizar na escola".....	7
4. Caracterização do programa.....	20
5. Materiais que compõem o programa.....	21
6. Requisitos para estabelecer parceria.....	24

## Índice

3

4

O Ministério da Educação tem a satisfação de apresentar, aos educadores brasileiros, o PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES, formulado pela Secretaria de Educação Fundamental. Trata-se de uma proposta a ser realizada em parceria com as secretarias de educação estaduais e municipais, as universidades e as escolas públicas e privadas de formação para o Magistério, assim como as organizações não-governamentais interessadas. Envolve um esforço conjunto para o resgate do compromisso da escola com a formação inicial do aluno como leitor e produtor de textos.

Ainda que não seja a única variável a interferir na qualidade do ensino e da aprendizagem, a boa formação do professor é fundamental para a consecução desses objetivos. Portanto, é necessário – e urgente – propiciar ao professor, seja nas séries iniciais do Ensino Fundamental, seja na pré-escola ou na educação de jovens e adultos, um acesso qualificado a conhecimentos em alfabetização capazes de subsidiá-lo em seu trabalho. O que significa garantir, a todos e a cada um dos alunos, a despeito da heterogeneidade das diferentes situações de ensino e aprendizagem, o mesmo direito de aprender, ao mesmo tempo em que reconhece o esforço anônimo que os docentes vêm realizando no ensino da leitura e da escrita.

O Ministério, por meio deste programa, pretende subsidiar, em termos teóricos, metodológicos e organizacionais, esse trabalho do professor, dando-lhe uma dimensão coletiva e institucional. Afinal, para assegurar ao aluno o direito à aprendizagem, é preciso garantir ao professor o direito de aprender a ensinar; o que envolve a necessidade de incorporar a formação continuada ao exercício regular da profissão docente.

**Paulo Renato Souza**  
**Ministro da Educação**

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. Que condições são essas? Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores.

O que justifica este projeto é principalmente a necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos. Esse conhecimento didático, que se expressa em uma metodologia de ensino da língua escrita, é uma produção coletiva, construída a muitas mãos e em diferentes países. Atualmente, todos os profissionais que têm a responsabilidade de formar professores, assim como todas as agências formadoras, já tomaram contato de alguma forma com o que se configurou, nas últimas duas décadas, como uma "mudança de paradigma na alfabetização". Já foram publicados muitos livros acadêmicos e de divulgação, no entanto, apesar de estar na raiz da mudança de paradigma, esse corpo teórico disponível não permite aos professores – e também aos seus formadores – alcançar a transformação didática necessária. Quando essa revolução foi desencadeada, o conhecimento produzido em psicologia da aprendizagem, psicolingüística ou sociolingüística não se mostrou suficiente, por si só, para promover a transformação da prática escolar. É preciso produzir conhecimento específico na área de didática.

No Brasil, a metodologia de alfabetização à qual nos referimos foi construída com o empenho de muitos educadores que não mediram esforços para formular e validar propostas de ensino pautadas no conhecimento disponível sobre a aprendizagem. Dada a necessidade urgente de incorporá-la como conteúdo tanto da formação inicial quanto da formação continuada dos professores brasileiros, o MEC assumiu a tarefa de oferecer às agências formadoras e aos sistemas públicos de ensino algumas condições técnicas fundamentais para a difusão desse conhecimento didático, por intermédio, inicialmente, do Programa Parâmetros em Ação e, agora, do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. A implementação, de fato, de iniciativas como essas depende de as secretarias de educação e outras agências formadoras criarem as demais condições para que se tornem viáveis.

## 5

## 6

São dois os conteúdos recorrentes em todo o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores:

como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas. Do ponto de vista didático, as questões gerais que permeiam esses dois temas, e que se organizam em torno da gestão da sala de aula, são as seguintes: construção da autonomia intelectual dos alunos; atendimento das diversidades na classe; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem; organização racional do tempo e do espaço; seleção de materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho; articulação de objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno; e aproximação máxima entre "versão escolar" e "versão social" das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos escolares.

**Secretaria de Educação Fundamental**

## Justificativa

### O direito de se alfabetizar na escola

## Um pouco de história

O modelo escolar de alfabetização<sup>1</sup> nasceu há pouco mais de dois séculos, precisamente em 1789, na França, após a Revolução Francesa. A partir de então, "crianças são transformadas em alunos, aprender a escrever se sobrepõe a aprender a ler, ler agora se aprende escrevendo – até esse período, ler era uma aprendizagem distinta e anterior a escrever, compreendendo alguns anos de instrução através do ensino individualizado. É, então, no jogo estabelecido pela Revolução entre a continuidade e a descontinuidade do tempo, onde a ruptura vai sendo atropelada pela tradição, que a alfabetização se torna o fundamento da escola básica e a leitura/escrita, aprendizagem escolar".<sup>2</sup>

Analisando a evolução da investigação e do debate em relação à alfabetização escolar no século XX,<sup>3</sup> é possível definir, em linhas gerais, três períodos. O primeiro período corresponde, aproximadamente, à primeira metade do século, quando a discussão se dava estritamente no terreno do ensino. Buscava-se o melhor método para ensinar a ler, com base na suposição de que a ocorrência de fracasso se relacionava com o uso de métodos inadequados. A

discussão mais candente travou-se entre os defensores do Método Global e os do Método Fonético.<sup>4</sup>

No Brasil, essa discussão caiu em desuso a partir da difusão do método que, na época, foi identificado como "misto" – nada mais que nossa conhecida cartilha, baseada em análise e síntese e estruturada a partir de um silabário.

O segundo momento, cujo pico foi nos anos 60, teve por centro geográfico os Estados Unidos. A

discussão das idéias sobre alfabetização foi levada para dentro de um debate mais amplo, em torno da

questão do fracasso escolar. A luta contra a segregação dos negros, com a conseqüente batalha pela

integração nas escolas americanas, contribuiu para que se tornassem mais explícitas as dificuldades

escolares dessas minorias. Muito dinheiro foi investido em pesquisas, para tentar compreender o que

havia de errado com as crianças que não aprendiam. Buscava-se no aluno a razão de seu próprio

fracasso.

São desse período as teorias que hoje chamamos "teorias do déficit".

Supunha-se que a aprendizagem

dependia de pré-requisitos (cognitivos, psicológicos, perceptivo-motores, lingüísticos...) e que certas

## 7

<sup>1</sup> Embora o termo "alfabetização" tenha diferentes sentidos, neste documento ele está usado com o significado de "processo de ensino e aprendizagem do sistema alfabético de escrita", ou seja, o processo de ensino e aprendizagem inicial de leitura e escrita.

<sup>2</sup> BARBOSA, José Juvêncio. "A herança de um saber: a alfabetização", in: Alfabetização – Catálogo da base de dados. Vol. 1, São Paulo, FDE.

<sup>3</sup> A referência aqui é apenas ao Ocidente – especialmente Europa e América do Norte e do Sul.

<sup>4</sup> O Método Global ou Analítico defendia que o melhor era oferecer ao aluno a totalidade, ou seja, palavras, frases ou pequenos textos, para que ele fizesse uma análise e chegasse às partes, que são as sílabas e letras. O Método Fonético ou Sintético, ao contrário, propunha que o aluno tinha de aprender primeiro as letras ou sílabas, e o som das mesmas, para depois chegar a palavras ou frase.

## 08

crianças fracassavam por não dispor dessas habilidades prévias. O fato de o fracasso concentrar-se nas

crianças das famílias mais pobres era explicado por uma suposta incapacidade das próprias famílias

proporcionarem estímulos adequados.

Baterias de exercícios de estimulação foram criadas, como "remédio" para o fracasso, como se ele fosse

uma doença. Essa abordagem, que já se anunciava no teste ABC, de Lourenço Filho – um conjunto de

atividades para verificar e, principalmente, medir a "maturidade" que a ciência de então supunha necessária à alfabetização bem-sucedida – teve muita influência no Brasil. Nos anos 70, foi largamente difundida a idéia de que, no início da escolaridade, toda criança deveria passar pelos exercícios conhecidos como de "prontidão" (do inglês, readiness) para a alfabetização. Seria uma espécie de vacinação em massa. Mas a vacina, infelizmente, era inócua.

O terceiro período começa em meados dos anos 70, marcado por uma mudança de paradigma. O desenvolvimento da investigação nessa área mudou radicalmente seu enfoque, suas perguntas. Em lugar de procurar correlações que explicassem o déficit dos que não conseguiam aprender, começou-se a tentar compreender como aprendem os que conseguem aprender a ler e escrever sem dificuldade e, principalmente, o que pensam a respeito da escrita os que ainda não se alfabetizaram.

Um trabalho de investigação que desencadeou intensas mudanças na maneira de os educadores brasileiros compreenderem a alfabetização foi o coordenado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no Brasil com o título *Psicogênese da língua escrita*, em 1985.<sup>5</sup> A partir dessa investigação, foi necessário rever as concepções nas quais se apoiava a alfabetização. E isso tem demandado uma transformação radical nas práticas de ensino da leitura e da escrita no início da escolarização, ou seja, na didática da alfabetização. Já não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as conseqüências provocadas pela diferença de oportunidades que marca as crianças de diferentes classes sociais. Portanto, já não se pode mais ensinar como antes...

*"[...] as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos. É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos,*

*uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons.*

*Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu."*

### **Emília Ferreiro**

5 A doutora Emília Ferreiro foi orientanda e colaboradora de Jean Piaget. Suas pesquisas em alfabetização demonstram o grande valor heurístico do construtivismo interacionista piagetiano para a compreensão dos processos de aquisição da leitura e da escrita e de outros conteúdos que se imaginavam, até então, estritamente escolares.

