



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

REGINA CÉLIA SPIEGEL MARINHO

**PROFESSOR-ALFABETIZADOR: REPRESENTAÇÕES E IMPACTOS
DA SUA PRÁTICA PROFISSIONAL**

Rio de Janeiro
2009

REGINA CÉLIA SPIEGEL MARINHO

**PROFESSOR-ALFABETIZADOR: REPRESENTAÇÕES E IMPACTOS
DA SUA PRÁTICA PROFISSIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Pereira dos Santos

Rio de Janeiro
2009

Dedico este trabalho a minha mãe,
Laudinéa Rocio Spiegel (*in memoriam*),
que muito me incentivou
no gosto e prazer pela leitura,
levando-me a descobrir novos caminhos, novos conhecimentos, novos
horizontes...
Certamente ela ficaria feliz em poder compartilhar comigo esse
momento...

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido, através de sua bondade infinita, o potencial de concretizar mais uma conquista em minha vida.

A minha orientadora, professora e amiga, que me acolheu em um momento difícil, e que através dos seus conhecimentos e auxílio, me fez crescer tanto na vida acadêmica quanto na profissional.

Aos integrantes do grupo de pesquisa LaPEADE, que me receberam de forma acolhedora e mostraram o verdadeiro sentido da palavra Inclusão.

Ao meu marido e minhas filhas que, apesar do apoio e incentivo, tiveram que conviver com a minha ausência, mesmo eu estando presente.

Ao meu irmão, que apesar da distância, muito me incentivou.

Aos professores que conheci neste caminhar que muito contribuíram neste processo.

Aos verdadeiros amigos que fiz e que jamais irei esquecer, pelo convívio quase que diário, tanto na sala de aula, como no cafezinho, sendo ouvintes atentos não só das brincadeiras, mas principalmente dos momentos em que o desânimo me abatia.

Muitos foram aqueles que me ajudaram na execução deste trabalho, e incluo aí, os amigos de curso, pelos esclarecimentos e contribuições de informações, sem os quais a realização deste se tornaria impossível.

A todos vocês, verdadeiros amigos, parceiros e cúmplices, o meu mais sincero agradecimento.

“Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacidade científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas às vezes, mas fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas.”

Paulo Freire

RESUMO

SPIEGEL, Regina. **Professor-alfabetizador: Representações e impactos da sua prática profissional**. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Por considerarmos a alfabetização como uma etapa significativa na vida do educando, e compreendendo ainda que, o papel do professor que alfabetiza é fundamental neste processo podendo definir o sucesso ou o fracasso do aluno no caminhar da sua escolarização, desenvolvemos este trabalho, buscando por respostas que pudessem nos levar a compreender como a ação deste profissional pode ou não, determinar o processo da escolarização dos educandos. Tendo como objetivo geral, analisar quais são e como se formam as representações sociais de professores alfabetizadores a respeito de suas práticas profissionais, bem como os impactos das mesmas, na prática profissional dos professores investigados, adotamos como metodologia a Teoria das Representações Sociais trabalhadas à luz da abordagem processual, conforme recomenda o Teórico Serge Moscovici. Tal abordagem possibilitou observar os sentidos que os sujeitos atribuem ao objeto definido, e como esses sentidos mobilizam os sujeitos em suas ações, considerando os processos geradores da representação e não apenas a identificação dos mesmos. Como instrumento para a coleta de dados, utilizamos um questionário contendo perguntas abertas e fechadas, com diferentes questionamentos, que agrupados em blocos, possibilitaram colher informações referente aos dados sócio-culturais dos respondentes, ao perfil do professor que alfabetiza, sua prática e o impacto das mesmas influenciando o saber-fazer desses professores. O questionário elaborado dessa forma permitiu a obtenção de dados mais diretos, o que possibilitou que as mesmas pudessem ser agrupadas e analisadas de acordo com a abordagem processual de Moscovici (2003) e pela análise de conteúdo conforme Bardin (2004).

Palavras-Chave: representações sociais; professor-alfabetizador; ensino-aprendizagem; prática pedagógica.

ABSTRACT

SPIEGEL, Regina. **Professor-alfabetizador: Representações e impactos da sua prática profissional**. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

By considering that literacy is a significant step in the life of a child, and including even the role of the teacher that literacy is crucial in this process, may define the success or failure of a student's education. We develop this thesis, looking for answers that could lead us to understand how the actions of the teacher may or may not, influence the process of education of the students. With the general aim to examine and to form the social representation of teachers about their literacy practices and the impacts is investigated, the methodology adopted and the social representations theory worked in the light of procedural approach, as recommended by the theorist Serge Moscovici. This approach has seen the way that the subjects attach to the object set, and how these senses involve the subjects in their actions, considering the processes generate the representation and not just their identification. As a tool for data collection, using a questionnaire containing open and closed questions, with different questions, which grouped into blocks, allowed to collect information regarding socio-cultural data of the respondents, the profile of the teacher literacy, its practice and impact of influencing the same know-how of teachers. The questionnaire prepared in this way allowed to obtain more direct data, which enabled them to be grouped and analyzed according to the procedural approach of Moscovici (2003) and the analysis of content as Bardin (2004).

Keywords: social representations, literacy teacher, teaching-learning, pedagogical practice.

GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 01 – Total de Escolas	88
Gráfico 02 – Escolas que atendem ao Ciclo de Alfabetização	89
Gráfico 03 – Número de questionários entregues	90
Gráfico 04 – Sexo dos Respondentes	94
Gráfico 05 – Idade dos Respondentes	95
Gráfico 06 – Formação dos Respondentes	96
Gráfico 07 – Área de Formação dos Respondentes	96
Gráfico 08 – Pós-Graduação	97
Gráfico 09 – Status Profissional	99
Gráfico 10 – Tempo de trabalho	100
Gráfico 11 – Cursos específicos para alfabetizar	102
Gráfico 12 – Características do professor-alfabetizador	104
Gráfico 13 – Características com maior importância para ser alfabetizador	105
Gráfico 14 – Características importantes para ser alfabetizador	106
Gráfico 15 – Características com menor importância para ser alfabetizador	108
Gráfico 16 – Características irrelevantes	109
Gráfico 17 – Como o professor-alfabetizador acha que é visto pela comunidade	111
Gráfico 18 – Perfil considerado necessário para o professor-alfabetizador	113
Gráfico 19 – Perfil do professor-alfabetizador	114
Gráfico 20 – Frases com maior frequência	116
Gráfico 21 – Justificaram as opções	126
Gráfico 22 – Percentual das frases com maior incidência	128
Gráfico 23 – Formação X Prática	133
Gráfico 24 – Técnicas	140
Gráfico 25 – Técnicas utilizadas	141
Gráfico 26 – Técnicas mais consideradas	142
Gráfico 27 – Remuneração X Desempenho	144
Gráfico 28 – Inferência	150
Gráfico 29 – Relato da profissão	158
Gráfico 30 – Maior incidência dos aspectos positivos	161
Gráfico 31 – Maior incidência dos aspectos negativos	163
Quadro 01 – Palavras que apontam pontos positivos, pontos negativos, apoio recebido e falta de apoio	158
Quadro 02 – Aspectos positivos	160
Quadro 03 – Aspectos negativos	160

SUMÁRIO

1. PROFESSOR-ALFABETIZADOR: REPRESENTAÇÕES E IMPACTOS DA SUA PRÁTICA PROFISSIONAL	11
1 – Introdução	11
1.1. Objetivo Geral	17
1.2. Objetivos Específicos	18
1.3. Justificativa	22
1.4. Referencial Teórico	23
1.5. Metodologia	24
1.5.1. Amostragem – contexto e participantes	25
1.5.2. O local	26
1.5.3. Dificuldades encontradas	28
1.5.4. Procedimentos da pesquisa e instrumentos de coleta de dados	30
2. PESQUISAS REALIZADAS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	33
2.1. Pesquisas desenvolvidas no campo das representações sociais no exterior e no Brasil	42
2.2. Pesquisas em representações sociais desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação	47
3. DAS REPRESENTAÇÕES... ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	54
3.1. Das representações	54
3.2. ... Às representações sociais	55
3.3. Representações Sociais e Educação	60
3.4. Fracasso escolar do aluno ou fracasso do professor?	64
3.5. A Inclusão Escolar e seus benefícios	80
4. PROCEDIMENTO DE TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS DO UNIVERSO PESQUISADO: ESCOLAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	88
4.1. Bloco 01: Escolas participantes, número de respondentes e dados sócio-culturais	88
4.2 Bloco 02: O perfil do professor que alfabetiza	102
4.3 Bloco 03: A prática profissional e o impacto das mesmas influenciando o saber-fazer desses professores	115
5. CONCLUSÃO	165
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	172
APÊNDICE	182
A – Carta de apresentação à 7ª CRE	182
B – Carta de apresentação aos professores participantes	183
C – Instrumento utilizado para a coleta de dados	184

PROFESSOR-ALFABETIZADOR: REPRESENTAÇÕES E IMPACTOS DA SUA PRÁTICA PROFISSIONAL

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo de grande relevância ao longo da escolarização. Entendemos com isso, que todo o decorrer da vida do educando está alicerçado neste processo em que ele desenvolve suas habilidades de leitura e escrita, como no favorecimento pela investigação na busca pela aquisição de novos saberes, novas descobertas, aprendendo a aprender¹ dentro de uma sociedade que demanda uma cultura letrada.

A prática pedagógica adotada nas escolas públicas na década de 80 estava alicerçada no construtivismo, processo pelo qual o educando elabora a sua própria inteligência adaptativa e o seu próprio conhecimento nas relações em que estabelece com o meio em que está inserido. O construtivismo está fundamentado na psicologia do desenvolvimento, tendo por base de todo o processo a psicogênese² e a psicogenética³.

A alfabetização tem sido entendida tradicionalmente, em termos de ensinar e aprender a ler e a escrever, e o termo letramento vem sendo utilizado por alguns estudiosos para designar o processo de desenvolvimento e práxis das habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais e profissionais (SOARES, 2003). Entendemos com isso, que um não pode estar desassociado do outro, por considerarmos que a alfabetização é o ponto inicial para que o indivíduo se torne um leitor/escritor em toda a sua plenitude.

¹ É a capacidade do aprendiz de refletir sobre a sua própria experiência de aprender, identificar os procedimentos necessários para aprender, suas melhores opções, suas potencialidades e suas limitações. (MASETTO, *in* TEODORO & VASCONCELOS, 2003).

² Processo de construção do conhecimento (SANTOS, 2004).

³ Evolução psicobiológica do indivíduo (SANTOS, 2004).

Gadotti (2005) faz uma crítica ao termo letramento e diz que a alfabetização não pode ser reduzida a uma tecnologia ou técnica de leitura e escrita. Segundo o autor, o uso do termo letramento como alfabetização é uma forma de se contrapor ideologicamente à tradição Freireana, que defendia a idéia de que a “leitura do mundo precede a leitura das palavras” e que antes do código lingüístico ser inventado, o ser humano já lia o mundo.

Paulo Freire, considerado por Gadotti (2002) como um dos maiores educadores deste século, tem sua teoria do conhecimento sustentada na dialética, processo no qual o educador e o educando aprendem juntos, num movimento dinâmico e de constante aperfeiçoamento. Para Freire (1987), os analfabetos continuam como analfabetos no processo da aprendizagem porque não se sentem parte integrante deste processo, já que seus conhecimentos anteriores não são considerados como base para uma nova aprendizagem.

Para o teórico (FREIRE, 1987), o processo de ensino e aprendizagem apresenta-se de forma mecânica, onde lhes são impostos o “conhecimento empacotado” através da “educação bancária”. Sua teoria de ensino-aprendizagem está baseada na dialética, não se distanciando da prática da alfabetização através do letramento conforme a definição de Soares (2003).

Se a criança precisa ler primeiro o mundo, para depois ler as palavras, conforme Freire (1987), entendemos então, que a prática do letramento precede a fase de escolarização, já que a criança ao entrar para a escola já consegue ler o mundo em seu entorno, identificando “coisas”, objetos, e reconhecendo muitas vezes, por exemplo, rótulos de embalagens, pronunciando corretamente os nomes mesmo não sabendo ler o código gráfico.

Gadotti (2005) buscou apoio em Emília Ferreiro, e se nega a aceitar o letramento como algo novo, definindo tal argumento como “retrocesso conceitual”, (GADOTTI, 2005, p. 48). O autor aponta que os defensores do termo letramento, que insistem que tal prática é mais ampla que a alfabetização, “tentam esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização” (GADOTTI, 2005, p.48). Para o autor, tal insistência leva muitos educadores a caírem na “armadilha” dessa argumentação que, à primeira vista, parece bastante consistente.

Para Gadotti (2005) o termo letramento surgiu para explicar as novas demandas da sociedade que está cada vez mais centrada na escrita, buscando flexibilidade e mobilidade para ocupar novos postos de trabalho. Para ele, não se trata apenas de uma briga por terminologia, mas sim, por uma posição ideológica que busca negar a tradição Freireana.

Conforme coloca o autor, “a palavra alfabetização tem um peso, uma tradição no contexto do paradigma da educação popular, e que esta é a maior contribuição da América Latina à história universal das idéias pedagógicas” (GADOTTI, 2005, p.49).

Muito embora consigamos perceber certa “rivalidade” entre os autores quando os mesmos se referem ao conceito do letramento, o que se observa, apenas, é uma posição conceitual diferenciada entre eles sobre o mesmo, já que a construção do conhecimento se dá desde a época mais tenra de qualquer criança. Construimos nosso conhecimento desde que nascemos, seja ele informal ou formal. Sendo assim, temos que concordar com Gadotti em relação à tradição Freireana, entendendo que a alfabetização não é apenas uma técnica, mas sim, um processo de construção do conhecimento que acontece entre o sujeito e o objeto.

O autor defende ainda que a alfabetização não pode ser reduzida a uma tecnologia ou técnica de leitura e escrita.

Ser uma pessoa letrada não significa ser alfabetizada, no sentido que Paulo Freire dava ao termo. O termo alfabetização não perdeu sua força significativa diante da emergência dos novos usos da língua escrita, como argumentavam alguns. Nem o termo *literacy* (letramento) traduz melhor as práticas sociais que envolvem a leitura e escrita. Já estão adotando o termo como “letramento digital”. Daqui a pouco, deveremos nos referir às alfabetizadoras como letramentadoras? Além do equívoco conceitual, sonoramente seria uma lástima! Emília Ferreiro tem razão: é um retrocesso. (GADOTTI, 2005, P.49)

Algumas das principais facetas do processo da alfabetização que vêm sendo pesquisadas, como: conceito de alfabetização; a natureza do processo de alfabetização; e os condicionantes deste processo, podem ressaltar as seguintes implicações: desenvolvimento de métodos para a elaboração do material didático, definição de pré-requisitos da alfabetização e a formação do alfabetizador (SOARES, 2003).

Conforme a autora, o processo da alfabetização e seus condicionantes sociais, culturais e políticos, são de natureza multifacetadas e repercutem no problema metodológico e da escolha do material didático. Para ela, métodos, procedimentos e material didático devem estar articulados para o ato de se ensinar a ler e a escrever, não desconsiderando a formação do educador.

Pesquisa realizada pelo MEC (WEINBERG, 2006) revelou o péssimo desempenho envolvendo a capacidade de leitura e escrita dos estudantes, o que levou o Ministério da Educação a questionar a eficiência do modelo de alfabetização mais aplicado no país: o construtivismo⁴. Para Antunes (2002), o construtivismo é uma corrente educacional que está apoiado no princípio de que:

[...] o conhecimento não é ensinado, mas sim estimulado a partir de experiências que desenvolve as diferentes inteligências. É o nome pelo qual se tornou conhecida a linha pedagógica que propõe que o aluno participe ativamente de seu aprendizado, mediante a experimentação, pesquisa em grupo, estímulo à dúvida, uso de habilidades operatórias diferentes, desenvolvimento do raciocínio e outros procedimentos. Rejeita a apresentação de conhecimentos prontos ao aluno, e o termo “construtivismo” indica que uma pessoa aprende de maneira significativa quando toma parte de forma direta na construção do conhecimento que adquire. Enfatiza a importância do erro não como um tropeço, mas como um verdadeiro trampolim na rota da aprendizagem e condena a rigidez do discurso do professor, as avaliações padronizadas e a utilização de material didático estranho ao universo do aluno. A teoria do conhecimento construtivista permite focalizar a interação sujeito-objeto como uma estrutura bipolar, cujos componentes são inseparáveis. Dessa forma, não há sujeito sem o objeto e não há objeto sem o sujeito que o construa (ANTUNES, 2002, p.98-99).

Tais dados corroboram com as pesquisas anteriores realizadas pelo mesmo ministério (MEC/INEP, 2006), as quais apontavam que menos de 50% das crianças brasileiras conseguiam romper a barreira da 1ª série, sendo aprovadas para a série seguinte, ou seja, conseguem aprender a ler e a escrever. Esse fato, segundo Soares (2003), vem ocorrendo há cerca de 40 anos.

Segundo dados divulgados em 2006 pelo MEC (2006), 32% das crianças brasileiras não conseguem passar para o 2º ano do ensino fundamental; 55% dos estudantes da 4ª série não compreendem a idéia principal de um texto simples, e 30% da população brasileira são semi-analfabetas, isto é, possuem apenas a alfabetização funcional, não conseguindo praticamente ler; apenas assinam seus nomes, leem cartazes e anúncios com letras grandes e ilustrações, leem manchetes de revistas e jornais e anotam números de telefones (Fundação Montenegro/Ibope *apud* VEJA, 2006).

⁴ Teoria criada pelo suíço Jean Piaget, que foi implantada nas escolas brasileiras nos anos 80 (GADOTTI, 2002).

Segundo Soares (2003) a palavra letramento entrou recentemente em nosso vocabulário e vem sendo utilizada por alguns pesquisadores. Seu sentido vem sendo traduzido em ações pedagógicas de reorganização do ensino e reformulação dos modos de ensinar. Compreende o domínio da utilização do código gráfico na leitura e escrita exigida em uma sociedade letrada (SPIEGEL, 2005).

Para a autora, a palavra letramento é um conceito recém-chegado à linguagem da educação e do ensino, e a palavra alfabetização, sempre esteve na linguagem do cotidiano, tendo seu significado em consenso na área da educação (SOARES, 2005).

A pesquisadora coloca ainda, que “é impossível, no estado atual do conhecimento e das pesquisas sobre a aprendizagem da escrita, deter o uso da palavra e do conceito do letramento” (SOARES, 2005, p.50). Para ela, a distinção entre alfabetização e letramento obriga a considerar o acesso ao mundo da escrita como muito mais que um processo de apenas aprender a ler e a escrever.

Para a autora, estar alfabetizado não significa estar letrado, já que o conceito do letramento é mais abrangente, e que estar apenas alfabetizado, não implica a posse e o domínio da leitura e da escrita. Neste caso, as implicações nas práticas sociais não acontecem (SOARES, 2003).

Podemos avaliar se o indivíduo é letrado, não só pela sua capacidade de ler e escrever, mas pelas suas habilidades de leitura e escrita; compreensão e uso de textos em prosa, editoriais, revistas, reportagens e artigos de jornais, poemas, localização de informações extraídas de mapas, tabelas, gráficos, quadro de horários, etc.

Segundo a autora, o conceito de alfabetização sofreu, nas últimas décadas, expressivas alterações, e apenas saber ler e escrever revelou-se insuficiente, considerando que a sociedade se tornou mais grafocêntrica, e que o uso e as funções da escrita foram se multiplicando e se diversificando.

A autora utiliza a expressão “alfabetização funcional”, para diferenciar aquele que está somente alfabetizado (deixando claro que a alfabetização designa apenas a aprendizagem e o ato de saber ler e escrever), diferenciando-o daquele que é letrado (SOARES, 2005, p. 51).

Para a autora, “letrado é o estado ou a condição que assume aquele que sabe ler e escrever” (SOARES, 2003, P. 17). Implícito neste conceito está à idéia de que a escrita traz

conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e lingüísticas para o sujeito que aprende a usá-la. Letrado é aquele que adquire a “tecnologia⁵” de ler e escrever, apropriando-se dessa condição e envolvendo-se nas práticas sociais de leitura e escrita. É o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita que tornam o indivíduo letrado capaz de interagir adequadamente na sociedade.

Segundo a autora, a palavra e o conceito de letramento é a forma mais ampla que se procurava dar para definir alfabetização como um conceito de habilidades e competências de uso da escrita nas práticas sociais, culturais e políticas que a envolve como um processo peculiar, essencialmente diverso do processo de aprendizagem do sistema da escrita (SOARES, 2005).

Para Deheinzelin (2003), o objetivo do letramento é propiciar ao educando a sua formação como um leitor e escritor mais capaz. A alfabetização, para a autora, é um complexo processo conceitual e não prescritivo ligado ao aspecto técnico do texto que descreve os fonemas da linguagem, em que o texto é produto material da linguagem que se escreve, e o contexto mental é a criação da cultura alfabética: “Alfabetizar-se, portanto, corresponde a compreender para que servem os sinais da escrita (letras, sinais, pontuação, separabilidade) e de que modo eles se articulam no tecido da escrita” (DEHEINZELIN, 2003, p. 69).

Azevedo & Marques (1997) observam que em uma sociedade altamente letrada, a distribuição social do conhecimento e das práticas sociais acontece de forma não-homogênea. A sociedade letrada garante a participação eficaz dos sujeitos que dominam a escrita e a leitura, e por outro lado, marginaliza aqueles que não tem acesso a esse conhecimento. Para os sujeitos que não fazem parte da cultura de uma sociedade letrada, as autoras citam como exemplo dos “marginalizados” os analfabetos. Segundo as autoras, o conceito do letramento não faz parte do conhecimento do senso comum.

Por entendemos que o processo da alfabetização não se realiza apenas por parte do aluno, mas principalmente pelo saber-fazer do professor alfabetizador, nesta investigação procuramos buscar por pistas que nos levassem a entender, como esta ação acontece em seu imaginário, considerando ainda o professor como ator partícipe deste processo, que alfabetizando e/ou letrando nossas crianças, poderia nos revelar como se dá esse processo

⁵ Apropriação da leitura e da escrita alterando o estado ou a condição social do indivíduo nos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e lingüísticos (SOARES, 2003).

através da sua prática cotidiana, auxiliando na compreensão deste processo tão significativo para o educando, e ao mesmo tempo, tão difícil de ser decifrado.

Buscamos verificar através desta pesquisa, como o ato de alfabetizar relaciona-se ao saber-fazer que o professor tem internalizado sobre o conceito de alfabetização, podendo vir a responder os motivos pelos quais algumas crianças não conseguem alfabetizar-se, fracassando neste processo em detrimento de outras, que obtêm sucesso no mesmo processo, rompendo a barreira da 1ª série, conforme estudos realizados por Soares (2003).

Para Andaló (1995), a prática docente reflete um complexo processo de construção que envolve tanto a história individual de cada professor, como a de seus grupos de pertença e de referência, como também, a história das práticas educativas. Isto é, as representações que os professores elaboram, são frutos do inter-jogo do social com o individual (CAMPOS e LOUREIRO, 2003).

Considerando os fatos, acima citados, e por percebermos que a prática do professor envolvendo o ato de alfabetizar não se traduz em tarefa fácil, surge como questão-problema para essa pesquisa, descobrir de que forma o professor alfabetizador compreende a sua prática enquanto formador de sujeitos, considerando se a formação em nível superior do professor que alfabetiza, é o diferencial no preparo do mesmo, sendo esta formação, fator determinante em sua prática pedagógica.

Tais questões levaram-nos a investigar, se o trabalho que é desenvolvido pelo professor alfabetizador está relacionado à sua formação, e se a sua qualificação é também um fator determinante para seu desempenho como formador de sujeitos, influenciando ainda, no caminhar do aluno em sua vida escolar.

1.1. OBJETIVO GERAL:

O presente estudo tem como objetivo geral, analisar quais são e como se formam as representações sociais de professores alfabetizadores a respeito de suas práticas profissionais, bem como os impactos das mesmas na prática profissional dos professores investigados.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Levantar indícios que possam apontar o perfil do professor alfabetizador a respeito de si mesmos como alfabetizadores;
- Conhecer de que forma essas representações se constroem;
- Identificar as diversas formas do seu saber-fazer como um facilitador no processo da construção da leitura e da escrita de seus alunos.
- Discutir se seus saberes são de alguma maneira, influenciados pela representação social que constroem de si mesmos como professores e, se sim, de que maneira.

Entre os quadros teórico-metodológicos disponíveis, o das representações sociais (MOSCOVICI, 1978), pareceu-nos o mais adequado a esse propósito, já que a teoria apresentada pelo teórico permite abordar de forma articulada, aspectos da natureza psicológica e sociológica.

A Teoria das Representações Sociais exprime as experiências que dão sentido ao mundo social e são compartilhadas pelos sujeitos através de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade, projetando valores e aspirações (JODELET, 2001).

A mediação do professor como possuidor de um saber de fato para com o seu grupo de educandos, é importante para que a aprendizagem se efetive, compreendendo que é no processo ensino-aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e, conseqüentemente, o desenvolvimento pelos quais os processos psicológicos mais complexos começam a se formar (VIGOTSKY, 1988).

Compreendendo o papel que configura o professor alfabetizador como fundamental para o processo de aquisição e leitura do educando, considerando-o parceiro na jornada para a apropriação de novas linguagens, como aquele que introduz a criança em seus primeiros contatos com a leitura e a escrita, recai sobre ele a grande responsabilidade em despertar ou inibir na criança o desejo de aprender e conhecer o mundo em seu entorno. Cabe a ele possibilitar o acesso às diferentes linguagens que circundam o mundo (plástica, musical, cênica, visual) posto no âmbito social, que ampliam o universo cultural e possibilita entender e intervir na realidade.

Alves-Mazzotti, em 1994, já apontava que pesquisas estavam sendo realizadas na área da educação, tendo como finalidade compreender o fracasso escolar na educação das classes sociais desfavorecidas. Tais estudos apontavam que, de certo modo, os professores se eximem da responsabilidade e atribuem a culpa do fracasso escolar, às condições sociopsicológicas dos alunos, de seus familiares e a fatores sócio-econômicos.

Para Lahire (2004) esses fatores interferem sim, mas não são causas determinantes para o fracasso escolar. Em sua pesquisa, desenvolvida na França, o pesquisador pôde constatar que existe sucesso escolar em classes populares. Tal constatação rendeu ao autor o título de seu livro “Sucesso Escolar nos meios Populares: As razões do improvável” (LAHIRE, 2004).

Conforme observado pelo autor, as diferenças internas presentes nos meios populares podem justificar o fracasso de alguns, mas o capital cultural familiar que é transmitido pelos familiares (pai, mãe, avós, etc.) influencia o educando, despertando no mesmo o interesse na aquisição de novos conhecimentos, novos saberes.

Lahire (2004) coloca ainda que, crianças oriundas de lares privilegiados, que têm pais com formação acadêmica, com acesso a estantes de livros, e a meios culturais diversos, mas que não recebe incentivo dos mesmos pode estar fadado ao fracasso escolar, independente do status social que a família ocupa.

Segundo o autor “nenhuma família é desprovida de quaisquer objetos culturais” e chama de “patrimônio morto ou letra morta” (LAHIRE, 2004, p.342) materiais impressos que nunca são manuseados no convívio familiar, servindo apenas de enfeite em prateleiras e estantes.

Araújo e Luzio (2005) não corroboram com Lahire (2004) a respeito dos condicionantes do sucesso e/ou fracasso escolar. Em artigo publicado no jornal de Brasília em 10/03/2005, os autores atribuíram diretamente os condicionantes do sucesso e/ou fracasso escolar aos alunos e as escolas.

Segundo eles, as características dos alunos estão relativamente ligadas ao seu universo familiar, ao nível socioeconômico e à escolaridade dos pais, que, uma vez possuidores de escolaridade, acompanham e incentivam seus filhos no decorrer da vida escolar, ajudando e

colaborando com as tarefas escolares; tais ações maximizam as chances de sucesso do educando (ARAÚJO E LUZIO, 2005).

Como condicionantes para o sucesso e/ou fracasso escolar, Araújo e Luzio (2005) apontam três fatores importantes: a) a formação e atuação dos professores, que em muitos casos são deficitários; b) clima escolar, ou seja, resultado das interações sociais e intelectuais entre alunos, professores e funcionários da escola; c) gestão da educação, desde a administração superior (políticas públicas) até a da escola propriamente dita.

Para eles, a progressão automática sem aprendizado, resulta em fracasso escolar e muitas vezes, em evasão escolar. Tal efeito pode ser combatido através da ação pública no setor educacional, que pode melhorar as condições de escolarização nas séries iniciais. Neste sentido, Araújo e Luzio (2005) se referem à etapa da alfabetização, lembrando que essa fase na vida do educando não é simples, devendo receber melhor atenção.

Melhorar o processo da alfabetização é contribuir para o desenvolvimento das habilidades centrais do aluno, tais como: codificação e decodificação do sistema gráfico; o domínio entre fonema e grafema; e a consciência fonológica e fonêmica, que resultam em sucesso para os educandos dando-lhes alicerces sólidos para uma leitura fluente (ARAÚJO E LUZIO, 2005).

[...] Para que tais habilidades sejam desenvolvidas plenamente, é importante dotar os docentes das competências para o ensino, incluir atividades desta natureza no material didático e prever a melhor forma de avaliar o progresso dos alunos. [...] é urgente e imprescindível buscar obsessivamente a qualidade na educação para superar o fracasso evidenciado e experimentado por boa parte dos estudantes (ARAÚJO E LUZIO, 2005, p. 2).

Para propiciar mudanças através da educação, torna-se necessário que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa (ALVES-MAZZOTTI, 1994). Para isso, o estudo das Representações Sociais pode vir a ser um caminho para que se atinjam esses propósitos, investigando como se formam e funcionam os sistemas de referências utilizados para a classificação de pessoas e grupos, interpretando os acontecimentos da realidade cotidiana.

No presente estudo, partimos do pressuposto de que a orientação de condutas e das práticas sociais está diretamente ligada à linguagem, à ideologia e ao imaginário social⁶, constituindo elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem no processo educativo.

Para Fernandes (2006), a educação vem sendo “medicalizada”, destacando o fracasso escolar e o seu reverso, aprendizagem, como objetos essenciais desse processo.

A instituição escolar e a política educacional raramente são responsabilizadas e o diagnóstico do fracasso é sempre centrado no aluno. A escola deve conhecer a realidade dos alunos e adequar sua prática pedagógica às crianças que nela estão inseridas e não usar esse conhecimento como álibi para eximir a escola de seu papel na produção do fracasso escolar (FERNANDES, 2006).

Imaginar soluções ou ações sobre a relação aluno, escola e o fracasso escolar, buscando a superação da produção social por um conhecimento mais consistente da realidade, “deve voltar-se para a escrita da versão dos personagens envolvidos, sobre o processo de escolarização em que estão inseridos, buscando refletir com eles os aspectos que estariam produzindo o fracasso escolar” (FERNANDES, 2006, p. 03). Neste sentido, a escola poderá exercer seu papel trabalhando de forma interdisciplinar, aproximando o mundo acadêmico e as redes de ensino com a perspectiva de um duplo enriquecimento, unindo conhecimento coerente com o objetivo de formar cidadãos críticos para a construção de uma sociedade democrática.

E é no universo escolar que encontramos grupos, muitas vezes tipificados de alunos que chegam com rótulos de sucesso e/ou fracasso e se deparam com o sistema de uma educação seletiva, tendo como agentes desse processo, professores que compartilham dessa visão que se processa e se efetiva no cotidiano escolar.

A grande massa de informações que circulam nas sociedades modernas nos afeta, e para compreendê-las, nós as aproximamos daquilo que já conhecemos, utilizando palavras que já conhecemos (pertencentes ao nosso vocabulário), fazendo julgamento e tomando posições, por meio dos quais as interações sociais vão se criando na vida diária: em casa, no

⁶ Por Imaginário Social, entendemos que é aquilo que não é dito, mas que vai além do formato da palavra; não é verbalizado, mas pode ser verificado na prática social (AZEVEDO, 2006).

trabalho, etc. São universos consensuais⁷ que depois de produzidos e comunicados, deixam de ser simples opiniões, tornando-se verdadeiras teorias do senso comum, orientando condutas, forjando a identidade grupal por meio da qual o indivíduo adquire o sentimento de pertencer ao grupo.

Entendemos com isso, que pessoas e grupos criam representações no discurso da comunicação e da cooperação entre os grupos de pertença; esses discursos adquirem vida própria, circulam e dão oportunidade para o nascimento de novas representações.

1.3. JUSTIFICATIVA

A pesquisa torna-se relevante por propor, através da perspectiva investigativa, conhecer o professor alfabetizador, que é ator partícipe do processo da alfabetização, cuja importância se traduz através do seu trabalho como educador e mediador para a construção de novos conhecimentos.

Desta forma, a Teoria das Representações Sociais configura-se como um referencial teórico-metodológico por apresentar possibilidades concretas para o alcance do objetivo geral desta pesquisa, que constitui analisar quais são e como se formam as representações sociais de professores alfabetizadores a respeito de suas práticas profissionais, bem como os impactos das mesmas na prática profissional dos professores investigados.

Tais questões fomentam a reflexão a respeito do papel do professor alfabetizador dentro deste contexto, buscando dar importância da prática e da competência deste profissional dentro do processo ensino-aprendizagem.

É comum encontrarmos professores alfabetizadores habilitados, que possuem apenas formação em nível médio do antigo Curso Normal e que, mesmo não tendo adquirido formação no Ensino Superior, conseguem excelentes resultados como alfabetizadores, fazendo uso de métodos tradicionais de ensino amparados por cartilhas, através dos métodos fônico e silábico. Entretanto, não podemos desconsiderar que a formação do professor em nível superior é desejável por possibilitar maior conhecimento teórico e metodológico e com

⁷ Conhecimento pertencente a determinado grupo gerando uma representação social (MOSCOVICI, 2005).

isso, favorecendo assim, a construção do conhecimento e o despertar dos educandos para a busca de novos conhecimentos.

1.4. REFERENCIAL TEÓRICO:

Foi Sérgio Moscovici, que em 1961, introduziu a Teoria das Representações Sociais redefinindo o campo da Psicologia Social devido ao interesse crescente pelo papel simbólico na orientação de condutas humanas, através de seu poder de construção do real, constituindo novo paradigma conceitual e metodológico (ALVES-MAZZOTTI, 1994). Buscar na Teoria das Representações Sociais de Moscovici, o suporte teórico-metodológico necessário para conhecer as representações sociais do professor alfabetizador e como essa representação se constrói, possibilitará conhecer os impactos da mesma na prática profissional dos professores investigados.

Igualmente, por considerar que são muitas as contribuições da Teoria das Representações Sociais para a educação; o número de pesquisas educacionais que utilizam as Representações Sociais tem sido crescente e a solidificação dessa teoria tem se afirmado no meio científico, por não isolar ou fragmentar em suas análises, o fenômeno educativo (LINS e SANTIAGO, 2001).

Teóricos e pesquisadores como Pedra (1980), Souto (1995), Souza (1996), Mello (1998), Rangel (1999), Eizirik (1999), Madeira (2003), Sá (1998), entre outros, apresentam estudos usando a noção de representação social em questões que envolvem a imagem do professor, as relações pedagógicas, etc., levando os estudos que se fundamentam na Teoria das Representações Sociais a apresentarem um grau de importância significativa no Brasil (DOTTA, 2006).

A representação social pode ser definida como um saber do senso comum, designando uma forma de pensamento social, compreensão e domínio do ambiente, em que a comunicação circulante interage com o sujeito, com o mundo e com o outro; por um lado, a representação social é a relação do conteúdo com o objeto, e por outro, é a representação de um sujeito em relação a outro sujeito; não é apenas algo ou alguém, mas a relação do sujeito com o mundo e com as coisas (ALVES-MAZZOTTI, 1994; JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2003).

Não poderíamos falar dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa e sua representação, sem falarmos em Inclusão Social e consequentemente/principalmente, em Inclusão Escolar. Para que possamos melhor nos apropriar de seu conceito, utilizaremos Santos (2009) que é referência nesta área de estudos.

[...] Inclusão não é a proposta de um estado final ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes, ou de quaisquer outros grupos de excluídos, isoladamente, no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo, e como tal, reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (SANTOS, 2003(c)). (SANTOS, 2009, p. 12)

Da mesma forma, torna-se necessário conhecermos outros educadores/pesquisadores, que se dedicam em buscar novas práxis que possam vir a minimizar os diversos problemas educacionais que encontramos, no dia-a-dia, na difícil tarefa que é alfabetizar.

1.5. METODOLOGIA:

O conhecimento científico se diferencia dos demais, por apresentar característica fundamental à sua veracidade. Isso significa que, uma pesquisa para ser considerada científica, deve possibilitar a identificação das operações mentais e técnicas que permitam a sua verificação, assim como o método que possibilitou chegar a um determinado conhecimento (GIL, 2008).

Gil (2008) define método como um “caminho para se chegar a um determinado fim” e método científico “como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (p.8).

Conforme Sá (1998), a teoria das representações sociais não privilegia nenhum método de pesquisa em especial, e a adoção de diferentes quadros teóricos específicos de referência, ou seja, as chamadas teorias complementares resultam em opções preferenciais por

diferentes métodos, “de modo que a teoria das representações sociais não se vincula obrigatoriamente ela a nenhum método” (p.80).

A pesquisa aqui apresentada possui caráter qualitativo por considerar os dados discursivos dos sujeitos investigados que interagem com determinado objeto, relevantes para o campo das ciências sociais e humanas (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001).

Para analisar a dinâmica do sujeito-objeto imerso em um determinado contexto, Moscovici (2003) recomenda trabalhar à luz da abordagem processual das representações sociais. A abordagem processual sugere que se faça um mergulho no fenômeno pesquisado, permitindo assim, observar os sentidos que os sujeitos atribuem ao objeto definido, e como esses sentidos mobilizam os sujeitos em suas ações, considerando os processos geradores da representação e não apenas a identificação do produto (JODELET, 2001).

1.5.1 Amostragem - Contexto e participantes:

A pesquisa realizada contou com a participação de professores da Rede Municipal de Ensino da Zona Oeste. Tal escolha se justifica pelo fato da pesquisadora conhecer bem a área onde as escolas se localizam e por entender, ainda, que essas escolas atendem em sua maioria, crianças oriundas de famílias com baixa renda e que residem em comunidades carentes.

Inicialmente, nos pareceu interessante investigar também, professores-alfabetizadores da rede privada de ensino, por acreditarmos que o contraste com diferentes realidades administrativas, poderia favorecer a essa pesquisa, mas a banca de exame especial sugeriu uma alteração no projeto inicial no tocante a essa parte.

A justificativa para tal alteração consistiu no fato do interesse por busca de respostas que pudessem “decifrar” o que acontece nos espaços públicos de ensino, refletindo baixo desempenho e desmotivação, resultando em muitas vezes em evasão escolar e até mesmo na exclusão do educando do sistema de ensino público. Considerando todos esses fatores que são experimentados e vivenciados na rede pública, o setor privado, por não fazer parte desse contexto e por apresentar administração diferenciada, não dependente do setor público e de sua verba, foi descartado como lócus a ser investigado.

Entendemos que a pesquisa em si não ficaria prejudicada, tendo em vista que a idéia central da investigação permaneceu; logo, conhecer a representação social de professores alfabetizadores e o impacto que essa representação tem sobre suas práticas no processo da alfabetização dos educandos na busca crescente para um melhor resultado no processo da alfabetização constitui em aspectos a serem considerados nesta pesquisa.

O quantitativo das escolas visitadas correspondeu a 08, equivalendo a 10% do número de escolas que atendem ao primeiro ciclo (82 escolas), entretanto, a adesão dos professores na participação como respondentes desta pesquisa, correspondeu apenas a 05 escolas, e o número de professores participantes que colaboraram com este processo, foi de 29 professores respondentes. O capítulo quatro traz, de forma detalhada, alguns problemas encontrados na pesquisa de campo referente ao baixo índice da participação pelas escolas visitadas.

1.5.2 O local...

Os bairros cariocas do Rio de Janeiro estão divididos em 5 grandes áreas: Centro, Zona Sul, Zona Norte, Zona Oeste e Ilhas.

A Zona Oeste (local que serviu de base para os dados coletados) compreende um grande número de bairros: Anil, Bangu, Barra da Tijuca, Barra de Guaratiba, Camorim, Campo Grande, Campo dos Afonsos, Cidade de Deus, Cosmos, Curicica, Deodoro, Freguesia de Jacarepaguá, Gardênia Azul, Gericinó, Grumari, Guaratiba, Inhoaíba, Itanhagá, Jacarepaguá, Jardim Sulacap, Joá, Magalhães Bastos, Paciência, Padre Miguel, Pechincha, Pedra de Guaratiba, Praça Seca, Realengo, Recreio dos Bandeirantes, Santa Cruz, Santíssimo, Senador Camará, Senador Vasconcelos, Sepetiba, Tanque, Taquara, Vargem Grande, Vargem Pequena, Vila Militar e Vila Valqueire (ANTUNES; TRINDADE & PAGANELLI, 2008).

Jacarepaguá possui como área territorial 7.579,64 ha⁸, e é o 4º maior bairro em área do município. O bairro está localizado na Baixada de Jacarepaguá, entre a Barra da Tijuca e a Serra da Pedra Branca. Sendo uma região historicamente de classe média⁹, co-habita hoje com contrastes social, tendo condomínios de luxo convivendo com comunidades carentes (Cidade de Deus, Rio das Pedras, Gardênia Azul, Morro da Chacrinha, etc.).

⁸ Hectares

⁹ Terras que pertenciam ao Governador do Rio de Janeiro, Salvador Correia de Sá em 1594.

Importantes áreas que se constituíram historicamente como parte principal de Jacarepaguá, foram sendo desmembradas com o passar do tempo, tornando-se bairros próprios, como: Anil, Curicica, Cidade de Deus, Freguesia de Jacarepaguá, Gardênia Azul, Pechincha, Praça Seca, Tanque, Taquara e Vila Valqueire, que fazem parte da XVI Região Administrativa (R.A.) do município do Rio de Janeiro.

Atualmente, restam do antigo bairro de Jacarepaguá, inúmeras localidades com nomenclatura própria e loteamentos ainda não oficializados como bairros pela prefeitura, como o Autódromo e o Riocentro.

Ao iniciarmos essa pesquisa, não pensávamos que fosse ser tão difícil obter dados referentes à população que está, ou deveria estar inserida nos espaços educacionais. Os dados obtidos foram coletados através de meio eletrônico por não conseguirmos acesso nos locais destinados ao fornecimento dos mesmos.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não possui dados atualizados da população que está em idade escolar, ou daqueles que, apesar da idade, não estão matriculados em nenhuma escola; os números obtidos são do Censo de 2000¹⁰, não refletindo o contexto populacional em idade escolar atual.

Acessando o site da Prefeitura do Rio na busca por dados numéricos referentes à atividade educacional administrada por ela, encontramos os seguintes dados na página da Secretaria Municipal de Educação (SME): o montante em prédios institucionais soma 1.062 escolas, e apenas 131 delas funcionam em horário integral e 254 são creches e atendem a 29.347 crianças.

Estão matriculados no Ensino Fundamental cerca de 730 mil alunos. Para atender a esse expressivo grupo de educandos, a Prefeitura do Rio conta com 36.039 professores; 12.137 funcionários de apoio administrativo; fornece aproximadamente de 22 mil refeições/mês – inclui-se aí, suplementação láctea, desjejum, lanche, almoço, jantar, ceia e sobremesas; possui ainda, mais 161 creches conveniadas. O Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui 32.954 alunos matriculados.

A Prefeitura do Rio conta ainda, com 42 unidades de extensão como: Clubes Escolares, Núcleos de Arte e Pólos de Educação para o trabalho, atendendo a 25.131

¹⁰ Ano do último Censo realizado no Brasil pelo IBGE.

estudantes. Os Programas Sociais atendidos pela Prefeitura possui 364 alunos, distribuídos entre Alunos residentes e a Fundação Renascer.

As Unidades Escolares atendidas pela Prefeitura do Rio estão agrupadas por Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e soma sua totalidade, dez. Cada CRE tem como abrangência diversos bairros. A CRE que atende parte da Zona Oeste localiza-se na Barra da Tijuca.

Esta CRE se fez importante em ser citada, mais detalhadamente, por fazer parte como cenário de fundo dessa pesquisa. Ela conta com o quantitativo de 141 unidades escolares em diferentes bairros que compreendem parte da Zona Oeste; Barra da Tijuca, Pechincha, Taquara, Cidade de Deus, Anil, Praça Seca, Rio das Pedras, Vargem Pequena, Camorim, Tanque, Itanhangá, Recreio dos Bandeirantes, Curicica, Gardênia Azul, Vila Valqueire e Vargem Grande.

1.5.3 Dificuldades encontradas.

Tendo em vista a necessidade por busca de dados de parte da Zona Oeste, em janeiro deste ano (2009), tendo como foco, encontrarmos documentos que pudessem alicerçar esta pesquisa, no que se refere a: perfil dos professores que estão em salas de aulas alfabetizando, as escolas que atendem ao 1º segmento do Ensino Fundamental e como ficou o primeiro ciclo após modificações pela nova administração da prefeitura.

A visita realizada não foi bem sucedida. Isso por considerarmos que não obtivemos nenhuma resposta ou documentos que pudessem corresponder às nossas expectativas, ou seja, nada nos foi revelado.

Ao perguntarmos na recepção para onde deveríamos nos dirigir, ou quem poderia nos atender, depois de informarmos o objetivo de nossa visita, fomos direcionadas para diversos setores, sendo “empurradas” de um lado para outro, tendo que contar sempre, o motivo da nossa presença (visita). Em cada setor, a resposta foi sempre a mesma, ou seja, nenhuma.

Quando perguntamos sobre as escolas que atendem ao 1º Segmento do Ensino Fundamental, mandaram-nos procurar no site da SME.

Ao perguntarmos sobre o perfil desejado, dos professores que atuam diretamente com crianças que estão sendo alfabetizadas, recebemos como resposta informações sobre metodologias de ensino.

