

**EDNÉIA MARIA AZEVEDO MACHADO**

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES (PROFA): UM RESSIGNIFICAR  
DA PRÁTICA DOCENTE?**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL  
CAMPO GRANDE**

**2007**

**EDNÉIA MARIA AZEVEDO MACHADO**

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES (PROFA): UM RESSIGNIFICAR  
DA PRÁTICA DOCENTE?**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade Federal do Mato Grosso dos Sul, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alda Maria Nascimento Osório.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL  
CAMPO GRANDE  
2007**

**BANCA JULGADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alda Maria do Nascimento Osório

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Ivonete Tamboril

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Emília Borges Daniel

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Dilnéia Espindola Fernandes

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo conhecer as contribuições do curso de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) na prática pedagógica dos docentes que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental na rede estadual de ensino no município de Ji-Paraná. A metodologia utilizada para realização da pesquisa foi de caráter qualitativo, as técnicas para coleta de dados foram entrevista semi-estruturada realizada com doze (12) professoras, sendo dez (10) cursistas e duas (2) formadoras que participaram do PROFA no ano de 2001; observação nas aulas de Língua Portuguesa de quatro (4) professoras e análise de documentos. Para análise dos dados recorremos a Análise de Conteúdo. A análise dos dados levantados nos permite inferir que: há necessidade de repensar os cursos de formação continuada, tendo em vista o professor sujeito ativo neste processo. A participação no PROFA oportunizou uma reflexão mais aprofundada das questões de leitura e escrita, mas isto não garantiu de maneira direta mudanças na prática dos professores. O PROFA, pouco contribuiu para a ressignificação da a prática pedagógica, mas por outro lado apontou caminhos que podem ser retomados para esse ressignificar.

**Palavras Chave:** Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA); Formação Continuada; Professores Alfabetizadores.

## ABSTRACT

The present study had as an objective to know the contributions of the course of Graduation Elementary School's Teachers (GEST) on the pedagogical practicing of teaching staff who works with the first years of basic education on the teaching systems in the city of Ji-Paraná. The methodology used to do the research was of qualitative, the techniques used to collect the data were interview half-structuralized carried through with 12 teachers, being 10 still attending school (in the process of graduation) and 2 graduated that had participated of the GEST in the year of 2001. To develop the research we carried through as instruments to collect the data an interview half-structuralized with everyone that had participated of the inquiry, observation on the lesson of Portuguese Language of two teachers and analyses of the documents. To analyze the data we followed up the Analyzes of Subjects. Emerged from the analyses of data four categories: the continued graduation; changes in practicing of teaching staff; conceptions of reading and writing and the school as space for teaching graduation. Analyzing the data we can conclude that it's necessary to rethink the courses of continued graduation, considering the active teacher in the process. The participation in the GEST gave the opportunity to reflect more about the situations of reading and writing, but it didn't guarantee in direct way changes in practical of the teachers, therefore the politics provide improvement in the student's learning, also they are connected on the improvements of the conditions of works of education's professionals as well as in the schools, relation to the institutional factors and the factors inside of the schools. The GEST didn't re-signified the pedagogical practicing, certainly pointed ways that can be retaken this to re-signified.

**Words Key:** Program of Graduation Elementary School's Teachers (GEST), Continued Graduation, Elementary School's Teachers.

## AGRADECIMENTOS

Às professoras, funcionários e alunos das escolas nas quais realizei a pesquisa, meus agradecimentos sinceros, pois sem vocês este trabalho não teria sido possível.

À professora Dr<sup>a</sup>. Alda Maria do Nascimento Osório, minha orientadora. Meu mais profundo agradecimento pela orientação segura e cuidadosa.

Às professoras Dr<sup>as</sup>. Maria Ivonete Tamboril, Maria Emilia Daniel Borges e Maria Dilnéia Espindola Fernandes, pelas importantes contribuições no exame de qualificação.

A professora Ms. Josélia Gomes Neves, meus agradecimentos por todas as aprendizagens proporcionadas, pela atenção e carinho durante todo este percurso.

As colegas de trabalho do Serviço Social do Comércio (SESC) pelo estímulo e confiança.

*À minha família, meu porto seguro no qual sempre encontro refúgio  
em todas as dificuldades da vida...  
À Minha mãe que me encorajou na caminhada...  
A João Vitor e Beatriz, razão da minha existência,  
que me faz em todos os dias aprender novos saberes sobre a maternidade...*

*Ao meu companheiro Volney,  
pelo apoio incondicional nesta longa e difícil jornada....*

Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas, que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criticidade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. (PAULO FREIRE).

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS SUJEITOS DA PESQUISA.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS FORMADORAS COLABORADORAS DA PESQUISA .....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO 3 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO 5 - ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS .....</b>	<b>103</b>

## LISTA DE FIGURA E QUADROS

<b>FIGURA 1 – CARTILHA CAMINHO SUAVE .....</b>	<b>37</b>
<b>QUADRO 1 - REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES EM 27/04/2006 .....</b>	<b>78</b>
<b>QUADRO 2 - REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES EM 17/5/2006 .....</b>	<b>79</b>
<b>QUADRO 3 - OBSERVAÇÃO DO EPISÓDIO DO PLANEJAMENTO DAS PROFESSORAS 5 E 7 JUNTAMENTE COM A SUPERVISORA EM 18/05/2006.....</b>	<b>79</b>
<b>QUADRO 4 – REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES .....</b>	<b>80</b>
<b>QUADRO 5 - REGISTRO DA OBSERVAÇÃO DA AULA DE REFORÇO EM 18/05/2006 .....</b>	<b>81</b>
<b>QUADRO 6 - OBSERVAÇÃO DA AULA PROFESSORA 10 EM 10/05/2006 .....</b>	<b>81</b>
<b>QUADRO 7 – OBSERVAÇÃO DA AULA PROFESSORA 5 EM: 22/05/2006 .....</b>	<b>82</b>
<b>QUADRO 8 – OBSERVAÇÃO DA AULA PROFESSORA 7 EM: 22/05/2006 .....</b>	<b>83</b>
<b>QUADRO 9 – OBSERVAÇÃO DA AULA PROFESSORA 10 EM 29/05/2006 .....</b>	<b>83</b>

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>04</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>05</b>
<b>LISTA DE ANEXOS .....</b>	<b>09</b>
<b>LISTA DE FIGURA E QUADROS .....</b>	<b>10</b>
<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPITULO I - A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL.....</b>	<b>25</b>
<b>1.1 A Formação Continuada no Âmbito das Políticas Públicas.....</b>	<b>25</b>
<b>1.2 A Formação Continuada: Tendências e Possibilidades.....</b>	<b>34</b>
1.2.1 Escola, Reflexão e Formação Política: Três Pilares da Formação Continuada ..	41
<b>CAPITULO II – O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: IMPLANTAÇÃO NO BRASIL E EM JI-PARANÁ.....</b>	<b>48</b>
<b>2.1 Um pouco da história do município de Ji-Paraná:         lócus do estudo.....</b>	<b>54</b>
<b>2.2 Programa de Formação para Professores Alfabetizadores (PROFA) e         sua implementação no município de Ji-Paraná .....</b>	<b>56</b>
<b>CAPITULO III – O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES - PROFA NO OLHAR DOCENTE .....</b>	<b>61</b>
<b>3.1 A Formação Continuada .....</b>	<b>62</b>
<b>3.2 Mudança na Prática Docente .....</b>	<b>67</b>
<b>3.3 Concepções de Leitura e Escrita.....</b>	<b>72</b>
<b>3.4 A Escola como Espaço para Formação Docente .....</b>	<b>74</b>
<b>3.5 Um olhar sobre as práticas das professoras.....</b>	<b>77</b>
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>87</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>93</b>

## APRESENTAÇÃO

Em 1999 começamos a trabalhar como coordenadora de uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, função esta, que possibilitou a nossa participação direta e indiretamente na formação de professores, inclusive na condição de ministrante de cursos para professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Escola do Serviço Social do Comércio do Estado de Rondônia (SESC/RO). Nesse período algo que chamou nossa atenção foi o fato de que os docentes apesar de terem participado de um ou mais cursos de formação continuada, com propostas significativas, as quais tinham como ponto de partida as situações de sala de aula, não melhoravam, pelo menos “aparentemente” a sua prática pedagógica.

Algumas questões que, a nosso ver, produzem essas resistências e a reação docente de permanecer atuando da forma anterior ao curso de capacitação em serviço talvez estejam relacionadas às expectativas dos professores em relação aos cursos, a idéia esperar “receitas prontas” ou que realmente os cursos não representam uma aproximação com sua prática, caracterizando comportando-se no dizer de Osório (2003, p. 218), como: “[...] céticos, quase sempre colocando impedimentos e encontrando justificativas que impossibilitam a viabilização de qualquer proposta diferente daquela a que já estão acostumados”.

No intuito de aprofundar e sistematizar estudos sobre a ação dos professores após um curso de atualização, propomo-nos a desenvolver esta pesquisa em que pretendemos investigar as contribuições do curso de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA na prática pedagógica dos docentes da rede estadual de ensino do município de Ji-Paraná-RO. Tendo como objetivo específico: conhecer a prática pedagógica desenvolvida pelos professores alfabetizadores que participaram do PROFA no ano de 2001.

Sabemos que as discussões sobre estas questões geram muitas polêmicas, tanto do lado dos professores como dos formadores. Estes últimos alegam em análises informais que boa parte dos professores se mostram cada vez mais desinteressados, e que só participam em função de que são obrigados por seus diretores e supervisores. Do outro lado, estão os professores que reclamam que os cursos pouco contribuem para suas práticas e que estão totalmente fora da realidade das escolas. Essa idéia em relação aos cursos de capacitação em serviço, também é expressa por Scarpa (1998, p. 15, grifos da autora):

[...] de um lado, os formadores apontam como principal empecilho para seu trabalho a desqualificação do professor. Essa opinião, como frequência, manifesta-se em

comentários do tipo: ‘o professor não lê’, o professor não compreende o discurso acadêmico, ‘o professor só quer receitas’. Por outro lado, há a queixa muito comum dos professores de que os cursos de formação são muitos teóricos e pouco têm auxiliado a provocar transformações em suas práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula.

É possível analisar as razões das queixas dos professores, os quais sentem vítimas destes cursos, pois os mesmos quase sempre acontecem apenas para cumprir as metas propostas pelas Secretarias de Educação. Nossa explicação para isso, é que, em algumas situações, os profissionais selecionados para ministrar os cursos, muitas vezes, desconhecem a realidade das escolas e trazem propostas prontas idealizadas muito longe das necessidades e realidade dos professores o que acaba por dificultar o estabelecimento satisfatório de relações entre os conteúdos e as teorias apresentadas nestes cursos com sua prática de sala de aula.

Essas situações produzem efeitos negativos sobre a prática docente, ou seja, em nossa concepção, acabam por produzir a idéia de que o ministrante é sempre alguém que sabe, enquanto professor cursista é alguém que está sempre equivocado ou desatualizado. E os cursos passam a representar uma espécie de “educação bancária” no dizer de Paulo Freire (1988). Em verdade esses cursos, muitas vezes são pensados de “cima para baixo” com a pretensão de resolver problemas do cotidiano da sala de aula em curto prazo, com uma completa exclusão dos interesses dos professores e de suas experiências, reproduzindo, portanto, a “velha” representação de que em educação alguém fora do espaço da escola pensa e o professor apenas executa.

Sob essa ótica, a formação continuada de professores é concebida como a valorização e criação de técnicas eficientes, nas quais a ênfase maior é posta no desenvolvimento de uma gama restrita de competências técnicas para um “fazer docente eficiente”, baseadas na racionalidade técnica.

Ainda sobre essa questão, vale acrescentar o balanço crítico desenvolvido por Teberosky e Cardoso (1993), sobre os programas de formação continuada dos professores no Brasil, no qual constatam que a ineficiência das políticas ocorre em função de ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas que vêm acontecendo ao longo dos anos. De acordo com essas autoras, na década de 1960 os estudos estavam voltados para a descrição das qualidades pessoais do professor, e procuravam definir um modelo do bom professor. Por volta dos anos de 1970, as pesquisas ficam mais estruturadas e apóiam-se no paradigma processo-produto, ou seja, começam a relacionar o desempenho dos alunos às qualidades pessoais dos professores. E, nos anos de 1980 e 1990, prevaleceu a concepção de uma formação sustentada em atividades múltiplas, descontínuas e desvinculadas da prática dos docentes.

Já nos últimos dez anos, podemos assistir de forma marcante ao empenho por parte do Ministério da Educação e das secretarias estaduais e municipais de educação na implementação de programas de formação continuada, preocupadas, com a introdução de múltiplas inovações curriculares com propósitos de melhoria e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, em decorrência das exigências da sociedade atual, traduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9394/96.

Nesse sentido, os Referenciais para a Formação de Professores (1998) apontam para a necessidade dos processos formativos levarem em conta a interação do professor com a realidade na qual atua de forma sistemática, de maneira que isso o ajude a assumir cada vez mais uma atitude de investigação, questionamento e análise, de preferência com o conjunto de trabalhadores da escola.

A escola, nessa perspectiva, deve ser o espaço onde o professor possa ter a liberdade e a autonomia de pensar e repensar suas ações. Desta forma, a formação centrada na escola desenvolve um paradigma colaborativo entre os profissionais da educação, que precisam estar com seus pares para troca de experiências, um processo dialético, no qual serão sujeitos de suas práticas. (IMBERNÓN, 2004). Assim, a idéia de que alguém pensa – o especialista, e o professor apenas executa, tem condições de ser superada.

Nessa linha de pensamento, a formação continuada representa uma resposta, considerando as mudanças que vêm acontecendo no mundo, às exigências da globalização e da evolução tecnológica, que influenciam no papel da escola e apontam para um novo tipo de professor que tenha a consciência de que a educação é uma prática social e cultural.

Em nossa compreensão, não dá para preparar um cidadão para ser crítico e reflexivo, se não pensarmos em nossos professores como um dos principais agentes dessa formação. O que implica dizer que ele deverá ser também um cidadão crítico e reflexivo, que o professor não está a margem da discussão pública sobre as finalidades do ensino e sua organização, estando no meio das contradições presentes na sociedade, não podendo, nas suas reflexões e ações deixar de levar em consideração tal contexto como subsídio para sua prática pedagógica. Para que isso ocorra, é necessário pensar a formação não como apenas uma atualização esporádica e distanciada da realidade da escola, mas encará-la como uma possibilidade em que o professor torna-se um construtor de conhecimentos, que aprende com o outro, e busca soluções para as suas demandas de sala de aula entre outras questões que perpassam o cotidiano da escola.

Nesse sentido, o estudo ora apresentado é o resultado de uma pesquisa sobre as contribuições do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), na prática

pedagógica dos docentes da rede estadual em Rondônia. A pesquisa foi realizada na cidade de Ji-Paraná, envolveu duas (02) escolas da rede pública estadual e contou com a colaboração de dez (10) professores alfabetizadores, que participaram do PROFA. A opção por esta quantidade de sujeitos se apóia na informação dada pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC) que, dos cento e sessenta e cinco (165) cursistas, apenas quarenta (40) permanecem com turmas de alfabetização, daí propomos uma amostra de sujeitos da pesquisa o correspondente a 10% da totalidade de professores alfabetizadores.

Entendemos que pesquisas dessa natureza são relevantes para os estudos sobre formação docente, uma vez que podem responder e levantar questionamentos sobre as contribuições das políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores, na melhoria da qualidade da educação, principalmente da educação básica, além de ajudar na reflexão sobre a os cursos de formação e suas propostas metodológicas.

Considerando que um dos objetivos deste estudo é conhecer e analisar as contribuições do PROFA, na prática dos professores, que atuam no 1º do Ensino Fundamental, optamos por utilizar uma metodologia qualitativa, utilizando como instrumento para coleta dos dados a entrevista semi-estruturada e observação, tendo em vista a natureza da investigação, na qual procuramos construir interpretações a partir dos significados expressos pelos participantes. Para análise dos documentos e para interpretar os dados levantados utilizamos à técnica da Análise de Conteúdo.

Com vistas a compreender a profundidade da abordagem qualitativa explicitamos contribuições que evidenciam aspectos importantes a respeito desta questão. Segundo Minayo (1998 p, 22), ela nos permite adentrar “[...] no mundo dos significados, das ações e relações humanas, um lado não perceptível e captável em equações, médias e estatísticas”. Assim, visa compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para os indivíduos e situações particulares, daí a utilização da pesquisa qualitativa, apontada também por Chizzotti (1991), como aquela que procura mostrar que as relações sociais e interpessoais são complexas, contraditórias, originais e imprevisíveis.

Já Bogdan e Biklen (1987, p. 128) apontando para uma outra visão assinalam que a pesquisa qualitativa “[...] parte da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno social, como também sua essência. Busca as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações e suas mudanças”. A nosso ver, o maior desafio, uma vez que comumente avaliamos os fenômenos apenas na aparência sem um aprofundamento que subsidie melhor nossos julgamentos.

Metodologicamente a concepção da pesquisa qualitativa, nas ciências humanas, visa, principalmente, o estudo do homem que tem voz e é atuante no mundo e nos processos nos quais se insere. Diante deste ser complexo não é possível uma ação contemplativa por parte do observador. Assim se estabelece uma interação entre sujeitos.

Os objetivos da pesquisa qualitativa são descrever e entender o mundo como ele se apresenta, no qual o pesquisador e os colaboradores constituem suas partes fundamentais, sendo que estes últimos são atores que falam por si. Desta forma, esse modelo de pesquisa representa “[...] um processo interativo no qual o pesquisador apreende o significado que os colaboradores dão aos eventos e suas ações”. (MOREIRA, 2002, p. 237).

Portanto, partimos da idéia que a pesquisa qualitativa permite além da descrição do objeto de estudo, o seu aprofundamento na medida em que passa da aparência a essência do fenômeno, como assinalam Bogdan e Biklen (1987).

Identificado por Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 15) como a atividade de "documentar a realidade não-documentada". A pesquisa qualitativa se circunscreve, por um lado, pela utilização e influência das categorias utilizadas pelas ciências sociais para a compreensão da realidade (como classe social, ideologia, poder, etc...) e, por outro, pela criação de novas categorias que são construídas/reconstruídas na relação pesquisador x escola, pois:

[...] a heterogeneidade e a individualidade do cotidiano exigem outras dimensões ordenadoras. Impõem forçosamente o reconhecimento de sujeitos que incorporam e objetivam a seu modo, práticas e saberes dos quais e apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada durante séculos. (EZPELETA & ROCKWELL, 1986, p. 28).

De acordo com as leituras realizadas, podemos avaliar que nesse tipo de estudo, uma das mais difíceis tarefas, é a de buscar compreender o contexto onde a pesquisa é realizada, suas estruturas de poder, suas redes de comunicação, seus valores e símbolos, controlando a ansiedade de intervir sobre este contexto.

Já um segundo aspecto, igualmente importante, é a representatividade do dado. Não se vê como necessário buscar dados num grande número de pessoas ou casos, pois se pressupõe que em cada manifestação de um fenômeno está presente um aspecto invariante, que o define como tal, que faz com que este fenômeno se diferencie de outros e que os procedimentos de pesquisa tratam de desvelar. O critério para busca de dados representativos reside na condição de serem selecionados sujeitos e contextos onde a experiência do fenômeno a ser estudado esteja ocorrendo. (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

A pesquisa qualitativa, orientou a trajetória de nosso olhar, na medida em que possibilitou um revisitar a sala de aula que aparentemente tão bem conhecemos. Entretanto, o estar no lugar do pesquisador permitiu o encontro com a dúvida e com algumas situações de conflitos que têm contribuído para desestabilização de algumas hipóteses e surgimento de elementos novos relacionados ao nosso objeto de estudo: se o PROFA ressignificou a prática docente. Estamos nos referindo a idéia de que pelo fato de trabalharmos na escola, naturalizamos essa relação acreditamos que a realidade está dada e que o que vemos constitui a essência das coisas, daí a necessidade do estranhamento para uma melhor observação do objeto.

De acordo com a pesquisa qualitativa, os procedimentos metodológicos utilizados são: entrevista semi-estruturada, a observação e análise documental. (ANDRÉ, 1995, p. 28). Para a autora, a entrevista semi-estruturada procura dar liberdade à manifestação dos professores entrevistados, com utilização pelo pesquisador de um roteiro do qual constam às questões fundamentais aos objetivos do estudo.

A razão da escolha pela entrevista semi-estruturada (Anexo 1), deu-se em função da liberdade de percurso, pois, sem um roteiro determinado de forma rígida é possível assegurar a flexibilidade, de forma que o sujeito pesquisado possa discorrer sobre o tema em questão com base nas informações que ele detém o que consiste na verdadeira razão da entrevista. (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Para essas pesquisadoras essa técnica permite a criação de uma atmosfera de influência recíproca entre o pesquisador e o pesquisado, estabelecendo uma relação de interação, pois nos métodos qualitativos, o pesquisador é necessariamente envolvido na vida dos sujeitos visto que seus procedimentos de pesquisa baseiam-se em conversar, ouvir, permitir a expressão livre dos interlocutores. Sendo que estes procedimentos resultam em um clima de informalidade e as questões fechadas impõem certo distanciamento desnecessário entre o pesquisador e o pesquisado.

Assim, de acordo com Ludke e André (1986), essa proximidade exige constantemente que o pesquisador esteja se auto-avaliando para não perder de vista o sentido inicial da pesquisa, conduzindo os encontros com os sujeitos colaboradores na direção das respostas procuradas.

Ainda segundo, André (1995) podemos enumerar algumas habilidades necessárias para o pesquisador que conduz este tipo de pesquisa: a) atenção ao fenômeno estudado; b) capacidade para ouvir; c) acuidade para efetuar observações; d) disciplina para efetuar registros com capacidade para realizar síntese; e) paciência e perspicácia para captar nos

acontecimentos da vida diária os aspectos que trarão a compreensão desejada daquilo que se está estudando.

Ainda sobre a entrevista semi-estruturada, Triviños (1987, p. 146), afirma que esta “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Significa que entre outros aspectos, que um pesquisador que possibilita este “sentir a vontade” ao sujeito que participa da entrevista além de obter novos conhecimentos consegue por intermédio do ponto de vista do entrevistado fazer emergir juízos, representações e aspectos relevantes a respeito dos fatos e das relações que compõem o fenômeno a ser estudado.

Utilizamos a gravação para os registros das entrevistas mediante o uso do gravador, informando com antecedência às entrevistadas sobre a utilização do aparelho. Em seguida, realizamos a transcrição das mesmas, sendo registradas, tal como se deram.

Entendemos que a transcrição da entrevista é também um momento de análise para o pesquisador, pois ao transcrever a fala dos sujeitos ele tem a oportunidade de reviver a cena da entrevista e os aspectos da interação e desta forma tem condições de melhor analisar e compreender os registros obtidos. Este procedimento justifica-se, em primeiro lugar, por questão ética em respeito às colaboradoras, de modo que só fossem utilizados os conteúdos por elas permitidos. Foi um momento bastante rico, em que as professoras puderam, inclusive, refletir sobre as suas concepções, expressas na entrevista.

As observações desenvolvidas aconteceram em duas escolas da rede estadual de ensino no município de Ji-Paraná, tendo como sujeitos, quatro professoras que participaram do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA em 2001, e atuam com turmas do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), que corresponde a turmas de primeiro e segundo anos do ensino fundamental.

Após os contatos iniciais com as professoras sujeitos do estudo e a elaboração do cronograma a partir de suas disponibilidades, iniciamos esta etapa. As primeiras observações foram feitas em sala de aula, ocasião em que foi possível observar pelo menos dois tipos de situação: na primeira, duas das professoras ficaram bem à vontade, explicaram as crianças o porquê da minha presença ali e encaminharam as atividades pedagógicas com segurança própria de quem desenvolvia o trabalho daquela forma todos os dias. Por outro lado, na segunda situação, as outras duas professoras desenvolveram seu trabalho em sala de aula se mostraram um tanto quanto inseguras, percebemos que as professoras tinham conhecimento

das teorias, mas não conseguiam fazer uma relação adequada destas com a sua prática, o que resultou num certo desconforto das professoras com a minha presença na sala de aula.

O período das entrevistas e das observações foi de fevereiro a julho de 2006, sendo que as observações se davam no momento de planejamento e nas aulas de Língua Portuguesa conforme agendamento com as professoras.

Vale acrescentar que o roteiro das observações (Anexo 3) foi elaborado a partir dos objetivos traçados no projeto de pesquisa, partindo exatamente para o foco da investigação, pois segundo Ludke e André (1986, p. 25) “[...] o planejamento da observação é um importante momento que determina com antecedência” o “quê” e “como” “observar”. Assim, a partir da delimitação do objeto de estudo elaboramos um roteiro prévio para observação, desenvolvida em nossa pesquisa.

Nesse sentido, o processo de obtenção de informações desenvolveu-se a partir de um intenso trabalho de campo, somado à análise de documentos e textos pertinentes ao tema. O diário de campo, estruturado a partir das observações, resultou em uma riqueza de informações, se tornando um material valioso para a construção das interpretações.

Para Ludke e André (1986) a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional, pois oportuniza um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, possibilitando assim a coleta de dados, muitas vezes, impossíveis de ser captado de outras formas.

Os critérios para a seleção das professoras colaboradoras desta pesquisa foram fundamentados em três aspectos básicos: vinculação a rede pública estadual; a participação efetiva no PROFA com a conclusão dos 3 módulos e atuação no ano de 2006 no Ciclo Básico de Alfabetização, o (CBA).

Para localizar as professoras, com base no perfil anteriormente estabelecido, procuramos a Secretaria de Estado da Educação, que nos indicou as referidas professoras e suas respectivas escolas. Entramos em contato com elas através da supervisão e da direção da escola e em comum acordo discutimos e agendamos as atividades a serem desenvolvidas no decorrer das observações e das entrevistas.

Durante o período de Outubro 2005 a Fevereiro de 2006, percorremos várias escolas, cerca de dez na cidade de Ji-Paraná, sendo que apenas em cinco delas, as professoras concordaram em colaborar com a pesquisa. Sendo que realizamos a observação em sala em duas destas escolas, no total de (4) professoras observadas Já em relação às entrevistas foi possível contar com a participação de dez docentes.