## **A alfabetização e o fracasso escolar**

Infelizmente, não é injusto afirmar que, ao longo da história, a escola brasileira tem fracassado em sua tarefa de garantir o direito de todos os alunos à alfabetização. Em um primeiro momento, porque o acesso à escola não estava assegurado a todos; depois, porque, mesmo com a democratização do acesso, a escola não conseguiu – e ainda não consegue – ensinar efetivamente todos os alunos a ler e escrever, especialmente quando provêm de grupos sociais não-letrados.

A partir da época em que as estatísticas estão disponíveis, é possível constatar que muitas das crianças que entram na 1ª- série do Ensino Fundamental são reprovadas no final do ano, como indica a tabela abaixo.

### **Taxa de aprovação ao final da 1ª- série do Ensino Fundamental (IBGE/INEP)**

\*Nos anos de 1997 e 1998, algumas secretarias de educação passaram a adotar o sistema de ciclos, previsto na LDBEN

O fato é que há muito tempo os índices de fracasso escolar na alfabetização são inaceitáveis e as medidas tomadas no âmbito dos sistemas públicos pouco têm contribuído para transformar esse quadro de forma significativa. A tabela acima parece indicar que é completamente falsa a crença de que "antigamente todos aprendiam na escola". Desde 1956, com estatísticas mais precisas a respeito dos índices de promoção e retenção na escola pública brasileira, constata-se que os alunos reprovados (ou "retidos", como se preferiu chamar anos depois) já representavam parcela significativa – e isso sem contar o grande número de crianças brasileiras que nem freqüentava a escola. A falta de explicações para as causas do fracasso da escola em alfabetizar todos os alunos fez com que essa responsabilidade, direta ou indiretamente, fosse a eles atribuída – à sua suposta incapacidade de



aprender e/ou às suas perversas condições de vida. Apesar de todas as razões sociais e políticas para não depositar a responsabilidade pelo fracasso no aluno, as teorias do déficit cognitivo e/ou da "carência cultural" acabaram por consolidar a crença de que a possibilidade de indivíduos aprenderem teria direta relação com a sua condição econômica, social e cultural. Deriva dessa crença o surgimento de programas compensatórios, dos quais um dos exemplos emblemáticos é o da merenda escolar.

Em oposição a uma concepção de escola "conteudista", ou seja, preocupada acima de tudo com a transmissão de conteúdos escolares, foi se configurando uma concepção – e várias experiências – de uma escola transformadora, progressista. Mas, infelizmente, nem assim se conseguiu garantir a todos os alunos o direito de desenvolver diferentes capacidades na escola, o que, evidentemente, pressupõe aprender a ler e escrever.

Com isso, consolidou-se progressivamente uma cultura escolar da repetência, da reprovação, que acabou por ser aceita como um fenômeno natural. O país foi se acostumando com o fato de cerca de metade de suas crianças não se alfabetizar ao término do primeiro ano de escolaridade no Ensino Fundamental.

Essa cultura teve uma enorme influência no universo de representações que os educadores foram construindo sobre o fracasso escolar e sobre os alunos que fracassam, bem como na sua relação com

## 9

1956

41,8% 47% 46% 49% 51% 51% 51% 50% 53% 53% 58% 65% 68,7%  
1987 1988 1989 1990 1991 1992 1993 1994 1995 1996 1997\* 1998\*

## 10

eles: freqüentemente, essas representações expressam-se em falta de confiança nas reais potencialidades que eles têm para as aprendizagens de modo geral. Se é verdade que esses alunos chegam à escola sem muita intimidade com os usos sociais da escrita e com os textos escritos, também é verdade que eles trazem um repertório de saberes que as crianças e jovens de classe média e alta não possuem, saberes que não são valorizados e nem validados do ponto de vista pedagógico. Todo aluno tem direito a uma educação escolar que, pautada no princípio da equidade, garanta o conhecimento necessário para que desenvolva suas diferentes capacidades – uma educação que não acentue as diferenças provocadas pela

desigualdade de oportunidades sociais e culturais, que não as tome, sob nenhum pretexto, como diferenças relacionadas às suas possibilidades de aprendizagem. Não se pode esperar que os alunos iniciem a escolaridade sabendo coisas que nunca tiveram a chance de aprender: quando eles não sabem o que se espera, é preciso ensiná-los.

## Os ciclos e a progressão continuada

A partir dos anos 80, começou a haver uma maior conscientização sobre essas questões, especialmente sobre o fato de que as oportunidades de participação em práticas sociais de leitura e escrita contribuem decisivamente para o repertório de conhecimentos lingüísticos das crianças, o que, de forma indireta, determina o tempo necessário à alfabetização. Isso acabou por sugerir a defesa de um tempo de aprendizagem escolar adequado às reais condições das crianças e por legitimar uma tendência colocada em vários países: a organização da escolaridade em ciclos. Desde então, vários sistemas de ensino passaram a se organizar em ciclos, especialmente nas séries iniciais (antigas primeira e segunda séries): as séries não eram mais separadas por uma avaliação de final de ano, destinada a promover ou reter os alunos. Em alguns sistemas de ensino, a organização da escolaridade em ciclos não se restringiu às séries iniciais, tendo progressivamente se estendido a todo o Ensino Fundamental.

Do ponto de vista político-pedagógico, defender a organização da escolaridade em ciclos, segundo a concepção de progressão continuada, é defender também o direito do aluno a condições institucionais que contribuam para seu processo de aprendizagem, o que não ocorre num sistema seriado e caracterizado pela cultura da reprovação. A defesa desse direito é hoje um consenso na comunidade educacional e uma prescrição legal: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional oferece uma série de aberturas para que os sistemas de ensino adotem as medidas que considerem mais adequadas para assegurá-lo:

**Art.32.** O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola

pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio

da leitura, da escrita e do cálculo;

II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

[...]

**Parágrafo 1º.** É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos.

**Parágrafo 2º.** Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no Ensino Fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (LDBEN)

A iniciativa de flexibilizar o tempo escolar considerando o necessário tempo de aprendizagem de alunos com diferentes níveis de conhecimento poderia garantir, no início da escolaridade, que a escola funcionasse como um ambiente alfabetizador de fato, permitindo o contato freqüente e significativo com situações de leitura e escrita destinadas tanto à aprendizagem do código alfabético como dos usos da língua portuguesa. Nesse contexto, os alunos teriam a chance de um percurso de aprendizagem contínuo ao longo de um ciclo básico (geralmente com duração de dois anos), sem o prejuízo de uma eventual retenção ao final da 1ª- série sempre que ainda não estivessem completamente alfabetizados – o que até então obrigava os retidos a recomeçarem tudo de novo no ano seguinte, como se o fato de terem sido retidos significasse que nada de importante haviam aprendido. A proposta de ciclo representava (e continua representando) uma possibilidade concreta de superar a injustiça do "tudo ou nada" encarnada no sistema seriado em que o que conta no final do ano letivo, no momento da promoção/retenção, não é o quanto o aluno aprendeu considerando ao mesmo tempo o que sabia de início e os objetivos de aprendizagem colocados para a série, mas apenas o quanto ele aprendeu, ou não, considerando exclusivamente os objetivos propostos. E, de certa forma, a organização da escolaridade em ciclos é também uma forma indireta de combater a evasão: como sabemos, a retenção é a grande vilã da evasão escolar, porque atesta institucionalmente um fracasso que seria do aluno.

Entretanto quando se adotou a organização da escolaridade em ciclos, nem sempre se alcançaram os

resultados esperados por duas razões principais.

A primeira razão é que a concepção de ciclos e de progressão continuada se choca com uma cultura escolar cristalizada há muito tempo – a da seriação e da conseqüente reprovação dos alunos com desempenho escolar considerado insatisfatório –, tornando difícil a sua apropriação.

A outra razão, mais importante, é que nem sempre foram asseguradas as condições básicas para que uma proposta de organização da escolaridade em ciclos se impusesse como válida e necessária. As principais, dentre essas condições:

- definição de objetivos de aprendizagem claros e coerentes com as possibilidades reais dos alunos;
- organização de grupos paralelos de apoio pedagógico para aqueles com aprendizagens insuficientes;
- trabalho coletivo dos professores na escola, articulado em torno de um projeto educativo comum;
- e, especialmente, adequada formação dos professores para ensinar mais e melhor aos alunos.

Como essas condições em muitos casos não foram garantidas de forma simultânea, constituindo-se numa política em favor do sucesso escolar, as propostas de ciclo acabaram ficando muito identificadas com a idéia de promoção automática, que freqüentemente não goza da simpatia da opinião pública de um modo geral.

11

12

## Uma rápida análise da situação de fato

O critério de reprovação ou aprovação se estabeleceu como indicador de competência dos alunos no imaginário de educadores e pais de alunos: aos que aprenderam os conteúdos necessários, a merecida aprovação; aos que não aprenderam, a reprovação. Por mais perverso que possa parecer, o fenômeno da reprovação colocava, por assim dizer, "as coisas nos devidos lugares" em relação ao conhecimento a ser adquirido na escola e, enganosamente, revestia de qualidade um ensino muito pouco eficaz – a ponto de se considerar como "fortes", com ensino de alto nível, as escolas que apresentavam os mais elevados índices de reprovação.

Como se chegou a esse ponto, de julgar "de qualidade" as escolas que ensinam poucos alunos e

reprovam os demais, era de se esperar que uma proposta destinada a romper com o fenômeno da reprovação provocasse o temor ao rebaixamento do ensino. E foi o que aconteceu, na maior parte dos casos.