Quando perguntado sobre o método utilizado pelo município para alfabetizar, fomos mais uma vez “atropeladas” pelas metodologias. Por fim, após insistir bastante, nos disseram que o método utilizado é o “global”. Ouvimos ainda, sobre as palestras que costumam ser oferecidas aos professores da rede municipal, que tem como objetivo a capacitação dos professores que estão atuando nas escolas e mais precisamente, nas salas de aulas.

Ao perguntarmos sobre as modificações recentes que as escolas estão passando sobre seriação, ciclos e/ou aprovação automática, disseram-nos apenas o que circula pela mídia, isto é, que o ciclo permanece nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e após, retorna para seriação com a possibilidade de retenção conforme o rendimento do aluno. Perguntamos ainda, se existe algum documento impresso, no qual pudéssemos nos orientar, com informações mais precisas, mais uma vez, mandaram-nos procurar as respostas na internet.

Na Região Administrativa não foi muito diferente. Percorremos diversos setores, sendo que nenhum deles pôde nos fornecer informações necessárias sobre Jacarepaguá ou Zona Oeste, alegando que não era ali o local indicado. Por fim, nos mandaram ir ao IBGE¹¹.

Contudo, não consideramos perdido o dia, pois a falta de informação dos órgãos responsáveis (tanto pela Região Administrativa quanto pela CRE) é também um dado importante a ser considerado. O que mais impressionou, foi que o discurso da CRE visitada, foi igual em todos os setores e por todos os profissionais que ali nos atenderam; fato esse, que nos levou a crer que, o “dever de casa” está sendo feito, e bem feito, já que estão se apropriando (e se apropriando muito bem) do discurso dos palestrantes que ministram cursos de aperfeiçoamento aos profissionais da rede municipal de ensino.

¹¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

1.5.4 Procedimentos da pesquisa e instrumentos de coleta de dados:

Segundo Alves-Mazzotti (2004), a maioria das pesquisas qualitativas são multimetodológicas por fazerem uso de grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta.

Como instrumento para a coleta de dados, foi utilizado um questionário contendo 6 páginas. Nessas páginas os respondentes encontraram: uma carta de apresentação sobre o que trata a pesquisa, ficha de identificação sociocultural, perguntas que permitiam respostas fechadas e abertas, com diferentes questionamentos e agrupadas em blocos que atendiam ao objetivo geral e aos objetivos específicos da pesquisa em questão. Cada questão permitiu que cada sujeito-objeto, que fez parte dessa pesquisa, pudesse contribuir relatando através das questões elaboradas, sua formação, seu perfil e sua prática enquanto alfabetizador.

O questionário foi estruturado em 03 blocos atendendo os objetivos específicos dessa pesquisa. Esses blocos continham: bloco 01: escolas participantes, número de respondentes e dados sócio-culturais dos respondentes; bloco 02: questões fechadas e abertas que pudessem identificar o perfil do professor que alfabetiza; bloco 03: questões abertas e fechadas que pudesse verificar a prática desse profissional e o impacto da mesma influenciando o saber-fazer desses professores.

O instrumento utilizado na coleta de dados (questionário) continha 12 questões, todas voltadas para a identificação de uma possível representação do grupo, tanto no que se refere ao perfil dos professores investigados, assim como, a prática dos mesmos norteando suas ações. Algumas questões que fariam parte da entrevista foram adicionadas a esse instrumento.

Nas questões fechadas, foram utilizada Escalas de Graduação e Escala de Likert. As questões abertas pediam para que os respondentes justificassem suas escolhas. Todo o questionário estava estruturado para atender aos objetivos da pesquisa proposta.

A Escala de Graduação permite que seja verificado se há uma continuidade de atitudes a uma determinada questão indicando maior e/ou menor favorabilidade, permitindo assim, que se mensure uma opinião. A Escala de Likert também possibilita a mensuração de atitudes ou opinião, em que os respondentes podem manifestar sua concordância e/ou discordância acerca de uma determinada questão ou um problema a ser estudado (GIL, 2008). De acordo

com essas escalas, foram consideradas as opções que apareceram com o número de repetição igual ou superior a 15 vezes por representar o quantitativo de 50% dos respondentes.

Nas questões abertas, a mensuração dos dados coletados se deu através da inferência das palavras ou frases que apareceram com maior frequência, segundo a abordagem processual de Moscovici (2005) e através da categorização das palavras, conforme Bardin (2004).

O questionário elaborado dessa forma permitiu a obtenção de dados mais diretos, traduzindo os objetivos específicos da pesquisa em itens que puderam ser facilmente respondidos e após, agrupados e analisados.

A análise dos dados coletados permitiu identificar categorias, dimensões, tendências, padrões e relações que estão estabelecidos entre o grupo de respondentes.

O questionário foi elaborado sob o “crivo” atendo da minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Mônica Pereira dos Santos, para que o mesmo pudesse:

[...] constatar a eficácia para a verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (GIL, 2008, p. 121).

O pré-teste do instrumento para a coleta de dados (questionário) após ser elaborado, foi testado por alguns integrantes do LaPEADE - Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, que já haviam trabalhado como alfabetizadores, tendo como finalidade comprovar se o mesmo atendia aos objetivos da pesquisa.

Contudo, vale salientar que essa pesquisa seguiu, conforme recomenda Moscovici (2003), trabalhada à luz da abordagem processual das representações sociais. Essa abordagem permitiu a associação de conjuntos de elementos considerados relevantes para que se pudesse compreender o objeto a ser investigado – neste caso, o perfil do professor-alfabetizador.

Para que esse perfil pudesse ser identificado, revelando ou não a presença de uma representação, a pesquisa de campo tornou-se necessária, já que foi através dela que os dados puderam ser coletados para análise.

Em tempo, outros procedimentos para a coleta de dados, como entrevista e observação, para a triangulação dos dados obtidos tiveram que ser descartados devido à morosidade, por parte da SME, na autorização do pedido para que a pesquisa de campo pudesse ser realizada.

O capítulo **dois** apresenta alguns estudos sobre pesquisas realizadas nas últimas décadas no campo da educação, mostrando focos e enfoques que foram temas de debates, que ora centrava-se no professor, ora no aluno e ora no método utilizado. Neste mesmo capítulo, podemos verificar as pesquisas construídas sob a Teoria das Representações Sociais tanto no exterior, como no Brasil, mostrando que a “grande teoria”, conforme Duveen (*in* MOSCOVICI, 2003), pode ser aplicada em qualquer área de estudos e pesquisas.

O capítulo **três** traz o surgimento das representações à representação social, perpassando pelo campo da educação e do fracasso escolar como um produto produzido socialmente. Neste capítulo encontramos questões pertinentes sobre a produção do fracasso, sem, entretanto, decifrarmos quem são os que fracassam, se são os alunos ou os professores.

No capítulo **quatro** encontramos os dados obtidos através do instrumento de coleta de dados (questionário) aplicado aos respondentes, com os resultados dos mesmos. As respostas e os depoimentos podem ser vistos em sua íntegra, assim como, os comentários e a análise dos dados obtidos.

2

**PESQUISAS REALIZADAS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO.**

O presente capítulo tem por objetivo apontar como o papel do professor entre seus saberes e fazeres no cotidiano escolar tornou-se tema de debate entre alguns pesquisadores. Para que essa compreensão ficasse de forma mais detalhada, o capítulo traz uma trajetória abordando questões que foram importantes nas últimas décadas, trazendo mudanças que influenciaram e influenciam ainda hoje a educação no Brasil.

No decorrer do capítulo vamos conhecer alguns desses pesquisadores que se ocuparam e ainda se ocupam, tentando desvendar o que acontece no campo da educação, assim como, as abordagens dessa preocupação e focos de estudos das últimas décadas.

A educação sistematizada e formalizada, preocupada com os conteúdos e experiências selecionadas da cultura mais ampla a ser transmitida às futuras gerações, tem sido tema para estudos entre os meios acadêmicos e pesquisadores nos últimos tempos.

No decorrer do século XX não havia a preocupação com a linha pedagógica da escola, mas sim, pela seleção de um currículo capaz de atender e preparar a criança e o adolescente para o mundo adulto, com a finalidade de atender a demanda necessária às necessidades da sociedade (TAYLER, 1978).

Neste período, uma escola conservadora e eficiente, deveria parecer-se com uma indústria. Havia controle rígido, todos deveriam enquadrar-se às normas estabelecidas. O professor detinha o conhecimento e transferia os mesmos a seus alunos, seguindo mecanismos para mensurar se o conhecimento foi apreendido pelos alunos, ou seja, se os objetivos propostos haviam sido alcançados. Tal movimento ficou conhecido como eficiência social em que a lógica estaria baseada na teoria Taylorista, onde os objetivos tinham mais ênfase.

Young (1982), na década de 50 teceu reflexões sobre a educação e criticando a sociologia. Para o autor, a sociologia precisava questionar e rever o conhecimento oferecido, ou seja, revendo conceitos para uma nova Sociologia da Educação.

Algumas críticas feitas por Young (1982) consistem em não se ter um objeto sociológico, donde se levantam os dados e não se busca o real motivo. As idéias que

informam a seleção e organização do conhecimento são elaboradas pelos que estão em posição de poder, de força. Tal motivo constitui uma boa razão para pôr questões sociológicas nos programas escolares, tais como: relação entre estrutura social de poder e currículo; acesso ao saber e oportunidades de legitimá-lo; e, a relação entre o saber e suas funções nas diversas sociedades.

Para Young (1982), a problematização do processo do conhecimento estaria ligada à seleção de conteúdos: a quem interessa, quem o formula e quem decide - já que qualquer decisão sobre questões de conhecimento emerge em pontos de debates. Isto é, não existe um consenso que aponte o que é corretamente viável enquanto campo de conhecimento.

Tal preocupação com o campo do conhecimento oferecido pelas Instituições Educacionais acarretou em mudanças na LDB¹² (1996), buscando um ensino adequado e de qualidade para a formação dos alunos frente às novas características da sociedade brasileira.

Prado (2000) traz o movimento de reorganização curricular promovido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação do Brasil, composta por 27 secretarias de educação estadual, que abordou temas sobre a organização da educação básica, questões curriculares e qualidade da educação. Tinham como propósito, nortear os currículos propostos pelas 27 secretarias, com vistas a assegurar uma formação básica comum em todo o país.

A autora coloca que na época, a Educação Básica no Brasil era praticamente oferecida pelo poder estadual, composta por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

O maior desafio na educação, não diz respeito quanto a ofertas de vagas, mas, à necessidade de se construir escolas nas quais se aprenda mais e melhor (PRADO, 2000). Ao fazer referências à questão curricular e à qualidade da educação, a autora menciona que a preocupação da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação do Brasil estaria voltada para a qualidade da educação oferecida, a diversidade da realidade brasileira e aos acessos aos centros de produção de conhecimento, refletindo na formação dos professores e nos currículos das escolas buscando a equidade e a qualidade do ensino oferecido nas cinco regiões do país.

¹² LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Lei maior da Educação Brasileira.

Segundo Cunha (*apud* FERREIRA, 2003), o espaço escolar possui especificidades quando pensado a partir da diversidade e da história que a constitui. Socialmente, espera-se que a escola cumpra seu papel de ensinar e que os sujeitos que nela ingressam, os alunos, possam aprender. Por outro lado, espera-se que o professor possa ensinar.

A nova LDB aprovada em 1996 estabeleceu em parceria com os estados e municípios, diretrizes para nortear os currículos assegurando uma formação básica comum em todo o país, considerando as novas características da sociedade e ao mesmo tempo, respeitando as diversidades regionais, culturais e políticas co-existent.

Para que tal desafio pudesse ser cumprido, equipes de educadores (professores universitários e pesquisadores) elaboraram documentos preliminares entre 1995 a 1998 (PRADO, 2000) através de estudos de currículos de outros países e análise de propostas dos estados e municípios brasileiros; foram considerados nestas análises taxa de evasão escolar, repetência, avaliação e desempenho de alunos, ensino e aprendizagem.

Instituir a “escola cidadã” através de uma política educacional empenhada em criar novos laços entre ensino e sociedade, foi a proposta feita pelos grupos de pesquisadores. A nova proposta surge como “idéia-força” apontando uma educação para a formação da cidadania, que foi analisada pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação do Brasil. A nova proposta consistiria em uma transformação radical dos objetivos, conteúdos e da didática.

[...] Os conteúdos estudados passam a ser os meios com os quais o estudante desenvolve capacidades intelectuais, afetivas, motoras, tendo em vista as demandas do mundo em que vive. A formação se sobrepõe à informação pura e simples, modificando o antigo conceito de que educação é somente transmissão do conhecimento (Prado, 2000, p. 95).

A nova proposta aprovada, segundo a autora (PRADO, 2002), dá à educação uma nova concepção pedagógica, e a proposta curricular se modifica, entendendo que: 1) escola existe, antes de tudo, para os alunos aprenderem o que não podem aprender sem ela; 2) o professor organiza a aprendizagem, avalia os resultados, incentiva a cooperação, estimula a autonomia e o senso de responsabilidade dos estudantes; 3) nada substitui a atuação do próprio aluno no processo de aprendizagem; 4) o ponto de partida é sempre o conhecimento prévio do aluno; 5) a avaliação é um instrumento de melhoria do ensino e não uma arma

contra o aluno; 6) a aprendizagem bem sucedida promove a auto-estima do aluno; o fracasso ameaça o aprender e é o primeiro passo para o desinteresse.

Frente a essa nova proposta, a formação dos professores passou a ser prioridade:

O Ministério da Educação, por meio dessa organização curricular, visa à qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras, assegurando que a educação no país possa atuar de forma decisiva no processo de construção e exercício da cidadania, sem, contudo deixar de cumprir um compromisso da Nação na valorização e formação do magistério, uma vez que os docentes constituem o centro de todo o processo educacional (PRADO, 2000, p. 97).

A priorização da valorização da formação docente levou o Ministério da Educação a elaborar diretrizes repensando o currículo de formação inicial, atribuindo essa função às universidades, amparado sob os seguintes artigos da LDB:

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

I. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço;

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

Art. 62 a formação docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 os institutos superiores de educação manterão:

I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

A lei ampara todos os profissionais que estão envolvidos com a educação, isto é, todos aqueles que tem suas ações centradas na educação (administradores escolares, planejadores da educação, inspetores de ensino, supervisores de ensino e os orientadores educacionais), ampliando as possibilidades de formação, reconhecendo ainda, a capacitação em serviço que são marca de processos de aprendizagem, ou seja, “através da construção de uma trajetória formativa” (CARNEIRO, 2002, p. 149).

Em 08/05/2001 foi aprovado o parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que definiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Neste parecer consideraram apenas os cursos de licenciatura de graduação plena, ficando descartados os chamados cursos de licenciatura de curta duração. Isto é, os cursos de licenciatura de curta duração não foram incluídos na lei.

Conforme Carneiro (2002) o parecer do CNE teve por intenção, privilegiar uma formação avançada para os docentes atuarem na educação básica, compreendendo que, através da licenciatura plena, eles adquirissem aptidão para atuar em um nível de educação “onde são definidos os valores e as condições básicas para o aluno apreender conhecimento mínimo e laborar a visão estratégica para compreender o mundo, intervir na realidade e agir como sujeito crítico” (p.150).

A resolução do CNE, conforme aponta Carneiro (2001), era de natureza tríplice por atender à formação docente ao novo ordenamento da educação básica, articulando a linha conceitual e operativa entre os princípios da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CNEM), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelo Ministério da Educação (MEC), incorporando nova formação docente.

Para que essa nova visão pudesse ser incorporada, foi necessária a adoção de políticas nacionais com princípios norteadores definidos pelo CNE: a) noção de competência da formação docente; b) harmonização entre formação e prática do professor; c) a aprendizagem como conhecimento que se constrói coletivamente; d) os conteúdos são veículos de desenvolvimento e devem ser trabalhados de forma articulada e contextualizada; e) a interpretação da realidade supõe um conhecimento que deve ser reconstruído e não repetido - para isso, a sala de aula deve ser transformada em um ambiente de investigação permanente; f) professores e alunos são detentores de conhecimentos pessoais, logo, a seleção de

conteúdos deve acontecer de forma participativa e não um processo mecânico; g) a avaliação do aluno deve estar focada no desenvolvimento de competências para a atividade profissional e capacidade do aluno para acionar saberes e buscar novos conhecimentos. (CARNEIRO, 2002)

A formação docente para a educação básica, conforme Carneiro (2002) estaria montada sobre três vertentes adotadas pela política nacional da educação: a) valorização (formação, condição de trabalho, carreira e remuneração); b) elevação de padrões de qualificação acadêmica; c) espaços físicos adequados, da renovação de práticas de gestão, de recursos tecnológicos inovadores e aliança entre agências formadoras e sistemas de ensino; d) a formação continuada deve ser feita por estabelecimentos de programas nacionais permanentes que emitam certificação de cursos, diplomas e competências de professores, ancorados em um sistema de avaliação periódica.

[...] mudar o foco do ensino para aprendizagem, realçar o êxito do aluno, trabalhar, positivamente, a diversidade, estimular o desenvolvimento de práticas investigativas, criar espaços curriculares para execução de projetos, inovar em metodologias através de estratégias criativas e não meramente reprodutivas, centrar o enfoque em atividades cooperativas e, por fim, construir, com o aluno, um saber/aprender dinamicamente articulado, tudo isso constitui componentes essenciais da nova matriz definidora do perfil do professor esperado [...] desenvolver, mediante uma articulação dinâmica, o conceito operativo de educação básica, assim que a educação escolar renova a idéia de “justaposição de etapas fragmentadas” e se reordena num alinhamento de tempo/espaço articulado e contínuo. Isso implica em uma visão reconceituada de escola, de professor, de processo pedagógico (construção de currículo) e de avaliação. (CARNEIRO, 2002, p. 150)

Para podermos entender melhor a idéia da “justaposição de etapas fragmentadas” citadas por Carneiro (2002), e poder compreender a mudança do foco do ensino para a aprendizagem, faz-se necessário conhecer a trajetória do campo educacional das últimas décadas.

Monteiro (2003) traz o panorama sobre as pesquisas que foram desenvolvidas sobre os professores e seus saberes no século XX. Segundo a autora, os professores produzem, mobilizam e comunicam seus saberes na sua prática profissional, donde a dimensão educativa representa uma dimensão estratégica e fundamental, tornando esses saberes influentes para a profissionalização e melhoria na qualidade do ensino.

A autora relata que as pesquisas desenvolvidas sobre a educação a partir da década de cinquenta, tinham como foco traços da personalidade do professor e de seu comportamento.

Outros pesquisadores buscavam, nesta época, avaliar o rendimento da metodologia utilizada; outros estudos eram desenvolvidos pela ótica sociológica, considerando o meio social como uma variável importante para justificar o desempenho dos alunos.

Nos anos sessenta, segundo a autora, o foco das pesquisas voltava-se para a aprendizagem e tiveram como influência as teorias Piagetianas e Behavioristas, que não valorizavam como importante o papel do professor.

Ao final dos anos sessenta, instala-se uma crise social, cultural e econômica junto à crise de paradigmas, que caracterizando os tempos pós-modernos, vieram a revelar a incapacidade das escolas e dos professores, dando origem a um novo instrumental teórico, que ao invés de apontar o professor como o responsável do fracasso escolar, buscava alternativas para que se investigassem quais os sentidos que professores e alunos davam a suas ações.

Na década de setenta, as pesquisas apontavam para o desempenho do professor através do programa “processo-produto” que estabelecia relação entre as performances no ensino – “processo” estaria ligado à aprendizagem dos alunos e “produto” a eficiência do professor e a eficácia do ensino. O professor era apontado como “gestor de comportamentos para a aprendizagem”, gerenciando saberes (que não eram investigados) referente a técnicas e recursos para a transmissão dos saberes produzidos por outros com eficiência e eficácia, utilizando de forma rudimentar, os conhecimentos da Psicologia, da Sociologia e de Fundamentos da Educação, como um conjunto de saberes necessários para a boa atuação docente (MONTEIRO, 2003).

A partir dos anos oitenta, o foco das pesquisas deixa de ser sobre “o que fazem os docentes” para “o que sabem os docentes”. Nesta ocasião o professor passa a ser visto como aquele que tem razão, que toma decisões, pensa e faz julgamentos; logo, os processos cognitivos do professor ganham espaço nas pesquisas e configuram-se como objeto de interesse em diferentes momentos de sua atuação, tais como: ação, planejamento e reflexão na e sobre a sua prática.

Após o relato das mudanças que ocorreram na educação pelo Ministério da Educação e o relato cronológico de Monteiro (2003) sobre as pesquisas que foram desenvolvidas em educação nas últimas décadas, o artigo de Nunes (2001) que nos fala sobre as pesquisas em educação na formação de professores e seus saberes, torna-se relevante para o desenvolvimento deste capítulo, que tem como objetivo, apontar como o papel do professor

entre seus saberes e fazeres no cotidiano escolar tornou-se tema de debate entre alguns pesquisadores.

A modificação no papel do professor, que deixou de ser visto como o detentor do conhecimento, passando a ter papel fundamental como mediador do processo ensino aprendizagem, vem sendo citado em diversas pesquisas, com enfoques diversos.

O interesse pelo tema torna-se foco de atenção por considerarmos que esse é um dos caminhos a percorrer para o desenvolvimento dessa pesquisa, que tem como objetivo investigativo, analisar quais são e como se formam as representações sociais de professores alfabetizadores a respeito de suas práticas profissionais, bem como os impactos das mesmas na prática profissional dos professores investigados. Logo, conhecer e compreender o processo que acarretou em mudanças e na descaracterização do professor como um transmissor de conteúdos para ser o mediador na e para a construção de novos conhecimentos, torna-se relevante.

As pesquisas sobre a formação docente emergiram com força nas décadas de 1980, e em 1990, o professor passou a ser o foco central de estudos e debates. Tais estudos apontaram para a prática pedagógica do professor, por considerá-lo um mobilizador do conhecimento: aquele que constrói e reconstrói sua prática e seus conhecimentos através de suas experiências, seus percursos formativos e profissionais, indo além de uma abordagem acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, emocional e social (NUNES, 2001).

Reconhecendo a importância do papel do professor, a autora cita Nóvoa: “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, *Apud* NUNES, 2001, p. 29). As novas abordagens das pesquisas desenvolvidas na área da Educação reconhecem o professor como sujeito de um saber fazer ativo em sua própria formação:

[...] considerar o professor em sua formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão-se construindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares (NUNES, 2001, p. 30).

Os saberes dos professores são transformados e passam a integrar sua identidade, tornando-se fundamentais em sua prática e decisões pedagógicas. Esses saberes em sua pluralidade são tidos como centrais em sua competência e originam-se no cotidiano e pelo confronto com as condições da profissão.

Nunes (2001) organiza esses saberes conforme a definição de Gautier (1998), em três categorias relacionadas à profissão docente: a) ofício sem saberes - abrange uma falta de sistematização de um saber próprio do docente que envolve bom senso, intuição e experiência; b) saberes sem ofício - caracteriza-se pela formalização do ensino que reduz a complexidade e reflexão presentes na prática docente; c) ofício feito de saberes - vários saberes são envolvidos e mobilizados pelo professor através de sua prática e envolve disciplina, currículo, ciências da educação, tradição pedagógica, experiência e ação pedagógica.

Conforme coloca a autora (NUNES, 2001), as pesquisas educacionais da prática escolar tendem a priorizar dois tipos de interesse que constituem os saberes: o interesse técnico instrumental, que se utiliza de explicações científicas objetivas; e o interesse prático, que efetiva a interpretação dos significados produzidos como subsídios para a emissão de um juízo prático. Salienta ainda, que há um terceiro interesse entre os saberes, que é o interesse emancipatório, em que os significados subjetivos alcancem um conhecimento emancipador capaz de avaliar as condições/determinações sociais, culturais e políticas que produzam comunicação e ação social.

Os professores, conforme salienta Nunes (2001), aprendem a partir de sua prática e segundo a autora, os mesmos reconhecem que os cursos de formação de professores e formação continuada não articulam a formação teórica e acadêmica com os conhecimentos originados no cotidiano escolar. Entretanto, os professores percebem a importância para que se desenvolva uma prática pedagógica mais envolvida com a vida das crianças.

Nunes (2001) ressalta ainda, a importância de se considerar o estudo da prática docente como processo informal, dinâmico, complexo e carregado de valores, já que os diversos saberes integram-se à prática do professor. Dessa forma, a reflexão sobre a formação do professor minimizaria o abismo existente entre “teorias professadas” e “teorias praticadas”.

Os saberes e fazeres do professor alfabetizador, em contato com outros professores, dá origem a uma rede de conhecimentos tecidos por eles; não se limitam ao território das escolas,

e os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente no processo da construção do cotidiano escolar, partilham dessa tessitura. Esse movimento, de tessitura e partilhas dessas redes, forma o cotidiano. Segundo Ferraço (2007) “deve-se pensar o cotidiano como redes de “fazeressesaberes” tecidas pelos sujeitos cotidianos” (p. 3).

Esses saberes, que se originam na prática escolar e que são inventados pelos vários sujeitos que dela habitam, são construídos e reconstruídos no dia-a-dia, com o cotidiano, gerando e fazendo circular novos conhecimentos, novas aprendizagens.

Segundo Mediano (*in* CANDAU, 1997), levar em consideração o saber já existente do professor, torna-se indispensável ao processo de aperfeiçoamento da prática docente, seus saberes e suas vivências devem ser considerados enquanto profissionais da educação.

E é neste sentido, que a Teoria das Representações Sociais tornou-se relevante para o desenvolvimento desta pesquisa. O estudo das representações sociais procura investigar questões da realidade cotidiana. Sendo uma forma de conhecimento social e de atividade mental correspondente, o social intervém situando pessoas e grupos através da comunicação que se estabelece entre eles. A apreensão dos conhecimentos da vida cotidiana corresponde ao conhecimento espontâneo do senso comum. O conhecimento espontâneo é fruto das experiências pessoais, que socialmente elaboradas e partilhadas, ajudam a dominar o ambiente na compreensão de fatos e idéias, no agir com e sobre os outros, situando-os no ambiente social.

Sendo assim, a representação social pode ser definida como um saber do senso comum, designando uma forma de pensamento social na e para a compreensão e o domínio do ambiente, donde a comunicação circulante interage com o sujeito, com o mundo e com o outro; por um lado, a representação social é a relação do conteúdo do objeto, e por outro, é a representação de um sujeito em relação a outro sujeito; não é apenas algo ou alguém, mas, a relação do sujeito com o mundo e as coisas.

2.1. Pesquisas desenvolvidas no campo das representações sociais no exterior e no Brasil:

Muitas pesquisas já foram realizadas no campo das representações sociais, tanto no Brasil como no exterior, por apresentar grande importância para os mais diversos setores da nossa sociedade.

Conforme Sá (1998), “os fenômenos de representações sociais estão espalhados por aí” (p.21). Tais fenômenos podem ser encontrados na cultura, em instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais.

Esses fenômenos são por natureza, difusos, fugidios, multifacetados. Estão em constante movimento e presentes nas instâncias da interação social, caracteristicamente construídos por universos consensuais do pensamento, não podendo ser captado pela pesquisa científica de um modo direto e completo (SÁ, 1998).

Existe uma grande diversidade de pesquisas realizadas no campo das representações sociais, que conforme cita o autor, “sua apresentação pode parecer uma espécie de catálogo de supermercado, com produtos para todos os gostos e recursos” (SÁ, 1998, p.34).

A teoria das representações sociais configura-se como uma área de interesse para os pesquisadores de diversas áreas, por não apresentar resultados fragmentados nos resultados obtidos. Dentre as diversas áreas de interesse que buscam o aporte da “grande teoria” (SÁ, 1998, p.68), podemos citar, conforme apurado pelo autor, sete temáticas que configuram áreas mais consistentes de interesse para os pesquisadores: ciência, saúde, desenvolvimento humano, educação, trabalho, comunidades afins e exclusão social. Segundo o autor, “é praticamente proibitivo dar conta hoje de toda a produção empírica no campo das representações sociais” (SÁ, 1998, p.34).

O autor faz um traçado panorâmico das pesquisas desenvolvidas no campo das representações sociais, mesmo considerando o fato da literatura internacional disponível no Brasil (aos olhos da grande teoria) ser ainda incipiente.

Segundo o autor, na área da ciência, Martin Bauer (1994), na Grã-Bretanha, dedicou seus estudos com ênfase ao projeto internacional sobre o levantamento do genoma humano; Wolfgang Wagner (1995), na Áustria, obteve interessantes resultados através das representações sobre a fecundação humana; Pierre Vergés (1994), na França, coordenou uma pesquisa internacional em representações sociais sobre a economia, envolvendo amostras da França, Itália, Espanha, Polônia, Portugal e Brasil (SÁ, 1998).

No Brasil, as pesquisas desenvolvidas na área da ciência, o autor destaca Ângela Arruda (1993, 1996), em representações sociais da ecologia no âmbito da formação de

especialistas de movimentos ecológicos. Outro destaque citado pelo autor está na pesquisa desenvolvida na área da física, sobre a representação do tempo por Schulze (1997).

A segunda temática abordada pelo autor, sendo muito pesquisada aos olhos da teoria das representações sociais, é à área da saúde. Conforme coloca o autor, pesquisas voltadas para a área da saúde são as mais freqüentes, por considerar que, questões relacionadas ao binômio saúde/doença, responde por expressar vasta capacidade em gerar representações (SÁ, 1998). Claudine Herzlich (1969, 1986), conforme coloca o autor, foi responsável pelo pioneirismo ao desenvolver sua pesquisa na área da saúde utilizando-se da teoria das representações sociais.

A área da saúde destaca-se com maior ênfase, as pesquisas que envolvem a doença mental e a AIDS, assumindo nítido destaque, já que seus resultados estão servindo como prevenção e esclarecimento para a população. O autor cita como pesquisadores que tiveram seus estudos voltados para esse tema, Denise Jodelet (1989b) e Annamaria de Rosa (1987). No Brasil, dedicando-se também aos estudos da doença mental, o autor cita Bernardes (1994), Perrusi (1995), Sheva Nóbrega (1996) e Vaisberg (1996).

Pesquisas sobre a AIDS ganharam destaque na 2ª Conferencia Internacional sobre Representações Sociais no Rio de Janeiro em 1994, e na 3ª Conferencia em Aix-em-Provence na França, em 1996, devido ao grande número de trabalhos inscritos (Michel Morin, 1994; Alain Giami, 1994; Helène Joffe, 1994; Mary Jane Spink, 1996). No Brasil, pesquisadores que desenvolveram suas teses em doutorado sobre o tema, citam-se Brígido Camargo e Luiz Fernando Tura (1997) que trataram sobre o problema da saúde coletiva da prevenção entre jovens no Rio de Janeiro.

Profissionais da saúde tem se servido cada vez mais do referencial teórico das representações sociais, principalmente na área da saúde coletiva e na enfermagem, associando frequentemente a psicologia social, constituindo equipes multidisciplinares.

Na área do desenvolvimento humano, Maria-José Chombart de Lauwe (1979, 1991) foi a pioneira. Gerard Duveem (1994) dedicou sua pesquisa ao desenvolvimento das representações com ênfase relacionada aos papéis sexuais. No Brasil, Neuza Guareschi (1993) desenvolveu seu estudo falando sobre a representação do poder e da autoridade em crianças.

A exclusão social tem sido objeto de estudos em numerosas pesquisas em representação social. Fátima Santos (1996) obteve destaque com seu estudo sobre a exclusão social na velhice, comparando as áreas urbanas e rurais no Recife.

Neste “pot-pourri” de pesquisas, no campo das representações sociais que foram apontadas por Sá (1998), o autor traz ainda estudos significativos que foram desenvolvidos sob o rótulo de exclusão social. Doise (1995) investigou diversos itens da Declaração dos Direitos Humanos; Gina Philogène (1994) dedicou-se a estudar a discriminação racial e as mudanças na discriminação racial do negro, frente à recente designação como afro-americanos.

A educação também tem sido privilegiada com importantes pesquisas desenvolvidas no campo das representações sociais. Michel Gilly (1989) teve destaque com o seu trabalho sobre as representações sociais do aluno pelo professor, sendo um dos iniciadores a desenvolver estudos nessa área.

No Brasil, as pesquisas voltadas para a escola pública primária e para a universidade tem sido investigadas aos olhos das representações dos profissionais e usuários das instituições de ensino (SÁ, MÖLLER e MEDEIROS, 1990; SOUTO, 1993). Alda Alves-Mazzotti (1994) e Ângela Almeida (1994) têm levantado importante discussão acerca da aplicabilidade teórica das representações sociais como uma importante ferramenta para melhor compreensão do processo educativo.

As pesquisas que tem como foco o mundo do trabalho, também tem sido muito explorada no campo das representações sociais. Jean-Claude Abric (1994), na França, teve seus estudos voltados para a representação social do artesão e do artesanato; Pascal Moliner (1993), também na França, desenvolveu seus estudos sobre a empresa. Ambos os pesquisadores, geraram importante técnica de levantamento e identificação dos elementos centrais de uma representação. Augusto Palmorari (1992) na Itália, pesquisou sobre as representações da profissão do psicólogo clínico e do psicoterapeuta.

Em termos de representações sociais, as pesquisas desenvolvidas no Brasil, conforme levantamento de Sá (1998) compreende as relações entre o trabalho e saúde com ênfase nas doenças ocupacionais (SATO, 1993; MOURA, e MOURA, 1998); as identidades e escolhas profissionais, o trabalho e o lazer, a administração participativa (MÖLLER, 1996), dentre outras.

Estudos desenvolvidos sobre comunidades e afins, representam outra área em pesquisas que foram desenvolvidas sob o foco das representações sociais. Lane (1985) foi a pioneira neste campo, ao articular sua pesquisa em representações sociais com a perspectiva marxista. Sá (1998) traz ainda, outros pesquisadores que desenvolveram suas pesquisas envolvendo comunidades religiosas, tendo como interesse, a relação da prática de cura da Umbanda no Rio de Janeiro (SÁ, BELLO e JODELET, 1997); uma pesquisa, que a meu ver é muito interessante, fala sobre os grupos neopentecostais, realizado por Pedrinho Guareschi (1994), nas comunidades evangélicas.

No Brasil, segundo o autor, estudos não menos importantes, apontam para pesquisas com grande destaque social, sobre os meninos de rua, focalizando vários aspectos sobre a representação que os educadores têm dessas crianças, por Pedro Campos (1996); Margot Madeira (1994) investigou a representação que os meninos de rua de Recife fazem deles próprios.

Outros temas, também sob o mesmo foco da exclusão, foram investigados. Dentre esses estudos, o autor cita: a representação da gravidez por meninas de rua e, o futuro pós-maioridade entre meninos e meninas (SÁ, 1998).

Sá (1998) considera sob uma perspectiva impressionista no campo das representações sociais, como interface bastante produtiva e/ou promissora, estudos que investigam os conceitos sobre representações sociais e ideologia, por Pedrinho Guareschi e Bader Sawaiva (1993); afinidades entre representações e identidade social, por Jorge Vala (1994) em Portugal, e Edson Souza Filho (1996) no Brasil.

Estudos desenvolvidos articulando representações e memória social, proposto por Jodelet (1992) tem motivado pesquisadores no Brasil, como Sá e Vala (1996 - 1997).

O autor encerra o seu “pot-pourri” sobre as pesquisas desenvolvidas a partir da ótica das representações sociais, falando-nos:

Finalmente, embora não configurem domínios substantivos de pesquisa, é com as práticas sócio-culturais e com a comunicação de massa que o estudo das representações sociais mantém as relações mais significativas. De fato, todas as correntes no campo das representações afirmam a importância de se levar em conta as práticas de uma dada população ou conjunto social quando da pesquisa de suas representações [...] reserva-se aos meios de comunicação de massa um papel destacado na compreensão dos processos

de formação e circulação das representações sociais nas sociedades contemporâneas. (SÁ, 1998, p. 43).

2.2. Pesquisas em representações sociais desenvolvidas em programas de Pós-Graduação em Educação.

Após descrever pesquisas que foram realizadas por pesquisadores que se destacam em suas áreas e afins, tornou-se conveniente citar também, pesquisas que foram desenvolvidas (no campo das representações sociais) nos cursos de pós-graduação – Strito-sensu, no *site* da CAPES¹³.

Entre Teses e Dissertações, encontramos no Banco de Teses da CAPES, 35 títulos que estariam ligados por palavras comuns, tais como: representações sociais e professor. Sendo mais específica nessa busca e inserindo palavras-chave como: representação social, professor e alfabetização, foram encontrados nove títulos que falavam diretamente sobre as representações sociais e o professor que alfabetiza, mas somente seis dessas pesquisas estavam contemplando o professor das séries iniciais. Quando digitado no *site*, palavras específicas como: representações sociais do professor alfabetizador, nenhum título ficou disponível.

Borja (1996), em sua dissertação para o mestrado (PUC - São Paulo), investigou a representação social dos determinantes de dificuldades da aprendizagem. Em sua pesquisa, a autora teve como grupo focal, professores que participavam de um curso de aperfeiçoamento em alfabetização; obteve como resultado de sua pesquisa, a necessidade de se resgatar o papel do professor como mediador do processo ensino/aprendizagem, frente às suas crenças, valores e ideias, através da auto-reflexão e reflexão pelo grupo de professores que atuam na escola.

O estudo revelou ainda, que as representações sociais do sucesso e insucesso dos alunos, são construídas no cotidiano pelo professor, em suas relações individuais, circunstanciadas pelas condições e pela memória coletiva.

Dantas (1997), no Rio Grande do Norte (UFRN), pesquisou para a sua dissertação, as representações sociais dos professores leigos do meio rural, acerca da alfabetização. A pesquisadora considerou a formação dos mesmos como um conjunto de elementos de ordem

¹³ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior.

econômica, social, educacional e cognitiva. A pesquisa teve como grupo focal, quinze professores leigos (sem formação para o exercício do magistério), considerando conflitos e ambigüidades acerca do processo da alfabetização.

Silva (1998) em Goiânia (UFG) desenvolveu sua pesquisa investigando as representações sociais e práticas de professores alfabetizadores da rede pública do Município de Goiânia.

A pesquisa era de caráter quantitativo e qualitativo. No primeiro momento de sua investigação, o autor buscou dados quantitativos da representação desses professores, tendo como objetivo, reconhecer o perfil dos professores investigados; três desses profissionais compunham sua prática pedagógica na linha tradicional do ensino, e os outros três, por adotarem metodologicamente a prática construtivista. Conforme o autor, esses professores investigados, foram indicados pela SME¹⁴, com mais de dez anos de experiência na prática como docente.

Na segunda parte de sua pesquisa, o autor procurou investigar a parte qualitativa dessa representação, que se deu por dois momentos: no primeiro, procurou compreender os aspectos constituintes (processo) e constituídos (produto); no segundo momento, procurou identificar *in loco* como essas representações se objetivaram e se concretizaram na prática pedagógica desses professores.

Os dados obtidos pelo autor da pesquisa revelaram que o discurso e a prática pedagógica desses professores, possibilitaram a compreensão do pensamento social, do percurso acadêmico e social, revelando dificuldades, angústias e decepções; também foi possível verificar aspirações, realizações, compromisso, credibilidade e esperança no ensino público.

O pesquisador obteve ainda como um dos resultados de sua investigação *in loco*, que parte dessa representação que fora construída pelo grupo investigado, age como condutora em algumas atividades de ensino através da prática pedagógica do grupo.

Pereira (1999), na PUC de Campinas, desenvolveu seus estudos sobre a formação de professores - sucesso/fracasso dos alunos, através dos olhos das representações sociais. O grupo focal compunha professores da rede pública e privada do Estado de Minas Gerais.

¹⁴ SME – Secretaria Municipal de Educação.

Conforme resultados obtidos, a autora pôde identificar a satisfação dos mesmos quanto à formação obtida, mostrando-se competentes enquanto conhecedores das teorias de aprendizagem.

Entretanto, tais dados mostraram-se incapazes em identificar indicadores que pudessem apontar o sucesso e/ou fracasso no campo do desenvolvimento infantil, deixando perceber que a capacitação voltada para o trabalho como alfabetizadores é necessária, mas deve estar em equilíbrio, referindo-se à prática e à teoria.

Em Mato Grosso, Araújo (2002), desenvolveu sua pesquisa sobre as representações sociais de um grupo de professores da Rede Municipal sobre a família de seus alunos. Nesta pesquisa, a autora investigou como a família compreende e se integra na vida escolar de seus filhos no período em que se processa a alfabetização.

A autora obteve como resultado para a sua pesquisa, que a participação da família é vista como positiva no processo educacional, em que os professores constroem suas representações em dois eixos: na formação da família e seu vínculo com a criança; e, no relacionamento da família com a escola, destacando elementos participativos e desestruturados como centrais nas suas representações.

Obteve também como resposta à sua investigação, que existem dois grupos distintos de familiares: aquele que se interessa, se colocando presente, preocupado e colaborador; e outro, que é ausente, despreocupado e desinteressado.

Leão (2004) procurou investigar em sua pesquisa, as representações sobre a leitura e a escrita de três professoras alfabetizadoras, considerando suas memórias e saberes. Para desenvolver seu estudo, a autora acompanhou com olhar mais detalhado, os processos de formação de seu grupo focal.

Neste processo, a pesquisadora procurou observar quais os saberes que mobilizavam o cotidiano das mesmas na escola em que lecionavam, de que forma elas construíram suas relações com a leitura e escrita e, como tais relações interferem em seus saberes na ação pedagógica.

Como resultado, após investigação minuciosa sobre o percurso de vida e de formação de suas entrevistadas, Leão (2004) pôde verificar que: as principais interlocuções teóricas contemplam o Imaginário Social sobre a memória e os saberes docentes; os saberes

relacionados à leitura e a escrita que construíram, não tem origem em um único espaço/tempo de suas trajetórias de vida, ou seja, não foram adquiridos apenas no processo de formação profissional, e sim, em todo o percurso de suas vidas, passando pela formação inicial até a formação continuada.

No Rio de Janeiro também podemos encontrar pesquisadores voltados para o campo das representações sociais. Tais pesquisas são desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação de instituições públicas e privadas.

Buscando por títulos que correspondessem à área de interesse desta pesquisa em instituições privadas, encontramos dez títulos relacionados à mesma área, dentre eles, sete deles estavam mais direcionados à proposta desta pesquisa.

Soares (2003) investigou para a sua dissertação, as representações sociais dos professores das séries iniciais do Município de Volta Redonda – RJ. Nesta investigação, a autora constatou que professoras aprovadas em concursos recentes, ficam encarregadas de lecionarem nas turmas de crianças que iniciam a escolarização.

Tal fato não se dá por opção das professoras novatas, mas por imposição daquelas que já estão alocadas na instituição há mais tempo, sendo acatado pelas recém-contratadas de forma pacífica, sem questionamento, já que alfabetizar é para elas, um ato de amor.

Outros dados ainda foram constatados pela pesquisadora e se mostraram com maior relevância. Conforme pôde observar a autora, há uma ambígua convivência de sentidos atribuídos ao discurso contraditório das professoras das séries iniciais; apesar delas se sentirem desvalorizadas frente ao trabalho que exercem, já que o sucesso e/ou fracasso de seus alunos recaem como responsabilidade e/ou culpa, reconhece que o desempenho delas, enquanto professoras, é importante, já que nele está o alicerce ou base para o futuro das crianças.

Rangel (2003) pesquisou as representações dos professores sobre o erro na leitura, investigando professores de duas escolas (uma da rede pública e outra da rede privada) da Zona Sul do Rio de Janeiro.

Foi observando aulas de professores de diversas disciplinas e por considerar o processo da aprendizagem da leitura como responsabilidade de todos os professores, que Rangel (2003) pôde constatar que, a leitura ensinada na escola silencia a leitura do mundo e o

mundo das experiências. Tal constatação está vinculada à opção errada da escolha do tipo de leitura, do referencial teórico adotado pela escola, ao gênero do texto, ao suporte e ao nível de aprendizagem e, a escolaridade do leitor. Para a autora, o erro da leitura dentro do processo da pedagogização e avaliação, excluem os possíveis sentidos do texto e respaldam uma leitura reprodutivista em detrimento de sua interpretação.

Wilson (2003) pesquisou a relação entre representações sociais e o fracasso escolar de professores que lecionam no ensino fundamental em turmas compostas, em sua maioria, por alunos multirrepetentes.

Segundo a autora, o fracasso escolar está associado ao “mau aluno” e/ou “aluno burro”, devido à falta de interesse, de capacidade, de conhecimento, de apoio por parte da família, etc.

A autora pôde observar que os alunos repetentes se isolam no final da sala formando grupos por identificação, sendo também, ignorados pelo professor. Essa falta de apoio por parte do professor faz com que os alunos sintam-se como se tivessem “doença contagiosa”. Esses alunos, sentindo-se excluídos por serem repetentes e ignorados pelo professor, acabam pedindo transferência para o turno da noite ou abandonando a escola.

Lopes (2004) pesquisou a identidade do professor da educação infantil. Após investigação, a análise categorial temática feita pela pesquisadora, revelou que através dos discursos dos sujeitos, encontrou entre o seu grupo focal, quatro categorias de conceitos entre eles: a) aprendendo a ser, que aponta para o processo da construção profissional; b) reconhecimento profissional, que se refere ao reconhecimento dos sujeitos frente à sua imagem profissional; c) cansaço, que aponta para o sentido de fraqueza e desgaste físico e/ou emocional que vivenciam na prática como docentes; d) comprometimento profissional, que se refere às responsabilidades que lhes são atribuídas.

A pesquisa realizada por Lopes (2004) revelou ainda que, houve uma transferência de responsabilidade, da comunidade social e da família, para o professor (formação social e afetiva), sem que lhes fossem oferecido um preparo em sua formação para arcar com novos papéis atribuídos a eles.

Araújo (2005) declinou seus estudos para as representações sociais dos professores sobre a progressão continuada. O grupo investigado pelo autor, fôra composto por vinte e três professores de escolas da rede municipal, da Zona Sul e da Zona Norte do Rio de Janeiro.

Ao investigar o sistema de ciclos, aceleração e progressão continuada, a pesquisadora pôde constatar que, dos vinte e três professores, apenas cinco optaram por trabalhar com a progressão, sendo que, somente dois tinham curso de especialização em problemas de aprendizagem.

