



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSA VENICE CURTI CROZATTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA PRÓ-LETRAMENTO:
ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM E A PRÁTICA DO
PROFESSOR - UM ESTUDO DE CASO**

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. LUCINEA APARECIDA DE REZENDE

**Londrina, PR
2011**



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina - PR
2011

ROSA VENICE CURTI CROZATTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA PRÓ-LETRAMENTO:
ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM E A PRÁTICA DO
PROFESSOR - UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucinea Aparecida de Rezende.

Londrina, PR
2011

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C954f Crozatto, Rosa Venice Curti.

Formação continuada pró-letramento : alfabetização e linguagem e a prática do professor : um estudo de caso / Rosa Venice Curti Crozatto. – Londrina, 2011.

143 f.

Orientador: Lucinea Aparecida de Rezende.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

Inclui bibliografia.

1. Leitura - Teses. 2. Educação continuada – Teses. 2. Escrita – Teses. 3. Letramento – Teses. 4. Educação – Ensino fundamental – Teses. 5. Educação – Formação de professores – Teses. I. Rezende, Lucinea Aparecida de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 372.41

ROSA VENICE CURTI CROZATTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA PRÓ-LETRAMENTO:
ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM E A PRÁTICA DO PROFESSOR
- UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Comissão examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Lucinea Aparecida de Rezende
Universidade Estadual de Londrina
Orientadora

Prof^ª. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins
Pontifícia Universidade Católica - PR

Prof. Dr. Carlos Toscano
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 05 de dezembro de 2011.

Dedicatória

A Deus,

Pela certeza de que eras Tu quem me conduzia, quando eu já não tinha mais por onde caminhar.

Ao Rogério, a Cássia e ao Matheus,

Esposo, companheiro de todos os momentos, e filhos amados.
Pelas inúmeras vezes que deixei de estar presente em momentos especiais;
... e vocês, quando tinham todo o direito de se magoarem, mostravam compreensão e retribuíam com amor. Obrigado pelos abraços fora de hora. Eles foram revigorantes e com certeza, a sustentação para que eu pudesse chegar até este momento. Amo vocês.

Aos meus pais: Luís e Antonia (*in memoriam*),

Pelos exemplos de coragem, honestidade, perseverança e de extremo amor.

A Cecília e José Carlos,

Pelo incentivo, apoio, confiança e colaboração nos cuidados com meus filhos durante a minha ausência.

À Amiga querida, Cleusa Borges,

Pela inesgotável energia, que me entusiasma e ensina todos os dias. Pelos intermináveis dias de estudo e crescimento compartilhados e pela demonstração de uma amizade sincera, acolhedora e maternal.

As amigas: Leonice e Maria Joana,

Pelo carinho, apoio e companheirismo prestado durante a caminhada.

Agradecimentos

À Professora Dra. Lucinea.

Todos nós temos exemplos de pessoas que espelham nossas ações. Espero poder refletir, na minha trajetória pessoal e profissional, os exemplos de competência, de ensinamentos e orientação que demonstrou durante esta trajetória.

À Prof^a. Dr^a. Pura Lúcia,

Pelas contribuições valiosas, disponibilidade e colaboração, fundamentais para a consecução deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Carlos.

Pela gentileza de fazer parte deste momento especial.

Aos professores do Mestrado.

De maneira especial às Prof^a. Dr^a. Neusi Berbel, Prof^a. Dr^a. Nádia de Souza, Prof^a. Dr^a. Maura Maria Morita Vasconcelos e Prof^a. Dr^a. Magna Madalena Tuma, vocês foram fundamentais neste processo.

Aos professores participantes da pesquisa e ao Pe. Geraldino, Secretário Mun. de Educação de Ivaiporã,

Pela colaboração na coleta de dados

Aos irmãos,

Antonio, Ivone, Iracema, Maria e Luiza,

Pelas palavras de apoio, críticas, ensino, companheirismo, paciência, enfim, pela amizade.

Aos amigos especiais: Rosângela, Rosail, Suely, Jacinta, Ivan, Heloisa e Bethe,

Que souberam compreender as minhas necessidades, apoiaram-me incondicionalmente em todos os momentos dessa caminhada.

Aos colegas do Mestrado,

Pela honra de ter compartilhado momentos tão intensos de alegrias, frustrações e sucessos.

CROZATTO, Rosa Venice Curti. **Formação Continuada PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem e a prática do professor - um estudo de caso.** 2011. 143p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RESUMO

O presente estudo destaca as contribuições da formação continuada: PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem para a prática do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa está centrada em dois aspectos, a saber: 1) aprofundamentos teóricos dos conceitos centrais da pesquisa: formação continuada, processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e a práxis do professor; 2) ênfase nos processos de formação continuada e nas relações que os professores estabelecem entre ela e sua práxis. Neste sentido, propõe o diálogo entre formação continuada de professores e os processos de desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram os professores da Rede Municipal de um Município de pequeno porte situado ao norte do Estado do Paraná. A coleta de dados realizou-se por meio de um questionário contendo questões abertas, e com entrevista complementar realizada com professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O conceito adotado de Formação Continuada refere-se a processo dinâmico, reflexivo, que combina uma variedade de possibilidades e modalidades de aprendizagens, inclusive a troca de experiências entre pares e a reflexão sobre a própria prática, em que o professor vai adequando a sua formação às exigências sociais, culturais e educacionais relativas à própria profissão. Os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita estão voltados à análise de uma construção de leitor crítico e interativo, procurando planejar e atribuir significados a cada conteúdo ministrado, por meio de encaminhamentos metodológicos estudados, que privilegiem a construção e apropriação do conhecimento de maneira significativa. Além disso, apresentamos as possibilidades e limites do CFCP – Curso de Formação Continuada Pró-Letramento enquanto programa de formação continuada, além de indicações para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Ação Docente. Formação Continuada.

CROZATTO, Rosa Venice Curti. **Continuing Education PRO-LITERACY: Literacy and Language teacher and practice - a case study.** 2011. 143p. Dissertation (Master of Education) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ABSTRAT

This study highlights the contributions of continuing education: PRO-LITERACY: Literacy and Language teacher practice of the early years of elementary school. The research focuses on two aspects, namely: 1) theoretical insights of the central concepts of the research: continuing education, the teaching and learning of reading and writing, and teacher practice, 2) emphasis on processes of continuous training and relations that teachers set between her and her practice. In this sense, calls for dialogue between teacher continuing education and development processes of reading and writing in the early years of elementary school. The subjects were teachers of the Municipal a small municipality located to the north of Paraná State. Data collection was performed by means of a questionnaire with open questions, and a interview conducted with teachers who work in the early years of elementary school. The concept adopted for Continuing Education refers to dynamic, reflective, which combines a variety of possibilities and modalities of learning, including the exchange of experiences among peers and reflection on own practice, in which the teacher will tailoring their training to demands social, cultural and educational for the profession itself. The processes of teaching and learning of reading and writing are focused on the analysis of a critical reader and build interactive, seeking to plan and assign meanings to each content taught through referrals methodological study, which promote the construction and appropriation of knowledge a meaningful way. In addition, we present the possibilities and limits of CFCP – Continuing Education Course Pro-Literacy as continuing education, as well as directions for future research.

Keywords: Reading. Writing. Teacher Action. Continuing Education.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1. Total de professores que responderam ao questionário | 28 |
| Gráfico 2. Atuação dos professores por série/ano | 29 |
| Gráfico 3. Professores com graduação | 29 |
| Gráfico 4. Cursos de graduações | 30 |
| Gráfico 5. Professores graduados com especializações | 31 |
| Gráfico 6. Tempo de serviço dos professores pesquisados | 33 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------------|---|-----|
| Tabela 1 | – Número de professores por série/ano de atuação..... | 29 |
| Tabela 2 | – IDEB 2005, 2007, 2009 e projeções para o Brasil..... | 49 |
| Tabela 3 | – Inovações das práticas pedagógicas dos professores após o CFCP..... | 105 |
| Tabela 4 | – Contribuições do CFCP para a prática do professor | 109 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------------|---|-----|
| Quadro 1 | – Especializações cursadas pelos professores | 31 |
| Quadro 2 | – A Educação básica no município de Ivaiporã | 35 |
| Quadro 3 | – IDEB das escolas municipais de Ivaiporã – PR | 50 |
| Quadro 4 | – IDEB geral do município de Ivaiporã – PR..... | 52 |
| Quadro 5 | – Cursos e programas de formação continuada dos quais os professores participaram..... | 89 |
| Quadro 6 | – Relação: teoria e prática | 93 |
| Quadro 7 | – Relação de novas ideias formuladas a partir dos conteúdos de leitura e de escrita apresentados no CFCP..... | 99 |
| Quadro 8 | – Os conteúdos do CFCP na visão dos professores..... | 102 |
| Quadro 9 | – Trabalhos de leitura e de escrita desenvolvidos durante o ano de 2010 | 103 |
| Quadro 10 | – Indicações de contribuições a práticas pedagógicas e os objetivos destacados nos fascículos do CFCP | 110 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | | |
|-----------------|---|---|
| ANFOPE | – | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| CF | – | Constituição Federal |
| CFCP | – | Curso de Formação Continuada de Professores – PRÓ-LETRAMENTO |
| CEFAM | – | Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério |
| CEFORTEC | – | Centro de Formação Continuada |
| FUNDEF | – | Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental |
| IBGE | – | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | – | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDH | – | Índice de Desenvolvimento Humano |
| INEP | – | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas |
| LDB | – | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | – | Ministério da Educação e Cultura |
| NRE | – | Núcleo Regional de Educação |
| OIT | – | Organização Internacional do Trabalho |
| PCN | – | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | – | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PROFA | – | Programa de Professores Alfabetizadores |
| PNE | – | Plano Nacional de Educação |
| SAEB | – | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| SEB | – | Secretaria da Educação Básica |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA..... | 18 |
| 1.1.1 Como Surgiu o Interesse pelo Tema da Pesquisa | 18 |
| 1.1.2 Desenvolvendo o Problema de Pesquisa e os Objetivos..... | 21 |
| 1.2 O MÉTODO | 24 |
| 1.3 DADOS GERAIS DOS PARTICIPANTES | 27 |
| 1.4 PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS | 28 |
| 1.4.1 Série de Atuação | 28 |
| 1.4.2 Formação Acadêmica | 29 |
| 1.4.3 Tempo de Serviço | 33 |
| 1.5 PERFIL DO MUNICÍPIO PESQUISADO | 34 |
| | |
| 2 FORMAÇÕES CONTINUADAS: considerações | 37 |
| 2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA, UM POUCO DE HISTÓRIA | 44 |
| 2.2 O QUE É O IDEB? | 49 |
| 2.3 FORMAÇÕES CONTINUADAS DESENVOLVIDAS NO MUNICÍPIO DE IVAIPORÃ - PR..... | 55 |
| | |
| 3 CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA – PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem | 60 |
| | |
| 4 FORMAÇÃO CONTINUADA E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 65 |
| 4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DO PROFESSOR | 65 |
| 4.2 A INTERAÇÃO E A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO | 67 |
| 4.3 OS PROCESSOS DE LEITURA: UM BREVE HISTÓRICO | 69 |
| 4.4 A LEITURA E ESCRITA NA FASE INICIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL | 72 |
| 4.5 A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO..... | 76 |
| 4.6 A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NOS PROCESSOS DE LETRAMENTO | 79 |

| | |
|---|-----|
| 5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO | 87 |
| 5.1 PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES EM OUTROS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, ALÉM DO CFCP | 88 |
| 5.2 PRÓ-LETRAMENTO: ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM: TRATAMENTO DE DADOS E ATRIBUIÇÕES DE SIGNIFICADOS..... | 92 |
| | |
| 6 A ENTREVISTA COMPLEMENTAR | 115 |
| 6.1 TRANSCRIÇÃO DOS DADOS DA ENTREVISTA | 122 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 127 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 131 |
| | |
| APÊNDICES | 137 |
| Apêndice A – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU..... | 138 |
| Apêndice B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 141 |
| Apêndice C – PROTOCOLO DA ENTREVISTA | 142 |
| Apêndice D – CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO COLABORADOR | 143 |

1 INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

A pesquisa sobre formação de professores tem crescido quantitativa e qualitativamente nos últimos quinze anos. Pouco a pouco, tem-se constatado um incremento na preocupação de conhecer mais e melhor a maneira como se desenvolve o processo de aprender a ensinar. As perspectivas e enfoques que se foram utilizando para abordar essa problemática também foram evoluindo.

Ao mesmo tempo em que os problemas evoluíram, percebeu-se também maior preocupação em ampliar os modelos de análise. Assim, se inicialmente a preocupação centrava-se principalmente nos professores em formação, pouco a pouco foi aparecendo considerável literatura de pesquisa a respeito dos professores iniciantes e dos professores em exercício. A análise dos processos de inovação e mudança, suas implicações organizacionais, curriculares e didáticas faz com que, cada vez mais, a pesquisa sobre a formação de professores seja percebida como necessidade indiscutível.

Dada a amplitude e diversidade de temas e enfoques recentes na pesquisa sobre formação de professores, essa pesquisa está voltada às relações que os professores fazem entre teoria e prática das formações continuadas de que já participaram e se estas contribuíram para o aprimoramento de sua práxis no cotidiano escolar, tomando como ponto de partida a formação Continuada de Professores: PRÓ-LETRAMENTO-Alfabetização e Linguagem, uma formação que tem por base a discussão dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses processos, nesta fase de escolarização, têm por objetivo proporcionar ao educando um contato com o universo das letras enquanto produção da escrita e interpretação da leitura, bem como a sua influência no cotidiano de cada indivíduo.

A pesquisa foi desencadeada em um município de pequeno porte¹, situado ao norte do Estado do Paraná e que é referência para a região a sua região (Vale do Ivaí), pelo

¹ No Brasil, os municípios foram classificados em cinco categorias, de acordo com o seu número de habitantes: municípios de Pequeno Porte 1 – população até 20.000 habitantes; municípios de Pequeno Porte

destaque no IDB (descreveremos a respeito nos quadros 3 e 4 mais adiante) dos últimos anos.

Assim considerado, o centro de discussões desta pesquisa está centrado nas práticas desenvolvidas no curso de Formação Continuada – PRÓ-LETRAMENTO (2007 a 2010), um dos últimos programas de Formação Continuada, dos quais os professores deste município em estudo participaram, procurando interpretar as inter-relações das linguagens propostas nesse curso e a avaliação que os professores fazem a respeito da implementação da prática pedagógica no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Nesse contexto, o desenvolvimento desta investigação é apresentado com base nas leituras sobre formação continuada, somadas às experiências docentes e inquietações em torno destas, vivenciadas pela autora. Sua trajetória contempla a docência de cursos, oficinas, palestras e atividades voltadas à formação de professores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no desenvolvimento do processo de leitura e escrita nestas séries.

O interesse por esta pesquisa foi motivado pelo fato de, no decorrer de todo o trabalho com professores, a autora, na condição de supervisora de ensino, sempre se deparar com inúmeras dificuldades que estes encontraram e/ou encontram no processo do ensinar e do aprender a leitura e a escrita, de forma significativa, interpretativa e interativa, sobretudo no que se refere ao embasamento teórico, aos conteúdos de linguagem, bem como à mediação do conhecimento teórico em ações práticas para a sala de aula.

Ao analisar as formações continuadas que são ofertadas aos professores do município considerado neste estudo, apresentado logo adiante, foi possível compreender melhor os processos de desenvolvimento profissional dos professores. Lembrando que o professor é detentor de uma profissão na qual o próprio sujeito histórico é capaz de produzir o seu conhecimento, a formação continuada pode contribuir para que o professor desenvolva competências e repense suas práticas pedagógicas por meio de leituras reflexivas com fundamentação teórica que subsidiem sua práxis e também na troca de experiências com seus pares.

Todos os dados e informações coletados foram organizados, analisados e tratados, confrontados com a literatura, incluindo-se pesquisas similares já publicadas e estudadas, desenvolvidas em torno da problematização apresentada na presente pesquisa, sempre

2 – população de 20.001 a 50.000 habitantes; municípios de Médio Porte – população de 50.001 a 100.000 habitantes; municípios de Grande Porte – população de 100.001 mil a 900.000 habitantes; e Metrôpoles – população de mais de 900.000 habitantes.

recorrendo-se aos pressupostos teóricos de Vigotski e Bakhtin, assim como alguns outros estudiosos da questão, tendo-se a língua e seu ensino numa visão sociointeracionista.

Nas considerações finais, sugere-se algumas reflexões a respeito das descobertas feitas durante a pesquisa. Também são delineados indicadores que, em algum grau, possam contribuir com outros estudos sobre a formação continuada e a práxis do professor.

1.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

1.1.1 Como Surgiu o Interesse pelo Tema da Pesquisa

Não é preciso prolongar justificativa que demonstre a importância de projeto que envolva a temática “pesquisa na formação de professores”, visto ser um dos temas mais discutidos pela comunidade educacional em todo o mundo. Vários estudos na área de educação apontam para a pesquisa como componente importante ao trabalho e à formação de professores, a exemplo destacam-se os autores: Zeichner (1993), Candau (1988), Tardif (2007) e outros.

A prática cotidiana é um dos fatores que mais propicia o desenvolvimento de pesquisa que tem como tema a formação continuada de professores. Dessa forma, a autora deste estudo justifica o interesse pelo tema na sua atuação como docente em vários cursos e/ou programas de formação continuada, em que, na condição de supervisora ocorreram constantes contatos com professores. A partir das observações das práticas pedagógicas dos docentes e das falas deles, perceberam-se lacunas que esses profissionais deixavam transparecer em termos do conhecimento de conceitos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos de linguagem referentes ao processo de aprendizagem do ensino da leitura e da escrita nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo quando os cursos e oficinas tinham como propósito discutir questões de natureza didático-metodológica, era constante a necessidade de sanar dúvidas em torno de conceitos e conteúdos da linguagem. Diante dessa constatação, entendeu-se a necessidade de avaliar em que sentido as formações continuadas contribuem para superação das dificuldades que esses professores manifestam nas questões relativas aos processos ensino e aprendizagem.

Estes processos de ensino e aprendizagem, quando relacionados à aquisição da leitura e da escrita nas séries/anos iniciais do Ensino fundamental, demandam do professor, além de conhecimento teórico, também uma postura didático-metodológica que privilegie o contexto sócio-histórico do aluno. Dessa forma, é possível compreender que os professores apresentam muitas dúvidas quanto às práticas de alfabetização do cotidiano escolar, e estas, muitas vezes, são condizentes com as necessidades de um conhecimento mais amplo de leitura e interpretação. A exemplo, temos os resultados das provas do (SAEB)², do ano de 2005, que apontam o “grau de deficiência” dos alunos de escolas públicas do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2007b).

Como se sabe, o SAEB (hoje, juntamente com a Prova Brasil) avalia habilidades de leitura e de resolução de problemas matemáticos no 3º ano do ensino médio e nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (e, após a ampliação desse nível de ensino, no 5º e 9º ano). Desde 1995, as médias do desempenho em leitura se mostraram muito baixas: numa escala de 500 pontos, os alunos de 4ª série atingiram, em 2003, uma média de 169,4, ou seja, muito abaixo da metade. Além disso, a comparação dos resultados das diferentes avaliações, a partir 1995, vinha evidenciando uma tendência de queda no desempenho, só revertida em 2003. Essas médias continuam, porém, muito baixas, atingindo apenas 1,84 pontos em 2007, do total de 500 pontos considerado na escala de avaliação.

De acordo com um documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2006) que teve forte impacto na divulgação dos resultados do SAEB de 2001, apenas 4,48% dos alunos de 4ª série possuíam um nível de leitura adequado ou superior ao exigido para continuar seus estudos no segundo segmento do ensino fundamental. Uma parte do total de alunos apresentaria um desempenho situado no nível intermediário: 36,2%, e, segundo o documento, estariam “começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a 4ª série” (BRASIL, 2006).

Também o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referente ao período 2005/2009, indica que, em todo o país, a rede pública de ensino cresceu pouco em relação às estimativas esperadas. Com base nesses dados, o Ministério da Educação do Brasil (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), visando à melhoria da educação brasileira, tem formulado políticas públicas de qualificação de professores da educação básica, por reconhecer que a formação do professor é um dos fatores que mais fortemente influencia no desempenho dos alunos.

² SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

A partir de março de 2005, o MEC lançou o Plano Nacional de Qualidade para a Educação Básica, “[...] cujo principal desafio é alterar o quadro atual da educação brasileira, constituindo um marco orientador de ações conjuntas da união, estados”. (BRASIL, 2005). Nesse plano, estão incluídos os seguintes programas: Pró-Infantil, o Pró-Formação, o Pró-Licenciatura, para formação inicial de profissionais que estão no exercício do magistério e não têm a diplomação exigida por lei. Em se tratando de formação continuada, há o Pró-Ifem, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica e o PRÓ-LETRAMENTO.

Os problemas e iniciativas governamentais apresentados até aqui vêm ao encontro do interesse da pesquisadora pela temática da formação de professores para o ensino de leitura e da escrita, que resulta da experiência de 22 anos como professora das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, no Município de Ivaiporã - PR. Dentre outras atividades desenvolvidas, destacam-se: supervisora da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação; coordenadora do PROFA – Programa de Professores Alfabetizadores; colaboradora do CFCP: Alfabetização e Linguagem; e também mediadora de projetos de leitura e de escrita. Nas funções exercidas, sempre desenvolvemos atividades voltadas às reflexões dos professores quanto aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, numa procura constante de articulação da teoria e da prática.

Tendo em vista toda a problemática abordada acerca do processo de apropriação da leitura e da escrita pelos alunos das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental e a caracterização das formações continuadas propostas aos professores, esta pesquisa volta-se à investigação das contribuições do CFCP: Alfabetização e Linguagem às práticas dos professores no cotidiano escolar.

Justifica-se esta investigação ao CFCP³, pelo fato de este ter desenvolvido atividades alusivas à reflexão da prática pedagógica com conteúdos de leitura e de escrita pertinentes às séries/anos iniciais do Ensino Fundamental; por ser a última formação continuada proposta aos professores do Município de Ivaiporã, até esta data, pela Secretaria Municipal de Educação e pelo fato de a autora da pesquisa ter acompanhado o desenvolvimento desse curso e observado a necessidade de verificar as relações que os professores fazem entre a proposta do curso e as práticas do cotidiano escolar, com vistas a contribuições mais efetivas nessas ações.

³ Curso de Formação Continuada Pró-Letramento

1.1.2 Desenvolvendo o Problema de Pesquisa e os Objetivos

Os processos de formação implicam num processo pessoal, de questionamento do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda. É efetivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo (ALARCÃO, 2005).

Considerando que a estrutura humana é complexa e “[...] é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VIGOTSKI, 2003, p. 40), percebe-se a questão do exercício e da formação docente enquanto um processo que se faz muito pela apropriação da palavra do outro e na interação com o outro, considerando a visão histórico-cultural que permite ver que os processos de produção são marcados pela mediação, pelo uso de instrumentos e palavras.

Nesse sentido, construir conhecimentos supõe ação partilhada, uma vez que é por meio dos outros que as relações entre sujeito/objeto de conhecimento são estabelecidas. Por isso, as interações sociais entre os professores no contexto institucional figuram como condições favoráveis para a produção e sistematização de conhecimentos – visando ao desenvolvimento profissional –, pelo diálogo, cooperação, troca de informações e confronto de ideias. É nesse movimento que perspectivas, vozes, enunciações, convergências e diferenças entre os sujeitos se constituem e os múltiplos sentidos se produzem. Esse pressuposto posiciona o professor como agente reflexivo acerca das questões que orientam os processos de ensino e aprendizagem fundamentados em teorias que alicerçarão suas práticas; principalmente, no que se refere ao ensino de leitura e de escrita (teorias e metodologias) que constituam uma aprendizagem mais significativa.

Nessa perspectiva, a afirmação de Alarcão (2005), que introduz esta parte do texto, aponta a “postura de questionamento” como central à postura reflexiva que busca a compreensão de si mesmo e do contexto em que o sujeito está inserido, a fim de que possa se constituir histórica e socialmente.