Pois bem, para superar essa lógica perversa de que reprovação e qualidade de ensino andam juntas, a proposta de organização da escolaridade em ciclos, com progressão continuada, deveria provar sua intenção de elevar a qualidade do ensino para todos os alunos. De que forma? Seria preciso, por exemplo: manter a alfabetização como objetivo do primeiro ano do ciclo básico; assegurar propostas eficazes de apoio pedagógico para os alunos com aprendizagens insuficientes; favorecer o trabalho coletivo na escola; e oferecer adequada formação aos professores.

Essas iniciativas garantiriam melhores índices de sucesso escolar dos alunos na alfabetização?

Possivelmente, desde que as ações fossem efetivas e simultâneas.

Manter a alfabetização como objetivo do primeiro ano do ciclo básico não implicaria punir os alunos

que porventura não aprendessem a ler e escrever nesse período, mas, ao contrário, implicaria pautar a

proposta didática na expectativa de que é possível ensinar a todos – embora saibamos que nem todos

se alfabetizam completamente ao cabo de um ano letivo. Teríamos professores procurando ensinar a

todos, e não professores que passaram a acreditar que as crianças da escola pública "precisam" de mais

de um ano para aprender a ler e escrever (e foi isso o que geralmente aconteceu nos sistemas de ensino

que implantaram o ciclo básico).

Teríamos professores respaldados por encaminhamentos decorrentes de um projeto educativo

compartilhado na escola e por um sistema de apoio pedagógico que impediria o acúmulo de defasagens

que se somam, série após série, ao longo do Ensino Fundamental.

Teríamos professores em condições de ensinar a todos os alunos, porque estariam sendo preparados

continuamente para essa difícil tarefa.

Teríamos conseguido instaurar uma cultura escolar centrada no direito de aprender: no direito do

aluno a aprender e no direito do professor a aprender a ensinar.

Mas o fato é que a história da educação não se faz exclusivamente com boas intenções pedagógicas.

Faz-se, como se fazem todas as histórias, a partir de ações orientadas por concepções e interesses

difícilmente convergentes. O fato é que nem sempre o processo de implantação do sistema de ciclos

ocorreu como hoje achamos que deveria ter ocorrido e, agora, temos outros problemas para solucionar. Evidentemente, é presumível que uma medida institucional que busque romper com uma cultura consolidada tenha impacto, tenha conseqüências positivas e negativas. Entretanto, no caso específico da organização da escolaridade em ciclos, há uma conseqüência que é preciso analisar cuidadosamente: a proposta de progressão continuada, quando não consegue garantir a sua principal finalidade pedagógica (maiores índices de aprendizagem), inevitavelmente desvela o problema da não-aprendizagem dos alunos na escola, antes legitimada pela cultura da reprovação. Quando se analisa a questão do ponto de vista do aluno cuja alfabetização não está sendo garantida se verifica que, na essência, praticamente nada mudou: se antes ele ficava reprovado infinitas vezes por não ter se alfabetizado, chegando em muitos casos a desistir da escola por essa razão, agora ele avança na escolaridade em idêntica condição – sem aprender a ler e escrever. Isso significa que o problema não é a progressão continuada; o problema é que, seja num sistema seriado ou organizado em ciclos, a escola continua não conseguindo cumprir sua tarefa de alfabetizar a todos. Significa que a proposta de progressão continuada não teve o poder de, por si só, melhorar a aprendizagem dos alunos. E nem poderia.

## A correção de fluxo e os projetos de aceleração da aprendizagem

A cultura da reprovação teve como conseqüência, evidentemente, a evasão escolar e a defasagem idade-série dos que permaneceram estudando – uma questão que hoje incomoda imensamente os sistemas de ensino, por razões tanto econômicas quanto político-pedagógicas. Na história das iniciativas pensadas como solução para esse problema, os anos 90 foram marcados pelas propostas de correção do fluxo escolar. Assim como a implantação do sistema de ciclos, a correção de fluxo também é uma proposta importante, válida e interessante. Entretanto, para obter os resultados que a realidade exige, deverá ser acompanhada por um sólido processo de formação permanente dos professores, especialmente na área de Língua Portuguesa, prioritariamente em alfabetização.

Todos sabemos que o fracasso do ensino está fortemente assentado na incapacidade da escola tanto de alfabetizar todos os alunos quanto de transformar os que consegue alfabetizar em verdadeiros usuários da escrita. Quando foca a alfabetização apenas no ensino do que as letras representam e desconsidera os usos e formas da língua escrita, a escola fabrica o que se convencionou chamar de "analfabetos funcionais": indivíduos que compreenderam o funcionamento do sistema de escrita, mas não sabem pôr em uso esse conhecimento, não sabem ler e escrever de fato. Assim que deixou de existir o exame de admissão e passou a bastar a aprovação no final da 4<sup>a</sup>- série para dar acesso ao antigo ginásio, constituiu-se um novo gargalo de reprovação – agora, na passagem da 5<sup>a</sup>- para a 6<sup>a</sup>- série. Quando se observa o fenômeno de perto, a olho nu, uma hipótese se impõe inevitavelmente: os alunos parecem ter enorme dificuldade para continuar estudando, ao que tudo indica, porque não são leitores suficientemente competentes para aprender por meio da leitura. A aprendizagem de praticamente todos os conteúdos curriculares de 5<sup>a</sup>- a 8<sup>a</sup>- séries depende fortemente da capacidade de aprender a partir dos textos. Aparentemente, os professores de 1<sup>a</sup>- a 4<sup>a</sup>- séries não têm claro que o desenvolvimento desse grau de competência leitora é algo que cabe a eles garantir; e tampouco os professores de 5<sup>a</sup>- a 8<sup>a</sup>- séries supõem que essa seja uma tarefa sua.

13

14

São esses os destinatários dos projetos de correção de fluxo: os analfabetos do início da escolaridade e os analfabetos funcionais que estão em todas as séries do Ensino Fundamental. Portanto, nenhum projeto desse tipo conquistará os resultados esperados, do ponto de vista pedagógico, se os professores não forem preparados para saldar a dívida que a escola tem com essas crianças e esses jovens – para que eles não se convertam nos adultos que retornam tempos depois para uma nova tentativa.

## Por que é tão difícil alfabetizar todos os alunos?

A análise de quem são os alunos que a escola não tem conseguido alfabetizar ao longo dos anos indica que não se trata de uma metade qualquer, aritmeticamente neutra: essa metade é formada, majoritariamente,

pelos alunos das camadas populares. E por que seria mais difícil alfabetizar esses alunos?  
Como se sabe, até vinte anos atrás, professores, especialistas e pesquisadores se empenhavam em tentar compreender o que havia de errado com esses alunos. Em descobrir por que eles não aprendiam. A compreensão dos processos pelos quais se aprende a ler e escrever só foi possível a partir das últimas duas décadas. Até então um dos raros consensos entre os estudiosos brasileiros acerca dessa questão era: o que servia para ensinar as crianças de classe média e alta não servia para as crianças das camadas populares. Acreditava-se que os processos de aprendizagem das diferentes classes sociais seriam decididamente diferentes, e isso explicaria desempenhos muito díspares. No entanto, a descrição psicogenética do processo de alfabetização mostrou que o processo pelo qual se aprende a ler e escrever é o mesmo, em linhas gerais, para indivíduos de diferentes classes sociais – inclusive, tanto para crianças como para adultos. A diferença reside nas experiências prévias destes alunos com práticas sociais de leitura e escrita. Se antes se acreditava que o fundamental para alfabetizar os alunos era o treino de determinadas habilidades – memória, coordenação motora, discriminação visual e auditiva, noção de lateralidade – a recente pesquisa sobre a aprendizagem da leitura e da escrita mostrou que a alfabetização (como tantas outras aprendizagens) é fruto de um processo de construção de hipóteses; não é decorrência direta destas habilidades mas sim de procedimentos de análise da língua escrita por parte de quem aprende: por trás da mão que escreve e do olho que vê, existe um ser humano que pensa e, por isso, se alfabetiza. Hoje sabemos que, no processo de alfabetização, as crianças e os adultos – independente de sua origem social e da proposta de ensino do professor – formulam hipóteses muito curiosas, mas também muito lógicas. Progridem de idéias bastante primitivas pautadas no desconhecimento da relação entre fala e escrita para idéias surpreendentes sobre como seria essa relação.<sup>6</sup> Depois de uma longa trajetória de reflexão, finalmente é possível compreender a natureza da relação entre fala e escrita, desvendando o mistério que o funcionamento da escrita representa para todos os analfabetos. É quando se alfabetizam, no sentido estrito da palavra.

<sup>6</sup> Quando ainda não tinha sido possível conhecer as razões de os alunos terem essas idéias e escritas estranhas, dizia-se que eles eram portadores de "dificuldade de aprendizagem". Os índices desses "distúrbios" chegavam a 30%, segundo os especialistas. Depois que se



pôde compreender o que acontecia com os alunos ainda não alfabetizados e que revelavam as suas hipóteses, esses percentuais caíram muitíssimo, oscilando de 1 a 3%, segundo os mesmos especialistas (Caderno Idéias nº- 2 e nº- 19, FDE-SEE/SP, 1989 e 1993 respectivamente).

São as situações de uso da leitura e da escrita e o valor que se dá a essas práticas sociais que configuram um ambiente alfabetizador – um contexto de letramento – e um espaço de reflexão sobre como funcionam as coisas no mundo da escrita: os materiais em que se lê, as situações em que se escreve e se lê, a forma como os adultos lêem e escrevem, como se escrevem os nomes das pessoas queridas e o próprio nome, o que dizem as embalagens que circulam em casa, a direção da escrita e da leitura em nossa língua (da esquerda para a direita), quantas e quais letras se colocam para escrever, por que há mais letras do que parece necessário nos textos escritos, o que está escrito aqui e ali, que letra é essa, como se lê essa escrita... e assim por diante.