Outros dados obtidos revelaram ainda, que os professores investigados sentiam-se despreparados para lidar com o perfil dos alunos da progressão, demonstrando rejeição e insatisfação por parte dos professores.

Mello (2007) optou por investigar as representações sociais dos professores que trabalham com alunos portadores de deficiência mental inseridos no ensino regular.

Após sua pesquisa, a autora pôde colher como resultado de sua investigação, que os professores se apropriam dos discursos de inclusão que são produzidos pela sociedade. Observou ainda, que não foi constatado indícios de afetividade, respeito e/ou amor pelo aluno portador de deficiência. Fato este, que leva-nos a entender que o processo de inclusão está muito presente apenas nos discursos, estando a sua prática, enquanto ação efetivamente inclusiva, presente apenas nos discursos dos mesmos.

Conforme relatou a autora, os professores observados em sua investigação, não favorecem a inserção do aluno com necessidades especiais na dinâmica da sala de aula. Por fim, a autora coloca ainda, que a representação social que o professor tem sobre o aluno com deficiência mental objetiva-se como um “entreve” para o professor.

Viana (2007) desenvolveu sua pesquisa no campo das representações sociais, focando a prática democrática de professores da educação infantil. Ao término de sua investigação, a autora pôde constatar que existem diferentes informações sobre democracia e prática democrática na escola. Tal constatação levou a pesquisadora a concluir que as práticas democráticas dos professores participantes de sua pesquisa, ainda estão em construção.

Silva (2008) investigou para a sua tese, a criatividade na prática pedagógica relacionando inclusão e educação. Segundo ela, as representações sociais da inclusão são (re)criadas. Baseada nesta constatação, a pesquisadora sugeriu que fossem criadas alternativas

relacionadas à política de formação docente em Educação Física para um movimento concreto de inclusão.

Como podemos perceber no desenrolar do capítulo, muitas pesquisas no campo das representações sociais foram desenvolvidas. Diversas são as áreas que recebem o foco dessa teoria em busca de resultados que possam vir a identificar comportamentos que determinam condutas.

Na educação não é diferente: professores de diversas áreas e dos mais variados segmentos, adotam comportamentos e atitudes, de acordo com o grupo de pertença, ditando de forma silenciosa, atitudes e regras que muitas vezes podem vir a interferir nos objetivos reais da educação escolar, criando assim, uma cultura paralela pertencente a determinados grupos que convivem em um mesmo espaço.

3

DAS REPRESENTAÇÕES... ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

3.1. *Das representações...*

Mesmo sem percebemos, vivemos e convivemos em um mundo cercado de representações. Elas, as representações, estão presentes no nosso cotidiano: na nossa diversa forma de agir, pensar, falar, nomear “coisas” e objetos, etc., guiando (sempre) a nossa conduta nas mais variadas situações com as quais nos deparamos frequentemente e não percebemos.

Uma representação é algo que está no lugar de “uma outra coisa” e tem função semântica; ela expressa a idéia simbólica e abstrata do real. Seu conteúdo referencial é externo a si mesmo (POZO, 2005).

O sistema cognitivo se caracteriza por manipular informações e autênticas representações. Somente os sistemas cognitivos têm representações, isto é, somente o sistema cognitivo tem a capacidade de aprender, já que aprender é adquirir e modificar representações sobre o mundo interno e externo.

A mente humana trabalha com representações, e essas, tratam daquelas partes do mundo com as quais essa mente interage, não permitindo que possamos diferenciar processos (forma) de representações (conteúdo) numa concepção dualista de conhecimento.

A mente humana ao desenvolver a consciência, a linguagem e o pensamento simbólico (todas elas, capacidades abstratas e não restritas a nenhum domínio concreto), nos permite diferenciarmo-nos dos outros animais devido à nossa capacidade de seleção, absorção e incorporação de informações, relacionando-as, expressando-as e utilizando-as para a criação de novas informações, na orientação de nossas ações, na modificação do ambiente, e na interação com os outros indivíduos.

O traço cognitivo mais específico da mente humana é a capacidade de mentalizar nossas próprias ações e as dos outros, estando aí, a verdadeira linguagem - as representações, nos permite ler a mente de outros e a nossa própria mente, tendo na linguagem, efeito cognitivo multiplicador sobre a mente humana. Isto é, o domínio lingüístico no processo da

construção da mente, tem no módulo da linguagem o gerador desse conhecimento que é específico da mente humana, permitindo gerar novas representações (ou re-representações) que “permite re-descrever as próprias representações e acessar novas formas explícitas de adquirir essas representações” (POZO, 2005, p. 76).

O módulo da linguagem funciona como acesso direto a um sistema cultural já existente, que comunica essas representações (já integradas a mente humana) ao mundo externo. Seu efeito cognitivo é multiplicador, isto é, permite não só comunicar as representações já existentes, mas também, na reformulação e recriação de novas representações (POZO, 2005).

As representações funcionam como sistemas específicos de aprendizagem, restringindo e construindo representações do ambiente físico e social desde o momento do nascimento do indivíduo. Desta forma, podemos dizer que o ser humano dispõe de representações e sistemas de aprendizagem específicos, que tornam o mundo ao seu entorno mentalmente organizado (POZO, 2005).

As representações se constroem e se desenvolvem através da interação do organismo com o ambiente – são produtos da ação do corpo sobre o mundo e da ação do mundo sobre o corpo; elas se processam pelas vias sensoriais – visual, auditivo, tátil, etc.

O cérebro humano é capaz de gerar múltiplas representações, e essas representações não são apenas produtos da consciência individual do sujeito, mas, sobretudo, fruto da transmissão cultural de uma sociedade complexa, que se organiza intencionalmente para fomentar novas aprendizagens.

Sendo assim, podemos dizer que, o sistema cognitivo mantém diferentes representações, que podem ser de natureza implícita ou explícita, sendo consistente em seu contexto ou subdomínios concretos. É um sistema imunológico que resiste em aceitar novas representações que violam alguns dos princípios representacionais (POZO, 2005).

3.2. ...Às representações sociais.

A comunicação exerce grande influência em nosso cotidiano. É através dela que circulam os conhecimentos aprendidos, e que, compartilhado com o outro, seja em grupo de

amigos, ou pela mídia, originam verdadeiras representações que se tornam parte do senso comum.

É neste cotidiano que as representações se sustentam: pela influência social da comunicação, construindo “realidades cotidianas”, estabelecendo associações que nos ligam uns aos outros.

Para Duveen (*in* MOSCOVICI, 2003), o conhecimento não se traduz apenas em uma descrição simples ou uma cópia do estado de coisas,

[...] o conhecimento é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implícitos. O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração. Em síntese, o conhecimento surge das paixões humanas e, como tal, nunca é desinteressado; ao contrário, ele é sempre produto dum grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos (cf. Bauer & Gaskell, 1999). Uma psicologia social do conhecimento está interessada nos processos através dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social (DUVEEN *in* MOSCOVICI, 2003, p. 9).

As representações sociais são sistemas de valores, idéias e práticas com uma função dupla: 1º - estabelecer uma ordem possibilitando que as pessoas se orientem em seu mundo material e social, e assim, poder controlá-lo; 2º - possibilitar que a comunicação seja possível entre membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 1976).

Para Jodelet (1989), as representações sociais são uma forma de conhecimento prático que conecta um sujeito a um objeto.

As representações sociais são sempre produto da interação e da comunicação entre sujeitos; elas tomam suas formas e configurações específicas com uma conseqüência do equilíbrio do processo de influência social (DUVEEN, *in* MOSCOVICI, 2005).

Jodelet (1990) buscou examinar os principais aspectos do conceito de representação social a partir de sua introdução em 1961, por Moscovici. Para ela, as representações sociais

são imagens que exprimem um conjunto de significações em que é possível interpretar e classificar, possibilitando a definição de pessoas, fenômenos, teorias e o cotidiano.

Conforme a autora, as representações sociais procura através de estudos, investigar questões da realidade cotidiana como uma forma de conhecimento social e da atividade mental correspondente, onde o social intervém, situando pessoas e grupos através da comunicação que se estabelece entre eles, favorecendo a apreensão dos conhecimentos da vida cotidiana - que corresponde ao conhecimento espontâneo ou do senso comum. O conhecimento espontâneo é fruto das experiências pessoais, que socialmente elaborado e partilhado, ajudam a dominar o ambiente na compreensão de fatos e idéias, no agir com e sobre os outros, situando-nos no ambiente social.

A representação social pode ser definida como um saber do senso comum, designando uma forma de pensamento social, compreensão e domínio do ambiente, onde a comunicação circulante interage com o sujeito, com o mundo e com o outro; por um lado, a representação social é a relação do conteúdo com o objeto, e por outro, é a representação de um sujeito em relação a outro sujeito; não é apenas algo ou alguém, mas, a relação do sujeito com o mundo e as coisas (JODELET, 1990).

Segundo a autora, a representação social é sempre a representação de um objeto e não está voltada para a reprodução, mas sim, para a construção, onde a comunicação lhe confere aspectos significante, autônomo e criativo, seja ela individual ou coletiva. Apresenta as seguintes conseqüências: seu aspecto imaginante não pode ser separado de seu aspecto significante; não é puro reflexo do mundo exterior, possuindo traços de caráter concreto; seu conceito foi introduzido para dar conta das nossas interações significativas com o mundo; é uma atividade de construção e reconstrução, onde o autor é ao mesmo tempo ator dessa estruturação; apresenta caráter criativo e autônomo não somente do objeto, mas também por elemento circulantes na sociedade e no meio cultural.

Nos últimos anos, o estudo das representações passou de conceito à teoria¹⁵, pois na medida em que o conhecimento se desenvolve, surgem novas formas que interferem na construção psicológica e social da representação:

¹⁵ Em 1961, Moscovi introduziu a Teoria das Representações Sociais, redefinindo o campo da Psicologia Social, devido ao interesse crescente do papel simbólico na orientação de condutas humanas, através de seu poder de construção do real, constituindo um novo paradigma conceitual e metodológico (ALVES-MAZZOTTI, 1994)

- a) a atividade cognitiva é privilegiada, já que o sujeito constrói a representação através do contexto e do pertencimento, por situação ou fato social, ou por utilizar valores e conceitos pertencentes ao grupo social a que pertence;
- b) através de objetos significantes da atividade representativa, o sujeito é considerado o produtor de sentidos;
- c) como forma de discurso: suas características surgem da prática discursiva entre os sujeitos;
- d) pela prática social: o sujeito reproduz normas e ideologias ligadas à sua posição;
- e) relações intergrupais: a representação resulta da interação entre sujeitos. Sua dinâmica está na influência que o grupo tem sobre os indivíduos, estabelecendo relações de controle;
- f) as determinações sociais fazem do sujeito um portador de reprodução de esquemas de pensamentos socialmente estabelecidos através da estrutura ideológica dominante.

Segundo Jodelet (1990), a objetivação e a ancoragem, conforme a teoria criada por Moscovici evidencia a interdependência pertinente à formação e ao funcionamento da atividade psicológica na integração da novidade como função base da representação social.

Para o teórico, a objetivação é o processo de construção lógica e de funcionamento do pensamento social, tornando concreto o que é abstrato, dando corpo, esquemas conceituais necessários ao fluxo das comunicações e apresenta diversas fases:

- a) seleção e descontextualização dos elementos da teoria: as informações sobre determinado objeto sofrem interferência em função dos critérios culturais e normativos, adquirindo características pertencentes ao grupo;
- b) núcleo figurativo: a estrutura conceitual é reproduzida através da estrutura imaginante, onde os conceitos teóricos são constituídos de forma em que o sujeito possa apreendê-los individualmente ou em suas relações;

c) naturalização: o núcleo figurativo concretiza e coordena cada um dos elementos abstratos tornando-os familiares.

Sendo assim, a ancoragem se dá a partir da estabilidade do núcleo figurativo e compreende o enraizamento social da representação e de seu objeto, classificando-o e nomeando-o. Está relacionada de forma dialógica à objetivação, articulando três funções básicas:

a) função cognitiva de integração da novidade, dando significado ao objeto apresentado;

b) função de interpretação da realidade: o mundo social instrumentaliza a conduta da utilização do objeto representado;

c) função de orientação das condutas e das relações sociais: o objeto representado se integra no sistema de recepção, influenciando e sendo influenciado pelos elementos anteriores.

A ancoragem como atribuição de sentidos, está na hierarquização de valores de diferentes grupos da sociedade, e sua contribuição está na criação de uma rede de significações em torno do objeto, que inserido, é avaliado como fato social, onde o grupo expressa sua identidade pelos sentidos que exprimem as suas representações.

Como instrumentalizadora do saber, a ancoragem não exprime apenas os elementos de representação com as relações sociais, mas contribuem em sua construção, como mediadora entre o indivíduo e seu meio, e entre membros de um mesmo grupo que utilizam a mesma linguagem para comunicar-se, classificando indivíduos e acontecimentos.

A ancoragem e a objetivação são elementos que, a partir de vínculos criados, cristalizam uma representação em torno do núcleo figurativo através de um sistema de interpretações da realidade e da orientação do comportamento.

Segundo Jodelet (1990), as representações de Moscovici, são “teorias implícitas” voltadas para as operações do pensamento na interação do cotidiano com o mundo, integrando a novidade através de sistemas generativos; a representação sempre se constrói por um “já pensado” e se transforma na medida em que entra em contato com outros sistemas de pensamento.

Para a pesquisadora, a compreensão do novo, dotando-o de sentido, é torná-lo também familiar. O processo de ancoragem, através da familiarização com o estranho, pode fazer prevalecer quadros de pensamento antigos e posições pré-estabelecidas. Tais pensamentos se articulam a mecanismos que podem: classificar, categorizar, rotular e explicar procedimentos através de uma lógica específica.

Desta forma, a ancoragem assegura a ligação entre função cognitiva de base da representação social e sua função social, fornecendo à objetivação dos elementos pré-constructores para servir à elaboração de novas representações.

Segundo a teoria de Moscovici, podem-se distinguir dois tipos de causalidade para a maneira de pensar a realidade cotidiana: a causalidade por atribuição, através de causa e efeito; e, a causalidade por imputação: buscando a intenção por trás dos atos. A ancoragem busca o sentido e definição quanto à categoria do objeto a ser representado (JODELET, 1990).

3.3. Representações Sociais e Educação

Conforme Gilly (2001) existem poucas pesquisas em Educação desenvolvidas sobre a ótica das representações sociais ocupando um lugar central. As representações são citadas em algumas pesquisas somente para evocar aspectos de manifestações que expliquem fatores ou determinantes que se assemelham as representações sociais. Mas, conforme coloca o autor, as representações sociais orientam a atenção para “um conjunto organizado de significações sociais no processo educativo” (p. 321).

As representações sociais, no campo educacional, representam um caminho novo, explicando os mecanismos em que fatores sociais agem sobre o processo educativo, influenciando resultados, articulando a Psicossociologia e a Sociologia da Educação. Essa articulação refere-se à comunicação pedagógica na turma e à construção de saberes presentes no comportamento do grupo social escolar, envolvendo suas atitudes diante da escola.

Para Gilly (2001) o campo educacional é um lugar privilegiado para ser observado, considerando o sistema escolar como local de risco, já que a escola sempre sofreu, e sofre ainda, com o discurso oficial da igualdade, apesar de apresentar uma prática não igualitária em seu funcionamento, seja ela em maior ou menor grau.

Sua influência co-habita junto a grupos sociais que, mesmo ocupando posições diferentes, influenciam através de diferentes discursos hierárquicos, sejam eles: discursos políticos, discursos de administradores, discursos dos agentes institucionais, e até mesmo por discursos dos usuários. Esses discursos deixam marcas que, embora insuficientes ou parciais, se constroem, evoluem e se transformam no interior desses grupos como objeto de sua representação. Para o autor, as representações são feitas por contradições:

[...] essas contradições se articulam em totalidades coerentes, em torno de esquemas dominantes que conferem às representações sociais níveis funcionais de adaptação, de acordo com os níveis da realidade com os quais se confrontam os sujeitos. Desse modo, as representações sociais garantem a estes últimos a possibilidade de preservar seu próprio equilíbrio e sua necessidade de coerência no exercício de suas práticas sociais e em suas relações com o entorno. Tudo isso é perceptível tanto numa perspectiva diacrônica, pela determinação de esquemas dominantes em momentos diferentes da evolução da escola, quanto numa perspectiva sincrônica, pela análise dos elementos contraditórios do discurso, num dado momento, e pelo estudo de sua organização em torno de significações dominantes justificadoras das práticas (GILLY, 2001, p. 322).

Frente às contradições dos diferentes grupos e seus discursos, diferentes sistemas de representações foram formados estabelecendo acordos e adaptações, considerando que, de um lado estava à ideologia e de outro, as coações ligadas às finalidades e condições efetivas em que se estabelece o funcionamento do sistema escolar.

Por ideologia, entendemos o discurso por uma escola única, com igual acesso e permanência para todos; e por coações, entendemos os diversos discursos e práticas que contradizem a existência de uma escola inclusiva, uma escola para todos, que valorize a diversidade de seu alunado, de seus professores e da equipe pedagógica.

Dentre os variados discursos sobre instituição e representações sociais, Gilly (2001) aponta a educação sendo o de maior importância, considerando as diferentes partes envolvidas neste processo, tais como: administradores, dirigentes centrais, agentes do sistema de ensino e usuários.

As representações sociais sustentam diferentes discursos no campo educacional e dentre eles, destaca-se o fracasso escolar e as desigualdades sociais, sendo temas que melhor revelam os aspectos centrais das representações face à escola.

A educação orienta um conjunto organizado de significações sociais no processo educativo, e esse conjunto de significados são produtores de mecanismos que influenciam seus resultados, tendo em vista que, ao mesmo tempo em que a escola articula Psicossociologia e Sociologia da Educação, sua influência vai refletir na forma como o professor concebe o seu papel enquanto educador, repercutindo na comunicação pedagógica com turma e no processo da construção dos saberes dos educandos.

Para Gilly (2001) a representação não é apenas uma imagem-reflexo da realidade escolar e de suas funções sociais afetivas, mas sim, uma construção original, legítima, que mobiliza tanto as posições ideológicas, quanto a busca por apoio e garantias científicas no domínio das Ciências Humanas e Sociais.

O discurso ideológico igualitário da escola é marcado, desde o seu início, por contradições profundas. Por um lado, buscava-se suprir as distinções de classe; e por outro, observava-se um funcionamento não-igualitário, traduzindo-se em diferenças de desempenho, onde as diferenças sociais estariam marcadas pela existência de redes escolares distintas para crianças das camadas populares (pobres) e para as crianças das camadas abstratas¹⁶, ou seja, por crianças pertencentes à classe social privilegiada.

Para Gilly (2001) foi a partir dos anos 60, com o movimento da democratização da educação, que a escola buscou a “implantação de um novo aparelho institucional baseado no princípio da ampliação do tempo de estudos e do acesso ao ensino secundário a todos” (p. 323).

De acordo com Santos (2001, p. 2) “historicamente, a origem da noção de escola para todos remonta à pelo menos quatro décadas, quando da publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)”.

A movimentação a favor da democratização não se deu ao acaso, e sim, pela necessidade em combater as políticas econômicas que privilegiavam países líderes e aliados após o período que se seguiu a Segunda Guerra Mundial. A prosperidade econômica desses países tornou gritante a desigualdade social entre os países inimigos, resultando em exclusões e discriminações a esses grupos, tornando-se necessário combater as propostas político-econômicas que geravam desemprego e recessão, evidenciando cada vez mais, as desigualdades sociais (SANTOS, 2001).

¹⁶ Gilly (2001) trata as camadas privilegiadas por abstratas.

De acordo com Gilly (2001) com a evolução ao longo do tempo, a escola pode até vir a ser declarada igualitária, instaurando o direito à instrução e as mesmas chances para todos. Entretanto, o autor acredita que essa contradição do discurso ideológico da escola não deixará de existir, já que a escola ainda segue as normas da cultura dominante, articulando contradições entre a ideologia de uma escola aberta para todos e realidade econômico-social existente entre os grupos que a frequentam.

Gilly (2001) nos traz dois esquemas centrais que foram utilizados após a década de 60 referentes às mudanças no aparelho escolar. Esses esquemas dominaram as práticas pedagógicas ao longo da história das instituições até a década de 90.

Como primeiro esquema dominante, a escola apoiava-se nas ciências humanas, e em especial na Psicologia, e justificava-se “explicando as desigualdades sociais de desempenho por meio de diferenças de dons e aptidões” (GILLY, 2001, p. 324), legitimando assim, o seu funcionamento não-igualitário sem que sejam questionados o sistema e a ideologia igualitária. Desta forma, a escola se eximia da responsabilidade de uma prática não-igualitária, e assegurava sua função conservadora, expelindo do aparelho escolar os seus infortúnios.

O segundo esquema dominante que sucedeu a teoria do “handicap” ou a “ideologia do dom” foi o movimento da “democratização do ensino”, que refutava o discurso oficial da hierarquização dos indivíduos baseada em suas diferenças por dons e aptidões.

A escola através da prática conservadora e imbuída por um discurso oficial de igualdade, explicava o desempenho do aluno pelo dom. Isso permitia que a escola articulasse junto a sua prática não-igualitária, o discurso da coerência, pautada no discurso da prática igualitária, reconhecendo handicaps intelectuais, diferenças de dons e aptidões. Dessa forma, a escola justificava o fracasso escolar vivenciado pelas crianças dos meios desfavorecidos, não pela sua condição social, mas pelas aptidões que não possuíam.

As crianças devem ser aceitas como são, em sua diversidade. O objetivo da escola é fazê-las desabrochar, ou seja, educá-las apoiando-se em suas próprias potencialidades e respeitando sua singularidade. De acordo com essa visão atual da escola, as orientações não vão mais se fundamentar nas desigualdades de dons e aptidões, mas sim operar no respeito às diferenças: é a “pedagogia do desenvolvimento das potencialidades” [...] por outro lado, se as crianças dos diferentes meios sociais não são iguais perante a escola igualitária, não é porque as do meio desfavorecidos sejam menos “dotadas” do que as outras, mas sim porque estão em situação de desvantagem devido às privações e ao déficit cultural de seu meio (GILLY, 2001, p. 325).

De acordo com o autor, a norma escolar que lida com as diferenças ainda está muito pautada na cultura dominante, que articula de forma coerente um discurso contraditório entre ideologia e realidade, assegurando, justificando e legitimando sua prática segregadora no aparelho escolar.

Através de investigações científicas, verificou-se que a exclusão se dava por diversos motivos, mas que a escola, promotora da exclusão escolar, seguia com uma prática pedagógica preponderantemente elitista (SANTOS, 2001).

Santos (2001) compreende o espaço escolar rico por sua diversidade, e que este deve ser valorizado para que todos os membros de uma sociedade possam ter acesso ao conhecimento e à produção do mesmo; a valorização da diversidade, de acordo com a pesquisadora, propicia a formação de indivíduos participantes e ativos para a formação de uma sociedade mais justa.

3.4. Fracasso escolar do aluno ou fracasso do professor?

Entendemos a educação como um processo muito mais amplo que apenas a transmissão de saberes pré-estabelecidos por parâmetros políticos e sociais. Acreditamos que o saber-fazer do educador tem grande relevância neste processo, mas nem sempre ele é valorizado pelo papel de fundamental importância que desempenha. Tal desvalorização se dá, não só pela comunidade escolar, mas principalmente pelas políticas públicas que coordenam os espaços escolares.

Ator partícipe, com grande destaque devido à importância de suas funções, o professor não só pode como deveria ser um provocador de mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem, reconhecendo ainda que, através de suas ações, podemos identificar algumas de suas muitas habilidades voltadas para o ato de alfabetizar. Contudo, nos deparamos com discursos diversos sobre a desvalorização deste profissional. Discursos esses, muitas vezes oriundos pela própria classe docente, mas que também é compartilhado pela comunidade escolar e pais dos alunos, onde lhe é atribuída toda a responsabilidade pelo bom desempenho do educando ou o fracasso do mesmo após o período que sucede a alfabetização. Isto é, toda a

culpa pelo mau desempenho no decurso da vida do educando, recai sobre o professor que o alfabetizou.

De acordo com os resultados encontrados na pesquisa realizada, podemos observar através dos depoimentos obtidos (cap. 4), e que, apesar das condições ruins de trabalho, falta-lhes apoio dos pais, da direção, da coordenação pedagógica, da Secretaria de Educação e da própria CRE e da comunidade escolar. O trabalho do professor que alfabetiza ocorre, muitas vezes, de forma isolada. Ao que pudemos observar na pesquisa de campo, as classes de alfabetização funcionam como um segmento a parte das demais séries. Das escolas que foram visitadas, foi possível observar que, em algumas delas, a classe de alfabetização fica isolada das demais séries, chegando, inclusive, a ter salas fora do prédio principal destinadas àqueles que estão ingressando em um sistema que deveria ser integrador, socializador.

Das diversas pesquisas sobre professores das séries iniciais das dissertações e teses das quais tivemos acesso, nos foi possível observar que o discurso dos entrevistados não muda muito quando eles se referem à qualidade da escrita e da leitura de seus alunos. Eles não percebem a alfabetização como um processo inacabado ao término do primeiro ano em escolas com seriação (da Rede Privada) ou ciclos (da rede pública de ensino), e seguem adiante com o seu conteúdo ignorando muitas vezes, as dificuldades encontradas por um leitor-escritor em formação.

Muito se fala sobre o fracasso escolar do aluno, mas muito pouco se fala do fracasso escolar do aluno promovido pelo professor. Se por um lado temos professores comprometidos com a tarefa que lhes é dada, por outro, temos um arsenal de discursos que fazem do seu trabalho algo obsoleto, sem grande importância.

É comum, se pararmos para observar as conversas que surgem na porta das escolas entre os pais, ou até mesmo em reuniões de conselhos de classe, o discurso da má alfabetização dos alunos. Isto ocorre porque os professores das séries seguintes não entendem o processo da alfabetização como uma etapa inacabada, ou seja, em construção. Neste caso, a culpa não é do professor que alfabetizou, mas sim, dos professores das séries seguintes, que não compreendem o processo da alfabetização como um ponto de partida, devendo dar prosseguimento no processo da construção do conhecimento desses alunos.

As etapas que sucedem a alfabetização são normalmente guiadas pelo currículo escolar, e não pelo ritmo individual de cada discente. Os docentes preocupam-se em cumprir

com o programa estipulado pela equipe pedagógica, ao invés de fazerem uma avaliação diagnóstica da turma, procurando identificar o conhecimento adquirido pelo grupo de educandos para, a partir deste ponto, prosseguir com o conteúdo pré-estabelecido pela grade curricular.

Como nem sempre é isso o que acontece, alguns alunos vão ficando para trás sem conseguir acompanhar o grupo, perdendo-se não só daquilo que está sendo ensinado, mas principalmente, perdendo a auto-estima por não conseguirem alcançar bons resultados. Neste caso, o “fio da meada” se perde, e a corda acaba por se romper pelo lado mais fraco, que de acordo com a escola, o aluno é sempre o lado mais fraco, e a “culpa” sempre recai sobre ele. Mas, de quem é a culpa afinal?

O educando passa a ser visto com aquele que não tem interesse, como preguiçoso e até mesmo incapaz. E a escola, promotora também da exclusão, opta pela forma mais fácil para justificar-se diante do fracasso vivenciado pelo aluno, atribuindo a culpa às condições sócio-psicológicas e aos meios e condições de vida social e econômica desses alunos.

De acordo com Santos (2009), isso acontece porque a escola tende a observar apenas aqueles alunos que aprendem mais rápido, que não encontram dificuldades, quando na verdade, deveria se preocupar mais com aqueles alunos que sentem dificuldades, que não aprendem com facilidade aquilo que lhe é ensinado, ou que “aprende com tropeços” (p.13). De acordo com a pesquisadora “[...] esses educandos (que “aprendem menos”, por assim dizer) necessitam ter sua participação no processo educativo plenamente incentivada e desenvolvida. Mas costumam ser justamente os que ficam mais à parte do processo. Desistimos deles. “Dão trabalho” demais” (p. 13; 14).

O que falta neste inter-jogo entre docentes e discentes? Seria a falta do compromisso profissional, o descaso por assim dizer, ou falta preparo (didática) para o exercício do magistério?

A palavra didática (didáctica) vem da expressão grega Τεχνή διδακτική (techné didaktiké), que se pode traduzir como *arte e técnica de ensinar*. A Didática é a parte da pedagogia que se ocupa dos métodos e técnicas de ensino destinado a colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica. A didática estuda os processos de ensino e aprendizagem. O educador Jan Amos Komenský, mas conhecido por Comenius, é reconhecido como o pai da Didática Moderna e um dos maiores educadores do século XVII (SPIEGEL, 2005).

Conforme Fattori (2006), a Didática Magna de Comenius mostra a “arte de ensinar tudo a todos” e está baseada em três princípios para que tudo seja ensinado com *solidez, segurança e prazer*: 1º- analogia com o método natural; 2º- caráter gradual e cíclico do ensino; 3º- vínculo entre palavras e coisas. Tudo deve partir do sensível e do sabido, indo do conhecido ao desconhecido, do próximo ao distante, do concreto ao abstrato, da parte ao todo, do geral ao particular.

Podemos considerar que todas essas etapas estão sujeita a falhas no tocante ao processo ensino-aprendizagem, quando ignoradas pelo professor e pelo currículo que norteia a prática dos mesmos.

O currículo praticado pelas escolas é extenso, as turmas são lotadas, o professor sente-se mal remunerado, não há apoio dos familiares, da coordenação pedagógica, da direção da escola e da comunidade escolar para que ele possa exercer suas funções. Não existe a preocupação em aproximar o conteúdo à realidade dos educandos, principalmente no que se refere ao conhecimento que ele traz de casa.

Sendo assim, os três princípios de Comenius acabam tornando-se impraticáveis. Fattori (2006) coloca ainda que, a diversidade dos métodos didáticos confunde os alunos e torna os estudos intrincados demais; isto é, todas as disciplinas devem ser ensinadas através de um único método. Para Comenius, um bom método de ensino diminui o cansaço do aluno e beneficia o aprendizado, visto que “No homem é inerente o desejo de saber e também de enfrentar (e não apenas suportar) os esforços que isso implica. Quem não deseja escutar, ver, fazer algo sempre novo?” (COMENIUS *in* FATTORI, 2006, p. 60).

Segundo Gadotti (2002), A Grande Didática de Comenius (1633) surpreendem as teorias educacionais pela atualidade, defendendo uma educação com otimismo realista, influenciando pedagogias das épocas posteriores, fortalecendo a convicção de que o homem é capaz de aprender e pode ser educado. Para isso, Comenius desenvolveu nove princípios para uma educação realista¹⁷.

Conforme a Didática Magna de Comenius (GADOTTI, 2002) A natureza obedece a um princípio. Neste princípio, a primavera corresponderia à infância; o verão, a juventude; o

¹⁷ Para saber mais consultar: FATTORI, Marta. **DIDÁTICA MAGNA – Comenius: Aparelho Crítico**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 - (Paidéia). ISBN 85-336-2278-3

outono, a idade adulta; e o inverno, a velhice. A educação, conforme Comenius, deve começar na primavera. É nesta fase que a criança está apta para absorver novas informações. Para que isso ocorra de forma adequada, essas “informações” devem ser apresentadas de forma gradual (de acordo com a idade), mas “é imprescindível despertar nas crianças o amor pelo saber e pelo aprender” (COMENIUS *in* FATTORI, 2006, p. 168).

De acordo com Fattori (2006) quando um dos três princípios de Comenius na “arte de ensinar tudo a todos” falha, o aprendizado do educando fica comprometido. Podemos entender então, que conforme o mecanismo adotado por Comenius, que na fase primaveril da criança, é a fase propícia para a alfabetização, e esta, se não for bem desenvolvida, pode deixar marcas comprometendo todo o caminho do aluno.

Aos olhos de Comenius, conforme aponta Fattori (2006), essa má formação referente à alfabetização pode deixar sequelas, e muitas vezes, podem vir a resultar no fracasso escolar do educando. Mas, de quem é a culpa afinal? Em que momento o fio da meada se perde e deixa um “buraco” no processo da alfabetização? É de fato o professor-alfabetizador o responsável pela má formação do educando? Somente alunos de classes sociais desfavorecidas encontram dificuldades no seu caminho dentro das escolas?

Conforme pesquisa realizada por Araújo (2005) as discussões sobre o fracasso escolar a partir da década de 90, ganharam a contribuição de “novas lentes teóricas” (p.26) a exemplo da Teoria das Representações Sociais e tais discussões partem do princípio que:

[...] os fenômenos sociais devem ser analisados como construções sócio-históricas, que os sujeitos naturalizam nas relações sociais, na linguagem, na interação entre indivíduos e grupos, nos valores simbólicos construídos por uma dada sociedade; Alves-Mazzotti apontou através de diversos estudos sob o referencial teórico-metodológico das representações sociais, que os fenômenos educacionais, como por exemplo, o “fracasso escolar”, é o resultado da produção simbólica humana que se materializa na(s) cultura(s) através de processos históricos em macro e micro escala (ALVES-MAZZOTTI, 1994; 1994a; 2002; 2003a), (ALVES-MAZZOTTI & DUARTE, 2001), (ALVES-MAZZOTTI ET AL 2003). (ARAÚJO, 2005, p. 26).

As pesquisas desenvolvidas por Alves-Mazzotti desde a década de 90, já apontavam interesse em compreender melhor o fracasso escolar na educação das classes sociais desfavorecidas, reunindo assim, esforços em buscar alternativas que pudessem solucionar esse problema que aflige, de certo modo, os diferentes segmentos da sociedade (ARAÚJO, 2005).

Entretanto, não podemos desconsiderar o fato de que, muito embora o fracasso escolar também esteja presente nas classes sociais mais favorecidas economicamente, seu impacto é mais evidenciado em crianças e adolescentes da rede pública de ensino. Estas são as que mais sofrem com o assombro do fracasso escolar que resulta, diversas vezes, em exclusão escolar, e consequentemente, em evasão do sistema público de ensino.

Entendemos com isso, que o dissabor do fracasso escolar está intimamente ligado a exclusão escolar e social do educando. Neste compasso, podemos observar ainda, que por um lado, os professores se eximem da responsabilidade e atribuem à culpa do fracasso escolar, às condições sociopsicológicas dos alunos e de suas famílias, assim como a fatores sócio-econômicos; e por outro lado, familiares, comunidade escolar, entre outros, atribuem a culpa pelo fracasso escolar vivenciado por seus filhos, aos professores, que não se dedicam o suficiente para ensinar aquilo que é necessário para o desenvolvimento da criança, que afinal, está ali para aprender.

Para propiciar mudanças através da educação, torna-se necessário que se compreenda os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, para isso, o estudo da Teoria das Representações Sociais pode vir a ser o caminho para que se atinja a esses propósitos, investigando como se formam e funcionam os sistemas de referências utilizados para a classificação de pessoas e grupos, interpretando os acontecimentos da realidade cotidiana, considerando, ainda, neste processo, os conceitos do Movimento de Inclusão, que é um processo teórico ainda em construção, mas que muito tem contribuído com os problemas que permeiam a educação, buscando minimizar os conflitos existentes nos espaços escolares que tentam tratar como igual às diferenças existentes entre os educandos e até mesmo entre os professores.

Consideramos ainda que a orientação de condutas e das práticas sociais está diretamente ligada à linguagem, à ideologia e ao imaginário social, constituindo elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. Esses aspectos são importantes por estarem presentes na figura do professor, interferindo diretamente no seu fazer e norteando sua prática cotidiana; a formação de seus conhecimentos e aos sentidos que ele dá a essa formação, pode ser traduzido e interpretado através do seu discurso e/ou de suas ações neste mesmo processo. Para que melhor possamos entender esse processo, convém explicitar esses conceitos através da lente da Inclusão.

A linguagem, conforme Alves (2009) é o instrumento das interações sociais que possibilita ao sujeito pertencer a uma cultura. A linguagem não é somente um sistema abstrato de normas ou uma simples atividade oral, ela é toda e qualquer forma de expressão. Ela não só viabiliza o intercâmbio social, como permite o pensamento generalizante, mediando relações entre os sujeitos e entre estes e os objetos, fornecendo conceitos, visões de mundo e conhecimentos que interferem e atuam na organização do real. Ela é o princípio constitutivo que orienta todas as relações dialeticamente.

A ideologia conforme Santos (2009), possui caráter marcadamente político por ser um processo de tomada de consciência crítica que orienta uma ação, podendo servir como um instrumento de libertação, dependendo do autor que se toma como base para defini-la, como por exemplo, é o caso de Lukács. De acordo com a pesquisadora, o aparelho ideológico funciona como força-motriz, que além de assegurar o dinamismo do movimento social, confere-lhe também, as próprias contradições e conflitos que o manterão vivo.

O imaginário social, conforme Azevedo (2006) compreende um sistema simbólico na produção de sentidos que circulam no meio social. O imaginário favorece o sentido de crenças e ritos, que regulam comportamentos e identificações nas distribuições dos papéis sociais. Sua importância está na dimensão no que se refere à produção de sentidos e práticas dos professores articulando o racional e o irracional, o consciente e o inconsciente.

Esses três elementos estão diretamente associados ao processo educativo, estando constituído não somente na figura do professor, mas em todo o contexto social. Sem eles seria impossível estabelecer um diálogo com nossos familiares, grupos de pertença e educandos, ou até mesmo, tomarmos uma posição relacionada aos valores que estão agregados em nossa formação, conduzindo nossa prática de forma consciente.

O professor, quando consciente desses elementos ligados a sua prática, pode propiciar mudanças na sua prática cotidiana, incentivando seus alunos para um aprendizado voltado para a construção do conhecimento, associando o conteúdo a ser aprendido junto à realidade a que o educando está inserido, podendo vir a reverter fracasso escolar.

Lahire (2004) pôde constatar em sua pesquisa¹⁸, que o sucesso e/ou fracasso escolar de crianças da segunda série do ensino fundamental, não estava associada à situação econômica das crianças, mas ao incentivo que recebiam dos pais e professores.

Conforme observado pelo sociólogo em sua pesquisa, crianças de classes populares, ambientadas com a cultura letrada (seja através de livros de receitas, agendas, etc.), mesmo tendo pais analfabetos, obtiveram sucesso escolar. Tal comprovação revelou ainda que, mesmo sem escolarização, esses pais cobram dos filhos compromisso e seriedade com as atividades escolares, controlando o horário em que devem dormir nos dias que antecedem as aulas; os pais pedem para que os filhos leiam as atividades em voz alta e que, mesmo sem compreender o conteúdo ou aquilo que está escrito verificam livros e cadernos para saber se as atividades foram feitas.

Lahire (2004) pôde concluir ainda que, a omissão parental, conforme apontam os professores, não passa de um mito criado pelo senso comum, sem comprovação científica, ficando apenas no imaginário tipificado por eles, e que os mesmos ignoram a relação família-escola, desconhecendo assim, a lógica das configurações familiares.

Os estudos do sociólogo revelaram ainda que os professores cometem interpretações injustas quando evocam omissão ou negligência relativa aos pais dos alunos, e estes, mesmo com escolarização mínima ou sem escolarização alguma, cobram de seus filhos bons resultados escolares na esperança de vê-los “sair-se melhor que eles”... “almejando para sua progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-remunerado, mais valorizador que o deles” (p. 334), desconsiderando-se profissionalmente ao confessar a indignidade das tarefas que eles (os pais) executam (LAHIRE, 2004).

Conforme o autor, “boa parte das ações ou reflexões sobre as relações famílias-escola feitas em nome da luta contra o fracasso escolar, só tem, sem dúvida, frágeis relações com esse objeto” (p. 336). Conforme verificado pelo sociólogo, o discurso sobre a “omissão” de pais que estão afastados do espaço escolar, não significa que haja indiferença desses pais com relação à escolarização de seus filhos, já que muitos trabalham e não conseguem fazerem-se presente no espaço escolar.

Fernandes (2006) aborda o fracasso escolar como realidade ou produção de uma sociedade que busca pelo êxito profissional, seguido pela escola, que também adota a mesma

¹⁸ Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do improvável – Bernard Lahire, 2004.

concepção na busca pela excelência e êxito profissional. Conforme a autora, aqueles que não correspondem às exigências, tanto da sociedade quanto a escola, são rotuladas como fracassadas, crianças-problemas, hiper-ativas e até mesmo agressivas.

Os rótulos que são atribuídos as crianças consideradas “problemas” são em geral, para aquelas oriundas das camadas pobres da população e em sua maioria, provenientes de escolas públicas.

Para Fernandes (2006) a má qualidade do ensino oferecido pela escola e a presença de práticas preconceituosas existentes a respeito da criança pobre que atribui à culpa do fracasso escolar ao aluno, reafirmando a idéia de que a criança pobre não aprende, não passa de um rótulo preconceituoso, de um mito. A autora entende com isso, que a produtividade da escola em reproduzir o fracasso escolar está baseada em seu reverso “sucesso escolar”, compreendendo ainda, que aos olhos da escola e da sociedade, o sucesso e o êxito escolar não são para todos. Essa idéia reafirma que a escola fracassa em seus objetivos por não tratar, ou não saber tratar seus usuários com igualdade.

Em contrapartida, Meira (2002) buscou identificar os culpados pela produção e reprodução do fracasso escolar, percebendo esse impasse como um jogo: “percebe-se que ora se culpa a criança, ora se culpa a família, ora uma determinada classe social, ora todo um sistema econômico, político e social” (p. 01).

A autora considera o fracasso escolar como resultado de muitas variáveis, sendo ele um elemento da integração de várias forças que englobam o espaço institucional (a escola), o espaço das relações (vínculo do ensinante e do aprendente), a família e a sociedade em geral.

A sociedade do êxito “educa e domestica” e o conhecimento passa a ser considerado como conteúdo a ser transmitido, visando à assimilação desses conteúdos sem se importar com o processo de “autoria do pensamento” que valoriza o educando enquanto protagonista e/ou participante do processo da construção do conhecimento.

Meira (2002) e Lahire (2004) compartilham do mesmo pensamento entendendo que existem famílias possibilitadoras do processo da aprendizagem, e que estas, apesar de não terem acesso às diversas formas culturais (cinema, teatro, cursos, etc.) por conviverem com a carência econômica e por apresentarem autoria de pensamento, funcionam como agentes facilitadores no processo da aquisição do conhecimento e da aprendizagem de seus filhos.

A escola contribui para o fracasso escolar de seus alunos quando não considera a visão de mundo do aprendente ou por não conseguir transpor o conhecimento ensinado para a realidade do aluno (MEIRA, 2002). A autora neste pensamento corrobora com Freire (2002) que dizia que a escola deve partir do conhecimento prévio do aluno para a construção de novos conhecimentos.

Conforme nos aponta Meira (2002), quando a escola valoriza a inteligência, ela se esquece da interferência afetiva para o efeito da não-aprendizagem, provocando assim, conflitos que irá influenciar na criança o seu gosto pelo aprender no decorrer da sua escolarização.

Segundo a autora, a aprendizagem tem caráter subjetivo e o aprender deve ser desejado pelo aluno. O desejo de aprender pelo educando se difere bastante do fracasso escolar, que evidencia uma fala na relação vincular entre ensinante e aprendente.

Aprender passa pela observação do objeto, pela ação sobre ele, pelo desejo. A aprendizagem é a articulação entre saber, conhecimento e informação. Esta última é o conhecimento objetivado que pode ser transmitido; o conhecimento é o resultado de uma construção do sujeito na interação com os objetos (PIAGET) e o saber é a apropriação desses conhecimentos pelo sujeito de forma particular, própria dele, pois implica no inconsciente. [...] podemos definir aprendizagem como uma construção singular que o sujeito vai fazendo a partir de seu saber e assim ele vai transformando as informações em conhecimento, deixando sua marca como autor e vivenciando a alegria que acompanha a aprendizagem. (MEIRA, 2002).

Para Meira (2002) não existe um único culpado pelo fracasso escolar e que o “insucesso” do aluno se deve muitas vezes, à atribuição de rótulos que a escola utiliza, tais como: “desvio” ou “anormalidade”, atribuindo a culpa às capacidades intelectuais do aluno, à cultura dominante e a outras categorias.

A autora coloca ainda que a escola e os profissionais da educação em face ao fracasso escolar, não levantam problemas ligados à estrutura escolar, a estrutura social e a inadequação dessa estrutura à situação real de vida da criança seguida pela não-aproximação da escola ao conhecimento e necessidades do aluno (MEIRA, 2002).

Muito embora a autora não tivesse a intenção de apontar culpados, percebemos a escola como a grande culpada no processo do fracasso escolar; não só a escola enquanto espaço físico, mas a escola enquanto agente formadora de sujeitos e responsável pela

educação cultural no que lhe concerne o papel de agente educativo. Entendemos ainda, a prática do professor e a equipe pedagógica como responsáveis direto pelo insucesso do aluno, excluindo-o do processo de êxito escolar que tanto almeja a sociedade e as políticas públicas.

Entendemos ainda, que a escola se exime da responsabilidade do fracasso escolar do aluno, protegendo sua imagem tradicional do processo educacional, selecionando alguns em detrimento de outros. Ceccon, Oliveira & Oliveira (2003), traz alguns argumentos relevantes referente aos professores que fazem parte do processo educativo como mediadores do conhecimento a ser ensinado (transmitido), e dos alunos, que ingressam na escola para aprender esses conhecimentos considerados essenciais “para ser alguém na vida”, para a “ascensão social” e conseqüentemente, para a mudança de “status” social.

Neste impasse, entre sucesso, fracasso escolar e evasão, não sobram motivos para os professores se eximirem da culpa. Conforme apontam os autores, os professores se sentem cansados e desmotivados. Isto porque se sentem sobrecarregados e desvalorizados em seus trabalhos (CECON, OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2003).

Segundo os autores, quando os professores se vem diante de turmas superlotadas, com programas extensos e com a falta de material didático, também se dão conta de que foram mal preparados para o trabalho que tem por fazer. Por outro lado, os professores também percebem a enorme dificuldade que os alunos tem em seguir o programa a eles imposto.