Dessa forma, durante o desenvolvimento da pesquisa à formação docente, será tratada como uma ação consciente na busca de satisfazer uma necessidade intrínseca do indivíduo com o propósito de melhor exercer sua função social docente.

Quanto aos saberes docentes, fica eminente a ideia de que não é suficiente para o professor ter unicamente o domínio do conteúdo científico, formal, acadêmico, aquele

institucionalmente constituído pela comunidade geradora de conhecimento (universidades, institutos de pesquisa etc.). Porém, não é intuito da pesquisa dizer que os conhecimentos de linguagem devem ser abandonados ou deixados em segundo plano, e nem restringir a atividade do professor à de transmissor de conhecimentos e considerar apenas uma das dimensões da atividade docente. Para auxiliar o tratamento dessa perspectiva, é de fundamental importância destacar que Vigotski (1994, p. 33) considera que

O processo de desenvolvimento das crianças pode ser constituído e transformado pelas interações e relações de ensino, no interior da escola. A criança se apropria da escrita através dos processos de atividade mediada, em instâncias inter-relacionadas (a mediação pelo outro e a mediação pelos signos).

Refletindo sobre a fala de VIGOTISKI, a respeito do domínio da linguagem escolar, é possível pensar nos conteúdos de linguagem institucionalmente formados e transformados nas escolas por meio da práxis pedagógica do professor. Dessa forma, quando são definidas as organizações dos conteúdos que aparecem nos programas oficiais e nos livros didáticos, ao preparar um determinado tema para o ensino e aprendizagem em sala de aula, é necessário considerar a relação teoria e prática que o professor estabelece no desenvolvimento desses conteúdos. Cabe a ele construir organizações didáticas, tendo por objetivo proporcionar condições favoráveis às aprendizagens dos alunos.

Outro fato presente nas discussões sobre formação de professores é a forma como esta se coloca na sociedade e como a sociedade enxerga seu papel diante do processo escolar, com vistas à melhoria da qualidade de ensino.

Essas considerações sobre formação de professores a que se refere acima são reconhecidas pelo Poder Público, conforme nos diz o Ministério da Educação (BRASIL, 1999, p. 16) por meio dos Referenciais para a Formação de Professores, os quais nos afirmam que: apesar do empenho de muitos e do avanço das experiências já realizadas há uma enorme distância – não apenas no Brasil – entre o conhecimento e a atuação da maioria dos professores em exercício e as novas concepções de trabalho do professor, que esses movimentos vêm produzindo.

Trata-se, portanto, não apenas de realizar melhor a formação, mas de realizá-la de uma maneira diferente. Tais mudanças exigem, dentre outras questões, que os professores reconstruam suas práticas, e, para isso, é preciso “construir pontes” entre a realidade de seu trabalho e o que se tem como meta.

Deste modo, percebe-se o PRÓ-LETRAMENTO como uma dessas pontes ou elos, pois é um programa que não tem a pretensão de resolver os problemas dos professores das séries/anos iniciais, mas que se apresenta de forma a motivá-los na busca de saberes e do saber-fazer, próprios e específicos de seus campos de atuação escolar.

É nessa perspectiva que desenvolve-se esta pesquisa, evidenciando as transformações na postura dos professores e de que maneira isso vem a transformar a ação docente em sua realidade. Lembra-se ainda outra dimensão do processo formativo destacado por Freire (1996, p. 23), que sabiamente diz: quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

Neste sentido, com a intenção de investigar e fomentar as questões acima discutidas, destaca-se como problema dessa pesquisa a seguinte questão: A formação continuada de professores denominada PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem – proporcionou contribuições para a implementação da práxis dos professores em relação ao ensino da leitura e da escrita aos alunos das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental? Considerando-se a hipótese de que houve contribuições, quais foram elas e como se configuram na prática dos professores?

Destaca-se como objetivo geral e principal desta investigação: identificar e analisar as possíveis contribuições da formação continuada PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem para a prática do professor no processo de aprendizagem de leitura e escrita dos alunos das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos, elencam-se:

- a) caracterizar a formação continuada de professores ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Ivaiporã - PR, em especial o PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem;
- b) verificar as relações que os professores estabelecem entre a formação continuada e a sua prática em sala de aula, no desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita;
- c) analisar os dizeres dos professores acerca dos encaminhamentos metodológicos utilizados por eles no trabalho em sala de aula, no tocante a conteúdos de linguagem, procurando compreender se esses encaminhamentos têm relação com a formação continuada: PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem de que participaram;

- d) discutir as possíveis contribuições advindas da formação continuada, no que tange à prática do professor em sala de aula em relação ao ensino da leitura e escrita;
- e) utilizar o questionário e a entrevista complementar, com vistas a relacionar teoria e prática voltadas aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, no contexto da formação continuada, e o fazer em sala de aula.

1.2 O MÉTODO

A pesquisa está estruturada a partir de uma abordagem **qualitativa** com entendimento que o **estudo de caso** configura-se nas circunstâncias dadas, como a alternativa metodológica que melhor atende às características e aos objetivos pensados.

A pesquisa, de natureza qualitativa, examina o mundo como é experienciado, visando compreender atitudes que cada pessoa, ou pequeno grupo de pessoas, manifestam frente à realidade em que se situam. Envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato da pesquisadora com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

A pesquisadora participa da vida social, olhando-a de fora. Bogdan e Bicklen definem a pesquisa qualitativa como sendo “[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais, [...] procurando compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BICKLEN, 1994, p. 11-15).

O Estudo de Caso é entendido como pesquisa que tem por objeto de estudo uma unidade analisada com vistas a que circunstâncias específicas e as múltiplas dimensões que se apresentam nessa situação possam permitir o entendimento do todo. No entender de Godoy (1995, p. 25), visa ao exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular.

Esse processo de investigação, com características qualitativas, busca a compreensão de um contexto educacional relacionado à formação continuada e à prática do professor no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Nunes (2001), nas pesquisas sobre a formação continuada dos professores, são de suma importância estudos que dão “voz aos professores”, a partir de análises de suas próprias trajetórias. A autora destaca, ainda, quão importante são as

investigações que envolvem as práticas dos professores e os saberes docentes na realidade educacional e que privilegiem a “ótica dos próprios sujeitos envolvidos” (NUNES, 2001, p. 31).

À luz dessas ideias se desenvolveram a coleta e análise de dados, valorizando a “voz do professor”, por meio dos relatos descritivos de suas práticas pedagógicas, configurado nas respostas do questionário proposto e também por meio da entrevista complementar na comparação de dados.

A metodologia da pesquisa se constituiu a partir da negociação entre diferentes instrumentos, contribuições teóricas, sujeitos, condições objetivas e materiais, de modo a ampliar a contribuição sobre o objeto de estudo. Dessa forma, o instrumento escolhido para coleta de dados foi o questionário, com questões abertas, relacionadas ao tema/problema investigado que considerou a participação dos professores no curso de formação continuada PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem e a entrevista complementar que buscou compreender melhor as respostas dadas pelos professores no questionário proposto.

Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 116) destacam vários instrumentos de coleta de dados em pesquisas com características qualitativas, sendo um deles o questionário. Segundo esses autores, há três tipos de questionário, a saber:

- com questões fechadas;
- com questões abertas;
- com questões mistas.

Optou-se pelo questionário com questões abertas (apêndice A) por se aproximar mais da coleta de informações qualitativas, que tem como principal característica “não apresentar alternativas para as respostas, podendo o pesquisador captar alguma informação não prevista por ele ou pela literatura.” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 116). Na elaboração do questionário, procurou-se observar algumas indicações feitas por esses pesquisadores (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 118), que propõem a elaboração de questões, observando os seguintes aspectos:

- significativas para o estudo;
- claras;
- duas perguntas em uma, sejam evitadas;
- muito direta sobre conceitos complexos, sejam evitadas;
- iniciais, apresentando a intenção do questionário, orientações para resolvê-lo e os agradecimentos pela colaboração.

Os questionários foram entregues a vinte e cinco professores, que participaram da formação continuada PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem e que atuavam em sala de aula, em 2010, nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas na rede municipal de Ivaiporã - PR. A aplicação dos questionários decorreu no período de trinta dias, respeitando a predisposição de cada professor em responder ao questionário.

Para a catalogação e análise dos dados, os questionários foram organizados em ordem alfabética e denominados D (Docente) para a identificação dos participantes, a exemplo: D1, D2, D3, sucessivamente, a fim de não divulgar a identidade dos professores.

Os questionários foram compostos por oito questões abertas, sendo identificados com dados gerais, tais como: nome da escola, nome do professor, série/ano em que está atuando, tempo de trabalho em sala de aula. Isso, com o objetivo de identificarmos o perfil dos professores participantes. Também foram elaboradas questões voltadas à relação teoria e prática, apresentadas durante todo o CFCP, objetivando a coleta de respostas significativas para nosso estudo.

Quanto à entrevista aplicada posteriormente à coleta das respostas dadas pelos professores no questionário, ela foi estruturada com questões fechadas e comuns aos três professores entrevistados. O critério de escolha dos professores entrevistados decorreu da análise das questões previamente respondidas na aplicação do questionário e a identificação de respostas que davam margem a duplas interpretações.

A análise dos dados coletados por meio do questionário e da entrevista possibilitou entender os contextos investigados, compará-los e descrevê-los, contribuindo para elucidar as questões centrais que nortearam esta pesquisa, bem como para responder aos objetivos estabelecidos.

Visando alcançar os objetivos propostos, a constituição do *corpus* da pesquisa compreendeu quatro etapas:

- levantamento bibliográfico acerca dos processos de formação continuada;
- caracterização dos aportes teóricos que estruturam o curso de formação continuada – PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem;
- questionário direcionado à formação continuada – PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem;
- entrevista complementar com vistas a esclarecer dúvidas advindas de respostas dos questionários;

- análise e estudo das informações coletadas à luz das ideias/conceitos de autores que discutem o processo da apropriação da leitura e da escrita.

Para tanto, a presente dissertação foi organizada em cinco seções: na primeira, a introdução e o delineamento da pesquisa; na segunda seção, formações continuadas: considerações; na terceira, caracterização do programa de formação continuada PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem; na quarta, diálogo com teóricos acerca da formação continuada e as práticas dos professores e estudo a respeito do processo de aprendizagem da leitura e da escrita nas séries\anos iniciais do Ensino Fundamental; na quinta, estudo e análise dos dados e informações coletadas no processo de investigação; e, na sexta, a transcrição dos dados da pesquisa.

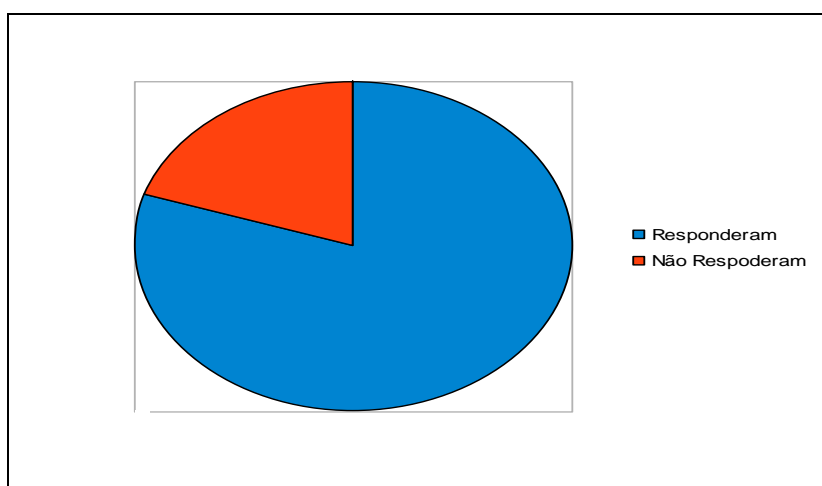
Por fim, são tecidas as considerações a respeito do estudo, relevando os pontos significativos da pesquisa, destacando as principais reflexões desenvolvidas em torno do CFCP e a relação com a prática desses professores em sala de aula.

1.3 DADOS GERAIS DOS PARTICIPANTES

Os professores participantes da pesquisa foram selecionados com vistas nos seguintes critérios: ser professor regente nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental durante todo o ano letivo de 2010 e ter participado do CFCP com a 100% de frequência.

É importante destacar que todos os professores que atuavam em sala de aula (102 professores), nos anos em que foi desenvolvido o CFCP, fizeram o curso, porém, para participar da pesquisa, foram selecionados apenas aqueles que apresentaram frequência final de 100%. Esse critério foi estabelecido com o intuito de realizar uma análise mais ampla do CFCP, com questões abrangentes voltadas ao desenvolvimento integral do curso.

Dos 25 professores que receberam o questionário, 20 devolveram respondidos. Esses dados correspondem a 80% do total de professores do município, que participaram integralmente do CFCP. Representa um resultado satisfatório em termos de pesquisa, diante do fato de que os professores sentiram-se à vontade para responder ou não ao questionário. Observa-se que apenas 20% do total de 25 professores não responderam ao questionário.

Gráfico 1. Total de professores que responderam ao questionário.

Fonte: A autora.

1.4 PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS

Delinear o perfil do professor é um ponto bastante significativo para dar sustentação à análise dos dados coletados. Esse perfil permite, principalmente, observar a construção da prática do professor, uma vez que esta está pautada na sua formação e na experiência do seu dia a dia. Nesse sentido, na sequência, será delineado o perfil destes professores que contribuíram com a presente pesquisa.

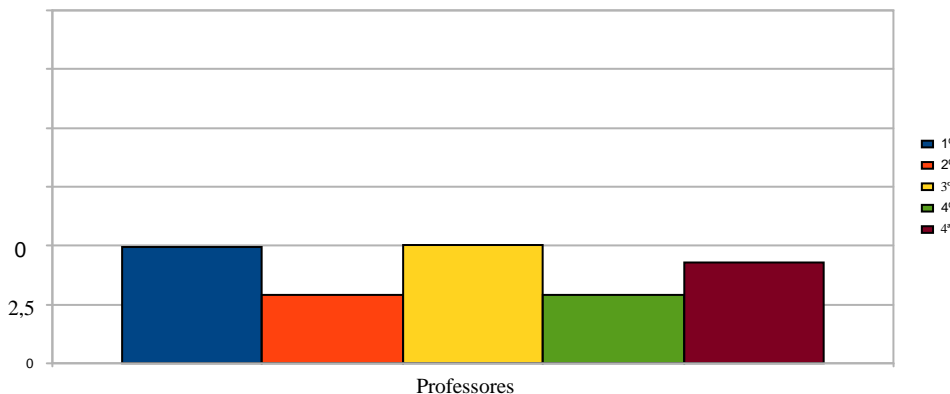
1.4.1 Série de Atuação dos professores pesquisados

Dos 20 professores que responderam ao questionário, podemos observar que há professores regentes em todas as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta representação contribuiu para o delineamento de um estudo mais amplo, uma vez que se pôde acompanhar o desenvolvimento dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita nas séries/anos do Ensino Fundamental.

Tabela 1 – Número de professores por série/ano de atuação.

| Série/ano de atuação | 1º Ano | 2º Ano | 3º Ano | 4º Ano | 4ª Série |
|----------------------|--------|--------|--------|--------|----------|
| Nº de Professores | 05 | 03 | 05 | 03 | 04 |

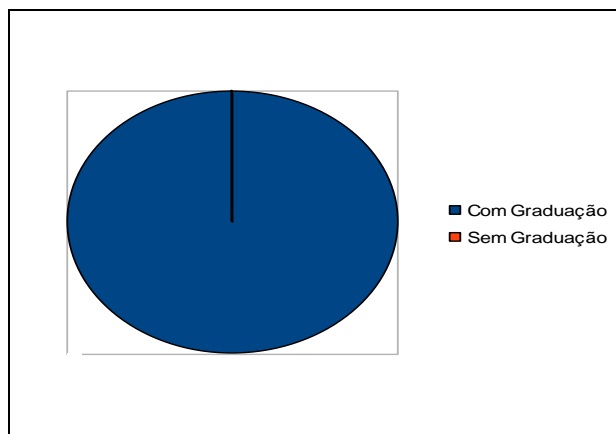
Fonte: A autora.

Gráfico 2. Atuação dos professores por série/ano.

Fonte: A autora.

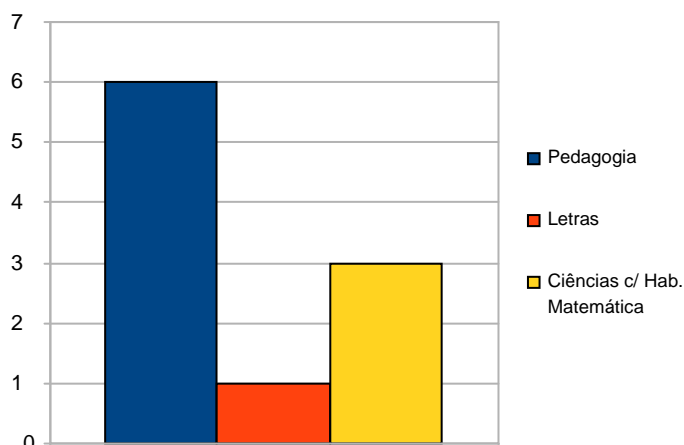
1.4.2 Formação Acadêmica

Quanto à formação acadêmica, foi possível constatar que 100% dos professores participantes desta pesquisa possuem graduação completa na modalidade Licenciatura.

Gráfico 3. Professores com graduação.

Fonte: A autora.

De todas as graduações especificadas nas respostas, podemos observar os seguintes dados: 10% cursaram Letras; 60% Pedagogia e 30% Ciências com Habilitação em Matemática. Além das graduações por eles citadas, constata-se, por meio de consulta no setor de RH da Secretaria Municipal de Educação, que todos possuem Formação de Docentes (Magistério em nível de Ensino Médio), habilitação necessária para desempenhar atividades de docência nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental.

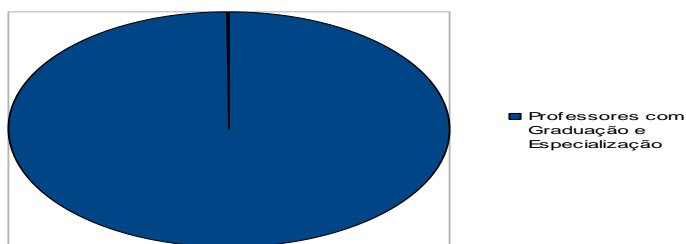
Gráfico 4. Cursos de graduações.

Fonte: A autora.

De acordo com os dados observados, o número de professores com formação superior em Pedagogia corresponde a 60%, ou seja, 12 professores de um total de 20, que entregaram o questionário. Isso representa um grupo significativo, com essa formação, que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As novas diretrizes para a criação de cursos de Pedagogia, aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC) em junho de 2010, não deixam margem a dúvidas: o objetivo prioritário deve ser a formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Na prática, isso quer dizer que os educadores formados em Pedagogia devem chegar às salas de aulas mais qualificados para trabalhar com os eixos de trabalho de creche e de pré-escola e as didáticas específicas das disciplinas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Segundo Melo (2006), o curso de Pedagogia é o *locus* que reúne saberes próximos de outras áreas de formação, seja como práticas ou gênese histórica. Essas práticas contribuem para o desempenho de uma práxis que dê maior sustentação aos processos de ensino e aprendizagem, voltados ao conhecimento, à formação e à compreensão de uma cultura letrada entre os alunos das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental.

Gráfico 5. Professores graduados e com especializações.

Fonte: A autora.

O quadro a seguir apresenta os cursos de especialização dos quais os professores participaram.

Quadro 1 – Especializações cursadas pelos professores.

| Nome do Curso de Especialização | Quantidade de professores |
|---|---------------------------|
| Educação Infantil | 02 |
| Psicopedagogia | 02 |
| Educação Especial | 08 |
| Matemática | 01 |
| Gestão Escolar | 01 |
| Supervisão, Orientação e Administração Escolar | 09 |
| Metodologia do Ensino com ênfase em Alfabetização | 02 |
| Metodologia do Ensino de Didática | 01 |
| Biologia | 01 |
| Instrumentalização de Laboratório | 01 |
| TOTAL | 28 |

Fonte: A autora.

Observa-se, neste quadro, que os professores possuem mais de um curso de especialização; dos participantes da pesquisa, oito apresentam duas especializações e sempre em áreas voltadas à educação.

Os dados do quadro apontam ainda que esses professores estão em consonância com as políticas educacionais atuais, conforme destacam os Referenciais para a Formação de Professores:

A formação inicial em nível superior é fundamental, uma vez que possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação em nível médio, considerada básica e direito de todos. Entretanto, não se pode desconsiderar que uma formação em nível superior não é, por si só, garantia de qualidade. É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores. (BRASIL, 1999, p. 17).

A gama de cursos de especializações existentes no mercado possibilita ao professor fazer opções de acordo com a sua área de atuação ou mesmo de acordo com a disponibilidade de vagas existentes para essa especialização. O fato de o professor poder optar por diferentes cursos, aponta para o compromisso na busca da própria formação, visando à melhoria nos processos ensino e aprendizagem.

A diversidade e a quantidade de cursos de especialização, dos quais os professores participaram, permitem, por meio de leituras sobre os processos de formação continuada, levantar algumas reflexões sobre a importância desses cursos para o aprimoramento de conhecimentos e das práticas pedagógicas do seu dia a dia. Assim, relaciona-se a seguir algumas dessas reflexões:

- * a riqueza do compartilhar de ideias, experiências e conhecimentos adquiridos nos cursos, que ocorre depois, entre os professores, nos espaços informais da escola, ou seja, no cotidiano escolar;
- * possibilidades de melhorias nos processos ensino e aprendizagem, oriundos do conhecimento e do compartilhar de ideias e experiências adquiridas na participação nos cursos;
- * a participação dos professores nos cursos de especialização também nos remete a pensar nas políticas públicas de incentivo e valorização profissional, por meio dos planos de cargos e salários.

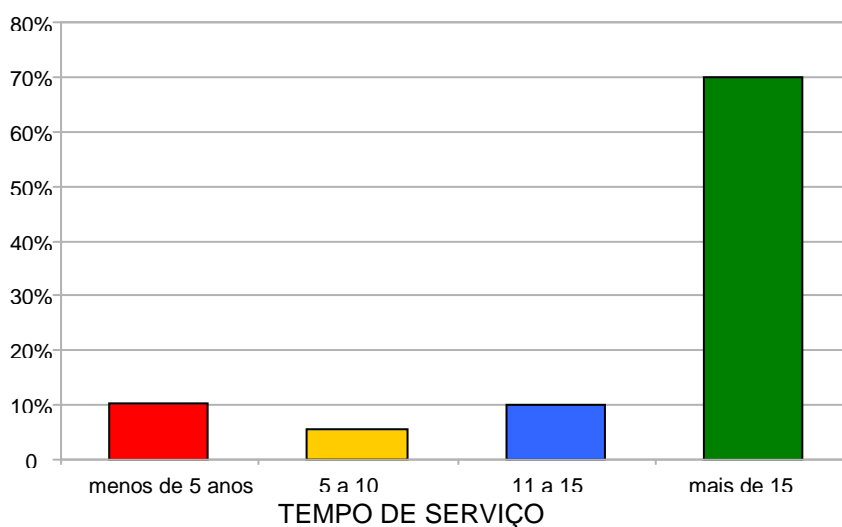
Com o incentivo das políticas públicas à formação continuada, torna-se essencial disponibilizar um plano para que professores progridam na carreira. Para tanto, é necessário deixar claro o que a rede de ensino espera deles e como o aperfeiçoamento profissional será valorizado.

Neste sentido, é importante destacar que o município de Ivaiporã - PR possui um Plano de Cargos e salários que contempla a valorização dessas especializações, sendo um dos aspectos que representa bastante incentivo na promoção salarial dos professores. Essa questão abre espaços a novas investigações, importantes e significativas no âmbito da formação continuada e sua relação com as políticas públicas voltadas ao plano de cargos e salários. Essa pesquisa não é alheia à questão que apontam a formação continuada como forma de elevação salarial; no entanto, o aprofundamento desses aspectos não é objetivo desta pesquisa.