Enquanto as crianças oriundas de famílias que fazem uso sistemático da escrita e da leitura passam a primeira infância aprendendo coisas desse tipo, em suas casas, com seus pais, tios e avós, as crianças privadas destas experiências estão aprendendo o que seria impensável a uma criança pequena de classe média e alta: cozinhar para os irmãos menores, dar banho sem derrubá-los, acordar de madrugada para ir trabalhar na roça, ou na rua, vendendo objetos nos sinais de trânsito... As primeiras ocupam seu tempo desenvolvendo procedimentos que as farão se alfabetizar muito cedo; as últimas, por sua vez, estão desenvolvendo outros procedimentos relativos a suas experiências cotidianas: portanto o repertório de saberes é outro, é outra a bagagem de vida, como se dizia há algum tempo.

Em outras palavras, algumas crianças não aprendem a ler e escrever aos seis ou sete anos pela mesma razão que as outras não aprendem a cozinhar, lavar, passar, cuidar da casa, carpir o roçado e desviar-se dos carros na rua.

Quando a escola não valoriza esta diversidade de saberes, fruto das experiências anteriores, faz com que estas crianças se sintam entrando em um novo mundo, estranho e hostil. Nessas condições, é de se esperar que elas percebam que não podem corresponder ao que os professores esperam delas e acabam desenvolvendo a crença de que são incapazes. Reconhecer as diferenças de repertório sobre a escrita implica um comprometimento efetivo com a aprendizagem dos alunos que não têm quase

nenhum contato com textos e seus usos, pois são exatamente estes que mais dependem da escola para ter acesso ao conhecimento letrado.

Respeitar e, de fato, considerar as diferenças, valorizar os saberes que os alunos possuem e criar um contexto escolar favorável à aprendizagem não são apenas valores de natureza ética: são a base de um trabalho pedagógico comprometido com o sucesso das aprendizagens de todos.

15

16

## Uma cultura escolar centrada no direito de aprender

Nas duas últimas décadas, a pesquisa a respeito dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita vem comprovando que a estratégia necessária para um indivíduo se alfabetizar não é a memorização, mas a reflexão sobre a escrita. Essa constatação pôs em xeque uma antiga crença, na qual a escola apoiava suas práticas de ensino, e desencadeou uma revolução conceitual, uma mudança de paradigma.

Estamos agora passando por esse momento, com as vantagens e os prejuízos que caracterizam um período de transição, de transformação de idéias e práticas cristalizadas ao longo de muitos anos.

Mas, se não é por um processo de memorização, como funciona o aprendizado da leitura e da escrita por meio da reflexão sobre a escrita?

Em primeiro lugar, é preciso considerar que alguns conteúdos escolares são, de fato, aprendidos por memorização. Tudo que não requer construção conceitual, por ser de simples assimilação, depende da memorização das informações: nomes em geral (das letras, por exemplo), informações e instruções simples (como "em português, escrevemos da esquerda para a direita"), respostas a adivinhações, números de telefone, endereços, etc.

O grande equívoco, no qual a concepção tradicional de ensino e aprendizagem se apoiou nas últimas décadas, consiste em acreditar que os conteúdos escolares de modo geral são aprendidos por memorização. Não são, hoje sabemos.

Para aprender a ser solidário, a trabalhar em grupo, a respeitar o outro, a preservar o meio ambiente, é preciso vivenciar situações em que esses conteúdos representam valores. Não adianta memorizar

informações, como a de que é preciso ser solidário, respeitar os outros ou cuidar da natureza. Isso não basta para saber o valor e a necessidade dessas atitudes. Para aprender a interpretar textos, redigir textos e refletir sobre eles e sobre a escrita convencional, não basta memorizar definições e seqüências de passos a serem desenvolvidos. É preciso exercitar essas atividades com freqüência, para chegar a realizá-las com habilidade e desenvoltura. Procedimentos – quaisquer procedimentos – são aprendidos com o uso. Para aprender conceitos e princípios complexos – como é o caso do sistema alfabético de escrita –, ou seja, para se alfabetizar, não basta memorizar infinitas famílias silábicas. Uma conduta dessas corresponde a tratar um conteúdo de alto nível de complexidade como se fosse uma informação simples, que pode ser assimilada com facilidade apenas pela memorização. A compreensão das regras de geração do sistema de escrita em português depende de um processo sistemático de reflexão a respeito de suas características e de seu funcionamento. Quer dizer: para se alfabetizar, o indivíduo precisa aprender a refletir sobre a escrita (um procedimento complexo, que requer exercitação freqüente), além de compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita (um conteúdo também complexo, cujo aprendizado requer a construção de interpretações sucessivas, que se superam umas às outras). Portanto, quando se fala que hoje sabemos que se aprende a ler e escrever lendo e escrevendo textos, não se está falando de algo simples, como o enunciado pode enganosamente sugerir. Aprender a ler e escrever lendo e escrevendo requer um conjunto de procedimentos de análise e de reflexão sobre a escrita – um objeto de conhecimento que, por suas características e seu funcionamento, exige um alto nível de elaboração intelectual por parte do aprendiz, seja ele criança ou adulto. Para poder ler textos quando ainda não se sabe ler convencionalmente, é preciso utilizar o conhecimento de que se dispõe sobre o valor sonoro convencional das letras e ter informações parciais acerca do conteúdo do texto, podendo assim fazer suposições a respeito do que pode estar escrito. Em outras palavras, é preciso utilizar simultaneamente estratégias de leitura que implicam decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação. E, em alguns casos, ajustar o conteúdo que se sabe de cor ao que está escrito.

Para poder escrever textos quando ainda não se sabe escrever, é preciso escolher quantas e quais letras utilizar – e, se a proposta for escrever junto com um colega que faz outras opções de uso das letras, refletir a respeito de escolhas diferentes para as mesmas necessidades. Para poder interpretar a própria escrita (ler o que escreveu) quando ainda não se sabe ler e escrever, é preciso justificar as escolhas feitas, para si mesmo e para os outros, com todas as explicações que isso demanda: por que sobram letras, ou por que elas parecem estar fora de ordem, por que parece estar escrito errado conforme seu próprio critério, etc. Como se pode ver, nada há de fácil no processo de alfabetização. O desafio, nesse caso, consiste em organizar as propostas didáticas a partir do que hoje se sabe a respeito de como se aprende. É a resposta a esse desafio que pode conferir eficácia ao ensino, instaurando uma cultura escolar centrada no direito à aprendizagem.

## Um modelo de formação centrado no direito de aprender a ensinar

Para assegurar aos alunos seu direito de aprender a ler e escrever, é indispensável que os professores tenham assegurado seu direito de aprender a ensiná-los. Cabe às instituições formadoras a responsabilidade de preparar todo professor que alfabetiza crianças, jovens e adultos para:

- encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;
- desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;

- planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
- utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;

17

18

- responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos.

O desenvolvimento dessas competências profissionais é condição para que os professores

alfabetizadores ensinem todos os seus alunos a ler e escrever. Não é possível ensinar a todos quando

se sabe ensinar apenas àqueles que iriam aprender de qualquer forma, por viverem em um contexto

que provê condições e favorece suas aprendizagens.

Nenhum professor se torna competente profissionalmente apenas estudando.

Competência

profissional (Perrenoud, 1999) significa a capacidade de mobilizar múltiplos recursos – entre os quais

os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal –, para responder às diferentes

demandas colocadas pelo exercício da profissão. Ou seja, significa a

capacidade de responder aos

desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de pôr em uso o conhecimento e os

recursos disponíveis.

As práticas de formação inicial e continuada de professores, de modo geral, não se orientam por objetivos

desse tipo. O modelo de formação profissional que foi se tornando convencional é basicamente teórico,

tem como foco exclusivo a docência, desconsidera os "pontos de partida" dos professores, privilegia o

texto escrito como meio de acesso à informação, não valoriza a prática como importante fonte de

conteúdos da formação, prioriza modalidades convencionais de comunicação (como aula, seminário,

palestra e curso), não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica e não dispõe de instrumentos

eficazes de avaliação das competências profissionais. Portanto, não favorecem o desenvolvimento de

competências profissionais, tal como definidas neste documento.

Em qualquer campo de atuação, o conhecimento profissional representa o conjunto de saberes que

habilita o indivíduo para o exercício de sua profissão – no caso do professor, é o conjunto de saberes

que o habilita para o exercício do magistério, que o torna capaz de desempenhar todas suas funções profissionais.

O conhecimento profissional do professor deve se construir fundamentalmente no curso de formação inicial, ampliando-se depois, à medida que participa de ações de formação em serviço. Mas isso não significa que apenas ao ingressar num curso pela primeira vez se inicia o aprendizado dos conteúdos relacionados ao conhecimento profissional. Bem antes de se iniciar na carreira, ao viver ao longo dos anos a condição de aluno, ao conviver diariamente com seus professores, o futuro professor aprende muito sobre sua profissão. É provável que poucas pessoas tenham a oportunidade de construir previamente uma representação tão forte de sua profissão quanto o futuro professor, pois, nesse caso, há pelo menos nove anos de convívio na condição de aluno e não se pode desconsiderar a importância formativa dessa experiência (mesmo que nem sempre seja positiva, com certeza é sempre formativa). Também o conhecimento de mundo e as formas de se relacionar com o outro – que são situações formativas, para todas as pessoas – assumem um papel importante no repertório dos professores, já que lhes cabe a tarefa de educar. Ou seja, a história de vida de cada um, inevitavelmente, se mistura muito com o exercício do magistério. Assim, o conhecimento profissional do professor é um conjunto de saberes – teóricos e experienciais – que não pode ser confundido com uma somatória de conteúdos e técnicas; não é apenas acadêmico, racional e teórico, nem apenas prático e intuitivo. Compõe-se de saberes que permitem gerir a informação disponível e adequá-la às situações que se colocam a cada momento, sem perder de vista os objetivos do trabalho. Esse repertório de saberes se expressa, portanto, em um saber agir situacionalmente, ou seja, em conformidade com as necessidades de cada contexto. Em outras palavras, não se pode considerar como conhecimento profissional aquele que não favorece o exercício autônomo e responsável das funções profissionais que, no caso do professor, são muito marcadas pelo contexto, pelo imprevisível, pelo imponderável.