Comenius, considerado um dos maiores pedagogos, pensava em uma escola sem exclusão e discriminação. Conforme Antunes (2002) Comenius, “antecipando a seu tempo, proclamou uma escola democrática, para ricos e para pobres, meninos e meninas, sem qualquer distinção” (p.21).

Tais fatores (turmas superlotadas, falta de material didático, mal preparo para o exercício da profissão) somados as dificuldades encontradas no interior das salas de aula, faz com que os professores se desinteressem pela “sorte” de seus alunos (CECCON, OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2003). A falta de apoio a esses profissionais provoca (às vezes) atitudes autoritárias frente aos alunos e aos seus pais.

A escola torna-se então, um lugar em que os alunos não se sentem a vontade e a professora passa a ser temida; ela é vista muitas vezes como alguém que fala bonito, que sabe mais, mas que:

[...] corrige seus modos, sua maneira de vestir, e às vezes, diz abertamente que eles são incapazes de aprender e que não adianta perder tempo porque, de qualquer jeito, eles vão ser reprovados! [...] pouco a pouco eles vão perdendo a motivação para continuar se esforçando, vão se sentindo realmente incapazes de aprender e vão se resignando a um Fracasso que vai marcar o resto de suas vidas (CECCON, OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2003, P.17).

Os autores colocam ainda, que “a Lei assegura que a escola deve ser democrática, isto é, ela deve estar aberta a todos” (p.20). Isto porque durante muito tempo ela esteve reservada a uma pequena parte da população; destinava-se aos filhos daqueles que tinham posses ou eram doutores.

Para Ceccon, Oliveira & Oliveira (2003) a democratização da escola, aberta, com as mesmas condições de igual acesso e permanência para todos, a esperança de se alcançar o sucesso escolar não depende mais do conceito de handicap, ou das condições financeiras de seu alunado, sejam eles ricos ou pobres.

Como a escola, supostamente, não cumpre com sua promessa de acesso igual para todos “essas promessas e a realidade, entre as intenções e os fatos, entre o que a escola deveria ser e o que ela, de fato é” (p.22), apontam que seus resultados desmentem estatisticamente, o seu papel que é o de fornecer instrução, qualificação e diploma para todos, produzindo muito mais fracassos do que sucessos, a grande maioria de seus alunos, ficam “excluídos e marginalizados” (CECCON, OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2003, p.23).

De acordo com os autores, a acentuação das desigualdades promovidas pela escola torna-se mais evidente em regiões mais pobres (Nordeste) e nas regiões mais desenvolvidas do país, a desigualdade se faz em menor escala. Tal fato, conforme colocam os autores, evidencia de forma agravante as desigualdades entre ricos e pobres (CECCON, OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2003).

Os autores colocam ainda, que a escola é feita para aqueles que não precisam trabalhar. Entretanto, tal fato não condiz com a realidade de muitos alunos, que precisam combinar o horário escolar com o horário de trabalho, e neste ponto, a escola “faz de conta que ninguém trabalha” (p.28), colocando exigências que os alunos que trabalham não conseguem cumprir, afetando diretamente em seus rendimentos escolares, dando início ao

processo de reprovações, e conseqüentemente, à repetência, acarretando (na maioria das vezes) em evasão escolar.

Em geral, a culpa do fracasso escolar recai no aluno, ou por sua incapacidade cognitiva, ou fracassa por culpa de seus familiares. É dessa forma que a escola justifica o fracasso escolar dos seus alunos se eximindo da sua responsabilidade enquanto instituição formadora e produtora de conhecimentos.

Segundo os autores, a escola justifica ainda o fracasso escolar de seus discentes, associando fatores associados a distúrbios psicológicos e problemas individuais. E assim, os baixos rendimentos e o insucesso dos alunos que fracassam são justificados como:

A criança não consegue aprender porque está cheia de problemas: coitadinha, ela é afetivamente desajustada, vive problemas emocionais complicados, etc. Ou então, pobrezinha, ela é distraída e sem memória, não consegue se concentrar, fala tudo errado, não entende o que a professora diz, é preguiçosa e rebelde (CECCON, OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2003, p 34).

Inicialmente, a culpa pelo fracasso escolar estava voltada para problemas afetivos e emocionais da criança; posteriormente, atribuiu-se a culpa à sua família, ao seu meio social e a sua condição de vida. Atualmente, a culpa pelo fracasso escolar está relacionada à pobreza.

Entretanto, se formos consultar a Didática Magna de Comenius, podemos atribuir os maus resultados dos alunos e os conflitos existentes entre pais, alunos e professores, pelo fracasso escolar de alguns, podemos obter como resposta, que todos tem sua parcela de culpa se considerarmos que, “o amor pelo estudo deve ser suscitado e avivado pelos pais, pelos professores, pela escola, pelas próprias coisas, pelo método e pelas autoridades” (COMENIUS, *in* FATTORI, 2006, p. 169).

Para Ceccon, Oliveira & Oliveira (2003), a pobreza e a miséria influenciam muito nos resultados escolares, mas não é fator determinante para o fracasso escolar, entendendo que “a criança fracassa porque não consegue corresponder ao que a escola exige” (p. 39).

A responsabilidade dos bons ou maus resultados escolares é visto pelos pais dos alunos como responsabilidade da professora. Os mesmos acreditam que se ela fosse “interessada”, seria capaz operar milagres. Para os autores, as mães dos alunos reclamam do fato de serem chamadas à escola para ouvirem o que a professora tem a falar, mas nunca são

ouvidas; sentem-se humilhadas e intimidadas pelas professoras que não consideram as dificuldades e sacrifícios que tem que enfrentar para que seus filhos possam estudar (CECCON, OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2003).

Os autores apontam que são diversos os motivos que podem ser considerados como causadores do fracasso escolar, mas a escola sempre encontra uma forma de se isentar da culpa, atribuindo, sempre, todo o insucesso ao aluno. Para Ceccon, Oliveira & Oliveira (2003), os horários estabelecidos pela escola são rígidos e não são estabelecidos de acordo com as necessidades da população, mas “em função de critérios definidos pelas autoridades do ensino” (p.43).

[...] a escola não foi pensada para os pobres. A escola foi pensada para uma criança ideal, uma criança que não trabalha, uma criança que fala «bonito», uma criança que pode estudar e em casa com calma, etc. em suma, a escola não foi pensada para a maioria, mas sim para os filhos de uma elite que, por definição, são muito poucos.” (CECCON, OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2003, p. 48)

Os autores corroboram com Freire (2002) quando dizem que a criança fracassa porque não consegue se adaptar a escola, aos conhecimentos que a escola intitula como adequados e corretos, relacionando essa desvalorização sofrida, sendo mais evidenciada nas crianças pertencentes às classes mais pobres; seus conhecimentos prévios são desvalorizados; conhecimentos estes, que as crianças trazem de casa e que foram construídos no decorrer de suas vidas, fazendo parte de suas histórias, tendo sido muitas vezes construídos junto à família, aos amigos, enfim, ao mundo que os cercam - a realidade e experiência de vida que conhecem.

Tais conhecimentos, muitas vezes são ignorados pela escola por não serem reconhecidos como conhecimentos adequados aos que a escola ensina. Desta forma, afirmam os autores, que a escola não só mantém a desigualdade, mas até aumenta essa desigualdade, entendendo com isso que “as crianças já chegam à escola numa situação desigual” (CECCON, OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2003, p. 50).

Os maus resultados que apontam para o fracasso escolar segundo os autores, é conseqüência de uma série de coisas que precisam, podem e devem ser mudadas. Para isso, ela deve ser vista por dentro, buscando conhecer suas engrenagens internas, seus mecanismos

e o modo de funcionamento, “só assim será possível agir para mudar a escola” (CECCON, OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2003, p. 51).

Entendemos por engrenagens internas, mecanismos e modo de funcionamento, que incluem políticas, culturas e práticas que permeiam os espaços escolares. Mas reconhecemos que, nem sempre o foco entre políticas culturas e práticas está voltado para a Inclusão.

Para Santos (2009) essa mudança pode ser possível se a escola “orquestrar” políticas, culturas e práticas de inclusão, mas reconhece que não é tarefa fácil.

[...] Inclusão dá trabalho. E muito. Justamente porque, ao longo do infindável processo de desenvolvimento de *culturas, políticas e práticas*, de Inclusão em cada contexto, as prioridades de eliminação das exclusões vão variando na medida em que, ao se minimizar ou eliminar certas exclusões, outra vão aparecendo. Conseqüentemente, novas estratégias de desenvolvimento de *culturas, políticas e práticas* vão se tornando necessárias. Isso requer dos membros “pró-inclusão” de uma comunidade educacional muita criatividade, persistência e forte crença em seus princípios, ao mesmo tempo em que abertura suficiente para rever estes mesmos princípios, caso tornem-se obsoletos ou insignificantes à promoção da inclusão naquele contexto. A maneira mais eufêmica que tenho para denominar este processo e estes esforços é chamando-os de trabalhosos. (SANTOS, 2009, p. 21).

A escola não é democrática e nem igual para todos. Existem escolas «boas» e escolas «carentes». Nas escolas “boas” estão os melhores professores, menor número de alunos em sala e material abundante e de boa qualidade; nas escolas “carentes” a realidade é outra e o processo educacional se dá de forma inversa (CECCON, OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2003).

Nas escolas carentes os professores são sobrecarregados, as turmas são lotadas e o material didático, quando não é escasso, é inadequado ou insuficiente.

Os autores colocam ainda que a escola foi pensada para a classe média. Nelas estão professoras também pertencentes à classe média, com um linguajar bonito, sem erros de pronuncia e de concordância.

Particularmente, discordamos em parte com a colocação que os autores fazem quando se referem aos professores com boas falas e concordância adequada. Acreditamos ainda que, a classe média hoje, não vê mais a formação de professores para as séries iniciais como uma primeira profissão; atualmente, a classe popular é quem procura o curso de formação de professores no ensino médio, como um meio mais fácil e rápido de se inserir no mercado de trabalho, trabalhando inicialmente em pequenas escolas da rede privada (muitas vezes não

legalizadas) buscando base para prestar concurso para o ingresso em escolas pertencentes ao Município e/ou Estado, mudando assim, seu status social.

Como reflexo da situação atual de desvalorização do professor, a escola Normal que, no seu início, era predominantemente composta de alunos da classe média e alta, hoje recebe os estudantes das zonas periféricas, que representam a maioria. (CHAVES, 2000, p. 57)

Para Ceccon, Oliveira & Oliveira (2003), a constante correção do linguajar das crianças faz com que elas se calem e se retraiam; elas vão ficando quietas, com medo de serem corrigidas, passando vergonha em frente dos colegas da turma. A constante repreensão dos professores tecendo críticas aos seus alunos faz com que os mesmos acabem tornando-se incapaz de expressar qualquer tipo de comunicação na sala de aula.

Aos poucos a criança vai-se tornando incapaz de se comunicar. Não entendem o que a professora diz, tem vergonha de dizer que não entende, não consegue mais acompanhar as lições, vai ficando com um medo cada vez maior de falar. Como o jeito de falar está muito ligado à maneira de pensar e de raciocinar, as crianças que têm dificuldades de se comunicar acabam também tendo cada vez mais dificuldades em pensar e raciocinar. (CECCON, OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2003, p. 61).

Os alunos quando se calam, deixam de aprender. A interação entre professor/aluno desenvolve a confiança e consolida o aprendizado. Conforme a Didática Magna de Comenius (FATTORI, 2006), “Existem 3 modos para o aluno superar o mestre: perguntando muitas coisas, retendo-as e ensinando-as” (p.199): a) a pergunta significa consultar o mestre ou os livros sobre algo que não lhe é conhecido; b) reter significa enviar para a memória aquilo que foi compreendido (conteúdo); c) ensinar significa transmitir a outra pessoa o conhecimento que ficou retido (ancorado) na memória.

Para Comenius “Quem ensina os outros se instrui” (p. 200), pois o ato de ensinar consolida os conceitos internalizados; o aluno adquire confiança quando lhe surge a oportunidade de aprofundar mais os seus conhecimentos (FATTORI, 2006).

Os autores colocam ainda que, as crianças não conseguem entender para que servem as “coisas” que a escola ensina, já que os conteúdos e exercícios que são ensinados não

condizem com a realidade deles, e que a escola não os ajudam a resolverem seus problemas concretos, que estejam voltados à realidade deles.

O modo como a escola ensina não ajuda o aluno a aprender a aprender. Ela não ensina o que fazer para reconhecer a existência de um problema, como procurar as soluções possíveis, escolher e testar a solução que parece melhor e verificar o resultado a que se chegou. (CECCON, OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2003, p. 67).

Quando os alunos dizem que a escola não ensina “coisas” práticas, corroboram mesmo sem se darem conta, com Comenius, que diz que o aluno compreenderá de forma fácil o conteúdo, se lhes for mostrado como usar na vida prática aquilo que está sendo ensinado. Para Comenius “nada deve ser ensinado que não tenha uso imediato” (p.181). Tudo o que for ensinado ao aluno, deve ser exposto e mostrado de forma clara, como se fossem os dedos das mãos (FATTORI, 2006).

Ora, quando os autores falam da escola que não ensina os alunos a resolverem seus problemas ligados à realidade deles, e que a mesma não fala a mesma língua de seus alunos, percebemos o professor como o protagonista desse enredo.

Seguindo ou não o currículo da escola, é o professor quem ensina, e este, deveria mediar o processo da construção do conhecimento, ajudando o aluno a aprender a aprender, proporcionando ainda, meios para que desperte no educando o interesse pela busca de novos conhecimentos, novas aprendizagens, construindo e reconstruindo esses saberes preestabelecidos pelos currículos praticados nos espaços escolares.

Criar um clima de confiança entre educadores e educandos para que eles se exponham colocando suas dúvidas, ajuda a promover a autoconfiança e promove a integração do grupo. Para Freire (1985), quando se adota a pedagogia da pergunta, propicia um clima participativo e de confiança entre o grupo “uma pergunta adequada, no momento certo, faz refletir e avançar no conhecimento” (SPIEGEL, 2005, p.24-25).

3.5 A Inclusão Escolar e seus benefícios

Quando falamos em inclusão escolar, é comum associarmos, a esse conceito, a idéia de necessidades especiais, ou seja, os portadores com algum tipo de deficiência física ou

mental. De acordo com Booth & Ainscow (2002), “todos têm suas próprias percepções sobre uma idéia complexa como a inclusão” (p. 6). Entretanto, “inclusão” apresenta um conceito muito mais amplo. Sua dimensão abrange todos os aspectos relacionados à educação, e conseqüentemente, a sociedade. Inclusão em educação envolve:

- Valorizar igualmente todos os estudantes e pessoal;
- Aumentar a participação de estudantes e reduzir sua exclusão das culturas, currículo e comunidade das escolas locais;
- Reestruturar políticas, culturas e práticas nas escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes da localidade;
- Reduzir barreiras à aprendizagem e à participação para todos os estudantes e não apenas aqueles com impedimentos ou categorização como tendo “necessidades educacionais especiais”;
- Aprender a partir das tentativas de superar as barreiras ao acesso e participação de certos estudantes, a fim de promover mudanças que beneficiem os estudantes de modo mais geral;
- Enxergar a diferença entre estudantes vistos como recursos de apoio à aprendizagem, ao invés de serem vistos como problemas a resolver;
- Reconhecer o direito que os educando tem a uma educação em sua localidade;
- Melhorar as escolas tanto para o Pessoal como para os estudantes;
- Enfatizar o papel das escolas na construção da comunidade, no desenvolvimento de valores, bem como no aumento do sucesso (escolar);
- Alimentar relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e as comunidades;
- Reconhecer que a inclusão em educação é um aspecto da inclusão na sociedade.

Para Santos (2009) “inclusão vai muito além de uma simples definição que contraponha a outros tantos termos. Vai muito além de poder ser um estado ao qual chegamos e no qual tendemos a “estacionar” (p. 7).

Inclusão tem a ver com tornar as escolas lugares estimulantes e apoiadores para o Pessoal e para os estudantes. Tem a ver com a construção de comunidades que encorajam e celebram seus sucessos. Mas a inclusão também tem a ver com a construção de comunidades em um sentido mais amplo [...] (BOOTH & AINSCOW, 2002, p. 8).

O processo de inclusão se inicia com o reconhecimento das diferenças entre os estudantes. Uma abordagem inclusiva respeita e se baseia em tais diferenças no processo ensino-aprendizagem, envolvendo mudanças nas salas de aula, sala de professores, nos pátios e nas relações com pais e responsáveis (BOOTH & AINSCOW, 2002; SANTOS 2009).

A Educação Inclusiva vem se articulando com força desde a década de 80 contra as práticas homogeneizadoras entre os diversos grupos ligados ao movimento negro, aos homossexuais, aos portadores de deficiências, entre outros (CANEN & MOREIRA, 2001 *apud* XAVIER, 2005).

De acordo com Santos (2001), não existe em nenhum contexto, grupos que possam ser considerados homogêneos, sendo a escola, um espaço “por excelência em que a heterogeneidade se encontra presente, e tal deve ser celebrada como um recurso” (p. 1).

Entendemos com isso, que não reconhecemos a igualdade através das práticas que, ao incluir os diversos grupos, colocam-nos como homogêneos. A homogeneidade não se encontra presente nem em nossas mãos, isto é, basta que olhemos para ela, e nem precisamos nos esforçar muito, para encontrarmos as diferenças em nossos próprios dedos. Não temos todos os dez dedos iguais: nem os da mão direita e nem os da mão esquerda; logo, um mesmo anel não serve para todos os dedos.

Observarmos que as famílias também são assim. Os filhos de um mesmo casal, apesar de apresentarem semelhanças entre eles (e eles podem até serem gêmeos idênticos) também não são iguais. Eles apresentam diferenças no comportamento, na forma como expressam suas vontades, a afetividade, aos sabores, etc., e também na forma como absorvem aquilo que lhes é ensinado.

Tais diferenças também podem ser constatadas nos mais variados grupos sociais. Integrantes de um mesmo grupo, por mais que compartilhem uma mesma representação, apresentam diferenças entre si.

Podemos citar como exemplo, um grupo de professores que tem sua prática pedagógica voltada para o ensino das primeiras letras, ou seja, são todos alfabetizadores. Apesar de representarem um grupo específico entre o meio docente (e já podemos perceber aí uma diferença), cada um deles tem uma prática que o distingue do outro na hora em que apresentam ao grupo de discentes o conteúdo. O mesmo acontece com os educandos, eles não

são iguais e não aprendem da mesma forma. Logo, um mesmo anel não pode servir a todos; ele pode até caber em alguns, mais dificilmente servirá para todos.

O mesmo acontece com o processo ensino-aprendizagem, visto que não existe uma fórmula que caiba a todos.

Uma educação “correta”, democrática, justa, jamais poderia ser a mesma para todos no que diz respeito a sua prática [...] as práticas através das quais tal princípio se manifesta não podem ocorrer sem flexibilidade e variação. Porque nem todos têm a mesma motivação para aprender, nem todos aprendem melhor ouvindo (há os que preferem ver, os que preferem tocar, os que preferem exercitar, os que preferem falar...), e nem todos querem aprender a mesma coisa [...] (SANTOS, 2001, p. 4).

Acreditamos veementemente, que o processo de inclusão escolar pode minimizar os problemas ligados ao fracasso escolar, assim como, ser uma ferramenta voltada para uma possível superação das dificuldades comumente encontradas nos espaços escolares que envolvem alunos, professores, pais e comunidades que circundam as escolas, sofrendo influência e sendo influenciados pela prática pedagógica da mesma.

O sentido e a ação da Educação Inclusiva estão diretamente envolvidos com a concepção (pessoal, social, cultural, filosófica e/ou política) que se tem sobre esse termo. Quando falamos em incluir alguém ou algum grupo social, vêm à tona vários conceitos que estão intimamente ligados a ela. Falar em “incluir” pressupõe pensar sobre a diversidade, diferença, deficiência, inclusão, exclusão, dentre outros termos que nos surgem na mente, quando solicitados a nos posicionarmos ou agirmos em relação a essa questão (XAVIER, 2005, p. 17).

O espaço escolar é rico pela sua diversidade, e essa diversidade, quando bem compreendida, pode trazer diversos benefícios ao grupo escolar e a sociedade como um todo. Mas para que isso seja possível, torna-se necessário que compreendamos alguns conceitos voltados para a prática de uma Educação Inclusiva.

A contraposição entre “normalidade” e “diferença” influencia nossos olhares, discursos e práticas, podendo promover a exclusão. “Excluir significa abandonar, despojar, discriminar, negar direitos, silenciar vozes, condenar ao insucesso” (XAVIER, 2005, p. 18).

Quando classificamos pessoas e comportamentos como “ideal”, “correto”, “perfeito”, “adequado” e “normal”, estamos prejulgando padrões comportamentais e identitários, promovendo a desigualdade e a injustiça social de forma preconceituosa e segregadora.

A exclusão, conforme Xavier (2005), não se limita apenas aos portadores de necessidades especiais. Ela ultrapassa fronteiras, alcançando grupos sociais, raciais, étnicos, culturais, religiosos, de gênero e sexuais, provocando efeitos sociais graves, e reafirmando com isso, as desigualdades e as injustiças sociais, afetando a autoestima e a identidade dos sujeitos, produzindo o sentimento de menos valia nos indivíduos excluídos, marcando posições dos sujeitos na sociedade, dividindo o mundo entre “nós” e “eles”, entre o “normal” e o “anormal”.

O espaço escolar é “constituído por uma diversidade (XAVIER, 2005, p. 18) e esta pluralidade de identidades não minimiza o problema da exclusão.

Para romper com esse processo de normalização, é preciso reavaliar concepções e posturas. Devemos sempre nos questionar por que, quando falamos da “diferença na diversidade”, consideramos que alguns aspectos são “mais diferentes” do que outros. [...] Assim, partindo da idéia de que essas diferenças não constituem incompletudes ou falhas e, sim, regra/realidade que caracteriza o contexto da multiplicidade humana, a prática inclusiva torna-se, mais do que nunca, uma necessidade educacional, visto que a exclusão tende a produzir ônus sociais gravíssimos, quando ignorada (XAVIER, 2005, p. 18).

Um dos principais objetivos da inclusão está na formação da cidadania a partir de uma escola pública de qualidade para todos os alunos. A inclusão escolar, conforme a autora, não pode ser confundida com atos de caridade, assistencialismo ou benevolência.

Devemos pensar em Inclusão Escolar, como algo que vai além do acesso à escola, mas na inserção total e incondicional de todos, compreendendo todos os seus aspectos, sejam eles sociais, culturais e pessoais (XAVIER, 2005).

De acordo com a autora, para formarmos uma sociedade, verdadeiramente democrática, devemos incluir em nossos currículos, como dever da escola e dos educadores, práticas e espaços que permitam o desenvolvimento de ações que possam remover barreiras na aprendizagem rompendo com paradigmas, conceitos e preconceitos cristalizados, tanto por parte das escolas, como por parte dos educadores, transformando ideologias, práticas

pedagógicas, filosóficas e estruturais, em ações que levem à inclusão, considerando a riqueza dessa diversidade presente nos espaços escolares, envolvendo os diversos grupos que lá convivem.

Para que isso ocorra, conforme aponta Xavier (2005) a escola precisa:

- Reconhecer o direito de todos os alunos a uma educação na sua localidade;
- Desenvolver a aprendizagem e a participação de todos;
- Minimizar todas as formas de exclusão;
- Desenvolver na escola currículos, culturas, políticas e práticas que reflitam a diversidade de todos os alunos daquela localidade;
- Criar um ambiente inclusivo na escola, tanto para os funcionários quanto para os alunos;
- Considerar a diversidade como um recurso enriquecedor para o favorecimento da aprendizagem de todos;
- Fomentar a manutenção do relacionamento entre escola e comunidade;
- Reconhecer que a inclusão na educação é somente uma das facetas da inclusão na sociedade.

A prática de uma Educação Inclusiva proporciona múltiplos benefícios, estendendo-se aos mais diversos segmentos e grupos sociais quando trabalhada corretamente pela escola.

Conforme Xavier (2005) os benefícios da Educação Inclusiva atinge, de forma favorável, os alunos, no que tange à:

Escolas inclusivas, em que as crianças convivem cotidianamente com todas as formas de diferenças (cognitivas, física, social, racial, étnica, cultural, religiosa, de gênero e sexual) e em que estas diferenças são tratadas como parte integrante da diversidade que compõe a sociedade, tendem a desenvolver em seus alunos atitudes positivas em relação às mesmas, levando-os a conhecer (e a reconhecer-se) e a aceitar (e a aceitar-se) a participação social desses grupos. Ao mesmo tempo, essa convivência propicia a diminuição de preconceitos e estereótipos, criando vínculos de respeito, cooperação e confiança; prepara-os para entender e questionar as desigualdades que existem na sociedade, auxiliando na formação de indivíduos críticos e participativos; e por fim, contribui para minimização dos efeitos perversos da exclusão, diminuindo a sensação de isolamento e inadequação (XAVIER, 2005, p. 20).

Para os professores, Xavier (2005) também aponta diversos benefícios:

No que se refere aos(as) professores(as), os benefícios incidem sobre a atuação pessoal e profissional. O(A) professor(a) que possui uma sala privilegiada pela diversidade tem a oportunidade de ampliar sua visão e sua atuação pedagógica. O convívio com as diferenças enriquece o contexto da sala de aula, exigindo do (a) educador(a) sensibilidade, abertura, reflexão e constante redimensionamento de práticas educativas, visto que não é possível trabalhar neste contexto com práticas pedagógicas anacrônicas e homogeneizadoras (idem, p. 20).

Nem tampouco, professores e alunos saem beneficiados neste processo por uma educação inclusiva, visto que a sociedade também se beneficia desta prática, que conforme Xavier (2005),

A Educação Inclusiva contribui para a difusão de valores importantes para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Werneck (2001) afirma que “para minimizar o preconceito é preciso impedir que ele se instale”, o que significa dizer que, para construirmos uma sociedade menos preconceituosa e desigual, é preciso questionar o preconceito desde a mais tenra infância, para que valores como respeito e cooperação se instalem nos indivíduos e tornem-se propulsores de mudanças sociais. E, nesta tarefa, a escola tem papel preponderante (ibidem, p.20).

Acreditamos que, os benefícios de uma prática pedagógica inclusiva são muitos, e podem vir a minimizar o fracasso e a evasão escolar. Os educandos, quando verdadeiramente incluídos, se sentem valorizados em sua diversidade e parte importante do processo ensino-aprendizagem.

A inclusão é um processo “permanente e contínuo” e não pode ser visto como um processo finalizado, visto que as diferenças sempre irão existir nos mais diversos grupos e camadas sociais. (SANTOS & SOUSA, 2002, p. 8).

De acordo com Santos & Souza (2002), para que um professor possa adotar uma prática inclusiva, será necessário trabalhar com práticas inclusivas que requer:

- Maturidade do profissional em busca de um trabalho efetivo, de uma convivência para a construção do conhecimento;
- Capacidade de desenvolver recursos próprios para lidar com a frustração de estar limitado quanto às possibilidades;

- Conhecer o aluno para educá-lo;
- Conhecer como se aprende para ensiná-lo;
- Saber quais aprendizagens estão construídas neste sujeito;
- Saber quais marcas estão definindo suas escolhas;
- Estar disposto a vincular-se ao sujeito;
- Ter possibilidade para vínculo afetivo;
- Ter disponibilidade para aceitação do outro em sua maneira de ser;
- Ter flexibilidade para avaliar sua própria trajetória como educador e mudá-la, se necessário for.

De acordo com as pesquisadoras, essas tarefas que devem, ou deveriam fazer parte de uma prática pedagógica inclusiva, é sem dúvida muito trabalhosa e difícil,

[...] dada à precariedade (de recursos humanos e materiais) ainda presente na educação brasileira, e principalmente se o grau de consciência de cada profissional a respeito de seu papel como agente de transformação social for pequeno. Difícil. Mas não impossível! (SANTOS & SOUSA, 2002, p. 8).

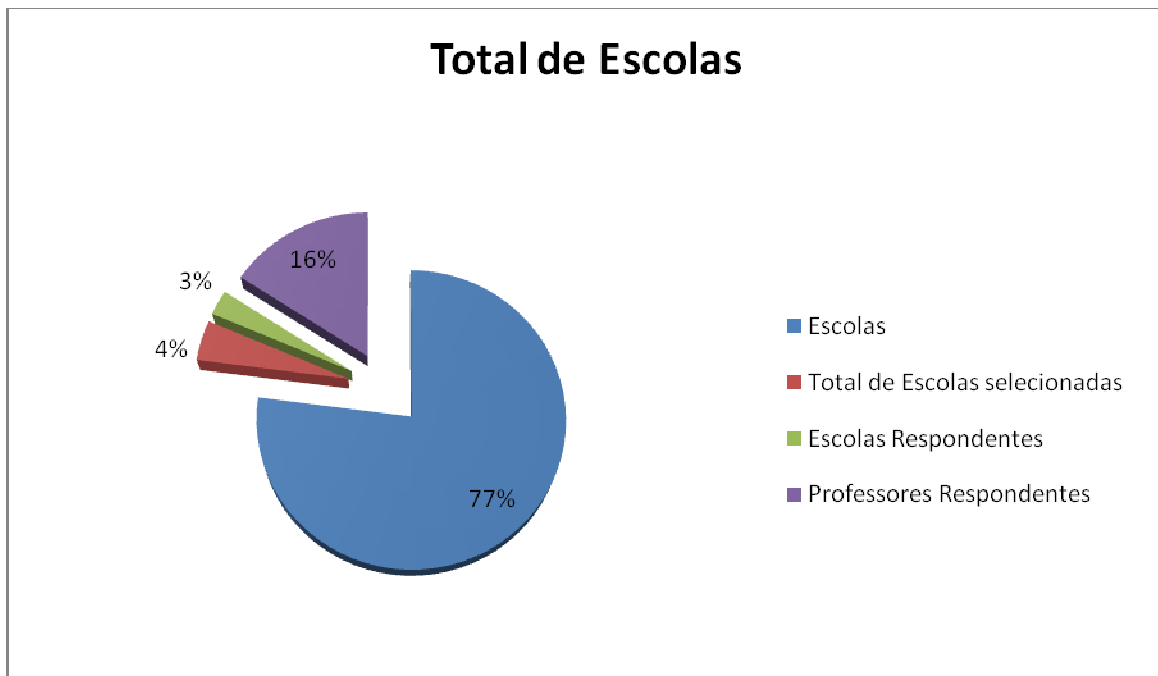
4

PROCEDIMENTO DE TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS DO UNIVERSO PESQUISADO: ESCOLAS DO MUNICÍPIO DA ZONA-OESTE - JACAREPAGUÁ.

4.1 Bloco 01 - *Escolas participantes, número de respondentes e dados sócio-culturais dos respondentes.*

- Total de Escolas pertencentes à parte da zona-oeste: 141
- Total de escolas que atendem ao Ciclo de Alfabetização: 82
- Total de escolas selecionadas: 08
- Total de Escolas respondentes: 05
- Total de Professores Respondentes: 29

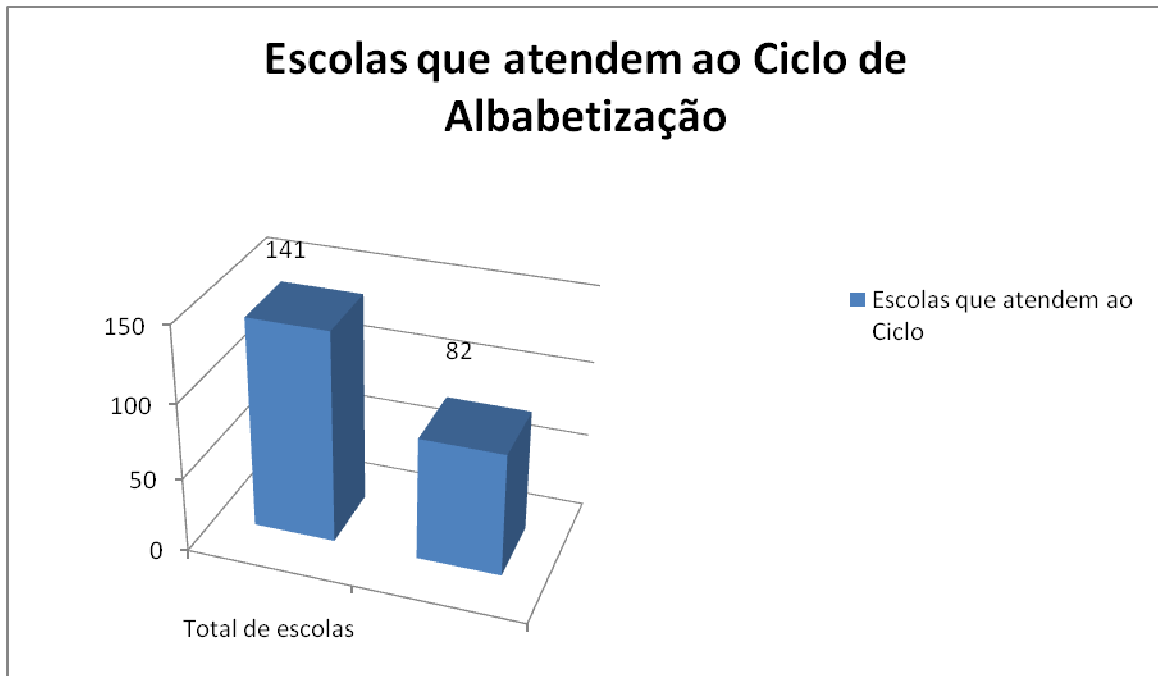
Gráfico 01: Total de Escolas



As escolas que atendem parte da Zona Oeste totalizam-se em 141, sendo que deste quantitativo, 82 escolas atendem ao ciclo de alfabetização. Consideramos o número de escolas que atendem ao ciclo de alfabetização bastante expressivo (59%), mediante aos outros

41% das escolas que atendem a todas as séries do Ensino Fundamental. Esse percentual pode ser visualizado no Gráfico 02.

Gráfico 02: Escolas que atendem ao ciclo de Alfabetização.



O total de questionários entregues às oito escolas selecionadas correspondia, em seu quantitativo, a 80. A distribuição dos mesmos se deu de forma uniforme, sendo 10 jogos de questionários para cada escola.

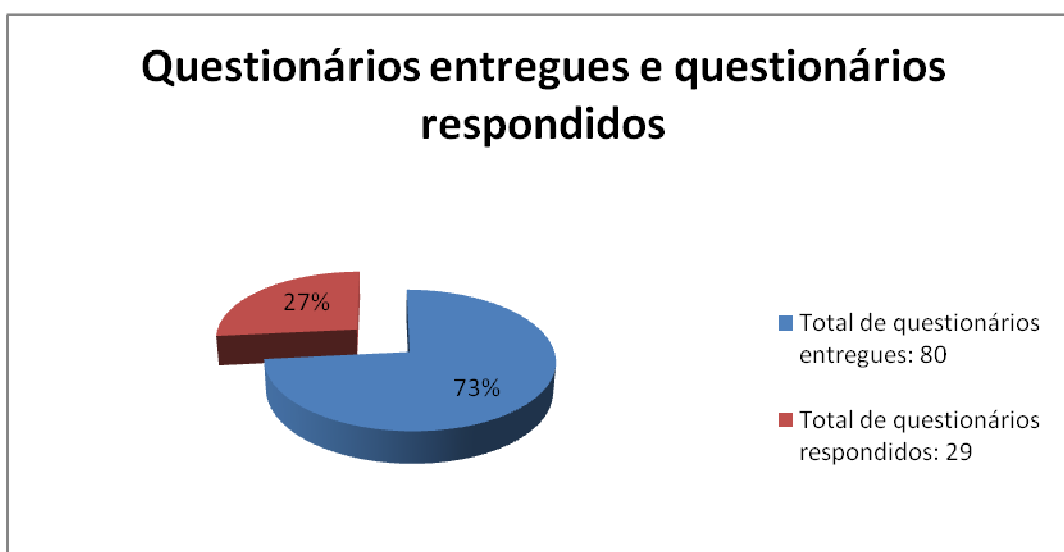
Cada jogo contendo os questionários, que tinham como objetivo colher dados entre os professores que alfabetizam, encontrava-se em envelopes transparentes, sem qualquer identificação da escola ou qualquer marcação que pudesse identificá-las. Entretanto, apenas cinco escolas colaboraram com o preenchimento dos mesmos. As outras três escolas selecionadas retornaram com os questionários em branco. O motivo alegado (escolas) foi a não autorização da direção para que o preenchimento dos mesmos fosse realizado pelos professores.

Contudo, 5 escolas não se eximiram de colaborar. A 1ª escola cooperou devolvendo, dos dez questionários recebidos, com o retorno de todos os dez preenchidos; a 2ª escola retornou 5 questionários preenchidos e cinco em branco; a 3ª escola, com seis respondidos e quatro em branco; a 4ª e a 5ª escola responderam cada uma delas, quatro questionários, me

devolvendo em branco os que não foram respondidos, totalizando 6 questionários em branco para cada escola (total de 12 questionários em branco).

O retorno de alguns questionários em branco se deu pelo fato de não haver o quantitativo de professores voltados para o ciclo de alfabetização na unidade. Isto é, alguns professores trabalham em dois turnos, fazendo “dobra” ou por terem duas matrículas.

Gráfico 03: Número de questionários entregues e números de questionários respondidos



A não adesão à colaboração com o processo de investigação à pesquisa que estava sendo realizada baseava-se na nova política vigente, implementada pela atual Secretária de Educação¹⁹, não esta permitindo e/ou autorizando qualquer informação, ou participação por parte dos professores, a respeito de quaisquer dados referente à Rede Municipal de Educação. Muito embora tenha sido essa a justificativa recebida, não existe nenhum documento impresso que possa comprovar o que foi dito pela direção das escolas.

De forma muito educada, uma diretora conhecida, confidenciou que, “conforme as novas regras”, toda e qualquer pesquisa, através de pesquisadores que não fazem parte da Rede Municipal de Educação, das CREs ou da SME, não poderiam permanecer nos espaços escolares coletando dados para pesquisas ou afins, sejam elas de qualquer instância ou natureza. Caso isso acontecesse e algum integrante da escola fosse flagrado por algum agente da SME, ocorreria a exoneração da Direção e/ou daqueles que participaram de forma direta ou indireta fornecendo dados.

¹⁹ Ano 2009

Entretanto, o “boato” especulativo, pôde ser comprovado, nas diversas visitas a SME em busca de informações, tais como: número de professores que atendem ao ciclo de alfabetização; requisitos para poder estar alfabetizando; metodologia utilizada pelas escolas, entre outras. Para cada pergunta feita, respondiam que teria que abrir um processo para obter tais respostas, sendo um processo para cada pergunta.

De forma insistente, prosseguimos na busca a coletar alguns dados que ainda nos faltavam. Retornando à CRE em busca dos mesmos dados, nada nos foi informado. A única resposta fornecida, é que esses dados estariam disponíveis na “página²⁰” da SME ou na própria SME. Procurando por essas respostas em todo o site da SME e verificando cada link da página, não encontramos nenhuma das respostas necessárias que pudessem responder às questões pendentes.

Apesar do panorama não estar muito favorável, algumas professoras, por me conhecerem bem, ou por fazerem parte do meu ciclo de amizades, ou ainda, por já terem estudado comigo na graduação, distribuíram os questionários entre suas amigas. Os respondentes levaram os questionários para as suas casas e os devolveram no dia seguinte preenchidos.

Apenas uma escola permitiu a aplicação do questionário no local, não se importando com as “ordens” recebidas. Nesta escola trabalha a diretora que me confidenciou o que de fato estava acontecendo dentro das escolas.

Entretanto, tal “ordem” referente ao recebimento de pesquisadores nos espaços escolares, é de natureza implícita, isto é, não está documentada, seguindo apenas aos rumores que estão sendo comentados dentro das CREs, da SME e das escolas. Isto é, foi apenas verbalizado, não constando em nenhum decreto ou portaria, não existe um documento impresso que possa comprovar essas medidas.

Em posse dos questionários respondidos e separados por envelopes das escolas respondentes, todos foram mesclados (embaralhados) para que as escolas e seus respondentes não pudessem ser identificados, atribuindo-lhes após, numeração progressiva de 01 até 29.

Todavia, vale ressaltar que no questionário entregue, não havia nenhuma questão que pudesse ser classificada como comprometedora, já que o objetivo do mesmo consistia na

²⁰ Site www.rio.rj.gov.br/sme

verificação de uma possível existência (ou não), de quais são e como se formam as representações sociais de professores alfabetizadores a respeito de suas práticas profissionais, bem como os impactos das mesmas, na prática profissional dos professores investigados. Ou seja, não continha nada que pudesse desmerecer ou afetar a conduta dos respondentes, das escolas participantes, ou até mesmo, do Sistema Municipal de Educação.

O questionário aplicado aos respondentes, continha seis páginas, sendo a primeira, uma carta de apresentação da pesquisadora, agradecendo a colaboração dos respondentes e afirmando-lhes que não haveria, em hipótese alguma, a mais remota possibilidade de identificação dos mesmos e da escola em que trabalham.

Todas as questões foram elaboradas com o intuito de buscar a existência de uma possível representação compartilhada entre o grupo, assim como, o impacto da mesma na prática profissional.

O questionário foi estruturado em 03 blocos atendendo os objetivos específicos dessa pesquisa. Esses blocos continham: bloco 01: escolas participantes, número de respondentes e dados sócio-culturais dos respondentes; bloco 02: questões fechadas e abertas que pudessem identificar o perfil do professor que alfabetiza; bloco 03 questões abertas e fechadas que pudessem verificar a prática desses profissionais e o impacto da mesma influenciando o saber-fazer desses professores.

Nas questões fechadas, foram utilizada Escalas de Graduação e Escala de LiKert. As questões abertas pediam para que os respondentes justificassem suas escolhas. Todo o questionário estava estruturado para atender aos objetivos da pesquisa proposta.

A Escala de Graduação permite que seja verificado se há uma continuidade de atitudes a uma determinada questão indicando maior e/ou menor favorabilidade, permitindo assim, que se mensure uma opinião. A Escala de Likert também possibilita a mensuração de atitudes ou opinião, em que os respondentes podem manifestar sua concordância e/ou discordância acerca de uma determinada questão ou um problema a ser estudado (GIL, 2008). De acordo com essas escalas, foram consideradas as opções que apareceram com o número de repetição igual ou superior a 15 vezes.

Nas questões abertas, a mensuração dos dados coletados se deu através da inferência das palavras ou frases que apareceram com maior frequência, segundo a abordagem processual de Moscovici (2005).

Todos os procedimentos adotados para a coleta de dados imbricam para uma mesma direção, que é o de fornecer dados que revelem ou não, a existência de uma representação entre um determinado grupo de professores que exercem a mesma função.

Através desses instrumentos de pesquisa, poder-se-á então, verificar a existência de uma representação entre os professores-alfabetizadores e o impacto dessa representação na prática profissional dos professores investigados.

Os dados coletados seguem abaixo contendo as respostas daqueles que, gentilmente cederam à “pressão”, mas verificando antes, que nas páginas que se seguiam, não havia nada que pudesse comprometer seus empregos.

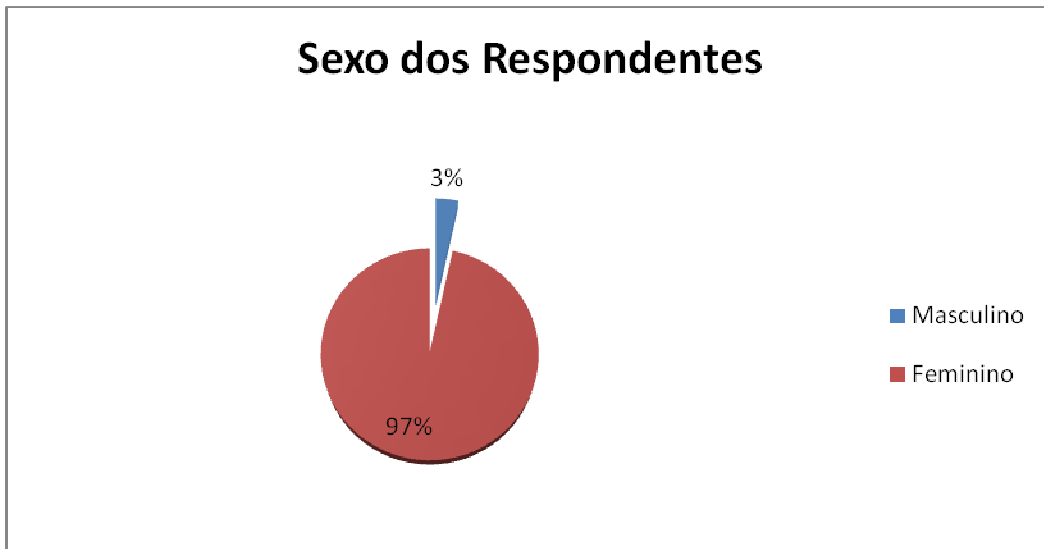
- Dados Sócio-Culturais:

Os dados sócio-culturais possibilitam na identificação dos respondentes que participaram desta pesquisa, informando: sexo dos respondentes, idade, formação e atividades profissionais dos professores investigados.

- Sexo dos Professores Respondentes:

- ✓ Sexo Masculino: 01
- ✓ Sexo Feminino: 28

Gráfico 04: Sexo dos respondentes



- Idade dos Professores Respondentes:
 - ✓ Entre 18 e 28 anos = 02
 - ✓ Entre 29 e 39 anos = 08
 - ✓ Entre 40 e 50 anos = 13
 - ✓ Entre 51 e 61 anos = 04
 - ✓ Entre 62 e 72 anos = 01

Apesar do passar do tempo, e de já estarmos no século XXI, vale observar que a maior parte dos profissionais que exercem a profissão do magistério no primeiro segmento do Ensino Fundamental, ainda é de professores do sexo feminino.

A existência de professores com a faixa etária entre 29 e 61 anos lecionando nos Ciclos de alfabetização soma-se em maior número. Tais dados indicam a predominância de professores mais experientes ocupando a função de alfabetizadores, contrariando pesquisas, que de certo modo foram referenciais para esta pesquisa, a considerar que, Soares (2003) fala sobre a formação dos professores das séries iniciais e Araújo (2005) fala sobre os Ciclos de Alfabetização. Ambas as pesquisas indicam que os professores mais novos e inexperientes são designados para as séries iniciais em turmas de alfabetização.