Vale acrescentar que algumas professoras que tinham o perfil para fazer parte da pesquisa se recusaram a participar, alegando não ter disponibilidade de tempo, atitude esta que compreendemos e respeitamos. Por ocasião do primeiro encontro com as professoras, nossa preocupação de imediato foi informar os objetivos do estudo e sua relevância, no intuito de dissipar qualquer dúvida quanto ao uso dos dados. Entregamos um documento contendo um termo de consentimento, livre e esclarecido (Anexo 4), informando que não seriam reveladas suas identidades, sendo-lhes garantido o anonimato e o respeito a sua decisão de participar ou não do estudo.

Para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa utilizamos a expressão Professora e o número correspondente a seqüência em que foram realizadas as entrevistas. Sendo assim, eles aparecem como: **Professora 1; Professora 2 Professora 3, Professora 4, Professora 5, Professora 6, Professora 7, Professora 8, Professora 9, Professora 10, Formadora 1 e Formadora 2**, com a utilização de linguagem no feminino as professoras, considerando os estudos de gênero, pois todas pertencem ao sexo feminino.

Após o contato inicial com as professoras selecionadas, foi estabelecido um ambiente de cooperação e confiança facilitando o processo investigativo. Durante a pesquisa de campo, foram ouvidas as dez professoras, conforme explicitado no parágrafo anterior.

Entre as escolas cujas professoras foram sujeitos da pesquisa apenas uma é considerada de grande porte e atende os três turnos, com cerca de dois mil alunos; as demais estão localizadas na periferia e atendem apenas o ensino fundamental, funcionando nos períodos matutino e vespertino.

O terceiro instrumento utilizado neste estudo, foi a análise documental, uma vez que julgamos ser importante para contextualizar o fenômeno, aprofundar e complementar as informações coletadas, explicitar suas vinculações mais profundas. Segundo Ludke e André (1986, p. 39) na análise documental:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Os documentos coletados para realização do nosso estudo foram os planejamentos docente, caderno de registro das formadoras e os documentos oficiais do programa, a fim de estudar e analisar seus objetivos, seus pressupostos teóricos para podermos estabelecer parâmetros com os registros das entrevistas e observações (caderno de campo).

Os dados coletados foram analisados por meio do método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (1977 p. 42), “[...] como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter procedimentos sistemáticos com o objetivo de descrição do conteúdo”. Portanto, este modelo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta.

Triviños (1987, p. 17) o considera como o estudo “[...] das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências”. Ainda segundo o mesmo autor (1987, p. 162), o método de análise de conteúdo, em um enfoque dialético, é interessante:

[...] para o desvendar as ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc, que a simples vista, não se apresentam com a devida clareza. [...] pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético.

Corroboram com esta visão, Barros e Lehfeld (1996, p. 70) assinalando que a análise de conteúdo pode ser utilizada quando se quer ir além dos significados aparentes, da leitura simples do real,

[...] é atualmente utilizada para estudar e analisar material qualitativo, buscando-se melhor compreensão de uma comunicação ou discurso, de aprofundar suas características gramaticais às ideológicas e outras, além de extrair os aspectos mais relevantes.

Consideramos, essa técnica pertinente para este trabalho na medida em que possibilita uma leitura mais detalhada da realidade ora estudada. Segundo Triviños (1987), a análise de conteúdo refere-se a uma série de inferências ao conteúdo da mensagem, daí ser necessário dominar os conceitos básicos que alimentam esse conteúdo, por meio das três etapas assinaladas por Bardin (1977, p. 44), como sendo básicas nos trabalhos com a análise de conteúdo, tais como: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a saber:

- 1 a pré-análise, cujo objetivo central é a organização, sendo necessário estabelecer um programa, que pode ser flexível, mas preciso;
- 2 a exploração do material, cuja atividade maior é a administração sistemática das decisões tomadas durante a pré-análise e consiste de operações de decodificação;
- 3 o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A análise das entrevistas desenvolveu-se de forma bastante cuidadosa. Fizemos primeiramente a leitura atenta das mesmas, em seguida efetivamos a decomposição dos relatos em trechos onde se destacaram os elementos significativos. Esse conjunto de unidades de significados foram cuidadosamente lidos e analisados e, dessa forma permitiram que fossem feitos agrupamentos de idéias que se aproximassem se constituindo então nas categorias de análise.

Sabemos que na pesquisa qualitativa o processo de análise acontece simultaneamente ao processo de coleta de dados, pois as observações das aulas articularam-se ao processo de análise das entrevistas. Assim sendo, as respostas das entrevistas que se encontram na íntegra no (ANEXO 5) aliados aos registros obtidos nas observações, contribuíram como suporte para a elaboração das categorias sistematizadas.

A luz destas orientações, reconstruímos os processos que ocorrem na vida diária da escola ou da sala de aula, de forma a interpretar com uma análise rigorosa os dados coletados. Tal procedimento permite integrar os vários momentos da escola e interpretar sua realidade cotidiana. Sendo um processo de várias leituras até que se pudesse chegar às categorias que foram adotadas como definitivas para este estudo: a) A formação continuada b) Mudanças na prática docente c) Concepções de leitura e escrita d) A escola como espaço para formação docente e) Um olhar sobre as práticas das professoras.

Dessa forma, torna-se possível observar as relações entre o fazer docente e os pressupostos do PROFA, o que permite a sistematização a respeito do que será categorizado. Por exemplo, qual assunto foi o mais relevante ou o que foi mais falado, comentado quais as representações dos professores? O que é importante nos documentos analisados, Qual o significado disso?

Quando os autores que discutem sobre a análise de conteúdo se referem a pré-análise querem dizer ler todo o material levantado cuidadosamente o que inclui neste estudo: o documento completo do PROFA, os planejamentos dos professores; as observações que realizamos em sala de aula e as entrevistas. Salientamos que é de fundamental importância para nosso estudo estabelecermos parâmetros entre o que era pretendido com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, explicitados no documento completo do PROFA, suas intenções e o que efetivamente foi concretizado na prática pedagógica das professoras sujeitos desta pesquisa por meio dos materiais coletados: planejamento; observações e as entrevistas.

Segundo Trivinõs (1987), o pesquisador não deve restringir a sua análise apenas ao conteúdo manifesto dos documentos, e sim tentar aprofundar a análise e desvendar o

conteúdo latente, revelando ideologias e tendências das características dos fenômenos sociais analisados.

Outro fator importante, é que a análise de conteúdo não obedece à etapas rígidas, mas sim a uma reconstrução simultânea com as percepções do pesquisador com vias possíveis nem sempre claramente balizadas, tal como apresentado por Laville & Dionne (1999, p. 215).

Na realidade, um longínquo trabalho de análise já foi iniciado com a coleta de materiais e a primeira organização, pois essa coleta, orientada pela questão da hipótese, não é acumulação cega ou mecânica: a medida que colhe informações, o pesquisador elabora sua percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado

A análise de conteúdo antecede a possibilidade, sem excluir a informação estatística, muitas vezes de descobrir ideologias, tendências e outras categorias que caracterizam os fenômenos.

A descrição analítica, a segunda fase do método de análise de conteúdo, começa já na pré-análise, mas nessa etapa, especificamente, o material é submetido a um estudo aprofundado orientado, em nosso caso, por algumas questões elencadas a partir de referencial teórico-metodológico adotado, tais como: Em que o PROFA contribuiu para a formação e para a prática em sala de aula? Se ocorreu mudanças na prática pedagógica após terem participado do Programa PROFA? Que mudanças ocorreram Como foi a prática pedagógica efetiva após a participação no PROFA em 2001? Dentre outras.

Nessa etapa, procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são instâncias básicas, sendo que desta pré análise surgiu, a elaboração da análise propriamente dita. Portanto, a análise de conteúdo possibilitou uma adequada interpretação dos dados, resultando numa produção de conhecimentos importantes para a discussão de interesse sobre a formação continuada.

Entendemos que estudos dessa natureza são relevantes para aprofundar conhecimentos sobre a constituição do professor alfabetizador, uma vez que podem responder e levantar questionamentos sobre as contribuições das políticas públicas na qualidade da educação, principalmente na educação básica, além de ajudar na reflexão sobre a melhoria dos cursos de formação continuada, seus objetivos e suas propostas metodológicas.

Nessa perspectiva, este trabalho está estruturado da seguinte forma: no **CAPITULO I - A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL**, situamos o debate sobre a formação continuada nacional a partir da década de 1990, suas possibilidades e limites e seu

contexto no âmbito das políticas públicas, bem como as contribuições de estudiosos a respeito dessa temática.

No **CAPÍTULO II - O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: IMPLANTAÇÃO NO BRASIL E EM JI-PARANÁ**, os documentos do Programa e sua proposta metodologia e como este foi operacionalizado nesse município.

No **CAPÍTULO III – O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES - PROFA NO OLHAR DOCENTE** são apresentados os resultados da análise dos dados, divididos em quatro categorias a formação continuada; mudanças na prática docente; concepções de leitura e escrita; a escola como espaço para formação docente, o que resultou da articulação entre os dados sistematizados e a teoria que orientou toda a trajetória na elaboração deste trabalho.

Contudo, o processo foi sendo construído e reconstruído, sempre tendo como eixo norteador à revisão de literatura e os objetivos propostos, até a elaboração de algumas considerações, como a discussões das contribuições do Programa, e se este auxiliou na (re)significação da prática docente e alertou para algumas questões que precisam ser repensadas na formação continuada no sistema educacional brasileiro.

Na última parte do estudo apresentamos algumas considerações, resultantes do trabalho desenvolvido.

## CAPITULO I

### A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

Neste capítulo, buscamos situar o debate sobre a formação continuada de professores no cenário nacional a partir da década de 1990, suas possibilidades e limites, e seu papel na qualificação e no desenvolvimento profissional do professor, considerando as atuais reformas no sistema nacional de ensino, com intervenções e propostas do Banco Mundial as quais a educação que se baseiam na geração de capital humano para a nova sociedade, através de um modelo educativo destinado transmitir habilidades formais de alta flexibilidade, concentrando-se na educação básica, identificadas como políticas neoliberais (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2003).

Tomamos como referências básicas, no âmbito das políticas públicas: a Conferência Mundial da Educação para Todos, o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, o Plano Decenal de Educação para Todos e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nº. 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o PROFA.

Isso porque as reformas que o Estado brasileiro vem realizando na área da educação a partir dos anos 1990, até os dias de hoje, traduzem a lógica da adequação ao paradigma tecnológico, à busca da saída da crise do capital, que na concepção de estudiosos do assunto, conforme citamos acima, representam a materialização das políticas neoliberais.

#### 1.1 A Formação Continuada no Âmbito das Políticas Públicas

A sociedade brasileira, desde a Constituição Federal de 1988, vem redefinindo várias questões para a educação, o que podemos verificar a adoção de medidas governamentais visando à adequação do sistema educacional brasileiro ao processo econômico de reestruturação produtiva e de globalização dos mercados. É na década de 1990, que se intensificam as ações no sentido de ajustar em termos de políticas públicas, entendidas, neste trabalho a semelhança do pensamento de Frigotto (1989), como a interferência ou a ação governamental na vida das pessoas com vistas à consecução de objetivos que tenham como

centro o bem-estar comum, o sistema educacional ao processo de reforma do Estado brasileiro.

Assim, em decorrência das exigências colocadas pela reestruturação global da economia desencadeia-se um conjunto de medidas que operam mudanças em diferentes níveis e setores do campo educacional, que passam a configurar um verdadeiro processo de reforma das estruturas da política educacional no país.

Dessa forma, as políticas de implementação e de melhoria da qualidade da educação, a partir das reformas do Estado brasileiro, vem demonstrando um grande interesse pela qualidade do ensino em especial a educação básica, tendo em vista educação de qualidade para todos.

As políticas de investimento do Banco Mundial nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, trazem em suas intervenções as orientações para o investimento na Educação, como forma de alcançar progresso social e cultural da humanidade. Assim, a educação é concebida como uma das dimensões que contribui direta e indiretamente para o pleno desenvolvimento de todos os setores da sociedade.

Ao Longo da história no Brasil a educação foi idealizada como instrumento de recuperação econômica do capital. Como, Freitas (1995, p. 125) nos revela os verdadeiros motivos pelo grande interesse repentino pela Educação básica no Brasil, é que: “[...] o capital necessita de uma nova base tecnológica, que por sua vez, necessita de um tipo de formação diferente do que tem sido dada pela escola”. O discurso da efetivação de uma sociedade pós-moderna e o mundo do trabalho regido pelo atual processo de globalização impulsionou a definição de políticas públicas reformadoras da educação.

Diante de tais, reivindicações e reformas, a formação dos profissionais da educação encontram-se inter-relacionadas no discurso da modernização do Estado, para formar indivíduos que possa contribuir para “servir” os avanços de uma sociedade tecnológica, exigindo cada vez mais um ensino que valorize o pensamento crítico reflexivo e que saibam resolver problemas. Exigência essa posta pelo capitalismo, visando à globalização e unificação de determinados mercados econômicos.

Para Popkewitz e Pereyra (1992, p. 29), “[...] a reorganização econômica estimula uma retórica de internacionalismo em que os sistemas educativos nacionais deverão produzir trabalhadores para a concorrência internacional”. Assim, o discurso dos países que investem na educação e no condicionamento para desenvolvimento de suas potencialidades, prioriza também, a reforma dos sistemas de formação de professores. Ainda segundo os autores (1992, p. 11) acima citados:

Os objetivos de tais reformas nada mais são do que racionalizar os sistemas educativos, permitindo a sua adaptação aos objetivos nacionais e as estruturas econômicas em mudanças, aumentando a sua capacidade de resposta às preocupações financeiras e as pressões culturais que emanam dos espaços nacionais e internacionais.

Dessa forma, as políticas públicas na área educacional, têm apontado a formação de professores como uma de suas prioridades emergentes, articulando a educação com o sistema produtivo e o desenvolvimento nacional, fazendo com que os profissionais da educação assumam o papel de mediador entre economia/desenvolvimento/educação.

Nesse sentido, a partir da Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, Tailândia, em 1990, as discussões sobre a formação continuada de professores se tornou cada vez mais fecunda, visando garantir uma formação necessária ao profissional da educação. No Brasil, provocou o surgimento de políticas, tais como: o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, o Plano Decenal de Educação para Todos e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. A Declaração de Jomtien, também, conhecida como Conferência de Jomtien propõe definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e justa.

A nosso ver, essa Conferência sintetiza as exigências da sociedade para a ampliação dos processos de escolarização, tendo em vista a importância das práticas sociais de escrita no mundo capitalista e globalizado. Para concretizar estes propósitos, a escola assume um papel relevante no que diz respeito à socialização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e a preparação dos indivíduos de forma que eles tenham condições de analisar o contexto em que vivem com base em conhecimentos científicos que lhe permitam tornar-se mais críticos, saber argumentar e tomar decisões. O que requer um professor que esteja a altura desse desafio, e justifica a necessidade da formação continuada, que possibilite a esse profissional a ampliação de seus conhecimentos para que ele possa atender as demandas do dia-a-dia em sala de aula, e do mundo contemporâneo por meio de estudos e contato com pesquisas e discussões atuais sobre o fazer docente, ou seja, um professor preparado para atender com os mesmos requisitos propostos aos alunos.

No Brasil, os desdobramentos que sucederam à Conferência de Jomtien foi implementação de várias políticas, por meio de medidas governamentais que pretenderam

melhorar a qualidade da educação, tendo como pano de fundo a formação de professores, a qual se constituiu um elemento importante na universalização da educação.

Tendo em vista o advento da globalização e a efetivação da democracia, a educação passa a ser entendida como o maior recurso de que os indivíduos dispõem para enfrentar a nova estruturação do mundo. Diante desse contexto as medidas, sobre a formação de professores tornam-se um tema obrigatório nos debates educacionais. Para Ianni (1997), da educação depende a continuidade do atual processo de desenvolvimento econômico e social. E as instituições de ensino têm a responsabilidade de gerar condições para formar indivíduos competitivos para o mercado de trabalho. Mas, para que isso ocorra, é necessário um sistema de ensino comprometido com a democratização e a qualidade da educação como um todo.

Conforme Nunes (2000), o que anuncia o Plano Decenal de Educação para Todos (PDET) (1993 a 2003) é resultado de significativas pressões dos organismos governamentais e não-governamentais preocupados com os baixos índices de produtividade e qualidade dos setores econômicos e da educação. Nesse plano, consta um diagnóstico da realidade brasileira, no qual estão estipulados objetivos, metas e linhas de ações a serem aplicadas no período de 10 anos, para uma reconstrução do sistema educacional de educação básica.

Um dos itens do PDET traz um pequeno quadro sobre ineficácia do trabalho do professor atribuída à má formação desses profissionais, á falta de apoio pedagógico e aos insuficientes meios didáticos que não se mostram capazes de instituir no interior da escola “estratégias eficazes de ensino”. De fato,

[...] as escolas geralmente operam com pouca ou nenhuma definição de seus objetivos de aprendizagem, precários métodos de construção curricular, e os professores enfrentam grandes dificuldades para formular estratégias eficazes de ensino em virtude das insuficientes condições de formação inicial e contínua e da falta de apoio pedagógico e de melhores meios didáticos. (BRASIL, 1993, p. 23-24).

Diante de um quadro tão desafiador, o plano destaca a necessidade de um efetivo investimento na reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, recomendando inclusive no item “Profissionalização e Reconhecimento Público do Magistério” (BRASIL, 1993, p. 45-46),

Devem se intensificar as ações voltadas para a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, abrangendo a revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício.

É nesse panorama de prioridades estabelecidas e definições de estratégias que o Plano reafirma a necessidade de dar continuidade de forma mais intensa aos programas e ações para promover mudanças significativas na formação de professores e reavaliação dos currículos. Assim sendo, o Ministério da Educação como órgão responsável por essas ações vem cumprindo as recomendações quanto à “adoção de medidas legislativas e administrativas” para regular a formação de professores.

Percebemos que, o MEC vem implementando medidas no sentido de regular a formação de professores para educação básica. E essas regulamentações apresentam impacto direto no trabalho do professor, visto entre formação, profissão e trabalho, existe uma relação estreita e as políticas que orientam essas medidas, algumas vezes, colocam o professor ora como grande responsável pela má qualidade do ensino, ora como figura central para qualidade.

As críticas em relação à qualidade da educação e o levantamento da improdutividade pelo PDET desencadearam uma sensível preocupação com a necessidade de investimentos na valorização docente. Nesse sentido, o “Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade de Educação” (BRASL, MEC, 1994), ao visar a elevação dos padrões da qualidade da educação básica, estabeleceu metas voltadas para a qualidade da formação de professores tanto na formação inicial como na continuada.

As metas desse plano, para melhoria da qualidade da educação, também se estendem para as questões físicas - construção reforma e manutenção das escolas, reformulações de projetos pedagógicos e estímulo ao desenvolvimento profissional.

Entendemos que as medidas para melhoria da qualidade da educação tão propagadas nos últimos 10 anos devem ser conjuntas com uma série de investimentos, tanto nas questões físicas como na valorização do profissional, também, em equipamentos e materiais para que os professores tenham o mínimo de suporte pedagógico para desenvolver um trabalho, no qual a educação possa cumprir seu papel de diminuir as distâncias sócio-culturais e econômicas tão visíveis em nosso país. Este nem sempre cumprido face às limitações históricas, institucionais e formativas, que circunscrevem o trabalho docente.

A necessidade de se investir qualitativamente em educação para o bem estar da população brasileira é bem retratada por Goergen (1998, p. 14), quando afirma que: “[...] a educação é indispensável para o progresso social que o Estado, a sociedade e os órgãos competentes devem encontrar meios de atender as necessidades educacionais da população”.

Entretanto, embora exista essa discussão sobre formação de professores no Brasil, é possível afirmar que a formação docente, por si só, não tem condições de responder pelo

processo como um todo, apesar de se constituir um fator primordial para contribuir na melhoria da qualidade do ensino. Pois, a nosso ver, a tão almejada qualidade do ensino é também resultante de múltiplas ações numa perspectiva simultânea, como por exemplo: melhoria nas condições de trabalho, disponibilidade de materiais didáticos necessários para o desenvolvimento das atividades docentes, número adequado de alunos em sala de aula, além da valorização social e salarial.

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu Capítulo VI, ao dispor sobre a regulamentação da formação de professores – dos Profissionais da Educação, assim determina, no Artigo 62 (BRASIL, 1996, p. 48):

A formação de 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 quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A referida lei traz como inovação a definição de que a formação de professores para atuar na educação básica deve ser oferecida no âmbito do ensino superior, além do ensino médio. Determinando a criação dos “Institutos Superiores de Educação”, como uma alternativa para as universidades, no que tange à formação desses profissionais, de forma que todo professor deva ter cursado a educação superior. Vale acrescentar que, nesse sentido, a Lei 9394/96 dispõe, ainda no Art. 63 (BRASIL, 1996, p. 48), que:

Os Institutos Superiores 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 formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

De acordo ainda com a referida lei em seu Art. 87 § 4º “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Houve então, uma corrida por parte das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, em busca convênios com as Universidades para garantir o cumprimento de tal exigência. Sem contar que muitos professores, por iniciativa própria, procuraram os cursos de nível superior para qualificarem-se, especialmente o curso de Pedagogia.

Nesse contexto, os Institutos Superiores de Ensino significaram aparentemente o meio mais viável para habilitação em nível superior, sobretudo por oferecer uma formação rápida e um processo seletivo de fácil acesso, apesar das críticas sobre esta questão, como as de Pimenta (2005) ao assinalar que esta possibilidade de curso corre o risco de se tornar uma formação aligeirada por não priorizar o ensino da pesquisa, centralizando-se em torno dos problemas especificamente pedagógicos.

Enquanto que Saviani (1998), a respeito dessas instituições de ensino no cenário internacional, traz a experiência da Itália, cujos Institutos de Magistérios, apesar de equiparados aos institutos universitários, são classificados como de “segunda ordem”, sendo caracterizados pelo estereótipo de uma “cópia mal acabada” das Faculdades de Filosofia e Letras. Assim, para esse autor, a criação dos Institutos Superiores de Educação não pode abster-se das conquistas e do perfil que as universidades de educação conquistaram desde sua criação.

Fica clara a concepção de formação que embasa essa proposta, centrada apenas no ensino com caráter técnico-profissional, caracterizada pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação, tais como a redução da carga horária e da quantidade mínima de mestres e doutores para atuarem como formadores.

Houve uma proliferação das instituições privadas que se beneficiaram dessas condições, sem garantirem a qualidade necessária. A educação nesta perspectiva, passa a ser concebida como bem de consumo atendendo mercado financeiro, além de reforçar as políticas do Banco Mundial de induzir medidas e propostas voltadas para a redução do papel do Estado, e fortalecimento do setor privado.

Essa proposta de formação desconsidera toda a história de estudos de pesquisas na área de formação, realizados por diferentes estudiosos, como também as investigações desenvolvidas pelas universidades. Esse caráter técnico-instrumental não possibilita ao professor constituir-se como estudioso e um produtor de conhecimentos, atribuindo-lhe, apenas uma dimensão tarefaira, reafirmando a velha dicotomia entre teoria e prática e ensino e pesquisa.

Portanto, entendemos que, mesmo que a Lei 9394/96 tenha obrigado às instituições e os profissionais a tomarem uma iniciativa a respeito da necessidade da formação docente, sintetizada no Artigo 87 parágrafo 4º, a forma como ocorreu esse processo, interpretada por Pimenta (2005) como uma formação apressada, a nosso ver alcançou outros objetivos e não aqueles referentes à melhoria do ensino como questão central.

Essa afirmação fundamenta-se nas evidências empíricas que observamos no estado de Rondônia, pois os professores assumiam que estavam fazendo um curso de graduação apenas para evitar a demissão, assustados com o fragmento da lei que “ameaçadoramente” determinava: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior [...]”. Essa corrida dos professores em defesa da manutenção dos seus empregos e não necessariamente da qualidade do ensino, acarretou “exageradamente” a ampliação das Instituições Educacionais privadas, dentre elas os Institutos Superiores de Ensino.

Retomando, ainda, as orientações da LDB N° 9394/96 observamos suas determinações a competência da União estabelecer em colaboração com os Estados e Municípios diretrizes para orientar os currículos a fim de garantir uma formação básica comum em todo o país.

Sendo assim, o MEC apresenta novas propostas para os educadores brasileiros entre elas: Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Fundamental que tem como objetivo desenvolver programas de formação continuada no interior das escolas, incentivar o estudo em grupo, a troca de experiências o trabalho em equipe; e a articulação entre a teoria e prática. Conforme afirma o documento, os PCN têm a finalidade de:

[...] provocar e, ao mesmo tempo, servir como orientador de transformações na formação de professores. Espera-se que gere reflexões por parte dos formadores de professores e que seja usado nos âmbitos de gestão de sistema educativo e das instituições formadoras como subsídio para tomadas de decisões políticas. (BRASIL, 1998, p. 25).

Essa proposta foi desenvolvida com maior visibilidade no governo Fernando Henrique Cardoso na gestão 1994 a 2002, que em parceria com as Secretarias de Educação, tanto municipais como estaduais, cujo enfoque era a formação profissional relacionada com os trabalhos desenvolvidos em sala de aula. O Ministério da Educação, por meio dessa reorganização curricular, pretendia viabilizar a qualidade do ensino nas escolas públicas, de forma que atuassem decisivamente na construção do exercício da cidadania.

Outros desdobramentos da reforma educacional que têm produzido impactos no cotidiano escolar referem-se à definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais com objetivo de fornecer subsídios para a elaboração e/ou revisão curricular de cada estado, município e escola, orientando a formação de professores. A elaboração dos PCN inscreve-se dentro de um contexto de iniciativas governamentais que, embora nem sempre articuladas entre si, vêm constituindo, em seu conjunto, um verdadeiro processo de reforma educacional.

De acordo com documento introdutório, o PCN apóia-se no argumento da necessidade cumprir compromissos internacionais pelo governo brasileiro, especialmente a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, em 1990). Assim, conforme discurso oficial a elaboração dos PCN, (1998) responde a necessidade de atender os dispositivos legais que determinam o estabelecimento de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, ao mesmo tempo representa uma meta de qualidade para este nível de ensino.