1.4.3 Tempo de Serviço

Em relação ao tempo de serviço, dos 20 professores que responderam ao questionário, 10% estão atuando em sala de aula há menos de 05 anos, 5% dos professores atuam entre 05 e 10 anos, 10% entre 11 e 15 anos e 75% estão há mais de 15 anos exercendo suas funções no magistério e, mais precisamente, em sala de aula.

Gráfico 6. Tempo de serviço dos professores pesquisados.



Fonte: A autora.

Verifica-se certa distância entre o número de professores iniciantes na carreira e professores com mais tempos de serviço. Esse dado aponta possibilidades para a seguinte interpretação: os encontros de formações, que priorizam a troca de informações, fazem a diferença entre a inexperiência e a experiência, ou seja, os professores que têm maior tempo de serviço podem contribuir com os professores que estão iniciando. Enquanto que os professores que têm menos tempo de serviço podem contribuir com os professores mais experientes com ideias novas e disposição para mudanças. Dessa forma, pode haver um crescimento educacional mais equilibrado, com sequência e inovações. Nesse sentido, Nóvoa (1995) é categórico ao enfatizar o trabalho em grupo, ou seja, a troca de experiências pedagógicas – o dizer como fez e pedir ajuda de como faz aos companheiros –, como uma das possibilidades de se evoluir na prática pedagógica.

Para os professores em início de carreira, a formação representa um marco significativo, na medida em que vão aprender a ensinar, sendo que ensinar e ser um professor são coisas distintas, daí a necessidade de uma formação profissionalizante.

Para os professores com mais tempo de carreira, é sobejamente conhecida a importância da formação contínua, sendo que esta não visa já ao aprender a ensinar, mas antes à atualização, consolidação, aplicação e experimentação dos saberes já adquiridos, com vista à melhoria do desempenho profissional (GARCÍA, 1999).

Concluindo a descrição do perfil dos professores é possível compreender que:

- * há professores atuando nas quatro séries/anos iniciais do Ensino Fundamental;
- * todos os professores pesquisados possuem graduação e especialização completa;
- * há um quadro bem diversificado quanto ao tempo de serviço dos professores, priorizando, de certa forma, a troca de experiência entre eles.

1.5 PERFIL DO MUNICÍPIO PESQUISADO

FIGURA 1. Localização de Ivaiporã no Estado do Paraná, região sul do Brasil.



Fonte: (Wikipédia..., 2011).

A cidade de Ivaiporã localiza-se ao norte do Estado do Paraná, a 150 km da cidade de Londrina, numa área territorial que abrange 432,470 km². A cidade conta hoje com aproximadamente 31.816 habitantes, segundo estimativa do IBGE de 2010. O IDH⁴ da cidade é de 0,764. No município, há dez escolas públicas municipais: três na zona rural e sete na zona urbana, com um total de cento e dois professores, os quais atuam nessas escolas.

⁴ Índice de Desenvolvimento Humano

A região do município de Ivaiporã iniciou seu ciclo colonizador por volta da década de 40, quando as terras consideradas as mais férteis do País passaram a atrair a atenção de desbravadores, que vieram de todas as regiões brasileiras.

Do sul, vieram colonos, muitos deles de Santa Catarina, descendentes de italianos, alemães, ucranianos, poloneses; da direção norte, vieram paulistas, mineiros, baianos na abertura da fronteira do café. Ivaiporã tornou-se um ponto de encontro de culturas de sulistas e nortistas.

Sua economia é basicamente agrícola, conhecida como "Celeiro do Brasil", pela diversidade de culturas e pela altíssima produtividade de milho, que justifica o título de “capital do milho”.

A cidade é relativamente pequena, se comparada a Londrina. Embora tenha uma grande área territorial, o município não cresceu tanto na área urbana, principalmente em função da produção agrícola.

É considerada cidade polo regional do vale do Ivaí, pela dinamicidade de seu comércio e do setor de serviços. Muitos órgãos da administração estadual e federal têm escritórios nesse município. Dentre as regionais destacamos o NRE – Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã, que agrega em sua jurisdição 14 municípios do vale do Ivaí.

A oferta educacional do município é ampla, voltada a todas as modalidades e níveis de ensino. O quadro a seguir apresenta alguns desses dados:

Quadro 2 – Educação básica no município de Ivaiporã.

| DESCRIÇÃO | VINCULO ADMINISTRATIVO | QUANTIDADE DE ESCOLAS |
|--|-------------------------------|------------------------------|
| Educação Infantil | Municipal | 14 |
| Educação Infantil | Particular | 06 |
| Ensino Fundamental – Série/anos Iniciais | Municipal | 10 |
| Ensino Fundamental – Série/anos Iniciais | Particular | 06 |
| Ensino Fundamental – Série/anos Finais | Estadual | 07 |
| Ensino Fundamental – Série/anos Finais | Particulares | 06 |
| Ensino Médio | Estadual | 07 |
| Ensino Médio | Particular | 04 |

Fonte: INEP (2011).

A Secretaria Municipal de Educação investe em formação continuada de professores há mais de dez anos e, nos últimos quatro anos (2007 a 2010), desenvolveu o programa de formação continuada – PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem,

que teve como objetivo, entre outros, perceber e analisar diferentes encaminhamentos metodológicos dados ao processo ensino-aprendizagem em relação à leitura e escrita dos anos das séries/anos do Ensino Fundamental, favorecendo a participação efetiva do aluno na apropriação e construção do seu próprio conhecimento. Visava, também, ao desenvolvimento de trabalhos que oportunizassem ao professor a reflexão, a autonomia no exercício da sua função e a troca de experiência entre seus pares.

Além da tutoria ofertada durante os encontros CFCP, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação também acompanhou o desenvolvimento da formação continuada durante o período que intercalava uma etapa presencial da outra. Subsidiando os professores nas suas dificuldades em sala de aula, visando ao acompanhamento da aplicação prática dos encaminhamentos e conteúdos apresentados, estudados, analisados e debatidos nos cursos presenciais, no compartilhamento de ideias e análise de textos.

2 FORMAÇÕES CONTINUADAS: CONSIDERAÇÕES

Num sentido mais amplo, o entendimento que se têm sobre a Formação Continuada de professores consiste em processos de construção contínua do conhecimento profissional, saberes e identidade do professor, profissionalização docente, professor crítico-reflexivo, desenvolvimento profissional do professor, entre outros, atendendo a especificidades diferenciadas. Porém, todos esses processos convergem suas contribuições na busca de firmar referenciais teórico-metodológicos, buscando suplantar velhos paradigmas de formação, entre eles a racionalidade técnica.

Desvelando novas concepções formativas, estudiosos como Freire (1996), Nóvoa (1991a, 1991b), Alarcão (1996, 1998, 2001) têm apontado, em especial, a escola como *locus* privilegiado da formação e desenvolvimento profissional do professor.

Esses elementos põem em destaque a formação continuada, de maneira a valorizar tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola, quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

O crescente número de pesquisas sobre a formação de professores constitui-se um dos grandes avanços nas últimas décadas. Por ser considerada como uma fonte de pesquisa, relativamente nova, tem atraído a preocupação e o envolvimento de muitos pesquisadores. Estudiosos têm denotado a fertilidade de questionamentos em razão de vários estudos e resultados de pesquisas, que demonstram, cada vez mais, a complexidade que envolve a profissão docente e suas especificidades com o ofício de ensinar. Muitas são as definições sobre formação continuada. Nóvoa (1992, p. 27) caracteriza a formação continuada de professores como:

Valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação⁵ (ANFOPE, 2000, p. 22) demarca o seu ponto de vista em relação à formação continuada e à ação profissional, ao apontar que

⁵ ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

[...] a formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta ampla, de hominização⁶, na qual o homem integral, unilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação coletiva.

A propósito, o documento elaborado a partir do X Encontro Nacional da ANFOPE (2000) destaca que a qualidade das práticas do professor no ensino se dá também na medida em que se articulam as três dimensões que envolvem a profissionalização da docência: formação básica, condições de trabalho e formação continuada, esta, por sua vez, contribui diretamente para a profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade.

O documento oficial da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica/MEC, de 2005, também destaca que a formação, inicial e/ou continuada, busca o desenvolvimento de professores como sujeitos do processo educativo, pautando-se numa concepção que contemple a tematização de saberes e práticas num contexto de desenvolvimento profissional permanente e como momentos de um processo contínuo de construção da prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor (BRASIL, 2005, p. 10-15).

No contexto da formação continuada dos professores, Alarcão (2003) nos diz que ela merece atenção e estudos, ressaltando a escola como um tempo e um lugar privilegiados para o desenvolvimento de ações, que promovam a formação do professor em atividade profissional. A autora concebe “a formação continuada como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação continuada às exigências de sua atividade profissional” (ALARCÃO, 2003, p. 100).

Há que se destacar: uma formação continuada que tem abordagem linear e fragmentada dos conteúdos, desvinculada dos problemas concretos, subjacentes às salas de aula e à realidade sociocultural dos professores e alunos pode não condizer com as reais necessidades de uma formação continuada que conduza o professor ao processo de

⁶ Hominização é considerada como o processo evolutivo que conduziu, a partir de um primata ainda desconhecido, à forma atual do homem, quer física quer intelectualmente.

reflexão, problematização e análise que resulta na busca de novos paradigmas, numa contínua construção e reconstrução do conhecimento e aperfeiçoamento de sua práxis⁷.

Para que sejam contemplados os processos de reflexão dos professores sobre suas práxis, a formação continuada não pode ficar alheia à discussão e análise de questões que permeiam o espaço escolar. Para Paulo Freire, a práxis é a unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão sobre o mundo (FREIRE, 2005, p. 30). Por isso, pensar em formação continuada é pensar em práxis, sem esquecer que o professor não está sozinho e que o trabalho docente é necessariamente coletivo e social. Portanto, o contexto social influencia em seus atos, reflexões e ações.

As contribuições de Vasquez (1968, p.15) sobre a práxis do professor enfatizam que uma verdadeira significação dos atos só pode ser apreendida

[...] por uma consciência que capte o conteúdo da práxis em sua totalidade como práxis histórica e social, na qual se apresentem e se integrem suas formas específicas (o trabalho, a arte, a política, a medicina, a educação, etc.), assim como suas manifestações particulares nas atividades dos indivíduos ou grupos humanos, e também em seus diversos produtos.

O aperfeiçoamento da consciência é, segundo Vásquez (1968), a própria história do pensamento humano, condicionado pela história do homem ativo e prático, é a história da passagem de uma consciência ingênua ou empírica da práxis à consciência filosófica que capta sua verdade, não uma verdade fixa e imutável, mas uma verdade em constante movimento e transformação.

Nesse sentido, é oportuno destacar que é a partir da reflexão da prática, enquanto práxis, que se pode, conhecendo as contradições, a teoria oculta na prática, buscar espaços que apontem para a construção de uma nova prática social educacional.

Esse processo de construção de nova prática educacional se dá por meio da Formação Continuada, quando esta é planejada com vistas às reflexões docentes, tornando-se um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor. Os movimentos de reflexão sobre a prática pedagógica possibilitam a construção da própria teoria, articulando um processo de formação continuada.

⁷ Práxis é o processo pelo qual uma teoria, lição ou habilidade é executada ou praticada, convertendo-se em parte da experiência vivida. No conceito de Marx, encontramos um homem criador, que não só recebe impressões, mas que também as elabora, as interpreta, correlaciona, antecipa acontecimentos, esboça imagens e conceitos de objetos por produzir-se, cria formas e relações simbólicas para aplicações futuras.

O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando a tarefa de ensinar à tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

A postura crítico-criativa poderá auxiliar a tomar iniciativas para resolução de problemas encontrados no dia a dia pedagógico, por meio também da criação de soluções inovadoras e produtivas. Incentivar os professores no sentido da adoção de uma postura crítico-reflexivo-construtiva significa buscar reavaliar seus saberes aplicados durante sua prática pedagógica e valorizar novos conhecimentos adquiridos a partir do relato das experiências vividas por outros docentes.

Considerando o conhecimento como uma construção social, a linguagem tem um importante papel no aspecto da interação e mediação na formação do professor (VIGOTSKI, 1994, 1998); atividade essa que procura discutir teoria e prática, na sua relação dialética, como entendimento de que uma não existe sem a outra, construindo e reconstruindo o “ser professor”, envolvido de fato com o ato pedagógico do ensinar e do aprender, que nos dias atuais requer dos indivíduos novas necessidades e novas ações. Entretanto, essas mudanças não devem e não podem se efetivar de elucubrações teóricas construídas nos bancos acadêmicos para serem aplicadas na prática.

As mudanças na prática do professor, que tem função polivalente, nem sempre são tão evidentes, conforme citado por Herneck e Mizukami (2002, p. 318), em seus trabalhos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem profissional da docência e o impacto de um programa de formação continuada. Dizem os autores “que podem ocorrer contradições entre as teorias expostas e as teorias implícitas, e que a mudança no conhecimento dos professores em formação não condiz, necessariamente, a mudanças em sua prática”.

Isso porque, não é uma tarefa simples para os professores identificarem necessidades de revisão de ações docentes já cristalizadas, pois significaria “abandonar” princípios já incorporados e lançar-se rumo ao desconhecido. Seja como for, pela vivência pessoal e profissional acumulam saberes e inquietações, relacionados à revisão de conhecimentos e decorrentes dos movimentos de renovação pedagógica surgidos no espaço de atuação – a formação continuada em serviço.

Porém convém ressaltar, que a formação continuada, a exemplo de Herneck e Mizukami (2002), que, ao se analisar atividades de desenvolvimento profissional, percebe-se maior possibilidade de mudanças nos professores e mais probabilidade de serem

colocadas em prática, quando as atividades de formação continuada trabalham com demonstração, prática, troca de experiências e acompanhamento.

A exemplo dessas mudanças, ressaltam-se os avanços científicos, tecnológicos e sociais que têm exigido dos profissionais da educação uma constante atualização. E faz-se necessário o estar constantemente estudando, atualizando-se e desenvolvendo reflexões sobre o seu pensar e o seu fazer pedagógico.

Os investimentos em programas de formação continuada têm se acentuado na última década, como forma de capacitar os professores para o exercício das atividades docentes, visando à melhoria da qualidade do ensino. Muito se fala sobre a necessidade de o professor refletir sobre sua prática em sala de aula. Contudo, as condições para que isso ocorra nem sempre são ideais.

Várias são as propostas de formação às quais os professores vêm sendo submetidos, tendo em vista a melhoria da ação pedagógica por meio da aquisição de conteúdos e práticas docentes que favorece o professor a articular, de forma intencional, sua prática pedagógica no contexto sócio-histórico no qual ela é produzida, bem como as ideias, teorias e crenças, como a necessidade de ressignificar o papel de professor e da própria escola, dentro da proposta da educação inclusiva.

Mas, saber até onde esses investimentos têm se adequado às expectativas e necessidades docentes e se os objetivos dos programas têm se concretizado em um ensinar e um aprender mais eficaz, mais condizente com a realidade educacional brasileira, são questões ainda pouco exploradas pela literatura (HERNECK; MIZUKAMI, 2002, p. 315-316).

Atualmente, é requerido que profissionais de todas as áreas do conhecimento e de atuação procurem a excelência profissional, em todos os segmentos da sociedade. Dentro desta realidade, encontram-se os professores, os pedagogos, os gestores educacionais e os demais profissionais envolvidos com a educação, que se deparam com as exigências da “competência na arte de educar”, em meio a uma sociedade extremamente complexa.

Quais seriam, então, as competências essenciais para o profissional da Educação frente a esta sociedade?

Segundo Fusari (1988, p. 27), cabe ao professor:

- domínio competente e crítico do conteúdo a ser ensinado;
- clareza dos objetivos a serem atingidos;
- domínio competente dos meios de comunicação a serem utilizados para a mediação eficaz entre o aluno e os conteúdos de ensino;

- visão articulada do funcionamento da Escola como um todo;
- percepção nítida e crítica das complexas relações entre educação escolar e sociedade.

A formação inicial do professor (graduação), por si só, não garante o domínio dessas competências para ensinar, pois tais competências incluem postura reflexiva, a busca constante de novos conhecimentos, a capacidade de analisar a própria prática e, a partir da análise, efetuar ajustes e melhorias no trabalho de sala de aula.

No entanto, é preciso lembrar que, além das competências acima citadas, o professor enfrenta outros fatores que precisam ser superados, como a falta de materiais básicos e de apoio ao ensino, condições de trabalho e ambientais precárias (como salas e banheiro para professores) e também a falta de recursos humanos.

Como é possível de se compreender, a função do professor é polivalente e demanda, além de conhecimento científico, habilidades didático-pedagógicas e também uma postura crítica a respeito do espaço em que atua, a escola.

Contudo, seria importante analisar se a formação continuada contribui para com o professor, levando-o à análise sobre a sua prática, a repensar a sua atuação em sala de aula. É por meio do constante aperfeiçoamento, da reflexão e da investigação sobre a própria ação pedagógica, que o professor poderá desencadear uma atitude crítico-reflexiva acerca da sua prática e promover mudanças que favoreçam a construção de uma educação de qualidade frente às exigências da sociedade em que está inserido.

A articulação da Formação Continuada com os processos de alfabetização no Brasil, ou seja, do aprendizado da leitura e escrita da língua materna portuguesa, que destaca-se nesta pesquisa, atrelada aos processos de formação continuada, ainda representa para muitos docentes um problema, sobretudo em termos do conteúdo a ser ensinado e o modo como este deve ser ensinado.

Sobre este fato, estabelece-se, ao longo deste estudo, um diálogo com autores que entendem a formação continuada como espaço de discussões e trocas de experiências, e também uma formação pautada na linguagem como uma construção histórica dos sujeitos, considerando os contextos sociais, culturais e históricos em que vivem e se relacionam.

Desta forma, compreendendo que mantendo uma relação com a história, com a cultura e com a sociedade de cada grupo, a linguagem se constitui como uma, entre outras práticas sociais. Por isso, quando se fala ou se escreve, não se realiza uma atividade caracterizada, exclusivamente pela subjetividade, mas também pelos traços institucionais,

familiares, religiosos e culturais que influenciam e identificam a relação de quem produz e do outro. Materializa-se uma ação que foi gerada a partir de uma história e atualizada pela realidade do momento. Essa linguagem de uso e em uso é representativa de valores, comportamentos, reflexões, habilidades e aprendizagens – escolares e sociais.

Tomando como referência a relação histórica dos professores, é importante destacar que o exercício da escrita a respeito de suas práticas e ações docentes contribui para a materialidade das práticas educativas, isto é, explicita a trajetória de ação do professor, suas ansiedades, seus êxitos, seus medos, suas contradições e suas leituras.

Concebe-se, neste estudo, a possibilidade de aliar o trabalho com a linguagem em uso na formação continuada de professores, como forma de possibilitar aos professores do Ensino Fundamental fase inicial experimentar práticas de letramento que possam desencadear processo de reflexão acerca de suas práticas e saberes docentes.

No tocante ao processo de ensino da leitura e da escrita nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante ressaltar que as leituras dessa pesquisadora confluem para o entendimento de que o exercício da leitura e da escrita desenvolvidos pelos professores no espaço escolar precisa contemplar uma linguagem que conduza o aluno à leitura de mundo, à leitura interpretativa e significativa, de modo que ele possa construir o seu aprendizado associado ao meio em que vive.

Dessa forma, é essencial que as formações continuadas ofertadas aos professores priorizem essas leituras para a reflexão de suas práticas e ampliação de conhecimento teórico, com leituras críticas e significativas.

Segundo Bakhtin (2000, 2004), a linguagem assume caráter político e ideológico porque é dialógica e promove as relações de sentido entre os sujeitos e os conhecimentos. Este autor considera a palavra como “fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 1992, p. 36) e que, ao ser separada do contexto sócio-histórico, pode assumir diferentes formas de interpretação. Nesta ótica, os contextos não são imobilizados e não se repetem. Estão sempre em movimento e “encontram-se numa situação de interação e conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN, 1992, p. 107). Todo saber que retorna o que já foi dito em outro tempo e lugar também é parte essencial da linguagem.

Corroborando as ideias de Bakhtin, trazemos a complementação do conceito de Rezende (2009, p. 10), que se posiciona quanto ao ato de ler:

Quanto mais se exerce o ato de ler, melhor será o desempenho de quem lê. Por outro lado, se não temos conhecimentos prévios, que permitam o

diálogo com o texto, é preciso criar-se condições de aproximação do leitor com a leitura. Isso se dará com maior probabilidade de sucesso se trabalharmos, paralelamente, múltiplas leituras, mediadas por leitores.

Diante dessa proposição, é fundamental que o professor tenha embasamento teórico e o hábito da leitura crítica, para melhor conduzir o desenvolvimento do processo de leitura e escrita significativa com seus alunos.

Nesse sentido, torna-se relevante que os professores em suas práticas pedagógicas privilegiem o ensino da leitura e da escrita numa perspectiva dialógica, considerando, nesse processo de ensino/aprendizagem, os aspectos sócio-históricos e culturais em que os alunos estão inseridos.

Tendo essa perspectiva como pano de fundo, o estudo procurou caracterizar a formação continuada de professores que acontece no Município de Ivaiporã - PR, de acordo com as especificações apresentadas a seguir.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: UM POUCO DE HISTÓRIA

Ao longo da história da Educação escolar no Brasil, muitas mudanças ocorreram no processo de ensino. Estas motivadas por concepções as quais refletiam conceitos da sociedade contemporânea e da formação de seus estudantes. Assim, considerando a progressão histórica, encontrar-se-iam tendências educacionais que marcaram décadas e que foram, em determinados períodos, focos de reflexões e discussões.

Para iniciar essa reflexão, será abordado o panorama da formação educacional do educador, a partir da década de 80. Essa foi uma época da abertura política do país, o que provocou profundas transformações sociais. Foi um período marcado por acontecimentos na área educacional, tais como: greve de professores, achatamento dos salários dos educadores, debates sobre educação, reformas curriculares e a “disseminação de programas de formação continuada” (BRASIL, 1999, p. 28).

Nesse mesmo contexto, os educadores buscavam romper com a formação tecnicista do educador, até então predominante. A preocupação era com base em concepções mais avançadas, tendo em vista a contextualização e o caráter de formação crítica, que passam a ser defendidos nos meios acadêmicos.

Com isso, evidencia-se a discussão acerca da formação do educador, levando em consideração o seu caráter sócio-histórico, pois percebeu-se que este profissional precisava

estar a par de sua realidade, para começar, então, o processo de transformação da escola, que se faria presente posteriormente em toda a sociedade. Começa aí o processo de democratização escola, que inicia sua transformação em espaço de construção coletiva. Por conta disso, a formação continuada passou a ser a luz para a superação dos problemas escolares.

Inicia-se, também, a luta pela formação do educador, que, até então, era negligenciada pela escola tecnicista, fruto de uma sociedade marcada pelas influências capitalistas e que favorecia a desigualdade e exclusão social, colocando a educação de qualidade como uma realidade para poucos favorecidos socialmente, o que mantinha o nível elevado da classe dominante, em detrimento das classes populares, maioria da população que enfrentava o desemprego e a exploração, sem chances de melhorar suas condições de vida, pois não se formava para a cidadania.

Num processo de constante repensar em educação, foram criados, em 1982, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs, para atender a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério para o Ensino Fundamental, integrando os diversos níveis de formação acadêmica. Nesse período, a formação em nível superior, por meio dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, foi reformulada e visava à melhoria na formação do professor do Ensino Fundamental, incluindo, também, a formação dos professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Embora a década de oitenta represente um marco nas mudanças de pensamento educacional, percebe-se, também, que a prática pedagógica da época é conteudista, o que provocou não só certo abandono dos debates acerca da prática reflexiva do trabalho docente, mas também o processo de democratização da escola, pois um trabalho centrado em conteúdos escolares não favorece o desenvolvimento da formação do educando como um todo.

No entanto, a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos históricos e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral (FREITAG, 2000).

No contexto desses embates teóricos, entramos nos anos 90, denominados de “Década da Educação”, que representaram o aprofundamento das políticas neoliberais, em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo.