## A importância e a insuficiência da formação de professores

É certo que a qualidade da formação dos educadores não garante, por si só, a qualidade da educação escolar. Mas é uma condição indispensável. As outras condições são: valorização profissional; adequadas condições de trabalho; contexto institucional favorável ao espírito de equipe, ao trabalho em colaboração, à construção coletiva e ao exercício responsável da autonomia. As transformações que a realidade hoje exige só poderão ser conquistadas com investimentos simultâneos em todos esses aspectos – já há alguns anos, a prática vem comprovando que são bem poucos os efeitos da priorização de um determinado aspecto, em detrimento dos demais. Isso significa que as políticas públicas para a educação só terão eficácia real se tiverem como meta melhorias relacionadas ao mesmo tempo:

- ao desenvolvimento profissional e às condições institucionais necessárias para um trabalho educativo sério – consolidação de projetos educativos nas escolas, formas ágeis e flexíveis de organização e funcionamento da rede, quadro estável de pessoal e formação adequada dos professores e técnicos;
- à infra-estrutura material – adequação do espaço físico e das instalações, qualidade dos recursos didáticos disponíveis, existência de biblioteca e de acervo de materiais diversificados de leitura e pesquisa, tempo adequado de permanência dos alunos na escola e proporção apropriada na relação alunos-professor;
- à carreira – valorização profissional real, salário justo e tempo previsto na jornada de trabalho para o desenvolvimento profissional permanente, o planejamento, o estudo e a produção coletiva.

Sempre que se põe em foco a formação dos educadores, é fundamental contextualizá-la, considerando o conjunto de variáveis que interferem na qualidade das aprendizagens dos alunos. Do contrário, corre-se o risco de responsabilizar unicamente os educadores por resultados que apenas em parte lhes dizem respeito.

A grande pergunta a ser respondida é: por que os cursos de formação inicial não habilitam adequadamente os profissionais da educação para o exercício do magistério? É essa distorção (cursos de habilitação que, de fato, não habilitam) que provoca em nosso país uma outra distorção, com a qual temos nos debatido há vários anos: o papel compensatório da formação em serviço. Em geral, os jovens professores – que são maioria em várias regiões do país – já foram alunos de uma

escola pública que não lhes garantiu os conteúdos básicos a que todo cidadão brasileiro tem direito (conforme revelam os indicadores de desempenho escolar das últimas décadas); passaram por um curso de magistério que, além de não habilitá-los adequadamente para o exercício profissional, roubaram-lhes o direito à formação de nível médio (ao ocupar o espaço do ensino médio com as disciplinas ditas profissionalizantes); e não contam com um processo assistido de inserção na carreira, como professores iniciantes. Não é raro que essa inserção ocorra por "tratamento de choque": nas escolas mais distantes, nas classes mais difíceis, sem apoio para o trabalho pedagógico. Nessas condições, manter-se professor é um ato de valentia. Não é justo que os sistemas de ensino e seus gestores assumam uma posição de responsabilizar pessoalmente os educadores pelo fracasso do ensino. Se a sociedade demanda profissionais bem-formados para prestar um serviço de qualidade à população, é preciso que as instituições formadoras cumpram a tarefa de habilitá-los adequadamente para o exercício da profissão.

19

20

## Caracterização do Programa

### **A quem se destina**

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso anual de formação destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos. Embora seja destinado em especial a professores que alfabetizam, é aberto a outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização. Por se tratar de um curso que aborda especificamente o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, não substitui programas destinados ao trabalho com outros conteúdos da formação profissional.

### **Carga horária**

O curso totaliza 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais que



serão socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação. A proposta consiste em realizar encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas.

Ao término do curso, os participantes com frequência adequada e que tiverem realizado todas as tarefas propostas receberão um certificado emitido pela instituição que desenvolveu o programa em parceria com o MEC.

### **Organização dos módulos**

Os módulos são compostos de unidades, equivalentes a um ou mais encontros. A última das unidades de cada módulo é sempre de avaliação das aprendizagens dos professores cursistas.

O módulo 1 aborda conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. Os Módulos 2 e 3 tratam especialmente de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o Módulo 2 mais focado em situações didáticas de alfabetização e o módulo 3, nos demais conteúdos de língua portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização.

### **Estrutura das unidades**

De modo geral, as unidades contam com cinco atividades propostas para cada Encontro do Grupo de Formação de Professores, com duração de três horas.

- Três atividades são permanentes, ou seja, acontecem em todos os encontros: a Leitura Compartilhada de textos literários, realizada pelo professor formador para o grupo; a Rede de Idéias, que é um momento de os professores compartilharem suas idéias, opiniões e dúvidas a partir das tarefas propostas no Trabalho Pessoal; e o Trabalho Pessoal, que envolve situações de leitura e/ou escrita a serem realizadas fora do grupo, com o objetivo de complementar o que foi tratado no encontro.

- As demais atividades propostas variam, mas têm como orientação metodológica geral 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 possuem e a discussão das necessidades/dificuldades que enfrentam no trabalho pedagógico.

### **Metodologia**

As atividades de formação que constituem as unidades propostas se orientam por duas finalidades básicas:

a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão

sobre a prática profissional. Do ponto de vista metodológico, apóiam-se fundamentalmente em estratégias de resolução de situações-problema: análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados.

## Materiais que compõem o Programa

O trabalho de formação proposto apóia-se em dois tipos de material:

- textos escritos destinados aos professores cursistas e aos formadores;
- 30 programas de vídeo especialmente produzidos para uso no curso.

Estes materiais serão organizados em kits e entregues à instituição parceira, para posterior distribuição aos professores formadores e cursistas.

### **Material escrito**

#### **Vídeos**

## 21

Documento de Apresentação do Programa  
Guia de Orientações Metodológicas Gerais  
Guia do Formador  
Coletâneas de Textos  
Fichário/Caderno de Registros  
Catálogo de Resenhas  
Manual de Orientação para uso do acervo do Programa  
Nacional Biblioteca da Escola  
11 vídeos do Módulo 1  
9 vídeos do Módulo 2  
9 vídeos do Módulo 3  
1 vídeo do Formador

## 22

### **Material escrito**

#### **Para todos os envolvidos com o Programa**

- Documento de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

#### **Para os Formadores**

- Guia de Orientações Metodológicas Gerais
- Guia do Formador

#### **Para os Formadores e Professores**

- Coletânea de Textos
- Fichário/Caderno de Registro

#### **Para o grupo**

- Catálogo de Resenhas de Filmes
- Manual de Orientação para uso dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola

## Material videográfico

Para todas as Instituições que implementarem o Programa em quantidade equivalente ao número de formadores.

- Série de vídeos *Processos de Aprendizagem* (Módulo 1)
- Série de vídeos *Propostas Didáticas 1* (Módulo 2)
- Série de vídeos *Propostas Didáticas 2* (Módulo 3)

23

## Caracterização dos materiais

**1. Guia de Orientações Metodológicas Gerais:** explicita a concepção e as metodologias de formação adotadas nesse programa e em outros desenvolvidos pelo MEC, por meio de propostas e depoimentos de formadores que refletem por escrito sobre sua prática com grupos de educadores.

**2. Guia do Formador:** composto basicamente de seqüências orientadas de atividades de formação, propostas para as 40 semanas do curso, e de um anexo denominado "Apontamentos", que reúne textos de subsídio para o formador encaminhar as discussões e trabalhar com os programas de vídeo.

**3. Coletânea de Textos:** reúne textos literários lidos no grupo, textos de estudo obrigatório, folhastarefa de Trabalho Pessoal, propostas didáticas descritas e comentadas e outros instrumentos de apoio ao trabalho pedagógico do professor.

**4. Caderno de Registro:** é um fichário com duas partes principais, uma destinada ao arquivo dos textos da coletânea e uma destinada ao registro escrito dos professores.

**5. Catálogo de Resenhas:** contém resenhas de filmes que ampliam o horizonte cultural dos professores.

**6. Manual de Orientação para uso dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da**

**Escola:** composto de comentários sobre os livros do acervo enviado recentemente pelo MEC a escolas públicas de todo o país.

**7. Programas de vídeo:** tratam basicamente de situações didáticas de alfabetização ajustadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, de informações contextualizadas sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como de reuniões de formação de professores – sempre

organizadas de forma a favorecer pausas e problematizações durante a exibição.

## Protagonistas dos programas de vídeo

As principais personagens dos programas de vídeo são catorze professoras de escolas públicas e seus respectivos alunos – de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e séries iniciais do Ensino Fundamental, inclusive Classes de Aceleração. Elas são professoras que se dispuseram a abrir a porta de suas salas de aula aos demais educadores brasileiros e que constituem o chamado Grupo-referência do Programa.