Dentre as reformas implementadas pelo governo federal e o MEC, conforme já citamos acima, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores o PROFA, se apresenta também como uma medida governamental para melhoria da qualidade de Educação Básica. Esse programa tem como objetivo assegurar aos professores alfabetizadores bases teóricas e práticas de concepções de alfabetização de estudos atuais. Salientamos que o mesmo é objeto de estudo desta pesquisa, na qual nos propomos investigar suas contribuições para a prática pedagógica docente.

Sabemos que as ações governamentais, citadas acima, têm enfrentado muitos desafios em relação à diversidade da realidade docente brasileira. Ainda hoje, existem muitos professores sem habilitação ou que estão em processo de formação inicial, outros estão há anos em sala de aula apoiando-se apenas nos conhecimentos adquiridos em suas próprias experiências pedagógicas, distanciados das discussões teóricas mais recentes. Motivo pelo qual, entendemos que, diante de um quadro com características tão diversas, as políticas destinadas à formação de professores devem considerar tais particularidades, para que, assim, possam alcançar os resultados pretendidos.

Atualmente, o projeto de formação continuada materializado através do PCN vem se desenvolvendo de forma pontual, conforme observações no âmbito do estado de Rondônia, na medida em que o Ministério da Educação não mais disponibiliza contratação de consultores para a viabilização de programas como – Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, PROFA e GESTAR.

Observamos que, na gestão 2003 a 2006 – do Governo Lula, o processo de formação continuada ocorreu por meio de convênios e parcerias com as Universidades, a chamada Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, a partir dos programas: Pró-Letramento, Pró-Licenciatura; Proinfantil; Programa Ética e Cidadania e Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio.

Em seu conjunto, longe de qualquer consenso, esses aspectos têm sido objeto de inúmeros questionamentos e críticas. Questiona-se qual é o papel do Estado nos sistemas

descentralizados e, ao mesmo tempo, sobre o que e como descentralizar, questões que exigem uma avaliação constante do processo.

Também sobre a gestão e os processos pedagógicos pensados para melhorar a qualidade da educação, ao mesmo tempo em que há consenso sobre a necessidade de modernizar a gestão da escola para torná-la eficaz e responsável por seus resultados, o instrumental metodológico, em face da especificidade do campo da educação, certamente precisa ser diferente daquele utilizado pelas empresas.

## 1.2 A Formação Continuada: Tendências e Possibilidades

A formação continuada no cenário das políticas educacionais nos últimos 20 anos tem sido bastante discutida tanto no âmbito internacional quanto no nacional. Nesse sentido, podemos citar importantes contribuições como as de: Alarcão (2003), Nóvoa (1997, 2002), Schön (1997, 2000), Perrenoud (2002), Imbernón (2004), Pérez Gómez (1998), entre outras. Já no cenário nacional destacamos Pimenta (2005), Libâneo (1998), Freire (1996), e Scarpa (1998). Ainda que com enfoques diferentes, esses estudiosos tratam dos modelos de formação continuada, da valorização docente e dos caminhos que a formação dos professores requer na atual sociedade.

Sobre os modelos de formação continuada, vale ressaltar a sistematização apresentada por Pérez Gómez (1998), quando estabelece que a concepção que temos do papel do professor e da sua função social, estão intimamente vinculadas. Segundo o autor, há quatro perspectivas sobre a formação docente: acadêmica, técnica, prática e reconstrução social. O autor (1998, p. 362, grifos do autor) classifica diferentes perfis formativos que podem caracterizar os modelos de formação docente, quais sejam:

**Perspectiva Acadêmica** - ensino (enciclopédico), o conhecimento está relacionado à transmissão. Não é conferida nenhuma relevância ao conhecimento originado da própria prática docente. **Perspectiva Técnica** - o professor deve-se tornar um técnico competente, na aplicação dos conhecimentos traduzidos em procedimentos técnicos didáticos. Privilegiando a antecipação dos resultados através de um ensino eficientes e econômicos. **Perspectiva Prática** - toma o ensino como uma atividade peculiar, complexa e que fortemente marcada pelo contexto onde se desenvolve, traz conflitos de valores implicam escolhas de caráter ético e político com resultados imprevisíveis. Centra fundamentalmente na experiência prática enfocando a prática. Caracteriza-se pela escassa organização teórica. **Perspectiva reconstrução social** - toma a reflexão como um dos suportes para uma transformação das práticas sociais entre elas o ensino. Entretanto, essa reflexão sobre a prática não pode limitar-se

apenas a tarefa docente, uma vez que, é importante ampliar essa preocupação para o contexto que está inserido.

Essas perspectivas estão, associadas as concepções de formação permanente com objetivos e contornos diferenciados, que atendam aos valores sociais que as fundamentam. Na perspectiva acadêmica, o saber do professor não é levado em consideração, ele apenas aplica os conhecimentos elaborados por outros. Já a perspectiva técnica, privilegia antecipação dos resultados que devem ser alcançados através de processos de ensino eficiente e econômico. Nessa perspectiva não é alcançada a dimensão política sobre os problemas humanos, restringindo-se a uma competência profissional que responda a modelos de ensino e aprendizagem.

O professor na perspectiva prática apóia-se na reflexão sobre as situações que se apresentam em sala de aula. Busca localizar os problemas referindo-se a eles como situações individuais de aprendizagem ou a formas e processos sociais com características de contextualização histórico-sociais.

Na perspectiva da reconstrução social, é de fundamental importância que os professores tomem conhecimento e consciência das condições sociais a que estão submetidos no exercício da prática docente, com vistas a sua superação.

Atualmente o profissional docente, em relação à sua prática pedagógica, é visto, como alguém que desenvolve um fazer complexo para o qual se faz necessário o domínio de conhecimentos de diferentes naturezas, ou seja, se aproximando da “Perspectiva Prática”, apresentada anteriormente por Pérez Gómez (1998) e também das “Dez Novas Competências para Ensinar” propostas por Perrenoud (1998). Para esse autor (1998, p. 208), competência é:

[...] um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos – conhecimentos, *Know-How*, esquemas de avaliação, ferramentas, atitudes – a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas.

Vale chamar a atenção para a necessidade de redimensionar o conceito de competência, uma vez que as questões com as quais o professor se depara no exercício de suas funções colocam-no diante de situações que exigem soluções rápidas, para as quais nem sempre há tempo disponível para pensar os prós e os contras de cada decisão. O que demanda a sensibilidade e reconhecimento do que realiza para orientar o que pensa sobre o realizado. Assim, o professor não apenas aprende e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, mas também, aprende no próprio processo.

Nesse sentido, o professor é mais que um mero transmissor, pois, não cabem mais as explicações tradicionais de formação que o concebiam como um sujeito a quem competia apenas a tarefa de reproduzir o conhecimento que recebia, limitando sua atuação à tarefa de repassador de conteúdos, impedindo-o de refletir sobre: o que estava fazendo; como seus alunos aprendiam; o que facilitava ou dificultava o processo de ensino e aprendizagem; quais as estratégias didáticas mais adequadas a serem utilizadas entre outras questões.

Na história da formação continuada, de acordo com Imbernón (2004) sempre ou quase sempre a formação de professores esteve pautada na concepção de ensino, como transmissão de conhecimento. Sendo que neste processo o professor teria pouco ou quase nada a contribuir para sua formação, prevalecendo a fórmula do receituário.

Para contestar esta concepção de reprodução, o Referencial para Formação de Professores, (BRASIL, 1998) propõe que o professor, entre outros aspectos, precisa atender as exigências da sociedade no que diz respeito à elaboração de boas situações de aprendizagem. Em nosso entendimento, tais situações são compreendidas como aquelas aprendizagens que resultam da ação planejada do docente relacionada com a intervenção pedagógica realizada durante a atividade de forma a incidir na aprendizagem dos alunos e neste caso, de alunos reais.

Ao nos referirmos a alunos “reais” queremos dizer que são aqueles alunos que “de fato” estão na escola e propõem em sala de aula uma série de desafios, envolvendo a diversidade cultural e lingüística, com diferentes ritmos de aprendizagem, e múltiplas expectativas em relação à escola, além de outros fatores e situações que somente no cotidiano vão ser identificadas. Isso porque eles são sujeitos singulares, oriundos de contextos diferenciados, com experiências próprias e, por conseguinte, com saberes distintos.

Enquanto que os alunos “ideais”, aqueles que aprendem com facilidade o tempo todo, não apresentam dificuldades de aprendizagem, nem distúrbios de comportamento, trazem os materiais sempre organizados, são “limpinhos”, sempre muito obedientes, são os que estão presentes nos vídeos dos tradicionais cursos de formação continuada aos quais os professores têm acesso, evidenciando a Perspectiva Acadêmica com base no ensino enciclopédico. Talvez uma ilustração mais próxima disso que estamos falando, seja a da garotinha da capa da cartilha **Caminho Suave**, apresentamos a seguir, Essas e outras representações desse tipo povoam o imaginário docente.

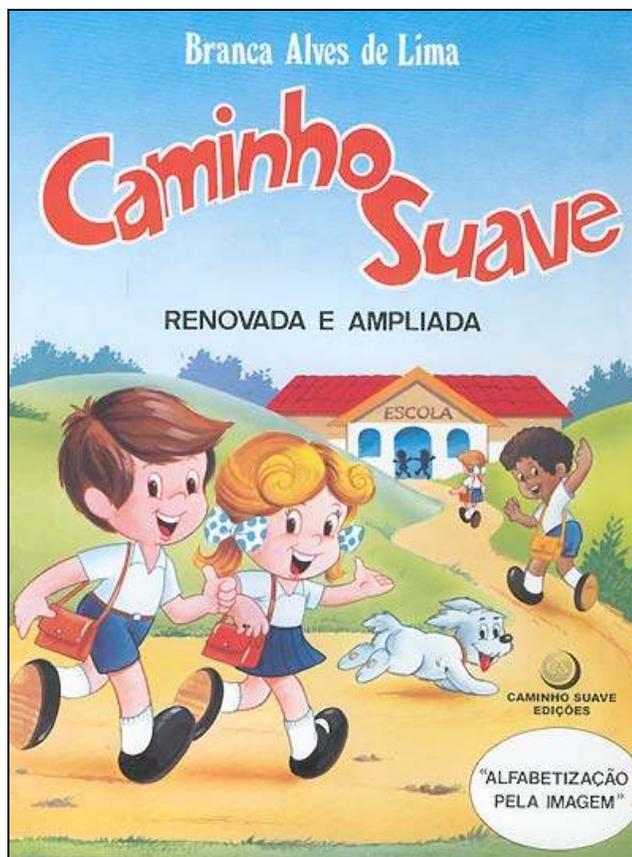


FIGURA 1 – CARTILHA CAMINHO SUAVE

Sustentamos a idéia de que o modelo formativo oferecido nem sempre atende as expectativas dos professores, tampouco ajuda na superação dos problemas pedagógicos, principalmente porque pode estar baseado na imagem de um aluno muito diferente daquele que se encontra na sala de aula ou ainda na idéia de receituário com isso o professor por algum tempo repete uma atividade que “aprendeu no curso”, no entanto por não ter uma fundamentação que justifique o trabalho, aos poucos retoma a antiga forma de atuação.

Para Imbernón (2004, p. 54), o processo formativo não deve se constituir em um receituário, influenciando o professor no sentido do que ele “[...] deve fazer, o que deve pensar e o que deve evitar para adequar sua atuação educativa ao modelo proposto”. Daí a necessidade da produção de estudos que apontem na direção de um modelo de formação que considere o professor como sujeito construtor de sua prática e de conhecimentos, construindo assim, possibilidades de uma educação cidadã, tal como preconiza a LDB 9394/96. Isto porque o profissional requerido para o momento histórico atual deve ter um novo estilo, uma nova atitude, superando, assim as práticas tradicionais, seja competente, criativo, capaz de

planejar, executar e avaliar as ações a serem desenvolvidas e que estas respondam aos interesses dos alunos e, de modo geral, da sociedade como um todo.

Dessa forma e com base em um diagnóstico que indique as necessidades dos professores, faz-se necessário que as políticas de capacitação implementem um modelo de formação, mais adequado, talvez enfocando aspectos apontados por Libâneo (1998, p. 28) como: “[...] uma sólida formação cultural geral, capacidade de aprender a aprender, competências para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação [...]”. Para que a partir desta formação, esse profissional possa se apropriar de novos conhecimentos, ressignificando conceitos e práticas e, por conseguinte enriquecer seu repertório pedagógico.

Por essas e outras razões, muitos pesquisadores e estudiosos como Perrenoud, Freire, têm buscado elementos teóricos que subsidiem reflexões acerca de novas tendências que venham facilitar a compreensão do processo de formação e atuação de professores como *continuum* na perspectiva de transformação, de desenvolvimento pessoal e profissional desse trabalhador.

Nessa linha de pensamento, Perrenoud (2000) aponta como uma importante competência a ser desenvolvida pelo professor a necessidade de “administrar sua própria formação contínua”, como elemento significativo rumo à autonomia profissional, articulando a formação continuada com sua prática pedagógica.

Em relação a Paulo Freire, vale acrescentar que, na condição de secretário municipal de educação de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina, no período de 1989 a 1992, desenvolveu o programa de formação permanente. Considerando essa formação imprescindível no âmbito das políticas educacionais, Freire (1991, p. 80) destaca seis princípios básicos para execução de programas de formação:

- 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através de reflexão sobre o seu cotidiano.
- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
- 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
- 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
  - a fisionomia da escola que quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
  - a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
  - a apropriação pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possa contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Nessa perspectiva Freire apresenta uma série de indicadores que sugerem reflexões que, em muito tem contribuído para avançarmos na compreensão do fazer docente, uma vez que possibilita um entendimento de como essa formação colocada por ele como permanente pode favorecer a qualidade do processo educativo.

Paulo Freire defendia que o ato de pensar a partir da prática é um ponto de partida estratégico para a formação docente. Sobre essa questão, o autor afirmava que, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1997, p, 43). Daí não termos nenhuma dúvida em apontar esse educador como um dos mais importantes teóricos que contribuíram para a discussão sobre a tematização da prática, ou seja, transformar a prática pedagógica em objeto de estudo analisando o que é relevante, o que deve ser aperfeiçoado e o que deve ser retirado.

Ainda sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente, vale acrescentar que só foi possível atribuir a devida importância a esta temática, graças a crítica ao modelo de racionalidade técnica vigente até nos anos 1980 e ao surgimento de um novo modelo de formação com uma abordagem crítico-reflexiva (ALARCÃO, 2003; IMBERNÓN, 2004). Pois, até aquele momento era evidente a desprofissionalização do professor e a desvalorização do magistério presente nas perspectivas apontadas por Pérez Gómez (1998) já apresentadas neste texto. A esse respeito, Nóvoa (1997, p. 15). confirma o movimento de invisibilidade docente nas décadas de 1960 e 1970 a partir das experiências de formação de professores em Portugal, nos seguintes termos:

Os anos 60 (sic) foram um período onde os professores eram ignorados, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; os anos 70 (sic) os professores foram esmagados, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; os anos 80 multiplicaram as instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

Assim, observamos que ao longo dessas décadas, diferentes perfis são atribuídos aos profissionais de educação, ora de negação a sua existência – quando o protagonista é o aluno traduzido nas concepções escolanovista, ora de responsável pela reprodução das “perversidades” da sociedade, relacionada as premissas das teorias crítico-reprodutivas e ainda como objeto de controle do sistema estatal. Podemos constatar que concepções como essas também se fazem presentes na história da formação docente no Brasil.

Para Nunes (2000), nas décadas de 1980 e 1990, os professores lutam para se colocar no centro das discussões das problemáticas, sobre a profissionalização e a valorização

do magistério, cultura escolar, carreira e o percurso profissional. A dimensão crítico-reflexiva pressupõe a capacidade de o professor, com os demais participantes de ações de interesse comum, traçar, nos valores e normas consensuais, as diretrizes de orientação no sentido da emancipação humana.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2002, p. 38) confirma que a formação continuada deve estar pautada em um trabalho coletivo, no qual a experiência e a reflexão sejam instrumentos permanentes de análise, pois a formação continuada:

[...] deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Nesse sentido, o espaço pertinente de formação continuada já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.

Essa reflexão nos permite uma avaliação do quanto é importante, necessário e urgente o desenvolvimento da competência para trabalhar em equipe, uma vez que, em meio aos seus pares, os professores além de trocar experiências e comunicar saberes, podem construir propostas que respondam às demandas postas no cotidiano escolar.

Sendo assim, é preciso pensar uma metodologia de formação que contemple aspectos como: o estudo compartilhado; o planejamento e o desenvolvimento de ações conjuntas; estratégias de reflexão da prática; análise de situações didáticas específicas, dentre outras, como efetivas propostas de viabilização do processo formativo, nos aproximando do que afirma Perrenoud (2000, p. 79) “A evolução da escola caminha para a cooperação profissional”.

Nesse contexto, o que é esperado do trabalho voltado para a reflexão, é que possibilite ao professor o exercício da autonomia, a auto-formação, e o trabalho coletivo a fim de se assumir como sujeito da sua própria prática. Conforme Nóvoa (2002, p. 38-39): “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre sobre os percursos e os projetos próprios”. Isso pode significar a construção de uma identidade profissional na perspectiva docente, num processo dinâmico, contínuo e plural que se faz nas diferenças, num campo contestado e de lutas, numa forma de afirmações de posições e resistências.

No modelo de formação baseado na reflexão partilhada, proposto por Scarpa (1998), um outro fator que se destaca compreende que o processo formativo deve estar pautado na concepção que considera o professor como sujeito de sua própria formação, que possa refletir sobre o seu fazer pedagógico e assim de forma autônoma possa buscar repostas

para as demandas de sua sala de aula, se comprometendo efetivamente com as aprendizagens dos alunos.

Entendemos que essa visão está longe de ser utópica, e que representa o objetivo central da discussão sobre formação docente, pois estabelece como meta a ser alcançada a autonomia docente, manifestada por meio de iniciativas como a busca da atualização permanente, a preocupação com a aprendizagem dos alunos, o compromisso com a educação inclusiva, etc. Em nossa compreensão, tais fatores justificam os esforços da construção de uma proposta de formação continuada, o que procuramos evidenciar a partir das suas tendências e possibilidades.

Sendo assim, apresentaremos no próximo tópico, as três grandes questões conceituais que estão presentes nas reflexões produzidas por Alves (1995), Nóvoa (1991), Candau (1996), Schön (2000) e Freire (1997) que possibilitam a sustentação teórica das nossas argumentações, a saber: a escola como local privilegiado da formação docente, a reflexão da prática pedagógica, a formação política.

### 1.2.1 Escola, Reflexão e Formação Política: três pilares da formação continuada

Ao estudar sobre formação continuada, um dos consensos que observamos como resultado das leituras realizadas em função da elaboração desta dissertação, refere-se à definição de um dos lugares de onde deve partir e acontecer o processo formativo: a escola, a qual consideramos um espaço estratégico para que ocorra essa formação, pois é lá que o professor desenvolve suas atividades vivendo cotidianamente sua realidade, confirmando que: “As novas descobertas sobre a formação continuada de professores, [...] postulam que a escola deve ser o seu *locus* privilegiado de formação”. (BARRETO, 1999, p. 212).

Dessa forma, os estudos de Nóvoa (1991) apontam a escola como *locus* de formação continuada do educador. Sendo um local onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores, onde o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas práticas numa construção dialética entre o desempenho profissional e aprimoramento da sua formação.

Nessa mesma linha de pensamento encontram-se, Alves (1995), e Candau (1996), quando argumentam que a escola é um espaço adequado da formação continuada, deslocando das Universidades e Secretarias de Educação, instâncias tradicionalmente responsáveis por essa tarefa, enfatizam que:

Há um acordo entre os educadores de que a capacitação, em última instância, deve-se dar na escola, em serviço, com um processo, envolvendo uma interação entre os profissionais que nela atuam. (ALVES, 1995, p. 61).

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referências. (NÓVOA, 1991, p. 30).

O locus de formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o locus de formação continuada de professores da universidade para própria escola de primeiro e segundo graus. [...] considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. (CANDAUI, 1996, p. 143-144).

A escola, postulada por esses autores, deve ser um locus de formação, no qual o professor possa ter liberdade e autonomia de pensar e repensar suas ações e dispor de momentos para reflexão sobre sua prática com os seus pares. Pois, nesse espaço, é que ele encontra situações conflitivas, contraditórias e problematizadoras que possibilitam o seu crescimento profissional, na medida em que precisa mobilizar saberes adquiridos ao longo de sua formação inicial e continuada para responder a tais demandas.

Essa perspectiva não é simples, nem ocorre espontaneamente, não é apenas no cotidiano escolar e nem o professor desenvolvendo seu trabalho e estudos pontuais que ele estará se formando continuamente. Para Nóvoa (2002, p. 30), a formação continuada deve estar articulada:

Com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referências. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Assim, ampliando a visão do trabalho docente, mais que um professor reflexivo, é necessário envolver os demais profissionais da educação, para que seja possível concretizar a expressão utilizada por Alarcão (2003) “uma escola reflexiva”. A qual é entendida como aquela instituição que desenvolve suas atividades a partir de um projeto político pedagógico com clareza de sua missão social, constituindo-se uma organização aprendente, em que todos no decorrer do processo educativo possam ter ganhos em suas aprendizagens, inclusive os que nela ensinam.

Ao mencionarmos o projeto político pedagógico queremos afirmar sua importância como instrumento sistematizador das idéias e concepções que circulam em determinado meio educacional, possibilitando a viabilização da escola reflexiva.

Um outro aspecto, diz respeito ao caráter prático-reflexivo que deve orientar a formação de professores. Os pressupostos do professor reflexivo fundamentam-se no princípio pedagógico da aprendizagem pela ação em Dewey, estudo que foi aprofundado por Donald Schön (2000), através dos processos de conhecimento na ação e de reflexão na ação, que pressupõem um diálogo reflexivo do profissional com a situação problemática com a qual se vê envolvido.

Schön (2000, p. 23) pressupõe que a “[...] crise na educação esteja calcada entre o saber escolar e a reflexão na ação dos professores e alunos”. O autor enfatiza a necessidade da prática reflexiva estar presente em diferentes estágios da formação e nas práticas profissionais do professor e que o desenvolvimento dessa prática deve interagir com o contexto institucional. Distinguindo três conceitos que integram o pensamento prático para compreender a questão da reflexão como componente complexo e importante da ação docente: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Nessa perspectiva, o conhecimento-na-ação é fruto de experiências e reflexões passadas, é aquele que norteia boa parte da ação docente, ainda que de modo inconsciente e refere-se a um conceito inteligente que orienta toda a ação humana e se manifesta no saber fazer. Contudo, de acordo com Pérez Gómez (1997, p. 104). “Saber fazer e saber explicar o que se faz são duas capacidades intelectuais distintas”.

De acordo com Schön (2000) a reflexão-na-ação é o processo mediante o qual o professor aprende a partir da análise e da interpretação da sua própria prática. Quando o profissional se revela flexível e aberto às situações problemáticas da prática, a reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem. Para esse autor, o componente prático reflexivo permite aos professores, no seu cotidiano, pensar sobre o que fazem. Na reflexão-na-ação “[...] pode considerar-se primeiro o espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional”. (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 104).

O terceiro componente, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, é considerado por Schön (1997) como a análise que o individuo realiza a *posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação, uma vez que tem, após a reflexão, que construir conhecimentos inovar e formular propostas. Assim, a reflexão sobre a ação é

considerada um componente essencial e permanente, no processo de formação do profissional.

Esses três processos constituem o pensamento prático do professor e são interdependentes, completando-se um ao outro. Nessa perspectiva o professor terá condições de se transformar em um investigador na sala de aula na medida em que ele reflete na ação e sobre a ação. Assim, a formação continuada deve contemplar a reflexão a partir da experiência, da competência e dos conhecimentos teóricos construídos ao longo da vida do professor, para que ele possa adaptar-se aos avanços tecnológicos e científicos e as conquistas sociais.

No dizer de Freire (1997), uma reconstrução permanente da prática pedagógica, através da reflexão crítica sobre essa prática, é expressa por um constante ato de questionar com capacidade para levantar dúvidas sobre sua atividade pedagógica. Dessa forma, a postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, mas que ele possa saber explicar e questionar de forma consciente a sua prática. Portanto, muitas são as perguntas que podem contribuir na problematização, na reflexão crítica rumo a uma reconstrução da prática pedagógica numa perspectiva transformadora.

Discutir formação continuada, leva em conta ainda uma questão fundamental: a formação política. Conforme Freire, (1997, p. 124). “[...] não existe uma prática pedagógica neutra”, também acreditamos que não possa existir um processo de formação continuada como fenômeno isolado da formação política. E ainda para esse mesmo autor, a educação não vira política por causa de decisão deste ou daquele educador, ela é política. Daí a necessidade de os professores terem a consciência de que a escola é um espaço público que se constitui pelas diferentes forças e relações, onde eles, por meio da sua prática, podem propor e criar novos laços que possam produzir mudanças na realidade na qual estão inseridos, conforme assinala Freire (1988, p. 52):

[...] só os seres que historicamente se tornaram capazes de saber se tornaram ao mesmo tempo capazes de intervir na realidade condicionadora [...] Só os seres que se percebem condicionados podem deixar de ser determinados. Porque assim nós transformamos a determinação em condicionamento.

Nessa perspectiva, há necessidade de resgatar o papel do professor como agente de transformação da história na medida em que pode efetivamente contribuir para o exercício pleno da cidadania. Entretanto, o processo de exploração a que vem sendo submetido o professor na relação capital e trabalho, acaba por provocar a necessidade da ênfase na

formação política desses profissionais, para que possam organizar-se na luta por seus interesses e compreenderem a relevância de sua atuação social.

O fato de determinar quem participa e como participa também é político, pois define o papel de cada um no processo de ensino e aprendizagem, confirmados, também, como políticos, pois, estão mergulhados na luta entre as diferentes forças que constituem o espaço escolar. (FREIRE, 1988).

Sendo assim, segundo o autor o professor, muitas vezes se encontra em constantes questionamentos que caracterizam sua prática como um ato político, a todo o momento tem que tomar decisões, do tipo: a favor de quem/contra quem estou educando, a favor de/contra quem estou ensinando. São questões importantes e os professores precisam fazer escolhas, procurando ir ao encontro daquilo que acreditam que possa contribuir para a formação cidadã dos seus educandos, escolhas estas traduzidas pelo autor (1997, p. 115), como:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. [...]. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

O professor ao assumir essa “politicidade” que autor coloca passa a ter compreensão do contexto em que está inserido, entende que a prática docente é uma prática política, tem consciência da importância de sua contribuição para a mudança da sociedade na medida em que com o seu saber instrumentaliza seus alunos para agirem em uma perspectiva cidadã, ao acreditar que a realidade pode ser modificada.