A Constituição, recém-promulgada, incorporou em seus princípios a valorização do magistério; a Declaração Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990) e o compromisso internacional firmado por diversos países, inclusive o Brasil, previu a melhoria urgente

O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas. (ONU, 1990, p. 29).

O ano de 1993 foi marcado pela elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. Isso com ampla mobilização nacional. A discussão do Plano com os mais diferentes setores da sociedade culminou com o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação firmada pelo Ministério de Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes de Ensino Municipal, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Esses órgãos tinham como consenso o objetivo de estabelecer e implementar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério, visando elevar os padrões de qualidade da educação básica. Nesse período, a formação de professores ganha uma importância em função das reformas educativas.

A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, alicerçava as reformas políticas do país. O Governo Federal proveu incentivo financeiro às escolas públicas; determinou a criação do sistema Nacional de Educação a Distância, objetivando facilitar ao professor o acesso à formação continuada, além de distribuir aparelhos de televisão para as escolas; iniciar a reforma curricular e fazer distribuição de livros didáticos. Tudo isso visando à melhoria da qualidade da educação no país.

As pesquisas sobre a formação continuada de professores se ampliam com destaque para a valorização dos estudos que investigam a prática do professor como aporte

para a sua formação. Também, foram elaborados os parâmetros Curriculares Nacionais; os Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil; e a TV escola, dentre outras ações governamentais criadas, visando à formação continuada dos professores.

Dessa forma a garantia de formação inicial e continuada dos professores pautou-se na LDB (artigo 61, 62, 63), como se pode constatar a seguir:

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

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

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

Art. 62. 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.

Art.63. Os institutos superiores de educação manterão:

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

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

III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996a).

Como se pode constatar, a legislação vigente, no Brasil, tornou-se bastante significativa no que se refere ao reconhecimento e à obrigatoriedade de se criar e desenvolver programas de formação inicial e continuada para os docentes.

Observa-se, também, que a Lei nº 9.424/96 que instituiu o FUNDEF estabelece que 60% dos recursos do Fundo sejam destinados à remuneração do magistério, sendo que a parcela restante (de até 40%) deve ser aplicada em ações variadas, de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público, dentre as quais a formação (inicial e continuada) dos professores e a capacitação de pessoal técnico administrativo. (BRASIL, 1996b).

Além do que preveem legalmente e recomendam a LDB e o FUNDEF⁸, a proposta do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) – documento produzido

⁸ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

pelo MEC, com a participação da comunidade brasileira – destaca a importância da valorização dos profissionais da educação;

[...] a melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar a população brasileira o acesso pleno a cidadania e uma inserção nas atividades produtivas que permita a constante elevação do nível de vida constituem um compromisso da nação. Esse compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes constituem o centro de todo o processo educacional. (BRASIL, 2001).

O plano expressa, ainda, um posicionamento em relação aos pilares de sustentação da valorização profissional: qualidade da formação inicial e continuada, jornada de trabalho adequada e concentrada em um único estabelecimento e salário condigno.

Ao estabelecer os objetivos e metas para a formação continuada dos professores e demais servidores da educação, enfatiza que se faz necessário criar programas articulados entre instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino”. (BRASIL, 2001).

De igual modo, a Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, definiu, no artigo 5º, que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço” (BRASIL, 1997).

De 2003 a 2006, as políticas públicas foram voltadas à Gestão Democrática, com a capacitação de Conselhos Escolares e Conselhos Municipais de Educação.

Entre 2007 e 2009, a formação continuada ocorreu de forma diferenciada: em parceria com as Universidades, foram desenvolvidos Programas específicos de Formação por área, visando ao aprimoramento dos conhecimentos dos docentes, com formações voltadas a leituras e análises do sistema de ensino, currículo, relação professor/aluno e a autoavaliação da prática pedagógica de cada docente. Esses Programas foram: Alfabetização e Linguagem – Educação Infantil; Alfabetização e Linguagem – séries iniciais; Língua Portuguesa – Gêneros textuais; Formação pela Escola; Proletramento de matemática e Proletramento de Língua Portuguesa.

Considerando as políticas educacionais voltadas à formação de professores, as quais foram desenvolvidas no Brasil, observa-se que o Município em questão tem aderido

aos programas referentes à educação escolar propostos pelo MEC, visando à melhoria na qualidade de ensino aos alunos das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, também proporcionando aos professores da rede possibilidades de aperfeiçoamento no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Estas voltadas às necessidades apresentadas no cotidiano escolar.

A exemplo disso, o município desenvolve formação continuada com seus docentes há mais de dez anos, o que tem contribuído para melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita. Melhorias essas que podem ter influenciado no aumento do IDEB⁹ dos últimos anos, como pode-se observar na Tabela 2.

2.2 O QUE É O IDEB?

IDBE – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – é uma avaliação Nacional, criada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que combina dois indicadores: o desempenho dos alunos em testes padronizados e os indicadores de fluxo, como promoção, repetência e evasão.

As avaliações são padronizadas, cuja pontuação média determina o IDEB, como: a Prova Brasil, que avalia somente os estudantes do ensino fundamental, no quinto e nono anos, e o SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica, que avalia os estudantes do quinto ano e do nono anos do ensino fundamental e avalia também os estudantes do terceiro ano do ensino médio. São os principais instrumentos de avaliação externa que conduzem ao resultado do índice, que se refere ao rendimento e desempenho escolares.

O objetivo da avaliação e, conseqüentemente, do índice, segundo Fernandes (2007), é monitorar o sistema educacional no país, diagnosticar possíveis falhas e nortear ações políticas de melhoria para o sistema de ensino. Dessa forma, os objetivos do IDEB são:

- a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance em termos de rendimento e proficiência;
- b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino. (FERNANDES, 2007, p. 8).

Caracterizado como um instrumento de análise da qualidade educacional nas escolas públicas brasileiras, o IDEB é um dos parâmetros que o MEC tem para atingir as

⁹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

metas propostas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁰, que tem como objetivo promover um salto qualitativo no sistema educacional brasileiro, tendo como base a avaliação e a responsabilização das instituições escolares quanto às ações educacionais desenvolvidas no âmbito escolar.

A partir da década de 1990, as avaliações externas como forma de “medir” o nível de qualidade da educação brasileira tornou-se uma constante, em decorrência principalmente de um novo modelo de gerenciamento do Estado, da reestruturação capitalista e das novas exigências advindas de um novo paradigma social, a chamada sociedade da informação e do conhecimento, em que a exigência do aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser (DELORS, 2001) passaram a ser as ferramentas mais importantes para o desenvolvimento econômico de um país e para o indivíduo lograr êxito profissional. As avaliações externas, desse modo, são utilizadas como instrumentos de medida, adequação e controle dos sistemas educativos, passando a orientar políticas públicas na área da educação.

Abstraídas as situações concretas dos processos ensino e aprendizagem foi possível compreender que o IDEB foi desenvolvido para ser um indicador que resume informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), que, nas 4^{as} séries ou 5^{os} anos do Ensino Fundamental, é feita por meio da avaliação Provinha Brasil, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Esses indicadores educacionais são importantes por permitirem o monitoramento do sistema de ensino do País, em termos de diagnóstico e norteamto de ações políticas, e visam à melhoria do sistema educacional.

Quadro 3 – IDEB das escolas municipais de Ivaiporã – Pr.

| ESCOLA | FONTE | 2005 | 2007 | 2009 |
|----------------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|
| Escola Mun. Alto Porã | MEC / INEP | ----- | 6,2 | ----- |
| Escola Mun. Bento Viana | MEC / INEP | 3,9 | 6,6 | 5,5 |
| Escola Mun. Carlos Lacerda | MEC / INEP | 4,3 | 5,2 | 4,9 |

¹⁰ Plano elaborado a partir do documento “Todos pela Educação” – movimento organizado em 2006 por diferentes setores da sociedade e que defendem metas qualitativas a serem atingidas pela educação no Brasil.

| | | | | |
|--------------------------------------|------------|-------|-------|-------|
| Escola Mun. Dom João VII | MEC / INEP | ----- | ----- | ----- |
| Escola Mun. Igenes de Souza Caetano | MEC / INEP | 4,7 | 5,4 | 5,4 |
| Escola Mun. Ivaiporã | MEC / INEP | 4,8 | 6,2 | 6,7 |
| Escola Mun. Jacutinga | MEC / INEP | ----- | 4,9 | 5,6 |
| Escola Mun. João Pessoa | MEC / INEP | ----- | ----- | ----- |
| Escola Mun. Leila Diniz | MEC / INEP | 4,8 | 6,1 | 6,7 |
| Escola Mun. Maria Diva R. de Proença | MEC / INEP | ----- | ----- | ----- |

Fonte: A autora.

Esse quadro apresenta resultados do IDB referentes aos anos de 2005, 2007 e 2009, obtidos pelas escolas municipais de Ivaiporã - PR, relacionados à avaliação na Provinha Brasil, somados aos índices de evasão e repetência apresentados pelos alunos dessas escolas durante os dois primeiros anos que antecedem cada resultado do IDEB.

O IDEB, um indicador estatístico, condutor de políticas públicas de melhoria da educação, tem seu cálculo baseado no tempo de permanência dos alunos na escola e na média de desempenho dos estudantes em testes padronizados. Nessa perspectiva, é possível compreender que o quadro anterior sinaliza para um crescimento desse índice, o que permite pensar acerca de uma formação mais sólida dos educandos, voltada ao desenvolvimento das capacidades de interpretação das questões postas na avaliação e também maior conscientização quanto à importância da permanência na escola. Destaca-se também que essa permanência pode ser atribuída às inovações das práticas pedagógicas dos professores no cotidiano escolar, uma vez que estes têm participado de formações continuadas que priorizam a relação professor/aluno numa perspectiva de compreensão teórico/prática dos professores de ensino e aprendizagem.

Acrescenta-se, ainda, que há índices de duas escolas municipais que tiveram uma queda durante a última avaliação, conforme constata-se no quadro 3. Isso influenciou no índice geral do IDEB dos anos de 2008 e 2009, do município pesquisado. Procurando compreender as causas dessa queda, analisou-se que, nas avaliações voltadas aos conteúdos de Língua Portuguesa, os alunos apresentaram maiores dificuldades de interpretação; também constatou-se que, no ano de 2009, essas escolas abriram vagas para contratos de professores iniciantes, o que pode ser um fator que contribuiu para a diminuição desse índice, uma vez que a inexperiência e a falta de conhecimento dos

objetivos educacionais propostos por cada escola são fatores que influenciam no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente, nas questões voltadas ao letramento.

Quadro 4 – IDEB geral do município de Ivaiporã – Pr.

| EDUCAÇÃO | FONTE | 2005 | 2007 | 2009 |
|---|--------------|-------------|-------------|-------------|
| Anos Iniciais (1ª a 4ª série / 1º a 5º ano) | MEC / INEP | 4,5 | 5,7 | 5,5 |

Fonte: A autora.

TABELA 2 – IDEB 2005, 2007, 2009 e projeções para o Brasil.

| | Anos Iniciais do Ensino Fundamental | | | | | |
|------------------|--|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|
| | IDEB Observado | | | Metas | | |
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2007 | 2009 | 2021 |
| TOTAL | 3,8 | 4,2 | 4,6 | 3,9 | 4,2 | 6,0 |
| Pública | 3,6 | 4,0 | 4,4 | 3,6 | 4,0 | 5,8 |
| Estadual | 3,9 | 4,3 | 4,9 | 4,0 | 4,3 | 6,1 |
| Municipal | 3,4 | 4,0 | 4,4 | 3,5 | 3,8 | 5,7 |
| Privada | 5,9 | 6,0 | 6,4 | 6,0 | 6,3 | 7,5 |

Fonte: (INEP, 2011).

Comparando os dados do quadro 4 e da tabela 2, mesmo com uma queda do índice geral do município relativa ao ano de 2009 (Quadro 4), podemos destacar que o Município de Ivaiporã apresenta índices que já se aproximam das projeções nacionais de 2021 (Tabela 2), ou seja, próximos de 6,0.

Porém, além de analisar o lado positivo do IDEB, comparando resultados obtidos e projeções de números a serem alcançados, torna-se relevante fazer um contraponto desses resultados com as condições de trabalho dos professores no cotidiano escolar, revendo os objetivos dessa avaliação para as políticas públicas e as consequências desses resultados para a escola pública.

A discussão sobre o fracasso escolar tem sido objeto de várias análises, pesquisas, proposições nos sistemas de ensino. Trata-se de temática complexa que não se resume a uma única dimensão e não possui um único culpado.

Muito se fala em educação de qualidade. A sociedade a exige e aos professores cabe a responsabilidade de efetua-la. Mas, o que envolve uma educação de qualidade? Segundo Moran, Masetto e Behrens (2000), três são as variáveis, duas das quais estão diretamente relacionadas com o educador:

Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infra-estrutura adequada, atualizada confortável; com tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas. Uma organização que congregue docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 14).

A infraestrutura educacional é um dos componentes, fundamental no resultado da qualidade da educação como um todo. Quando essa questão básica não é preenchida, ou mesmo deixada de lado, além de acarretar aos profissionais da educação certo desconforto para realização do seu trabalho, os mantém de “mãos atadas” para o efetivo exercício do ensino.

Há uma deficiência em relação a esse aspecto na educação brasileira. Faltam materiais básicos e de apoio ao ensino, condições de trabalho e ambientais precárias (como salas e banheiro para professores) e também a falta de recursos humanos. Esses são os tipos de dificuldades que muitos docentes têm enfrentado, principalmente, quanto ao quadro de funcionários. A falta de uns implica no trabalho dobrado de outros, desgastando profissionais que poderiam melhor desempenhar o seu papel se não fosse a necessidade de suprir a falta de profissionais. Não é a toa que encontramos professores, coordenadores e diretores exaustos, estressados, pois estão sobrecarregados, esgotados.

A precariedade das condições de trabalho dos professores no Brasil é uma questão que permeia o espaço escolar há décadas, porém outro fator que se enfatiza no cotidiano escolar é que educação e avaliação sempre andaram de mãos dadas. Tal fato, certamente nada estranho a todos aqueles que frequentaram por anos as unidades escolares, hoje, no contexto crescente do uso de indicadores econômicos, educacionais e estatísticos, se torna algo com finalidade bem diferente dos antigos testes escolares para avaliar, reprovar ou aprovar significativa parcela da população discente.

A prática de avaliar com base em exames reflete cada vez mais o caráter seletivo e regulador que se pretende instaurar na sociedade, com práticas e discursos que

ovacionam a avaliação como mecanismo fundamental para a melhoria da qualidade do ensino.

Porém, é possível verificar que, na última década, as avaliações do rendimento escolar vêm sendo utilizadas pela maioria dos países do mundo, por meio da adoção de modelos de exames nacionais aplicados ao universo de alunos de certas faixas etárias ou a amostras representativas dos seus estudantes. A avaliação educacional baseada neste modelo é mais conhecida como avaliação em larga escala.

A principal função da avaliação em larga escala não é selecionar, aprovar ou reprovar os alunos, e sim identificar os níveis de aprendizagem de uma população.

Os objetivos deste modelo de avaliação são informar o que populações de alunos em diferentes séries/anos sabem e são capazes de fazer em um determinado momento e acompanhar sua evolução ao longo dos anos. Não se propõe apenas a fornecer informações sobre alunos e escolas individuais.

Uma outra característica que merece destaque em relação à avaliação de larga escala se refere ao modo como são apresentados os resultados. Trata-se de um instrumento importante para “prestações de contas”, tanto para a sociedade quanto para agentes envolvidos e os financiadores. Essas avaliações têm por obrigação elaborar documentos/relatórios técnicos especializados e descritivos para os “mentores” políticos e relatórios simplificados para auxiliar os professores e diretores das escolas a interpretar os resultados relacionados às suas situações particulares.

A tendência de valorização da avaliação, associando a qualidade de ensino e medidas de desempenho, faz parte de um processo de cooperação internacional. Inúmeros programas de apoio voltados ao desenvolvimento de políticas educacionais condicionam o aporte de recursos financeiros aos projetos que apresentem metodologias consistentes de busca de indicadores de impacto nos sistemas educativos.

Sendo assim, mesmo que nos últimos anos o MEC tenha dado grande ênfase à política de avaliação educacional, com a consolidação do SAEB, assumindo a responsabilidade atribuída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino, ainda, de modo geral, a escola pública apresenta os mesmos problemas de sempre: infraestrutura deficiente, professores mal remunerados, um ensino de baixa qualidade e índices de evasão muito grandes.

Como explicita Freitag (2007), o grande problema do SAEB é que os seus resultados não chegam à escola e nem aos professores, que o encaram como mero “instrumento regulatório”, e chega à seguinte conclusão sobre o IDEB:

Por isso concluo que o IDEB é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados. Ou seja, a função do MEC assumida pelo governo Lula mantém a lógica perversa vigente durante doze anos de FHC (FREITAG, 2007, p. 967).

É esse o cenário que permeia as discussões sobre o IDEB: de um lado, uma esfera excessivamente otimista; de outro, aqueles que não o veem com a mínima possibilidade de diagnosticar os sistemas de ensino, aferindo seus níveis de qualidade.

Existem certamente alguns pontos positivos no IDEB, pois, queiram ou não, é a primeira vez que o país possui um indicador sintético tão assimilável e prático, inclusive para comparações e análises de dados. O que é certo é que se deve fazer uso desses dados para a mobilização da sociedade em prol da qualidade da educação, superando a permeabilidade às ideologias capitalistas e mercadológicas que ele, mesmo tendo suas vantagens, não deixa de ter.

Não nos é possível vislumbrar se esses resultados do IDEB serão positivos ou não, mas é preciso ter a expectativa de que os fatos históricos e os embates entre as culturas organizativas da escola delinearão caminhos mais úteis para sua efetivação ou seu desmantelamento como indicador educacional, buscando sempre ações com contornos mais democráticos.

2.3 FORMAÇÕES CONTINUADAS DESENVOLVIDAS NO MUNICÍPIO DE IVAIPORÃ - PR

Do ponto de vista dos governos, as formações de professores inicial e continuada devem estar vinculadas à melhoria da qualidade da educação e à constante atualização do educador face às rápidas mudanças que ocorrem na estrutura socioeconômica da sociedade. Na perspectiva dos educadores, os programas de formação de professores devem estar voltados para a valorização do magistério como um dos elementos de um conjunto de

medidas, tais como: melhoria nas condições de trabalho, política salarial digna, planos de cargo e carreira.

Compreendendo a questão da formação continuada para os profissionais da educação como algo necessário e significativo, pode-se afirmar que ela fornece conhecimentos, repara lacunas do processo de formação inicial, além de contribuir para uma reflexão em relação às mudanças que estão ocorrendo no setor educacional.

Neste sentido, em busca de novos desafios e de mudanças na educação municipal, o Município pesquisado em questão passou a trilhar os caminhos da Formação Continuada a partir do ano de 2000, com o objetivo de propor ao educador situações que possam contribuir à reflexão de suas ações didático-metodológicas. Nos anos anteriores, a formação já acontecia, porém de forma esporádica, sem sequência de conteúdos a serem estudados pelos professores cursistas. Esses encontros eram entendidos apenas como momentos de trocas de experiências pelos seus pares, que culminavam em discussões, mas sem uma ação concreta voltada ao enriquecimento das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. No entanto, quando volta-se as atenções ao aspecto de que a formação continuada promove momentos de reflexões, de forma a articular e subsidiar o professor com conteúdos teóricos e práticos, com objetivo de fundamentá-lo, no sentido de que ele repense constantemente a própria prática, e que os avanços tecnológicos e sociais têm exigido dos profissionais da educação uma constante atualização, é essencial que a formação continuada se configure num processo de crescimento intelectual e profissional dos docentes.

Nos dias atuais, o profissional da educação destaca-se no cenário educacional como agente transformador e formador de opiniões. Diante desse cenário, o professor tem se voltado à consciência de que o constantemente aprimoramento de suas práticas, por meio de reflexões sobre o seu pensar e o seu fazer pedagógico, contribui para que a mediação dos conhecimentos possa alcançar níveis satisfatórios de desenvolvimento.

O poder público, por sua vez, pode contribuir, promovendo ações que contemplem a formação do professor, com cargas horárias acessíveis, com organização de formações direcionadas às reais necessidades dos professores, com valorizações e também condições de autonomia para aplicar em suas salas de aulas as mudanças que julgarem necessárias a uma prática diferenciada.

O Município de Ivaiporã, há dez anos, possui uma postura voltada ao fortalecimento das ações desenvolvidas pelos seus docentes, priorizando o processo de

formação continuada como espaço necessário às interlocuções, socializações, momentos de reflexões e discussões dos processos de ensino e aprendizagem que permeiam a educação municipal, tendo-se como prioridade as questões relacionadas aos processos de desenvolvimento da leitura e da escrita nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, por entender que esse processo constitui-se em base para toda escolarização do aluno.

Nesse contexto, o professor é considerado o agente transformador do seu próprio crescimento e inovador de sua prática, num processo crítico-reflexivo, que contemple elementos necessários ao desenvolvimento um ensino voltado a questões de aprendizagem significativas por parte do aluno.

Os Cursos, Programas e Oficinas desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Ivaiporã - PR deram-se das seguintes formas:

PCN em Ação: (2000 e 2001) Parâmetros Curriculares Nacionais – MEC. Ministério da Educação e Cultura lançou o Programa PCN em Ação, em parceria com os municípios, num encarte de 07 (sete) volumes em que se consignavam as disciplinas do núcleo comum e também os chamados temas transversais ética, cidadania, educação sexual e educação ambiental. Esse programa era em rede, ou seja, o MEC disponibilizava um grupo de professores que formavam tutores, em cidades polos e esses desenvolviam as formações com o coletivo de professores.

Os municípios maiores tornavam se polos e coordenavam os trabalhos dos municípios menores. Ivaiporã tornou-se Polo do Vale do Ivaí, com a abrangência de quatorze municípios da região. A princípio, o MEC descentralizou uma equipe de professores que fez a formação inicial dos tutores no município polo. Cada município que fazia parte do Polo enviou 08 (oito) tutores com representantes de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental.

Após a formação, esses tutores formavam, nos municípios, turmas com professores, por série, para a formação com leituras, estudo de casos e análise do material. Essa formação com base nos PCN estava voltada ao processo de reflexão da prática pedagógica dos professores, com vistas ao entendimento dos processos de apropriação da leitura e de escrita pelos alunos do Ensino Fundamental.

PROFA: (2002 e 2003) Programa Nacional de Professores Alfabetizadores, coordenado pelo MEC e em parceria com os Municípios, com o objetivo de levar o professor alfabetizador a analisar as fases desenvolvimento da criança e a relação com o

processo de alfabetização e letramento: desde a garatuja até a leitura e escrita propriamente dita.

O município fez uma seleção de professores alfabetizadores que aderiram ao programa durante dois anos. O MEC encaminhou aos professores todo o material já pronto: livros com fundamentação teórica dos processos de alfabetização; fitas de vídeo relatando experiências de professores alfabetizadores. Os encontros eram semanais e perfaziam um total de cento e vinte horas de formação, sendo uma parte presencial e outra a distância. Nesses encontros eram disponibilizados aos professores modelos de atividades e aspectos a serem observados no processo de alfabetização das crianças.

Após cada encontro, os professores desenvolviam as atividades em sala de aula; em seguida, reuniam-se para os encontros portando os materiais coletados e discutiam as fases em que as crianças se encontravam, propunham atividades que auxiliariam o desenvolvimento integral da criança. O programa direcionava a relação professor /aluno como ponto de partida para o desenvolvimento dos processos da leitura e da escrita, priorizava a valorização do conhecimento produzido pelo aluno e priorizava o repensar da prática do professor.

QUALIFICAÇÃO PEDAGÓGICA: (2004 e 2005). Formação desenvolvida pelo Instituto Polis Civita de Curitiba. Os professores trabalhavam em grupos por série, nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Inclusão; os tutores visitavam as escolas mensalmente e faziam as formações durante dois dias mensais, com o objetivo de assessorar a prática pedagógica do professor e orientar a equipe pedagógica a auxiliar cada docente com estudo de casos e sugestões de atividades e encaminhamentos metodológicos diferenciados, sempre com foco no desenvolvimento integral do aluno.