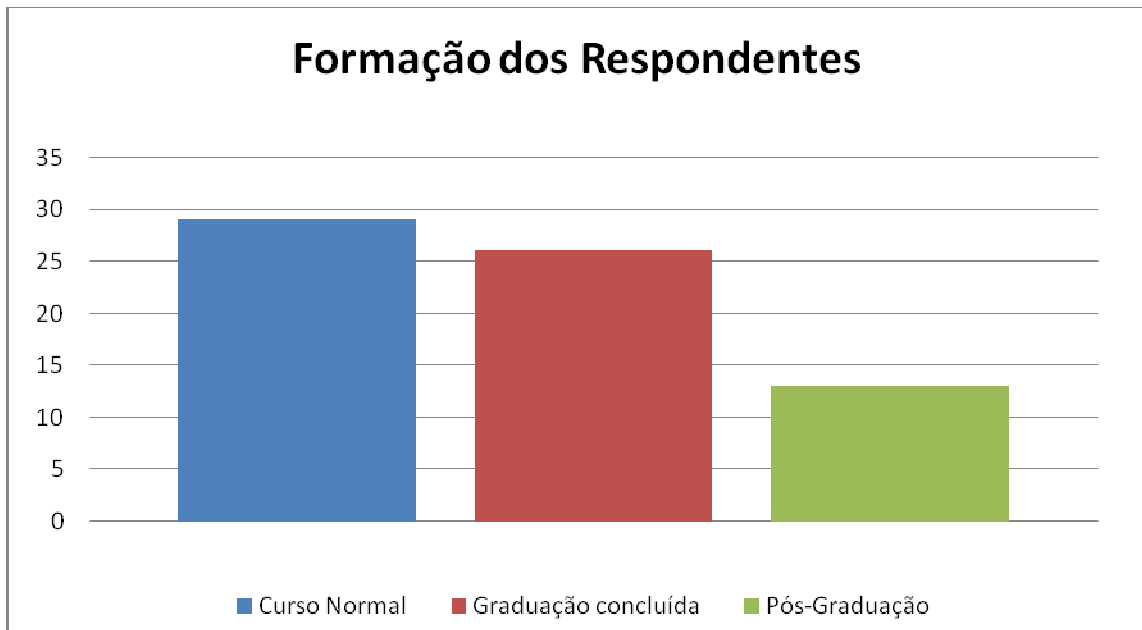
Gráfico 05: Idade dos respondentes



- Formação dos Respondentes:
 - ✓ Todos os 29 respondentes fizeram o Curso Normal, correspondendo a 100%;
 - ✓ Possuem Graduação concluída em áreas diversas 26 respondentes, correspondendo a 67%;
 - ✓ Fizeram Pós-Graduação em áreas diversas 13 respondentes, correspondendo a 37%.

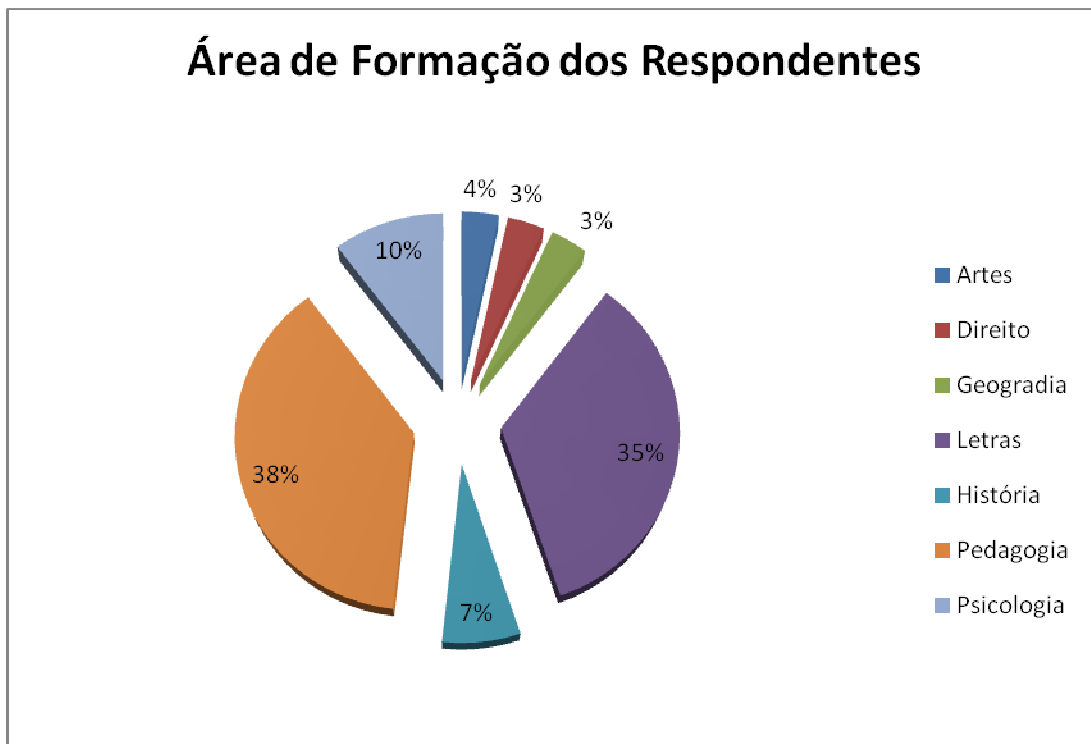
No gráfico abaixo, podemos observar que, do grupo de professores investigados, todos possuem como formação primeira, o curso Normal.

Gráfico 06: Formação dos respondentes



- Área de formação dos Respondentes graduados:

Gráfico 07: Área de formação dos respondentes

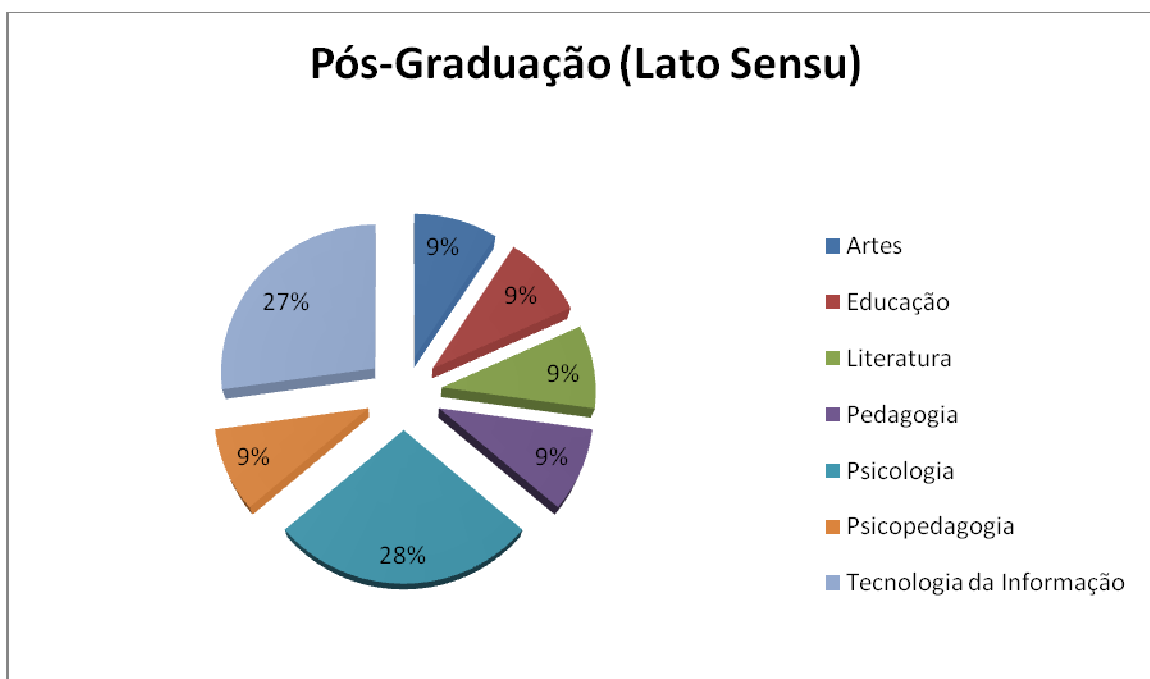


Quase todos os respondentes possuem formação em nível superior em áreas diversas, sendo que 11 deles, após o curso Normal, buscaram em Instituições de Ensino Superior (IES), a graduação na área de Pedagogia, representando 38%, seguido pela formação em Letras, por 10 respondentes, representando 35%. Vale ressaltar que 01 respondente possui 03 formações na graduação (artes, pedagogia e psicologia).

- ✓ Artes: 01 respondente, correspondendo a 4%;
- ✓ Direito: 01 respondente, correspondendo a 3%;
- ✓ Geografia: 01 respondente, correspondendo a 3%;
- ✓ Letras: 10 respondentes, correspondendo a 35%;
- ✓ História: 02 respondentes, correspondendo a 7%;
- ✓ Pedagogia: 11 respondentes, correspondendo a 38%.
- ✓ Psicologia: 03 respondentes, correspondendo a 10%.

- Áreas de formação na Pós-Graduação (Lato Sensu):

Gráfico 08: Pós-Graduação



Com os dados obtidos, acreditamos termos investigado um grupo que contradiz pesquisas sobre a formação do professor que recentemente circulou pela mídia (Jornal O

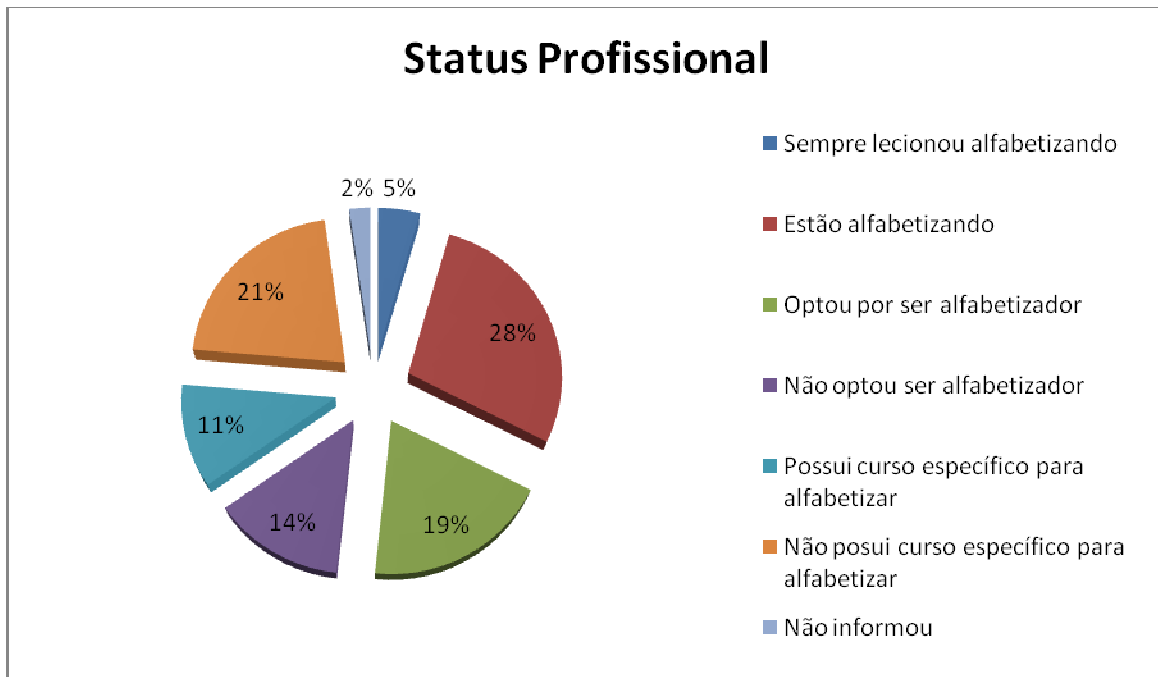
Globo); pesquisa realizada pelo MEC/INEP (2007) revelou que “Um em cada três professores do ensino básico não tem curso superior, diz Censo Escolar 2007” (WEBER, 2009).

A matéria publicada gerou grande turbulência na área da Educação, repercutindo principalmente no Rio de Janeiro, local em que foi apontado sendo o pioneiro em “professores leigos²¹” no Ensino Fundamental. O artigo dizia que para lecionar nas séries iniciais, a formação mínima exigida seria o curso do magistério (Curso Normal). O percentual de professores que participaram como respondentes desta pesquisa, não só possuem a graduação, como também tem um número expressivo de Pós-Graduados (11), conforme dados e gráficos que seguem abaixo.

- Atividade Profissional:
 - ✓ Sempre lecionou em Classe de Alfabetização: 04
 - ✓ Lecionam em Classe de Alfabetização: 25
 - ✓ Optou ser Alfabetizador: 17
 - ✓ Não optou ser Alfabetizador: 12
 - ✓ Possui curso específico para Alfabetizar: 10
 - ✓ Não possui curso específico para Alfabetizar: 19
 - ✓ Não informou: 02

²¹ Sem formação adequada.

Gráfico 09: Status Profissional



- Tempo de atuação profissional dos Respondentes:

Podemos observar que os dados coletados indicam que os professores que trabalham como alfabetizadores exercem essa função, em média, há muitos anos. Mediante os dados abaixo, podemos verificar que experiência e prática não lhes faltam.

- Tempo de trabalho como alfabetizador:
 - ✓ 01 a 05 anos = 10
 - ✓ 06 a 10 anos = 16
 - ✓ 11 a 15 anos = 02
 - ✓ 30 anos = 01
- Tempo de trabalho no Município do Rio de Janeiro:
 - ✓ 01 a 05 anos = 02
 - ✓ 06 a 10 anos = 06
 - ✓ 11 a 15 anos = 07
 - ✓ 16 a 20 anos = 02
 - ✓ 21 a 25 anos = 04
 - ✓ 26 a 30 anos = 03

✓ 31 a 35 anos = 05

- Tempo de trabalho na escola investigada:

✓ 01 a 05 = 09

✓ 06 a 10 = 13

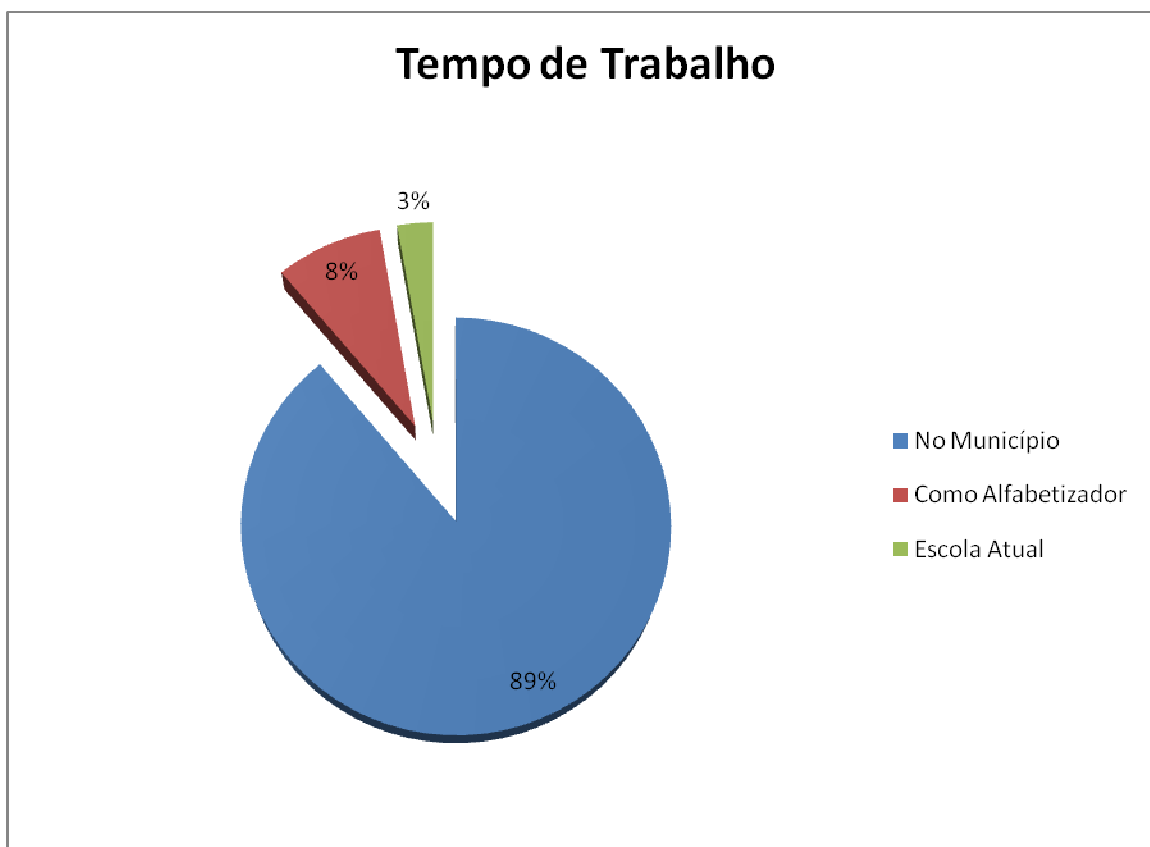
✓ 11 a 15 = 03

✓ 16 a 20 = 02

✓ 21 a 25 = 01

✓ 26 a 30 = 01

Gráfico 10: Tempo de Trabalho



- Cursos específicos para ser alfabetizador:

Dos 29 respondentes que estão trabalhando como alfabetizadores, apenas 10 fizeram algum tipo de curso voltado especialmente para alfabetizar, correspondendo a 34%. Os outros 19 respondentes assinalaram não terem feito nenhum curso especializado para trabalhar como alfabetizadores, correspondendo a 66%. Alguns respondentes justificaram ter mais de 01 curso de especialização em alfabetização.

Vale observar, que os cursos apontados abaixo, como cursos específicos para poder alfabetizar, encontramos a Teoria Construtivista como método de ensino.

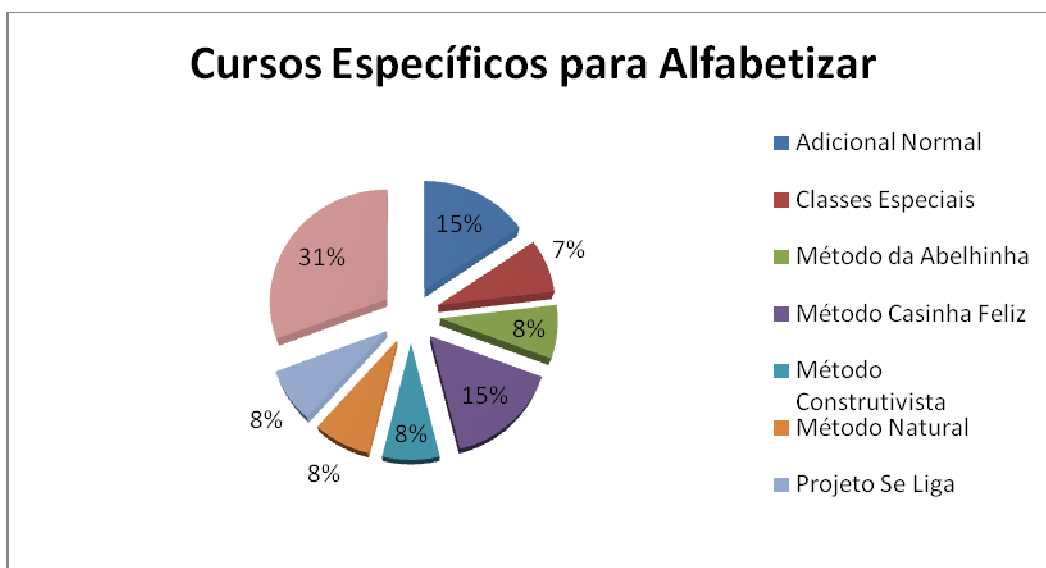
É bem verdade, que alguns professores se consideram construtivistas, e adotam essa “metodologia” para ensinar seus alunos. Outrossim, são os pais dos alunos que buscam essa metodologia para que seus filhos aprendam melhor. Esse discurso faz parte do senso comum e da insensatez de alguns professores. Também há de se falar aqui, que na época em que muito se falou na teoria de Emília Ferreiro (década de 80), houve uma oferta extensa no mercado voltado para a capacitação profissional, que oferecia a Teoria Construtivista como um método, ou melhor dizendo, como uma metodologia de ensino.

Para Weisz (2009) em matéria publicada no Jornal da Ciência, “Atribuir ao construtivismo – teoria do conhecimento que é um dos suportes teóricos dos PCNs, e não um método de alfabetização – a nossa histórica dificuldade para alfabetizar só pode ser ignorância ou má-fé”.

Para Mortatti (2007), o construtivismo é uma “revolução conceitual” que sugere que se abandonem as teorias e as práticas tradicionais no processo da alfabetização, “desmetodizando” o processo de alfabetização, questionando a necessidade do uso da cartilha.

- ✓ Adicional de Alfabetização: 02
- ✓ Classes Especiais: 01
- ✓ Método da Abelhinha: 01
- ✓ Método Casinha Feliz: 02
- ✓ Método Construtivista: 01
- ✓ Método Natural: 01
- ✓ Projeto Se Liga: 01
- ✓ Outros: 04

Gráfico 11: Cursos Específicos para Alfabetizar



4.2 Bloco 02 - O Perfil do Professor que Alfabetiza.

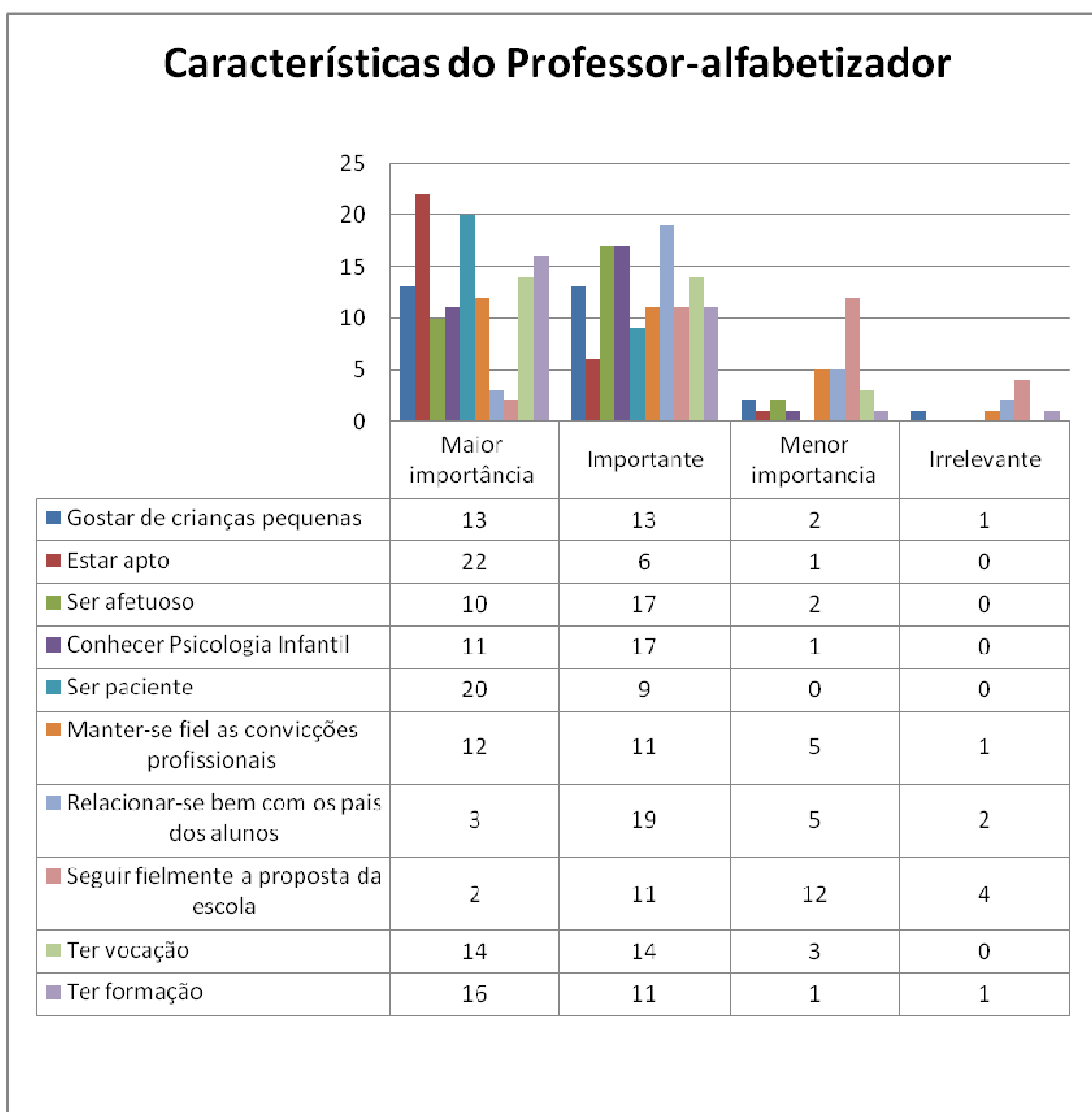
Características necessárias para ser Alfabetizador:

- Gostar de crianças pequenas
 - ✓ Maior importância: 13
 - ✓ Importante: 13
 - ✓ Menor importância: 02
 - ✓ Irrelevante: 01
- Estar apto:
 - ✓ Maior importância: 22
 - ✓ Importante: 06
 - ✓ Menor importância: 01
 - ✓ Irrelevante: 0
- Ser afetuoso
 - ✓ Maior importância: 10
 - ✓ Importante: 17
 - ✓ Menor importância: 02
 - ✓ Irrelevante: 0

- Conhecer psicologia infantil:
 - ✓ Maior importância: 11
 - ✓ Importante: 17
 - ✓ Menor importância: 01
 - ✓ Irrelevante: 0
- Ser paciente:
 - ✓ Maior importância: 20
 - ✓ Importante: 09
 - ✓ Menor importância: 0
 - ✓ Irrelevante: 0
- Manter-se fiel às convicções profissionais
 - ✓ Maior importância: 12
 - ✓ Importante: 11
 - ✓ Menor importância: 05
 - ✓ Irrelevante: 01
- Relacionar-se bem com os pais dos alunos:
 - ✓ Maior importância: 03
 - ✓ Importante: 19
 - ✓ Menor importância: 51
 - ✓ Irrelevante: 02
- Seguir fielmente a proposta da escola
 - ✓ Maior importância: 02
 - ✓ Importante: 11
 - ✓ Menor importância: 12
 - ✓ Irrelevante: 04
- Ter vocação
 - ✓ Maior importância: 14
 - ✓ Importante: 14
 - ✓ Menor importância: 03
 - ✓ Irrelevante: 0
- Ter formação
 - ✓ Maior importância: 16

- ✓ Importante: 11
- ✓ Menor importância: 01
- ✓ Irrelevante: 01
- Outras características foram citadas apenas uma vez cada:
 - ✓ Compromisso
 - ✓ Determinação
 - ✓ Apoio pedagógico
 - ✓ Conhecer as capacidades e habilidades das crianças

Gráfico 12: Características do Professor-alfabetizador



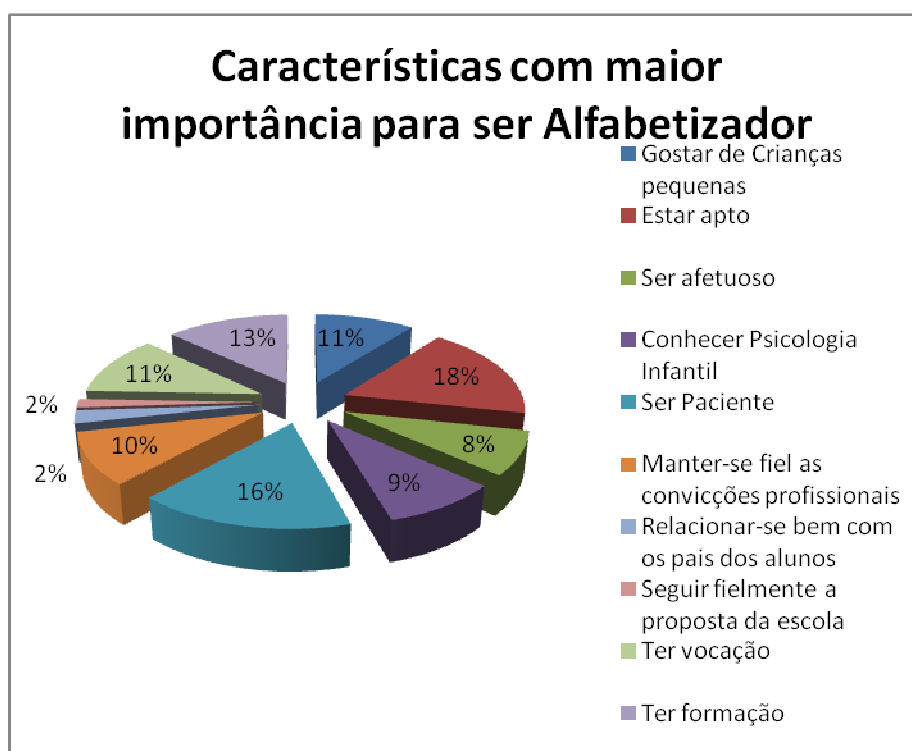
- Percentual das características apontadas:

O percentual das características apontadas com maior importância para ser um professor-alfabetizador, pode ser verificado no Gráfico abaixo (Gráfico 13) com as três frases que apareceram com maior frequência. A escolha para representar essa frequência não se deu de forma aleatória, mas pela Escala de Graduação, atribuindo valor pela escolha da repetição das frases, por no mínimo, terem sido assinaladas por 15 respondentes, o que corresponde a 50% do grupo investigado.

As três frases eleitas como requisito de maior importância para o exercício do magistério como alfabetizador, conforme as opções oferecidas no questionário foram: **“estar apto para tal desafio”** correspondendo a 18% das respostas escolhidas por 22 professores; **“ser paciente”**, com 16% do percentual assinalado por 20 professores; **“ter formação”**, com de 13% do percentual assinalado por 16 professores.

De acordo com os respondentes, essas três frases correspondem às características com “maior importância” para ser um alfabetizador. As outras opções apareceram com menor intensidade, isto é, apareceram com menor frequência, não sendo consideradas pela maior parte dos respondentes como características fortes para a profissão.

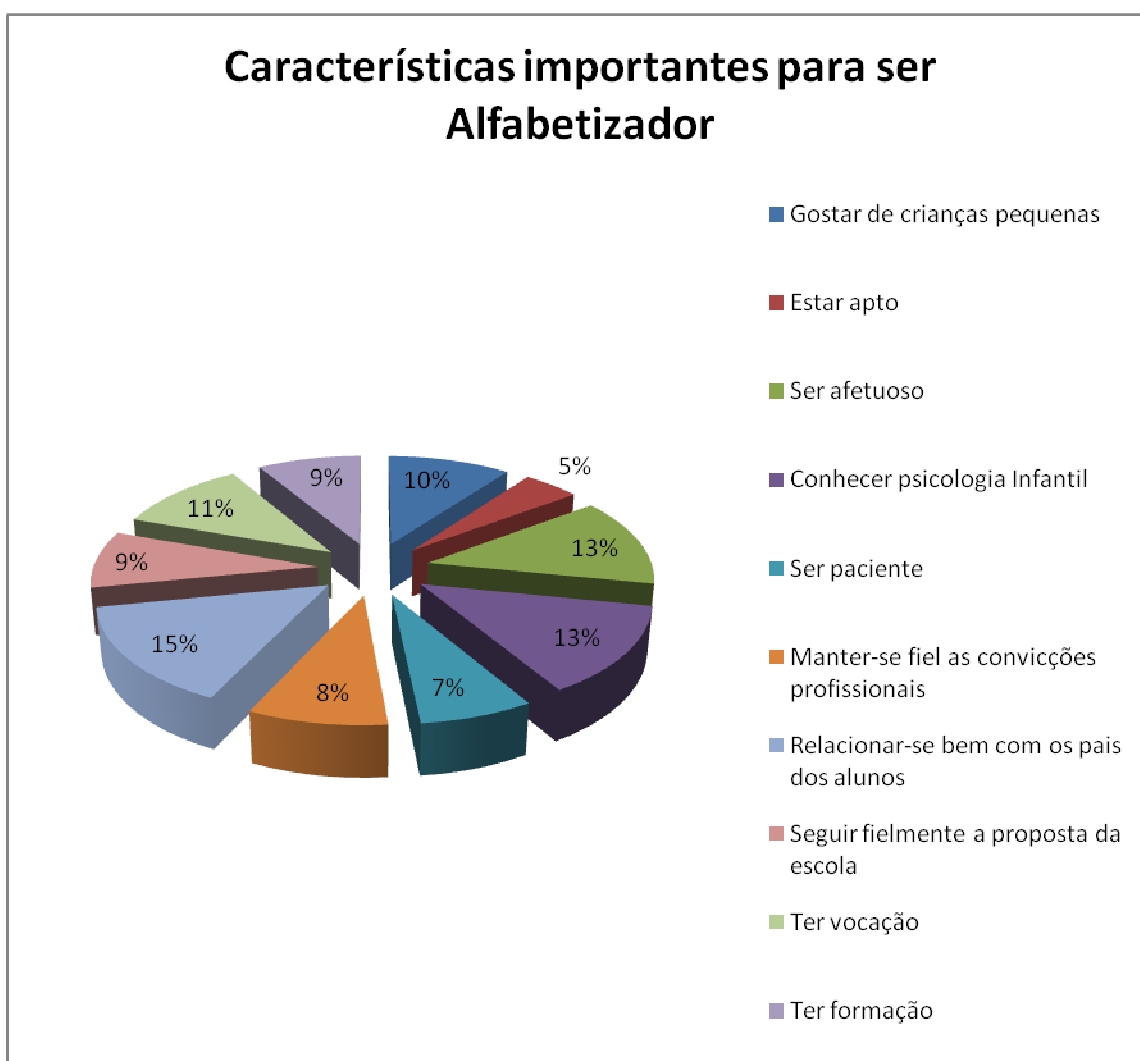
Gráfico 13: Características com maior importância para ser alfabetizador



O percentual das características apontadas como “importante” para ser um professor alfabetizador, pode ser verificado no gráfico abaixo (Gráfico 14). O critério utilizado para eleger as frases mais frequentes que foram sinalizadas pelos respondentes como “característica importante” para ser alfabetizador, obedeceu aos mesmos critérios do tópico anterior, isto é, foram eleitas as frases que apareceram assinaladas com maior incidência, por pelo menos, 15 respondentes, correspondendo a 50% do número de professores investigados.

As frases que expressam as características consideradas importantes, conforme os respondentes foram: “**relacionar-se bem com os pais dos alunos**”, correspondendo a 15% da opção escolhida por 19 respondentes; duas opções apareceram com 13%, sendo as frases “**ser afetuoso**” e “**conhecer psicologia infantil**” escolhidas por 17 respondentes em ambas as frases.

Gráfico 14: Características importantes para ser Alfabetizador



O percentual das características apontadas com “menor importância” para ser um professor alfabetizador pode ser visualizado no gráfico abaixo (Gráfico 15). As características apontadas com “menor importância” para ser alfabetizador, muito embora configurem percentualmente no gráfico abaixo, tendo menor importância, também sinalizam uma representação. A frequência da repetição das frases assinaladas pelos respondentes foi igual ou inferior a 14 vezes significando um quantitativo inferior a 50% dos respondentes.

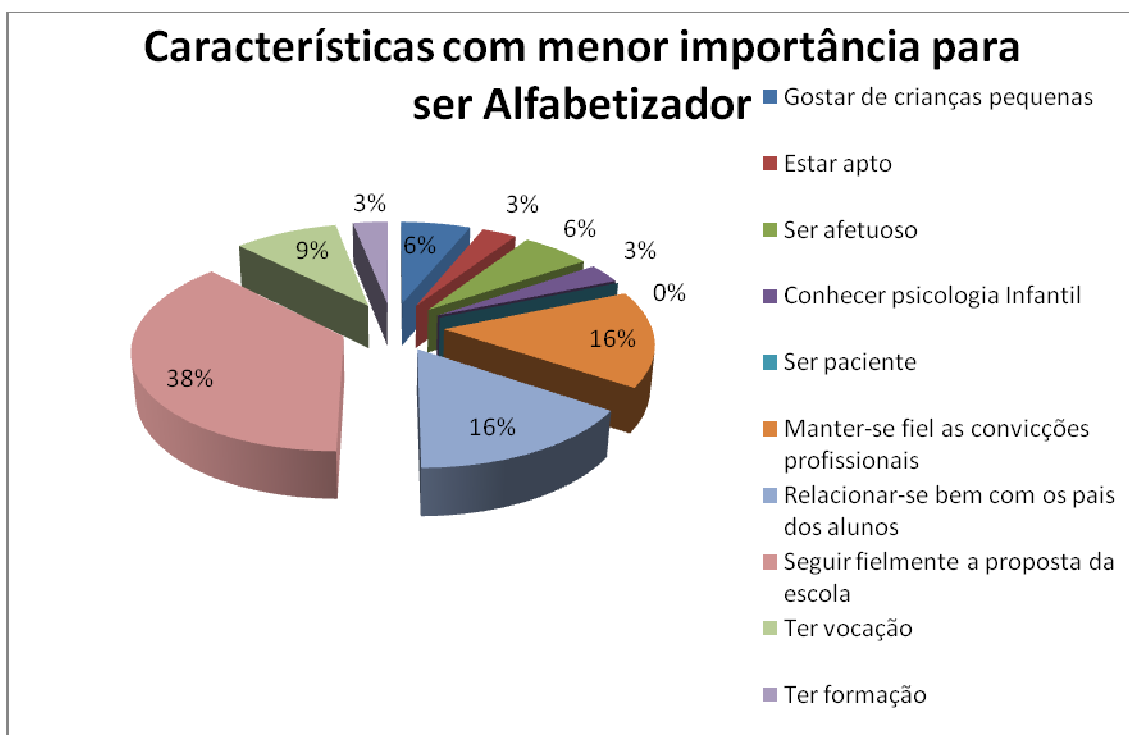
A frase que apareceu com maior frequência foi assinalada 12 vezes pelos respondentes, tendo como percentual 38% “**seguir fielmente a proposta da escola**”; seguida por outras duas frases que tiveram a mesma frequência com o percentual de 16% cada: “**relacionar-se bem com os pais dos alunos**” e “**manter-se fiel as convicções profissionais**”, tendo sido apontadas, cada uma delas, por 05 respondentes.

Essas características, que foram assinaladas com ‘menor importância’ para ser um alfabetizador, podem ser consideradas como fator preocupante. Neste sentido, podemos dizer que, 16% os respondentes, ou seja, 05 professores expressaram neste tópico, o “comprometimento social e político de suas ações” (RANGEL, 1999, p. 54), quando assinalam “**manter-se fiel as convicções profissionais**” como uma característica de menor importância para o exercício da profissão, caracterizando e/ou traduzindo a prática docente como um “fazer-por-fazer”, sem o compromisso e a responsabilidade que a profissão requer.

Entretanto, não podemos generalizar o grupo investigado através da resposta, de uma minoria (05 respondentes), quanto ao comprometimento profissional dos demais respondentes, que acreditam que estar apto, ser paciente e ter formação, são características com maior importância para o alfabetizador, tendo sido apontadas por mais de 50% dos respondentes.

Acreditamos que os respondentes que assinalaram “**manter-se fiel as convicções profissionais**”, podem ser os mesmos que assinalaram que a remuneração reflete no desempenho, correspondendo a 14% dos respondentes, equivalendo a 05 professores, configurando assim, a desvalorização do profissional refletindo na prática.

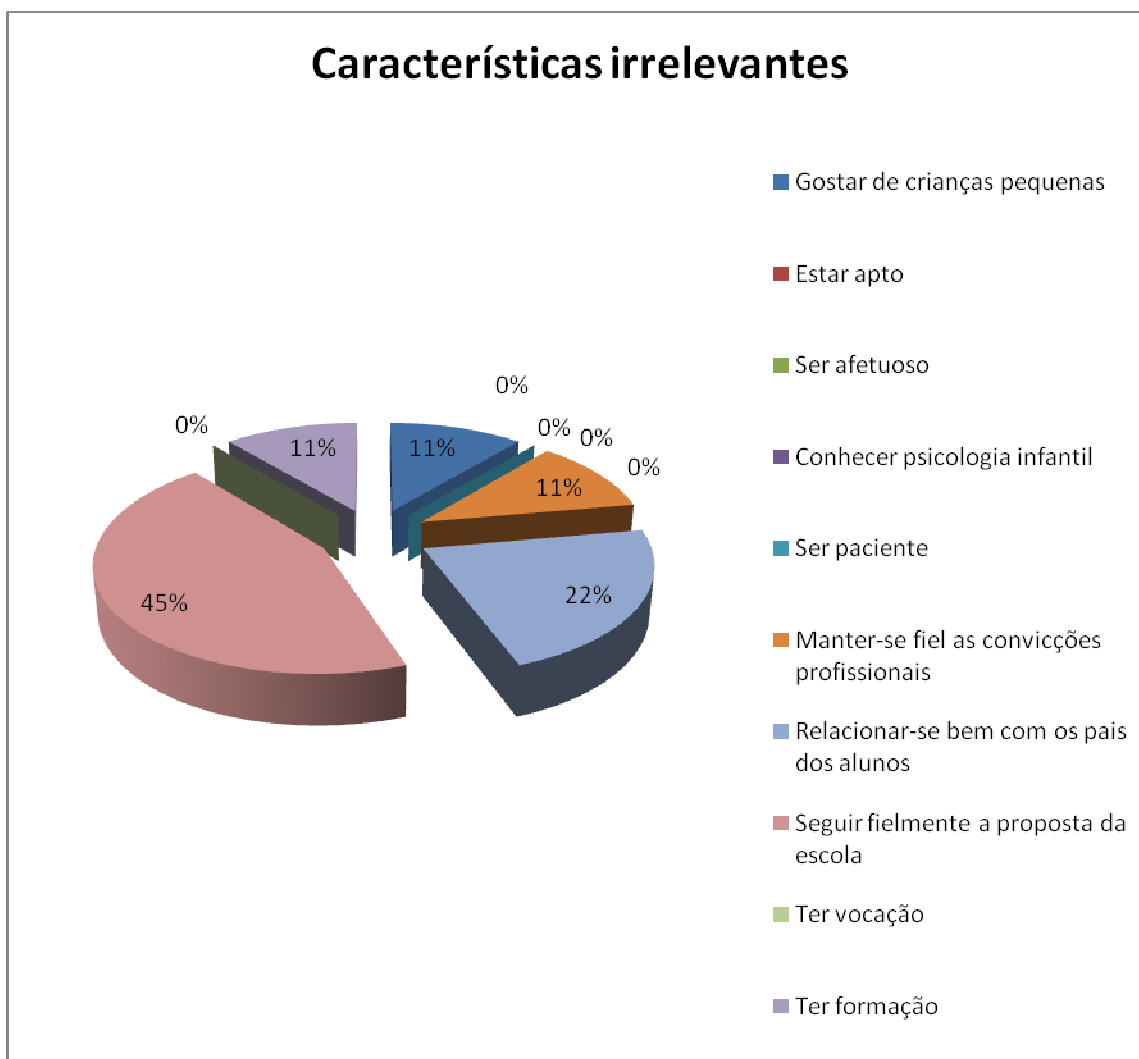
Gráfico 15: Características com menor importância para ser alfabetizador



As características consideradas irrelevantes pelos professores respondentes podem ser verificadas no gráfico abaixo (Gráfico 16). O número de vezes em que as frases se repetiram, foi muito inferior aos valores atribuídos para a Escala de Graduação, mas não deixam de configurar uma representação, mesmo que periférica. A frase que apareceu com maior frequência, foi “**seguir fielmente a proposta da escola**” com o percentual de 45%, sendo assinalada por 04 respondentes; “**relacionar-se bem com os pais dos alunos**”, com o percentual de 22% sendo assinalada por 02 respondentes; as frases “**manter-se fiel as convicções profissionais**”, “**ter formação**” e “**gostar de crianças pequenas**” foram assinaladas, cada uma delas, uma única vez, tendo o percentual correspondente a cada frase de 11%.

Tais afirmativas que foram assinaladas como características “irrelevantes” podem configurar a falta de comprometimento com o fazer docente, que também podem estar associadas aos respondentes que assinalaram que a remuneração reflete no desempenho.

Gráfico 16: Características irrelevantes



De acordo com Bardin (2007), as opções assinaladas pelos respondentes como menor importância e irrelevantes para ser alfabetizador, revela o conteúdo latente, onde o real sentido das ações não está explicitamente revelado, isto é, não se expressam abertamente. Neste caso, as opções assinaladas pelos respondentes, sugerem a falta do comprometimento com o papel político e social, voltados para o fazer docente que o professor tem ligado a sua imagem.

Podemos perceber uma contradição que compreendem os Gráficos 13 e 14 e os Gráficos 15 e 16, em que os respondentes se definem como profissionais importantes para a formação futura do aluno (Gráficos 13 e 14) se comparado aos Gráfico 15 e 16, quando assinalam que **manter-se fiel as convicções profissionais** passa a ser característica com “menor importância” ou “irrelevantes”.

- Reconhecimento do perfil:

Como o Professor Alfabetizador acha que é visto pela comunidade escolar:

De acordo com o questionário recebido por cada respondente, cabia-lhes associar as frases que estariam ligadas à visão que a comunidade escolar tem sobre eles.

Nesta etapa do processo investigativo sobre uma possível representação existente (ou não), cada respondente poderia marcar livremente, as frases que estivessem associadas a essa visão. Isto é, como eles acreditam que o perfil deles, enquanto alfabetizadores, é reconhecido pelos outros. Também lhes foi possível nesta etapa, acrescentar características que não estivessem contempladas na questão.

Abaixo seguem as frases contempladas na questão e o número de vezes em que cada frase foi marcada pelos respondentes. No item “outros”, estão identificados as frases que foram acrescentadas pelos respondentes.