Os estudos sobre a formação continuada apontam para a preocupação com esse processo de garantir aos profissionais uma formação com dimensão política, tendo na escola uma referência fundamental, enquanto local privilegiado da formação com base na reflexão da prática. Possibilitando a esses professores construir práticas que incorporem processos reflexivos, de crítica, de análise da realidade e de sua própria ação, como profissionais comprometidos com uma ação educativa mais democrática.

Assim, a partir das contribuições dos autores citados neste trabalho podemos compreender como tal discussão vem ocorrendo, e como o modelo de transmissão cada vez mais tem sido questionado, por não considerar as experiências e os saberes dos professores,

adotando um conceito de formação que consiste em construir conhecimentos sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica. Sobre essa questão, Imbernón (2004, p. 48-49) afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Isso significa dizer em outras palavras que o professor se constitui como sujeito de sua própria formação na medida em que seus conhecimentos são validados e legitimados. Seus principais pressupostos apóiam-se na teorização e na problematização da prática, como o registro de suas atividades, por exemplo. O qual, além de representar um esforço teórico, possibilita o exercício da reflexão em relação ao seu fazer no cotidiano, levando também em consideração os conhecimentos científicos resultantes de pesquisas realizadas no âmbito educacional.

Um outro fator sobre a formação continuada refere-se à indicação da escola como espaço de formação tendo como objeto de estudo a prática educativa. Isso porque é ali que ocorre uma série de questões relacionadas ao fazer docente: há um conhecimento comum das situações, dos alunos, do jeito de lidar com as dificuldades de aprendizagem. Sendo o professor “[...] um investigador da sala de aula, que formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica” (ALMEIDA, 2002, p. 28). Nesse sentido, a escola como espaço de formação, incentiva a apropriação de saberes pelo docente, rumo à autonomia. Nessa perspectiva o conceito de formação continuada de professores segundo Carvalho e Simões (1999, p. 4) deve contemplar:

(1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; (2) as diferentes áreas de atuação; (3) a relação ação-reflexão-ação; (4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; (5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; (6) a valorização da experiência profissional. Mas, também (7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; (8) a explicitação das diferentes políticas para a educação públicas; (9) o compromisso com a mudança; (10) o trabalho coletivo; (11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber.

Sendo assim, há por um lado, a exigência de ampliação dos conhecimentos dos professores em caráter permanente já que precisam responder às demandas apresentadas pela

sociedade, e por outro a necessidade de uma formação política que possibilite ao docente interpretar, criticar e utilizar seus conhecimentos em favor de transformar a realidade.

Para tanto, é necessário melhorar as condições de trabalho, fazer valer os dispositivos legais a respeito de reservar um tempo para as discussões sobre a prática, rediscutir as relações entre os profissionais e a comunidade escolar a partir dos seus diferentes papéis e de suas múltiplas contribuições, entre outros, fatores que interferem na prática docente. Assegurando um efetivo processo de formação continuada, muito mais que atividades pontuais, deve tornar-se uma meta institucional aprender (re)aprender com os caminhos já trilhados a ensinar.

Dessa forma, observamos uma nova perspectiva na formação dos professores, que além de ser continuada, deve ser contínua e orientada no sentido da reflexão sobre a teoria e a prática docente e em interação com a escola, com as Universidades, e outras instituições sociais numa construção coletiva do saber.

Buscamos neste capítulo um diálogo com os teóricos e suas contribuições a respeito das políticas e tendências sobre formação continuada de professores e a prática docente a partir da década de 1990. Essa interação permitirá maior compreensão sobre o estudo do PROFA, e sua operacionalização no município de Ji-Paraná questão que será desenvolvida no próximo capítulo.

## CAPÍTULO II

### **O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: IMPLANTAÇÃO NO BRASIL E EM JI-PARANÁ**

Ao longo da história do sistema educacional brasileiro, a alfabetização e o ensino da leitura e da escrita, sempre estiveram inseridas dentre as temáticas mais discutidas nos programas de formação continuada como também na inicial.

Entretanto, muitas são as dúvidas dos professores em relação a estas questões, ocorrendo assim, algumas vezes uma recusa destes em trabalhar com o primeiro ano do ensino fundamental como também com as classes de alfabetização. Pois apesar de algumas propostas de formação continuada de caráter pontual, oferecidas pelos sistemas educacionais prometerem resolver essas questões, ainda há muita insegurança por parte dos docentes. Uma vez que os estudos visam, sobretudo mudanças nos princípios heurísticos muito mais do que em estratégias concretas de ensino.

No intuito de viabilizar as pactuações realizadas desde a Conferência de Jomtien Tailândia a favor da Educação para Todos e os financiamentos do Banco Mundial para implementação políticas de melhoria da qualidade da educação básica entre elas a de formação continuada no Brasil, o Ministério da Educação implantou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os primeiros anos do ensino fundamental. Documento organizado numa série de dez volumes, envolvendo as áreas do conhecimento relacionadas a língua portuguesa, matemática, ciências naturais, geografia e história, artes, educação física. Sendo que três destes volumes referem-se aos temas transversais sobre meio ambiente, saúde, orientação sexual pluralidade cultural, ética, trabalho e consumo. Posteriormente, para viabilização destes PCN nas redes públicas de ensino, o mesmo órgão criou o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado - Parâmetros em Ação em 1999 que apontava propostas metodológicas de estudo dos referidos documentos, entre eles, propôs o módulo de alfabetização, com uma carga horária correspondente a trinta e duas horas.

Esse módulo, embora apresentasse temáticas fundamentais para a alfabetização, não alcançou os objetivos desejados, uma vez que, sua carga horária foi insuficiente para

aprofundar os temas propostos. Sendo que, em 2001, o Ministério da Educação lançou o PROFA, prevendo a constituição de uma rede de formadores em todo o país. A implementação deste programa pressupunha um termo de cooperação entre as secretarias municipais e estaduais de educação e o MEC, sendo que um dos objetivos principais era a formação em serviço dos professores alfabetizadores.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foi implantado no Brasil em 2001, com o objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever (BRASIL, 2001, p. 05) constituindo-se como um programa de formação continuada de aprofundamento e questionamentos emergentes. A proposta do curso intenciona estabelecer uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive. Nesse mesmo período vários educadores começaram a construir uma proposta de ensino pautado no conhecimento sobre a aprendizagem apoiados nos princípios propostos por Vygostsky e Piaget.

O Programa se fundamenta na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1985), que se intitula *Psicogêneses da Língua Escrita* ancoradas nos pressupostos da Teoria Construtivista, advinda das pesquisas piagetianas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, em seus estudos, trouxeram grandes contribuições para a compreensão da construção da leitura e, particularmente, da escrita. Suas pesquisas não levam a uma mera associação da alfabetização com situações de apropriação de um código, mas envolvem um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação da escrita.

Entretanto, duas décadas passaram desde que o construtivismo na alfabetização foi difundido no Brasil e observamos que grande parte dos alfabetizadores, ainda hoje, não conhece na íntegra seus pressupostos teóricos nem dominam efetivamente uma prática alfabetizadora coerente com esses pressupostos, o que provavelmente provocou a idéia da elaboração do PROFA.

Essa afirmação fundamenta-se no fato de que embora as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) tenham sido divulgadas e estudadas no Brasil a partir da década de 1980 – seguidas dos trabalhos de Ester Pilar Grossi em Porto Alegre e Telma Weisz em São Paulo, – pela primeira vez de uma forma mais sistematizada esta proposta toma corpo em 2001 e é assumida como política pública, na medida que alcança um número maior de sistemas de ensino e conseqüentemente de professores das redes municipais e estaduais.

As temáticas fundamentais de estudo do referido Programa contemplam, questões sobre os processos de aprendizagem da leitura e escrita, a organização desse conhecimento e as situações didáticas, visando formar alunos alfabetizados, capazes de concluir o ensino

fundamental com desempenho significativo na leitura e na escrita. Para isso, busca oferecer aos professores alfabetizadores condições teórico-metodológicas para propiciar a promoção da competência leitora e escritora dos professores, em função da melhoria das aprendizagens dos alunos, além de garantir a todos o direito à alfabetização. No documento que apresenta o Programa (BRASIL, 2001, p. 06) afirma-se que um dos seus objetivos é:

Assegurar o direito de aprender, de toda e qualquer pessoa, principalmente dos professores. A relação teoria e prática, traduzida nas aproximações dos processos de estudos sua aplicação em sala de aula e a reflexão sobre este fazer, assegurando o direito do educador de aprender e ensinar seus alunos com eficiência.

Deste modo, segundo documentos oficiais, esse Programa de formação continuada apresenta um fato novo na discussão sobre as políticas públicas de formação continuada no âmbito da alfabetização, por reconhecer e valorizar os saberes docentes, estabelecendo um diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e aqueles construídos no cotidiano pelo os professores.

O PROFA apresenta uma carga de 160 horas/a, dividindo-se em três módulos com características distintas: no primeiro destacam-se os conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e a didática da alfabetização. Já no segundo módulo são discutidas as situações didáticas de alfabetização. No terceiro o objetivo principal é de apresentar e discutir conteúdos de Língua Portuguesa que fazem sentido no período de alfabetização.

O PROFA (BRASIL, 2001, p. 2), de acordo com seus objetivos, pretende se constituir em um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, com vistas ao desenvolvimento das competências profissionais necessárias aqueles que ensinam a ler e escrever, tendo como expectativas de aprendizagem que seus participantes se tornem progressivamente capazes de:

Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto. Desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender. Reconhecer como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades. Utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização para planejar as atividades de leitura e escrita. Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas. Planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível do conhecimento real dos alunos. Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus

conhecimentos e suas características pessoais. Selecionar diferentes tipos de texto apropriados para o trabalho. Utilizar instrumentos funcionais de registro de desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico. Responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos.

Mediante tais expectativas, podemos afirmar que as concepções que embasam suas propostas estão pautas na Teoria Construtivista, parte do fato de que a escola deve tornar acessível aos alunos aspectos fundamentais ao seu desenvolvimento, o que não quer dizer que esses aspectos se resumam ao que a criança consegue aprender sozinha. É necessário que o educando seja atuante, mas que os educadores intervenham na construção do conhecimento.

Segundo o documento de apresentação do programa, a qualidade da formação dos docentes, no PROFA, não assegura absoluta qualidade da alfabetização. Pois, não se pode desconsiderar, como afirma o próprio texto, que é indispensável oferecer outras condições, que vão da valorização profissional, proposições adequadas de trabalho, ambiente institucional facilitador coletividade e colaboração mútua, ao exercício para a formação responsável da autonomia.

As características do PROFA, a nosso ver, o diferenciam de outros programas voltados para essa temática, dentre elas estão os materiais apresentados, que articulados, mantêm uma seqüência determinada. Outra questão bastante interessante é o permanente diálogo entre a teoria e a prática, uma vez que, as atividades desenvolvidas nos encontros, são também aplicadas pelos professores em suas salas de aula, havendo sempre um momento para discutir, compartilhar com os colegas cursistas verificar e analisar o que foi relevante e o que precisa ser melhorado.

Por fim, é importante destacar que vinte e cinco por cento das cento e sessenta horas são reservadas para atividades individuais ou trabalho pessoal, conforme determina o Programa, evidenciando, assim, uma nova concepção de formação que inclui o momento de reflexão pessoal como importante componente do processo formativo dos professores na medida em que provoca e permite com essa estratégia a criação de um hábito de estudo. Segundo documento de apresentação do Programa (BRASIL, 2001, p. 20):

O curso totaliza 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado a formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais que serão socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação. A proposta consiste em realizar encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas.

As duas questões básicas que percorrem os três módulos são: como o aluno constrói os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como é possível organizar, com base nesse conhecimento situações didáticas adequadas as necessidades da turma. Além do que todo o material procura oportunizar aos professores uma reflexão aprofundada de como trabalhar com a prática social da leitura e escrita.

Conforme o Caderno de Apresentação – documento que sintetiza as principais características e forma de operacionalização do programa. O PROFA não é de um curso convencional, pois suas propostas básicas envolvem a ampliação do universo de conhecimento dos professores alfabetizadores, bem como a reflexão sobre a prática profissional. Sua metodologia apóia-se fundamentalmente em estratégias de resoluções de problemas, análise das produções dos alunos, simulação de aulas, planejamento de situações didáticas, análise da adequação de uma dada atividade tendo em vista o grupo de alunos.

Quanto aos materiais que compõem o programa, são divididos em módulos e vídeos. Os módulos abordam uma coletânea de textos escritos destinados aos cursistas e formadores, com ênfase na diversidade textual, um dos conceitos chaves presentes na discussão da alfabetização a partir de textos. Outro recurso da maior importância que enriquece o PROFA são os vídeos produzidos especialmente para o programa, enfocando reflexões teóricas, documentários, depoimentos de professoras, situações de sala de aula, entre outros. Sendo assim, a partir de múltiplas linguagens, estes materiais possibilitam aos participantes uma experiência formadora, significativa, uma vez que considera as especificidades dos docentes.

Além de todo esse suporte em termos de materiais disponibilizados pelo MEC, faz-se necessário, para implantação do Programa nos estados e municípios, a firmação de um convênio entre o Ministério e as Secretarias de Educação. Segundo o documento oficial de apresentação do PROFA (BRASIL, 2001, p. 24), as bases desse convênio são estabelecidas da seguinte forma:

Da parte do Ministério da Educação:

- Disponibilização de todo os materiais descritos.
- Definição de critérios para seleção dos profissionais que assumirão a tarefa de formadores e coordenadores gerais.
- Formação dos formadores na fase 1 (apresentação dos materiais e preparação inicial dos profissionais que coordenarão grupos) e acompanhamento do programa na fase 2 (desenvolvimento do trabalho com professores)
- Indicação de instrumentos/atividades de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos professores cursistas e pelos formadores.
- Socialização de modelos de relatórios que subsidiem a elaboração desse tipo de documento pelos formadores.

- Disponibilização pela internet, de endereços de correspondência (correio convencional, fax e correio eletrônico) de todos os formadores envolvidos no Programa para intercâmbio direto.
- Supervisão a distância, por meio das salas temáticas do site da SEF
- Definição de critérios para a certificação dos professores cursistas.
- Realização da avaliação do programa em parceria com as agências formadoras.

Da parte da instituição interessada m

- Disponibilização de um profissional, devidamente qualificado, para coordenar o Programa e responsabilizar-se pela formação dos formadores, pelo acompanhamento e pela avaliação dos trabalhos, em conjunto com a Equipe Pedagógica do Programa.
- Seleção de profissionais que assumirão a coordenação dos grupos, como formadores, conforme critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação.
- Garantia de condições de trabalho para os formadores (que inclui remuneração, quando tiverem que ser contratados)
- Liberação dos formadores que integram o quadro de pessoal da Secretaria de Educação (quando esse for o caso) de pelo menos 20 horas semanais para as tarefas requeridas pelo Programa – estudo do material do curso e de textos de aprofundamento, planejamento e preparação de atividades, análise de produções dos professores, elaboração de registro escrito, participação em reuniões, observação de classe de professores etc. Nessas condições, pode-se acumular as tarefas de formador de mais de um grupo, ou de formador e coordenador geral.
- Garantia da participação dos formadores e do coordenador geral nos encontros agendados com a Equipe Pedagógica do Programa, oferecendo as necessárias condições de infra-estrutura para tanto.
- Viabilização do acesso dos formadores à Internet ou, quando isso não for possível, a um aparelho de fax – para comunicação com a Equipe Pedagógica do Projeto e para intercâmbio com outros formadores do Programa.

Parcerias como estas, tornaram possível a implantação do PROFA em todo o país, que já conta com 2,6 milhões de professores na educação básica alvos potenciais de Programas desta natureza, de acordo com os dados apresentados no Boletim do INEP/2006.

A proposta de combinar um trabalho de grande alcance com uma formação mais sistematizada era um desafio para o sistema educacional considerando a diversidade brasileira, principalmente quanto à questão da formação docente. Assim, as políticas públicas para esta questão, apresentavam diversas dificuldades referentes a garantir aos professores o direito a uma formação que possam legitimar o seu direito de aprender a ensinar.

No próximo item, apresentamos um pouco das características do município de Ji-Paraná-RO, locus da realização desta pesquisa sobre o PROFA, de modo a tornar possível o conhecimento sobre o contexto em que o PROFA discutido neste estudo foi implementado e operacionalizado.

## 2.1 Um pouco da história do município de Ji-Paraná: locus do estudo

O município de Ji-Paraná está localizado no Estado de Rondônia e faz parte da Amazônia Legal, e como tal sua colonização passou por questões de exploração de suas riquezas naturais das chamadas drogas do sertão pelos colonizadores que buscavam suas jazidas de ouro, surgindo os primeiros núcleos habitacionais. Ji-Paraná nasceu da ocupação de uma área de floresta localizada na província de Mato Grosso, durante o Brasil imperial. As margens do rio Machado e Urupá se formou um acampamento de seringueiros do qual surgiu o município, após a dizimação e expulsão dos povos indígenas, pelo fluxo migratório e a distribuição de terras.

A migração no Estado de Rondônia se deu por meio de ciclos, como chamam os economistas. Os ciclos da Borracha (II guerra mundial 1939 – 1945) e o outro ciclo foi a exploração das minas diamante. Nos quais os colonizadores são predominantemente nordestinos a mão de obra disponível para atividade da seringueira.

O corte da seringa era uma atividade desconhecida pelos nordestinos com também as relações de trabalho, uma vez que no nordeste essa acontecia de forma de compadrio e parentesco, e nos seringais as relações de trabalho eram semi-escavas. Esse ciclo levou milhares de pessoas a diversos pontos da perigosa floresta amazônica, atraídos pelo sonho distante de prosperidade que desafiava a conviver numa mesma aventura, gente de coragem e gente sem escolha por um Brasil até aquele momento pouco conhecido. (SANTOS, 1993).

Um outro ciclo que muito contribuiu para a migração em Rondônia está relacionado as grandes obras do Estado Brasileiro, como: O Forte Príncipe da Beira, a Linha Telegráfica de Cândido Mariano Rondon, a Ferrovia Madeira-Mamoré, a BR 364, e os projetos de Colonização e a estruturação do Estado. Para Perdigão e Bassegio (1992) um outro fator que contribuiu para o processo migratório para Rondônia foi o processo de mecanização no Sul e Nordeste que surgiram os latifúndios, somando e irradiação dos cafezais. Ainda segundo os autores Perdigão e Bassegio (1992, p. 76):

Existiram também, além das causas de expulsão, causas de atração dos migrantes para Rondônia, como: as condições de tráfego quase permanente na BR 364 que levava até Rondônia, A BR 364 foi implantada em 1960 no governo de Juscelino Kubitschek e deu condições de acesso a uma região ainda virgem com grande potencial agrícola; a existência de extensas manchas de terras férteis próximas à BR 364 eram uma atração para aqueles voltados diretamente para o trabalho rural; a possibilidades das terras devolutas no então território.

A partir de 1964, inicia-se o projeto de colonização, por duas colonizadoras, Calama e Itaporanga S/A, avançando em áreas superiores a que ambas ocupavam, causando conflitos com seringais e terras indígenas. Neste mesmo ano inicia-se uma vigorosa ação de regulamentação da questão agrária. A responsabilidade dos projetos coube tanto a órgãos públicos como a órgãos privados: empresas de colonização ou cooperativas de produtores já organizados há bastante tempo no Centro-sul do País. (SANTOS, 1993).

Nesse cenário foi criado do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) pelo Decreto – Lei Nº 1º de abril de 1971, que tinha como ordem pelo poder executivo os assentamentos próximos da rodovia federal. Para distribuição destas terras havia uma seleção restritiva por parte do órgão, devido o grande número migratório o INCRA, teve que reformular sua política de assentamento. Ressaltamos que esse órgão teve um papel fundamental de amenizar os conflitos pela posse de terra no estado.

Foram onze projetos de assentamentos implantados em Rondônia pelo INCRA no período de 1970 a 1984. De acordo com Perdigão e Bassegio (1992, p. 86), “[...] a política de Colonização Dirigida surgiu, assim como alternativa para justificar e legitimar a intervenção do Estado na manutenção da estrutura e apropriação e dominação vigente”. Apenas para conter uma reforma agrária autêntica no país, Ianni (1979, p. 45), afirma que: “[...] muitas famílias reconhecem que ao aceitar a promessa de formar lavoura na Amazônia estarão ajudando a ditadura escamotear a questão da reforma agrária”.

Para Lima (2007) a dimensão espacial envolve trajetórias sociais de regiões distintas, essas migrações estão recheadas de conteúdos particulares, porém existe uma reciprocidade nas relações. O colono passa simultaneamente por dois vieses: o da dessocialização em sua região de origem, e o da ressocialização nas terras novas.

Em 1956, o território recebe o nome de território federal de Rondônia, o que ocasionou confusão na identificação da Vila com Território. Em 1977 através da lei Nº 6.448 de 11/10/1977, o presidente Ernesto Geisel concede a uma emancipação política a Vila de Rondônia que passou a ser denominada Ji-Paraná, em homenagem ao rio do mesmo nome que atravessa toda sua área de sul para norte, dividindo sua sede em político-administrativa em dois setores urbanos distintos, comumente conhecidos como primeiro e segundo distrito.

Sua instalação, porém se deu em 22 de novembro, data em que se comemora o aniversário e emancipação. Vale acrescentar que o município de Ji-Paraná, do ponto de vista cartográfico, está constituído a partir de três grandes partes: a urbana e rural, a Terra Indígena Igarapé Lourdes e a Reserva Biológica do Jaru.

Com uma economia diversificada entre os segmentos do comércio, indústria e serviços, a cidade ocupa a segunda posição em arrecadação de impostos, sendo o segundo município mais populoso de Rondônia concentrando atualmente, 150.000 pessoas nas zonas urbana e rural, com uma área correspondente a 238.512,8 quilômetros quadrado e faz divisa com os municípios Ouro Preto do Oeste e Presidente Médici ao longo da BR 364.

Em relação ao aspecto educacional, no ano de 2006 o município contava com trinta e duas escolas estaduais, vinte nove municipais e dezesseis escolas particulares, além de duas instituições de nível superior sendo uma particular e outra federal.

Neste contexto, é que este estudo foi desenvolvido. Cabe destacar que pelo fato de estar localizado na região central do estado, o município de Ji-Paraná se constituiu como pólo aglutinador das demais localidades do PROFA, período de maio de 2001 a novembro de 2003. Contou com a participação de cento e oitenta e cinco professores, destes, 171 (cento e setenta e um) concluíram o curso com aproveitamento.

## **2.2 Programa de Formação para Professores Alfabetizadores (PROFA) e sua implementação no município de Ji-Paraná**

No início de nossa pesquisa de campo fomos buscar informações sobre o PROFA na Secretaria de Educação Estadual, onde tivemos contato com duas pedagogas que na época do desenvolvimento do Programa participaram como Coordenadoras de formação de Ji-Paraná. Levantamos a informação que para a realização do PROFA, a Secretaria de Estado da Educação disponibilizou 10 (dez) formadoras – até então supervisoras que trabalhavam em escolas públicas, para atuarem no desenvolvimento do programa. Foram organizados cinco grupos com uma média de trinta e sete professores para realização dos estudos. Os encontros aconteciam uma vez por semana, com duração de três horas em escolas previamente escolhidas, isto é, aquelas que dispunham de ambiente físico e tecnológico apropriado.

Os professores selecionados para participar do programa deveriam estar atuando no Ciclo Básico que corresponde a 1ª e 2ª série do ensino fundamental. Além disso, foram abertas vagas para os supervisores e alguns professores de 3ª e 4ª série deste mesmo nível de ensino, uma vez que o entendimento era de que havia necessidade da qualificação destes profissionais. Vale acrescentar que embora, o município possua trinta e duas escolas na rede estadual, apenas vinte e seis escolas atendem o ensino fundamental e médio.

Quanto à seleção das formadoras, o processo foi realizado pela Secretaria, partiu de critérios como: envolvimento com o trabalho voltado para as questões de alfabetização, Conhecimento da proposta construtivista, e adesão pessoal, isto é o desejo de participar do programa. Este grupo de formadoras foi destinado para trabalhar exclusivamente com o PROFA que garantia, de acordo com a coordenação do mesmo, a qualidade dos encontros, uma vez que todos os participantes teriam a oportunidade de estudar e vivenciar as atividades que seriam desenvolvidas com o grupo antecipadamente.

Havia também um tempo previsto para leitura dos registros dos professores e, conseqüentemente a necessidade de elaboração de devolutivas de forma a potencializar e problematizar as reflexões docentes, com vistas à produção de textos mais coerentes e consistentes, oportunizando a sua formação através do registro de sua prática.

Apesar das formadoras se identificarem com o tema trabalhado, foi possível verificar por meio dos relatos e de seus registros, coletados nesta pesquisa, que haviam algumas dificuldades em relação às discussões sobre o processo do ensino da leitura e escrita, As quais, ao longo do PROFA, foram amenizadas, devido aos estudos realizados com os grupos de formação e assessoria disponibilizados pelo Ministério de Educação.

Segundo a **Formadora 1**, os professores apresentaram resistência no início do PROFA, quanto aos conteúdos e um certo descrédito em relação ao curso de formação, colocando sempre questões do tipo: “esse é mais um”, não adianta nada esses cursos, pois não mudam nada”, “esses assuntos já estudamos”, etc.. A medida que o trabalho foi se realizando, essas representações foram sendo modificadas e os professores passaram a acreditar que era possível desenvolver as atividades sugeridas e aplicadas no curso em suas salas de aula.

Além disso, aos poucos foram convencidos de que, também, tinham muito para contribuir com seus conhecimentos sobre a prática. Um outro aspecto que facilitou o envolvimento no PROFA foi o modelo de organização proposto em seus materiais, principalmente os vídeos, em que as principais personagens dos programas eram quatorze professoras de escolas públicas e seus respectivos alunos de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, inclusive de classes de Aceleração. O chamado grupo de referência conta com a participação de professoras fizeram parte da elaboração do PROFA com suas contribuições referentes à prática docente e que aparecem no decorrer do programa apresentando relatos de experiências, situações de sala de aula e participação em reuniões sobre a tematização da prática.