CEFORTEC: (2006 e 2007) – Centro de Formação Continuada. Criado pelas Universidades Estaduais em parceria com o MEC, o programa objetivava a integração entre a Universidade e a educação municipal.

No Município, ocorreram as formações pelo Polo da UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), em que foram desenvolvidas as formações nas seguintes áreas: Gêneros Textuais e Ensino; Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Formação de Professores da Educação Infantil.

O programa se desenvolveu através de rede, de modo que a equipe pedagógica do município fazia as formações na Universidade e, na sequência, montava grupos de professores que semanalmente participavam dos encontros, com livros que davam

embasamento teórico, com enfoque na autoformação do professor, na análise crítica de sua prática, na situação educacional do seu município, sua escola e mais especificamente na sua função enquanto agente transformador de uma educação igualitária em sua sala de aula com seus alunos.

PRÓ-LETRAMENTO: (2007 a 2010). Também em parceria com as Universidades, o PRÓ-LETRAMENTO foi um programa voltado à alfabetização e linguagem e compreensão matemática.

Foi elaborado com fundamentação teórica objetivando a discussão de conceitos de alfabetização e matemática de modo a favorecer não só a reflexão de uma nova prática de ensino, mas sua construção com a socialização de experiências. As atividades propostas estão voltadas a vivências dos professores em suas salas de aula, sendo utilizadas como objeto de análise, para que, assim, o espaço da prática docente seja ampliado, buscando qualificar cada vez mais o trabalho do professor.

Sendo este programa a base dessa investigação, descreve-se, na próxima seção, sua caracterização.

3 CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA – PRÓ-LETRAMENTO: ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM

É preciso, sobretudo, considerar os professores como produtores de conhecimento que são, como leitores reais, e, em função desse pressuposto, ajudá-los a (re)apropriar-se do conhecimento capaz de transformar criticamente sua prática cotidiana. (KRAMER; KAPPEL; CARVALHO, 2001, p. 88).

O PRÓ-LETRAMENTO tem como princípio-base a formação voltada à prática pedagógica do profissional da educação, contribuindo para o aperfeiçoamento de professores, de modo que estes repensem o trabalho escolar e, conseqüentemente, planejem ações didático-pedagógicas que venham, de fato, a viabilizar a aprendizagem de seus alunos.

Outro propósito desse programa é promover o fortalecimento de grupos de estudos envolvendo professores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, criam-se espaços e tempos de reflexões, via estudos, sobre a prática docente a qual se consolida no processo ensino-aprendizagem na sala de aula.

Os encontros são planejados e estruturados de modo a proporcionar o repensar de conceitos específicos das áreas voltadas ao ensino de linguagem, sobretudo acerca da aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos das séries iniciais; conceitos esses que, muitas vezes, não foram devidamente trabalhados na formação inicial dos professores.

Assim, associados à reconstrução de conceitos básicos, os estudos e discussões propostos buscam valorizar experiências e a interação dos professores, por meio de encontros presenciais, previamente estabelecidos e planejados; com a utilização de materiais didáticos, os quais trazem textos que vêm aprofundar a formação continuada e, conseqüentemente, a melhoria do trabalho escolar. E ainda, além de contribuir para que professores superem dificuldades em sua prática pedagógica, espera-se que manifestem lideranças locais que possam se fortalecer como referências à formação de outros grupos de estudos.

O Curso de Formação Continuada PRÓ-LETRAMENTO é voltado a questões relativas a duas áreas do conhecimento das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental: Matemática e Alfabetização e Linguagem. Caracteriza-se como semipresencial; prevê a formação de tutores locais em seminários presenciais nos diferentes pontos do país. Os tutores do município de Ivaiporã - PR foram capacitados pela UEPG – Universidade

Estadual de Ponta Grossa, onde receberam formação no sentido de coordenar as turmas de no máximo 50 professores participantes.

O trabalho dos tutores frente ao grupo de estudos é acompanhado pela Universidade coordenadora, por meio de relatórios, avaliações e replanejamentos. E, se houver necessidade de apoio, os tutores recorrem aos professores orientadores da universidade que presta assessoria.

Os professores cursistas recebem do MEC materiais necessários para a participação e estudo das etapas da formação, os quais são: um conjunto de sete fascículos e quatro fitas de vídeo contendo todo o conteúdo que será abordado durante formação.

O livro PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem aborda uma sequência de sete fascículos, assim dispostos:

1º fascículo: Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento – são apresentados vários conceitos fundamentais, que subsidiam o projeto do CFCP;

2º fascículo: Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação – discute-se a questão da avaliação, por meio de estratégias de avaliação formativa e contínua;

3º fascículo: Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino – são analisadas situações de aprendizagem a partir do ponto de vista da organização do tempo escolar e do planejamento das atividades por parte dos docentes, por meio de relatos de experiências;

4º fascículo: Organização e Uso da Biblioteca Escolar e as salas de Leituras – é discutida a importância da Biblioteca Escolar ou Sala de Leitura, sua organização e possibilidades de uso. Analisam, ainda, diferentes modalidades de leituras, a diversidade de suportes de textos e a fundamental mediação do professor ao longo do processo de letramento;

5º fascículo: O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos – são demonstrados alguns exemplos de jogos e brincadeiras realizados por professores;

6º fascículo: O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões – são apresentadas questões relacionadas ao uso do livro didático da Alfabetização e de Língua Portuguesa em sala de aula;

7º fascículo: Modos de Falar/Modos de Escrever – são discutidos modos de falar e de escrever, bem como a integração entre essas duas práticas e as suas relações com a aprendizagem da escrita.

Na maioria dos fascículos, as unidades textuais foram organizadas com base em análise de situações concretas do cotidiano escolar, em que as abordagens temáticas são registradas por meio de perguntas pedagógicas¹¹ e de narrativas¹² (relatos e histórias de vida de professores) e de atividades de reflexão e análise e de intervenção¹³.

Por meio da análise da configuração textual dos sete fascículos do programa PRÓ-LETRAMENTO na área de alfabetização e linguagem, buscou-se compreender: quais são as concepções teórico-metodológicas que norteiam a formação continuada de professores para o ensino da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental e quais os sentidos atribuídos à alfabetização, letramento, leitura, escrita e avaliação de aprendizagem da alfabetização nesse programa.

Pelos referenciais teóricos apresentados nos fascículos do CFCP, não foi possível identificar qual a perspectiva teórica defendida pelos autores da proposta; compreende-se que, pelas “pistas” apresentadas, esses referenciais resultam de estudos e pesquisas desenvolvidos por especialistas que investigam e teorizam as áreas de alfabetização, letramento, língua e ensino da língua, dentre eles destacam-se: Ferreiro (1985, 1988), Teberosky e Gallart (2004), Kleiman (1989, 1993, 1995, 1999, 2005), Lajolo (1986, 1987, 2005), Lajolo et al. (2001), Soares (1991, 1998, 1999, 2001, 2003), Vigotski (1998) e outros.

Vale ressaltar que esses autores fundamentam as concepções teóricas e metodológicas apresentadas nos sete fascículos do programa PRÓ-LETRAMENTO, na área de alfabetização e linguagem. Por outro lado, esses autores defendem concepções diferentes, embora relacionais, que se inserem em três modelos teóricos que fundamentam os estudos sobre o ensino da leitura e escrita, denominados “modelos explicativos”, que são: “construtivismo”, “interacionismo” e “letramento”.

¹¹ As perguntas pedagógicas são estratégias de problematização e norteiam os relatos de professores e as atividades propostas. Para Nadal e Ribas (2006, p. 29), “As perguntas pedagógicas são quatro: o que faço? Por que faço? Como passei a fazer de tal modo? Como posso fazer diferente? Elas têm um caráter problematizador, visando contribuir para um olhar desnudado e objetivo do professor sobre sua prática pedagógica e sobre os fatores profissionais, estruturais, pedagógicos, políticos e sociais relacionados a essa prática. Podem ser feitas pelo professor para si mesmo, num movimento de auto-avaliação, ou pelo formador ao professor, num movimento de problematização.”

¹² Segundo Nadal e Ribas (2006, p. 30), “As narrativas partem da tendência natural que se tem para contar histórias. São relatos escritos de fatos da prática pedagógica do professor, estratégias que permitem o avanço por diferentes patamares de tomada de consciência em direção à reconstrução da prática. Podem ser usadas num movimento de avaliação formativa da prática profissional, estimulando a reflexão sobre a ação e a percepção coerente da mesma.

¹³ As atividades de análise, reflexão e de intervenção são orientações teórico-práticas propostas aos professores, em relação aos temas e conteúdos abordados nos fascículos, que visam ao desenvolvimento de estratégias metodológicas voltadas para a melhoria das práticas de leitura e escrita na escola.

Nesse sentido, os autores da proposta de formação de professores para o ensino de leitura e da escrita do programa PRÓ-LETRAMENTO não defendem as mesmas concepções teóricas, pois os grupos de autores/pesquisadores que elaborou os fascículos dessa formação continuada são vinculados a diferentes universidades e centros de pesquisas, com perspectivas teóricas diversas.

Ao longo das discussões das unidades textuais, os autores apresentam aos professores um conjunto de orientações teórico-práticas, como perspectiva para a reflexão de aspectos considerados relevantes pelos autores e, também, como propostas de atividades a serem desenvolvidas pelos professores com seus alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, as atividades apresentam duas características básicas: uma, de reflexão e análise, e outra, de intervenção.

A primeira está relacionada a questões teóricas e problematizadoras, que visam possibilitar reflexões sobre temas específicos abordados nos fascículos e sobre a prática pedagógica dos professores em formação, relacionando-a com suas vivências. Apresentam, também, questões para análise e pesquisa sobre temas específicos e situações que envolvem as práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental; a segunda característica das atividades propostas está relacionada a questões procedimentais que visam encaminhar os professores para o desenvolvimento de estratégias metodológicas.

Várias atividades propostas baseiam-se em situações vivenciadas pelos professores, por meio de relatos apresentados nas unidades textuais dos fascículos, e, também, buscam incentivar os professores a relatarem suas experiências de leitura e histórias de vida. Apresentam, ainda, questões de planejamento, registro e divulgação de experiências desenvolvidas com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando socializar as práticas de leitura e de produção de textos na escola e possibilitar momentos de encontro, de discussões coletivas e de avaliação entre os professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Os fascículos apresentam grande número de atividades didáticas, propostas aos professores, num total de 120. Neles, os autores buscam estabelecer articulações entre as atividades propostas e os temas e conteúdos abordados. Há, portanto, uma maior preocupação com aspectos metodológicos, por meio de “atividades de reflexão”, “atividades de análise” e de “atividades de intervenção”.

Algumas atividades são propostas para serem desenvolvidas pelos professores e seus pares; outras, a serem desenvolvidas com os alunos em sala de aula, e os resultados apresentados durante os encontros de formação. Há uma orientação para que os professores registrem todas as atividades exercitadas durante o curso, seja nos encontros de formação ou em sala de aula com os alunos. Após essa etapa, as produções textuais são organizadas em portfólios¹⁴, que serão socializados durante os encontros presenciais entre os professores cursistas e os professores formadores.

É importante deixar registrado que as atividades propostas, com exceção de algumas, não estavam prontas para serem levadas diretamente à sala de aula, isto é, o Programa não teve a intenção de impor uma mudança, pois as atividades remetiam a reflexões sobre as práticas dos professores. O fato de as atividades não estarem prontas e acabadas para serem levadas diretamente à sala de aula, ao nosso entender, já justifica esta valorização das práticas adquiridas ao longo de sua vida profissional, isto é, o inacabamento das situações propostas pode ser complementado ou readaptado com situações que estão presentes no ambiente escolar específico da realidade de cada município.

¹⁴ Portfólio é a organização e arquivo de registros das aprendizagens dos alunos [e/ou dos professores], selecionados por eles próprios, com intenção de fornecer uma síntese de seu percurso ou trajetória de aprendizagem.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DO PROFESSOR

O trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor (TARDIF, 2007, p. 234).

A formação continuada e as práticas dos professores tem sido nos últimos anos o enfoque de pesquisas que procuram compreender como o professor internaliza as práticas discutidas durante as formações e, também, se são aplicadas no cotidiano de suas atividades pedagógicas, com vistas à melhoria da qualidade de ensino.

É fato que as formações continuadas só serão realmente significativas aos professores a medida que sejam voltadas ao processo de autocrescimento, autonomia pedagógica e repensar das questões educacionais, com propósito de inovar a prática dos professores e, conseqüentemente, tornar o aprendizado mais significativo.

Os processos de ensino e aprendizagem demandam conhecimentos teóricos e encaminhamentos metodológicos que considerem o contexto sócio-histórico do aluno; dessa forma, as aulas monótonas, sem relação com o cotidiano, podem contribuir para os baixos índices apresentados nas avaliações, nos últimos anos. De acordo com Demo (1995), para uma educação de qualidade acontecer, é fundamental a transformação do papel do professor de “auleiro” para orientador construtivo e participativo. Não basta apenas ministrar aulas, é preciso engajamento político, assim como ideais de formação para a cidadania.

Segundo o autor, o professor “auleiro” está inerte do próprio processo de conhecimento, apenas reproduz conteúdos predeterminados, sem que isso tenha qualquer resultado, tanto para ele quanto para o aluno. Na opinião de Demo (1995, p. 55):

[...] o professor é vítima de um processo de treinamento que o estigmatiza como repassador copiado. Destituído de propedêutica básica, afastado da pesquisa, alheio à inovação pelo conhecimento, não sabe mais que “dar aula”, há nisso uma forma de cultivar a ignorância, que coíbe a cidadania ou a faz de segunda classe.

Demo (1995) aponta falha nos processos de ensinar e aprender, processos esses relevantes para a qualidade da educação, na medida em que a formação, a motivação e as condições de trabalho do professor são dimensões significativas num quadro qualitativo e encontram suas raízes na própria formação desse profissional.

A formação precisa levar em consideração algumas competências docentes, como a pesquisa e o desafio de construir conhecimento, a elaboração própria como processo de codificar pessoalmente o conhecimento, a teorização das práticas como forma de exercer um movimento de pensar a própria prática, a formação permanente como forma de atualização profissional e capacitação para a tarefa de educar e o uso de novas tecnologias da informação e comunicação, como forma de aprimorar o trabalho educativo em sala de aula.

Os programas de formação continuada demandam “reconhecer entre os professores, tanto em sua formação quanto em sua qualificação e em seu trabalho, diferenças de qualidade e desempenho no que se referem ao conhecimento e à habilidade.” (TARDIF, 2008, p. 279). Lembramos que, para Tardif (2008), o eixo central dos programas de formação continuada aponta para a prática dos professores e os problemas oriundos dessa prática.

Nesse sentido, é importante pensar o trabalho do professor alfabetizador como um complexo que vai além da alfabetização, como a codificação e decodificação. Nesta perspectiva, Freire (1986, p. 22) afirma que “[...] ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão do texto, e também como vincular o texto/contexto com meu contexto, o contexto do leitor”.

Para que a atividade de leitura se desenvolva de forma crítica e interativa entre leitor e escritor, é necessário que o professor conheça os processos de desenvolvimento dos alunos, as questões próprias da sua idade e da sua aprendizagem, para trabalhar numa perspectiva de alfabetização e letramento que contemple a capacidades que podem ser desenvolvidas em cada educando, desde antes do processo de leitura e escrita, na preparação para esta construção.

Assim, torna-se indispensável o preparo do professor para trabalhar com todas estas questões que envolvem o desenvolvimento de capacidades anteriores à leitura e à escrita.

Logo, é importante estabelecer esses processos de produção de conhecimentos para que os professores alfabetizadores possam produzir novos saberes em relação aos processos de construção da leitura e da escrita. É nesse sentido que foram estabelecidas todas as ações dessa pesquisa, em torno da formação continuada PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem, buscando compreender os referenciais teóricos e práticos sobre alfabetização e letramento; o desenvolvimento de trabalhos significativos junto aos alunos das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental.

Destaca-se, a seguir, uma breve contextualização sobre os processos de leitura e de escrita, algumas concepções relativas aos processos de ensino, o modo de organização do trabalho pedagógico.

O objetivo dessa contextualização é demonstrar os referenciais teóricos que norteiam a nossa pesquisa, no que tange ao entendimento de formação continuada e práticas docentes. Valorizou o conjunto de autores que fazem menção à formação continuada e às práticas da leitura e da escrita nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, voltadas a uma perspectiva teórica que privilegie o contexto sócio-histórico do aluno, num processo de mediação do conhecimento, compreendendo que ele é construído com significação a partir das relações dos sujeitos, no cotidiano escolar.

4.2 A INTERAÇÃO E A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

O sujeito, desde seu nascimento, convive com uma sociedade pré-existente da qual passa a fazer parte, inserindo-se nesse contexto por meio da apropriação do conhecimento com seus pares. As relações que estabelece com o entorno e as interações que realiza com os sujeitos pertencentes a essa realidade fazem parte de sua constituição, de seu processo de construção humana, sobre o qual Paulo Freire (2002, p. 63) constata: “[...] nem somos só o que herdamos nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos”.

Esses conceitos relacionados às questões educacionais, especialmente aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas séries/anos iniciais do ensino fundamental, demandam do professor, a seu tempo, no contexto educacional do qual faz parte, saber o conteúdo e como ensiná-lo, adequar-se às mudanças, conhecer as diferentes realidades, trabalhar com as diferenças, avaliar o processo de ensino-aprendizagem, levando em conta a realidade do aluno, da escola, as questões afetivas e

cognitivas imbricadas nesse processo, atualizar-se teoricamente, relacionar teoria e prática em sala de aula.

Dessa forma, a análise reflexiva dos professores ao contexto educacional a que pertencem e as leituras de referenciais teóricos voltadas aos processos de ensino e aprendizagem são essenciais para o direcionamento do trabalho pedagógico do professor. Sabemos que as escolas disponibilizam: propostas pedagógicas, livros, referenciais teóricos, produções científicas, documentos oficiais e outros materiais, mas o que se vê nas escolas é que, por vezes, ficam nas estantes ou são lidos sem que ocorram possibilidades de diálogo sobre eles. Nesse sentido, Carvalho, Nacarato e Varini (1998, p. 101) expressaram a necessidade de os docentes, no seu ambiente de trabalho, formarem grupos para uma reflexão crítica e sistemática de sua prática, considerando o contexto no qual estão inseridos e visando a ações/projetos de intervenção no cotidiano, com objetivo de melhoria dessa prática. São essas características que constituem um professor-pesquisador, reflexivo e profissional.

Juntamos a essas ideias as de Vigotski (1991), para quem o conhecimento é também social, histórico e culturalmente construído. Desde o nascimento, os sujeitos constroem e adquirem significados, por meio do convívio familiar, da relação com outras pessoas e pelo uso de objetos necessários a sua sobrevivência. Sendo assim, não é possível o indivíduo constituir-se nulo em relação ao conhecer, ou seja, dizer-se que ele nada sabe, pois está em constante interação com o ambiente a sua volta. O autor ressalta que,

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 1991, p. 33).

Bakhtin (1981), na mesma direção de Vigotski, advogou a relação do sujeito com o conhecimento enquanto histórico e socialmente construído. Para ele, a atividade mental é constituída de fora (exterior) para dentro (interior) do sujeito. De acordo com o autor, a atividade mental tende desde a origem para uma expressão externa plenamente realizada. Mas, pode acontecer também que ela seja bloqueada, freada. Nesse último caso, a atividade mental desemboca numa expressão inibida. “[...] Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar

a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável” (BAKHTIN, 1981, p. 118).

Fundamentada nos autores citados e levando em conta essa visão histórico-cultural do processo de ensino e de aprendizagem, trazida pelo CFCP que enfatiza o mecanismo de aproximação do contexto escolar – educador, à realidade desejada – com vistas ao desenvolvimento do educando, essa formação define que o conhecimento não existe e coexiste sozinho, ele é permeado por algo humano, seja este o próprio ser ou indiretamente relacionado a ele (meio social, um livro, etc.). A interação entre os conhecimentos sociais e históricos constitui fator relevante ao ato de educar.

O professor enquanto mediador tem como atribuição no processo interacional a função de propor ao aluno um aprendizado que faça relação com o seu contexto sócio-histórico. Ser mediador, no entanto, implica em também ter se apropriado desse conhecimento. Nesse sentido, concebe-se à linguagem papel fundamental e primordial no processo de construção do conhecimento. Isso porque apenas decodificar a leitura não é suficiente para que a prática ganhe movimento e vida, pois não se trata apenas de memorizar informações, mas, sim, aprender e apreender internamente; trata-se de saber fazer, traduzir os conhecimentos na prática.

É fato que leitores não se sentem interlocutores de documentos quando não os compreendem, quer sejam educandos ou docentes. Dessa forma, a existência do documento oficial na escola de nada contribui se não envolver e comprometer aqueles a quem se destina de forma clara e significativa. Nesse contexto, espera-se que o professor se constitua autor de tal leitura, estabeleça significado e atribua sentido entre o documento e sua prática pedagógica. Caso contrário, tal documento não passará de mais um papel nas estantes das escolas.

4.3 OS PROCESSOS DE LEITURA E DE ESCRITA: UM BREVE HISTÓRICO

Até meados de 1980, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita limitava-se à alfabetização, consistindo no aprendizado do alfabeto e na sua utilização como código de comunicação; de um modo mais abrangente, a alfabetização era definida como um processo pelo qual o indivíduo decorava regras gramaticais. O objetivo era levar a criança à aprendizagem do sistema convencional da escrita – primeiro apropriar-se do sistema de

escrita, para só depois fazer uso dele. A questão que então se colocava para alfabetizadores era a escolha de métodos de alfabetização.

Os métodos de alfabetização se alternaram ao longo do tempo, com diferentes enfoques metodológicos; ora a opção pelo princípio da síntese, isto é, alfabetizar a partir das unidades menores da língua – dos fonemas, das sílabas – em direção às unidades maiores – à palavra, à frase, ao texto; ora a opção pelo princípio da análise – alfabetizar a partir de análise das unidades maiores e portadoras de sentido: a palavra, a frase, o texto, em direção às unidades menores.

Observa-se, nesse período, que nem sempre o professor desenvolvia competência científica e técnica para decidir qual método a utilizar. Ele, não raro, não conhecia as particularidades do método, a fim de pô-lo em prática com êxito, uma vez que estes demandavam uma sequência de ações.

Já em meados dos anos 80, a difusão no Brasil da psicogênese da língua escrita – do construtivismo – trouxe nova orientação para a aprendizagem inicial da língua escrita. Aboliu-se a vigente distinção entre: a aprendizagem do sistema de escrita, de um lado, e as práticas reais de leitura e da escrita, de outro, configurando-se em um processo de sentido único, de complementação, de forma que leitura e escrita fossem apresentadas ao aluno como processos intrínsecos.

Para que essa transformação acontecesse, foi necessário que o professor passasse a considerar os alunos que têm em sua sala de aula a sua realidade cotidiana, as suas características, as competências cognitivas/motoras exigidas para iniciar a leitura, os meios e os recursos de que dispõem, antes de escolher o “método adequado”.

A alfabetização passou a designar, progressivamente, o processo não apenas de ensinar e aprender as formas de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e da escrita, de forma interativa.

Diante dessas exigências de tornar o leitor um sujeito capaz de interpretar as entrelinhas do texto, surge uma nova denominação para o processo de alfabetização: alfabetização funcional, criada com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais e, posteriormente, o da palavra *letramento*.

Com o surgimento do termo *letramento*, muitos pesquisadores passam a utilizar as seguintes expressões: alfabetização para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza funcional do sistema da escrita, e *letramento* para usos e competências

da língua escrita, como resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, e habilidades em práticas sociais, como forma de interação e socialização dos conhecimentos aprendidos.

Magda Soares¹⁵ (2003), em uma entrevista¹⁶, define o letramento como: “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno.” O sentido ampliado da alfabetização, o letramento, de acordo com Magda, designa práticas de leitura e escrita. A entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever. Além disso, o aluno precisa saber fazer uso das atividades de leitura e escrita e envolver-se nelas. Ou seja, para entrar nesse universo do letramento, ele precisa apropriar-se do hábito de buscar um jornal para ler, de frequentar revistarias, livrarias, e, com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita.