24

## Requisitos para estabelecer parceria

A implementação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores pressupõe um Termo de Cooperação Técnica, em que o MEC e as secretarias de educação, universidades, escolas de Magistério ou organizações não-governamentais estabelecem as bases da parceria que o tornará viável. As bases desse termo são as seguintes:

### **Da parte do Ministério da Educação**

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

- Realização da avaliação do programa em parceria com instituições especializadas.

### **Da parte da instituição interessada**

#### **Em relação aos Formadores**

- Disponibilização de um coordenador-geral, devidamente qualificado, para responsabilizar-se pela formação dos formadores, pelo acompanhamento e pela avaliação dos trabalhos, em conjunto com a Equipe Técnica da Secretaria de Educação Fundamental do MEC.
- Seleção de professores que assumirão a coordenação dos grupos, como formadores, conforme orientações da SEF/MEC.
- Liberação dos professores formadores que integram o quadro de pessoal da Secretaria de Educação, ou demais instituições parceiras, de pelo menos 20 horas semanais para as tarefas requeridas pelo programa – estudo do material do curso e de textos de aprofundamento, planejamento e preparação de atividades, análise de produções dos professores, elaboração de registro escrito, participação em reuniões, observação de classe de professores etc.
- Garantia da participação dos professores formadores e do coordenador-geral nos encontros agendados com a Equipe Técnica da SEF/MEC, oferecendo as necessárias condições de infra-estrutura para tanto.
- Viabilização do acesso dos professores formadores à Internet ou, quando isso ainda não for possível, a um aparelho de fax para comunicação com a Equipe Técnica da SEF/MEC e para intercâmbio com outros professores formadores do programa.

## **Equipe Pedagógica responsável pelo Programa**

### **Supervisão Pedagógica**

Telma Weisz

### **Coordenação Geral**

Rosana Dutoit

Rosaura Soligo

## **Equipe de Produção do material escrito e videográfico**

Beatriz Bontempi Gouveia

Célia G. Prudêncio de Oliveira

Cristiane Pelissari

Débora Rana

Ione A. Cardoso Oliveira

Marta Durante

Rosa Maria Antunes de Barros  
Rosângela Veliago

## Equipe de Produção dos programas de vídeo

### **Coordenação de Produção**

André Azor - TV PUC

Luciana Pires – TV Escola

### **Assistência de Direção**

Bel Blanco

### **Direção de Fotografia**

Dante Leccioli

### **Direção**

Rogério Farah

Ricardo Elias

### **Direção Geral**

Carlos Nascimbeni

### **Diretor TV PUC**

Gabriel Priolli

### **Diretor TV Escola**

José Roberto Sadek

25

26

### **Produção**

TV PUC

### **Realização**

TV Escola

## Colaboradores dos programas de vídeo

### **Grupo-Referência de Professores**

Ana Lúcia Brito

Clélia Cortez Moriama

Dionéia Tomazia Silva Mazzola

Florentina Pitz Maiochi

Márcia M. Gianvechio Gianchini

Márcia Januário M. Museneck

Maria Angélica Turato Lotti

Maria Cláudia Perna da Silva

Maria da Conceição Nascimento

Maria Helena Roque Parissio

Marlene dos Santos Reis Melo

Regina Galvani Cavalheiro

Rosalinda Soares R. de Vasconcelos

Valéria A. Scorsafava

## Escolas das filmagens em sala de aula

C.M.E.F. Fazenda Conceição - Jundiaí - SP

Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos - Jundiaí - SP

Creche Central da Universidade de São Paulo - SP  
E.E.E.F. Dr. Mário Toledo de Moraes - Caieiras - SP  
E.M.E.F. Comandante Gastão Moutinho - São Paulo - SP  
E.M.E.F. Octávio Pereira Lopes - São Paulo - SP  
E.M.E.F. Tenente Aviador Frederico Gustavo dos Santos - São Paulo - SP

## Agradecimentos

Alessandra Oliveira Franca, Ana Maria Xavier Zapala, Ana Rita Gomes Pereira, Ana Rosa Abreu,  
Anaizuede Estefania da Silva Oliveira, Antonio Ezequiel Neto, Artur Gomes de Moraes, Camilo  
Geraldo Dutoit, Claudinéia dos Santos Lima, Cleide Barni, Clotilde Porfírio dos Santos, Elisabeth  
Bruno R. do Vale, Elisângela C. Ribeiro dos Santos, Elizabeth Harkot de La Taille, Emília Veiga Dutoit,  
Flora Molina Petrilli, Francisca Alves Diniz, Gilberto Nascimento, Helena Arnaut, Heloisa de Lima  
Dantas, Isabel Cristina Baptista, Juliana K. Maciel Reis, Kátia Correa Galhardo, Kátia Losovoi Carletti  
de Oliveira, Lala Deheinzelin, Leonice José da Silva Bueno, Lucimara de Fátima Caetano, Magda B.  
Bosso, Maira Libertad S. Takemoto, Margareth A. O. Vieira de Andrade, Maria Auxiliadora A. Pereira,  
Maria Benedita Dorizetti, Maria Célia Lopes Trevisan, Maria Helena P. Molina Lambert, Maria Lúcia de  
Almeida Barbosa, Marli Gomes Simacek, Marli José Figueiredo da Silva, Marta C. Silvia Freme, Marta  
Musa Magaldi, Michelini M. da Silva, Milton Souza, Mônica O. Simons, Nelci Marques Batista Silveira,  
Odair de Souza, Raquel dos Santos Bueno, Raquel Gomes Cunha, Regina Teixeira S. Lucca, Rosane da  
Silva Berthand, Sebastiana da Cruz, Sérgio Zeigler, Sheila F. Costa Coelho, Sizalta A. B. R. Caetano,  
Sônia Maria Bernardo da Silva, Sônia M. Malafaia, Tatiana Belinki, Valdez Delgado Rivelli.  
Associação Obra do Berço, Biblioteca da FEUSP, Biblioteca Pública Municipal Prof. Nelson Foot,  
Centro de Educação da UFPE, Escola de Aplicação da FEUSP, Faculdade de Educação da USP (FEUSP),  
Fundação Julita, Instituto Butantã, REMEC-SP, Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí

## Agradecimento Especial

Às diretoras, professores, alunos e pais das escolas que participaram deste programa

27

**SECRETARIA  
DE EDUCAÇÃO  
FUNDAMENTAL**

# ANEXO 3

## TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS



## **Transcrição das entrevistas da pesquisa da dissertação**

### **Professora 1 – Regente do 1º ano de escolaridade**

**Pesquisadora:** Qual foi a sua principal motivação na escolha da sua profissão?

**Professora :** Embora já estivesse brincando de ser professora desde o início da adolescência, inclusive cobrando para ser explicadora de algumas crianças da vizinhança, não tinha pensado em realmente ser professora até o final do ensino fundamental. Somente diante da necessidade de escolher uma escola para continuar os estudos optei pela formação de professores. Na verdade não tive uma grande motivação idealista, ou por já ter professores na família. O entendimento da seriedade e importância da profissão foram construídos durante o curso.

**Pesquisadora:** Para você, o seu saber de referência é , essencialmente, científico, ou seja, com base em teorias ou técnico, pautado na sua prática?

**Professora:** Meu saber de referência é cada vez mais a aplicação científica na prática. É essa transcrição didática, esse movimento que me dá a segurança necessária para definir as ações mais adequadas para diferentes situações que surgem no dia a dia da sala de aula.

**Pesquisadora:** De que forma a sua ação pedagógica é influenciada pelas suas características pessoais? E pelo seu percurso profissional?

**Professora:** Meu percurso profissional é bastante rico. Com certeza o fato de já trabalhar a nove anos em uma escola localizada no limite entre duas comunidades carentes do Rio de Janeiro me trouxeram habilidades dantes inimagináveis. O trabalho em outras localidades traz desafios, mas lutar para superá-los tornou-se uma tarefa menos penosa.

**Pesquisadora:** Como você avalia a sua prática pedagógica em alfabetização após concluir o curso?

**Professora:** Obtive muitos avanços após o curso. Através dele tive a oportunidade de desenvolver habilidades para escolher as melhores ações de intervenções adequadas aos diferentes situações que possam surgir. Estudar os processos mentais que ocorrem com todos os seres humanos ao serem alfabetizados é fundamental para escolher atividades adequadas a cada fase dentro do processo de aprendizagem. Este curso também possibilita a ampliação de estudos teóricos e concomitantemente sua aplicabilidade na prática. E esse movimento traz maior segurança para o profissional. Outra grande contribuição do curso é a transformação no olhar do professor para com o aluno. Se perceber também como ser em constante processo de conhecimento torna o professor um parceiro mais próximo do aluno. E neste movimento, todos têm a ganhar.

#### **Professora 2- Regente do 1º ano de escolaridade**

**Pesquisadora:** Qual foi sua principal motivação na escolha da sua profissão?

**Professora:** Poder estar trabalhando e ao mesmo tempo ajudando alguém.

**Pesquisadora:** Para você, o seu saber de referência é , essencialmente, científico, ou seja, com base em teorias ou técnico, pautado na sua prática?

**Professora:** Os dois fazem parte do meu saber, pois não há teoria sem prática e nem prática sem teoria.

**Pesquisadora:** De que forma a sua ação pedagógica é influenciada pelas suas características pessoais? E pelo seu percurso profissional?

**Professora:** De forma positiva, pois gosto do que faço, buscando sempre o melhor possível não desanimando na primeira pedra que encontro no caminho,

pois sou muito perseverante. Também gosto das coisas sempre que possível organizadas, não consigo por exemplo, dar uma aula sem planejar antes.