Entendemos que o papel destas professoras nos vídeos dos programas favoreceu a aproximação com as cursistas, tendo em vista a construção identitária, postura, linguagem,

experiências relatos, bem como o tipo de questionamentos e das intervenções realizadas com os alunos.

É importante esclarecer que o fato das professoras do grupo de referência estarem a frente de salas consideradas numerosas algumas com até 32 alunos, significava de acordo com a interpretação das formadoras, um importante elemento de identificação, por parte das professoras cursistas, na medida em que propunham atividades em parceria, diversificadas e adequadas ao seu grupo de alunos levando em consideração o seu nível de aprendizagem, mostrando com isto a possibilidade concreta de alfabetizar a partir de contextos desafiadores.

Dessa forma, a correspondência entre a teoria e prática, ocorria no momento em que os professores conseguiam explicar as atividades realizadas por meio dos conhecimentos sobre psicogênese da língua escrita e outras teorias que embasam o PROFA, evidenciadas através de suas reflexões escritas nos cadernos de registro, o que permitiu as formadoras realizarem uma análise dos avanços alcançados, referendando as afirmações de Madalena Freire (1992, p. 32) “Nesse aprendizado permanente de escrever e socializar nossa reflexão sedimenta-se a disciplina intelectual tão necessária a um educador, pesquisador, estudioso do que faz e da fundamentação teórica que o inspira no seu ensinar”.

Embora no início os professores tenham apresentado resistência para registrar - e isso acontece, a nosso ver, pelas dificuldades originadas de uma formação que não privilegia o ato de escrever de uma forma funcional, mas para atender as exigências da escola, no decorrer do curso, essa resistência foi aos poucos superada, de acordo com os relatos das formadoras. O que corrobora, a idéia de Neves, em seu trabalho sobre a construção da competência escritora docente desenvolvido em Rondônia, explicita sobre a mágica travessia docente, onde as professoras passam da condição: “[...] de fazedoras de cópias a escritoras de textos”. (NEVES, 2005, p. 289).

Além da análise dos registros das professoras cursistas, as formadoras utilizavam também a observação, pois à medida que elas iam realizando as atividades em sala, por suas próprias iniciativas, convidavam as formadoras para observar, tecer comentários e sugerir atividades e isso era previamente planejado por ambas (formadoras e cursistas). Neste momento, entendemos que a figura da formadora representa um olhar a mais em sala, para ajudar o docente a refletir e repensar suas ações pedagógicas, na perspectiva apontada por Scarpa ao referir-se ao papel do formador como o de “[...] favorecer a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento do contexto escolar em que atuam”. (SCARPA, 1998, p. 67).

De acordo com as informações orais das **Formadoras 1 e 2**, detalhadas mais adiante no capítulo IV, os registros tiveram um papel importante no PROFA em Ji-Paraná, pois através deles é que foi possível fazer uma avaliação dos encontros e também acompanhar o desenvolvimento das professoras cursistas. Sendo que no início, apresentavam características mais descritivas em formato de relatório das atividades desenvolvidas, mas aos poucos, foi tomando forma de reflexão, ou seja, instrumento para o repensar da prática.

No decorrer deste estudo as formadoras ressaltaram que foi de grande valia as “dicas” de leitura sugeridas no material, bem como os filmes, que, geralmente, eram assistidos fora dos horários reservados aos estudos. Essa agenda cultural era definida a partir das datas de aniversários das participantes, ocasião em que eram presenteadas com os livros sugeridos para aprofundamento e ampliação do repertório literário.

A realização do PROFA em Ji-Paraná possibilitou um envolvimento intenso de educadores, tanto da Secretaria Estadual de Educação através das consultoras do Ministério da Educação responsáveis pela formação das formadoras, quanto das professoras e formadoras. Fomos informadas pela **Formadora 2** que com a mudança do governo Estadual da gestão 2002 para 2003, o desenvolvimento do PROFA foi seriamente afetado, uma vez que, as professoras responsáveis pela formação foram lotadas novamente nos serviços de supervisão nas escolas e deixaram de ser exclusivas do PROFA, ocorrendo assim uma ruptura nos trabalhos. Pois, ficou apenas duas profissionais na Secretaria para trabalhar com todos os grupos, isso para que fosse possível concluir o segundo módulo e dar continuidade ao terceiro.

Embora, a qualidade do PROFA tenha sido afetada, isso não impediu o engajamento das professoras e também das formadoras que continuaram a trabalhar com os grupos de formação e desta forma, possibilitaram o término do Programa, segundo as informações da **Formadora 2**.

Portanto, a operacionalização do PROFA no município de Ji-Paraná, em nossa compreensão foi possível graças ao engajamento de alguns profissionais, coordenadoras, formadoras e professoras da rede pública estadual, que com sua mobilização conseguiram manter o PROFA, convencendo seus superiores da sua importância para os docentes da educação básica.

Nesse cenário realizamos nossa pesquisa, e podemos perceber que apesar do Programa ter sido elaborado pelo Ministério da Educação e dispor de todo o recurso material necessário, as Secretarias juntamente com seus profissionais, encontram dificuldades de

operacionalização do mesmo. Mas, também, vale salientar que de acordo com a avaliação dos profissionais que participaram dele, os resultados foram considerados satisfatórios.

Neste capítulo apresentamos os caminhos percorridos para implantação do PROFA, seus objetivos, sua linha teórica e metodológica proposta para formação de professores alfabetizadores, e como este programa foi operacionalizado no estado de Rondônia e mais especificamente no município de Ji-Paraná.

No capítulo III, desenvolvido a seguir, são descritos os aspectos teóricos e metodológicos que fundamentaram a condução deste estudo na fase da pesquisa de campo.

### **CAPITULO III**

#### **O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES - PROFA NO OLHAR DOCENTE**

Este capítulo tem por finalidade apresentar os dados levantados no trabalho de campo por meio das observações e as entrevistas semi-estruturadas e gravadas, realizadas com as professoras e formadoras do PROFA, sujeitos dessa pesquisa. Em que procuramos resposta para seguinte indagação: O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA contribuiu para a ressignificação da prática docente?

A fase preparatória consistiu do planejamento das atividades, incluindo a escolha do tema, a definição dos objetivos e dos procedimentos investigativos, bem como o estabelecimento de um cronograma de trabalho. Após um período das leituras flutuantes e de fundamentação teórica, selecionamos as respostas das dez professoras para a entrevista, de acordo com as semelhanças ou diferenças que havia entre elas. Entre as dez entrevistadas quatro foram selecionadas para observação em sala de aula, considerando-se o critério de terem cursado o PROFA, de estarem trabalhando nos primeiros anos do ensino fundamental e aceitarem a presença da pesquisadora em sala de aula.

Para Zabalza (1994, p. 24, grifos do autor) a pesquisa qualitativa calcada num modelo reflexivo de coleta e análise dos dados é feita com base em esquemas que orientam e direcionam teoricamente o trabalho do pesquisador, desta forma, “[...] o investigador não trata de analisar tudo, mas sim de analisar de uma certa perspectiva (precisamente a perspectiva que é capaz de justificar teoricamente, baseado nos modelos ou esquemas que lhe servem de ponto de partida)”. Assim, em nossa análise dos dados, levantados durante a pesquisa procuramos manter uma atitude de respeito ao trabalho e às concepções das professoras envolvidas.

O momento de apresentação dos resultados de uma pesquisa consiste em muito mais descrever e refletir os processos vividos, que propriamente apresentar dados exatos, mensuráveis, pois segundo Ludke e André (1986), este é um dos aspectos em que as

pesquisas qualitativas diferenciam-se das quantitativas, seus dados são predominantemente descritivos e analíticos.

As entrevistas e os registros decorrentes das observações e análise documental, constituíram um primeiro conjunto de dados dos quais surgiram as informações sobre as concepções e ações das docentes envolvidas na pesquisa.

Na fase de análise dos dados, foram formuladas as categorias descritas em unidades a serem analisadas interpretadas. Dessa forma chegamos quatro categorias, são elas:

- a) A formação continuada
- b) Mudanças na prática docente
- c) Concepções de leitura e escrita
- d) A escola como espaço para formação docente.

### **3.1 A formação continuada**

A busca da qualidade de ensino na educação básica deve estar voltada para construção da cidadania e para a aquisição de conhecimentos científicos, exige necessariamente repensar a prática dos professores, assim como requer um cuidado especial com as políticas de formação continuada. Devendo estas expressarem a amplitude do conceito de docência. E, por conseguinte, levar em consideração os saberes adquiridos na formação inicial, vivência do cotidiano pessoal e profissional do professor, bem como as práticas, e o movimento interativo que acontece dentro do contexto escolar.

Nessa perspectiva, a formação de professores não se esgota no curso de formação inicial, nem tão pouco em processos de formação continuada, que freqüentemente são concretizados por meio de cursos, conferências, seminários, e outras situações pontuais em que os docentes desempenham o papel de ouvintes, nas quais se desconhece que eles têm muito a contribuir e não só a aprender.

A formação continuada a partir do olhar docente sobre o PROFA, constitui uma das categorias que sistematizamos em nossa análise. Tal escolha fundamentou-se nas evidências apontadas pelas professoras, que vêem neste programa um modelo de formação continuada que apresenta novidades expressas principalmente na reflexão e intervenção na sala de aula, na medida em que por meio da tematização da prática, possibilita a discussão das demandas de aprendizagem, bem como o encaminhamento de sugestões de atividades.

Vale ressaltar que ao longo da história da formação do profissional da educação, a participação nos cursos de formação continuada acontecem através de convocação das Secretarias de Educação tanto estaduais como municipais, para atender as demandas e cumprimento e diretrizes do Ministério da Educação, sendo este responsável pela as políticas públicas de formação de professores. Confirmamos isto, quando perguntamos para as professoras quais os motivos que a levaram a participar do PROFA? Afirmam que:

**Professora 03:** Foi um curso oferecido pela Secretaria de Educação e que tínhamos que participar era direcionado para os professores das séries iniciais.

**Professora 04:** Bom de imediato foi o pessoal da Secretaria de Educação que convocou... [...] nos tínhamos que fazer, não podia faltar.

**Professora 05:** Todos os professores que estavam trabalhando com a alfabetização teriam que participar deste curso de aperfeiçoamento para os professores alfabetizadores.

**Professora 02:** Ampliar meu desenvolvimento e passar para os alunos uma prática mais atual.

**Professora 06:** Tenta melhorar aperfeiçoar.

**Professora 09:** [...] eu fiz para minha formação em alfabetização, foi um meio de me especializar neste assunto.

De acordo com o relato das professoras, podemos perceber que para as professoras **03, 04, e 05**, os cursos de formação continuada são colocados, muitas vezes, sem fazer um levantamento prévio dos seus interesses e de suas necessidades, embora o PROFA, ser um curso que trate de questões de extrema importância para os professores, não houve um levantamento direto junto aos docentes participantes de seus interesses. Já as professoras **02, 06, e 09**, manifestaram que sua participação no PROFA teve origem na necessidade de melhorarem suas práticas, alegando expectativas diferenciadas.

Como já assinalamos anteriormente, o PROFA leva em conta os estudos recentes sobre reflexão a partir da prática, e nesse sentido, apresenta inovações entre outros aspectos, destacamos as estratégias utilizadas para aproximação com os docentes cursistas, a saber: identificação com as professoras do grupo de referência; as docentes tomam conhecimento de algumas experiências desenvolvidas por outras professoras com características muito parecidas com as suas no sentido do que fazem em sala de aula principalmente no que diz

respeito à linguagem utilizada. Os momentos estudos teóricos vinculados ao trabalho docente em que torna-se necessário aprofundar leituras, discutir questões relacionadas a prática pedagógica e desenvolver as propostas veiculadas no curso com seus alunos. E em terceiro lugar encontros coletivos possibilitando, socialização dos avanços e dificuldades no momento da aplicação da atividade por parte das professoras cursistas em suas salas de aula, inclusive permitindo novas sugestões de pautas de planejamento para formação docente.

A concepção de formação continuada baseada em atividades de curta duração algumas vezes tem sido compreendida como “[...] uma continuidade, remendo destinada a sanar falhas e suprir deficiências da formação inicial recebida”. (MARQUES, 1998, p. 199). Portanto, como uma atividade que ocorre distanciada dos projetos profissionais e do contexto escolar, resultando em um processo desarticulado do dia-a-dia do professor e das práticas curriculares.

Nesse sentido, consideramos que um programa de formação com as características do PROFA, do ponto de vista da carga horária, contempla diferentes momentos na trajetória profissional docente, na medida em que favorece múltiplos feedback, com maiores possibilidades de os professores cursistas ressignificarem suas práticas pedagógicas.

É interessante observar que mesmo nessas situações, algumas das professoras como **02, 06 e 09** insistem em participar destes eventos, talvez para buscar respostas para suas dúvidas de sala de aula, procurando melhorar sua prática e construir novos conhecimentos. A esse respeito, a reflexão de Nóvoa (2002, p. 61-62), apresenta-se pertinente:

Ora, o que está em causa na formação continuada de professores não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou progressão na carreira docente; a vários títulos, joga-se também aqui a possibilidade de uma mudança educativa coerente e inovadora.

Assim, há evidências que os professores têm consciência da importância da formação continuada, atestamos isso em suas falas como por exemplo: “Ampliar meu desenvolvimento e passar para os alunos uma prática mais atual”, **Professora 02**, sobre esta questão, Nóvoa (2002), afirma a necessidade dos professores conceberem a formação continuada articulando com objetivos de desenvolvimento profissional docente, para que, possam elaborar pensamentos próprios sobre essa temática.

Entendemos que as preocupações do autor acima se aproximam das metas do PROFA já que este apresenta essas características, quando propõe momentos em que os professores devem realizar as atividades desenvolvidas no curso em sua sala de aula e depois

trazerem para uma discussão coletiva, pontuando como foi realizada, o que deu certo, o que não deu, proporcionando para os participantes do curso momentos de reflexão e de teorização da prática, conforme relato da **Formadora 01**:

A qualidade da participação era muito boa, pois os professores eram sujeitos ativos neste processo de formação, pois a cada atividade realizada que ele tinha a oportunidade de também realizar em sala e depois discutir no grupo, fazia com que a cumplicidade do grupo fosse se consolidando a cada dia, com isto deixando de lado o medo de falar de expor suas dificuldades e angústia, pois encontrava em seus parceiros a mesmas dificuldades as mesmas angústias e isso fazia o grupo ficar mais coeso, e de que é possível criar caminhos e possibilidade para avançar nestas questões que quando estamos lá em sala de aula parece ser tão nossa e tão difíceis de transpô-las.

Acreditamos que este modelo de formação, no qual o professor tem a oportunidade de trocar com seus pares conforme Scarpa (1998, p. ) “[...] em que o professor tem a oportunidade de refletir sobre sua prática repensar e refazer, trocando com o outro, [...]” faz realmente sentido e pode provocar a verdadeira mudança da prática em sala de aula.

Cabe salientar que em relação ao PROFA, inicialmente a reação das professoras foi de resistência à proposta, talvez por ser mais uma ação da Secretaria de Educação sem muita discussão com o grupo. Sendo assim, a principio foram apenas para cumprir ordens, e como já colocamos por entender que de alguma forma esta atividade seria importante para sua formação, conforme evidenciam falas:

**Professora 06:** Tentar melhorar, aperfeiçoar.

**Professora 10:** Bom quando eu participei do curso foi o Governo que mandou sem avisar, eu participei para aperfeiçoar.

**Professora 01:** Primeiro quando o PROFA surgiu foi uma coisa imposta, que todo professor alfabetizador deveria fazer o curso para aperfeiçoar, sem incentivo, sem ter o prazer de ir por causa do curso, mas logo depois das primeiras aulas começamos a perceber o que era o PROFA, as diferenças que tinha dos cursos que estávamos acostumadas a fazer, ele foi bem diferente dos outros, mas no principio foi por imposição da Secretaria de Educação.

Entretanto, a medida em que o Programa foi sendo desenvolvido, essas concepções foram mudando, afirmamos isto baseadas nas respostas das professoras a seguinte pergunta: Em que o PROFA contribuiu para sua formação e para sua prática em sala de aula.

**Professora 02:** Com muitas coisas, porque a gente dava aula de maneira alienada e com o curso ficou mais fácil, pois tinha materiais bons, e assim aproveitamos a oportunidade para o aluno.

**Professora 08:** Contribuiu a gente teve oportunidade de conhecer diferentes formas de trabalhar com textos.

**Professora 10:** [...] adquiri mais segurança para trabalhar, mais conhecimento do conteúdo passei a trabalhar com mais segurança no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

As respostas nos autorizam a inferir que as professoras consideram que o Programa contribuiu para sua formação, trazendo idéias sugestões que favoreceram efetivamente seu trabalho, pois sentiam uma relação entre o que aprenderam no curso e suas atividades em sala de aula. Isso significa dizer que os processos formativos se constituem como espaços de interação em que formadores e professores em formação se percebem como parceiros possuidores de conhecimentos válidos. Nesse processo, teoria e prática não são entendidas como elementos isolados ou contraditórios, mas constituem-se como uma unidade. Nessa perspectiva, vale destacar o alerta de Hernández (1998, p. 12, grifos do autor), sobre a questão:

Os professores possuem uma perspectiva funcional (o que se aprende deve servir para algo) na formação profissional. Isso faz com que a maior parte dos conhecimentos que os docentes recebem nos cursos de formação, embora possam estar mais ou menos legitimados academicamente, ao não serem produzidos nem legitimados pela prática docente, passam a ter pouca relevância na sua aprendizagem.

Pelas afirmações postas, é possível avaliarmos pelo menos duas posturas por parte das professoras sujeitos da pesquisa: a primeira evidencia que a princípio, elas tinham uma concepção de curso relacionado ao que estavam acostumadas, ou seja, aqueles de curta carga horária – geralmente quarenta horas, sem ligação com os que vinham posteriormente. Já a segunda demonstra uma expectativa positiva em relação ao mesmo, pois a medida em que o programa foi sendo desenvolvido conseguiu envolver as professoras.

Inferimos, que a razão deste envolvimento se evidencia nas discussões realizadas por ocasião dos encontros com seus pares, pois quando os professores têm a oportunidade de discutir coletivamente suas angústias eles se sentem mais seguros e mais autônomos para tomar decisões. A esse respeito Nóvoa (1997, p. 26) afirma que: “A troca de experiências e a

partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Isto confirma que alguns dos objetivos do PROFA foram alcançados, uma vez que, uma de suas estratégias de formação é oportunizar o exercício de se pensar a própria prática e em decorrência disto, tomar decisões em favor da aprendizagem de seus alunos, assumindo nas palavras de Freire (1997, p. 45), o ser sujeito de seu fazer.

A formação continuada, através de modelos como PROFA, sugere que as discussões e decisões das políticas públicas referentes à temática não se reduzem apenas aos espaços formais escolarizados, mas como algo que precisa ser entendido a partir da reflexão do próprio trabalho, tendo o professor com protagonista principal do processo.

### **3.2 Mudança na prática docente**

O modelo metodológico do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores apresenta uma proposta pedagógica sustentada com trabalhos coletivos e horário para estudos pessoais, além de conteúdos e procedimentos didáticos com fundamentação teórica assentada em uma vasta bibliografia de caráter psicológico e sociológico, principalmente no que se refere à construção das aprendizagens.

Um dos diferenciais do PROFA está na forma dos encontros, pois estes acontecem periodicamente através de uma rotina de estudo elaborada, a qual os professores têm que planejar e realizar atividades em sala de aula, fazer os registros do que é desenvolvido em um caderno específico, oportunizando assim discussões mais pontuais de situações vividas em sala de aula. Com a execução destes procedimentos os professores sujeitos de estudo consideram que realmente o Programa foi diferentes dos outros cursos que tratam de alfabetização, como se apresenta nas respostas que se seguem:

**Professora 02:** Sim, porque ele valoriza muito o aluno o PROFA veio com o conhecimento da nossa realidade porque antes nos trabalhávamos com animais por exemplo pegávamos animais que não tinha haver com a nossa realidade no Brasil. Agora não damos importância para nossa realidade.

**Professora 03:** Porque mostrou a prática mesmo, veio nos orientar.

**Professora 04:** Acho que sim, os outros cursos não tínhamos muito proveito, tínhamos que ir para assinar a lista, a escola liberava se não estivéssemos na escola tínhamos que estar no curso. O PROFA não foi proveitoso foi diferente.

Nas falas das professoras percebemos que a metodologia utilizada possibilitou uma vivência diferente do que estavam acostumadas, na medida em que por meio de recursos tecnológicos como os vídeos ampliavam seus saberes. Estes vídeos eram compostos de depoimentos e vivências de atividades de professoras que atuavam com turmas de alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental, do grupo de referência. Tais vídeos proporcionaram momentos de aproximação, uma vez que permitiam a compreensão de que era possível realizar um trabalho pedagógico com propostas diferenciadas mesmo quando o professor tem um grupo maior de alunos.

E quando observamos as respostas das professoras quando questionadas se o PROFA era um programa diferente de outros cursos que tratam de alfabetização que já haviam participado. Podemos constatar, o quanto foi significativo para elas a participação neste curso.

**Professora 06:** O PROFA mostrou que é possível, antes no tradicional ficávamos só ali, ele mostrou que podemos ir além. Começamos ver a prática com outros olhos.

**Professora 01:** As fitas com os depoimentos das professoras a forma como elas trabalhavam, mostrava como podia ser feito e isto foi diferente.

**Professora 10:** Na minha opinião o PROFA foi o melhor curso que já fiz sobre alfabetização. Ele trouxe questões que a gente precisava saber. [...]

**Professora 02:** Sim, porque ele valoriza muito o aluno, o PROFA, veio com conhecimento da nossa realidade. [...]

**Professora 08:** Sim, porque trouxe uma proposta diferente de trabalhar, todos os outros cursos vinham sempre com a mesma coisa, esse foi diferente.

Partindo das questões que foram trabalhadas no PROFA e o relato das professoras sujeitos da pesquisa percebemos que as expectativas delas se voltavam para as questões de alfabetização de uma forma mais ampla, não contemplando apenas como o aluno pode aprender, mas também as maneiras como o professor pode oportunizar suas aprendizagens.

Segundo Telma Weisz (2002) uma das organizadoras do programa a metodologia proposta pelo PROFA, concebe o aprendiz como sujeito ativo, construtor do conhecimento. Como alguém que pensa a escrita presente no mundo em que vive.

Sendo assim, o professor tem um papel fundamental, pois precisa ser capaz de se auto-avaliar e avaliar o seu aluno e suas aprendizagens no decorrer do processo de alfabetização, para tanto precisa criar situações que envolvam atividades significativas. Conforme os relatos das professoras, que participaram da pesquisa o PROFA provocou mudanças em sua prática pedagógica.

**Professora 01:** Mudou tudo, mudou muita coisa a forma como eu dava aula anteriormente e a forma como trabalho hoje. Eu não tinha noção da questão da escrita os níveis da escrita dos alunos como eles aprendiam a ler, as hipóteses eu não tinha noção, quando eles escreviam de acordo com as hipóteses achava que estavam escrevendo errado, não achava que era um crescimento que ele estava tendo.

**Professora 07:** Quanto trabalhei a primeira vez com a primeira série todos diziam que teríamos que trabalhar com textos e mais textos, produzir textos coletivamente era uma beleza mas chegava em setembro às crianças não estavam alfabetizadas, fiquei desesperada, mas fomos com a supervisora ela dizia que estava dentro da proposta que era assim mesmo, pois só letrávamos nossos alunos mas não alfabetizávamos. Mas quando começamos a fazer o PROFA, vimos que não tínhamos conhecimento suficiente para entender os níveis pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético, nem as intervenções que teríamos que fazer e os agrupamentos como diferenciar e agrupar, com o PROFA aprendi muito sobre alfabetização.

**Professora 03:** A forma de trabalhar, agora as atividades estão mais diversificadas.

**Professora 08:** O que foi mais significativo foi à descoberta de trabalhar com textos, e a forma de trabalhar os agrupamentos.

**Professora 10:** [...] o PROFA, abriu os horizontes porque antes era assim, achava que só o professor sabia, a partir deste curso passamos a saber que a gente também aprende com o aluno. O aluno aprende e agente aprende também.

As falas nos revelam que, às vezes, pode ocorrer dificuldades em estabelecer relação entre as teorias e as práticas de sala de aula. Ou seja, o professor sabe que precisa melhorar suas ações, mas não sabe como e o que pode ser feito em sala de aula, para que realmente ocorram mudanças em seu fazer pedagógico. Percebemos isto na fala da **Professora 07**, quando trata de alfabetização e letramento, há um grande equívoco conceitual e a forma como expressa sua idéia sobre letramento e alfabetização, mostra que ela ainda não têm muito clara a diferença entre os dois termos. Segundo Soares:

Porque alfabetização e letramento são conceitos freqüentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção se faz necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 2001, p. 45).

Vale acrescentar que neste debate as contribuições de Ferreiro (2001) são importantes, a autora assegura que não há dicotomia entre alfabetização e letramento, pois os estudos revelam que esse processo acontece simultaneamente, e a aprendizagem da leitura e da escrita só faz sentido, se houver vinculação direta com a prática social, premissa esta apresentada no PROFA, conforme revelam as falas das professoras:

**Professora 09:** Me fez levar mais em consideração, ver a criança com um todo, levar a criança a procurar a buscar e com isto, formar crianças que sabem perguntar. O PROFA ajudou a gente ter essa consciência.

**Professora 06:** Com PROFA aprendemos a trabalhar com o todo. Às vezes subestimávamos a inteligência das crianças porque trabalhávamos com textos pequenos.

**Professora 08:** O que foi significativo foi à descoberta de trabalhar com textos e forma de trabalhar os agrupamentos.

Professora 02: [...] as hipóteses de escrita que as crianças se encontram, não sabia definir todas elas. Trabalhar com os agrupamentos de acordo com os níveis de aprendizagem fica mais fácil.