Dessa forma, destacam-se, no início dos anos 90, as práticas fundamentadas no ideário construtivista, trazendo como ponto positivo a introdução ou o resgate de importantes dimensões da aprendizagem significativa e das interações, bem como dos usos sociais da escrita e da leitura, articulados a uma concepção mais ampla de letramento. Em contrapartida, nem todos os professores alfabetizadores assimilaram esse novo conceito de letramento; assim, algumas compreensões acerca desta teoria construtivista implicaram distorções e interpretação equivocadas, causando, talvez, uma certa falta de direcionamento do processo de ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita. Isto se deu devido ao fato de o professor, em cada ano que se inicia, ter a difícil tarefa de optar por uma dada forma de ensinar a ler e escrever, o que demanda não só conhecimento dos métodos existentes, como também requer concepções teóricas consistentes e argumentação conceitual sobre as características e processos cognitivos envolvidos em cada método de iniciação à leitura, o que nem sempre se encontra no cotidiano escolar.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases criou os ciclos na organização de ensino. Com isso, podemos perceber que a classe de alfabetização em um ano não dá conta da alfabetização, que agora é vista não somente como a aprendizagem mecânica do ler e escrever, mas como um período quando a criança é levada a dominar as práticas de leitura e de escrita desta nossa sociedade grafocêntrica.

¹⁵ Magda Becker Soares, professora titular da Faculdade de Educação da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e doutora em Educação.

¹⁶ Entrevista concedida ao Diário, na escola de Santo André, em 29 de agosto de 2003.

Nestas últimas décadas, houve muita reflexão, discussão e revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial, as quais não estavam tendo resultado satisfatório. Muito se tem discutido sobre a posição do professor no processo de letramento, que tem como princípio analisar o processo de alfabetização e também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral. Cabe lembrar que a alfabetização de um indivíduo promove sua socialização, já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros indivíduos, acesso a bens culturais e a compreensão das informações oferecidas pelas instituições sociais. É um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo.

Essa tessitura só é possível se o professor conhecer, elaborar os conceitos, explicando a multiplicidade de vozes marcadas nos textos com que trabalha com a criança no contexto histórico social determinado em sua prática. Bakhtin sintetiza o papel do professor nesse processo, ao afirmar que se toma consciência de uma linguagem por meio da luz projetada sobre ela por uma outra. “Pode-se construir uma imagem da linguagem unicamente do ponto de vista de uma outra linguagem, aceita como norma.” (BAKHTIN, 1988, p. 157).

Dessa forma, é preciso compreender que alfabetização e letramento são processos inter-relacionados e que a articulação de procedimentos que alfabetizam e letram é o ideal compromisso de uma educação igualitária: propiciar às crianças uma entrada plena no mundo da escrita.

Em suma, todo este estudo sobre a história da alfabetização, desde o surgimento da escrita, passando por métodos, cartilhas e teóricos, até os dias de hoje, nos aponta como os índices de alfabetismo sempre foram insatisfatórios. Então, faz-se necessário repensar a aquisição da língua escrita para que o processo de aprendizagem seja mais eficaz e atenda às exigências de nossa sociedade grafocêntrica. As formações continuadas podem ser espaços de discussões e estudos propícios à construção de novas práticas pedagógicas, voltadas às necessidades de construção de um processo de letramento mais significativo.

4.4 A LEITURA E A ESCRITA NA FASE INICIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

Muito antes de chegar à instituição escolar – Ensino Fundamental e mesmo a Educação Infantil –, a criança já convive tanto com a escrita quanto com seu uso. Nesse

sentido, a escrita está sempre presente: por meio da interação e socialização de conhecimentos em livros, revistas, jornais e outros meios de comunicação na vida da criança. Portanto, independentemente da condição socioeconômica a que pertencem os alunos, a leitura e a escrita permeiam seu contexto.

Assim posto, evidencia-se que desde muito cedo a criança convive com práticas de letramento – por meio de materiais escritos ou vendo pessoas lendo e escrevendo; assim, as práticas de leitura e de escrita passam a fazer parte do seu cotidiano. Com base neste princípio, é possível afirmar que o leitor preexiste à descoberta do significado das palavras escritas; configurando-se interlocutor de um texto, com ideias e interpretações do escrito no decorrer das experiências de vida.

Os primeiros passos da criança no mundo da escrita, fora e antes da instituição educativa, ocorrem de forma assistemática, casual, sem planejamento. Portanto, é a escola que passará a orientar de forma sistemática, metódica e planejada a esses processos de alfabetização e letramento, o que demanda da instituição escolar: objetivos definidos, professores compromissados e preparados para desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a continuidade e aprimoramento dos conceitos que a criança traz do seu contexto sócio-histórico, quando se começa a organizar os conhecimentos adquiridos a partir de situações de aprendizagem e as relações entre as experiências procedem a leituras, as quais habilitam basicamente a interpretação de qualquer situação.

Os estudos de referenciais teóricos a respeito dos processos de letramento podem contribuir para a compreensão do professor de como a criança se apropria da aprendizagem da leitura e da escrita.

A exemplo, destacamos que Martins (2003, p. 19) afirma:

A psicanálise enfatiza que tudo quanto [...] impressionou a nossa mente jamais é esquecido, mesmo que permaneça muito tempo na obscuridade do inconsciente. Essa constatação evidencia a importância da memória tanto para a vida quanto para a leitura.

Essa afirmação evidencia que, quando o professor compreende esse processo, pode propor encaminhamentos de práticas que privilegiem o desenvolvimento do aluno, principalmente na compreensão de que a palavra escrita trata-se de um signo, não disponível na natureza, criado como instrumento de comunicação, registro das relações humanas, das ações e aspirações dos homens.

Dentro desse contexto social, é de fundamental importância que o aluno mantenha uma troca permanente de informação, que sejam incentivados a realmente ler o que está explícito à sua volta, pois somente podem ser conseguidas as mudanças necessárias através de bons textos e bons autores, porém que haja relação com a realidade dos discentes. No entanto, se uma grande parcela dos alunos ainda apresentam uma deficiência tão marcante, será complicado o desenvolvimento da compreensão e assimilação de tantos conteúdos relevantes para a mudança do nosso quadro social. Saber ler e escrever, já antiguidades, significava à classe dos senhores, dos homens livres, possuir bases de uma educação adequada para o desenvolvimento das capacidades intelectuais quanto espirituais. Portanto, historicamente, a apropriação da leitura e da escrita sempre contribuiu para a emancipação do homem, tanto que esse processo tornou-se universal e de acesso a todos.

Mas analisar a dimensão desse processo tornou-se uma tarefa extremamente complexa, uma vez que o processo de aprendizagem da leitura se dá a partir da decodificação de signos pré-estabelecidos. Contudo, a significação da palavra escrita é mais que um signo a ser decodificado. Bakhtin (1997, p. 132), em seus estudos, escreve sobre a importância dos signos e sua significação na interação: locutor e receptor.

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro.

Os significados são construídos na interação locutor e interlocutor; estes vão harmonizando as diversas vozes que permeiam todo discurso. Dessa forma, juntos – locutores e interlocutores – dão forma e sentido às suas histórias, às suas falas, a todos os enunciados dos quais necessitam para o estabelecimento de atos de comunicação. E, ainda, esses atos podem ser expressos pela leitura e pela escrita do cotidiano, as quais não se pautam em orientações normativas.

Como já se destacou nesse texto, saber ler textos escritos e produzi-los na linguagem escrita, ainda hoje, é um aprendizado a que não se tem acesso naturalmente. Observa-se que, entre as gerações passadas, esse processo de letramento era privilégio de pouquíssimos, pois esse aprendizado se baseava em disciplina rígida, por meio de métodos sintéticos, caracterizados pelo progresso passo a passo: primeiro, decorar o alfabeto; depois, soletrar; por fim, decodificar palavras isoladas, frases, até chegar a textos

contínuos. Isto, inserido no contexto relacionado às concepções e ideias que cada época cultiva.

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (Os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.). (BAKHTIN, 1997, p. 281).

O homem considerado pré-histórico já lia os sinais da natureza e os interpretava, assim como tentava reproduzir mensagens nas pedras e rochas. Isso deu origem aos primeiros pictogramas com intenção expressa de comunicar, embora esses desenhos primitivos não assegurassem uma mensagem precisa para seus semelhantes.

Na pré-história houve, então, a representação das palavras por meio de desenhos, numa determinada ordem, isto é, havia um significado para cada desenho. Essa tentativa de representar o mundo foi utilizada por diferentes povos, em diferentes épocas. Ocorreu com os sumérios, com os chineses e com os egípcios, que chegaram a construir uma escrita com seiscentos pictogramas. Segundo Cagliari (1993, p. 106), “A história da escrita vista no seu conjunto, pode ser caracterizada em três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética”.

Apesar de séculos de civilizações os processos de letramento, hoje, não são muito diferentes. Com base em experiências educacionais, na observação e no acompanhamento dos processos de letramento desenvolvidos por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa pesquisadora observa que muitos educadores não conseguem superar a prática formalista e mecânica e, para a maioria, deles aprender a ler se resume à decoração de signos linguísticos. Essa formação consiste em criar um bloqueio no aluno, que passa a ver a leitura apenas como um processo punitivo ou simplesmente a leitura das palavras pelas palavras, sem uma análise crítica e sem a leitura contextual.

No entanto, o ensino da leitura e o da escrita é um processo que prioriza a participação do aluno de forma ativa e interativa, não se restringindo basicamente em decodificar códigos, mas, sim, em dar sentido a eles, de forma a compreendê-los.

A leitura vai, portanto, além do texto e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante ao ler, deixando de ser mero decodificador ou receptor passivo.

Os pressupostos teóricos de Vigotski (1998), cuja contribuição tem sido valiosa no campo educacional no Brasil, direciona a discussão sobre o aprendizado da escrita, descrevendo o processo de apropriação da escrita como cultural, de caráter histórico, envolvendo práticas interativas. A aprendizagem da escrita refere-se, pois, à aquisição de um sistema de signos que possibilita ao homem interagir no seu meio, comunicando-se entre seus pares.

Dessa forma, elevam-se os pensamentos de que é necessário o desenvolvimento de competências específicas para o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que as envolvem, ou seja, saber ler e escrever apenas como um processo de codificação e decodificação não conduz a criança à compreensão de mundo e nem à participação efetiva nas atividades sociais que a rodeiam. O ato da leitura não se configura como uma adição de informações, mas, sim, como um processo de coordenação de saberes de procedência diversificada, com todos os aspectos inferenciais que isso supõe e cujo objetivo final é a obtenção de significados expressos linguisticamente.

4.5 A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

A responsabilidade de ajudar o aluno a transcender a decodificação do código escrito compete à escola. A leitura e a escrita precisam fazer sentido e estar vinculadas à vida do sujeito, possibilitando a sua inserção no meio cultural ao qual pertence, tornando-o capaz de produzir e interpretar textos. Como ensinar a ler e a escrever são atribuições da escola, há o desafio indispensável para todas as áreas/disciplinas escolares, uma vez que se constituem como base para o desenvolvimento da capacidade de aprender e constituem competências para a formação do estudante.

Mais importante que reter informações obtidas pela leitura tradicional dos textos, nas áreas que compõem o currículo escolar, as atividades de leitura e de escrita focadas na interpretação proporcionam aos alunos condições para que possam, de uma forma permanente e autônoma, identificar novas informações pela leitura do mundo, e expressá-las, escrevendo para e no mundo. Segundo Kleiman (1987, p. 8),

Leitura implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos daqueles que são relevantes à compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.

Assim, leitura e escrita constituem-se como competências não apenas de uso burocrático, mas de compreensão da vida cotidiana em sociedade.

Para Morais (1996), a compreensão dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita demanda o entendimento dos mecanismos cognitivos que sustentam a capacidade de leitura e o processo de aprendizagem dessa capacidade. Por meio da psicologia cognitiva, esse autor procura explicitar a estruturação e a organização dessas capacidades. Na leitura, o aprendiz tem de estabelecer a correspondência entre a palavra escrita e as faladas e determinar o significado que elas comportam. Tem, portanto, de desenvolver habilidades de decodificação e também de reconstrução de sentido.

A proficiência em leitura depende, ainda, de outras habilidades e conhecimentos desenvolvidos em fase precedente ao seu aprendizado escolar. Isso demanda a ampliação de vocabulário, de familiaridade com diferentes gêneros discursivos, de habilidades de compreensão oral e de consciência metalinguística. Sobretudo, depende do conhecimento das convenções que envolvem o uso do código escrito, mas que seja relacionado e significativo ao seu meio.

Apesar dos avanços significativos, dos últimos anos, dos estudos sobre o processo de apreensão da leitura e da escrita, na relação direta com professores alfabetizadores, observa-se, em alguns casos, que a prática da escola parece distanciada da funcionalidade da linguagem escrita no contexto da sociedade, limitando-se aos usos mecânicos e descontextualizados. Esse pensamento corrobora com a afirmação de Vigotski (1998, p. 139):

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem como tal.

Isso ocorre, provavelmente, pelo fato de o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ao longo do tempo, ter sido organizado e orientado por metodologias propostas nas cartilhas acompanhadas de cartazes alusivos às sílabas. Essas metodologias pressupõem que os alfabetizandos detêm os mesmos conhecimentos e as mesmas experiências com a escrita e a leitura. Melhor dizendo, presume-se que as crianças chegam à escola sem construções teórico-práticas a respeito do ler e do escrever. Nesse caso, a

proposta escolar de alfabetização tem o mesmo ponto de partida, sem considerar os diferentes níveis ou graus de inserção da criança no mundo letrado.

No entanto, a aprendizagem da escrita é processual e se constrói em ritmo diferente em cada indivíduo. Assim, é natural que, numa situação de alfabetização, as crianças estejam em níveis diferentes de alfabetismo, considerando que:

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm sua própria aritmética pré-escolar, que somente os psicólogos míopes podem ignorar (VIGOTSKI, 1998, p. 110).

O pensamento vigotskiano, nessa perspectiva, dando conta de que a criança chega à escola com conhecimentos socialmente construídos, situa-se no conjunto das ideias sobre aprendizagem da escrita em que a criança não parte do zero. Num processo essencialmente social e interativo, ela se apropria da língua escrita em virtude de sua imersão no mundo letrado. De forma mais abrangente, Vigotski (1998, p. 97) estabelece a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças, por intermédio de um conceito teórico. E dessa forma concebeu o conceito de zona de desenvolvimento proximal como: a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento retrospectivamente, referindo-se às funções mentais já madurecidas, ou seja, o domínio daquilo que o indivíduo controla e consegue resolver de maneira autônoma, independente. Enquanto que as funções que pertencem à zona de desenvolvimento proximal podem ser verificadas pela necessidade de ajuda ou de apoio que o indivíduo tem para resolver problemas. Contando com um suporte mediador adequado e suficiente, as funções que hoje estão na zona de desenvolvimento proximal vão se consolidar, transformando-se em funções reais que, de ora em diante, já não mais exigem a ajuda de outras pessoas para a resolução de problemas.

Vigotski observa que na atividade de criação não há reprodução de impressões ou ações anteriores da experiência humana e sim uma atividade combinatória ou criadora, pois

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento.

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2003, p. 237).

Nessa direção, a imaginação humana, que é a base de toda atividade criadora, está presente em todos os campos da vida cultural e torna possível a criação artística, científica e técnica. Por isso, tudo o que nos cerca e que é fruto do trabalho do homem, o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, é produto da imaginação e da criação humana. Dessa forma, reafirma-se que desenvolvimento e aprendizagem se inter-relacionam e não devem ser desconsiderados nos processos de apropriação da leitura e da escrita.

4.6 A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NOS PROCESSOS DE LETRAMENTO

Com base nas concepções de Vigotski, a aprendizagem se concretiza na interação da criança, envolvendo sempre ações comunicativas. Os pressupostos que fundamentam essa ação possibilitam entender que a atividade simbólica possui uma função organizadora, produzindo novas formas de comportamento. A linguagem é vista como o instrumento mediador que promove o desenvolvimento. Nessa perspectiva, o pilar central é entender que psicointelectual do sujeito é fruto das suas interações como o meio em um contexto sócio-histórico.

Dessa forma, é possível afirmar que a leitura e da escrita, na visão de Vigotski, está voltado ao trabalho da aprendizagem como uma construção que ocorre “na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns” (KLEIMAN, 1993, p. 10). Portanto, o aprender a ler e escrever, no sentido amplo desse termo, acontecerá nessa interação, ou seja, “na prática comunicativa em pequenos grupos”, seja com o professor ou com os seus

pares, e na promoção de um contexto adequado para que a criança que não entendeu a leitura e não realizou a compreensão possa entendê-la. (KLEIMAN, 2004, p. 10).

A interação entre os sujeitos é um processo que acontece desde os primeiros anos de vida; a criança aprende e se desenvolve, porém esses processos ocorrem de forma diferenciada em cada criança, tendo em vista a relevância do contexto sócio-histórico a que ela pertence. Assim, o desenvolvimento segue o curso da aprendizagem, mesmo não sendo realizado em igual proporção, ou em paralelo, gerando o que Vigotski (2001, 2003) denomina “zona de desenvolvimento potencial”: conceito que define a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial da criança. As relações intrínsecas, dinâmicas e complexas entre os processos que ocorrem quando da aprendizagem e do desenvolvimento, possibilitam que o aprendizado seja fundamental para “o processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2003, p. 119).

Quando observarmos crianças no contato com a linguagem escrita, podemos inferir que a aprendizagem, provavelmente, também se faz a partir dos resultados do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, colabora para gerar mais aprendizado. Isso ocorre na interação da criança com a atividade de leitura adequada ao seu “nível de desenvolvimento efetivo”, o que há um progresso contínuo, e a aprendizagem parte das condições reais de maturação sobre o que a criança já é capaz de realizar, conduzindo-a à zona de desenvolvimento potencial.

Teorias vigotskianas baseiam-se na demonstração das consequências que as interações sociais produzem no eixo de desenvolvimento humano. A linguagem como ação mediadora nas atividades sociais promove significativas mudanças tanto na sociedade quanto na própria natureza humana. A interação social implica troca de significados entre pessoas, visto que os significados dos signos são construídos socialmente. Dessa forma, linguagem é de suma importância na perspectiva vigotskiana, na construção e aquisição de significados.

Kleiman (2004, p. 24) converge para essa perspectiva, quando declara que “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”.

Por meio da comunicação das crianças com o adulto, ou entre crianças e seus colegas mais amadurecidos, a linguagem passa a representar o elo da aprendizagem e do

desenvolvimento e, conseqüentemente, se converte em fala interior. A partir dessa interiorização, torna-se uma função mental de significativa importância por propiciar os meios fundamentais para a organização do pensamento (VIGOTSKI, 2001).

Vigotski (2003) assinala que, tanto na filogenia¹⁷ quanto na ontogenia¹⁸, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento não se limita somente à reconstrução de histórias, mas, também, em compreender como seu deu a evolução de cada grupo e suas características.

Dessa forma, o autor pontua que o desenvolvimento da linguagem ocorre numa seqüência gradativa e, antes mesmo de a criança conseguir regular seu comportamento, é capaz de controlar o ambiente por meio da fala. Quando o pensamento e a fala se cruzam, a criança estabelece novas relações com o meio

Desse ponto de vista, considera-se que o pensamento verbal está sujeito às condições históricas vivenciadas na sociedade. Vigotski (2003, p. 63) disse ainda que “o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e da fala.”

A criança realiza a compreensão de textos durante as atividades de leitura de forma gradativa, pois a estruturação do seu pensamento é progressiva. Isso nos faz compreender que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 2001, p. 115), o que converge para o entendimento da posição de Kleiman (2004), quando propõe que a complexidade nas tarefas de leituras seja mediada pelos professores progressivamente e passível de ser resolvida e compreendida.

As operações das crianças com os signos não são diretas, são mediadas por instrumentos e descobertas. O uso instrumental dos signos se desenvolve como resultado de um processo longo e complexo, “sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica, uma vez que revela com clareza a origem social dos signos e o seu papel crucial no desenvolvimento individual.” (VIGOTSKI, 1991, p. 51). E, ainda, caracteriza a aprendizagem significativa subordinada a uma atividade com características de

¹⁷ **Filogenia:** (grego: *phylon* = tribo, raça; e *genética* = relativo à *gênese* = origem) é o termo comumente utilizado para hipóteses de relações e evolutivas de um grupo de organismos, isto é, determinar as relações ancestrais entre espécies conhecidas.

¹⁸ **Ontogenia:** (*ontos* "ser"; *genesis* "criação"). Estudo das origens e desenvolvimento de um organismo desde o embrião dos diferentes estágios até sua plena forma desenvolvida.

transformações qualitativas, na qual a criança cria condições para elaborar seu conhecimento de forma sequencial.

Quando há sequenciação de pensamento, a relação do indivíduo torna-se dialética e possuidora de uma natureza histórica, que possibilita que o desenvolvimento humano ocorra a partir das condições sócio-históricas que já possui. Vigotski defende que “A internalização de atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana [...]” (VIGOTSKI, 2003, p. 76). O professor, dessa forma, passa a desempenhar a função de mediador nas interações das crianças, as quais necessitam realizar atividades mediadas pelo professor por meio da linguagem, o que torna as discussões em sala de aula, as conversações entre professores e educandos sobre os textos lidos e as construções de compreensões expressos nas falas imprescindíveis ao desenvolvimento. Isso se justifica pelo fato de a escola ter o papel de promover situações para que se dê a internalização de conceito, conhecimentos e responsabilidade significativa na proposta interacionista.

Trazendo essas reflexões para atual situação em que se encontra a educação no Brasil, compreende-se a responsabilidade da escola promover interações sociais com os meios culturais. Principalmente, quando defrontam-se com estatísticas de reprovação, reeditam-se as velhas preocupações sobre o papel da escola e o que ela tem feito com os seus alunos, sobre como trabalhar com esta realidade e como conseguir resultados mais satisfatórios.

Nessa perspectiva, os professores assumem papel principal no processo de construção e reconstrução da formação humana e, para que o desenvolvimento de práticas pedagógicas que correspondam a uma educação emancipadora, Silva (2005, p. 51) propõe que os professores deixem de lado a maneira “fatalista” com que veem o poder decisivo que as condições familiares possuem no processo de formação de leitores e passem a compreender, de forma crítica, as diferenças socioeconômicas e culturais entre as famílias dessas crianças. Desconsiderando as diferenças materiais, principalmente no acesso a livros existentes nos lares brasileiros, os professores podem “repassar às famílias uma função que elas não têm condições concretas de resolver”.

A formação de conceitos é outro ponto fundamental para o entendimento da compreensão leitora, e a aprendizagem desses conceitos ocorre do pensamento, decorrente do próprio desenvolvimento mental da criança, quando essa atinge o nível de maturação necessário para realizar internalizações.

As representações simbólicas sintetizam todas as percepções externas, internalizando-as. Nessa reflexão, o uso das palavras e suas significações promovem a evolução de muitas funções psicológicas, pois a linguagem auxilia na atenção deliberada, no pensamento lógico, na abstração, na memória, na capacidade para comparar e diferenciar. Convém, dessa forma, refletir os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvidos no contexto escolar. A inserção de novas palavras durante o processo de letramento é bem vinda à ampliação do conhecimento da criança. Porém, esse processo demanda muita habilidade do professor, no sentido de mediar os contextos sócio-históricos do aluno com novos conhecimentos. Isso porque os educandos no processo de apropriação de novos conceitos precisam fazer inferências com base nas experiências cotidianas.

Dessa forma, é preciso ter alguns critérios na escolha de textos. Kleiman (2004) sugere que a escolha de textos seja feita de acordo com a legibilidade deles ou o grau de dificuldade que apresentem; é preciso atentar para a relevância e o interesse dos alunos pelo tema e que também estejam de acordo com os objetivos acadêmicos da escola.