**Pesquisadora:** Como você avalia a sua prática pedagógica em alfabetização após concluir o curso?

**Professora:** com muito mais consciência e segurança do que estou fazendo. Hoje sei que meus alunos realmente aprendem a ler e escrever, isto é, sei que estou formando bons leitores e não apenas decodificadores de texto.

### **Professora 3 – Regente do 1º ano de escolaridade**

**Pesquisadora :** Você fez a formação da Formação em Alfabetização Plena em que ano?

**Professora:** Ano passado, 2007.

**Pesquisadora :** 2007. E você começou esse ano, esse de 2008 a trabalhar com a proposta? É isso?

**Professora :** Desde o ano passado, durante a formação.

**Pesquisadora :** Ah , durante a formação você já começou. A minha primeira pergunta é a seguinte, qual foi a principal motivação que você teve para escolher a sua profissão?

**Professora :** Principal motivação... Olha quando eu fiz normal eu não tinha uma motivação, eu queria ter uma profissão, então fiz prova pro colégio estadual, passei e fui fazer Normal, não queria a princípio dar aula, mas tudo foi me levando pra isso. Dar aula, dar aula, sempre vinha um e outro pedir pra eu explicar alguma coisa e aquilo foi, eu fui gostando “tá legal acho que eu gosto, disso vamos ver se dá certo”, mas muito relutante, professor aquela coisa né, em casa a minha mãe ai, professora vai sofrer , daí quando eu entrei aqui pro município eu saí de um outro emprego, ela não queria, reclamou. Mas quando

eu saio daqui daquela aula que eu dou, nossa! Hoje rendeu hoje alguém avançou, eu quero contar pra todo mundo. Fica até chato, quero contar, quero falar, as pessoas nem entendem, virou silábico-alfabético, está alfabético, é a gratificação, o que me motiva é isso, ver que dá certo, que acontece.

**Pesquisadora:** Entendi. para você o seu saber, o seu saber docente que você usa como referência no momento em que você planeja as suas aulas, no momento em que você organiza o seu trabalho pedagógico. Você acha que o saber que mais te influencia é o saber científico, levando em consideração as diferentes teorias pedagógicas, da área da educação, da alfabetização ou o saber, que dentro do contexto da pesquisa, eu estou chamando de técnico, que seria um saber mais pautado na sua prática pedagógica?

**Professora :** Com certeza o da prática. Não tem nem comparação, eu acho que com tudo o que a gente lia, eu acho que é válido, mas ficava abstrato. Eu acho que a prática ensina muito a gente, mas sempre aliado a essa coisa da pesquisa, de você saber o que que é que está fazendo, o que está se falando sobre educação, o que mudou o que não mudou, mas a prática em sala de aula, pra mim é o que me enriquece.

**Pesquisadora:** Entendi. Mas você vê importância na questão teórica?

**Professora:** Eu vejo importância na questão teórica, mas eu acho que muitas vezes a prática ela tem superado algumas questões que na teoria a gente ficava meio assim como é que é isso? Será que é assim mesmo? Eu acho que prática é necessária até para você entender, questionar a teoria, aceitar ou não. Dá certo ou não dá, não concordo, não é por aí.

**Pesquisadora:** Entendo. Você acha que existe uma influência das suas características pessoais na maneira como você desenvolve o seu trabalho pedagógico?

**Professora:** Totalmente. Não tem nem como separar o que eu sou como pessoa do que eu sou como profissional. Tem muita influência do que eu fui

como aluna, do que eu sou até hoje como aluna. Até para poder me colocar no lugar deles. Às vezes o professor fala alguma na faculdade e a gente fica voando e aqui a gente chega e “puxa, não entendeu?”. Eu também às vezes chego lá e não entendo. Então vamos ver porque não está entendendo. O que eu queria que o professor fizesse quando estivesse nessa situação. E muito do jeito também de tratar eles, de ser com eles é o que eu sou como pessoa.

**Pesquisadora :** Que influência você vê do seu percurso profissional desde que você se formou e começou a atuar como professora e essa segunda etapa da sua formação já trabalhando, já atuando dentro de sala de aula. Que influência você vê desse percurso profissional pro seu cotidiano em sala de aula, pro seu dia-a-dia com os alunos?

**Professora:** Meu percurso profissional é muito curto, eu comecei a dar aula em 2006. Aqui no município foi a minha primeira experiência em sala de aula, com turma. Mas eu olho pra esse 2006 e pra hoje é uma diferença muito grande. Não tem nem comparação o meu primeiro ano de 2006: “coitadas das minhas crianças, essa professora de hoje está muito melhor”. Eu creio que daqui a dez anos estará bem melhor do que agora. Eu acho que É um processo de construção mesmo, eu sempre vou estar aprendendo alguma coisa, sempre vou estar buscando alguma coisa.

**Pesquisadora:** Você trabalhava em que área?

**Professora:** Na área da saúde. E não era diretamente era parte burocrática mesmo. Não tinha esse contato com pessoas diretamente, indiretamente sim, era mais papel. Não tinha tanta dependência do profissional: o professor faltou então hoje não tem aula. Aqui faltou, não faltou, o trabalho continua.

**Pesquisadora:** Como você avalia a sua prática pedagógica em alfabetização depois que você concluiu a formação?

**Professora:** Mudei totalmente, eu, ano passado quando fui fazer a formação eu tinha um 3º ano do ciclo de retidos, se eu tinha uns três que não eram

retidos era muito. Eu arranquei os cabelos. Tem essa formação é aonde eu vou. É aonde eu vou pra saber o quê que eu vou fazer. Era o que eu tinha como esperança: vou pra lá vou mostrar esse diagnóstico e vou saber o que faz o que que não faz. Por isso eu quis assessoria, pois nunca todas as dúvidas são sanadas, sempre tem algo a mais que a gente desconhece.

**Pesquisadora:** Como você avalia o seu processo de construção de conhecimento. Na formação você se coloca no papel de aluno?

**Professora:** O papel de aluno não é nem um pouco desconfortável. Eu me vejo como aprendiz em várias situações. Eu cheguei lá como um aprendiz mesmo. Como uma pessoa que buscava entender, saber. Eu desconhecia totalmente, não totalmente, a gente lê Emília Ferreiro, mas e a prática? Muita coisa da formação era o lado prático “gente vamos fazer isso!”. Uma atividade de leitura, uma atividade de escrita, que não tem nos livros. As formadoras estavam sempre puxando a gente pra cima. A situação de aluna na formação foi totalmente confortável, tranqüila. Adorei fazer, a gente até pediu pra continuar tendo algumas aulas mensais ou quinzenais, mas não foi possível.

#### **Professora 4 – 1º ano de escolaridade**

**Pesquisadora:** O que motivou você inicialmente para a escolha da profissão?

**Professora:** Primeiro porque eu gosto muito de criança, gostava também de ensinar, achava que tinha uma facilidade para ensinar e então escolhi o magistério. Por gostar de ensinar e por gostar de criança.

**Pesquisadora:** Você acha que o saber que mais te influencia é o saber científico, levando em consideração as diferentes teorias pedagógicas, da área da educação, da alfabetização ou o saber, que dentro do contexto da pesquisa, eu estou chamando de técnico, que seria um saber mais pautado na sua prática pedagógica?

**Professora:** Na verdade é mais o técnico mesmo, eu acho que tem mais a ver com a realidade. Tipo assim ano passado eu fiz a FAP. O que mais me ajudou mesmo foi o técnico porque tem mais a ver com a realidade. O teórico ajuda um pouco, mas o da prática é mais importante.

**Pesquisadora:** Você acha que existe uma influência das suas características pessoais na maneira como você desenvolve o seu trabalho pedagógico?

**Professora:** Eu ainda não parei para pensar. É uma pergunta difícil para eu responder. No final do ano influencia mais um pouco por eu ser muito ansiosa. Isso influencia um pouco, puxa aquele aluno não alcançou, o que parecia ao longo do ano que ele iria alcançar.

**Pesquisadora:** Que influência você vê do seu percurso profissional desde que você se formou e começou a atuar como professora e essa segunda etapa da sua formação já trabalhando?

**Professora:** No começo eu bem tradicional, utilizava aquela coisa da família silábica. No normal você não vê nada disso, nem na faculdade. Quando cheguei na prefeitura de Caxias comecei a fazer alguns cursos. Era aquela coisa bem do ba be bi bo bu.

**Pesquisadora:** Como você avalia a sua prática pedagógica em alfabetização depois que você concluiu a formação?

**Professora:** Avalio como positiva. Eu aprendi muita coisa lá e ainda tenho muita coisa para aprender com certeza e tudo. Me ajuda bastante em sala de aula, ainda mais com a realidade que a gente tem. É uma clientela mais difícil, que tem pouco acesso aos livros, muitos pais são analfabetos. Você trabalha com coisas da realidade deles: música, parlendas.

**Pesquisadora:** Como você avalia o seu processo de construção de conhecimento. Na formação você se coloca no papel de aluno?

**Professora:** A experiência foi a cada mês que passava você aprende novas coisas. Com relação às atividades, troca de experiências com outro professor, essa coisa da interação, de trocar idéias com outro professor novas idéias, novas experiências. Alterou bastante de forma positiva. A troca de informações entre as professoras, colocando em prática coisas que eu desconhecia. Mudou bastante a minha prática, alterou bastante de forma positiva.

### **Professora 5- Regente do 3º ano de escolaridade**

**Pesquisadora:** O que motivou você inicialmente para a escolha da profissão?

**Professora:** Trabalhar com criança, que eu sempre gostei. Acho que pela área mesmo. Eu acho que na época quando eu escolhi mesmo tinha outras opções. Passei para o normal, não sabia que realidade ia encontrar, fui gostando de trabalhar ao longo do Ensino Médio, fazendo estágio. Depois que eu vim trabalhar aqui é que eu me apaixonei pela alfabetização fui gostando. Escolhi porque era um caminho em que eu me encontrei.