Percebemos que as professoras conseguem fazer uma reflexão sobre a alfabetização, representada não apenas pelo ato de ensinar o aluno a decodificar e codificar ou palavras as letras, a **Professora 06**, explicita em sua resposta que depois que participou do Programa compreendeu que alfabetização passa também, por questões conceituais, que tem a ver com os aspectos sociais e culturais, começou a repensar esse processo de uma forma ampla, incluindo preocupações relacionadas a avaliação, ao planejamento e a forma de conseguir “alcançar” a todos os alunos, conforme atestam as falas abaixo:

**Professora 01:** A questão de como faço avaliação diagnóstica que é constante, diária, acho que mudou foi isto, eu consegui perceber o nível que ele está para trabalhar e daí fazer o aluno avançar de um nível para outro. Começo a perceber que

o aluno está em determinado nível se eu fizer alguma coisa para ele, irá avançar. Avançar dentro da dificuldade que estava.

**Professora 09:** Quando a gente faz um diagnóstico e o aluno não corresponde a minha expectativa ele é tido como alguém que não sabe, depois do PROFA eu tenho que ver o que aluno sabe, faço um diagnóstico como ele, eu tenho que ver os níveis que ele está trabalhar para colaborar para ele avançar de nível, digamos assim, conhecendo esses níveis eu vou saber trabalhar para que ele possa avançar de um nível para outro, depende de mim saber qual é o estágio que ele se encontra.

Pelas respostas, observamos que houve mudanças reais na prática das professoras após o Programa, dentre elas as formas de avaliação, o respeito as hipóteses de escrita dos alunos, e como os agrupamentos podem ser produtivos quando há um conhecimento por parte do professor sobre as aprendizagens dos alunos, o interesse em oferecer atividades diversificadas, preocupação com as possibilidades e dificuldades dos alunos em aprender novos conteúdos.

Podemos constatar ainda, que as professoras passaram a ter consciência da importância de seu papel como mediadoras nesse processo a partir de intervenções pontuais, em que criam situações nas quais os alunos “[...] têm que colocar em jogo tudo que sabem para realizar determinada atividade [...]” (WEISZ, 2002, p. 83).

Mas, para que o professor possa realmente desempenhar esse papel ele precisa ter conhecimento teórico sólido sobre as concepções de aprendizagem sobre leitura e a escrita, que lhe dêem suporte para responder à questões práticas que emergem no cotidiano de sala de aula. Uma vez que neste momento, ele tem que colocar em jogo tudo que sabe para orientar seu aluno neste processo que é tão complexo como o ensino da leitura e da escrita. E para que o professor consiga realizar reflexões sobre sua prática é necessário que lhe seja oportunizado em sua formação e no seu cotidiano escolar momentos em possa construir e ressignificar conhecimentos, elaborar propostas que permitam realizar com mais consciência e segurança a sua ação pedagógica.

Esse tipo de procedimento se apóia nos princípios do construtivismo piagetiano e conforme Weisz (2002, p. 55) numa proposta construtivista o professor precisa:

Construir conhecimentos de diferentes naturezas, que lhe permitam ter claros os seus objetivos, selecionar conteúdos pertinentes, enxergar na produção de seus alunos o que eles já sabem e construir estratégias que os levem a conquistar novos patamares de conhecimento. A prática pedagógica é complexa e contextualizada, e portanto não é possível formular receitas prontas para serem aplicadas a qualquer grupo de alunos.

Os professores se utilizam de vários saberes para a construção de sua prática. Porém, para Tardif (2002), os saberes provindos das experiências, da prática, não são saberes iguais aos outros, mas sim, formados de todos os outros, pois são em prol da própria prática que os demais saberes são articulados. É importante destacar que o PROFA tem como um dos objetivos propiciar esses momentos, para que o professor possa desenvolver atividades e depois discutir como as realizou, procurando teorizar essas ações e assim desenvolver uma avaliação do que foi realizado.

Pelas respostas das professoras que participaram deste estudo observamos que o Programa propiciou de forma significativa o entendimento sobre processo de alfabetização, na medida em que sua metodologia possibilitou discussões e aprofundamento teórico sobre a leitura e a escrita numa perspectiva contextualizada, levando em consideração a própria função social da escrita. Para pontuar essas questões tratamos no próximo item sobre: as concepções de leitura e escrita das professoras depois do PROFA.

### **3.3 Concepções de leitura e escrita**

No decorrer do estudo os resultados das entrevistas e os registros das observações contribuíram para que pudéssemos constatar que algumas das questões sobre alfabetização tratadas no PROFA, não eram novidades para as professoras alfabetizadoras sujeitos desta investigação elas tinham algumas informações sobre o assunto.

No entanto, o que fez a diferença, a nosso ver, foi a forma como foram tratadas essas questões no Programa, pois os professores tinham informações, mas não sabiam como operacionalizar, em sala de aula, e muitas vezes ficavam frustrados por não conseguir fazer essa transposição de forma satisfatória, ocorrendo assim um grande índice de insucesso nas classes de alfabetização ou até mesmo o fato dos alunos irem para séries seguintes sem saber ler e escrever com compreensão, então toda a “culpa” do fracasso recaiu sobre o construtivismo.

Na perspectiva dos trabalhos desenvolvidos por Ferreiro, os conceitos de prontidão, imaturidade, habilidades motoras e perceptuais, deixam de ter sentido isoladamente como costumam ser trabalhados pelos professores. Tais conceitos são tratados no PROFA, de forma sistemática, e os professores têm a oportunidade de pensar e ter contato com o processo de alfabetização que vem sendo construído nos últimos 20 anos baseado na concepção construtivista. Para ilustrar esta afirmação apresentamos a fala da **Professora 07**

[...] depois do PROFA eu tenho que ver o que aluno sabe, faço um diagnóstico como ele, eu tenho que ver os níveis que ele está trabalhando para colaborar e ele avançar de nível, [...]. Conhecendo esses níveis eu vou saber trabalhar para que ele possa avançar de um nível para outro, depende de mim saber qual é o estágio que ele se encontra.

O encontro com a reflexão teórica permite a construção da explicação e do sentido de algo que já é familiar na sua prática pedagógica cotidiana.

**Professora 10:** O PROFA, abriu os horizontes porque antes era assim, achava que só o professor sabia, a partir deste curso passamos a saber que a gente também aprende com o aluno.

**Professora 04:** [...] antes ficávamos muito no tradicional no ba, be, bi, bo, bu, com aquelas listas de palavras só com a letra B [...] hoje não já trabalhamos com diversos tipo de texto desde o início do ano.

**Professora 03:** Adquiri mais experiência e fez mudar minha prática em sala de aula. Hoje trabalho com atividades mais interessantes e mais apropriadas para os alunos.

**Professora 09:** [...] ver a criança como um todo, levar o aluno a buscar e [...], a saber, fazer perguntas, porque crianças formadas no tradicional, não têm facilidade para perguntar, o Profa ajudou a fazer, a abrir a mente da gente porque o professor tem que se conscientizar disto.

Podemos destacar que o PROFA oportunizou essa articulação entre o saber formal e conteúdos estudados na sala de aula, isso fez com que as professoras, revelassem mais segurança ao falar das propostas desenvolvidas em sala de aula, e até mesmo durante o curso de formação continuada. Com isso elas também, puderam contribuir com as discussões propostas, uma vez que, vivenciaram tais situações e, ao compartilhar com outros colegas que já passaram por experiências parecidas em suas salas de aula, destacavam os aspectos considerados por elas como satisfatórios, bem como aqueles que poderiam ter sido melhores. Além disso, sentem-se mais seguras para fazer uma avaliação do seu trabalho.

**Professora 10:** Adquiri mais conhecimento do conteúdo passei a trabalhar com mais segurança no desenvolvimento das atividades em sala de aula, relacionamento com o aluno, a compreensão da aprendizagem deles, foi muito interessante.

**Professora 03:** Procuro trabalhar com atividades de leitura, caça-palavras, reescrita de textos, cruzadinhas, listas, porque são atividades que facilitam aprendizagem dos alunos, pois fica mais fácil para ele entender e aprender.

Percebemos que as professoras conseguem fazer uma análise de sua prática e principalmente do processo de alfabetização, e verificar o quanto podem fazer melhor, mas isso só ocorre, quando elas têm oportunidade de fazer essa discussão de vivenciar situações que podem ser realmente decisivas para melhoria de seu cotidiano em sala de aula e de sua prática. Essa consciência só é possível quando elas têm conhecimento teórico e prático dos aspectos a serem trabalhados e a proposta metodológica do PROFA permite essas análises.

Apesar do exposto sabemos que o Programa não conseguiu garantir que todas as dificuldades e conflitos fossem resolvidos no âmbito da alfabetização, mesmo com as discussões mais aprofundadas de alguns aspectos que já tinham sido apresentados para os professores, no entanto, sem uma preocupação de como isto poderia ser viabilizado ou realizado em sala de aula. Afirmamos isto, com base nas falas das professoras, pois quando perguntamos se aplicam todos os conhecimentos adquiridos no Programa, em sala de aula, elas responderam:

**Professora 01:** Procuo a gente tenta, mas para realizar um trabalho deste precisamos ter muitas coisas em mãos, materiais as salas são apertadas. Falta material didático. A escola não oferece condições para desenvolver todas as atividades

**Professora 02:** A maioria sim, às vezes falta material, mas tudo que aprendemos tentamos passar para os alunos.

**Professora 10:** Não aplico todos, por causa dessa burocracia que a escola tem às vezes os pais não aceitam e até a própria Direção acham que temos que ensinar letra pro letra [...]

Por meio destes depoimentos, percebemos que além das questões da prática pedagógica do docente, a qualidade no desempenho do ensino da leitura e escrita, depende do contexto sócio-cultural, e institucional.

### **3.4 A Escola como espaço para formação docente**

Acreditamos que a formação profissional continuada, desenvolvida na escola, oportuniza aos professores e aos demais profissionais que nela atuam, a compreensão da realidade, e a busca de diferentes maneiras de agir pedagogicamente diante dela. Pois, nesse contexto escolar o professor consegue analisar criticamente situações reais do seu cotidiano.

Sendo que mais que um direito o professor tem o dever de aprender e a escola tem a obrigação de propiciar esse processo.

Nas discussões sobre formação continuada, alguns autores como Nóvoa (1997), Perrenoud (2000) e Pimenta (2005) entre outros teóricos evidenciam os espaços escolares como privilegiados para formação docente, uma vez que estão permeados por relações sociais e dotadas de uma cultura interna própria e dispõem de valores e saberes partilhados por seus membros na tentativa de buscar soluções para os problemas vivenciados neste contexto.

Dessa forma, a formação docente apresenta-se não só como um processo de aperfeiçoamento profissional, mas, também como um processo de mudança cultural da escola enquanto instituição que deve abrigar práticas participativas e oportunizar a reflexão do professor sobre a sua prática.

Nessa perspectiva, a formação docente voltada para a prática reflexiva tem como eixo central à própria escola, percebida como agente de formação de professores. É importante ressaltar que além da universidade, o local de trabalho do professor passa a ser considerado como um importante espaço de construção de aprendizagens. Essa nova concepção propõe uma forma de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua com a cultura escolar.

As tendências atuais de formação continuada de professores, em que a escola é compreendida como lugar de formação, os orientadores pedagógicos ou supervisores e professores necessitam discutir as práticas pedagógicas, situadas num contexto mais amplo e buscar as necessárias soluções para os problemas que surgem no cotidiano escolar.

Podemos comprovar isto com os relatos das professoras que participaram desta pesquisa, pois quando questionadas se encontram na escola as mesmas condições que tinha quando participavam do PROFA em relação à troca de experiências com as colegas, cinco delas afirmaram que:

**Professora 01:** Hoje nos discutimos mais, sobre os avanços dos alunos, agente discute troca conversamos o apoio da supervisora em relação a essas questões.

**Professora 05:** Temos a supervisora que foi formadora do Profã, então temos um suporte muito bom, qualquer dúvida recorro a ela. O Material do profã, ficou comigo, mas sempre pesquisamos o da supervisora, ela também tem as fitas que nos não tivemos acesso no curso, mas agora utilizamos para tirar dúvidas. Ela acredita na proposta mais do que qualquer outra pessoa e nos ajuda nas nossas angústias

**Professora 04:** Sim, as colegas que fizeram o curso procuram mudar e procuram aplicar tudo que aprendeu. Trocamos no momento do planejamento. Trabalhamos juntas vamos tentando mudar.

**Professora 07:** Temos a supervisora que foi formadora do profa, ela sabe tudo do profa e ama a alfabetização e tudo que é novidade ou dúvida que temos ela nos auxilia com diversos textos, sugere atividade ele é o nosso maior suporte.

**Professora 08:** Sempre trocamos discutimos no planejamento. Cada uma sabe do problema da outra. Mas isto com as professoras da 2º série.

Enquanto três afirmam não ter esse acompanhamento, pela questão organizacional quanto horário de planejamento, e também a rotatividade das professoras e até mesmo a falta da troca de experiência entre elas no planejamento.

**Professora 09:** O horário não favorece esses encontros, não há muito essa troca de experiência entre as colegas.

**Professora10:** Na época do PROFA agente trocava mais experiências fazíamos as tarefas do PROFA juntas, depois disso cada um para seu lado. A escola, posso te dizer assim, que às vezes a escola não dá condições de nada entendeu? Tudo que pede entra em um ouvido e sai no outro, esses dia até brinquei que tudo que a gente pede o vento leva, tudo é difícil de resolver, entendeu? Então a gente não pode esperar muito pela escola entendeu? A gente tem que fazer! Teve uma época que eu dei reforço até na minha casa, não tinha espaço a gente tenta fazer o melhor pelo aluno. Não vou te dizer que a escola não faz, mas também não vou te dizer que ela faz. Tem muita coisa que deixa a desejar.

**Professora 03:** Mais ou menos, não há continuidade de uma série para outra. Sentamos para o planejamento juntas, mais às vezes não trocamos. Algumas trabalham outras não, ficam na rotina não há continuidade no trabalho.

De acordo com relatos das professoras podemos afirmar que essa formação e a troca de experiência entre os docentes ainda acontecem de forma pontual, pois não há um espaço legitimado nas escolas para que essa formação aconteça com todos os profissionais. Pois, há uma falta de continuidade nas propostas de formação continuada, quando as professoras estavam participando do PROFA tinham apoio das equipes que as coordenavam, mas depois, algumas delas perderam esse apoio.

No período em que realizamos as observações em sala de aula, apenas 2 das 4 professoras observadas, realizavam encontros com a coordenadora pedagógica para discutir questões de suas práticas e também avaliar as atividades desenvolvidas. Segundo Nóvoa (2002, p. 38), a formação continuada deve representar um trabalho coletivo que dependa da

reflexão e da experiência dos professores como instrumentos permanentes de análise. No seu entendimento:

[...] a formação continua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Nesse sentido, o espaço pertinente da formação continua já não é ao professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.

Sendo assim, a formação continuada deve estimular os professores a reflexão crítica conduzindo-os a um pensamento autônomo e à auto-formação, e à escola precisa ser um espaço de desenvolvimento profissional permanente, Nóvoa afirma ser necessário mudar o contexto em que os professores atuam, pois a instituição escolar não pode mudar sem o empenho dos professores e estes não podem mudar sem a transformação das escolas em que trabalham. Portanto, o “[...] desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com a escola e seus projetos”. (NÓVOA 1995, p. 25).

Nesse sentido, é possível afirmar que, a organização institucional das escolas onde os professores sujeitos deste estudo trabalham, pode exercer um papel decisivo no seu desenvolvimento profissional, favorecendo, dificultando e até impedindo, em maior ou menor grau, maneiras adequadas de exercício profissional e estudo coletivo.

### **3.5 Um olhar sobre as práticas das professoras**

Neste item apresentamos os dados levantados nas observações das aulas na disciplina de Língua Portuguesa, vale ressaltar que seguimos um roteiro de observação como já anunciado anteriormente. As informações foram coletadas através das observações realizadas com quatro (4) das dez (10) colaboradoras que participaram da pesquisa, as professoras observadas foram: **Professora 5 Professora 7, Professora 9 e a Professora 10.** As professoras **5 e 7** trabalham com as turmas de segundo ano do ensino fundamental e as professoras **9 e 10** com o primeiro ano.

O objetivo das observações voltou-se para a metodologia das aulas, já que em nosso entendimento elas expressariam mais concretamente o grau de influência do PROFA curso freqüentado pelas professoras. Conforme nos aponta Zibetti (2005, p. 58).

Os saberes docentes comportam uma dimensão histórica e dialógica porque se constituem ao longo da trajetória de formação e de atuação profissional, carregando

as marcas de todo tipo de tradições pedagógicas construídas em diferentes momentos históricos. Porém, mesmo trazendo as marcas da influência de outros tempos, o processo de atuação docente precisa dialogar com o contexto em que se desenvolve. Por isso, ao trabalhar em uma realidade específica os professores dialogam com os recursos materiais de que dispõem, as necessidades e solicitações dos alunos, as determinações do sistema e as expectativas das famílias em relação à aprendizagem das crianças. Todos estes aspectos são considerados na atuação e as ações desencadeadas para atender.

A discussão ora apresentada foi construída a partir das observações registradas por ocasião das visitas nas escolas particularmente nas salas de aula e nos horários de planejamento junto às professoras sujeitos da pesquisa, correspondendo a 30 horas observações estas, realizadas no decorrer do primeiro semestre de 2006, nas salas de aula de quatro professoras participantes deste estudo.

No que se refere à primeira situação observada que está relacionada como se dá a relação professor x aluno e objeto do conhecimento leitura e escrita nas salas das professoras, **5 e 7** foi possível verificar que há uma rotina determinada e, diríamos mais ainda significativas, isto é, as professoras desenvolviam as atividades de forma segura por ter clareza dos seus objetivos, a título de exemplo, podemos lembrar que em todas as vezes, as aulas sempre eram iniciadas com leitura compartilhada – momento em que a professora lia um texto para os alunos levando em conta a diversidade textual, como forma de oportunizar as crianças contato com vários tipos de textos como poesias, contos, fábulas, crônicas entre outros, textos estes que até pouco tempo a escola não considerava uma vez que a opção era por aqueles escritos artificialmente, caso das cartilhas.

**QUADRO 1 - REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES EM 27/04/2006**

<b>PROCEDIMENTOS</b>	
<b>PROFESSORA 5</b>	<b>ALUNOS</b>
<p>A professora registra a agenda do dia com as atividades que serão realizadas.</p> <p>Começa a leitura compartilhada de um texto sobre “Uma criança que não gostava de cumprir regras”, depois faz alguns questionamentos em relação a leitura.</p> <p>Em seguida distribui um texto para as duplas realizarem a leitura.</p> <p>A professora faz a leitura do texto que foi entregue para os alunos fazendo algumas interferência sugerindo que os alunos procurem no dicionário as palavras que tiveram dificuldade em saber o significado.</p>	<p>Os alunos estão organizados em duplas.</p> <p>Alguns alunos tiveram dificuldades em realizar a leitura, em relação o significado de algumas palavras.</p>

**QUADRO 2 - REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES EM 17/5/2006**

<b>PROCEDIMENTOS</b>	
<b>PROFESSORA 7</b>	<b>ALUNOS</b>
<p>A professora registra a agenda do dia com as atividades que serão realizadas.</p> <p>Começa a leitura compartilhada de um texto de Olavo Bilac “Um pássaro na gaiola”. Depois abre a discussão para o grupo sobre viver em gaiola.</p> <p>Depois a proposta é trabalhar a reescrita de um texto fazendo das correções ortográficas (a professora escolheu um texto escrito por um aluno para fazer a correção coletiva).</p>	<p>. Aos alunos participam da atividade com entusiasmos, todos querem dar opiniões sobre o texto.</p>

O episódio acima sugere que a leitura compartilhada, uma prática desenvolvida no decorrer de todo o PROFA possibilita um momento cultural e constante dentro da sala de aula, explicitando que aprendemos a partir da escuta de bons e variados textos criteriosamente selecionados. Assim, podemos afirmar que a leitura compartilhada foi compreendida e apropriada por estas professoras, tendo em vista a metodologia desenvolvida em seu fazer pedagógico. Além da leitura compartilhada as professoras **5 e 7** colocam na lousa a pauta do dia. Depois explicam detalhadamente o trabalho do dia elas, começam a leitura literária de um livro também chamada de leitura compartilhada.

Um outro aspecto que vale a pena salientar refere-se ao papel e a atuação da coordenação pedagógica. Sabemos que há uma dificuldade das professoras em realizar trabalhos de leitura e escrita, quando não há um apoio da equipe pedagógica no que diz respeito ao conhecimento da Psicogênese - situação observada no decorrer deste estudo.

Quando acompanhamos o planejamento das professoras **5 e 7** juntamente com a supervisora, em que discutiam as propostas de atividades de acordo com a hipótese de escrita das crianças elaboram atividades para que os alunos se desenvolvessem na aquisição da escrita. Neste momento, percebemos-se o envolvimento da supervisora com o trabalho desenvolvido pelas professoras.

**QUADRO 3 - OBSERVAÇÃO DO EPISÓDIO DO PLANEJAMENTO DAS PROFESSORAS 5 E 7 JUNTAMENTE COM A SUPERVISORA EM 18/05/2006**

<b>Procedimentos</b>
<p>As professoras iniciam a reunião discutindo sobre os textos que irão trabalhar no segundo semestre. Uma vez que tem uma proposta elaborada no início do ano com todos os tipos de texto que irão contemplar. Exemplos: Texto Jornalístico, histórias em quadrinhos, bilhetes, convites, contos, entre outros.</p> <p>A professora <b>5</b> coloca que uma atividade que estava planejada não saiu como havia pensado, pois os agrupamentos não foram satisfatórios. A supervisora, de posse de um caderno com anotações sobre os alunos, sugere uma outra maneira de trabalhar a atividade, e também a forma de organizar as crianças em grupos ou em duplas. Nesse momento recorre ao material do profa, que traz algumas sugestões de agrupamentos de acordo com níveis de aprendizagem das crianças. A professora <b>7</b>, também participa da discussão com sugestões para o planejamento da atividade.</p> <p>As professoras também trazem algumas atividades que aplicaram em sala para analisar em que hipótese de escrita as crianças se encontram, essas atividades são das crianças que ainda não estão alfabéticas que precisam de um acompanhamento mais intenso. De posse das atividades elas discutem quais propostas podem ser encaminhadas para que esses alunos avancem na escrita.</p>

A supervisora também participou do PROFA, então percebemos a importância que dá para esses momentos de troca de experiência e de planejamento com as professoras, vale ressaltar que a mesma faz esse acompanhamento com todas as professoras da escola.

Já em outra situação observamos que as professoras **9** e **10** tinham problemas em adotar a metodologia de alfabetização proposta pelo Programa, tanto pelas questões práticas de sala de aula como a relação x aluno e objeto do conhecimento leitura como também a falta de apoio da equipe técnica da escola. Percebemos que tanto as professoras quanto a coordenação pedagógica, ainda têm uma visão deturpada da proposta de alfabetização baseada na Psicogêneses, na medida em que atribuem a responsabilidade exclusiva pelo insucesso do ensino da leitura e escrita a essa metodologia.

Se a equipe pedagógica não tem clareza conceitual da temática do ensino da leitura e escrita, o trabalho docente corre o risco de ser mais solitário. Além do que sem essa parceria, a troca de saberes fica comprometida acarretando mais insegurança e dificuldade de romper com formas tradicionais de ensinar. O registro da observação da aula de uma professora **9**, no dia 15/05/2006 mostra como ela organiza a atividade segundo a professora mescla o que foi aprendido no PROFA com situações de alfabetização características do Método Silábico.

**QUADRO 4 – REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES EM: 15/05/2006**

<b>PROCEDIMENTOS</b>	
<b>PROFESSORA 9</b>	<b>ALUNOS</b>
<p>A professora começa a aula registrando o cabeçalho na lousa, e também a agenda do dia em seguida faz uma oração. Tem muito domínio da disciplina da turma, mantém a sala “organizada”, carteiras enfileiradas.</p> <p>A professora escreve o alfabeto na lousa depois escreve palavras que corresponde a letra do alfabeto. Exemplo: D de Dedo, F de Faca</p> <p>Depois que faz a lista no quadro do alfabeto, pede para as crianças fazerem a leitura, em seguida apaga algumas letras para os alunos descobrir o que estava escrito.</p>	<p>Participam das atividades alguns ainda não reconhecem todas as letras do alfabeto.</p>

Essa professora, que trabalha de forma tradicional, preocupa-se com a letra cursiva, famílias silábicas e encontros vocálicos e o processo da leitura ocorre de forma mecânica descontextualizando, atividade que, na orientação do PROFA, devem ser trabalhadas dentro de um contexto de um texto ou assunto.

Também a professora **10** foge à metodologia fazendo sua própria adaptação para as atividades sugeridas no PROFA, conforme relato da observação em sala de aula.

**QUADRO 5 - REGISTRO DA OBSERVAÇÃO DA AULA DE REFORÇO EM 18/05/2006**

PROCEDIMENTOS	
PROFESSORA 10	ALUNOS
A professora propõe trabalho com alfabeto móvel e ao mesmo tempo utiliza uma cartilha bem antiga para tomar a leitura das crianças.	Atividade de reforço é para os alunos que ainda não identificam as letras do alfabeto

A professora demonstra claramente as dificuldades encontradas por um educador que não tem um subsídio aprofundado em à metodologias a ser adotada em suas aulas, quando opta por mudanças de cunho conceitual.

Em um outro episódio, em que podemos relacionar as propostas com as produções de textos tipos de textos trabalhados observamos que professora **10**, trabalhando com um texto sobre as borboletas em que fazia interdisciplinaridade, de uma forma bem confusa, sua proposta não envolvia todos os alunos. Ela usa a correção de texto coletivo, em que um aluno foi na lousa registrar seu texto de acordo com suas hipóteses e a professora afirma que ele não estava escrevendo errado, mas que tinha um outro jeito de escrever. Neste momento, percebemos que esse tipo de atividade apesar de ser trabalhada no Programa não foi compreendido pela professora.