Esses cuidados na escolha do texto estão voltados ao atendimento das diferenças de desenvolvimento entre os tipos de conceitos que se estabelecem em decorrência das experiências práticas das crianças com os mesmos, e nas atitudes que as crianças têm com os objetos conceituados. A evolução dos conceitos, sejam científicos ou espontâneos, ocorre sob influências de diferentes condições externas e internas. Entretanto, os conceitos científicos promovem na mente infantil situações problemáticas diferentes daquelas com as quais a criança se depara quando está formando os conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2003). No trabalho com diferentes conceitos, as formas como as crianças apropriam-se desses conhecimentos difere muito, o que as faz seguir caminhos diferentes quanto ao seu desenvolvimento e funcionalidade.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas para leitura que viabilizam condições de interação da criança por meio de atividades que corroboram para que haja a construção de conceitos, tanto os espontâneos quanto os científicos, tornam-se mais significativas. Vigotski (2001), quando fala sobre a importância de os professores conhecerem a zona de desenvolvimento potencial dos seus educandos, nos permite entender os futuros passos das crianças e a dinâmica do seu desenvolvimento e possibilita o exame não só sobre o que a criança já produziu, como também o que poderá produzir sozinha.

Dessa forma, os processos de aprendizagem da leitura e da escrita convergem para o que Vigotski (2003, p. 156) declara: “a escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”, isso porque os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança compreende o seu processo; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona. As atividades leitoras, quando voltadas à compreensão da criança, tornam-se significativas e ampliam a visão de mundo: “a leitura de textos se coloca como uma ‘janela para o mundo’. Por isso mesmo, é importante que essa janela fique sempre aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisão do leitor”, como afirma Silva (2005, p. 56).

Com base nessas considerações, a atuação do professor enquanto mediador na construção de conhecimentos e formação de conceitos contribui para que o educando amplie a visão de mundo. Aumentando as possibilidades de relações sociais, aumenta-se a quantidade de conhecimentos compartilhados, resultando na promoção contínua de situações que auxiliam na formação de novos conceitos e na internalização de seus significados. No entanto, o desenvolvimento do processo de ensino da leitura e da escrita nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental é de difícil compreensão e demanda do professor uma formação sólida, com embasamento teórico e prática pedagógica reflexiva.

Dessa forma, são exigidas, do alfabetizador, mudanças ao longo do tempo. Isso ocorre porque a alfabetização não é uma realidade fora da história. O ato de ensinar as crianças a ler e a escrever – ou seja, as competências específicas do processo de alfabetização – também sofre transformações. Porém, a construção da identidade de professor está além das paredes da escola, das abordagens técnicas e metodológicas das práticas educativas. Ser professor e ser pessoa exigem saberes muito mais amplos que estão além do saber ensinar. Nóvoa (1995, p.14) enfatiza que o saber ensinar é algo relevante na profissão professor e salienta que a “maneira de ensinar evolui com o tempo e com as mudanças sociais”. A evolução histórico-social e cultural em que o ser humano vive traz para as práticas educativas a realidade, e neste ponto pode-se destacar o contexto social atual, que exige do professor saberes específicos.

Ser professor exige ter equilíbrio entre o “eu” pessoal e o “eu” profissional, mas no intento ter consciência que um pode interferir no outro, e que na essência está o ser humano e também as aprendizagens.

Os processos de aprendizagem são tão importantes como os produtos do conhecimento, embora estes sejam também importantes [...] O conhecimento cresce e alarga-se quando partilhado, de tal modo que a aprendizagem em colaboração e por descoberta decorrem da premissa de que o conhecimento é construído socialmente e o essencial a reter da ação é que as pessoas aprendam fazendo (NÓVOA, 1992, p. 86).

Este movimento, é que permite, por meio da formação continuada, a constituição e formação do professor com saberes e competências específicas para desenvolver o letramento como possibilidade de acesso a vários conhecimentos, que serão importantes para que homens e mulheres interajam no mundo de forma consciente.

A formação continuada de professores de língua materna tornou-se uma necessidade integrada às próprias atividades educacionais; não um acréscimo ou complementação, muito menos uma proposta de suprir defasagens e incompletudes. A formação continuada, nessa perspectiva, constitui um programa de procedimentos que dá sustentação ao diálogo entre sujeitos, além de colocar o professor em um movimento de sempre refazer suas práticas.

Atividades de formação continuada permitem a troca de papéis, de experiências, de informações, que possibilitem reflexões sobre “novas” realidades e sobre as consequências dessas “novas” abordagens no processo de ensino de língua materna.

A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor sujeito da ação, valorizam suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados a sua prática, compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia a dia. Por meio desse processo de formação, o profissional que atua nos anos iniciais do ensino fundamental poderá discutir suas experiências, atualizar-se em relação às novas tendências e abordagens produzidas na área, envolver-se em temas e procedimentos que possam contribuir para a superação de problemas e lacunas em sua prática docente. Poderá, em consequência, ter crescente autonomia para se tornar protagonista de seu processo de formação e contribuir para a formação de seus pares.

Nesse contexto, de possibilidades tão amplas, há ações e programas de formação continuada que ocorrem no espaço institucional e que devem ser previstos no projeto de alfabetização de cada escola. O PRÓ-LETRAMENTO é um programa de formação continuada de professores, que tem como objetivo obter resultados na qualidade da aprendizagem da leitura e escrita nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental.

O PRÓ-LETRAMENTO apoia-se no pressuposto de que as discussões sobre a alfabetização e o letramento devem adotar uma atitude equilibrada em relação às polarizações teóricas e metodológicas que cercam essa área de ensino. Isso significa que os conteúdos dos materiais de formação procuram redimensionar as questões teórico-metodológicas, considerando o atual contexto político-pedagógico da educação fundamental no país e as contribuições das diferentes perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais de escolaridade.

A discussão desses pressupostos baseia-se na experiência e no saber, acumulados pelos professores alfabetizadores e nos desafios que enfrentam cotidianamente e nas respostas que dão a esses desafios nas suas escolas.

O guia de formação do curso “Alfabetização e linguagem” (SILVA; FRADE, 2006) do PRÓ-LETRAMENTO propõe as sequências e estratégias didáticas para os encontros da formação. As estratégias mais utilizadas são: trabalhos em grupo, leituras individuais, elaboração de atividades de aplicação, socialização e análise dos conhecimentos ou das atividades elaboradas, aplicação dos conhecimentos e análise e reflexão dos novos conceitos ou capacidades adquiridas. Acrescentando a isso, o Guia Geral do Programa PRÓ-LETRAMENTO (BRASIL, 2007, p. 2-3) orienta que a formação continuada é de

Caráter reflexivo, considera o professor sujeito da ação, valorizam suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados a sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia a dia.

A partir do exposto, pode-se dizer que os objetivos desse curso de formação continuada confluem para a concepção que considera as internalizações já conquistadas pelos professores sobre suas práticas e é somente por meio da reflexão crítica sobre os conceitos que os professores construíram ao longo de sua trajetória profissional sobre a prática de alfabetização e das suas condições de trabalho, que eles terão condições de ampliar seu universo conceitual.

5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito da sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer lugar (TARDIF, 2008, p. 240).

Esta seção está voltada ao estudo da relação teoria e prática do professor abordado no Programa de Formação Continuada: PRÓ-LETRAMENTO – Alfabetização e Linguagem e as contribuições desta formação continuada para o aprimoramento do desenvolvimento dos processos ensino e aprendizagem no cotidiano escolar.

Com o objetivo de verificar as relações que os professores fazem entre o CFCP e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, elaborou-se questionário (ver apêndice A) com 08 questões abertas, entendendo que esse tipo de questão não se limita a quantificações; elas são usadas como apoio da organização e melhor visualização dos dados, facilitando a leitura, a análise e a comparação dos resultados. O questionário foi apresentado aos professores do Município de Ivaiporã - PR, que participaram do CFCP.

As perguntas formuladas foram agrupadas em dois blocos: no primeiro, com questões voltadas à descrição dos programas e cursos de formação continuada de que participaram nos últimos anos (2004 a 2010); no segundo bloco, a relação que os professores fazem entre o CFCP e sua prática pedagógica. A organização em bloco se deve ao fato de que o questionário foi elaborado de maneira que a investigação evoluísse, produzindo o avanço e o encadeamento organizado das ideias.

De acordo com as respostas dos professores, buscou-se ampliar o debate em torno da relação teoria e prática, com intuito de visualizar possíveis melhorias na qualidade do processo do ensinar e do aprender de forma significativa, a leitura e a escrita nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse momento, a pesquisadora observou que algumas respostas obtidas no questionário não davam margem à interpretação de dados ou, então, possibilitavam a dupla interpretação das respostas. Dessa forma, depois de uma análise criteriosa das respostas obtidas no questionário, foram escolhidas três professoras que haviam respondido o questionário, para participar de uma entrevista complementar.

Essa entrevista foi composta por questões fechadas, de acordo com as especificações do seu desenvolvimento na seção VI.

Os dados coletados foram lidos, analisados e interpretados à luz das teorizações correlacionadas à formação continuada de professores e aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Para maior visualização e compreensão, os dados foram organizados de acordo com as semelhanças nas questões e apresentados em tabelas, gráficos e na forma descritiva.

BLOCO 1: DESCRIÇÃO DOS PROGRAMAS E CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, DOS QUAIS OS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE IVAIPORÃ - PR PARTICIPARAM NOS ÚLTIMOS ANOS (2004 A 2010).

5.1 PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES EM OUTROS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, ALÉM DO CFCP

A formação continuada de professores apresenta-se atualmente bastante diversificada, entre aprendizagens informais no espaço escolar, até programas de cursos organizados e estruturados, podendo ser de curta ou longa duração, presencial ou à distância. Ela é pensada, geralmente, como uma série de cursos, palestras, oficinas, que informam sobre determinados tópicos. Na maioria das situações, essa formação apresenta características de cursos de aperfeiçoamento, desconsiderando muitos aspectos além dos estritamente informativos. Segundo TARDIF (2007 p. 291),

A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc.

Entender a diversidade cultural da nossa sociedade como fonte de conhecimento e saber lidar com ela na prática cotidiana é o desafio maior da profissão de docente. Para tal, os cursos precisariam contemplar, além da formação objetiva relacionada à competência técnica e disciplinar, o autoconhecimento, a autonomia, o compromisso político com a própria formação como uma questão de exercício de cidadania.

A formação continuada articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas lugares de referência, tem maiores probabilidades de êxito. Desse modo, pode-se dizer que cabe ao professor saber selecionar aquilo que julga

ser importante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, uma vez que a formação continuada visa desenvolver no educador uma prática pedagógica reflexiva.

Com o intuito de verificar a assiduidade dos professores nos cursos de formação continuada que vêm sendo desenvolvidos ao longo desses últimos dez anos, a partir de 2000, no município de Ivaiporã, e também com o objetivo de identificar qual a importância dessas formações para o aprimoramento da sua prática pedagógica, durante a coleta de dados se fez os seguintes questionamentos aos professores:

- Além do CFCP, você participou de outros programas/cursos de Formação Continuada de professores nos últimos anos (2004 a 2010)? Quais?

Os vinte professores (100%) responderam que já participaram de algum tipo de programa ou curso de formação continuada além do CFCP. Tais cursos e programas estão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 5 – Cursos e programas de formação continuada dos quais os professores participaram.

| Cursos ou programas de formação continuada | Nº de professores que citaram a sua participação |
|---|---|
| CEFORTEC | 08 |
| Libras | 05 |
| Ensino Religioso | 07 |
| PROINFO | 07 |
| Educação Especial | 01 |
| CONAE | 01 |
| Sexualidade | 01 |
| Formação pela Escola | 02 |
| PROFA | 01 |
| Gêneros Textuais | 01 |
| Qualificação Pedagógica | 02 |
| TOTAL | 36 |

Fonte: A autora.

O quadro apresenta dados referentes às participações de professores em diversos cursos. É possível constatar que os 90% dos professores citaram de dois a três cursos de formação continuada dos quais participaram no período investigado, além do PRÓ-LETRAMENTO. Esses dados apontam para a seguinte compreensão: a formação

continuada encontra o seu espaço nas necessidades pedagógicas, visto que, conforme afirma Libâneo (2004, p. 227),

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

Os processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, por meio da formação continuada, implicam mais uma vez a ideia de que o professor precisa estar em constante aperfeiçoamento.

Dessa forma, é possível perceber os esforços dispensados por eles na busca da sua qualificação profissional, uma vez que todos os professores que responderam o questionário possuem graduação e especialização. Dessa forma, observa-se que os professores buscam os cursos de formação continuada, basicamente, a partir das seguintes motivações:

- 1- Pela própria necessidade de se aperfeiçoar, de melhorar o seu desempenho em sala de aula, ou seja, com o intuito de melhorar a sua formação profissional;
- 2- Pela proposição de políticas públicas que favoreçam a progressão na carreira, de acordo com a formação do professor, por meio de programas e cursos de formação continuada.

É importante ressaltar que a progressão na carreira advinda da formação continuada de professores faz parte das políticas públicas dos planos de cargos e salários que são estabelecidos pelos municípios, estados ou federação, tendo cada um suas especificidades.

Desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) (art. 206, inciso V), que a valorização dos profissionais do ensino está prevista. Em 2006, pela emenda à constituição nº53/06, muitas questões sobre o magistério foram levantadas e as leis nº 11.494/07 e nº 11.738/08 passaram a especificar as responsabilidades de estado e municípios com as políticas de valorização dos profissionais da educação, definindo, inclusive, prazo para criação e implementação dos planos de carreira e piso salarial. A Lei nº 11.494/07 determina que:

Art.40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:

I- Remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;

II- Integração entre trabalho individual e proposta pedagógica da escola;

III- A melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem.

Parágrafo único. Os planos de carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na qualidade de ensino. (BRASIL, 2007a).

É necessário considerar a contribuição das políticas públicas promovidas pelo governo (federal, estadual e municipal) e pelos gestores educacionais, tanto na procura dos professores por essas formações quanto na divulgação, promoção e incentivo aos profissionais para que busquem a formação continuada, como um processo de crescimento e melhoria da qualidade de trabalho no cotidiano.

O fato de o município de Ivaiporã - PR possuir plano de cargos e salários que contempla em um de seus aspectos de promoção salarial a formação continuada, contribui, com certeza, para a quantidade e diversidade de cursos e programas aos quais os professores participaram. Como exemplo, citamos a fala da professora durante a entrevista

Eu sempre participo de cursos de formação continuada, além dos propostos pela Secretaria Municipal de Educação, busco outras formações a distância. Faço esses cursos com o propósito de melhorar a minha prática e também para obter horas de capacitação e poder ter elevação todo ano, por isso achei interessante participar. (D20).

A fala da professora confirma a afirmação de que o aspecto da valorização da formação continuada para progressão salarial é um fator de incentivos aos professores para buscarem novas formações. Mas também é evidente que todo curso de formação continuada apresenta em seu contexto discussões com fundamentação teórica, troca de experiências e análise de práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, o que evidentemente promove uma postura diferenciada e reflexiva do professor em relação ao seu desempenho pedagógico.

Considerando as reflexões acerca do bloco, pode-se relacionar o principal aspecto que caracteriza o perfil dos 20 professores participantes dessa pesquisa, a saber: todos os professores participam com frequência de cursos de formação continuada.

BLOCO 2: ANÁLISE DE DADOS VOLTADOS À RELAÇÃO TEORIA/ PRÁTICA NA VISÃO DOS PROFESSORES.

5.2 PRÓ-LETRAMENTO: ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM: TRATAMENTO DE DADOS E ATRIBUIÇÕES DE SIGNIFICADOS

Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. (FREIRE, 2005, p. 93).

A partir dos estudos teóricos sobre a formação continuada: PRÓ-LETRAMENTO – Alfabetização e Linguagem, realizou-se o trabalho de campo, tendo descrito anteriormente a caracterização da pesquisa e dos professores investigados, lembrando que os 25 professores municipais (100%) que atuavam em sala de aula e participaram da formação continuada em estudo receberam o questionário para ser respondido. Destes, 20 professores, isto é, 80%, responderam o questionário e o entregaram. Também desenvolveram-se as entrevistas com três desses professores para confronto de dados e elucidação de questões com resposta que davam margem a duplas interpretações.

Interpretar as declarações dos professores em torno de suas práticas de sala de aula no desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e as relações que eles estabelecem entre essas práticas e a formação continuada de que participaram exigiu dessa pesquisadora, um trabalho intenso de leitura e análise das respostas às indagações feitas.

Para apresentar os resultados, seguiram-se alguns procedimentos com o intuito de torná-los mais compreensíveis e melhor discuti-los:

- Os dados utilizados foram apresentados em quadros, tabelas ou gráficos, dependendo da necessidade imposta pelas características de cada um deles, tornando a compreensão o mais fácil possível. Quando necessário, apresentaram-se também algumas falas completas de participantes com o propósito de reforçar as análises e interpretações;
- A interpretação dos dados se deu por meio de uma análise criteriosa das respostas do questionário e da entrevista, sempre voltadas a compreender o sentido das respostas dadas.

- Discutiram-se os dados no final da apresentação e da interpretação de cada um deles. Nessa discussão, foram retomados os pensamentos dos autores, os quais fundamentam a estruturação das formações continuadas e os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, numa relação dialógica entre teoria e prática. A partir desse referencial, as análises se deram com as seguintes questões:

O programa de formação continuada PRÓ-LETRAMENTO – Alfabetização e Linguagem, do qual você participou, ofereceu fundamentação teórica e prática para o seu trabalho em sala de aula? Exemplifique:

Quadro 6 – Relação: teoria e prática.

| Nº de professores que responderam a questão | Sim | Não |
|--|-------------|------------|
| 20 professores | 100% | --- |

Fonte: A autora.

Observa-se nessa questão que os professores compreenderam que a formação continuada em questão proporcionou fundamentação teórica e prática, que subsidiaram os trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

Dos 20 professores (100%) que disseram que o CFCP forneceu fundamentação teórica e prática, 14 professores (72%) acrescentaram ainda que os estudos acerca do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita contribuíram para o repensar de suas práticas pedagógicas, tornando-as mais significativas aos alunos das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental.

São 10 professores, exatamente 50%, que disseram que a formação continuada ampliou conhecimentos em relação ao trabalho em sala de aula e possibilitou o aprofundamento de conhecimento teórico. No entanto, todos os professores (20) observaram que houve inovações no trato de encaminhamentos metodológicos, favorecendo maior compreensão por parte dos alunos, dos conteúdos de leitura e escrita os quais são trabalhados em sala de aula. Isso ficou evidente em alguns relatos:

“Através dessa fundamentação teórica pude aperfeiçoar minha prática regente e por em prática outras atividades que conheci no programa.”
(D2).

“É necessário que haja compreensão do processo de aquisição da leitura e da escrita, afim de que possamos colaborar para os avanços da criança.” (D3).

“Oferecendo-me reflexões para eu analisar a minha prática diária e fazer retomadas baseadas na teoria.” (D6).

“Há um embasamento teórico, sugestões de leituras e atividades práticas para serem aplicadas em sala de aula.” (D13).

“Embora já soubesse da importância da leitura para o desenvolvimento do aluno, este curso abriu caminhos para eu dar mais importância a isso. E assim pude perceber como valeu esta ênfase dada à leitura e a escrita.” (D14).

Cabe lembrar que não foram observadas essas falas refletidas na prática dos professores, visto que esta pesquisa não abrange este aspecto. No entanto, foi possível verificar pelas estatísticas apresentadas nos resultados do IDEB (relatados no Quadro 3) dos últimos anos que houve um crescimento significativo quanto ao desempenho dos alunos das séries/anos iniciais nas avaliações da Provinha Brasil, resultado esse que pode estar relacionado às formações continuadas, as quais voltaram-se à fundamentação à relação teoria e prática, voltadas ao cotidiano das salas de aulas. Observa-se ainda que estes professores pontuaram em suas respostas a relevância da formação continuada pautada nessa perspectiva, isto é, no sentido de relacionar conhecimentos teóricos, que fundamentem a prática pedagógica.

Freire (1981, p. 30) destaca a importância de relacionar o processo formativo à realidade educativa do professor: “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”. Dessa forma, quanto maior for a adaptação da formação continuada, mais facilmente ela poderá ser posta em prática em sala de aula, ou na escola, e ser incorporada às práticas habituais.

No que diz respeito à compreensão de novos significados da formação continuada, propusemos a seguinte questão:

**O programa de formação continuada propiciou a construção de novos significados para os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita?
Exemplifique:**

Do total de professores que responderam ao questionário, 18, o que corresponde a 90%, disseram que o CFCP propiciou a construção de novos significados para o processo do ensinar e do aprender a leitura e a escrita. Já 01 professor, ou seja, 5% dos entrevistados, relatou que não construiu novos significados em sua prática, apenas “reforçou” o que já vinha desenvolvendo em sala de aula. E 01 professor (5%) não respondeu à questão.

Nas respostas, os professores destacaram os aspectos em que o CFCP propiciou a construção de novos significados para o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, que foram analisadas, detalhada e criteriosamente agrupados em quatro categorias, de acordo com características comuns, a saber:

- 1) mediação de conhecimentos;
- 2) novas possibilidades de trabalhos;
- 3) trabalhos com encenações;
- 4) capacidades, conhecimentos e atitudes a serem desenvolvidas em cada ano de alfabetização.

Quanto à **mediação de conhecimentos** os professores relatam que a interação aluno-professor e a mediação necessária para a construção do conhecimento é fundamental para que se processe a aprendizagem. Portanto, cada vez mais se amplia a necessidade e a importância do professor mediador nos processos de ensino e aprendizagem.

A mediação do professor no trabalho em sala de aula com os alunos, e destes entre si, desenvolve o pensamento e a linguagem numa perspectiva de cooperação e de compartilhamento, pois é nesse processo interativo que se constrói a aprendizagem.

Um dos professores pesquisados relata que

“É preciso fazer um levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem e a partir daí, dar um direcionamento no processo de aprendizagem” (D1).

O professor, nesse contexto, assume papel de mediador da aprendizagem e compreende que esse processo demanda atitudes de alguém que: respeita o conhecimento sócio histórico do aluno, incentiva, desafia, questiona, problematiza, mostra caminhos e o acompanha.

Dessa forma, é possível observar que os professores têm a concepção de que dependem de sua própria aprendizagem e de sua vontade de participar de um processo de mudanças, de correr riscos, de se sentir inseguro, pois isso é que lhes dará condições para sair de um estágio de conhecimento e chegar a outro.

Quanto às **novas possibilidades de trabalho**, os professores destacaram que o CFPC propiciou a construção de novas formas de trabalhos, abrindo possibilidades para a construção de uma aprendizagem mais crítica e interativa.

A formação continuada vai se construindo e reconstruindo na medida em que novas experiências são vivenciadas. Contudo, para que o professor cresça nesse processo e se transforme, é necessário que ele esteja disposto à busca de novas experiências, visando renovar as suas práticas pedagógicas.

A articulação de saberes dos professores na formação continuada fortalece a docência nas situações simples e complexas que ocorrem em sala de aula.

De acordo com os relatos dos professores, entende-se que a formação continuada é compreendida por eles como uma fonte de reflexão de suas práticas e como apropriação de novos conhecimentos. Segundo relato de uma das professoras pesquisadas:

“Muitas vezes, estamos acostumados a somente ter o conhecimento um tanto quanto tradicional, com certeza essa formação continuada nos proporcionou significados e conceitos diferenciados sobre o processos de ensino e aprendizagem dos alunos.” (D2).

Diante dessa consideração, observa-se que a formação continuada possibilita à professora análise crítica de sua prática, contribuindo para possíveis renovações em suas ações pedagógicas.

Quanto à descrição de novos significados da prática pedagógica aprendidos na formação continuada em questão: **trabalhos com encenações**, observa-se que foi um procedimento metodológico apresentado pelos professores, como inovação no desenvolvimento de suas práticas. No entanto, esse recurso permeia as práticas pedagógicas dos professores há algum tempo, especialmente nos processos de desenvolvimento da leitura e da escrita. Dessa forma é possível compreender que provavelmente os professores tenham se sentido motivados a retomar esse procedimento durante o curso de formação, uma vez que este resgatou a importância dessa prática nas aulas de ensino da leitura e da escrita, o que pode ser entendido como uma prática inovadora, como relata a professora:

“Trabalhar com encenação nas práticas de leitura e escrita trouxe valorização e compreensão dos conteúdos desenvolvidos. O significado disso é inexplicável. O desenvolvimento foi muito gratificante.” (D14).