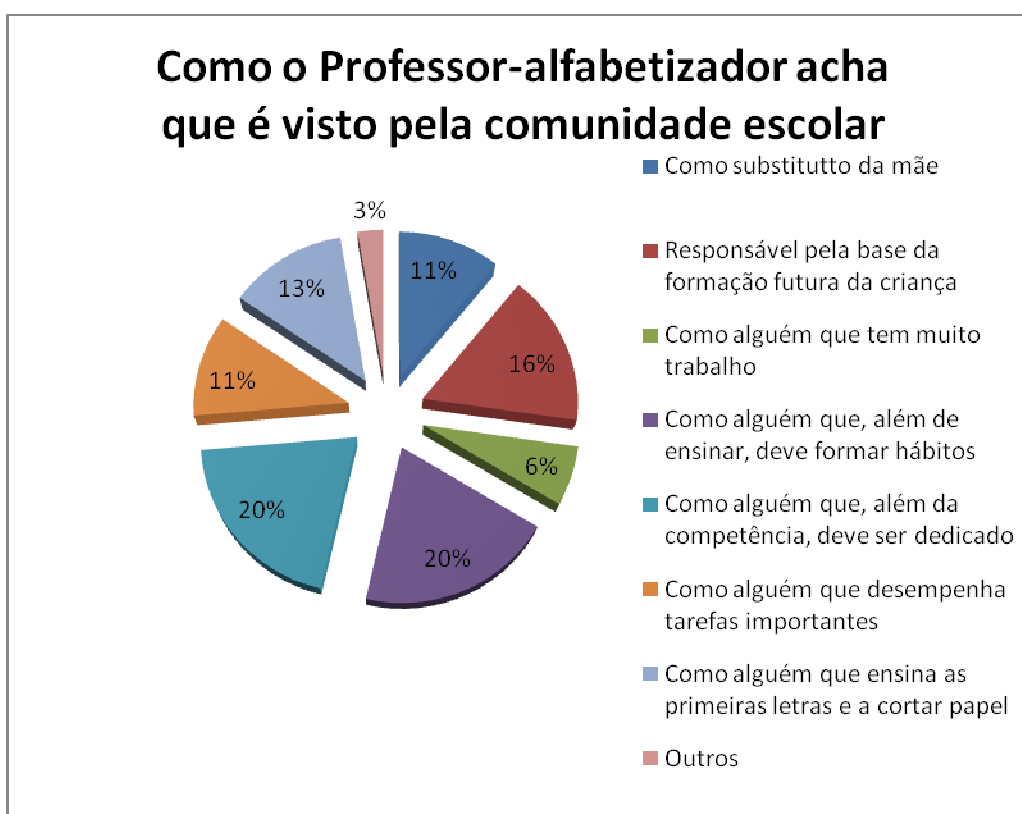
- Como substituto da mãe: 12
- Como responsável pela base futura da criança: 18
- Como alguém que tem muito trabalho: 07
- Como alguém que, além de ensinar, deve formar hábitos: 22
- Como alguém que, além da competência, deve ser dedicado: 22
- Como alguém que desempenha tarefas importantes: 12
- Como alguém que ensina as primeiras letras e a cortar papel: 14
- Outros
 - ✓ Sem competência para atuar em séries mais avançadas: 01
 - ✓ O “cuidador”: 01
 - ✓ Sem valor para a sociedade: 01

As frases que foram assinaladas com maior frequência pelos respondentes, tendo sido escolhidas 15 vezes ou mais cada uma delas, de acordo com a Escala de Graduação utilizada e por representar 50% dos respondentes, foram consideradas como as mais significativas, sendo apontadas pelos professores sobre a representação que eles acham que a comunidade escolar tem por eles.

De acordo com o percentual encontrado, 20% dos respondentes apontaram como sendo as mais significativas, encontramos duas frases, sendo assinalada 22 vezes cada uma delas: **“como alguém que, além de ensinar, deve formar hábitos”** e **“como alguém que, além da competência, deve ser dedicado”**; com o percentual de 16%, está a frase: **“como responsável pela base futura da criança”**, sendo assinalada por 18 respondentes.

No gráfico abaixo (Gráfico 17), podemos verificar o percentual das frases escolhidas pelos respondentes que (segundo eles), traduzem o perfil que eles acreditam estar associados a essa visão.

Gráfico 17: Como o Professor-alfabetizador acha que é visto pela comunidade escolar



As características acrescentadas pelos respondentes sinalizam a falta da valorização profissional que os professores acreditam que a comunidade escolar tem por eles, sendo elas: **“Sem competência para atuar em séries mais avançadas”** e **“Sem valor para a sociedade”**. A frase acrescentada como **“o cuidador”** estaria ligada a imagem construída historicamente sobre os professores que lecionam nas séries iniciais.

De acordo com a pesquisa, recentemente realizada por Rangel (2009), a hegemonia do sexo feminino em cursos de formação de professores também não é novidade, segundo alguns

autores (APPLE, 1988; PEREIRA, 1969; VIANNA, 2002;), a grande maioria dos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental e da Educação Infantil são mulheres, pelo papel feminino no imaginário social que seria o de cuidar das crianças (UNBEHAUM, 2009), pela oportunidade que as mulheres teriam encontrado de, em trabalhando menor número de horas, terem tempo para as atividades domésticas e devido ao desprestígio da profissão ocasionado pelos baixos salários.

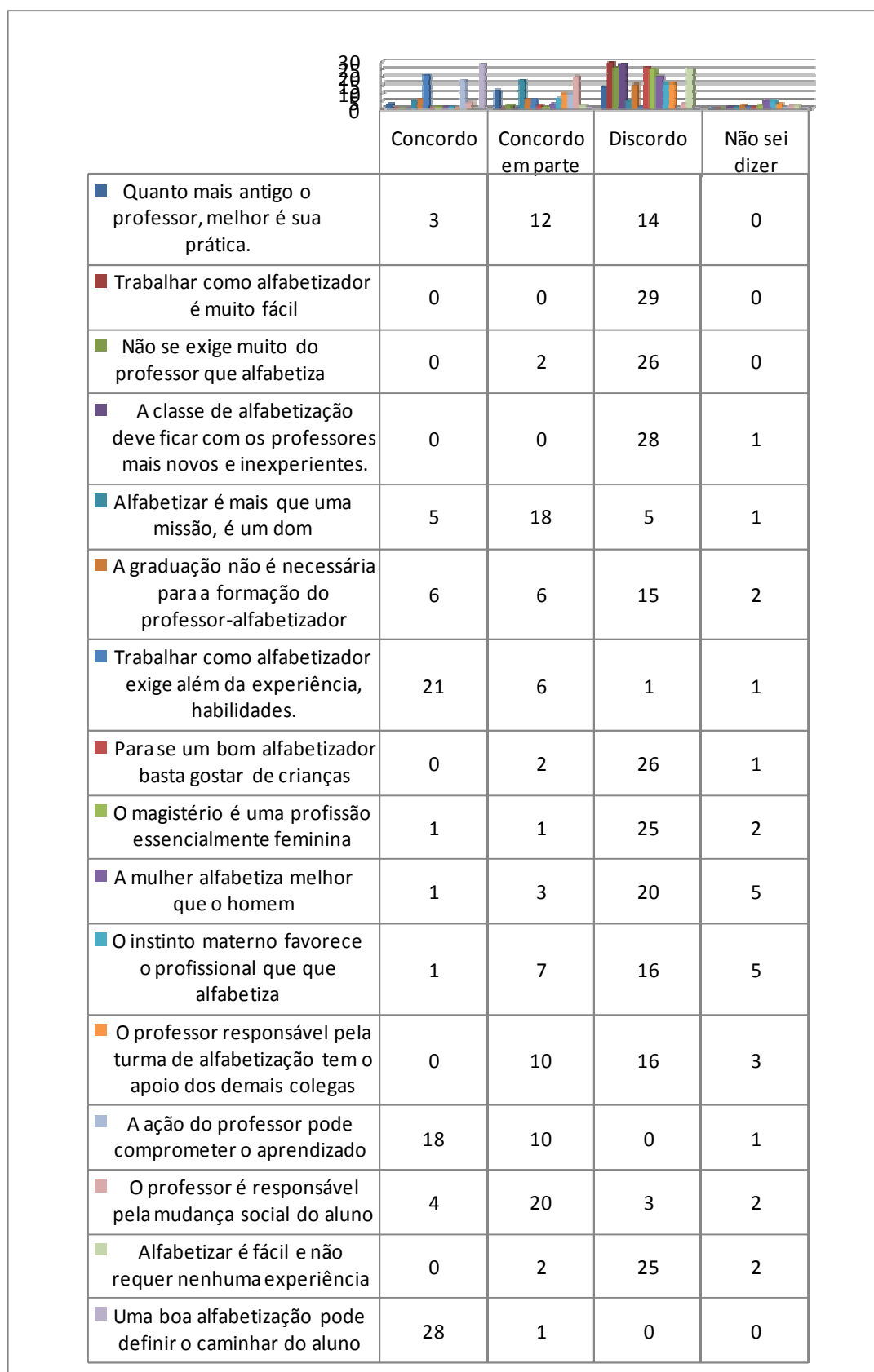
A mulher sempre foi considerada como elemento ideal para o magistério, especialmente o de Primeiras Letras. Por influencia positivista, considerava-se a mulher como naturalmente dotada para assistência à infância uma vez que a paciência, a tolerância e a parcimônia só podem partir do coração feminino e essa tarefa, da educação das crianças nas escolas, por direito e por natureza devia ter-lhe sempre pertencido (MARTINS, 1995, p. 26).

- Como o professor se reconhece enquanto profissional que alfabetiza.

No gráfico abaixo (Gráfico 18) foi utilizada a Escala de Likert para mensurar o número de vezes em que uma mesma frase apareceu, tendo como grau mensurável, a concordância e a discordância (**concordo**, **concordo em parte**, **discordo** e **não sei dizer**) por parte dos respondentes a respeito do perfil necessário para ser um alfabetizador, conforme a visão que eles tem do perfil deles próprios.

Os respondentes puderam, de acordo com as frases encontradas no questionário, optar por frases que correspondiam às características relacionadas ao perfil do professor, de acordo com a visão que eles tem deles próprios. Nesta fase, não lhes foi possível inserir outra característica que não estivesse contemplada no quadro de opções.

Gráfico 18: Perfil considerado necessário para o professor-alfabetizador

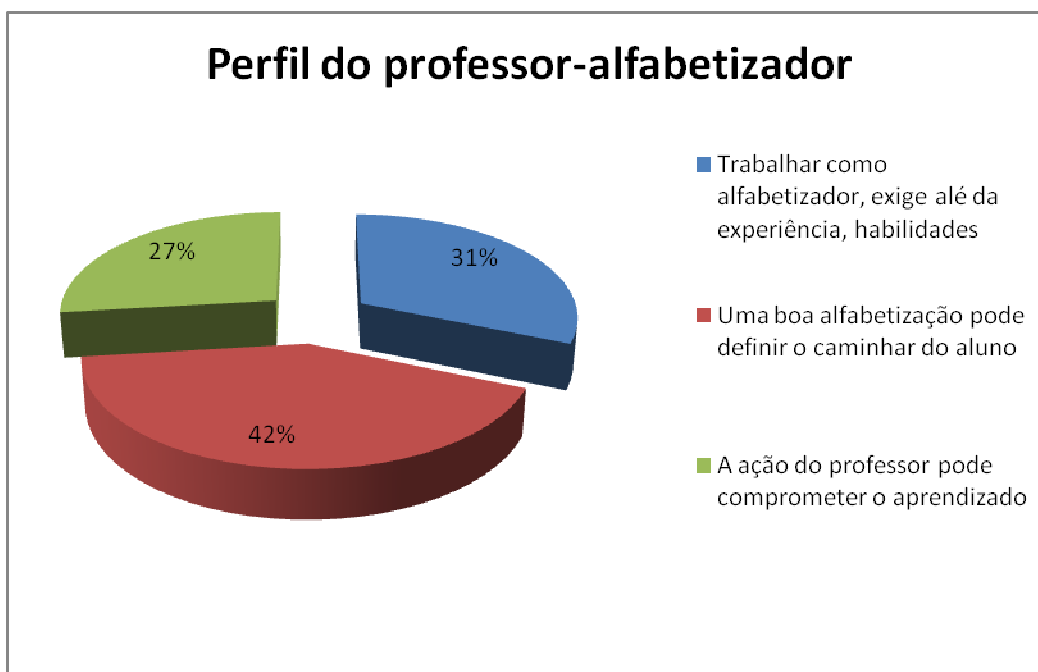


Para mensurar as frases assinaladas com maior incidência, consideramos, de acordo com a Escala de Likert, apenas as frases em que os respondentes disseram “concordar” com as opções oferecidas. Dentre as 16 opções oferecidas, apenas três frases foram apontadas com maior concordância (frequência) entre o grupo investigado.

As frases com maior frequência escolhidas pelos respondentes que melhor identifica o perfil do professor que alfabetiza, tendo maior número de aceitação pelos respondentes, expressando a opinião que eles tem de si mesmos enquanto alfabetizadores, são: **“uma boa alfabetização pode definir o caminhar do aluno”**, com 42% de aceitação, sendo assinalada 28 vezes; com 31% de aceitação, apareceu a frase **“trabalhar como alfabetizador exige além da experiência, habilidades”**, sendo assinalada 21 vezes; e com 27% de aceitação, apareceu a frase **“a ação do professor pode comprometer o aprendizado”**, sendo assinalada 18 vezes pelos participantes da pesquisa.

As incidências dessas frases revelam que, frente às opções oferecidas, essas três frases identificam o perfil que o professor alfabetizador tem de si mesmo enquanto responsáveis pela formação dos educandos. Essa incidência pode ser verificada no gráfico abaixo, que traz o percentual de cada frase apontada por eles.

Gráfico 19: Perfil do professor-alfabetizador



4.3 Bloco 03 - A prática profissional e o impacto das mesmas influenciando o saber-fazer desses Professores.

Este bloco está associado ao bloco anterior, já que os respondentes teriam que, de acordo com as opções oferecidas na Escala de Likert, escolher 08 opções consideradas por eles como sendo as mais importantes, refletindo não só as características que expressassem sua prática, mas também o efeito dessa prática no saber-fazer diário.

Coube-lhes nesta fase, indicar por ordem de importância, escolher dentre as 16 frases (ver Gráfico 18), 08 frases que melhor correspondiam à sua forma de atuar, enquanto profissionais responsáveis pela formação dos discentes. Sendo a opção 01 a mais importante e a opção 08 a de menor importância.

As frases assinaladas no quadro de opções que apareceram com maior frequência foram:

Opção 01 - “Uma boa alfabetização pode definir o caminhar do aluno”.

Opção 02 - “Trabalhar como alfabetizador exige além da experiência, habilidades”;

“A ação do professor pode comprometer o aprendizado”.

Opção 03 – “Trabalhar como alfabetizador exige além da experiência, habilidades”;

“A graduação não é necessária para a formação do professor alfabetizador”;

“A ação do professor pode comprometer o aprendizado”;

“O professor é responsável pela mudança social do aluno”;

“Uma boa alfabetização pode definir o caminhar do aluno em sua escolarização”.

Opção 04 – “Uma boa alfabetização pode definir o caminhar do aluno em sua escolarização”.

Opção 5 – “Alfabetizar é mais que uma missão, é um dom”.

Opção 6 – “A graduação não é necessária para a formação do professor-alfabetizador”.

Opção 7 – “Não se exige muito do professor que alfabetiza”;

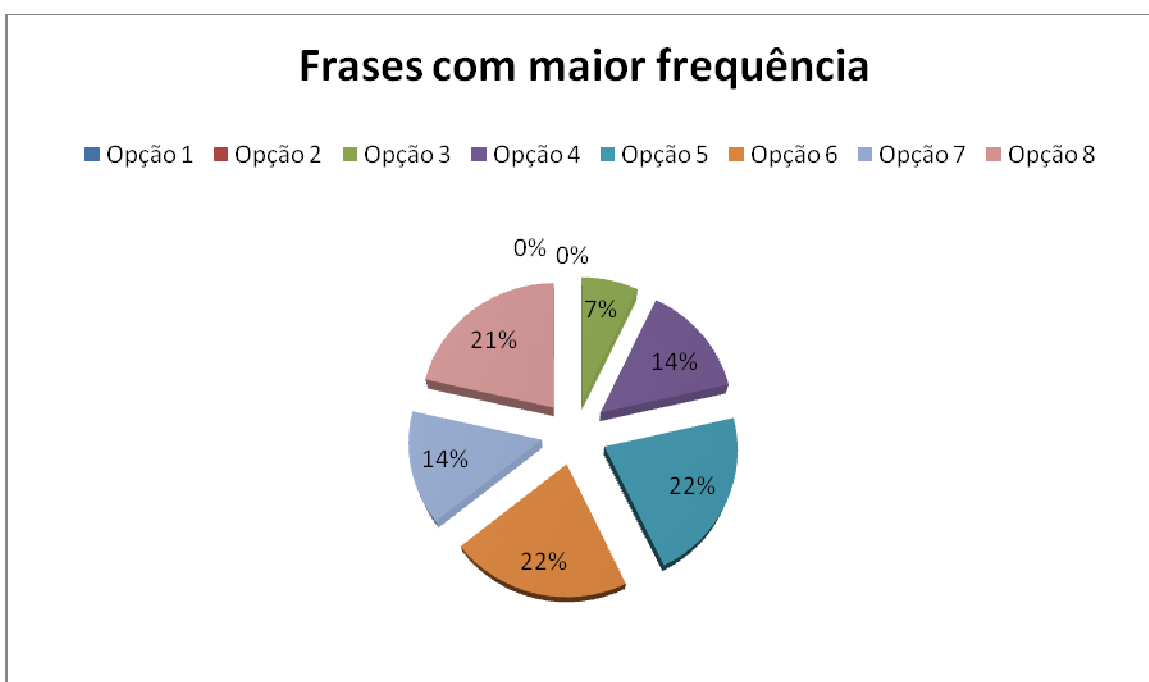
“Alfabetizar é mais que uma missão, é um dom”;

“Para ser um bom alfabetizador basta gostar de crianças”;

“O professor responsável pela turma de alfabetização tem o apoio dos demais colegas”.

Opção 8 – “Não se exige muito do professor que alfabetiza”.

Gráfico 20: Frases com maior frequência



- Justificativa das opções:

Após a escolha das frases, cada respondente deveria justificar a escolha das 04 primeiras opções assinaladas por eles e consideradas como as mais importantes, retratando o perfil dos professores que alfabetizam e o comprometimento dos mesmos em sua prática profissional.

A Transcrição das justificativas apontadas pelos respondentes seguiu de forma fiel, sem correção ortográfica ou de pontuação, reproduzindo assim, exatamente o que foi escrito pelos professores respondentes. A falha sequencial se dá devido a não justificativa por parte de alguns respondentes. Alguns professores respondentes não justificaram todas as 04 opções solicitadas no questionário, deixando assim, algumas justificativas em branco.

Respondente 01:

Justificativa 01 - “Um bom alfabetizador pode estimular o interesse do aluno em aprender o que é essencial na aprendizagem”;

Justificativa 02 - “Um professor desinteressado e distante pode prejudicar a alfabetização do aluno”;

Justificativa 03 - “O processo de alfabetização requer envolvimento integral do professor”;

Justificativa 04 - “O mais importante para o professor alfabetizador não é a experiência, mas a dedicação aos alunos”.

Respondente 02:

Justificativa 01 - “A alfabetização é a base firme e sólida que irá se edificar o resto do processo cognitivo”;

Justificativa 02 - “O professor tem que ter todas as suas práticas pensadas e bem articuladas”;

Justificativa 03 - “A graduação e demais cursos e estudos são essenciais. Uma boa prática precisa de teoria”;

Justificativa 04 - “A experiência faz o profissional se tornar cada vez mais apto”.

Respondente 03:

Justificativa 01 - “Trabalhar como alfabetizador exige além de experiências, habilidades, muita criatividade de trabalho com o que tem e o que pode”;

Justificativa 02 - “Uma boa alfabetização pode definir o caminhar do aluno em sua escolarização. Pois é a base de uma boa leitura e interpretação de qq texto”;

Justificativa 03 - “A graduação se faz necessária em qq área de trabalho, fundamental na Educação, pois enriquece sua prática”;

Justificativa 04 - “Muitos colegas não se interam do que o outro faz em sala de aula, cada qual costuma-se preocupar consigo e fecham suas portas”;

Respondente 04:

Justificativa 01- “Esta afirmação tem mais haver com o ponto de vista que o educador encara a sua profissão”;

Justificativa 02 - “Sim. Se considerarmos somente esse ponto de vista, não haveria excelente alfabetizadores no sertão do Brasil”.

Respondente 05:

Justificativa 01- “A alfabetização marcada pela qualidade do trabalho permite em desenvolvimento escolar de maior amplitude e segurança”;

Justificativa 02 - “Ao proceder a alfabetização o professor precisa estar consciente de que irá influenciar profundamente no processo do aluno e por isso pode frustrar importantes degraus deste processo”;

Justificativa 03- “A experiência nem sempre permite que se adquira habilidades, não basta conhecer profundamente, é preciso saber agir quase que profundamente, ou seja, reunir habilidades requeridas pela ação. A mudança social do aluno ocorre por uma ação conjunta: professor/escola/comunidade. Um só elemento destes não produzirá mudança social esperada”.

Respondente 06:

Justificativa 01 - “Uma boa alfabetização pode definir o caminhar do aluno pois lhe trará segurança para as demais etapas”;

Justificativa 02 - “A classe de alfabetização fica para os mais novos e inexperientes pois pelo critério de antiguidade, os professores mais antigos na escola, escolhem a turma, e sobra a alfabetização”;

Justificativa 03 - “O trabalho do alfabetizador é solitário e com dificuldades. Como falta de material, turmas cheias, falta de apoio da escola e da família”.

Respondente 08:

Justificativa 01 - “O professor deve agir de modo a tornar interessantes suas aulas, favorecendo, assim, a aprendizagem”;

Justificativa 02 - “A alfabetização é o alicerce, a base da vida estudantil”;

Justificativa 03 - “O professor-alfabetizador deve empenhar-se para encontrar atividades diversas (e para isso deve possuir habilidades) que promovam o desenvolvimento do aluno”;

Justificativa 04 - “Observando a justificativa da opção 3, entende-se o motivo pelo qual considero alfabetizar um dom. Cada pessoa possui uma dádiva, um ‘poder’ e o alfabetizador tem o seu específico”.

Respondente 09:

Justificativa 01 - “Trabalhar como alfabetizador não é fácil. Requer comprometimento e dedicação do professor. É um desafio”;

Justificativa 02 - “A graduação é importante para a formação do professor-alfabetizador. Ela poderá trazer novas formas de compreensão do aluno e outros caminhos a trilhar com este aluno, principalmente c/ o que tem dificuldade”;

Justificativa 03 - “A experiência é importante. Mas é preciso que o professor esteja capacitado, ele poderá ser um elemento dificultador ao processo de alfabetização do aluno”.

Respondente 10:

Justificativa 01- “Só a experiência não é suficiente”;

Justificativa 02 - “Se o aluno não for bem alfabetizado terá dificuldades nas séries seguintes”;

Justificativa 03 - “O professor alfabetizador recebe uma cobrança maior e, se estiver desmotivado e sem condições de trabalho; isso prejudicará o aprendizado dos alunos”;

Justificativa 04 - “A alfabetização exige muito mais do professor, que precisa se doar totalmente ao aluno”.

Respondente 11:

Justificativa 01 - “Uma boa alfabetização insere o aluno na comunidade atuante, liberta e o capacita para as aprendizagens posteriores”;

Justificativa 02 - “A experiência é fundamental e deve ser aliado às habilidades intelectuais e práticas”;

Justificativa 03 - “Se o prof. Não é comprometido acaba criando o fracasso no aluno, fazendo com que ele se retraia e algumas vezes se isole no seu mundinho”;

Justificativa 04 - “Esta justificativa está relacionada à opção 3”.

Respondente 12:

Justificativa 01 - “A alfabetização é a base de tudo. O aluno quando bem alfabetizado tem muito mais chances de desenvolver habilidades e gosto pela escrita”;

Justificativa 02 - “Não concordo que para alfabetizar o professor precisa ser graduado. O professor-alfabetizador deve ter sobretudo “dom”. Alfabetizar é um ‘dom’! Bons alfabetizadores nunca tiveram graduação e nem cursos específicos”;

Justificativa 03 - “Reforçando... Alfabetizar é uma missão pois só consegue quem possui ‘dom’”;

Justificativa 04 - “Se o professor não estiver seguro sobre suas ações e habilidades vai compreender a qualidade do ensino e a responsabilidade de um alfabetizador é muito grande”.

Respondente 14:

Justificativa 01 - “Penso que o professor-alfabetizador para alcançar seus objetivos tem que gostar muito de crianças”;

Justificativa 02 - “O professor-alfabetizador tem que ter habilidades para trabalhar com alfabetização”;

Justificativa 03 - “A função do professor além de ensinar é socializar o aluno”;

Justificativa 04 - “Acredito que quando se faz uma boa alfabetização o aluno não terá grandes dificuldades no decorrer das séries seguintes”.

Respondente 16:

Justificativa 01 - “A graduação. Ela é necessária p/ formação do professor – seja ele alfabetizador ou não”;

Justificativa 02 - “Sim. Experiência e habilidades são necessárias a qualquer uma das atividades do professor regente”;

Justificativa 03 - “Sim. O profissional que estabelece o 1º contato com o aluno, tem o privilégio de dar uma boa visão da vida p/ os seus (alunos).Ou seja, um bom caminhar”;

Justificativa 04 - “O professor antigo não é necessariamente o mais preparado p/ alfabetizar. Alfabetizador é um prazer e um contato real com os alunos que influem na habilidade e experiência gradual do professor”.

Respondente 17:

Justificativa 01 - “Experiência te leva a obter um cardápio de opções para alcançar os alunos”;

Justificativa 02 - “Alfabetização é a base, dali parte a caminhada do aluno”;

Justificativa 03 - “A lógica diz que a experiência traz o aprimoramento. (É claro que pode não acontecer)”;

Justificativa 04 - “Nem todos sabem ou conseguem aprender a alfabetizar, é um dom”.

Respondente 18:

Justificativa 01 - “é o letramento que fará o aluno construir sua autonomia e espírito crítico”;

Justificativa 02 - “se ele for engajado idem à opção 1, se não for o aluno terá de esperar um outro professor engajado”;

Justificativa 03 - “atualização e formação continuada com novas metodologias para desenvolver habilidades e competências para o letramento”;

Justificativa 04 - “aquele que se atualizou continuamente ganha bagagem experiência”.

Respondente 19:

Justificativa 01 - “A graduação é muito importante para o professor alfabetizador porque não basta a intuição e a boa vontade”;

Justificativa 02 - “A experiência é o acúmulo de acertos e erros que vem junto com algumas habilidades naturais ou adquiridas como cantar, dançar, interpretar, jogar, etc.”;

Justificativa 03 - “A ação do professor pode ajudar ou atrapalhar o desenvolvimento do aluno. O prof. tem que conquistar a admiração e o amor da criança”;

Justificativa 04 - “O aluno se sente mais seguro, mais autoconfiante para continuar a alfabetização no ano seguinte”.

Respondente 20:

Justificativa 01 - “O aluno que foi bem alfabetizado caminha com uma base sólida, vencendo obstáculos futuros”;

Justificativa 02 - “O professor possui grande responsabilidade na mudança social do aluno, porém a maior responsabilidade paira sobre a família”;

Justificativa 03 - “Muitas vezes por falha humana o professor pode influenciar negativamente no aprendizado de seu aluno”;

Justificativa 04 - “O professor alfabetizador precisa estar atento e com muita habilidade absorver o momento em que o aluno está pronto para ser alfabetizado”.

Respondente 21:

Justificativa 01 - “O professor alfabetizador tem que gostar do que faz e trabalhar com prazer”;

Justificativa 02 - “Se o professor não tiver jeito e paciência o trabalho não flui”;

Justificativa 03- “Todas as séries seguintes dependem do bom processo de alfabetização”;

Justificativa 04 - “Na maioria das vezes o professor é o exemplo”.

Respondente 22:

Justificativa 01 - “Com a experiência se adquire o conhecimento e a prática, mas a habilidade se faz necessária para saber intervir no processo de construção da criança”;

Justificativa 02 - “É uma habilidade nato”;

Justificativa 03 - “Atraves de sua observação, prática e/ou falta de, pode-se sim, definir o caminho escolar de uma criança”;

Justificativa 04 - “O alfabetizador necessitará sempre de uma boa observação para respeitar as diferenças e com elas saber lidar com o momento de construção (elaboração) do conhecimento de cada criança”.

Respondente 23:

Justificativa 01 - “Um aluno bem alfabetizado, apresenta pouca dificuldade no decorrer da escolarização”;

Justificativa 02 - “Um professor paciente, afetuoso e compreensivo ajuda o aprendizado do aluno”;

Justificativa 03 - “Acredito que saber lidar com uma criança favorece seu desenvolvimento”;

Justificativa 04 - “Um professor não é o responsável, mas é importante pela mudança social do aluno”.

Respondente 24:

Justificativa 01 - “O prof. Recém-formado tem muita teoria e pouca prática”;

Justificativa 02 - “Além da experiência o prof. Tem que ter habilidades específicas”;

Justificativa 03 - “Independente da experiência e de ter tais habilidades o prof. dever o dom, uma característica vocacional”;

Justificativa 04 - “Concluindo, para ser um bom alfabetizador o prof. deve englobar todas as características acima, dando assim um bom alicerce ao aluno”.

Respondente 26:

Justificativa 01 - “É importante ressaltar que a base para o sucesso do aluno só se dará se ele for capaz de ler e interpretar o que foi lido”;

Justificativa 02 - “O prof. Alfabetizador deve sempre focar seu trabalho desenvolvendo a auto estima do aluno. É muito importante que o aluno se sinta capaz”;

Justificativa 03 - “Concordo que uma boa educação possa mudar a vida social de uma pessoa”;

Justificativa 04 - “A classe de alfabetização deve ficar apenas com quem sinta prazer em alfabetizar”.

Respondente 27:

Justificativa 01 - “É necessário que haja uma ação comprometida com o aprendizado. Responsável”;

Justificativa 02- “Alfabetizar requer dedicação e muito trabalho de ‘formiguinha’, cada dia um pouco”;

Justificativa 03 - “Não existe uma fórmula mágica ou receita para alfabetizar. Quando se inicia em uma turma de alfabetização é como se construísse uma casa”;

Justificativa 04 - “O aluno bem alfabetizado entende o que lê e consegue transmitir seus pensamentos e sentimentos através da escrita”.

Respondente 28:

Justificativa 01 - “O professor deve aliar à sua experiência as habilidades necessárias”;

Justificativa 02 - “O comprometimento, decorrente de uma ação inadequada do professor, se dá em qualquer nível de aprendizagem”;

Justificativa 03 - “E, alguns casos ocorre a interação com colegas de outros níveis, que poderá atuar como facilitadores no processo”.

Justificativa 04 - “Uma boa alfabetização serve de base à escolarização, mas não garante o sucesso, pois podem surgir dificuldades não relacionadas”.

Respondente 29:

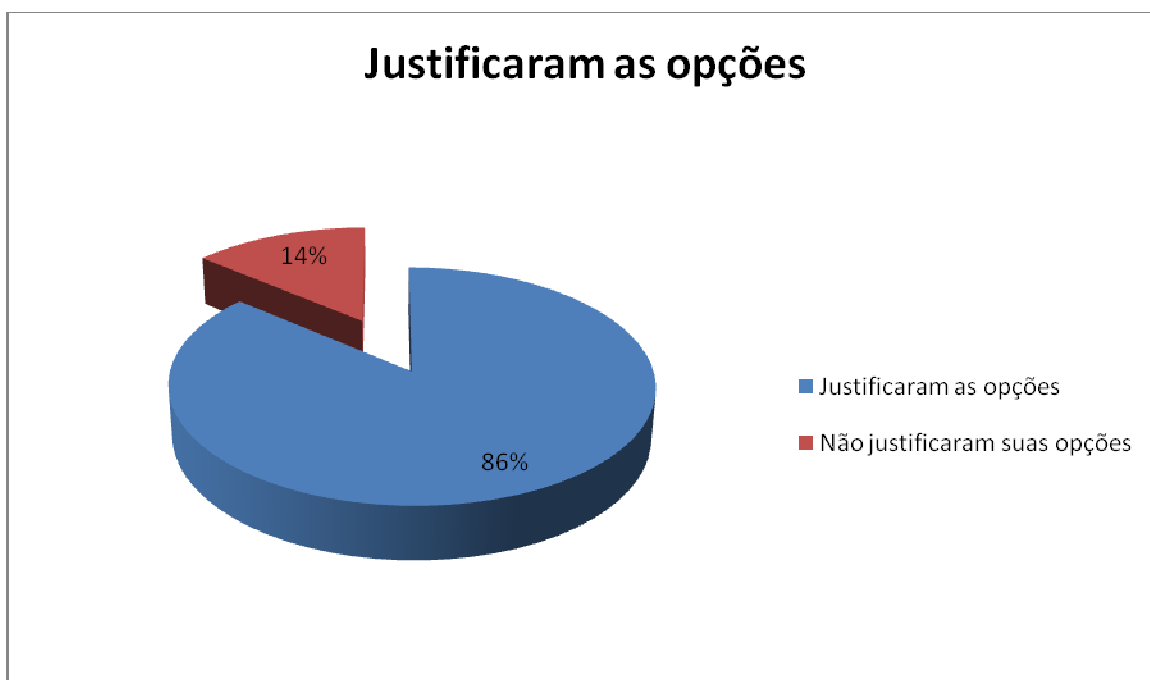
Justificativa 01 - “Exige habilidades para criar diferentes tipos de exercícios para fixação dos fonemas trabalhados”;

Justificativa 02 - “A alfabetização deve ser muito bem trabalhada para motivar o aluno a ler e escrever de forma efetiva.

Justificativa 03 - “Não é qualquer pessoa que está apta a alfabetizar”.

No quadro abaixo, podemos verificar o percentual dos professores que justificaram as 04 opções escolhidas como as mais importantes que melhor retratam as características e o perfil do professor que alfabetizam.

Gráfico 21: justificaram as opções



Dentre as 04 opções escolhidas consideradas como as mais relevantes ao perfil do professor que alfabetiza, algumas frases apareceram com maior incidência, revelando além do perfil, o modo de atuar de cada respondente, conforme justificadas por eles.

Consideramos nesta análise para configurar um gráfico que apontasse o percentual das opções escolhidas e justificadas, as frases que apareceram com incidência com número igual ou superior a 04 vezes. Tal escolha não se deu de forma aleatória, mas por não termos um número expressivo se o corte fosse feito pelo percentual de 50% dos respondentes. Outrossim, se justifica pelo fato da questão estar apoiada na escolha de quatro opções (escolhidas pelos respondentes) que pudesse traduzir o perfil que melhor se adequava a eles.

Na opção 01, as frases que apareceram com maior incidência, sendo a primeira justificada por 11 respondentes e a segunda justificada por quatro respondentes, foram as frases:

- “Uma boa alfabetização pode definir o caminhar do aluno em sua escolarização”;
- “Trabalhar como alfabetizador exige além da experiência, habilidades”.

Na opção 02, as frases que apareceram com maior incidência, sendo a primeira e a segunda frase justificadas por 09 respondentes e a terceira frase justificada por 11 respondentes, foram:

- “Trabalhar como alfabetizador exige além da experiência, habilidades”;
- “A ação do professor pode comprometer o aprendizado”;
- “Uma boa alfabetização pode definir o caminhar do aluno em sua escolarização”.

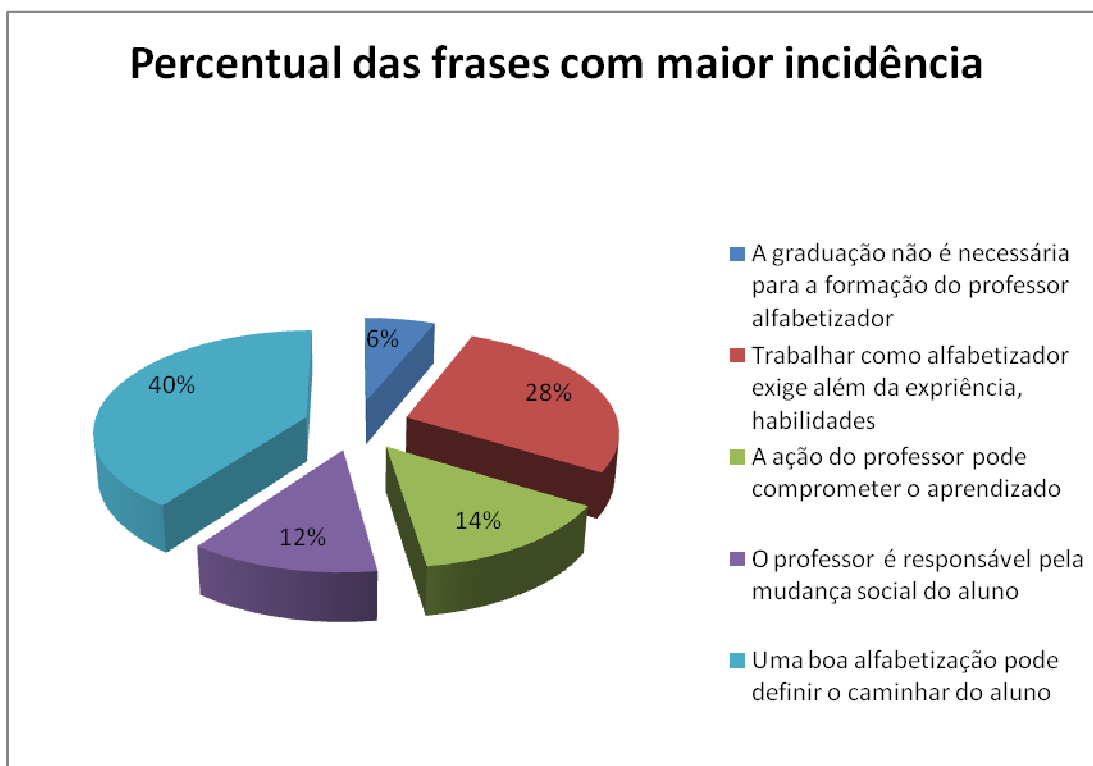
Na opção 03, as frases que apareceram com maior incidência, sendo a primeira justificada por 04 respondentes, a segunda por 05 respondentes, a terceira e a quarta justificada por 04 respondentes, foram:

- “A graduação não é necessária para a formação do professor-alfabetizador”;
- “Trabalhar como alfabetizador exige além da experiência, habilidades”;
- “O professor é responsável pela mudança social do aluno;
- “Uma boa alfabetização pode definir o caminhar do aluno em sua escolarização”.

Na opção 04, as frases escolhidas pelos respondentes que apareceram com maior incidência, sendo a primeira justificada por 04 respondentes e a segunda justificada por 06 respondentes foram:

- “O professor é responsável pela mudança social do aluno”;
- “Uma boa alfabetização pode definir o caminhar do aluno em sua escolarização”.

Gráfico 22: Percentual das frases com maior incidência



Observa-se neste bloco, que apesar dos respondentes terem selecionado as 04 frases que melhor correspondem à sua prática, algumas dessas frases apareceram com maior frequência se considerarmos o conjunto das respostas escolhidas como um todo.

Dos 29 respondentes, 26 elegeram com 40% de incidência, que **“uma boa alfabetização pode definir o caminhar do aluno em sua escolarização”**; 18 respondentes optaram por **“trabalhar como alfabetizador exige além da experiência, habilidades”**, com 28% de incidência; 09 respondentes optaram por **“a ação do professor pode comprometer o aprendizado”** com 14% de incidência; 08 professores assinalaram que **“o professor é responsável pela mudança social do aluno”**, com 12% de aceitação; e 04 respondentes optaram pela frase **“a graduação não é necessária para a formação do professor-alfabetizador”**, com o percentual de 6% de aceitação.

Através das escolhas das frases que os respondentes assinalaram com maior frequência e das justificativas que deram sobre suas escolhas, pôde-se observar que, eles tem discernido e com grande clareza, a importância do papel que exercem enquanto educadores e/ou formadores de sujeitos, e da mesma forma, o impacto dessas ações na prática docente, e em especial, da prática deles enquanto alfabetizadores, influenciando de forma direta na formação

e no caminhar dos educandos. Eles não só conhecem a importância sobre o ato de alfabetizar, mas também reconhecem neste ato, suas ações como precursores para o deslanchar dos alunos para o sucesso escolar.

Também fazia parte deste bloco, que cada respondente após justificar suas escolhas, acrescentasse características que não estavam contempladas no Gráfico 18. Abaixo seguem as características que foram acrescentadas pelos respondentes. A ausência sequencial da numeração significa que não houve acréscimo de características consideradas pessoais, não contempladas no quadro.

Respondente 01:

“Paciência e dedicação”

Respondente 03:

“Ser falante, gostar de cantar, gostar de co-participar em jogos, apresentar boa dicção na hora de pronunciar as palavras”

Respondente 05:

“A não utilização de metodologias padronizadas ou em moda”.

Respondente 06:

“Gosto pela leitura, visão social”.

Respondente 09:

“O professor-alfabetizador precisa criar vínculo com o aluno que irá despertar neste último o prazer e a vontade em aprender”.

Respondente 10:

“O professor tem que trabalhar muito com o lúdico, a afetividade, a criatividade, a realidade do aluno, ter persistência, paciência e motivação”.

Respondente 11:

“O alfabetizador deve estar em constante atualização”.

Respondente 14:

“Ser dinâmico, paciente, atencioso e gostar do que faz creio que seja características importantes que um professor-alfabetizador tenha que ter”.

Respondente 16:

“Preparado p/ alfabetizar verticalmente e horizontalmente; graduado e especializado; saber que vai alfabetizar para toda vida do aluno”.

Respondente 17:

“O alfabetizador, entre os professores é aquele que percebe melhor o resultado de seu trabalho. Ver o aluno chegar a leitura e como vislumbrar uma manhã de sol após a tempestade”.

Respondente 18:

“o professor é pesquisador descobrindo demandas e potencialidades do corpo docente”.

Respondente 20:

“Possuo muito boa vontade, carinho e dedicação pela minha turma. Dou o máximo do meu profissionalismo visando alcançar resultados positivos para todos os meus alunos”.

Respondente 22:

“Não só da minha, mas de todos. A remuneração e a valorização desse profissional”.

Respondente 24:

“Todas as minhas características como alfabetizador estão acima citadas e justificadas”.

Respondente 26:

“É importante que o professor alfabetizador tenha total domínio do método que esteja usando”.

Respondente 27:

“Ouvir o aluno, dar atenção individual, trabalhar a auto-estima e incentivá-los a aprender para melhorar. Oportunizar de várias e diversas formas o saber”.

Respondente 29:

“Flexibilidade no método de alfabetização”.

As características que foram acrescentadas pelos respondentes, por não estarem contempladas no quadro voltado para a identificação do perfil do professor que alfabetiza, foram em sua maioria, características já contempladas em questões anteriores, tais como: ser paciente, ser dedicado, valorização profissional, etc.

Algumas características acrescentadas chamaram atenção: “o professor é pesquisador descobrindo demandas e potencialidades do corpo docente” (R. 18). Acreditamos que o mesmo tenha tido a intenção de dizer “discente” e não “docente”. Outros citaram a

flexibilização do método e o domínio do mesmo, mas não explicitaram qual o método utilizado.

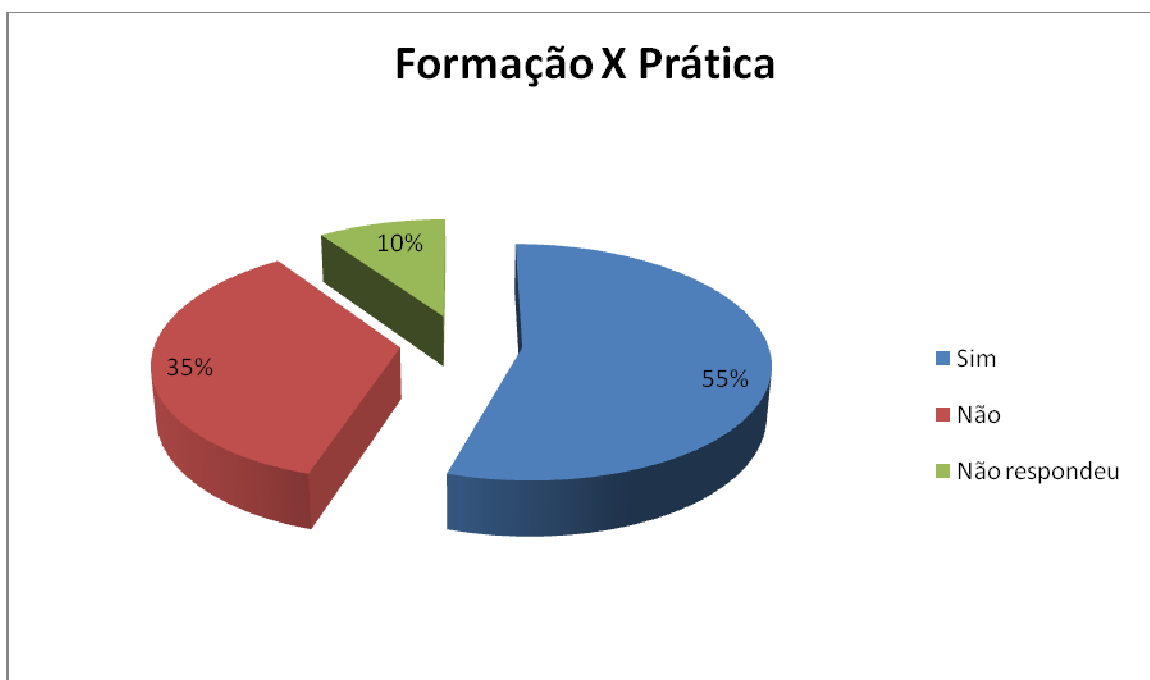
Através das características necessárias apontadas pelos respondentes, percebemos que existe a preocupação com um fazer-pedagógico que desperte a autonomia do aluno. O trabalho com o lúdico, a motivação e o trabalho com a auto-estima do aluno oportunizando diversas formas do saber, podem ser traduzidos como um fazer consciente; mas a baixa remuneração recebida pelos professores, apontada pelo R. 22 “Não só da minha, mas de todos. A remuneração e a valorização desse profissional”. Neste caso, a remuneração não faz parte da característica e do perfil do professor-alfabetizador, mas acreditamos que o descontentamento com o salário recebido possa comprometer a prática profissional.