**QUADRO 6 - OBSERVAÇÃO DA AULA PROFESSORA 10 EM 10/05/2006**

PROCEDIMENTOS	
PROFESSORA 10	ALUNOS
Cheguei na escola os alunos estavam na sala de vídeo. A professora disse que aula de leitura e escrita iniciaria a partir daquele vídeo sobre a metamorfose de borboletas e mariposas. O objetivo da aula era: compreender a metamorfose da borboleta e desenvolver a leitura e escrita através de história de forma globalizada. Retornamos a sala de aula, a professora fez uma oração com os alunos depois cantaram a musica “bom dia coleginha”. Depois de cantar a professora iniciou um conversa sobre a história da “borboleta” . De vez enquanto a professora chama atenção da turma. Parte para produção de texto dizendo que as crianças precisam escrever pelo menos 5 linhas do jeito que entendeu. Depois os alunos vão vestir a figura da borboleta com o alfabeto móvel.	Estavam pouco envolvidos com atividade. Apresentam dificuldades para fazer o registro do texto.

Nesse caso, não vemos as orientações oferecidas no PROFA, particularmente, no que concerne aos estágios de escrita, pelo o fato da professora não usar os agrupamentos produtivos. Essa observação confirma a opção da professora observada em trabalhar como o Método Sintético. A professora demonstra querer usar ações do PROFA, mas não sabe como fazê-lo e acaba optando por utilizar o “velho paradigma” de alfabetização sugerido no uso dos métodos tradicionais.

Nesse sentido, consideramos relevante pontuar que os fundamentos teóricos do PROFA não abordam o trabalho embasado nessa metodologia de cunho mais tradicional, ou seja não endossa o uso de fórmulas estereotipadas, em que a escrita e a leitura são afastadas do contexto sociocultural dos alunos.

As professoras **9 e 10**, ao mesmo tempo em que incorporam um discurso apoiado nas metodologias propostas pelo PROFA também evidenciam, na sala de aula, práticas baseadas em concepções de uma pedagogia tradicional e conservadora. Afirmamos isto com base nas observações realizadas em sala de aula.

Isso implica em dizer que há um núcleo forte nas práticas das pedagogias tradicionais nos procedimentos metodológico do ensino da leitura e escrita. Essas contradições entre discurso e prática, mostram o velho dilema entre a teoria e prática. As professoras até incorporam algumas teorias apresentadas no PROFA, mas não conseguem transpor para sua prática, mantendo assim, a transmissão dos conhecimentos por meio de um ensino ainda mecânico.

Já as professoras **5 e 7** em relação ao trabalho desenvolvido a produção de textos e tipos de textos podemos afirmar que as professoras conseguem trabalhar textos que os alunos já sabe de cor, desenvolvendo situações de aprendizagem em que eles tem que colocar em jogo o que sabem e refletirem sobre as estruturas estáveis da escrita.

**QUADRO 7 – OBSERVAÇÃO DA AULA PROFESSORA 5 EM: 22/05/2006**

<b>PROCEDIMENTOS</b>	
<b>PROFESSORA 5</b>	<b>ALUNOS</b>
Proposta da leitura de um trava-língua “O rato roeu” A professora registra no quadro depois faz a leitura com as crianças passando a régua, assim como prevê o PROFA, vai ajustando o escrito e o falado	Os alunos participam com interesse da atividade todos lêem.

**QUADRO 8 – OBSERVAÇÃO DA AULA PROFESSORA 7 EM: 22/05/2006**

<b>PROCEDIMENTOS</b>	
<b>PROFESSORA 5</b>	<b>ALUNOS</b>
A professora propõe agrupamentos para trabalhar um bilhete enigmático, as crianças em dupla deveriam decifrar o bilhete.	Os alunos estão envolvidos com a atividade.

Com relação ao desenvolvimento das atividades de escrita e quais recurso utilizam para desenvolvê-las observamos que as professoras **9 e 10**, demonstram quererem usar ações do PROFA mas não sabem como fazer e acabam optando por trabalharem a memorização das sílabas.

**QUADRO 9 – OBSERVAÇÃO DA AULA PROFESSORA 10 EM 29/05/2006**

<b>PROCEDIMENTOS</b>	
<b>PROFESSORA 10</b>	<b>ALUNOS</b>
A professora propõe a leitura de palavras que comecem a letra “P” e depois propõe uma cópia das palavras e pede que as ilustrem.	Os alunos participam da atividade alguns com dificuldades de cópiar.

A professora **9** propõe alguns exercícios da cartilha, trabalhando as famílias silábicas e ao mesmo tempo diz tentar conciliar com que aprendeu no PROFA, trazendo leituras de alguns textos literários.

Apesar de a professora discursar algumas idéias “construtivistas”, nem sempre refletem práticas “construtivistas”. Em alguns momentos as professoras demonstram estarem presas às costumeiras práticas pedagógicas.

Isto significa que o Programa provocou poucas mudanças em suas práticas, mas alterou as representações e as práticas pedagógicas das professoras em sala de aula, pois os docentes de certa forma se preocupam com situações que possam favorecer melhor desempenho na aprendizagem dos alunos, tais como: clareza quanto aos objetivos das atividades. Embora surjam algumas dificuldades, em elaborar propostas significativas baseadas em situações de aprendizagem do ensino da leitura e escrita que tenham sentido e significado para os alunos elas conseguem fazer reflexões sobre sua prática avaliando o resultado do trabalho desenvolvido.

Afirmamos isso com base no acompanhamento feito nos dias reservados ao planejamento das **professoras 5 e 7**, espaço em que discutiam as atividades que haviam sido vivenciadas em sala de aula, como os agrupamentos de alunos na elaboração de uma determinada tarefa, por exemplo, que não apresentaram os resultados esperados, então questionavam as suas ações naquele momento. Essa atitude a nosso ver, evidencia uma certa preocupação em aliar a sua prática as teorias que embasam a nova proposta de alfabetização, bem como apontam para as contribuições das novas pesquisas sobre a prática pedagógica numa perspectiva reflexiva.

Ao olhar para sua prática de uma forma reflexiva, constatamos que as professoras assumiam a autoria do seu papel no processo pedagógico validando ou revisando ações a favor da aprendizagem dos seus alunos, estamos nos referindo especificamente ao exemplo dos agrupamentos, em que a professora realizou uma atividade de escrita, agrupando os alunos de acordo com os níveis de aprendizagem do grupo. Mas, esses agrupamentos na avaliação da professora não deram o resultado esperado, durante o seu planejamento discutia com a sua supervisora uma outra maneira de agrupar os alunos para que realmente a atividade fosse uma boa situação de aprendizagem que conforme prevê documento do PROFA:

[...] que para definir uma boa situação de aprendizagem é preciso fazer referência à quatro princípios didáticos: os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa; os alunos têm problemas a resolver decisões a tomar em função do que se propõem a produzir; o conteúdo trabalhado mantém as suas características do objeto sócio-cultural real – por isso, no caso da alfabetização, a proposta é o uso de textos, e não de sílabas ou palavras soltas; a organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível entre os alunos – por isso as situações propostas devem prever o intercâmbio, a interação entre eles (BRASIL, 2001, p. 49).

Desta forma, o saldo da representatividade e da significância da metodologia aplicadas no PROFA é parcialmente positivo, algumas questões ainda “emperram” o processo. Sendo que a transformação da prática pedagógica depende de vários outros fatores, como: reflexão sobre novas teorias; discussão da teoria e prática sem dicotimizá-las; formação continuada associada aos cursos anteriores e a consideração pelo o que o professor pensa e sabe sobre conteúdos e teorias. Assim, os cursos de formação continuada devem ser operacionalizados para que promovam reflexões sociais e mobilizações dentro e fora das escolas.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando os objetivos propostos, as entrevistas realizadas tal como foram analisadas no capítulo III e as observações, tomando como pano de fundo os referenciais teóricos, podemos afirmar que o estudo sugere algumas respostas sobre a indagação que originou esta pesquisa o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA, contribuiu para a ressignificação da prática dos docentes que dele participaram no município de Ji-Paraná.

As observações realizadas nas turmas, dos primeiro ano do ensino fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa, nos revelaram que apesar do PROFA, ter contemplado questões fundamentais sobre o ensino da leitura e escrita e as professoras demonstrarem ter consciência da sua função, seu papel e sua responsabilidade nas aprendizagens de seus alunos, não houve mudança significativa na prática, uma vez que o Programa sugere um trabalho com o uso e exercícios de gêneros textuais envolvendo as diversas situações de aprendizagem, o texto e a sua construção reconstrução dentro da proposta de resolução de situações-problema.

As professoras participantes deste estudo, apesar de terem representações de que os cursos de formação continuada oferecidos pelas Secretarias de Educação, muitas vezes estão distanciados de suas realidades, têm a consciência de que é necessária a participação em grupos de estudos para que realmente possam viabilizar mudanças nas suas práticas em sala de aula.

A participação no PROFA oportunizou uma reflexão mais aprofundada das questões de leitura e escrita, mas isto não garantiu de maneira direta mudanças na prática dos professores. Podemos constatar, que cursos sistemáticos de formação continuada não modificam, substancialmente concepções, atitudes e práticas de professoras na sala de aula. Percebemos o quanto às professoras sabem sobre o processo de leitura e escrita a partir das concepções da Psicogênese, mas que precisam de um acompanhamento mais efetivo para que esses conhecimentos se revertam em mudanças reais na prática pedagógica.

Entre esses fatores estão as políticas de formação que podem auxiliar na melhoria da aprendizagem das crianças que estão ligadas as condições de trabalho, tais como: relacionar os cursos de formação com realidade dos alunos para instrumentalizar melhor o professor e oferecer políticas públicas que dêem condições de qualificar a escola, o material

didático, os recursos, tecnológicos, além do incentivo a formação que deve ser realmente significativo.

Apesar do PROFA, trazer propostas atuais e promover uma discussão aprofundada das questões de alfabetização despertando uma consciência de que é necessário repensar o processo de alfabetização, ainda é imprescindível investir mais nesta discussão em termos de políticas públicas como também os pedagógicos que possam realmente elevar a qualidade do ensino em nosso país. Diante disso podemos afirmar que o PROFA, pouco auxiliou na ressignificação de conceitos que provocassem mudanças na prática pedagógica, mas por outro lado apontou caminhos que podem ser retomados para uma reflexão sobre a importância de discussões na escola sobre a prática pedagógica, o que representa um trabalho compartilhado. Assim, como permite a secretaria de educação um repensar dos seus objetivos e ações em relação a formação continuada.

Ressaltamos que este Programa trouxe grandes inovações no campo da formação continuada entre elas, a tematização da prática, a valorização dos professores e seus saberes, sabemos também, que no campo educacional as mudanças são processuais, considerando o que nos coloca a história da formação no Brasil.

Assim, a partir do estudo realizado podemos inferir que por meio do PROFA as professoras da rede estadual de ensino de Ji-Paraná, especialmente algumas daquelas participaram deste estudo conseguiram romper com paradigmas tradicionais de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, mas há uma longa estrada a ser percorrida. Daí ser necessário acreditar que é possível, mas é pertinente afirmar que uma proposta de formação continuada, não pode sozinha, proporcionar a reflexão para a possibilidade de mudança de paradigmas educacionais. Estas dependem das condições de trabalho dos professores e de seu compromisso com o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos e conseqüentemente com o desenvolvimento da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo. Cortez, 2003.

ALMEIDA, E. R. de S. **A formação dos professores de classes especiais para o uso do computador na sala de aula**, Recife: UFPE, Projeto de dissertação do mestrado em Educação, 2002.

ALVES, Maria Leila. A política de capacitação – SEE/FDE. In: COLLARES, Cecília & MOYSÉS, Maria Aparecida (org.). **Cadernos CEDES: Educação Continuada** n ° 36. Campinas: Papyrus: CEDES, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Uma Experiência de Formação de docentes a distância com potencialidades inovadoras. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JUNIOR Celestino Alves (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial contínua**, v. 2. São Paulo: UNESP, 1999.

BARROS, A. de J. P. e & LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1987.

BRASIL, **Constituição, 1988 Constituição da Republica Federativa Brasil** de 05 de Outubro de 1988. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1993. 204 p.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N°. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto Secretária de Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretária de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** (Documento de apresentação) Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003.** Brasília: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.** Documento Preliminar. Brasília 1998.

\_\_\_\_\_. **Pacto pela valorização do magistério e qualidade de educação.** Conferência Nacional: acordo de educação para todos: Compromisso com a qualidade e a profissionalização do magistério: por uma escola de cidadãos. Brasília, MEC, 1994.

CANAU, Vera Maria Ferrão. **Formação Continuada de professores.** In: REALI, Maria Aline & MIZUKAMI, Maria da. Formação de Professores: Tendências atuais. São Carlos; EDUFS Car, 1996.

CARVALHO, Janete Magalhães e SIMÕES, Regina Helena Silva. **O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 1990 sobre o processo de formação continuada de professores?** Artigo publicado em CD room da XXII ANPED. GT Formação de Professores, Caxambu, MG: 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. Emilia. **Cultura Escrita e educação:** conversas de Emilia Ferreira com José Antonio Castorino. Daniel Goldin e Rosa Maria Torres/ Emília Ferreira: trad. Ernani Rosa – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**, São Paulo: Cortes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Madalena, **Cadernos Pedagógicos: Observação, registro e planejamento**. São Paulo: Espaço pedagógico, 1992.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Plano Decenal de Educação: Consenso e Coopitação. In: BENASSI, Sérgio (org.). **Plano Decenal: educação a serviço de todos ou educação a serviço de poucos?** Campinas, D 4 Publicidades, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: São Paulo: Cortez, 1989.

GEERTZ, C. A. **Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GOERGEN, Pedro & SAVIANI, Dermeval (Org.). **Formação de professores: a experiência internacional sob olhar brasileiro**. Campinas, SP: Autores Associados; NUPES, 1998.

HERNANDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio, Revista Pedagógica**. Porto Alegre, Ano 1, n. 4, fev./abr. 1998. Disponível no site: <<http://www.ji-parana.com.br/>>. Acesso em 03 nov. 2006.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ditadura e Agricultura: O desenvolvimento do capitalismo na Amazônia 1967 - 1978**. Rio Claro: Civilização Brasileira, 1979.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Estatísticas dos professores no Brasil**. <Disponível no site: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 09 nov. 2006.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos, **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da Nossa Época).

LIMA, Francisco José Rosa de. Colonização do Brasil e de Rondônia. 2007. **Revista Partes**. Disponível no site: <<http://www.partes.com.br/socioambiental/colonizacao.asp>>.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Mario Osório. **A formação profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MOREIRA, Herivelto. **As perspectivas da pesquisa qualitativa para as políticas públicas de educação**. Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação. Fundação Cesagranrio, v. 10, n. 35, p. 235-245, Abr./Jun. 2002.

NEVES, Josélia Gomes. O Relatório de Aprendizagem como estratégia de avaliação formativa e de desenvolvimento profissional docente. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. (Orgs.). **Porque Escrever é fazer história**. Campinas, SP: graf. FE, 2005.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os Sentidos da Formação Continuada. O Mundo do Trabalho e a Formação de Professores no Brasil** Tese (Doutorado) - Campinas, UNICAMP, 2000.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio(Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. Concepções e práticas da formação de professores: In: Novoa A. (Org.). **Formação continua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento, (Org.). **Trabalho docente: os professores e sua formação**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POPKEWITZ, Thomas S & PEREYRA, Miguel. Práticas de reforma na formação de professores em oito países; esboço de uma problemática. In: NOVOA, Antonio & POPKEWITZ, Thomas S. (Org.). **Reformas Educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992.

PERDIGÃO, Francinete e BASSEGIO, Luiz. **Migrantes Amazônicos Rondônia: A trajetória da ilusão**. São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

PERRENOUD Philippe. **Dez Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender para transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre, Artmed, 1998. p.353-77

\_\_\_\_\_. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SANTOS, Tavares José Vicente. **Matuchos, exclusão e luta, do Sul do Pará para a Amazônia**. Petrópolis: Rio Janeiro: Vozes, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **O problema da formação de professores na Itália**. In: GOERGEN, Pedro (org). **Formação de professores e experiências internacional sob o olhar brasileiro**. Campinas, SP: Autores Associados: NUPE, 1998.

SCARPA, Regina. **“Era assim, agora não...”**: uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre. Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLIGO, Rosaura. Escrever é preciso. **Cadernos da TV Escola**. (Português. V. 2). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, Beatriz. **Reflexões Sobre o Ensino da Leitura e da Escrita**. 7. ed. São Paulo: Vozes, 1993.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; Haddad, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtiem, 1990.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

ZABALZA, A. **Diários de aula**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZIBETTI, M. L. T. **Saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico**. 2005. 252 p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1**

**ROTEIRO DE ENTEVISTA COM AS PROFESSORAS  
SUJEITOS DA PESQUISA**

## ANEXO 1

### ROTEIRO DE ENTEVISTA COM AS PROFESSORAS SUJEITOS DA PESQUISA

- 1) Quais os motivos que a levaram a participar do PROFA?
- 2) Em que o PROFA contribuiu para sua formação e para sua prática em sala de aula?
- 3) Ocorreram mudanças em sua prática pedagógica após ter participado do Programa PROFA? Assinale as que você julga serem mais significativas. Explique o porquê.
- 4) Em sua opinião o PROFA é um programa diferente de outros cursos que tratam de alfabetização que você já participou? Justifique sua resposta.
- 5) Para você o PROFA cumpriu com todas as metas e objetivos proposto nos documentos? Justifique
- 6) Você aplica todos os conhecimentos adquiridos no PROFA, em sua sala de aula. Por quê?
- 7) O que você elege de mais desafiador, para trabalhar com as questões que o PROFA propõe?
- 8) Como você avalia a sua prática depois do PROFA? Ocorreram mudanças? Justifique.
- 9) As suas concepções sobre leitura e escrita são diferentes daquelas que você tinha antes de fazer o PROFA? Por quê?
- 10) Hoje, o que é leitura para você? E escrita?
- 11) Que metodologia você utiliza para trabalhar com a leitura e a escrita com seus alunos?
- 12) Você encontra na sua escola as mesmas condições que tinha quando participava do PROFA? (oportunidades para tematizar a prática, trocar experiência, etc). Em caso afirmativo assinale os pontos positivos e negativos. Em caso negativo, justifique.

**ANEXO 2**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS FORMADORAS  
COLABORADORAS DA PESQUISA**

**ANEXO 2****ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS FORMADORAS  
COLABORADORAS DA PESQUISA**

- 1) Como foi a operacionalização do programa em Ji-paraná?
- 2) O que considera de diferencial no PROFA?
- 3) Como foi feita a escolha das Formadoras?
- 4) Como foi a aceitação dos professores em relação ao PROFA?
- 5) Qual a importância do Caderno de registro?
- 6) Pontos negativos da operacionalização do PROFA em Ji-Paraná?

**ANEXO 3**

**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

### ANEXO 3

#### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Como se dá à relação professor X aluno e objeto do conhecimento leitura.

A partir dos conhecimentos do PROFA como é que propõe os agrupamentos  
Atividade de leitura e escrita com é feita?

Como trabalha a produção de textos quais as atividades?  
Quais tipos de textos?

Quais as estratégias utiliza para correção e reescrita?

As atividades de escrita como são realizadas? Quais as matérias e recursos utilizados?

**ANEXO 4**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**ANEXO 4****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de conhecer e analisar as contribuições do curso de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA para a ação docente dos professores que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino de Ji-Paraná-RO; conhecer a prática pedagógica desenvolvida pelos professores que participaram do PROFA no ano de 2001; identificar e analisar as concepções teórico-metodológicas deste professores sobre o ensino da leitura e escrita.

O levantamento das informações será por meio de entrevista gravada que, depois de transcrita retornará ao (á) professor (a) entrevistado (a) para verificação dos registros e observações em sala de aula.

O registro das informações, o nome e identidade do (a) professor (a) entrevistado (a) e observado (a) serão mantidos em sigilo, sendo garantido a confidencialidade e privacidade às informações coletadas quando a publicação do relatório final da pesquisa. Ao término do estudo cada participante será informado dos resultados obtidos sobre o assunto abordado.

Sua participação no estudo é voluntária, você pode optar em participar do mesmo ou não. Entretanto, sua colaboração é muito importante para que eu possa realizar este trabalho.

Ao decidir fazer parte deste estudo você receberá uma via assinada deste Termo de Consentimento.

**Ednéia Maria Azevedo Machado**

**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaro que li e entendi este documento de consentimento, todas minhas dúvidas foram esclarecidas oralmente e que participo deste estudo voluntariamente.

Assinatura do (a) voluntário(a) \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Nome completo do (a) voluntário (a) \_\_\_\_\_

Local e telefone para contato \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Nome completo da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Telefones para contato: Residencial: \_\_\_\_\_

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Curso de Mestrado – UFMS: (67) 3345 7616

**ANEXO 5**

**ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS**

## ANEXO 5

### ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS

#### 1) Quais os motivos que a levaram a participar do PROFA?

**Professora 01:** Primeiro quando o PROFA surgiu foi uma coisa imposta que todos os professores alfabetizadores deveria fazer o curso para aperfeiçoar, sem incentivo, sem ter o prazer de ir por causa do curso, mas logo depois das primeiras aulas começamos a perceber o que era o PROFA, as diferenças que tinha dos cursos que estávamos costumadas a fazer, ele foi bem diferente dos outros. Mas no principio foi por imposição da secretaria de Educação.

**Professora 02:** Ampliar meu desenvolvimento e passar para os alunos uma prática mais atual.

**Professora 03:** Foi um curso oferecido pela Secretaria de Educação e que tínhamos que participar era direcionado para os professores das séries iniciais.

**Professora 04:** Bom de imediato foram eles da Secretaria de Educação que convocaram nos tínhamos que fazer não podia faltar

**Professora 05:** Todos os professores que estavam trabalhando com a alfabetização teriam que participar deste curso de aperfeiçoamento para os professores alfabetizadores.

**Professora 06:** Tentar melhorar aperfeiçoar.

**Professora 07:** Os professores que estavam na alfabetização teriam que participar, deste curso de aperfeiçoamento para os professores alfabetizadores desta forma que teríamos que fazer, inclusive achei que seria mais um daqueles cursos que estávamos acostumadas a fazer que de uma semana que pouco contribui e que vêm só sugar da agente e depois vão embora sem dar mais informações. Quando comecei a fazer vi que a proposta do curso era totalmente diferente dos cursos que já havia participado.

**Professora 08:** Foi uma proposta da Secretaria da Educação.

**Professora 09:** Fizeram a inscrição para escola, então eu fiz para minha formação em alfabetização, foi um meio de me especializar em alfabetização.

**Professora 10:** Bom, quando eu participei do curso, foi o Governo mandou sem avisar, eu participei para aperfeiçoar.

#### 2) Em que o PROFA contribuiu para sua formação e para sua prática em sala de aula?

**Professora 01:** Mudou tudo, muita coisa a forma como eu dava aula, anteriormente e a forma como trabalho hoje. Eu não tinha noção da questão da escrita dos níveis de escrita dos alunos, como eles aprendiam a ler, as hipóteses eu não tinha noção, sabia que eles escreviam, mas eu achava que erra um erro e não que era um crescimento que eles estavam tendo. Mudou muito a forma como dou aula, tudo diferente, para ver os alunos avançar.

**Professora 02:** Contribuiu com muita coisa, porque a gente dava aula de maneira alienada, e com o curso ficou mais fácil, pois tinha vários materiais bons, e assim aproveitamos a oportunidade para o aluno. O conhecimento prévio que ele traz.

**Professora 03:** Adquiri mais experiência e fez mudar minha prática em sala de aula. As atividades mais interessantes e mais apropriadas para os alunos.

**Professora 04:** Contribuiu muito, porque antes ficávamos muito no tradicional no ba, be, bi, bo, bu, com aquelas listas de palavras só com B, só com C, e depois ampliamos começamos a trabalhar com diversos tipos de textos, antes trabalhávamos com algumas atividades só no final do ano. Hoje não, logo de início já trabalhamos.

**Professora 05:** Tínhamos que trabalhar com textos mais textos, eles sabiam produzir textos coletivamente, mas não alfabetizados. Não sabia diferenciar um nível do outro (sabíamos que existia) Fazia intervenções do meu jeito, mas não dava certo então no planejamento ficava perguntando para as outras professoras como é que elas faziam. Agora já entendo o processo dos agrupamentos das intervenções para os alunos avançar.

**Professora 06:** Com idéias inovadoras, o PROFA mostrou que é possível, podemos ir mais além.

**Professora 07:** Quanto trabalhei a primeira com a 1º série todo mundo disse que teríamos que trabalhar com textos e mais texto, produzir texto coletivamente era beleza, mas chegava em setembro às crianças não estavam alfabetizadas, ficamos desesperadas, mas íamos com a supervisora e ela disse que estava dentro da proposta era assim mesmo, pois só letrávamos nossos alunos, mas não alfabetizava. Mas quando começamos a fazer o PROFA vimos que não tínhamos conhecimento suficiente para entender os níveis pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético, nem as intervenções que teríamos que fazer e os agrupamentos como diferencia e agrupar, o PROFA eu aprendi tudo sobre alfabetização.

**Professora 08:** Contribuiu a gente teve oportunidade de conhecer diferentes formas de trabalhar com textos.

**Professora 09:** Me fez levar mais em consideração, ver a criança como um todo, levar a criança a procurar a buscar e com isto, formar crianças que sabem perguntar, porque crianças formadas no tradicionalismo, eles não tem facilidade para perguntar, e o PROFA ajudou a fazer a abrir a mente da gente porque o professor tem que se conscientizar disto.

**Professora 10:** Eu acho assim, que a gente adquiriu mais segurança para trabalhar, mais conhecimento do conteúdo, passei a trabalhar com mais segurança no desenvolvimento das atividades em sala de aula, relacionamento com o aluno, a compreensão da aprendizagem dos alunos foi muito interessante.

**3) Ocorreram mudanças em sua prática pedagógica após ter participado do Programa PROFA? Assinale as que você julga serem mais significativas. Explique o porquê.**

**Professora 01:** A questão de como faço avaliação diagnostica que é constante diária, acho que mudou foi isto eu consegui perceber o nível que ele está para trabalhar e daí fazer o aluno avançar de um nível para outro. Começa a perceber que o aluno está em determinado nível se eu fizer alguma coisa para ele irá avançar. Avançar dentro da dificuldade que ele estava.

**Professora 02:** Com certeza os níveis que as crianças se encontram, porque a gente sabia, mas não sabia definir ele todo. E podemos trabalhar com os agrupamentos. Trabalhamos com grupos, mas não dávamos tanta importância e de acordo com os níveis fica mais fácil.