**Pesquisadora:** Você acha que o saber que mais te influencia é o saber científico, levando em consideração as diferentes teorias pedagógicas, da área da educação, da alfabetização ou o saber, que dentro do contexto da pesquisa, eu estou chamando de técnico, que seria um saber mais pautado na sua prática pedagógica?

**Professora:** Um pouquinho dos dois. Primeiro por tudo que a proposta da FAP me ensinou de como conhecer meus alunos e aplicando isso na prática, no dia a dia. Eu preciso de um e do outro. A parte teórica foi muito importante na questão de conhecer como eles estão formando as hipóteses, como eles estão



se desenvolvendo. Nem um nem outro sozinho dá conta de fazer as crianças passarem.

**Pesquisadora:** Você acha que existe uma influência das suas características pessoais na maneira como você desenvolve o seu trabalho pedagógico?

**Professora:** Com certeza. Pelo menos eu procuro passar para eles valores, questão da disciplina, coisas que eu acredito, eu tento passar uma boa imagem para eles.

**Pesquisadora:** Como você avalia a sua prática pedagógica em alfabetização depois que você concluiu a formação?

**Professora:** Totalmente diferente. Antes eu vivia tateando, pegava uma teoria aqui, outra ali. Depois que eu passei pelo curso, eu abri os meus olhos. Eu vi resultado, vi que dá certo. Dos 23 que eu tenho, praticamente 17, 18 já são alfabéticos. O restante está em processo de alfabetização, está caminhando. Eu acho que a minha prática mudou 100% para melhor.

**Pesquisadora:** Como você avalia o seu processo de construção de conhecimento. Na formação você se coloca no papel de aluno?

**Professora:** Foi interessante que mesmo tempo em que eu era uma aluna ali aprendendo eu tinha que me colocar como profissional, lembrar da minha prática. Era estranho ao mesmo tempo em que eu era aluna, eu tinha que me colocar como professora.

### **Professor 6- Regente do 2º ano de escolaridade**

**Pesquisadora:** Qual foi sua principal motivação na escolha da sua profissão?

**Professor:** Esta escolha foi a consequência de uma série de fatores associados. Em primeiro lugar, era a profissão com a qual eu mais me

identificava. Em segundo lugar, a escola onde era oferecido o curso normal era considerada uma boa escola e ainda destaca-se o fato de que eu tinha ambição de prosseguir no magistério, na docência de história.

**Pesquisadora:** Para você, o seu saber de referência é, essencialmente, científico, ou seja, com base em teorias ou técnico, pautado na sua prática?

**Professor:** Ele é o fruto do diálogo entre ambos, não há prática que não reflita uma teoria e não há teoria que não aporte uma prática.

**Pesquisadora:** De que forma a sua ação pedagógica é influenciada pelas suas características pessoais? E pelo seu percurso profissional?

**Professor:** O eu profissional é um dos componentes de sua identidade, logo somos o que somos, pois representamos de determinadas formas determinados papéis. Assim, minha ação pedagógica é o tempo todo influenciada por minhas crenças, opiniões e especialmente por minhas experiências que refletidas acabam por gerar o construto complexo que é minha prática docente como a de qualquer pessoa.

**Pesquisadora:** Como você avalia a sua prática pedagógica em alfabetização após concluir o curso?

**Professor:** Pra mim? Libertadora. Para os meus alunos? Possibilitadora, pois após a formação eu posso entender como se processa o pensamento do meu aluno e assim ajudá-lo a desenvolver-se.

### **Professora 7- Regente do 1º ano de escolaridade**

**Pesquisadora:** Qual foi sua principal motivação na escolha da sua profissão?

**Professora:** minha mãe é professora e sempre a vi corrigindo testes, fazendo planejamento, até aluna dela eu fui. Desde que me conheço como gente sempre quis ser professora, porém acredito ter sofrido uma forte influência da

minha mãe, embora nunca tenha sofrido pressões na escolha de minha carreira.

**Pesquisadora:** Para você, o seu saber de referência é, essencialmente, científico, ou seja, com base em teorias ou técnico, pautado na sua prática?

**Professora:** eu acredito que no momento, tenha um saber mais técnico do que científico. Realizo minhas atividades em sala de aula e consigo alcançar bons resultados, porém ainda não identifiquei uma teoria que embase por completo minha prática. Desde que entrei no magistério, há seis anos, comecei a realizar um trabalho diferenciado, onde o principal aliado é a criatividade acima de tudo. Venho buscando através da leitura de livros, inscrição em cursos de formação continuada e pós-graduação uma teoria que explique o meu trabalho.

**Pesquisadora:** De que forma a sua ação pedagógica é influenciada pelas suas características pessoais? E pelo seu percurso profissional?

**Professora:** ah...pelas minhas características pessoais minha ação pedagógica é muito influenciada. Tenho carinho de menina, gosto de crianças, sou perfeccionista, gosto de ver resultados e acredito que isso motive meus alunos a alcançarem o sucesso e se superarem. Já não enxergo tanta influência em meu percurso profissional, porque não me lembro de ter trabalhado ao longo dos meus seis anos de magistério, o que não é muito, de forma diferenciada da que venho trabalhando hoje. Lembro sim, que sempre fiz estágios nas turmas em que minha mãe lecionava em escolas públicas e sua prática era um pouco tradicional, porém já existia uma mistura e acho que essa mistura influenciou a minha prática atual, que ao longo desses anos foi sendo lapidada para melhor, deixando a mistura de lado.

**Pesquisadora:** Como você avalia a sua prática pedagógica em alfabetização após concluir o curso?

**Professora:** avalio como uma descoberta, embora muitas das atividades e procedimentos já realizasse com meus alunos. Um caminhar para

embasamento teórico de minha prática, não por completo ainda, porém um começo. Ao final do curso adquiri uma segurança e uma autoconfiança maior. Pude perceber o quanto é importante à troca de conhecimentos e experiências.

### **Professora 8- Regente do 3º ano de escolaridade**

**Pesquisadora:** Qual foi sua principal motivação na escolha da sua profissão?

**Professora:** Inicialmente a motivação foi familiar. Minha irmã mais velha é professora e realizada com o que faz, o que me inspirou a trilhar o mesmo caminho. Mas sempre tinha a dúvida se realmente era a opção certa. Trabalhei 3 anos com educação, entre 16 e 19 anos, lecionando na Educação Infantil. Mas quando tive a oportunidade de ingressar no ramo empresarial, não pestanejei, e envolvi-me grandemente nesta empreitada. Trabalhei dois anos em empresa, mas depois fui convocada a trabalhar na rede pública, e voltar para a Educação. Inicialmente senti-me confusa e desorientada. Parecia que ninguém sabia me dizer ao certo que caminho trilhar, que prática era a mais coerente, etc. Mas depois que fiz a FAP meu rumo profissional foi outro. Encontrei-me como profissional e novos horizontes se abriram sobre mim, podendo me realizar enquanto educadora.

**Pesquisadora:** Para você, o seu saber de referência é , essencialmente, científico, ou seja, com base em teorias ou técnico, pautado na sua prática?

**Professora:** Não tenho a menor dúvida que o saber técnico é essencial para o sucesso do trabalho na educação. Ao retornar para a Educação, estava concluindo minha faculdade de pedagogia. Mas isso não me dava suporte necessário para subsidiar minha prática. Os conhecimentos da universidade me pareciam abstratos demais e inconsistentes, embora importantes. A grande questão era justamente como fazer a articulação entre a teoria apreendida na universidade com a complexa prática de sala de aula. No entanto, não nego que o saber científico é o que dá “corpo” e coerência aquilo que o educador se dispõe a fazer na sala de aula. Fazendo a FAP descobri que minha prática

pautava-se unicamente na minha experiência como aluna, e o que observava como prática dos meus professores. Descobri que eu precisava descobrir qual concepção de fato orientava a minha prática e qual seria a mais coerente e eficiente.

**Pesquisadora:** De que forma a sua ação pedagógica é influenciada pelas suas características pessoais? E pelo seu percurso profissional?

**Professora:** minha ação pedagógica é influenciada pelo fato de que enquanto professora mantendo características como curiosidade, espírito investigativo, poder de persuasão e comunicação, anseio em conhecer novos conhecimentos e pessoas, desejo de compartilhar conhecimentos, gostar de conviver em grupo, ensinando e aprendendo com ele, e outras. Meu percurso profissional me impulsiona a aprender sempre mais e a ressignificar diariamente minha prática, fazendo-me sempre refletir sobre meu papel como educadora e sobre minha missão enquanto professora alfabetizadora.

**Pesquisadora:** Como você avalia a sua prática pedagógica em alfabetização após concluir o curso?

*Sempre digo que eu era uma professora antes e outra professora depois da FAP. A partir desta formação é que pude, de fato, me apropriar dos conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. Desenvolvi competências que me trouxeram o sucesso do trabalho na alfabetização. Meu maior objetivo como professora é acertar, é alfabetizar. E esta formação me impulsionou a atingir este objetivo. Não se trata de uma Formação Fórmula Mágica, mas de uma formação séria que se preocupa com a real apropriação dos conhecimentos construtivistas na prática da sala de aula. Ensina o “onde, como, quando e por que de toda prática construtivista. Um verdadeiro divisor de águas entre a Marcelle como educadora consciente de seu papel e de preparada para os desafios da alfabetização significativa,*