Para Casassus (2007), a insatisfação com a remuneração recebida pelo trabalho realizado e a falta de autonomia para exercício da função docente, reflete na valorização e na desvalorização pessoal impactando no fazer do professor.

- Formação x Prática

Conforme respostas obtidas através do questionário aplicado, lhes foi perguntado se “A Forma como você se define enquanto alfabetizador é influenciada pela sua formação profissional?”, contendo como opção de resposta duas alternativas: **Sim** ou **Não**, seguida da justificativa pela opção escolhida. A questão com resposta direta obteve resultados significativos conforme demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 23: Formação X Prática



A complementação da questão que pedia que tal afirmativa fosse justificada segue com transcrição fiel, tal como foi escrita no questionário, sem qualquer alteração ortográfica ou de pontuação. A falha da numeração seqüencial corresponde a não justificativa de alguns respondentes, e neste caso, especificamente, seguirão primeiro as respostas com afirmativas positivas, considerando o percentual de 55% dos respondentes que afirmaram que a formação influencia na prática profissional, sendo assinalado por 17 professores; para 35% dos respondentes, a formação não reflete na prática, sendo assinalado por 11 professores; 03 respondentes não assinalaram e/ou justificaram nenhuma opção, correspondendo a 10%; e 03 respondentes, que apesar de terem assinalado a questão, não justificaram sua escolha, correspondendo a 10% das respostas não justificadas.

Muito embora as respostas afirmativas tenham aparecido com maior frequência, não podemos desconsiderar as justificativas das respostas negativas. As justificativas positivas seguem abaixo. Após a transcrição das justificativas positivas (4.4.1), seguir-se-ão as justificativas negativas (4.4.2).

- A prática está ligada à formação:

Respondente 03:

“Pois a leitura que se faz ajuda no olhar para o trabalho, da referencia as atividades, auxilia a desenvolver uma alfabetização mais focada”.

Respondente 04:

“A medida que estudamos, tomamos consciência da nossa prática e como ela pode auxiliar ou atrapalhar o aluno”.

Respondente 06:

“Acho que desde o aluno ser estimulado a avançar vislumbrar uma possível formação”.

Respondente 09:

“A minha formação enquanto psicóloga contribui para que busque entender o processo de aquisição de leitura e da escrita; assim como alguns elementos que funcionam como dificultadores do processo”.

Respondente 10:

“A formação é a nossa base de trabalho mas não é a única. Aprendemos todos os dias com a vivencia do aluno e troca de experiências com outros profissionais”.

Respondente 11:

“Pois meu embasamento está relacionado a minha formação enriquecida com minhas experiências”.

Respondente 12:

“Fiz curso de aperfeiçoamento em alfabetização e nunca consegui alfabetizar não me sentia capaz de repassar de maneira correta para os alunos. Questão de ‘dom’. Nunca tive”.

Respondente 16:

“Aprendi muito na minha formação como profissional que ainda estou fazendo. Aprender é p/ vida toda”.

Respondente 17:

“Durante a formação é que nos moldamos”.

Respondente 18:

“cada vez que estudei, ampliei meus conhecimentos para poder acrescentar metodologias que proporcionassem o crescimento dos alunos”.

Respondente 19:

“Com uma boa formação profissional observa-se e analisa-se com autoridade e equilíbrio o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, suas necessidades afetivas, intelectuais e sociais”.

Respondente 22:

“Piagetiana, cursos e meu primeiro emprego”.

Respondente 23:

“Creio que a experiência, não só com a alfabetização, mas com todos os períodos de escolarização dependem da formação do profissional e principalmente de seu interesse em estar buscando sempre mais”.

Respondente 24:

“Não fiz curso de alfabetização”.

Respondente 26:

“Torna-se mais fácil alfabetizar quando se tem uma formação linguística mais apurada”.

Respondente 27:

“O alfabetizar é um eterno aluno. A cada momento que não alcança seu objetivo começa uma pesquisa, busca, estratégia de alcançar e tocar aquele que não conseguir progredir em sua jornada na alfabetização”.

Respondente 29:

“Em parte sim e também pela forma como fui alfabetizada”.

De acordo com as respostas obtidas referente à formação, influenciando a prática profissional, 17 respondentes assinalaram que a forma como eles se definem, enquanto alfabetizadores, é influenciada pela formação que possuem, com o percentual de 55%.

A maior parte dos respondentes (26) possui formação acadêmica, correspondendo a 90%; isto é, fizeram a graduação em alguma Instituição de Ensino Superior (IES).

De acordo com Andrade (2004), a formação deveria respaldar o professor permitindo que esse possa ensinar, além do conteúdo, a busca pelo saber. A percepção do professor sobre o saber prático do próprio conhecimento pode movimentar experiências, transmitindo aprendizagens sobre o mundo das informações, permitindo assim, que o aluno compreenda que “há fontes de saber e que há lugares de saber que devem ser buscados” (p.12).

Entendemos com isso, que não adianta o professor ser possuidor de grandes conhecimentos e ter formação específica, se o mesmo não é compartilhado para o crescimento e formação do aluno. A movimentação de experiências entre educandos e educadores, permite a construção de novos caminhos para novas aprendizagens.

O discurso da formação abrindo novos caminhos e oportunizando novos saberes para o exercício da prática do professor no seu fazer diário, não se sustenta se não for colocado em prática.

- A prática não está ligada à formação:

Os Respondentes que optaram pela afirmativa negativa, isto é, disseram que a formação não influencia na prática profissional, foi significativa, correspondendo a 35% do quantitativo dos professores pesquisados. Consideramos esse percentual significativo devido ao número de respondentes que não responderam e/ou não justificaram suas respostas, equivalendo a 10% dos professores investigados.

Dos 29 respondentes, 03 não possuem formação acadêmica, isto é, não fizeram ou não concluíram a graduação, correspondendo a 10% dos professores investigados.

Respondente 02:

“Tem também a questão da vocação”.

Respondente 05:

“Porque minha formação trouxe uma teoria que não se enquadrava à realidade, porém sem teoria ficaria mais difícil a caminhada; visto que a formação nós dá um pouco mais de

segurança e a certeza de que se buscou fazer um trabalho com base em conhecimentos significativos”.

Respondente 08:

“Minha atuação como alfabetizadora deve-se à ética profissional: respeito ao educando, senso de compromisso e responsabilidade. A formação colabora, mas não é fator principal de influência”.

Respondente 20:

“A minha formação profissional me ajudou bastante. Mas eu creio que minhas características são pessoais. Abraço a minha profissão com muita determinação”.

Respondente 21:

“Me tornei alfabetizadora pela necessidade do novo sistema de ensino”.

Respondente 28:

“Não possuo nenhuma especialização em alfabetização infantil”.

De acordo com os respondentes que assinalaram que a formação não influencia na prática profissional (06), podemos perceber um pouco de contradição da justificativa feita pela R. 05: “Porque minha formação trouxe uma teoria que não se enquadrava à realidade, porém sem teoria ficaria mais difícil a caminhada; visto que a formação nós dá um pouco mais de segurança e a certeza de que se buscou fazer um trabalho com base em conhecimentos significativos”.

A ética profissional foi citada como um norteador da prática pedagógica por 01 respondente, mas ela deve ser o alicerce para qualquer profissão, seja no magistério ou em qualquer outra profissão. Um respondente justificou que a formação ajuda na prática, mas as características do alfabetizador são pessoais. Apenas 01 respondente falou sobre a vocação.

De acordo com Martins (1995),

A idéia do professor vocacionado é uma idéia veiculada entre os docentes que cinde a tarefa pedagógica por um subjetivismo impregnado de um sentido deveras idealista (romântico) segundo o qual nasce-se professor, segundo a qual são requeridas algumas virtudes como tolerância, paciência, parcimônia, paternalismo, e descompromisso social, enfim, uma profissão superestrutural (p. 27-28).

A “vocação” para o magistério, seguido do “amor” ao magistério e pelo “dom” concebido a alguns, são características que aparecem em alguns discursos dos professores conforme resultados encontrados na pesquisa de Soares (2003). Em nossa investigação, apenas 01 respondente justificou a prática associada à formação sendo guiada pela vocação.

- Técnicas de trabalho para apresentar o conteúdo em sala de aula.

É do conhecimento de todos, que existem diversas formas para a apresentação do conteúdo para os alunos. Cada professor procura trabalhar esses novos conhecimentos que serão compartilhados com o grupo de educandos, de forma que eles compreendam melhor e possam, a partir daí, construir seus próprios conhecimentos. A essas diversas formas de ensinar, chamamos de técnica²². No Gráfico 24 que segue abaixo, podemos verificar quais as técnicas mais apreciadas pelos professores como ferramentas do seu saber-fazer e o número de vezes em que foram assinaladas.

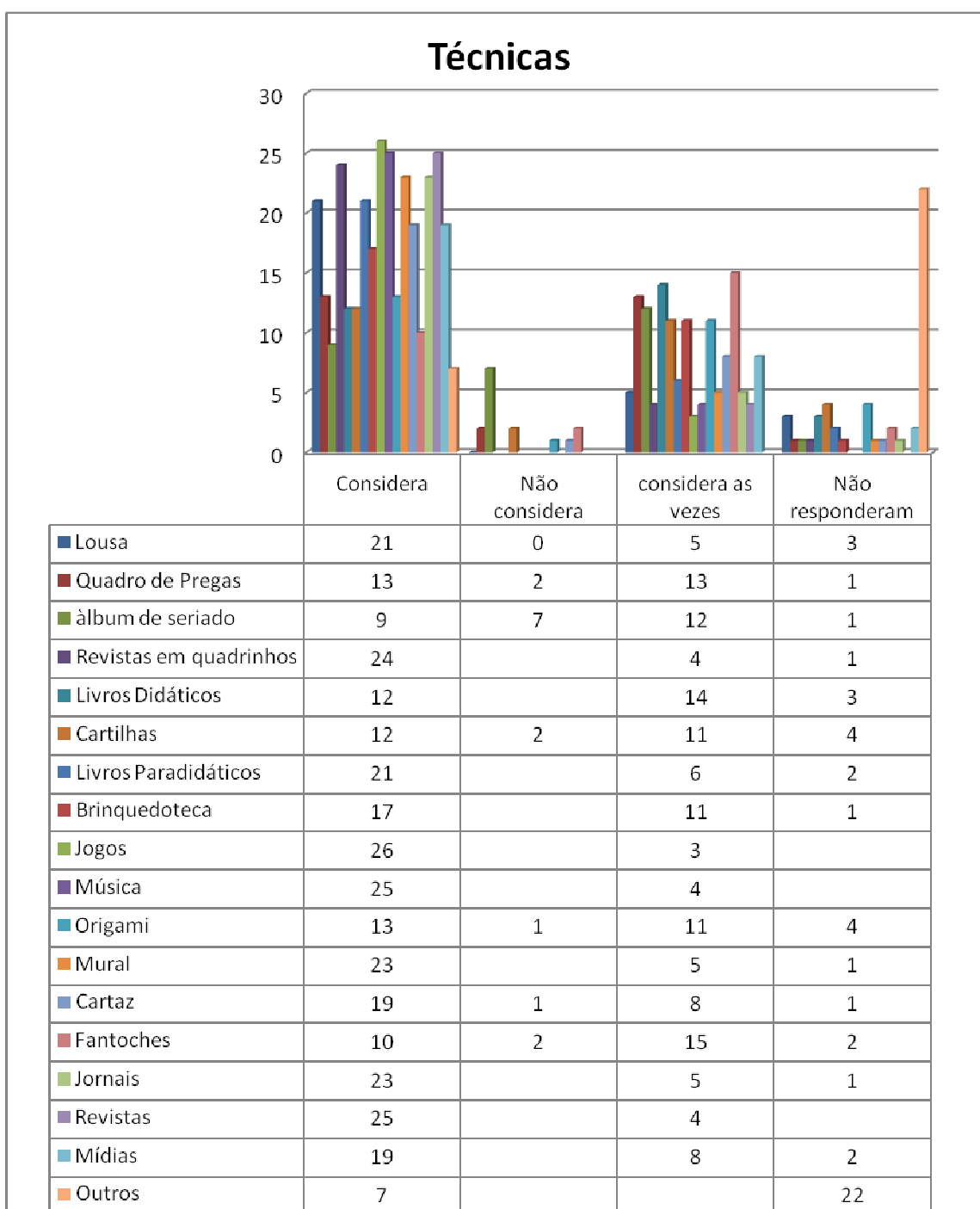
Todas as técnicas apresentadas no questionário como opção considerada para o processo da apresentação do conteúdo, objetivando a sistematização do mesmo para a construção do conhecimento do aluno no processo ensino-aprendizagem, foram assinaladas pelos respondentes. Nenhuma delas deixou de ser assinalada.

²² Técnica: conhecimento prático; conjunto dos métodos práticos essenciais à execução de arte ou profissão (MICHAELIS, 2009).

Havia, ainda, neste item, a opção do acréscimo de outras técnicas não contempladas no quadro, sendo sugeridos outros recursos por 07 respondentes.

As técnicas mais assinaladas como recurso para a sistematização do conteúdo no fazer diário pelo professor que alfabetiza, foram: jogos, revistas, música, jornais, revistas em quadrinhos, lousa, mural, livros paradidáticos, mídias, brinquedoteca e cartaz, sendo assinalados por mais de 50% dos respondentes.

Gráfico 24: Técnicas



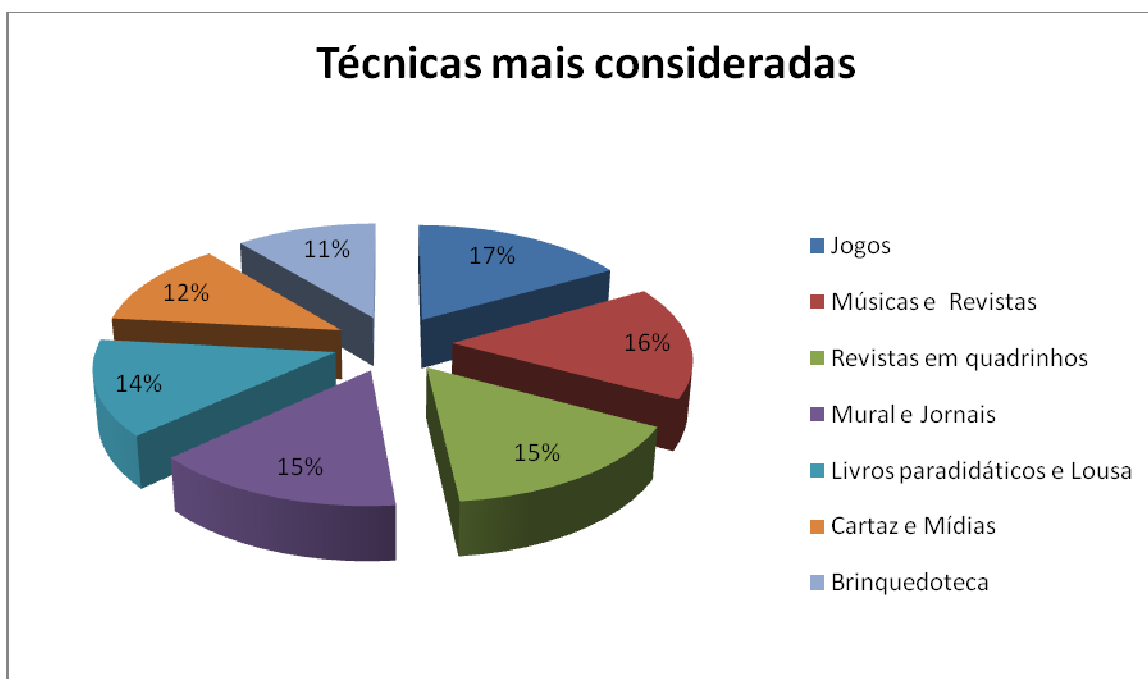
- Técnicas utilizadas:

Gráfico 25: Técnicas utilizadas



De acordo com os critérios adotados na Escala de Likert para tabular as respostas com maior frequência e demonstração do percentual das respostas obtidas, selecionamos apenas, aquelas opções que foram assinaladas com o número igual ou superior a 15 vezes, representando 50% dos respondentes, podendo ser verificado no Gráfico abaixo.

Gráfico 26: Técnicas mais consideradas



As técnicas consideradas pelos respondentes que apareceram com maior frequência foram: **“jogos”**, sendo assinalado por 26 respondentes tendo como percentual 17%; **“música”** e **“revistas”** foram assinaladas 25 vezes cada uma delas, representando 16%; **“revistas em quadrinhos”** foram assinaladas por 24 respondentes, correspondendo a 15%; **“mural”** e **“jornais”** foram assinalados cada uma delas por 23 respondentes, correspondendo também a 15%; **“livros paradidáticos”** e **“lousa”** foram assinalados cada uma delas por 21 respondentes, correspondendo a 14%; **“cartaz”** e **“mídias”** foram assinalados 19 vezes cada uma delas, correspondendo a 12%; e **“brinquedoteca”**, tendo sido assinalado por 17 respondentes, correspondendo a 11%.

De acordo com os respondentes, a técnica que os professores consideram, às vezes, para apresentar o conteúdo aos seus alunos, com 34% da preferência, foi o uso de **“fantoques”**, sendo assinalado 15 vezes por alguns respondentes, tendo como quantitativo 50% do grupo investigado.

Conforme os respondentes, todas as técnicas apresentadas no quadro são importantes para o processo ensino-aprendizagem dos educandos.

As opções que foram acrescentadas pelos respondentes, foram: receitas, trava-língua, adivinhações, mimeógrafo, computador, internet e passeios extraclases, tendo sido, cada sugestão, acrescentados por 07 respondentes cada uma delas.

Vale ressaltar que, dentre as opções apresentadas no quadro de técnicas utilizadas, a opção “mídias” compreende o uso do computador e a conexão com a internet, mas pareceu-nos não ter ficado claro para 02 respondentes.

- Remuneração x Desempenho

Quando perguntado aos Respondentes se a Remuneração recebida refletia no desempenho em sala de aula, o número de Respondentes que optou pela opção **Não** foi bastante significativo, correspondendo a 83% dos professores investigados, sendo assinalado por 25 respondentes. Entretanto, um Respondente marcou uma terceira opção (que não constava na questão). Mesmo ele (a) tendo optado pela afirmativa negativa, inseriu ao lado de sua resposta a palavra “às vezes!”, representando percentualmente 3% das respostas obtidas.

O número de Respondentes que optaram pela afirmativa positiva, representada pela palavra **Sim**, corresponde a 14% dos resultados obtidos, sendo assinalado por 04 respondentes.

Cabe falar ainda, que todos os respondentes assinalaram alguma opção. Não houve nenhum respondente que tenha se isentado de dar sua resposta. Apesar da questão ter sido assinalada por todos os Respondentes, alguns não justificaram suas respostas.

O percentual das respostas pode ser verificado no quadro que segue abaixo.

Gráfico 27: Remuneração X Desempenho



- A remuneração não interfere na prática:

As justificativas dos Respondentes foram fielmente transcritas, sem correção ortográfica ou de pontuação. A falha sequencial do número de respondentes significa a ausência da justificativa dos mesmos. As justificativas foram transcritas de acordo com o percentual mais significativo expressos pelos Respondentes.

Justificativas dos Respondentes que afirmaram que a remuneração recebida não interfere em seu desempenho em sala de aula.

Respondente 02:

“A escolha desta profissão foi por gostar em 1º lugar”.

Respondente 03:

“A remuneração de uma forma geral é vergonhosa, reflete sim o desempenho que eles gostariam que eu tivesse. Porém, embora eu esbarre em questões que fogem a minha alçada, procuro fazer um trabalho digno”.

Respondente 04:

“Mas acredito que o profissional deve ser mais valorizado tanto socialmente quanto profissionalmente”.

Respondente 05:

“Por não refletir, o professor acaba por fazer dupla jornada de trabalho e por conta disto as turmas atendidas recebem atendimento de pior qualidade”.

Respondente 08:

“Se fosse considerar a remuneração p/ meu rendimento em sala, o mesmo seria baixíssimo (acho que recebo muito pouco pelo que faço)”.

Respondente 09:

“Apesar da remuneração do profissional da educação ser baixa, procuro me empenhar ao máximo e estar sempre me atualizando para melhorar meu desempenho enquanto professora”.

Respondente 11:

“Dedico me muito e mereço mais”.

Respondente 13:

“Trabalho por vocação”.

Respondente 14:

“Quando se faz o que gosta e se faz com prazer a remuneração é o aprendizado”.

Respondente 16:

“O trabalho que realizo é profissional. Assinei um documento p/ trabalhar com alunos, sabendo o que ia receber”.

Respondente 17:

“algumas vezes dá desânimo, mas sigo em frente”.

Respondente 18:

“na mediação com os alunos os pais se engajam na valorização do professor”.

Respondente 19:

“Na sala de aula eu esqueço o que vem no contra cheque. Penso somente nos alunos e o que eles esperam de mim”.

Respondente 20:

“Quando desempenho a minha função na sala de Aula, penso no que me proponho a alcançar com meus alunos e o salário não me afeta. Procuo obter um bom êxito profissional juntamente com o interesse deles”.

Respondente 21:

“A insatisfação com o salário existe, porém, não deixo interferir no trabalho”.

Respondente 22:

“Se estou ‘aqui’ é minha opção. Óbvio que desejo ser remunerado de acordo com minha capacidade profissional”.

Respondente 23:

“O professor, de modo geral, é mal remunerado. É difícil avaliar, pois acredito que todos nós achamos que merecemos mais”.

Respondente 24:

“Depende do compromisso profissional”.

Respondente 25:

“Porém deveríamos ser melhores remunerados, a profissão devia ser mais valorizada para que não houvesse necessidade de fazermos horas extras para melhorar nossos vencimentos. Deveríamos dedicar esse tempo para capacitarmos mais”.

Respondente 26:

“O professor deveria ser mais valorizado com uma remuneração compatível com a importância do seu trabalho”.

Respondente 28:

“Não acredito que possa prejudicar o desempenho, mas as dificuldades financeiras podem afetar a minha ação pedagógica (como todas as esferas da vida)”.

Respondente 29:

“Não estou satisfeita com o salário, mas não é por isso que não vou desempenhar bem minha função”.

- A remuneração interfere na prática.

Justificativas dos Respondentes que afirmaram que a remuneração recebida interfere em seu desempenho em sala de aula.

Respondente 06:

“Quem ganha mais pode capacitar-se mais e geralmente é desafiado a isto o que não ocorre no magistério, área em que eu estou”.

Respondente 10:

“Pois normalmente o salário não supera todas as nossas necessidades e muitos professores precisam ter duas matrículas ou fazer dupla-regência para conseguir suprir suas necessidades, conseqüentemente o seu desempenho não será o mesmo pois precisam dobrar sua carga horária”.

Respondente 12:

“O alfabetizador, pela responsabilidade que tem, na minha opinião, deveria ser o professor mais bem remunerado que todos (graduados ou não) pois na alfabetização é que começa a vida escolar do aluno onde se for bem alfabetizado certamente vai ter um excelente desempenho escolar no decorrer dos anos. Infelizmente vemos professores-alfabetizadores (principalmente na rede pública) que por ganharem pouco, não se esmeram para ensinar o aluno a ler e escrever e o aluno acaba passando para a série seguinte, a outra, a outra...chegando muitas vezes ao 2º segmento do Ensino Fundamental sem saber ler”.

Respondente 27:

“Quando se tem um salário suficiente para que sua vida pessoal funcione (filhos, casa, saúde, lazer...) sua vida profissional pode ser mais explorada, trabalhada de forma a não necessitar se preocupar com o pessoal”.

A Respondente que inseriu uma terceira opção na questão justificou que: “algumas vezes dá desânimo, mas sigo em frente” (R. 17).

Muito embora as justificativas dos respondentes que afirmaram que a remuneração recebida não interfere em sua prática, podemos perceber o contrário na maioria das falas. A insatisfação com a remuneração recebida é expressa por quase todos os respondentes, mesmo justificando que sua prática não é afetada por isso.

As justificativas das R. 05 e R. 28 explicitadas abaixo deixam claro que a baixa remuneração interfere na parte pedagógica.

“Por não refletir, o professor acaba por fazer dupla jornada de trabalho e por conta disto as turmas atendidas recebem atendimento de pior qualidade” (R. 05). “Não acredito que possa prejudicar o desempenho, mas as dificuldades financeiras podem afetar a minha ação pedagógica (como todas as esferas da vida)” (R. 28).

O consenso entre os respondentes relativo à remuneração recebida pelo Município pelo trabalho por eles executados, é apontado por quase todos, apenas 5 respondentes disseram (realmente) que o salário não interfere em sua prática.

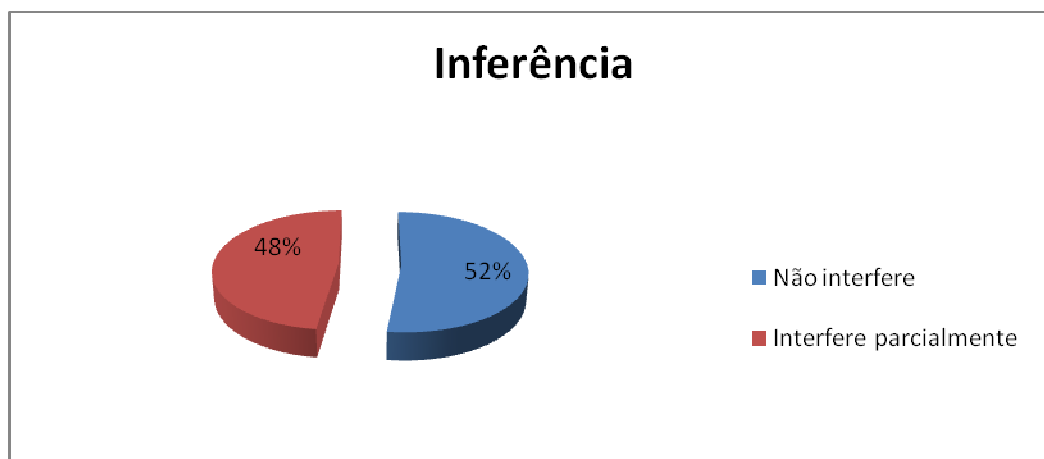
“A escolha desta profissão foi por gostar em 1º lugar” (R.02). “Trabalho por vocação” (R. 13). “Quando se faz o que gosta e se faz

com prazer a remuneração é o aprendizado” (R. 14). “O trabalho que realizo é profissional. Assinei um documento p/ trabalhar com alunos, sabendo o que ia receber” (R. 16). “Na mediação com os alunos os pais se engajam na valorização do professor” (R. 18).

O gráfico abaixo demonstra o percentual dessa inferência²³ em que podemos verificar o percentual dos respondentes que, mesmo tendo respondido que a remuneração recebida não interfere em sua prática, no momento da justificativa, manifestaram-se ao contrário da afirmativa respondida, incluindo a insatisfação, revelando ainda, o baixo salário afetando à prática pedagógica e a não valorização do profissional que alfabetiza.

Dentre as falas descritas nas justificativas dos respondentes que afirmaram que a remuneração não interfere na prática, podemos encontrar palavras como: desânimo; falta de valorização do profissional ou do trabalho que exerce; entre outras.

Gráfico 28: Inferência



- Análise da Prática: pontos positivos e negativos.

A questão seguinte pedia para que cada respondente fizesse uma análise rápida sobre a sua prática enquanto alfabetizador, considerando ainda, aspectos positivos e negativos; tanto no que se referia à sua prática, como ao apoio recebido (ou não) para o exercício de sua função enquanto professor-alfabetizador.

²³ Inferência: ato ou efeito de inferir; consequência; conclusão.

Dos 29 respondentes, 04 não responderam a questão, deixando a mesma em branco ou até mesmo, inserindo um traço transversal para que nada pudesse ser acrescentado.

Cada respondente pôde relatar sua experiência livremente, apontando pontos positivos e/ou negativos encontrados no exercício da profissão como alfabetizadores. Apenas 1 professor relatou que não tinha “vocação” para exercer tal função e optou por ficar na sala de leitura como professor de apoio.

Dos 29 respondentes, 35% apontaram pontos positivos, correspondendo a 22 respondentes; 13 respondentes apontaram pontos negativos, correspondendo a 20%; 22 respondentes disseram não receber nenhum apoio (Direção, Coordenação, Pólos de Atendimento, CRE e demais colegas), correspondendo a 34%; 02 respondentes falaram sobre o apoio recebido, correspondendo a 3%; e 05 professores não responderam a questão, correspondendo a 8% .

Abaixo segue os relatos transcritos de forma fiel, isto é, sem nenhuma ou qualquer alteração ortográfica ou de pontuação. Entretanto, ressalto aqui, que as barras foram por mim inseridas tendo como finalidade sinalizar onde ocorreu a troca de parágrafos. A falha na sequência numérica dos respondentes significa a não resposta dos mesmos, isto é, deixaram a questão em branco.

Respondente 01:

“É muito gratificante para o professor alfabetizador, ver o aluno que mal sabia pegar no lápis no início do ano, ler e escrever as primeiras palavras”.

Respondente 02:

“Positivos – gostar de trabalhar com crianças./ Negativos – não gostar tanto do processo de alfabetização”.

Respondente 03:

“A alegria do alfabetizador é o progresso da criança que lhe foi confiada, nesta relação é que se encontra o combustível de todo o processo. / Quanto ao apoio para estimular o seu trabalho é quase nenhum, o que mais se vê são cobranças para fazer bonito nas estatísticas. / A maioria das pessoas que se encontram nesta profissão se dá pelo fato de, ainda, terem alguma esperança em que as coisas possam mudar”.

Respondente 04:

“Se na teoria atual, o aluno tem seu próprio ritmo, o que vemos na prática é diferente. No meu ponto de vista ocorreu a transferência da responsabilidade do aprendizado dos alunos para o professor, que agora deve alfabetizar e dar conta de turmas de diferentes níveis sem apoio. A aprendizagem ocorre quando família, aluno e professor caminham juntos e em harmonia”.

Respondente 05:

“Minha prática como alfabetizadora teve seu início triunfante visto que desconhecia as barreiras que se colocariam à frente. Hoje se encontra desgastada diante do principal desafio que acomete as turmas atendidas (tanto minhas, quanto das outras professoras) que é a dificuldade de aprendizagem. O professor faz uso de todos os recursos disponíveis, usa sua criatividade ao extremo, porém em grande percentual não aprende pura e simplesmente. / Não digo que o profissional não tenha pontos negativos, mas mesmo que hajam, falta-nos o apoio familiar para mudar este quadro. E que apoio talvez faltará à família para resgatar sua estrutura? / Como se vê é uma situação de grande dificuldade. / Os aspectos positivos se resumem à pequenas conquistas dos alunos (ou parte deles) no nosso dia-a-dia”.

Respondente 06:

“Não me considero alfabetizadora, não foi minha opção. Penso que há professores com uma habilidade específica para esse trabalho. / O que alfabetiza deve ter uma perseverança maior que a do próprio aluno, nem sempre estou assim, educo orientando que fazemos escolhas na vida que nos beneficiaram e nos prejudicarão, a nós cabe optar, desde cedo. / Gostaria de ser mais paciente e incentivadora. / O aspecto negativo é que o aluno é ‘problema seu’, nem a escola nem a família te apóiam, quando há apoio pedagógico na escola, a escolha é política,

para beneficiar determinado colega, o colega mais antigo, escolhe a turma que não tem aquele aluno mais 'levado'. As dificuldades são enormes. O que se faz ainda é por convicção pessoal, se você não fizer, passa aquele ano, aquela turma vai para outro professor, sabendo ou não e não acabou a história. Há muitos motivos para um número tão grande de analfabetos, estes são só alguns”.

Respondente 08:

“Em minha prática, uso como lema uma citação de Paulo Freire: ‘Não se pode falar em educar sem amor’ e é este amor que me impulsiona a continuar. Um aspecto positivo de minha prática é buscar inovações p/ que meus alunos possam estar motivados a cada dia e, com isso, valorizem e gostem da escola. / Tenho observado que, ao longo dos anos, o professor vem sendo tratado com desrespeito; a escola (espaço principal de atuação do professor) perdeu o reconhecimento de sua importância...Estes fatores considero negativos não somente para mim, mas para a grande maioria (tenho fé e espero que, realmente, seja a maioria) que ainda usa o amor (e com todos os pré-requisitos básicos p/o educador) como mola propulsora de uma prática positiva em sala de aula”.

Respondente 09:

“Enquanto professor-alfabetizador, estou consciente da extrema importância de minha profissão, visto que a alfabetização é a base do processo de escolarização do aluno. Assim, muito se exige deste professor. Mas a medida desta exigência não é proporcional ao apoio que este recebe dos colegas, da direção da escola e das políticas educacionais vigentes. / É gratificante poder acompanhar o progresso de um aluno rumo à apropriação da leitura e da escrita. Mas torna-se angustiante quando fatores como limitações, principalmente de ordem neurológica, impedem a aprendizagem. E o professor, por mais que utilize todos os seus conhecimentos e experiência, não consegue um progresso com este aluno. O professor-alfabetizador não tem o apoio de uma equipe multidisciplinar (pedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo, neurologista) que procure diagnosticar o real problema da não-aprendizagem e auxílio docente em relação ao trabalho a ser desenvolvido com este aluno”.

Respondente 10:

“Haveria melhora na prática do alfabetizador, se tivessem uma melhor formação profissional, materiais pedagógicos de boa qualidade, mais um professor em sala de aula que pudesse auxiliar as crianças com maiores dificuldades no exato momento que elas surgissem, onde dividiriam o trabalho existente na classe de alfabetização; se houvesse uma redução no nº de alunos por turma, maior remuneração para que o professor não precisasse dobrar sua carga de trabalho que já é muito grande, apoio médico para as crianças, pois muitas precisam de tratamento psicológico, fonoaudiológico, oftalmológico e outros normalmente os responsáveis não tem condições de arcar nem com as passagens para levá-los ao posto médico ou não levam porque trabalham ou não se interessam”.

Respondente 12:

“Como explanei anteriormente, sou uma péssima alfabetizadora pois nunca tive dom para exercer tal função. Mesmo tendo cursos na área, nunca me senti capaz de ensinar a ler e a escrever. Para tanto ratifico que não é a experiência, graduação, cursos de especialização, sexo, idade não influenciam na formação de um bom professor-alfabetizador. Se o mesmo não tiver dom para tal função com certeza não vai conseguir repassar para os alunos as informações necessárias e conhecimentos para q os mesmos saiam alfabetizados”.

Respondente 13:

“Já trabalhei com turmas de alfabetiz. De adultos, turmas de GE, EE (só os muito antigos sabem o que é isso) alunos com deficiência. / Atualmente (e por alguns anos) sou prof. Educ. Infantil que trabalhamos com a prontidão para a alfabetização”.

Respondente 14:

“O início foi bem difícil pois não tinha experiência. Na primeira escola que fui trabalhar foram logo me dando uma turma de alfabetização, fiquei bastante assustada, pela falta de experiência, mas tive coragem e assumi. Comecei a planejar minhas aulas sozinhas pois não

tive nenhum apoio nem orientação por parte da coordenação mas meu maior e inesquecível prazer é ver meus alunos lendo”.

Respondente 16:

“Profissionalismo é o meu tema ou o meu modo de vida. Alfabetizador é um trabalho com uma expectativa maior, pois vem do resultado que influencia p o resto da vida. O apoio vem do nosso trabalho, mas não busco no outro apoio e sim do meu trabalho. A prática vem do aspecto profissional”.

Respondente 18:

“o trabalho de letramento tem sido um trabalho de professor-aluno porque no meu caso sempre trabalhei com o fracasso escolar, educação especial, dificuldades de aprendizagem e educação de jovens e adultos. mobilidades olhadas com indiferença por boa parte dos colegas. / difícil foi a 1ª turma pela minha inexperiência, com ela aprendi a perceber outras realidades, buscar conhecimentos, contextualizar, trabalhar para a inclusão, ou seja o sucesso do aluno”.

Respondente 19:

“O professor não deve ficar a espera de um apoio pedagógico ou familiar que raramente consegue. Eu procuro exercer o meu trabalho não só baseado no conteúdo de formação acadêmica, mas também na experiência do dia-a-dia, selecionando o que está mais de acordo com o interesse das crianças nessa faixa etária”.

Respondente 20:

“Percebo que para que seja alcançada uma excelente alfabetização precisamos de número menor de alunos na sala de aula, apoio maciço da família e também vejo que a baixa perspectiva familiar não auxilia muito o avanço do aluno. Pois a criança precisa ser motivada e não entregue à própria sorte”.

Respondente 21:

“Sinto que meu desempenho poderia ser muito melhor e mais eficiente se a quantidade de alunos na sala de aula fosse menor. / No município temos poucos recursos para tornar as atividades prazerosas e pouco apoio pedagógico”.

Respondente 22:

“Continua como um desafio a cada dia, pois a vida é mudança, movimento. / O apoio é vir, temos que buscar e vou continuar tentando encontrá-lo pois ele se faz necessário na prática do alfabetizador”.

Respondente 23:

“na medida do possível atendi à expectativas e levando-se em conta o trabalho de alfabetização com alunos de classes especiais de ‘deficiência mental’, muitas vezes nos sentimos frustrados, apesar de todas as tentativas e esforços, pois a maioria desses alunos apresentam um ritmo bem mais lento. / O importante é a valorização do trabalho e do pouco que eles aprendem”.

Respondente 24:

“Minha atividade enquanto alfabetizador se restringe aos 2 primeiros anos de magistério. Não possuía formação específica o que prejudicou bastante. Sou professora mas não tenho curso de alfabetização. Portanto não me sentia apta além disso não me considero dotada para tal. / Por tudo isso, após esses dois anos, não fiquei mais ‘turma de alfabetização’, apesar de ser um processo contínuo do qual evidentemente participo como prof^a de Sala de Leitura”.

Respondente 25:

“Na minha opinião, acredito que para a classe de professore, não importa em que área atue, a maior dificuldade que esbarramos no nosso trabalho, é a falta de apoio nas necessidades apresentadas pelos alunos, como: problemas psicológicos e fome. Os pólos de atendimento são insuficientes para a demanda. Não existe uma parceria atuante com profissionais nestas áreas. para juntos trabalharmos na construção da aprendizagem. A falta de uma família estruturada, e a parceria também é um ponto negativo”.

Respondente 26:

“As dificuldades são muitas; as turmas são numerosas, os alunos apresentam problemas de saúde, as famílias não se interessam pela vida escolar dos filhos, baixa frequência, pais analfabetos, tudo isto torna o processo de alfabetização mais lento e difícil. / Quanto ao apoio, ele existe, porém de maneira precária. Muitas vezes fiz trabalhos (sugestões enviadas pela SME) sem acreditar na importância e nos objetivos traçados. / Os aspectos positivos ficam por conta do meu prazer em alfabetizar e dos alunos, que apesar de todas essas dificuldades, aprenderam a ler e a escrever de forma satisfatória”.

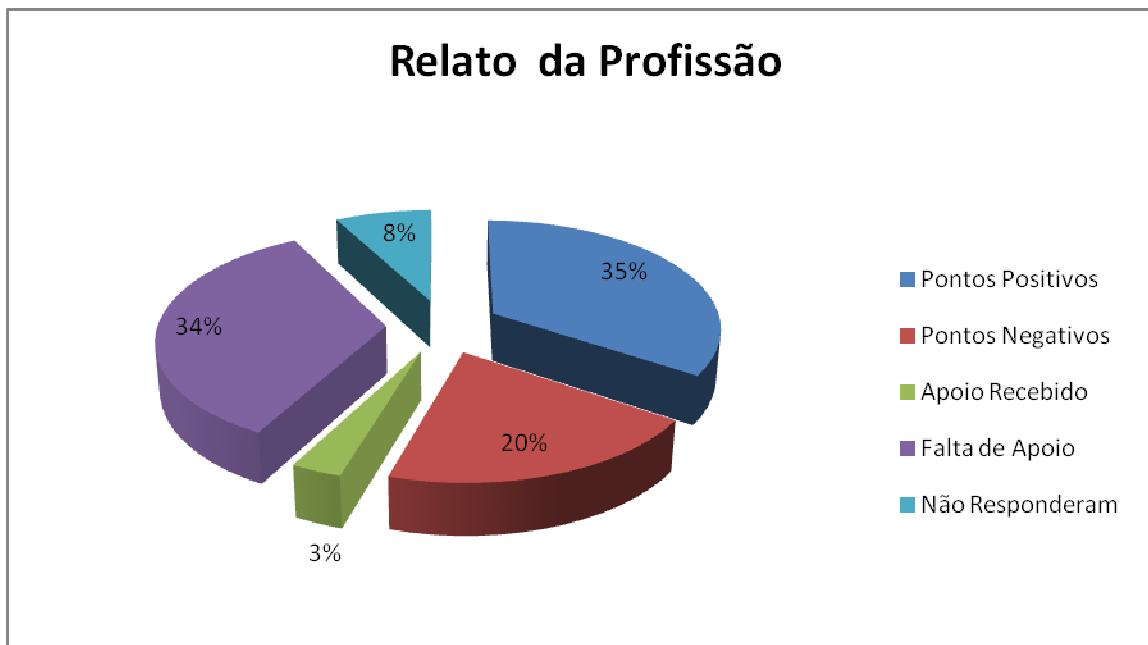
Respondente 27:

“O professor do município, acredito que independente da escola (pois já trabalhei em 5 escolas) não recebe o apoio de ninguém. / Os próprios professores se ajudam em seus grupos. / Nunca tive apoio de direção, coordenação, CRE, supervisora para nada. / O professor que alfabetiza só é valorizado por outro professor que também alfabetiza. / Hoje em dia, o profissional da educação está muito desvalorizado e principalmente desrespeitado. / Percebo uma grande mudança da relação pai/professor. Quando iniciei havia um respeito e preocupação com a vida escolar, ao contrário de hoje em dia. / Trabalhamos muito diariamente e estamos sozinhos. Muitas vezes precisamos de avaliação e acompanhamentos para alunos com psicológicos, fonoaudiológicos e também pediatras e não temos nem para onde encaminhar”.

Respondente 28:

“Positivos: Observar a satisfação de uma criança que começa a ler; sentimento de gratificação quando tal ocorre (meus); acompanhar o crescimento de um aluno. / Negativos: turmas com um número excessivo de alunos; falta de apoio de algumas famílias”.

Gráfico 29: Relato da profissão



- Palavras com maior frequência:

Abaixo, segue o quadro com o que foi extraído dos textos dos respondentes referente a pontos positivos, pontos negativos, apoio recebido e/ou falta de apoio, encontrados nas respostas em que os participantes puderam confidenciar suas opiniões no exercício da prática profissional.

Quadro 01: Palavras que apontam pontos positivos, negativos, apoio recebido e falta de apoio

Pontos Positivos	Alegria, conquistas, criatividade, desafio, dom, esperança, experiência, formação, gostar de crianças pequenas, gratificação, habilidades especiais, importância da profissão, incentivador, busca por motivações, paciente, prática, prazer, profissionalismo, progresso da criança, satisfação, trabalho para inclusão.	35%
------------------	---	-----

Pontos Negativos	Baixa perspectiva familiar, desgaste, desvalorização profissional, dificuldades, falta de motivação, formação específica, fracasso escolar, limitações, material pedagógico, processo de alfabetização, remuneração, transferência de responsabilidades, turmas lotadas, não valorização do trabalho.	20%
Apoio Recebido	Professores que alfabetizam, SME (com alguns cursos).	3%
Falta de Apoio	Coordenação Pedagógica, CRE, demais colegas, Direção, Equipe Multidisciplinar, Pólos de Atendimento.	34%

Algumas palavras apareceram com maior frequência, tanto nos pontos positivos como nos negativos. Entretanto, utilizaremos a palavra “incidência” por entendermos ser mais pertinente, do que usar a palavra “frequência” no processo de categorização para pesquisas sob a abordagem processual das Representações Sociais. A incidência não considera apenas o aspecto quantitativo, mas o número de vezes que um discurso incide sobre uma mesma temática; já a palavra “frequência” considera exclusivamente a contagem quantitativa do número de vezes que uma mesma palavra ou expressão aparecem nos discursos.

De acordo com Bardin (2004), é indispensável que o conjunto discursivo seja organizado em categorias de análise, indicando categorias semânticas, que podem ser definidas como campos de sentido que deram origem às categorias de análise.

Depois de organizadas as unidades semânticas em categorias analíticas, a teoria das representações sociais indicam a formação de campos representacionais em que os sujeitos, a rigor, ancoram o objeto em questão (ELMOR; MADEIRA, 2003). Vale lembrar que as categorias organizadas a partir de questões mais amplas, devem emergir das falas dos sujeitos pesquisados. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por definição e, seguidamente, por reagrupamento segundo o elemento (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2004).

O processo de categorização das palavras, conforme Alves-Mazzotti ET AL (2004), é um dos momentos mais delicados do tratamento dos dados de uma pesquisa.

Utilizamos o processo de categorização para podermos mapear os pontos positivos e os pontos negativos encontrados nos discursos dos professores investigados na etapa em que

os mesmos poderiam relatar, livremente, os aspectos positivos e negativos da prática profissional.

Consideramos as palavras com maior incidência, aquelas que aparecem repetidas com número igual ou superior a 02 vezes. Neste caso, o corte pelo número de repetição das palavras em 02 vezes foi necessário para que pudéssemos ter uma maior diversificação tanto dos pontos positivos, como dos pontos negativos.

Abaixo seguem os quadros com as palavras de maior incidência relatadas pelos professores respondentes e separadas por categorias de acordo com a Escala de Graduação, sendo elas **positivas** e **negativas**.