**Professora 03:** As formas de trabalhar agora as atividades estão mais diversificadas.

**Professora 04:** As tarefas bem diversificadas, as crianças aprendem bem mais rápidas, as tarefas mudaram bastante.

**Professora 05:** Ver os avanços dos alunos através das intervenções. Começamos a perceber agora este aluno não é pré-silábico ele já avançou.

**Professora 06:** Os textos, antes trabalhávamos com partes tradicional, não tínhamos pensado deste lado e com o profa aprendemos a trabalhar com o todo. Às vezes subestimamos a inteligência das crianças porque trabalhamos com textos pequenos.

**Professora 07:** Ver os avanços dos alunos através das intervenções, para mim foi muito significativo. Dê um nível para outro.

**Professora 08:** O que foi mais significativo foi à descoberta de trabalhar com textos e forma de trabalhar com os agrupamentos.

**Professora 09:** Sim, de que forma igual eu havia falado anteriormente o aluno quando a gente faz um diagnostico e ele não corresponde as minhas expectativas as minhas ele é tido como não sabe, depois do PROFA eu tenho que ver o aluno sabe, faço um diagnostico como ele, eu tenho que ver os níveis que ele está trabalhar para colaborar para ele mudar o nível dele , digamos assim conhecendo esses níveis eu vou saber trabalhar para que ele possa avançar de um nível para outro, depende de mim saber qual é o estágio que ele se encontra.

**Professora 10:**

**4) Em sua opinião o PROFA é um programa diferente de outros cursos que tratam de alfabetização que você já participou? Justifique sua resposta.**

**Professora 01:** Muito diferente, vamos dizer assim muito diferentes não, porque revendo os materiais e apostilas de outros cursos os conteúdos são os mesmos, mas o que foi diferente a forma como foi trabalhado, os cursistas que vieram tinha um jeito diferente de passar de dizer que estávamos trabalhando de uma forma errada que poderíamos melhorar. As fitas com os depoimentos das professoras a forma como elas trabalhavam, mostrava como podia ser feito em relação a isto foi diferente.

**Professora 02:** Sim, porque ele valoriza muito o aluno o PROFA veio com o conhecimento da nossa realidade porque antes nos trabalhávamos com animais por exemplo pegávamos animais que não tinha haver com a nossa realidade no Brasil. Agora não damos importância para nossa realidade.

**Professora 03:** Porque mostrou a prática mesmo, veio nos orientar.

**Professora 04:** Acho que sim, os outros cursos não tínhamos muito proveito, tínhamos que ir para assinar a lista, a escola liberava se não estivéssemos na escola tínhamos que estar no curso. O profa não foi proveitoso foi diferente.

**Professora 05:**

**Professora 06:** Sim, porque é que profa mostrou que é possível, antes no tradicional ficávamos só ali, ele mostrou que podemos ir mais além. Começamos ver a prática com outros olhos diferente.

**Professora 07:**

**Professora 08:** Sim, porque trouxe uma proposta diferente trabalhar, todos os outros cursos viam sempre com a mesma coisa, esse veio diferente.

**Professora 09:** Olha eu só fiz pedagogia e fiz o PROFA, fiz outro mas foi rápido então fiz só ele.

**Professora 10:** Na minha opinião o PROFA, foi o melhor curso que eu já fiz sobre alfabetização. Ele foi um curso que ensinou o que a gente precisava saber entendeu. Você tinha que desenvolver, se você estava com dúvidas como desenvolver com a criança, eu acho que a gente pegou esse fio da miada com este curso.

**5) Para você o PROFA cumpriu com todas as metas e objetivos proposto nos documentos? Justifique.**

**Professora 01:** Cumpriu pelo menos para mim, porque a meta era fazer com que os professores repensassem a sua prática pedagógica deles, para ficar de acordo com as novas tendências, saber que o erro do aluno pode ser um erro construtivo e rever o que estava cometendo de errado em sala de aula e mudasse a sua prática. Ter uma nova visão do jeito de dar aula. Vejo que muitos professores mudaram sua prática.

**Professora 02:** Sim, porque foi um curso de duas vezes na semana e tudo que aprendíamos dava para passar para os alunos.

**Professora 03:** Sim tivemos a oportunidade de repensar nossa prática com atividades diversificadas. Textos que devemos trabalhar realmente.

**Professora 04:** Sim, acho que ele tentou passar de uma maneira clara como deveríamos trabalhar e ser em sala de aula e acho que conseguiu passar o que estava pretendendo.

**Professora 05:** Atingiu, pois fui para aprender e aprendi, eu ouvi várias pessoas dizer que já sabia vi algo mais estava fazendo o profa e estava em sala de aula então foi muito bom fazer essa relação completava.

**Professora 06:** Não o excesso de aluno na sala faz com que não realize todos os objetivos do PROFA, pois muito aluno fica difícil para dar atenção necessária.

**Professora 07:** Pelo o que eu aprendi eu acredito que cumpriu fui para aprender e aprendi, e também as coordenadoras eram muito dedicadas, tinham experiência de sala de aula, porque alguns formadores vão dar cursos, mas não conhecem a realidade da sala de aula de 1º a 4º série.

**Professora 08:** Acho que sim, porque era uma coisa que a gente tinha uma expectativa muito grande, foi criada essa expectativa em nos, quando passamos a fazer o curso e conhecer sua proposta ele foi muito bom.

**Professora 09:** Olha não 100%, eu acho que nada é 100%, sempre falta alguma coisa, mas dentro do previsto, o que eu me propus aprender foi proveitoso, agora tem algumas coisas que é realmente teoria e que na prática não funciona, não dá, até as pessoas é novo, tudo que é novo assusta, então agente vai fazer tudo que está no papel não tem como né! Você tem que conscientizar a escola como um todo para fazer realmente aquilo que o PROFA propôs. 100% não dá.

**Professora 10:** Não tenho segurança para dizer, não sei nem direito qual era a proposta dele, a gente tinha o material, ele tentou, mas sabe que existe as burocracia, tudo as vezes não tenha cumprido todas as metas, apesar de ter muito tempo que fizemos esse curso, tem uns três anos. Então não dá para falar seguramente se cumpriu todas as metas, mas para o conhecimento da gente ele aumentou.

**6) Você aplica todos os conhecimentos adquiridos no PROFA, em sua sala de aula. Por quê?**

**Professora 01:** Procuo a gente tenta, mas para realizar um trabalho deste precisamos ter muitas coisas em mãos, materiais as salas são apertadas, você tenta fazer a atividade de recorte as crianças ficam agitadas porque as salas são abafadas. Faltam materiais didáticos. As escolas não oferecem condições para desenvolver todas as atividades. Aqui na escola mesmo temos o problema com papel e contato,

então precisamos para trabalhar com nesta proposta com muitas atividades mimeografadas e às vezes fica difícil, mas eu tento fazer o que é possível para realizar as atividades.

**Professora 02:** A maioria sim, às vezes falta material, mas tudo que aprendemos tentamos passar para os alunos.

**Professora 03:** Sim, procuro aplicar, com atividades de leitura, caça-palavras, reescrita de textos, cruzadinhas, listas, porque são atividades que facilitam aprendizagem dos alunos, pois fica mais fácil para ele entender e aprender.

**Professora 04:** Eu tento, estou sempre procurando fazer o que aprendi, porque é bom é diferente do que fazíamos é melhor que as atividades de antigamente, acho que os alunos aprendem mais. .

**Professora 05:** Uma queda grande de material didático este ano. A orientação e supervisão e Direção que acompanha muito, mas falta estrutura, e também pegamos alunos com muita dificuldade apesar de terem feito o pré, eu esperava que eles estivessem mais avançados, tivemos que reiniciar com eles então atrasou muitas coisas. Mas dá para trabalhar com conhecimentos adquiridos no profa minha turma é muito boa e estão avançando

**Professora 06:** Procuro porque acho válido, trabalhar com receita, textos fatiados no início com as crianças, produção de textos (recorta as frases dos textos memorizados, que pode trabalhar de acordo com o nível do aluno). Com diversos tipos de textos.

**Professora 07:** Em parte, porque dificuldade de fazer os agrupamentos uma sala homogenia, só a partir de agosto que eu coloquei em prática, no primeiro ano eu trabalhei bem mesmo, esses alunos estão na 4 série e produzem texto muito bem. Sempre converso com a supervisora que nos dois últimos anos não estou conseguindo colocar tudo em prática.

**Professora 08:** A gente tenta porque às vezes uma coisa dá outra coisa não, para algumas crianças dão, outras não. Dá pra muitos para outros não.

**Professora 09:** Aplico, porque estou com aluno de reforço e já o vou trabalhar com alfabeto móvel com concreto coisas diferentes, ou trabalhar igual eu trabalhei já é diferente do que trabalhei na sala, procuro sempre trabalhar com gravuras, eu nunca trabalho só com o quadro e giz , sempre com cartazes coloridos que chama atenção deles.

**Professora 10:** Não, não aplico todos, por causa dessas burocracias que a escola tem às vezes os pais não aceitam e até às vezes a própria Direção acham que você está trabalhando diferente assim até o pessoal do ginásio (os professores que trabalham com os alunos) não aceita, acham que deveríamos trabalhar o tradicional, como era antes, letra por letra, ele não entende que uma criança pega o texto ali, uma musiquinha que sabe de cor uma parlenda, as vezes a criança não sabe ler aquele texto todo, mas dentro daquele texto ele vai aprender uma palavras algumas letras. Mas eles não entendem isto, acham que é uma coisa difícil, então a forma como o PROFA ensina é mais abrangente, é claro que tem aluno que tem mais dificuldade de aprender, por isto que é o Ciclo, tem aluno que aprende tudo no mesmo ano, tem outros que até maio, as vezes acha que esse aluno não está sabendo lê, e quando menos espera ele está lendo, então ele sabia só não tinha maturidade. É uma forma mais difícil de trabalhar, exige mais do professor, muita gente não trabalha! Porque é trabalhosa e muita gente não entende interpreta mal o trabalho da gente, as vezes você não faz como deveria, fica difícil.

## 7) O que você eleger de mais desafiador, para trabalhar com as questões que o PROFA propõe?

**Professora 01:** Elevar os níveis de escrita das crianças, passarem de um nível para outro, propor uma atividade que o aluno avance. O nível do silábico para o silábico alfabético é complicado fazer os alunos avançarem. O que eu acho de mais desafiador e a mudança de um nível para outro. Mesmo colocando atividade para o aluno progredir as vezes tem alunos que demoram avançar.

**Professora 02:** O texto com as crianças que não estão alfabetizadas, porque antes trabalhávamos com alfabeto silabas, famílias silábicas, com o PROFA não alfabetizamos dentro do texto.

**Professora 03:** O trabalho com os agrupamentos, porque mesmo estando em grupo é difícil ter a responsabilidade de ajudar o outro a trocar idéias.

**Professora 04:** Não sei o que é difícil talvez é trabalhar com texto no início do ano quando as crianças não conhecem o alfabeto direito, mas a medida que vai passando o tempo vão avançando.

**Professora 05:** Em sala de aula é a dificuldade dos pais em acompanhar( os pais não sabem fazer o acompanhamento trabalham da forma como foi alfabetizado, isto quando eles acompanham outros não tem acompanhamento) a proposta pois trabalhamos na escola de um jeito e os pais em casa trabalham o Ba-Bé-bi-bo Bu. A proposta do PROFA exige que estamos mais perto dos alunos e os pais também então algumas crianças não têm esse acompanhamento em casa daí fica muito difícil. E grande maioria não recebe ajuda de casa, nas reuniões tentamos dar algumas dicas para os pais ajudar os filhos em casa, para lê, mas isto ocorre pouco.

**Professora 06:** A quantidade de aluno para desenvolver as atividades, A reescrita de um texto, por exemplo, com a quantidade menor de aluno seria o ideal para fazer as intervenções.

**Professora 07:** Apesar de fazer agrupamentos tenho dificuldades em colocar os alunos pré-silábicos e silábicos às vezes não dá certo, às vezes não dá e mudo e também a questão das intervenções, pergunto, pergunto e depois não sei mais o que perguntar.

**Professora 08:** Trabalhar com textos com as crianças que ainda não sabem ler.

**Professora 09:** Avaliação, pois a avaliação estava segmentada, o profa propõe avaliação no geral, se o aluno vai bem em leitura e escrita ele vai bem em ciência, matemática.

**Professora 10:** É a leitura desafiadora a criança que não tem maturidade ela aprende com grandes dificuldades, então agente tem que se desdobrar mesmo muitas vezes tem o problema da falta de material de área de local, igual este ano que nos temos sala de reforço, nunca teve esses anos todos agente dava reforço no pátio, então eu acho assim, as dificuldades que agente encontra.

#### **8) Como você avalia a sua prática depois do PROFA? Ocorreram mudanças? Justifique.**

**Professora 01:** Melhorou, mudou para melhor, mudou para muito melhor. Vejo assim.

**Professora 02:** Ocorreram mudanças porque trabalhamos com vários tipos de textos, antes trabalhávamos com textos fechados não abria espaço para outros. Hoje não trabalhamos com jornais, parlendas, poesia, textos bíblicos.

**Professora 03:** Ocorreram porque eu consigo alfabetizar mais cedo os alunos conseguem ler mais cedo. Porque trabalho com textos diversificados como parlendas, bingos etc.

**Professora 04:** Com certeza melhorou muito, antes eu trabalhava muito com a cartilha, com palavrinhas com frases bem curtinhas, hoje não, trabalhamos com frases grandes com textos diversificados.

**Professora 05:**

**Professora 06:** Foram várias, eu aprendi a trabalhar com textos, porque antes ficava naquilo. Agora trabalho com muita música cantiga de roda.

**Professora 07:**

**Professora 08:** Nos trabalhamos com diversos tipos de textos, com fabulas, parlendas, jornal, lendas ainda reescrita de texto. Essas são as mudanças.

**Professora 09:** Ocorreram mudanças a minha maneira de ver como alfabetizar, vê assim quando o aluno está aprendendo o som da letra(não me desesperar quando o aluno está em nível . Sendo que ele está precisando só de um estalo par ler um passo logo para leitura.

**Professora 10:** Muitas, porque eu, as maneiras de avaliar os alunos de passar a leitura para eles, trabalho com jogos, comecei a trabalhar muito com jogos com eles até aprendi com eles. Com materiais concretos trabalhos com os rótulos acho que mudou tudo.

**9) As suas concepções sobre leitura e escrita são diferentes daquelas que você tinha antes de fazer o PROFA? Por quê?**

**Professora 01:** Antes eu não tinha noção da escrita, os alunos escreviam eu via que eles tinha uma escrita que tinha utilizado letras, só que no entanto não tinha noção das aquelas letras porque ele estava colocando. das hipóteses sobre a escrita. Eu achava que se o aluno escrevesse bola “ao” que estava errado, não conseguia perceber que ele estava construindo a escrita e que a e o tinha um valor sonoro. Perceber o avanço na escrita do aluno. Então mudou muito.

**Professora 02:** A leitura era uma coisa mecânica aquilo. “a vovó viu a uva” e não é isto. Temos que trabalhar com diversos tipos de textos.

**Professora 03:** Antes ficava com aquele textinho da cartilha, hoje trabalhamos com diversos tipos de textos, bingos, bilhetes, jornais, contos de fada.

**Professora 04:** Sim, são bem diferentes porque a leitura eles aprendem mesmo. Antes eles só liam soletrando quanto perguntava o que estava escrito eles não conseguiam interpretar. Hoje lê e sabem o que estão lendo, uma frase, mesmo gaguejando eles sabem o que leu.

**Professora 05:** A questão do escrever antes pedia para criança escrever bola e ela escrevia “ao”, não considerava estava errada, depois do profa percebemos que para ele ao é bola antes para mim estava errado e pronto. Sabe que ele pode escrever sem saber a escrita convencional. Mas não explicaram porque o “ao” estava certo, não sabíamos das intervenções.

**Professora 06:** Quando a criança entra essa brincadeira de roda ciranda cirandinha podemos aproveitar para trabalhar mais de semana, com aquilo que os alunos já sabem. Antes não fazia isto.

**Professora 07:** Com certeza porque o profa te dá essa concepção leitura e escrita o que é ler é decodificar se o aluno leu “socorro” e sabe o que quer dizer ele entendeu, não adianta ler um texto grande que e não entender. Saber que o aluno sabe escrever sem estar alfabetizado, que o aluno disse que escreveu “eu ti amo” e saber o que escreveu preciso intervir para saber o que ele escreveu. Quando falavam em construtivismo é liberalismo, o aluno não erram tudo está certo, então não pensavam nas intervenções, precisamos perguntar o que o aluno fez ele vai saber dizer o aluno escreveu rose com “oe”, pedi para o aluno ler ele leu “rose” e disse que só escreveu “oe”, então fiz intervenções para ele avançar.

**Professora 08:** Sim, porque depois passamos a ter uma outra visão, porque a criança que está em um determinado nível ela avança, fazendo a mesma atividade ela avança com o outro mais avançado.

**Professora 09:** Sim, me fez conhecer é então mesmo agente estudando aprendendo a prática nada como a teoria assim, agente estuda, estuda nada é como a prática. Eu aprendi a ver uma criança assim quando ele está começando a desenvolver a leitura e antes PROFA, antes de entender estas questões, igual estou como aquele aluno que você viu ele ainda está com os sons das vogais está com o som. Via aquilo eu me desesperava pensava que não ia aprender a ler e escrever nunca, nunca assim, rápido no tempo que agente quer acha. A criança tem o tempo dela e temos que respeita, eu estou aprendendo a respeitar o tempo dela e agente tem que respeitar, estou vendo o quanto ele sabe (porque a criança progride) estou sabendo olhar o quanto ele progride, agente é que se desespera e acha que a criança não cresce, mas a criança cresce, saber utilizar esse crescimento de saber acompanhar.

**Professora 10:** Eu acho que são diferentes antes era uma coisa automática, você não dava a criança a oportunidade de mostrar o que ele sabia, as vezes fica obrigando o menino a escrever a letra do jeito

da gente e tudo, a criança fica muito cansada de ficar ali tentando entender para fazer a letra igual a da professora. Eu aprendi que agente tem que dar a criança a oportunidade de mostrar o que ela sabe, todos nos sabemos que a letra é um traço psicológico né! Que não pode ficar obrigando a criança. Eu aprendi isto através do PROFA.

#### **10) Hoje, o que é leitura para você? E escrita?**

**Professora 01:** A escrita o aluno escreve conforme a hipótese dele está pensando não importa como é a escrita espontânea. O importante é ele escrever aquilo que está pensando, colocar no papel, mesmo que seja em forma de desenhos garatuhas. A Leitura de tudo que esta em volta dele noção do que está no mundo. Saber que os livros contam histórias, as histórias em quadrinhos as revistinhas.

**Professora 02:** Totalmente diferente, porque antes era só cópia e achava que o aluno aprendia, hoje não, o aluno tem que construir o texto, trabalhar de maneira diferente com vários tipos de texto, gibi, jornal, literatura infantil.

**Professora 03:** Totalmente diferente, porque antes era só cópia e achava que o aluno aprendia, hoje não, o aluno tem que construir o texto, trabalhar de maneira diferente com vários tipos de texto, gibi, jornal, literatura infantil.

**Professora 04:** Leitura é quando consegue decodificar, identificar o que está no papel. A escrita é quando consegue passar o que estão pensando, mesmo com os erros ortográficos. .

**Professora 05:**

**Professora 06:** Antes trabalhava com a cartilha textos de livros, com o profa você tem inúmeras opções de trazer a realidade do aluno como notícias atuais com as famílias.

**Professora 07:**

**Professora 08:** Quando trabalhamos com as atividades, mesmo sem saber lê ela lê com ditado colorido, ela escreve mesmo sem saber escrever da maneira dela de acordo com nível dela.

**Professora 09:** Bom, a leitura, a criança já vem com a leitura, só não sabe transcrever no papel a maneira que agente pede espera certa, mas a criança já tem sua leitura de mundo então aprendi a ver isto, aceitar o que ele imagina que seja e trabalhar em cima disso para ele transcrever da forma que agente quer que ele escreva. A escrita é... é quase a mesma forma ele sabe uma letrinha que ele quer digamos assim, CAVALO, mas ele só sabe o CA então tenho que aceitar e ajudar ele a trabalhar ele a entender as outras letras inicial, dependendo do nível dele, quando ele está com o som da vogal eu colo só a as consoantes assim para cada tipo eu tenho uso material deferente. Utilizo muito material.

**Professora 10:** Para mim a leitura tem que saber decifrar códigos é interpretar, não adianta você saber, igual antigamente, agente ensinava e eles aprendiam robotizado eles sabiam lê, mas não sabiam interpretar o que liam então eu acho que hoje, as crianças que eu trabalho tem mais capacidade de interpretar o que lê, a dramatização eles entendem melhor.

#### **11) Que metodologia você utiliza para trabalhar com a leitura e a escrita com seus alunos?**

**Professora 01** Utilizo o socioconstrutivismo, que eu mais pego, mas no caso utilizo um mistura, aproveito todas as técnicas do profa, não tenho uma linha fixa. Não gosto do construtivismo, eu dele está inserido nas coisas que você coloca dentro da sala que esteja de acordo com a realidade dele, mas às vezes os alunos são diferentes então não para ser só dentro de um nível social, então utilizo pouco de tudo. Teve um aluno que não conseguia memorizar tive que trabalhar com BA BE BI BO BU, a memorização mesmo para ele avançar. (não posso ficar só em um nível social sendo que a sala é uma mistura) então depende muito dos alunos, também trabalho com textos, com palavras, mas quando vejo que tem um aluno que não avançou então volto, trabalhar com palavras.

**Professora 02:** Reescrita de texto, textos fatiados, contar histórias, pedir para que os alunos reescrevam produção de texto.

**Professora 03:** Leitura e escrita bingos, reescrita de textos.

**Professora 04:** Listas, diversos tipos de textos. Hoje mesmo estávamos planejando a lista de presentes para o dia dos pais, também trabalhamos com listas de animais, bingo dos nomes.

**Professora 05:** Utilizo jornais, revistas, livros paradidáticos da escola, bula, lista telefônica para saber ordem alfabética, uso diversos portadores de texto que está disponível que as crianças tem acesso.

**Professora 06:** Diversificada, disponibilizamos vários tipos de textos, porque as famílias não acompanham então a escola tem que fazer tudo aqui somos, pai, mãe, médico, psicólogas. A escola tem que fazer todo o acompanhamento. A família não tem tempo de tomar a leitura.

**Professora 07:** Utilizo jornais, revistas, livros paradidáticos da escola, lista telefônica para saber ordem alfabética, uso diversos portadores de texto que está disponível que as crianças tem acesso.

**Professora 08:** Através de listas do mesmo campo semântico lista de brincadeiras, frutas, histórias.

**Professora 09:** Bom, eu leio muito para eles e ajudo a entender a sentir vontade de aprender a ler e a escrever, vou falando escrevendo para despertar neles o interesse para escrever e materiais eu confecciono, alfabeto móvel ilustrações destacando letras, este é o método despertar o interesse de ler e escrever.

**Professora 10:** Jogos e quebra cabeça, escrita na lousa, transferência de uma escrita para outra, e assim por diante.

**12) Você encontra na sua escola as mesmas condições que tinha quando participava do PROFA? (oportunidades para tematizar a prática, trocar experiência, etc). Em caso afirmativo assinale os pontos positivos e negativos. Em caso negativo, justifique.**

**Professora 01:** Hoje nos discutimos mais, sobre os avanços dos alunos, a gente discute troca conversa temos o apoio da supervisora em relação a essas questões.

**Professora 02:** Só no grupo de cada série. Com todos os professores não acontece por ser horários inversos. Pois os professores de 1 e 2 séries planejam a tarde e os da 3 e 4 planejam no período da manhã.

**Professora 03:** Mais ou menos, não há continuidade de uma série para outra. Sentamos para o planejamento juntas, mais às vezes não trocamos. Algumas trabalham outras não, ficam na rotina não há continuidade no trabalho.

**Professora 4:** Mais ou menos, não há continuidade de uma série para outra. Sentamos para o planejamento juntas, mais às vezes não trocamos. Algumas trabalham outras não, ficam na rotina não há continuidade no trabalho.

**Professora 05:** Temos a supervisora que foi formadora do profa, então temos um suporte muito bom, qualquer dúvida recorro a ela. O Material do profa, ficou comigo, mas sempre pesquisamos o da supervisora, ela também tem as fitas que nos não tivemos acesso no curso, mas agora utilizamos para tirar dúvidas. Ela acredita na proposta mais do que qualquer outra pessoa e nos ajuda nas nossas angustias.

**Professora 06:** Com as colegas de 1º e 2º série no planejamento, com as outras de 3 e 4 série não porque temos horário contrário.

**Professora 07:** Temos a supervisora que foi formadora do profa, ele sabe tudo do profa e ama a alfabetização e tudo que é novidade ou duvida que temos nos auxilia com diversos textos, sugere atividade ele é o nosso maior suporte.

**Professora 08:** Sempre trocamos discutimos no planejamento, senta analisa, conversa. Cada uma sabe do problema da outra. Mas isto com as professoras da 2º série.

**Professora 09:** Não isso, não agente tem que ir buscar, agente tem que fazer possível. O horário não permite que agente tenha esses encontros não favorece, não há muito essa troca de experiência entre os colegas.

**Professora 10:** Na época do PROFA agente trocava mais experiências, agente fazia as tarefas do PROFA juntas, depois disso cada um para seu lado. A escola posso te dizer assim, que as vezes a escola não dá condições de nada entendeu? Tudo que pede entra em um ouvido e sai no outro, esses dia até brinquei que tudo que agente pede o vento leva, tudo é difícil de resolver, entendeu? Então agente não pode esperar muito pela escola entendeu? Agente tem que fazer! Teve uma época que eu dei reforço até na minha casa, não tinha espaço agente tenta fazer o melhor pelo aluno. Não vou te dizer que a escola não faz, mas também não vou te dizer que ela faz. Tem muita coisa que deixa a desejar.

## FICHA CATALOGRÁFICA

MACHADO, Ednéia Maria Azevedo,

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA): e o ressignificar da prática docente? / Ednéia Maria Azevedo Machado - Campo Grande, MS: UFMS, 2007. (113 f.)

Orientadora: Alda Maria do Nascimento Osório

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

1. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA); 2. Formação Continuada; 3. Professores Alfabetizadores – Pesquisa I. Alda Maria do Nascimento Osório. II Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado em Educação. III. Título