- Aspectos **positivos** encontrados na prática profissional:

Quadro 02: Aspectos positivos

Gratificação	05
Progresso da criança	05
Prazer	04
Trabalho para inclusão	02
Formação	02
Apoio	02

- Aspectos **negativos** encontrados na prática profissional:

Quadro 03: Aspectos negativos

Falta de apoio	22
Dificuldades	06
Turmas lotadas	05
Transferência de responsabilidade	02

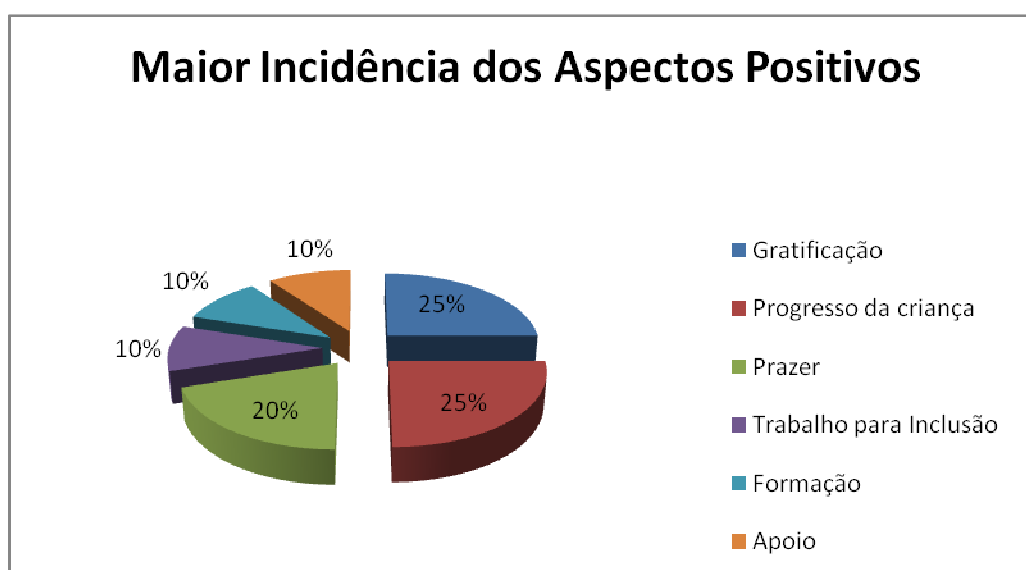
Baixa perspectiva da família	02
Não valorização do trabalho	02

- Maior incidência dos aspectos positivos:

A categorização das palavras com maior incidência sobre os aspectos **positivos** encontrados na prática profissional dos respondentes podem ser observadas no gráfico abaixo, que revela o percentual de satisfação que os professores-alfabetizadores relataram na questão com respostas abertas, indicando o grau de satisfação que encontram no seu fazer diário e/ou em sua prática profissional.

Vale ressaltar que, dos 29 respondentes, 04 se abstiveram em responder a questão, deixando de contribuir com suas opiniões para esta pesquisa.

Gráfico 30: maior incidência dos aspectos positivos



Dos 25 respondentes que contribuíram com suas respostas, 25% disseram encontrar gratificação na profissão como alfabetizadores, tendo sido citado por 05 respondentes; 25% sentem satisfação ao observar o progresso de seus alunos, tendo sido citado por 05 respondentes; 11% sentem prazer no que fazem, seja por poder acompanhar o progresso dos educandos ou por gostarem do que fazem, sendo citado por 04 respondentes; 11% sentem-se satisfeitos por fazerem um trabalho inclusivo, sendo citado por 02 respondentes; 11%

encontram na formação adquirida o diferencial para a sua prática, também citado por 02 respondentes; 11% relataram que o apoio recebido pelo seu trabalho contribui positivamente na sua prática, citado igualmente por 02 respondentes.

Observamos através dos relatos dos respondentes, que apesar dos problemas encontrados na prática profissional, a satisfação pelo exercício do magistério ainda prevalece como força motriz para o trabalho que realizam.

A gratificação encontrada na profissão surge com o aprendizado e crescimento do aluno, resultado de um trabalho árduo muitas vezes. Mas, de acordo com os respondentes, poder verificar o progresso da criança enquanto aprendiz é gera prazer aos respondentes pelos resultados obtidos.

O trabalho para inclusão, apesar de ter sido citado por 02 respondentes, pode ser observado através dos depoimentos dos mesmos, considerando as dificuldades encontradas pelos professores em seu fazer diário.

A formação incide no mesmo caso acima, que apesar de ter sido citado, nesta etapa, apenas por 02 vezes, podemos verificar no decorrer da pesquisa, que a formação é um grande aliado na prática profissional, conforme relatos e opções assinaladas e justificadas pelos respondentes, fornecendo suportes teórico-metodológicos para o exercício da prática docente.

Quanto ao apoio recebido, este quando presente é partilhado e compartilhado com o grupo de professores que alfabetizam, através da troca de experiências, compreendendo dificuldades, descobertas, dúvidas, etc.

- Maior incidência dos aspectos negativos:

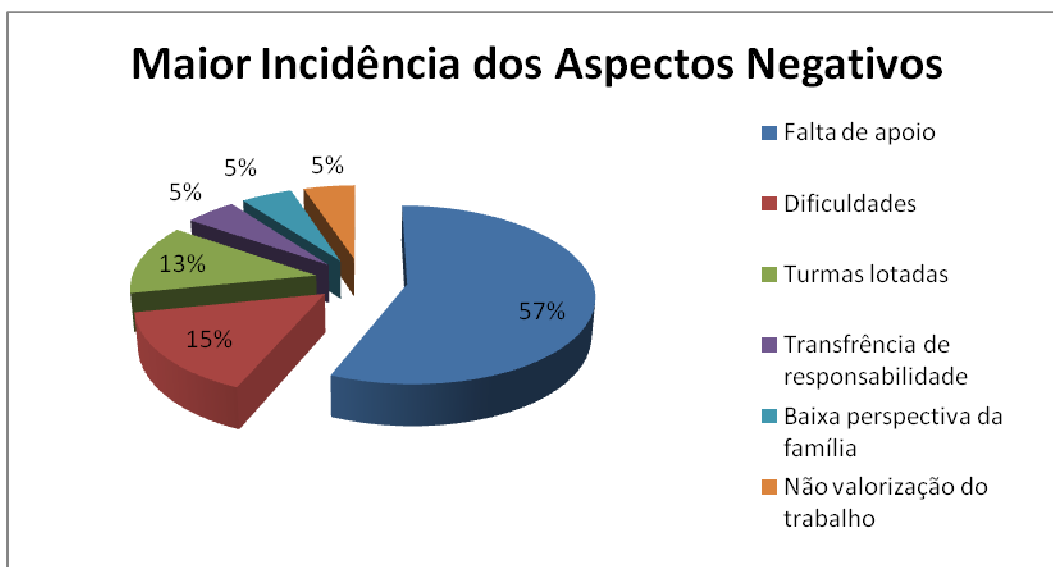
A categorização das palavras com maior incidência sobre os aspectos **negativos** encontrados na prática profissional dos respondentes podem ser observadas no gráfico abaixo, que revela o percentual da insatisfação que os professores-alfabetizadores relataram na questão com respostas abertas.

Os aspectos geradores da insatisfação que os professores-alfabetizadores encontram no seu fazer diário, podem ser verificados através do percentual das respostas obtidas que

apareceram com maior incidência, revelando os motivos da insatisfação que encontram na sua prática profissional.

Vale ressaltar ainda que, dos 29 respondentes, 04 se abstiveram em responder a questão, deixando de contribuir com suas opiniões para essa pesquisa.

Gráfico 31: maior incidência dos aspectos negativos



Dos 25 respondentes que contribuíram com suas respostas apontando os aspectos negativos encontrados na profissão como alfabetizadores, 57% relataram sobre a falta de apoio recebido por parte da direção, coordenação pedagógica, da CRE, da SME ou dos Pólos de Apoio, por 22 respondentes; 15% falaram sobre as dificuldades que encontram no exercício da profissão, por 06 respondentes; 13% falaram sobre as turmas lotadas como um dificultador para o desempenho de um bom trabalho com os educandos, por 05 respondentes; 5% reclamaram sobre a transferência da responsabilidade que a família atribuiu ao professor relativo à educação dos filhos, por 02 respondentes; 5% apontam como ponto negativo a baixa perspectiva da família com relação ao futuro dos filhos, por 02 respondentes; 5% relataram sobre a não-valorização do trabalho que exercem enquanto alfabetizadores, por 02 respondentes.

Dos aspectos negativos que os professores encontram associados à prática profissional, a falta de apoio pelos órgãos competentes ainda é o mais forte entre eles. De acordo com os respondentes, a falta de apoio se dá em todas as instancias da rede municipal de ensino, a começar pela coordenação pedagógica e da direção da escola. Eles se sentem desamparados no caminhar do exercício docente, contando apenas com o apoio dos demais

professores que atuam na mesma esfera, isto é, de outros professores que também são alfabetizadores.

As turmas lotadas também configuram como aspectos negativos citados pelos professores. De acordo com informações obtidas através de professoras da rede municipal, as turmas²⁴ de alfabetização podem ter até 30 alunos, mas por falta de vagas em outras escolas, essas turmas podem chegar a ter um número de até 38 alunos.

A transferência de responsabilidade que os pais atribuem aos professores na educação dos filhos é também um aspecto negativo apontado pelos professores. Conforme relato dos professores, as famílias entendem que a educação tem que ser oferecida pela escola, se eximindo da função em educar os filhos.

A baixa perspectiva das famílias relacionadas ao desempenho das atividades escolares e do futuro escolar das crianças, também foram apontados pelos respondentes como fator negativo da prática profissional.

As dificuldades encontradas são muitas. A baixa remuneração reflete no imaginário dos mesmos como desvalorização pelo trabalho que executam. Conforme Martins (1995), no decorrer da história dos profissionais da educação, o magistério das séries iniciais sempre foi desmerecido frente a outros segmentos de atuação dos profissionais que trabalham com a docência. A tarefa de ensinar as primeiras letras ficava a cargo das mulheres, já que os homens não podiam dedicar-se a essa função por ser mal remunerada; eles tinham compromissos financeiros com o sustento da família.

[...] Não raro a docência era uma benemerência não remunerada e de certo modo assistencial. [...] a educação popular ficava subordinada ao assistencialismo inclusive dos professores das aulas régias, pois previa-se uma “gratificação razoável” aos professores que admitissem entre seus alunos particulares alunos pobres, gratuitamente. [...] afinal, era uma atividade livre, sem compromisso. (MARTINS, 1995, p. 20)

²⁴ Essas informações não partiram da SME, e sim, de professores e diretores conhecidos que trabalham em escolas do município.

5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo geral, analisar quais são e como se formam as representações sociais de professores alfabetizadores a respeito de suas práticas profissionais, bem como, os impactos das mesmas na prática profissional dos professores investigados.

Para que esses dados pudessem ser verificados à luz das representações sociais, utilizamos objetivos específicos para podermos nos aproximar, ao máximo, dos dados que foram coletados através do instrumento utilizado (questionário) na pesquisa de campo. Os sujeitos-objetos que serviram como fonte para a obtenção desses dados, fôra composto por professores que atuam como alfabetizadores.

De acordo com o bloco 01 do questionário aplicado que compreendia fazer o levantamento dos dados sócio-culturais do universo dos professores investigados (29 respondentes), 28 desses professores são do sexo feminino, e apenas um respondente correspondia ao sexo masculino; 46% dos respondentes tem entre 40 e 50 anos de idade (13 respondentes). Todos os professores participantes possuem como formação inicial o Curso Normal - formação essa que compreende o ensino médio profissionalizante na área do magistério.

Dentre os respondentes, 26 professores buscaram formação em nível superior (graduação), concluindo a mesma, representando 67% desse universo. A graduação com maior representação compreende a área de Pedagogia, com o percentual de 38% (11 respondentes), seguida por Letras, com 35% (10 respondentes).

Alguns respondentes (totalizando 13 professores) após concluírem a graduação, buscaram na Pós-Graduação, especialização em áreas diversas no campo da educação, correspondendo a 37%.

Dos 29 professores investigados que lecionam em classes de alfabetização, 17 respondentes optaram por serem alfabetizadores, correspondendo a 19% do grupo que atua em sala de aula. Dentre eles, apenas 10 professores fizeram algum tipo de curso de capacitação voltado para a alfabetização, correspondendo a 11% do grupo investigado.

De acordo com os dados coletados, 16 professores trabalham como alfabetizadores há pelo menos, por um período que compreende entre 05 a 10 anos, correspondendo a 36% dos respondentes investigados.

O bloco 02 do questionário teve como objetivo buscar o perfil do professor que alfabetiza, e que, de acordo com as respostas obtidas pelos respondentes, a formação aparece como uma das principais características necessárias para o exercício da profissão do professor alfabetizador.

O bloco 03 do questionário voltava-se para a verificação da prática profissional e os impactos das mesmas influenciando o saber-fazer desses professores. Neste segmento, e de acordo com as respostas obtidas, uma boa alfabetização pode definir o caminhar do aluno no decorrer da escolarização, tendo sido eleita por 18 respondentes, representando percentualmente 40% das respostas obtidas.

Conforme a justificativa das respostas obtidas, para que a ação da alfabetização possa ser significativa e proporcione mudanças no processo de escolarização dos educandos, os professores investigados reconhecem que ter formação, habilidade e experiência na prática como professor-alfabetizador é bastante significativa, e que sem essas características, a ação do professor pode vir a comprometer o aprendizado.

Observamos ainda, conforme relato dos professores investigados, que o baixo salário e a falta de apoio pelos órgãos competentes (incluindo direção, coordenação, pais, etc.), não implica diretamente em suas ações enquanto profissionais, tendo sido assinalado por 25 respondentes, equivalendo percentualmente a 83%. Todos reconhecem a importância e a responsabilidade do papel que exercem, muito embora reconheçam ainda, a desvalorização social de suas funções.

De acordo com os objetivos específicos, o perfil que o professor alfabetizador tem a respeito de si mesmo, está voltado para a sua formação. Essa representação se constrói a partir da imagem que ele tem de si próprio somado a imagem que os outros tem por ele, como alguém que além de ensinar, deve ter competência, deve formar hábitos e ser dedicado. Essas características estão diretamente ligadas à imagem que ele tem de si mesmo enquanto responsável pela formação do aluno no processo ensino-aprendizagem, ou seja, na alfabetização dos mesmos.

O saber-fazer desses professores enquanto facilitador no processo da construção da leitura e da escrita de seus alunos está na forma como eles atuam em sala de aula, isto é, está voltado para a prática pedagógica. Neste caso, observamos através das respostas obtidas, que a

prática pedagógica está diretamente ligada à formação que possuem, sendo responsável por suas ações.

Todos os professores investigados declararam, de formas diversas, reconhecer que o seu trabalho, enquanto alfabetizadores, serem responsáveis pelo alicerce ou a base futura do educando, podendo através de suas ações, implicar diretamente no sucesso ou fracasso na vida escolar de seus alunos.

Através das respostas obtidas, nos foi possível ainda, identificarmos contradições que vem marcando os sentidos circulantes acerca dos professores que alfabetizam. Por um lado, observamos a permanência de imagens e modelos conservadores em sua prática, e por outro, podemos perceber que a busca por uma formação que possa nortear a prática pedagógica, resultando em exigências que destacam atributos intelectuais e científicos para um fazer pedagógico mais consciente.

De acordo com os resultados obtidos, podemos perceber que essas contradições estão presentes no cotidiano escolar, e que as novas informações que surgem através da busca pela formação, são filtradas pelo processo da objetivação que as materializa e é ancorada no núcleo figurativo da dando origem a uma representação, fornecendo um complexo de imagens e conceitos que se reproduzem visivelmente através de suas práticas e discursos.

Diante das exigências impostas pelos discursos oficiais acerca do domínio e das competências técnicas, somadas à imagem tradicional do professor responsável pelo alicerce da formação do educando e premidos ainda pela falta de apoio da escola, dos pais e/ou responsáveis e da comunidade escolar, o professor alfabetizador se vê diante de um desafio que não consegue dominar, tendo como resultado a sensação de desamparo e desvalorização de seu trabalho, que emerge, principalmente, pela falta de apoio dos órgãos competentes, que deveriam dar-lhes apoio e melhores condições de trabalho, mas que não o fazem.

De acordo com a abordagem processual de Moscovici (2003) a representação social do professor que alfabetiza está ancorada na formação desses professores, orientando o processo de comunicação, condutas sociais e prática pedagógica, sendo essa formação, o cerne do núcleo central dessa representação.

Os valores atribuídos pelos professores referentes à formação, como fio condutor para a prática pedagógica, presente nos discursos dos sujeitos investigados, levou-nos a perceber

que muitas questões ainda estão por serem investigadas, sendo o tema em questão, complexo e longe de se esgotar.

Por isso, abrimos aqui, um chamamento para novas pesquisas sobre esse universo, que apesar de contraditório, sua complexidade instiga-nos por respostas que possam vir a desvelar os “porquês” da desvalorização desses profissionais que, apesar de representarem parte importante no processo da formação dos nossos alunos, encontram-se tão mal aparados pela nossa sociedade e pelas políticas públicas que deveriam dar-lhes todo o suporte.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver esta pesquisa foi muito gratificante. É sempre muito bom trilhar por caminhos que não conhecemos muito, que não dominamos. A sensação que se tem, é que está sempre faltando algo, que algum tópico ficou incompleto. Mas o que é uma pesquisa, senão, algo inacabado, incompleto, que pode vir a ser completado por um outro pesquisador? Afinal, considerar uma pesquisa na área da educação, como algo finalizado, é no mínimo utopia, já que as questões e nuances que perpassam por esse campo, parece-nos infundável.

Apesar da enorme gratificação em poder ver o fruto de um trabalho que, apesar de não estar esgotado, buscou cumprir com seus objetivos, muitos foram os problemas que seguiram junto à realização do mesmo.

A pesquisa de campo foi a parte mais difícil deste processo. A espera por uma autorização dos órgãos envolvidos para a realização da mesma pode ser definido com desestimulante, desencorajador. O acesso às escolas foi fácil, isso por considerarmos que os amigos que fazemos no decorrer da vida profissional e acadêmica nos abrem portas. Portas essas, que apesar de estarem abertas, se fecham (ou quase se fecharam) devido à nova política existente dentro dos órgãos competentes, que refletem nas escolas com formato de “lei do silêncio”.

A realização desta pesquisa só se tornou possível, graças à boa vontade e empenho de professores comprometidos com a função que exercem, e que, apesar das dificuldades que encontram em sua prática profissional, não se negaram em colaborar, “furando” a “lei do silêncio”, impetrada de forma não oficial, nas escolas que participaram para a realização da mesma.

Enquanto aguardávamos a autorização para a realização da pesquisa de campo, conseguimos distribuir entre professores, diretores e coordenadores amigos, alguns questionários. Esses amigos, por sua vez, distribuíram esses mesmos questionários, aos professores amigos da escola em que trabalham.

Tendo em mãos, alguns questionários respondidos (correspondendo ao quantitativo de vinte e nove), e percebendo ainda que, o tempo passava e a autorização não saía, decidimos dar prosseguimento, fazendo a leitura dos dados que tínhamos em mãos.

Cabe-nos aqui, ressaltar que muitas incursões foram feitas ao órgão que delibera a autorização, dando o aceite ou não, à pesquisa proposta, mas sem sucesso algum. Muitos também foram os telefonemas por busca de respostas, mas sem qualquer êxito. A resposta era sempre a mesma: “o processo ainda está sendo avaliado”.

Fomos alertadas por pessoas que tem acesso a esse órgão (professores, diretores e coordenadores pedagógicos) que dificilmente essa autorização sairia, visto que, nenhuma autorização estaria sendo liberada pela atual Secretária de Educação.

Após estarmos com o trabalho praticamente concluído, buscamos mais uma vez averiguar como estava o andamento do processo. Deram-nos (pela primeira vez) o número do telefone da pessoa responsável pelo setor. Para nossa maior surpresa, a mesma informou que não existia nenhum processo referente ao título da pesquisa, ou número do processo. Insistimos que tal processo existia, pois tínhamos o número protocolado do mesmo. Após aguardarmos por um bom período, o mesmo foi encontrado.

Entretanto, tínhamos apenas o início de um problema maior: não havia no processo nenhuma ficha para contato, isto é, nenhum dado que pudesse permitir algum tipo de contato com os pesquisadores. Afirmamos que seria impossível, já que foram preenchidas duas fichas com o fornecimento de todos os dados, tais como: nome, endereço, telefone, e-mail, Instituição Educacional (faculdade) a que pertenciam os pesquisadores, etc.

Outro fato que surgiu (mas que não causou nenhuma surpresa) consistia nas exigências que teriam surgido para a deliberação do mesmo: estava sendo exigido que o projeto de pesquisa fosse aprovado pelo Conselho de Ética da Universidade. Isso implicaria em um projeto adaptado às exigências da SME, com modificação referente ao cronograma, o nome das escolas que seriam pesquisadas, e se possível, o nome dos professores que participariam como respondentes.

Diante aos pontos que precediam à autorização, abateu-nos uma sensação de impotência, isso por considerarmos que não haveria tempo hábil para que tais exigências pudessem ser cumpridas. Outrossim, pela inexistência do Conselho de Ética na Universidade.

Tínhamos diante de nós, um problema praticamente sem solução ou, com dois possíveis caminhos: sendo o primeiro, abandonar a pesquisa ora realizada, reiniciando outra,

com outro grupo focal (rede privada); ou, como segundo caminho, darmos seguimento à conclusão da mesma.

Optamos por dar seguimento à conclusão da mesma, já que o tempo investido não poderia ser descartado, considerando ainda que, as dificuldades encontradas também são fatores importantes a serem relatados no decorrer do processo de uma pesquisa, que teve que sofrer algumas modificações devido à atual burocracia do Sistema Municipal de Educação.

Apesar de termos elaborado uma pesquisa bibliográfica apurada, o impedimento de entrarmos nas escolas para darmos prosseguimento à investigação (proposta inicialmente pela pesquisa de campo), alguns dados que deveriam ter sido coletados através da interação entre o pesquisador e os respondentes (a entrevista), tornaram-se inviáveis.

Esta etapa teria sido de suma importância para que pudéssemos verificar como o professor que alfabetiza compreende a inclusão escolar em sua prática cotidiana, buscando verificar ainda, se a ação inclusiva desses profissionais no processo ensino-aprendizagem, acontece de fato, ou se existe apenas no discurso dos mesmos; questões referentes ao processo de inclusão escolar e práticas inclusivas não estavam contempladas no questionário.

Logo, apesar do empenho em buscarmos desenvolver uma pesquisa em que sua investigação e seus resultados estivessem em consonância com a linha de pesquisa em Políticas e Instituições Educacionais, através das lentes de uma educação inclusiva, a prática pedagógica dos professores investigados, voltada para inclusão escolar, não pôde ser verificada.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **NBR 6022**: informação e documentação – artigo em publicação periódica científica impressa - apresentação. Rio de Janeiro, ABNT, 2003a.

_____. **NBR 6023**: informação e documentação – referências - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002a.

_____. **NBR 6024**: informação e documentação - numeração progressiva das seções de um documento escrito - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003b.

_____. **NBR 6027**: informação e documentação – sumário - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003c.

_____. **NBR 6028**: informação e documentação – resumos - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003d.

_____. **NBR 6033**: informação e documentação - ordem alfabética - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 1989a.

_____. **NBR 10520**: informação e documentação – citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002b.

_____. **NBR 12225**: informação e documentação – lombada – apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

_____. **NBR 12256**: informação e apresentação – originais - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 1992.

_____. **NBR 14724**: informação e documentação - trabalhos acadêmicos - apresentação. 2.ed. Rio de Janeiro, ABNT, 2005a.

_____. **NBR 15287**: informação e documentação – projeto de pesquisa – apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2005b.

ALFABETIZAÇÃO EM FOCO. **Revista Cultural Simpro-Rio**. Ano IV, nº 5; novembro, 2003.

ALVES, Cristina Nacif. **Inclusão e linguagem**. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PEREIRA, Michele; MELO, Sandra Cordeiro (orgs). **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba: Editora CRV, 2009. ISBN 978-85-62480-08-9

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Thomson, 2004. ISBN 85-221-0133-7

_____, **“Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação”**. Em aberto, Brasília, a. 14, n. 61, p.60-80, jan./mar. 1984.

ANDALÓ, C. S. de A. **Fala Professora! Repensando o aperfeiçoamento docente**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e saberes**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. ISBN: 85-7526-131-2

ANTUNES, Celso. **Glossário para educadores (as)**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 198p. ISBN 85-326-2681-1.

ANTUNES, Aracy do Rego; TRINDADE, Maria de Lourdes Araújo; PAGANELLI, Tomoko Lyda. **O Município do Rio de Janeiro**. 7 ed. Rio de Janeiro: ACCES, 2008. ISBN 85-8657-22-4

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Para superar o fracasso escolar**. Jornal de Brasília, Ed.03/10/2005. [HTTP://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/para_superar_fracasso_escolar.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/para_superar_fracasso_escolar.htm). Acesso em 27/02/2009.

ARAÚJO, Livia Paulo de. **As representações sociais de professores sobre a progressão continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2005.

ARAÚJO, Sheila de Souza (2002). **Representações Sociais de um Grupo de Professores da Rede Municipal sobre a Família de seus Alunos**. CAPES – Banco de Teses. <http://servicos.capes.gov.br/resumo.html?idtese=19961533005010002p5>. Acessado em 20/05/2008

AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lucia (org). **Alfabetização Hoje**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997. ISBN 85-249-0535-2

AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes (org). **Imaginário e Educação: reflexões teóricas e aplicações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. ISBN 85-7516-160-9

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994. ISBN 85-249-0234-5

BARDIN. Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. 3 ed. Lisboa: Portugal, 2004. ISBN 972-44-12140-8

BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel. **Index para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Tradução: Mônica Pereira dos Santos, PhD. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação. Reimpressão: dez. 2002. ISBN 18-720-0111-81

BORJA, Amélia (1996). Representação Social dos determinantes de dificuldades de Aprendizagem. CAPES – Banco de Teses. <http://servicos.capes.gov.br/resumo.html?idtese=19961533005010002p5> Acessado em 20/0508.

CANDAU, Vera Maria (org). **Magistério: Construção Cotidiana**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. ISBN 85-326-1844-8

_____. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. ISBN 85-7490-028-1

CAMPOS, P. H. e LOUREIRO, M. C. (org). **Representações Sociais e práticas educativas. Goiânia**: ed. Da UCG, 2003.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, UNESCO, 2007. ISBN: 978-85-98843-62-9

CECCON, Claudius;; OLIVEIRA, Miguel Darcy; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. 37ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003 ISBN 85.326.0021-2.

CHAVES, Iduína M. **Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

DANTAS, Helena Cunha (1997). **As Representações Sociais dos Professores Leigos do Meio Rural acerca da Alfabetização**. CAPES – Banco de Teses. <http://serviços.capes.gov.br/resumo.html?idtese=19961533005010002p5>. Acessado em 20/05/2008

DEHEINZELIN, Monique. **A Fome com a vontade de comer: Uma proposta curricular de educação infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 215p. ISBN 85-326-1295-4

DOTTA, Leanete Thomas. **Representações Sociais do Ser Professor**. Campinas, SP: Alínea, 2006. ISBN 85-7670-035-2

ELMOR, T. M. R.; MADEIRA, M. C. **o idoso e o aprender: um estudo de representações sociais**. In: III JORNADA INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 2003, Rio de Janeiro: UERJ. 1 CD-Rom.

FARIA, D. S. (org). **Alfabetização: Práticas e reflexões. Subsídios para educadores**. Brasília: UNB, 2003. ISBN 85-230-0711-3

FATTORI, Marta. **DIDÁTICA MAGNA – Comenius: Aparelho Crítico**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 - (Paidéia). ISBN 85-336-2278-3

FERNANDES, Priscila Valverde. **Fracasso escolar: realidade ou produção?** Revista Acadêmica Multidisciplinar. Nº 06. Maringá, Paraná, 2006. ISSN 1519.6178.

FERNANDES, Francisco; GUIMARÃES, Marques; LUFT, Celso. **Super Dicionário da Língua Portuguesa**. Dicionário Brasileiro Globo. 52 ed. São Paulo: Globo, 1999. ISBN 85-250-0298-4.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. Educ. Soc., jan./abr. 2007, vol. 28, n. 98, p. 73 – 95. ISSN 0101-7330.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003. ISBN 85-249-0721-5

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 11 ed. São Paulo. Cortez, 2003. ISBN 85-249-0472-0

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. Atualizada. São Paulo. Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14). ISBN 85-249-0147-0

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 34 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002. ISBN 85-219-0005-8

FREIRE, Paulo e FAUDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, Moacir. **Historias das idéias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2002. 319p. ISBN 85-08-04436-4

_____. **Alfabetização e letramento têm o mesmo significado?** In Pátio – revista pedagógica. Ed. Artimed. Ano IX, n. 34. Maio/Julho 2005.

GARCIA, Regina Leite (org). **Novos olhares sobre alfabetização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004. ISBN 85-249-0782-7

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4^a ed. 10. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5

GILLY, Michel. **As Representações Sociais no Campo da Educação**. In JODELET, Denise (org). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. ISBN 85-7511-014-4

JODELET, D. **Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie**. In Moscovici (org) **Psychologie Sociale**. Paris, Presses Universitaires de France, 1990.

_____. (org) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do improvável**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2004. ISBN 85-08-06601-5

LEÃO, Débora Ortiz de (2004). **Representações Sobre a Leitura e a Escrita na História de Três Professoras**. CAPES – Banco de Teses. <http://servicos.capes.gov.br/resumo.html?idtese=19961533005010002p5>. Acessado em 20/05/2008

LINS, Carla Patrícia Acioli; SANTIAGO, Maria Eliete. Representação Social: Educação e Escolarização. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (org). **Representações Sociais: teoria e prática**. João Pessoa. Ed. Universitária/Autor associado, 2001. pp. 411-440.

LOPES, Marcell Ribeiro Castanheira. **Ser & não ser: a identidade do professor de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2004.

MACHADO Danielle C. & GONZAGA, Gustavo. O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-série de crianças no Brasil. **Revista Brasileira de Economia**. v.61 n.4 Rio de Janeiro out./dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471402007000400002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 23 jan 2009.

MACIEL, Lizete S. B. e NETO, Alexandre S. (org.). **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. ISBN 85-249-1092-5

MARTINS, Maria Anita Viviani. **O professor como agente político**. 4 ed. Edições Loyola, São Paulo, 1995. ISBN 85-1501253-7

MEIRA, Michele de Castro. **Fracasso Escolar: de quem é a culpa?** Fundação Nacional de Divinópolis. Ressignificando a Educação. Disponível em: <<http://www.funed.edu.br/revista/revista-eletronica3/artigo12-3.htm>> Acesso em: 11 abr. 2009.

MELLO, Jane dos Santos. **Representações sociais de professores sobre aluno com deficiência mental inserido no ensino regular**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá. Orientadora: Profª Drª Margot Campos Madeira. Rio de Janeiro, 2007.

MICHAELIS: **Minidicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2008. ISBN 978-85-06-05497-0

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: Reinventando o ensinar e o aprender**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 1996. 195p.

MONTEIRO, A. M. **Entre saberes e práticas: a relação dos professores com os saberes que ensinam**. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas: ANPED, 2003.

MOREIRA, A. M. **Ensino e aprendizagem – enfoques teóricos**. 3 ed. São Paulo: Editora Moraes, 1985.

MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas, Papirus, 1997.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Portal MEC. Seminário de Alfabetização e Letramento em Debate; Brasília, v. 1. P. 1-16, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. ISBN 85.326.289-6

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Edc. Soc., abr. 2001, vol. 22, n. 74, p. 27 – 42 . ISSN 0101-7330.

PÁTIO. **Revista pedagógica**. Ano IX, n. 33. fevereiro/abril, 2005. ISSN 1518-305X.

_____. **Revista pedagógica**. Ano IX, n. 35. agosto/outubro, 2005. ISSN 1518-305X.

PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri (1999). **Formação de Professores e Sucesso/Fracasso dos Alunos: Representação de Alfabetização**. CAPES – Banco de Teses. <http://servicos.capes.gov.br/resumo.html?idtese=19961533005010002p5>. Acessado em 20/05/2008

PRADO, Iara Glória Areias. **O MEC e a organização curricular**. São Paulo, v. 14, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.sielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0102-88392000000100011&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 06 de jul 2007. Pré-publicação.

Prefeitura do Rio – **Educação**. <HTTP://www.rio.rj.gov.br/sme/numeros.htm>. acessado em 27/02/2009.

POZO, Juan Inácio. **Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo**. Trad. Antônio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2004. ISBN 85-363-0427-8

QUEIROZ, Tânia Dias (organizadora). **Dicionário prático de pedagogia**. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2003. ISBN 85-339-0632-3

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Escola e cultura: as representações dos professores sobre o erro na leitura**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá. Orientadora: Profª Drª Clarice Nunes. Rio de Janeiro, 2003.

RANGEL, Mary. **Das dimensões da representação do “Bom Professor” às dimensões do processo ensino-aprendizagem.** TEVES, Nilda; RANGEL, Mary (orgs.). Representação Social e Educação: Temas e enfoques contemporâneos de pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1999. ISBN 85-308-0564-X

RANGEL, Solange G. **A psicogenética na formação do professor no curso normal em nível médio.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. ISBN 8585881-37-2

SANTOS, Mônica Pereira. **Escola para Todos – um Olhar pelo Mundo.** Anais do V Seminário Nacional do INES: Surdez e Diversidade. Rio de Janeiro, 2001.

SANTOS, Mônica Pereira; SOUSA, Luciane Porto Frazão. **A Prática da Educação para a Inclusão.** Relato de pesquisa publicado em Anais do III Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 2002.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PEREIRA, Michele; MELO, Sandra Cordeiro (orgs.). **Inclusão em Educação: diferentes interfaces.** Curitiba: Editora CRV, 2009. ISBN 978-85-62480-08-9

SANTOS, Simone Dutras dos. **Trabalhando com inteligências Múltiplas numa perspectiva Construtivista: Análise crítica da trajetória educacional da Escola Miraflores – a relação entre a teoria e a prática pedagógica de uma proposta educativa fundamentada nas inteligências Múltiplas.** Monografia (Graduação em Educação). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 22º ed. São Paulo: Cortez, 2002. ISBN 85-249-0050-4

SILVA, Simeia Araújo (1998). **Representações Sociais e Práticas de Professores Alfabetizadores da Rede Pública do Município de Goiânia.** CAPES – Banco de Teses. <http://servicos.capes.gov.br/resumo.html?idtese=19961533005010002p5>. Acessado em 20/05/2008

SILVA, Kátia Regina Xavier (2008). **Criatividade e Inclusão na Formação de Professores: Representações e Práticas Sociais.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003. 123p. ISBN 85-7244-243X

_____. **Letramento: Um tema em três gêneros.** 2 ed., 7 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 128p. ISBN 85-86583-16-2

_____. **Alfabetização e letramento têm o mesmo significado?** In Pátio – revista pedagógica. Ed. Artimed. Ano IX, n. 34. Maio/Julho 2005.

SOARES, Lucila. **Com a palavra, o professor.** Veja. Ed. Abril: São Paulo. ano 39, n 13, p. 108-103, 05 abril, 2005

SOARES, Elizabeth Nair Duarte Salgado. **Representações sociais de professores das séries iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2003.

SPIEGEL, Regina. **Letramento: Um desafio para o Supervisor Escolar.** Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade da Cidade do Rio de Janeiro – UniverCidade, Rio de Janeiro, 2005.

TYLER, R. **Princípios básicos de Currículo e Ensino.** Porto Alegre: Globo, 1978.

VIANNA, Dioni Brant e Silva. **Representações de práticas democráticas por professores de educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

VYGOTSKY, L. S. A. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: ed. Martins Fontes, 1998.

WEBER, Demétrio. **Sem Diploma.**
[HTTP://oglobo.globo.com/educacao/mat/2009/05/27/mec-um-em-cada-tres-professores-d...](http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2009/05/27/mec-um-em-cada-tres-professores-d...)
 acessado em 31/05/2009.

WEISZ, Telma. **Alfabetização: não há método milagroso.**
[HTTP://www.jornaldaciencia.org.br/](http://www.jornaldaciencia.org.br/) acessado em 27/02/2009.

WEINBERG, Mônica. **Querem mudar o á-bê-cê.** GuiaVeja. Ed. Abril; São Paulo. n. 14. pp 118-119. abril,2006.

WILSON, Tânia Cristina Pereira. **Relação entre representações sociais de “fracasso escolar” de professores do ensino fundamental e sua prática docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2003.

YOUNG, M. **Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado.** In: Grácio, S. & Storr, S. (Orgs.) *Sociologia da Educação II. Antologia.* Lisboa: Horizonte, 1982 (p. 151-87).

XAVIER, G. P. de Moura (2009). **Educação Inclusiva.** In CANEN, A. & SANTOS, A. R. dos (org); *Educação Multicultural: Teoria e prática para professores e gestores em Educação.* RJ: Ed. Ciencia Moderna, cap. 2. Rio de Janeiro, 2005.

ZAGURY, Tânia. **O Professor Refém.** Rio de Janeiro: Record, 2006. ISBN85-01-074665-9

APÊNDICE

A - Carta de apresentação à CRE.

À CRE

Venho por meio desta, solicitar autorização para que a mestranda Regina Célia Spiegel Marinho, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ inicie, sob minha orientação, pesquisa de campo em escolas que atendam ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, vinculadas à 7ª CRE, que tem sua sede localizada na Barra da Tijuca, na Avenida Ayrton Senna, 2001.

A referida pesquisa tem como objetivo central **analisar as representações sociais do professor alfabetizador e o impacto de suas habilidades no processo da construção da leitura e escrita de seus educandos.**

O cenário escolhido para a coleta de dados compreende parte da Zona Oeste, em escolas que fazem parte da 7ª CRE. Para que a pesquisa possa ser finalizada, é de suma importância ir a campo em busca de respostas que atendam ao objetivo da pesquisa. Para que isso possa acontecer de forma plena e real, a coleta de dados deve acontecer diretamente nas escolas, tendo como colaboradores diretos, professores que lecionem no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Anexos a esta carta de apresentação, estão o projeto de pesquisa e o questionário investigativo que será aplicado aos professores que servirão como agentes participativos para a realização dessa pesquisa.

O prazo para a finalização desta pesquisa está previsto para junho, com a apresentação à banca examinadora em agosto deste ano. O mês de julho será utilizado para a revisão e formatação textual dentro dos moldes exigidos pela ABNT.

Ao término deste processo, será entregue uma cópia da dissertação (concluída) à SME, à 7ª CRE e às escolas que colaboraram para a realização da mesma.

Certos de contarmos com a sua valiosa colaboração, agradecemos pela atenção e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que V.Sa. possa julgar necessários.

Atenciosamente

Profª. Dra. Mônica Pereira dos Santos

Chefe do Departamento de Fundamentos da Educação - FE/UFRJ

Profª. Adjunta dos Programas de Graduação e Pós-graduação em Educação – FE/UFRJ

Fundadora e Coordenadora do LaPEADE – Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação

Pesquisadora em Inclusão/Exclusão em Educação

B - Carta de apresentação os professores participantes.

Prezado Professor,

Início agradecendo a sua colaboração em responder a este questionário. Sua participação é muito importante neste processo, que tem por finalidade colher dados referente à sua prática profissional, formação e opinião sobre o processo educativo, em que você interage como ator partícipe do processo da alfabetização dos educandos, disponibilizando ferramentas que irão propiciar o desenvolvimento para um caminhar cheio de descobertas para a aquisição de novos conhecimentos.

Entendemos com isso, que sua prática e dedicação, é fator de grande relevância neste processo, refletindo no decorrer da vida escolar do educando.

Você poderá responder as questões a seguir, sem a preocupação de poder vir a ser identificado. Todas as informações contidas nas páginas que se seguem, serão sigilosas. Logo, não assine as fichas após respondê-las e não acrescente informações que possam vir a identificá-lo ou à escola em que trabalha.

A pesquisa consiste em verificar se a prática, a formação e o saber-fazer do professor que alfabetiza, está estreitamente associada a uma representação que corresponde apenas ao grupo de alfabetizadores da rede municipal de ensino do primeiro segmento do Ensino Fundamental da Zona Oeste do Rio de Janeiro, ou se pertence a um universo percentual maior. Vale dizer que o relatório final será disponibilizado às escolas participantes em setembro de 2009.

Contando com a sua valiosa participação, agradeço pela colaboração para que essa pesquisa possa se realizar com sucesso.

Atenciosamente

C – Instrumento utilizado para a coleta de dados.

QUESTIONÁRIO

1- Sobre você:

1. Sexo: F M
2. Idade: _____

2- Sua formação:

1. Ensino Médio: Formação Geral Técnico Normal
2. Ano de conclusão: _____
3. Possui Graduação? Sim Não
4. Concluída? Sim Não Cursando
5. Se possui, em que área? _____
6. Fez pós-graduação? Sim Não
7. Lato Sensu Stricto Sensu
8. Mestrado Doutorado
9. Concluída? Sim Não Cursando
10. Em que área? _____

3- Atividades profissionais:

1. Sempre lecionou na Classe de Alfabetização? S N
2. Estar como Alfabetizador foi sua opção? S N
3. Há quanto tempo você trabalha como Alfabetizador? _____
4. Há quanto tempo você trabalha no Município? _____
5. Há quanto tempo você está nesta escola? _____
6. Você fez algum curso específico para ser alfabetizador? S N
7. Qual? _____
8. Você foi trabalhar como alfabetizador por:
a. Por opção b. Por solicitação da Secretaria
c. Por solicitação da escola d. Outros Especifique _____

4- Características importantes do professor-alfabetizador:

Enumere conforme o grau de importância, as características abaixo.
(1) Maior importância (2) importante (3) menor importância (4) irrelevante

- 1- Gostar de crianças pequenas ()
2- Estar apto para tal desafio ()
3- Ser afetuosa (o) ()
4- Conhecer a psicologia infantil ()
5- Ser paciente ()
6- Manter-se fiel as suas convicções enquanto profissional ()
7- Relacionar-se bem com os pais dos alunos ()
8- Seguir fielmente a Proposta Pedagógica da escola ()
9- Ter vocação ()

10- Ter formação	()
11- Outra: _____	()

5- Como você acha que o professor-alfabetizador é visto pela comunidade escolar?

Marque apenas as características que você acredita estar associado a essa visão.	
1- Como um (a) substituto (a) da mãe	()
2- Como responsável pela base futura da criança	()
3- Como alguém que tem muito trabalho	()
4- Como alguém que, além de ensinar, deve formar hábitos	()
5- Como alguém que, além da competência, deve ser dedicado	()
6- Como alguém que desempenha tarefas importantes	()
7- Como alguém que ensina as primeiras letras e a cortar papel	()
8- De outra maneira: _____	()

6- No quadro abaixo você encontrará algumas frases relacionadas ao perfil do professor-alfabetizador. Marque a coluna que melhor corresponde à sua opinião enquanto integrante deste grupo.

	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Não sei dizer
1- Quanto mais antigo o professor, melhor é a sua prática.				
2- Trabalhar como alfabetizador é muito fácil.				
3- Não se exige muito do professor que alfabetiza.				
4- A Classe de Alfabetização deve ficar com os professores mais novos e inexperientes.				
5- Alfabetizar é mais que uma missão, é um dom.				
6- A graduação não é necessária para a formação do professor-alfabetizador				
7- Trabalhar como alfabetizador exige além da experiência, habilidades.				
8- Para ser um bom alfabetizador basta gostar de crianças.				
9- O magistério é uma profissão essencialmente feminina.				
10- A mulher alfabetiza melhor que os homens.				
11- O instinto materno favorece o profissional que alfabetiza.				
12- O professor responsável pela turma de alfabetização tem o apoio dos demais colegas.				
13- A ação do professor pode comprometer o aprendizado.				
14- O professor é responsável pela mudança social do aluno.				
15- Alfabetizar é fácil e não requer nenhuma				

experiência.				
16- Uma boa alfabetização pode definir o caminhar do aluno em sua escolarização.				

7- De acordo com o quadro acima, quais das características mencionadas correspondem à sua maneira de atuar? Escolha 8 opções e coloque no quadro abaixo, os números das frases que correspondem à sua escolha por grau de importância, sendo opção 1 para maior importância e opção 8 para menos importante.

Opção 1	Opção 2	Opção 3	Opção 4	Opção 5	Opção 6	Opção 7	Opção 8

8- Justifique as 4 opções que você considerou sendo as mais importantes.

a) Opção 1:

b) Opção 2:

c) Opção 3:

d) Opção 4:

e) Utilize o espaço abaixo para acrescentar características suas como alfabetizador que não estejam contempladas no quadro 6.

f) A forma como você se define enquanto alfabetizador é influenciada pela sua formação profissional?

() Sim () Não

Justifique:

9- Existem diversas formas para apresentar o conteúdo aos alunos. Dentre elas, qual você utiliza, no seu fazer diário, para tornar o processo da alfabetização mais interessante para o aprendizado do aluno?

Material utilizado	Considero	Não considero	Considero às vezes
1- Lousa			
2- Quadro de pregas			
3- Álbum de seriado			
4- Revistas em quadrinhos			
5- Livros didáticos			
6- Cartilhas			
7- Livros paradidáticos			
8- Brinquedoteca			
9- Jogos			
10- Músicas			
11- Origami			
12- Mural			
13- Cartaz			
14- Fantoques			
15- Jornais			
16- Revistas			
17- Mídias			
18- Outros <hr/>			

10- Cite quais dos itens acima utilizados por você, podem ser considerados como os mais importantes para o processo ensino aprendizagem, considerando a construção da autonomia do aluno na busca para novas aprendizagens.

11- A sua remuneração reflete no seu desempenho em sala de aula?

() Sim () Não

Justifique: _____

12- Faça uma rápida análise sobre a sua prática enquanto alfabetizador, considerando aspectos negativos e positivos, tanto a respeito de você mesmo, quanto a respeito do apoio (ou falta de) que você recebe para exercer sua prática profissional.