Nas práticas educativas contemporâneas, o brincar, o inventar e o criar vêm recebendo uma atenção especial em que diversão e ensino formam uma dicotomia que pretende o sucesso da aprendizagem.

Nesse sentido, a encenação muito é importante para a solução de problemas de ordem pedagógica, e cada vez mais ela está sendo elevada à categoria de fundamento de método de ensino. Segundo Rosa (2009, p. 6)

[...] o exercício da encenação teatral em situação de ensino e aprendizagem propicia o surgimento de canais de interlocução entre os estudantes, dando a eles a possibilidade de expor idéias e espaço para desenvolvê-las criativamente. Isso contribui para a formação do indivíduo e amplia a capacidade de viver em sociedade, além do desenvolvimento de habilidades específicas nas linguagens artísticas a que teve acesso assim como aos componentes do processo artístico escolar articulados à vivência pessoal do educando em seu contexto sócio-cultural.

Trabalhar a encenação na sala de aula é promover o resgate da cidadania, é uma forma de ampliar o universo cultural e social do estudante. Além disso, cabe sempre ao mediador lembrar-se da função lúdica da encenação, que representa mais que uma “ferramenta pedagógica” na sala de aula, exerce uma função social que visa levar o sujeito não apenas à emoção, mas à reflexão.

Nessa perspectiva, a contribuição da formação continuada para a compreensão de novos significados nos processos de ensino e aprendizagem resulta na apropriação de novos saberes, ressignificando métodos, procedimentos e técnicas no processo ensino e aprendizagem, além de auxiliar os estudantes rumo a uma aprendizagem significativa, tendo como referência atividades lúdicas.

Quanto a **Capacidades, conhecimentos e atitudes a serem desenvolvidas em cada ano de alfabetização**, citadas pelos professores pesquisados, é possível compreender que os conceitos e formulações tratados durante a formação continuada **PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem** visaram à formação do educador reflexivo. A ação-reflexão-ação enquanto elemento fundamental para se trilhar novos caminhos rumo à consolidação de um educador ciente das atribuições que lhes são conferidas a cada etapa de ensino torna-se essencial no processo de reconstrução da prática pedagógica.

O trabalho do professor das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental vai além da alfabetização. É necessário conhecer o processo de desenvolvimento dos alunos, as questões próprias da sua idade e da sua aprendizagem. Sendo assim, para trabalhar numa perspectiva de alfabetização e letramento que contemple as capacidades a serem desenvolvidas em cada educando, faz-se fundamental a reflexão constante por parte do docente, dos processos de aquisição da leitura e da escrita.

Cabe ao professor estar preparado para trabalhar com questões que impliquem o desenvolvimento de capacidades anteriores à leitura e à escrita. Nesse sentido, o CFCP contribuiu com embasamento teórico e atividades práticas, possibilitando a compreensão do professor nos processos de desenvolvimento dos alunos no que tange à aprendizagem da leitura e da escrita.

Essa formação permitiu que os professores das séries/anos iniciais reconhecessem capacidades de construção da leitura e da escrita nas crianças entre 6 e 8 anos, como demonstra o depoimento de alguns professores entrevistados:

“Durante a formação foram analisadas as capacidades, conhecimentos e atitudes a serem desenvolvidas em cada ano de alfabetização entre outros estudos significativos.” (D13).

“Trouxe uma visão diferenciada, contribuindo para análise de cada ano de ensino, nas atividades envolvendo leitura e escrita.” (D 15).

Os aspectos seguidos das análises descritas apresentam a construção de novos significados indicados pelos professores. Esses aspectos podem contribuir para a inovação de práticas pedagógicas. Nóvoa (1998, p. 25) ressalta que “a formação não se constrói por acumulação de cursos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.”

Nesse contexto de formação, o professor é levado a refletir sua atuação em sala de aula, pois só assim poderá lidar com as incertezas da sua prática profissional, (re)significando as ações cotidianas, sempre voltada às necessidades dos alunos.

No que se refere à relação conteúdo e novas ideias de trabalho docente, apresentamos a seguinte questão:

Na formação continuada PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem, você identificou algum conteúdo de leitura e de escrita que possibilitou novas ideias para o trabalho em sala de aula? Faça a descrição dessas ideias.

Nessa questão, os professores destacaram vários conteúdos voltados ao desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, abordados pelo CFCP, que podem ser trabalhados de maneiras diferenciadas em sala de aula e que foram apropriados e/ou lembrados durante a formação continuada. De acordo com as respostas dos professores, agrupou-se os conteúdos em três eixos: **oralidade, produção textual e práticas de leitura.**

Dos 20 professores participantes do CFCP, 80%, ou seja, 16 professores, relataram conteúdos apresentados durante a formação continuada que possibilitaram novas ideias para o trabalho em sala de aula. Apenas 04 professores, o que corresponde a 20% dos entrevistados, disseram que os conteúdos apresentados apenas reforçaram o que já vinha sendo feito, não proporcionando inovações em sua prática diária.

O quadro, a seguir, detalha essa situação.

Quadro 7 – Relação de novas ideias formuladas pelos professores a partir dos conteúdos de leitura e de escrita apresentados no CFCP.

| Eixos de Conteúdos | Novas Ideias/práticas |
|----------------------------|--|
| ORALIDADE | <ul style="list-style-type: none"> - Poemas e Músicas; - Sequenciação oral de histórias; - Parlendas; - Trava línguas; - Dramatizações. |
| PRODUÇÃO TEXTUAL | <ul style="list-style-type: none"> - Produção de textos informativos; - Relatos escritos de atividades vivenciadas pelos alunos; - Produções de textos livres; - Relatórios de visitas; - Trabalhos com diferentes gêneros textuais; |
| PRÁTICAS DE LEITURA | <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de livros infantis (sacola de livros, minibiblioteca em sala de aula, maratona da leitura e caixa da leitura); - Leitura de imagens (histórias em quadrinhos, tiras e charge); - Leitura participativa de textos informativos; - Leitura de textos poéticos; - Leitura compartilhada |

Fonte: A autora.

Observa-se no quadro acima uma diversidade de atividades relacionadas aos conteúdos que fazem parte das diretrizes curriculares, no que tange ao desenvolvimento, sobretudo da leitura e da escrita, citadas pelos professores como novas ideias.

É possível compreender que os professores têm demonstrado como novas ideias, atividades que às vezes nos parecem tão corriqueiras. Porém, há que se considerar que os

professores possam estar trabalhando essas atividades numa outra perspectiva, o que para eles representa uma inovação.

Portanto, é importante destacar que a consciência de que está se desenvolvendo novas ideias pode estar relacionada à reflexão mais detalhada das práticas de leitura e escrita que vinham sendo desenvolvidas. Essa preocupação, por parte dos professores, favorece a formação de leitores críticos.

A esse respeito Zilberman (2003, p. 16) descreve que

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, cabe destacar que a prática docente desenvolvida na sala de aula é resultante não só dos conhecimentos adquiridos pelo ingresso do professor nos cursos de licenciatura, mas também da trajetória de vida, do saber da experiência no decorrer da carreira docente e da formação continuada.

A prática docente desenvolvida no Ensino Fundamental é uma produção de conhecimento e de saberes. Logo, é necessário instaurar espaços no cotidiano escolar que compreendam a formação continuada como sendo um processo interativo e dinâmico. É importante estabelecer esses processos de produção para que os professores alfabetizadores possam produzir novos saberes em relação à construção da leitura e da escrita.

De acordo com os relatos dos professores, percebe-se que a compreensão e aplicação dos conteúdos aprendidos e/ou estudados durante o CFCP trouxeram contribuições valiosas ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula:

“Com certeza, os conteúdos apresentados durante a formação continuada, possibilitaram aos professores novas idéias, uma delas foi a atividade de leitura que o professor enviava diariamente um livrinho para a casa dos alunos e os pais tinham que ler para seus filhos.” (D2).

“Aprender com textos memorizados é uma velha prática, porém a abordagem agora é de reflexão, investigação e desafios com esses textos” (D6).

“Utilizei caixa de leitura “Uma dúzia de coisinhas à toa que deixa a gente feliz”, o que possibilitou a reflexão dos conteúdos trabalhados.” (D7).

“Sim, foram muitas as atividades que pude aproveitar na sala com meus alunos e até aproveitei algumas com minha filha em casa. Trabalhei de

forma diversificada de textos, mais com auxílio dos pais, irmãos ou amigos que se não liam ouviam e avaliam através de uma ficha que os alunos levavam para casa.” (D9).

“Aproveitei a idéia, a rotina da leitura e da escrita proposta no fascículo 3, unidade I, acrescentei a minha da leitura diária do livro escolhido em conjunto com eles, no final a história resumida, fica exposta na sala.” (D16).

Ao analisar os relatos, compreende-se que o envolvimento dos professores nas discussões sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita resultam em um comprometimento de todos em relação à profissão professor. Têm como consequência melhorias na qualificação profissional, além de um aumento significativo da reflexão sobre a prática docente com base nas contribuições teórico-metodológicas apresentadas.

Ao prosseguir com as questões apresentadas durante a pesquisa, sempre relacionando a formação continuada e os processos de aprendizagem da leitura e da escrita numa relação de teoria e prática, apresenta-se a questão seguinte subdividida em três itens, de acordo com as especificações a seguir:

A leitura e a escrita estão presentes em todo o currículo de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental devido à relevância que têm frente à compreensão e estruturação do texto.

a) No CFCP, como esses conteúdos foram apresentados/discutidos?

No que diz respeito aos conteúdos de leitura e de escrita discutidos no CFCP, constata-se que, no quadro de respostas abaixo, concentram-se 45% das indicações dos professores em práticas voltadas a interpretação de textos como forma de compreensão da leitura. As professoras, conduzidas a refletirem sobre os conteúdos apresentados e discutidos no CFCP, revelam as suas concepções sobre o direcionamento desses conteúdos, como se apresenta no quadro a seguir:

Quadro 8 – Os conteúdos do CFCP na visão dos professores.

| Os conteúdos do CFCP na visão dos professores | Quantidade de professores | Porcentagem |
|--|----------------------------------|--------------------|
| Não responderam à questão. | 02 | 10% |
| O CFCP apresenta conteúdos e atividades teórico/práticas relacionadas ao desenvolvimento do processo da leitura e a escrita, voltados à reflexão do professor. | 06 | 30% |
| Não se podem separar as atividades de leitura das atividades escritas, pois estão intrinsecamente ligadas. | 03 | 15% |
| Os conteúdos foram apresentados com clareza e com sugestões de atividades práticas voltadas à interpretação de textos como forma imprescindível de aquisição da leitura significativa. | 09 | 45% |
| TOTAL | 20 | 100% |

Fonte: A autora.

A apresentação dos dados no quadro anterior nos faz observar certo distanciamento, entre a questão proposta e as respostas dadas por 10% dos professores pesquisados. Essa ideia de distanciamento da situação apresentada se dá quando o professor não identifica os conteúdos trabalhados, se omite em responder a questão. É possível que esse fato esteja relacionado a duas situações: ou os conteúdos apresentados no CFCP não foram relevantes às práticas desses professores, ou eles ainda não compreenderam o enfoque dado pelo CFCP no que se refere aos conteúdos de leitura e escrita.

Porém, essas são questões que não fazem parte da nossa pesquisa e, dessa forma, vamos deixá-las aqui, somente a título de registro dado destacado por eles.

Em contrapartida a essa questão, foi possível visualizar também que a maioria, 12 dos 20 professores, (60%), disseram que o conteúdo de leitura foi trabalhado no CFCP de forma a levar o aluno a interpretação do texto e que as atividades de leitura e de escrita estão intrinsecamente interligadas. Esses mesmos professores, ainda, destacaram que os conteúdos foram discutidos em pequenos grupos e posteriormente socializados com o grande grupo. Essa metodologia de trabalho contribui para a troca de experiência, sendo esta uma forma de incentivar o professor a desenvolver práticas diferenciadas no seu cotidiano escolar. A esse respeito, Tardif (2008, p. 38-39) define:

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência

individual e coletiva sob forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Como afirma esse autor, as experiências do cotidiano escolar nos dão base para a compreensão de aspectos que permeiam as atividades de sala de aula. Dessa forma, é possível perceber que essas vivências, não são somente aplicações de saberes provenientes de teorias, mas é um espaço de saberes específicos, com características próprias, proveniente da prática.

b) Como você desenvolveu o trabalho com a leitura e a escrita nas séries/anos em que atuou no ano de 2010?

Catalogando as respostas dadas pelos professores, foi possível identificar pelo menos vinte e três práticas referenciadas nesta questão relacionadas ao processo de desenvolvimento da leitura e da escrita com os alunos das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Organizando o quadro, procurou-se agrupar as respostas e quantificar as identificações feitas pelos professores, conforme segue:

Quadro 9 – Trabalhos de leitura e de escrita desenvolvidos durante o ano de 2010.

| ATIVIDADE | QUANTIDADE DE INDICAÇÕES POR PRÁTICA |
|--|---|
| Projeto: sacolinha da leitura | 01 |
| Leituras de histórias infantis | 02 |
| Trabalhar letras de músicas | 02 |
| Propor atividades em quadrinho | 02 |
| Trava língua | 01 |
| Jogos Pedagógicos | 01 |
| Atividades apresentadas no PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem (jogos, brincadeiras, rimas, parlendas, leitura compartilhada e outras) | 06 |
| Leituras de revistas | 02 |
| Leitura de livros literários | 01 |
| Produção textual | 01 |
| Reestruturação de textos | 01 |
| Resumo de livros | 01 |
| Leituras diárias | 02 |
| TOTAL | 23 |

Fonte: A autora.

O quadro possibilita visualizar com maior clareza as práticas explicitadas por esses professores participantes do CFCP, quanto aos processos de leitura e de escrita desenvolvidos no ano de 2010.

É possível perceber que as práticas apresentadas não indicam inovações significativas. Porém, o que mais chamou a atenção foram as 06 indicações que mencionam o CFCP como referência para o desenvolvimento das atividades de leitura e de escrita. Observa-se que as atividades realizadas são praticamente as mesmas citadas pelo demais professores, mas a referência do CFCP pode nos levar a interpretar que a abordagem dessas práticas foi trabalhada de maneira significativa durante a formação, que, em razão dessa significação, trouxeram-nas para suas práticas pedagógicas do cotidiano.

Outra hipótese que pode ser considerada é que a questão se refere ao trabalho realizado em sala de aula no ano de 2010, mesmo ano em que foi o encerramento do CFCP. É importante destacar que esse curso tem momentos presenciais e não presenciais. A carga horária não presencial é considerada pelo cumprimento de tarefas, tais como: leituras e aplicação de atividades em sala de aula para possíveis análises e discussões no curso seguinte. Dessa forma, os professores participantes aplicaram várias sugestões de práticas em suas salas de aula e, por isso, indicaram o CFCP como referência.

Observa-se nas respostas a essa questão a indiferença de alguns professores quanto à importância do desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita nessas séries/anos; 2 deles não descreveram nenhuma prática pedagógica. As não explicitações das práticas atreladas à justificativa dos professores levam-nos à suposição de que estes entendem o desenvolvimento do processo da leitura e da escrita como práticas “intuitivas”, ou seja, ensinar seria, assim, uma questão de “saber fazer”: uma capacidade que se origina em um “dom” (sensibilidade, percepção). Como demonstra alguns relatos:

“Trabalhei de forma prazerosa, onde alcancei meus objetivos com meu lado profissional e principalmente com os alunos.” (D 5).

“Sempre acreditando que meu aluno iria conseguir e isso aconteceu de fato, apenas 1 aluno não está preparado para o ano seguinte” (D9).

Há de se considerar que entender a relevância de conteúdos, por sua vez, também não é propriamente uma atividade, mas uma atitude de consciência. Por trás das respostas desses professores parece haver, antes de tudo, uma preocupação político-ideológica quanto à afirmação da importância da aprovação do aluno e, por conseguinte, da

importância do professor como centro do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Dessa forma, é possível compreender que novas metodologias de ensino de leitura podem provocar desconforto profissional. Com base nas práticas dessa pesquisadora no contato direto com os professores foi possível identificar que muitos deles ainda preferem continuar trabalhando com os métodos tradicionais de ensino, uma vez que se sentem desconfortáveis em trabalhar com o novo. Os relatos dos professores evidenciaram que o CFCP apresenta lacunas em relação a domínio e ou aceitação dos professores quanto às novas metodologias propostas.

c) Antes do CFCP você já realizava atividades de leitura e escrita com seus alunos? O que mudou em relação a sua prática após a conclusão do curso? Ou não houve mudanças?

Essa questão foi elaborada como complementação da questão anterior, a fim de verificar se as práticas de leituras desenvolvidas em sala de aula haviam se diferenciado após o CFP.

Somente 01 professor não respondeu a questão. As repostas dos demais professores (19) foram classificadas de acordo com aspectos comuns entre elas, buscando atentamente indicativos que mostrassem as mudanças, ou não, na prática de sala de aula, a partir do CFCP sob o olhar dos próprios professores sobre suas práticas, a saber: **1) Houve mudanças na prática pedagógica em sala de aula; 2) As mudanças foram apenas parciais, 3) Não houve mudanças.**

Tabela 3 – Inovações das práticas pedagógica dos professores após o CFCP.

| Inovações das práticas pedagógica dos professores após o CFCP. | Quantidade de professores | Porcentagem |
|---|----------------------------------|--------------------|
| Houve mudanças na prática pedagógica em sala de aula; | 06 | 30% |
| As mudanças foram apenas parciais; | 09 | 45% |
| Não houve mudanças | 04 | 21% |
| TOTAL | 20 | 96% |

Fonte: A autora.

Um percentual de 30%, ou seja, 06 professores, disse que **houve mudanças na prática pedagógica em sala de aula**, após participarem do CFCP. Esse grupo referenciou que procuraram trabalhar de forma diferenciada em alguns aspectos, depois da formação.

É evidente no discurso destes docentes que os seus desejos e aspirações relativamente à formação contínua se baseiam na articulação com a prática. No entanto, no discurso relatado nas respostas do questionário, não se encontra qualquer despreço pela teoria, mas referem-se sempre à prática como sendo necessária para a aplicação concreta à realidade, por exemplo:

“Uma forma mais dinâmica de trabalhar a leitura, a interpretação e a escrita” (D 4).

“Com a formação continuada percebi o quanto é importante ser um bom leitor e conseqüentemente, um bom escritor.” (D11).

“Percebi que mudei a forma de refletir sobre as atividades que já desenvolvia, dando a elas um significado maior e com mais relevância na avaliação das mesmas.” (D13).

Parece que esses professores, a exemplo do que cita Alarcão (1998), compreenderam que as práticas de leitura e escrita, discutidas no CFCP, estavam voltadas não à determinação de formas “receitas prontas” para o desenvolvimento desse processo, mas, sim, com o propósito de prover no professor o repensar de atividades do cotidiano, voltadas às adaptações necessárias a cada turma/série/ano:

[...] o conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teoria, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa [...] É um saber agir em situação. (ALARCÃO, 1998, p. 104).

Nessa perspectiva, os processos de formação continuada que abrem espaços para essas reflexões constantes sobre as práticas dos professores contribuem efetivamente para as possíveis mudanças no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar, proporcionando aos alunos aprendizagens mais significativas. Mas, para que haja a inovação dessas práticas, o professor precisa estar aberto a mudanças e comprometido com as propostas da formação as qual frequenta. Sem esse compromisso, o processo de formação continuada torna-se vazio e é buscado apenas como forma de obter elevações salariais na carreira docente.

Quanto aos 45% dos professores que disseram que **as mudanças foram apenas parciais em suas práticas**, considera-se o “parcial” como um primeiro passo para mudanças significativas no processo. A fala de Cunha (1994, p. 129) destaca que as práticas pedagógicas desenvolvidas na formação continuada não são totalmente absorvidas pelos professores: “o professor seleciona aspectos que julga relevante e rejeita outros, em função das suas próprias necessidades”.

Outro aspecto que pode contribuir para as mudanças parciais de práticas pedagógicas é que professores com certo tempo de serviço, como é o caso de boa parte dos pesquisados, trazem consigo a experiência de bons resultados e do fracasso escolar ocorridos durante o trato com os processos de ensino e aprendizagem. Provavelmente, já passaram por diversas situações em que foram necessárias as mudanças de suas práticas, o que não significa que se desenvolveram de forma satisfatória.

Dessa forma, é importante compreender que para esses professores as mudanças acontecem de forma mais lenta e cuidadosa. O depoimento da professora que atua como docente das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental há mais de 27 anos vem corroborar com essa afirmação:

“Não digo mudar, porque eu sempre gostei de trabalhar com músicas, envolvendo os conteúdos e datas comemorativas, mas sim acrescentar algo a mais. Além da música, criar poesias, paródias dentro dos assuntos trabalhados.” (D14).

Para essa professora, num processo de refazer-se continuamente, a formação continuada, reforçou as práticas que ela já desenvolvia em sala de aula. Para Nóvoa (1998), todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber. Não é interessante se desenvolver formação continuada sem levar em consideração as etapas de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, seus aspectos psicossociais.

Existem grandes diferenças de anseios e necessidades entre o docente: o que já adquiriu uma considerável experiência pedagógica e o que já se encaminha para a aposentadoria. Dessa forma, torna-se relevante que a formação continuada considere estas diferenças e o contexto no qual o docente está inserido.

Quanto aos professores (21%) que relataram que **não houve mudanças em suas práticas pedagógicas** após o CFP, configura-se um número bastante expressivo, considerando que estes professores envolvidos neste estudo parecem desacreditados na

formação contínua. Assim, a formação contínua é acusada de oferecer conteúdos inadequados à prática concreta e desajustamento das estratégias: escolares, teóricas, sem reflexão, como os exemplos a seguir:

“É difícil relatar uma mudança significativa, no momento eu ainda não visualizei essa mudança, mas também não mudei minha prática porque não me sinto segura para isso.” (D 03).

“O tempo para aplicação das sugestões das novas atividades foram muito curto e isso não me deu condições de inovar as minhas práticas de leituras.” (D6).

“A minha prática não mudou em nada, pois os conteúdos apresentados foram muito repetitivos, apenas reforçou o trabalho que eu já vinha desenvolvendo durante todos os anos da minha profissão.” (D20).

A análise das aspirações, desejos e preferências que as professoras manifestam sobre a formação contínua relacionada com a prática de ensinar a ler permitem identificar as necessidades de formação tal como são expressas pelas próprias, ou seja, que contemple suas aspirações e necessidades.

Porém, ao se analisar que a Secretaria Municipal de Educação desse Município pesquisado realiza formações continuadas de professores há mais de dez anos, é provável que essas afirmações indiquem que as participações em formações continuadas anteriores ao CFCP já tenham abordado essas práticas. Dentre os programas, podemos destacar: PCN em Ação, PROFA e Qualificação Pedagógica. Essa questão é reafirmada com o depoimento da professora D20 que durante a entrevista faz o seguinte relato:

“Não eu não mudei a minha metodologia, porque achei que os conteúdos e os exemplos de aulas práticas são muito repetitivos e tudo isso eu já havia aprendido em outras formações continuadas. Penso que antes de propor uma formação, deveriam fazer um diagnóstico da realidade dos professores em cada município, da mesma forma que fazemos para a elaboração do planejamento. Dessa forma poderiam abordar questões mais voltadas as nossas reais dificuldade.” (D20).

Analisando o depoimento dessa professora (D20) na resposta ao questionário e comparando com a mesma resposta na entrevista, é possível compreender ela não identifica no CFCP elementos que possam dar ênfase a inovação da sua prática.

Dessa forma, esses relatos culminam na mesma perspectiva que a pesquisa realizada procura demonstrar: a formação contínua como uma estratégia significativa no desempenho dos professores, em especial quando voltada para o ensino da leitura, tem

maiores possibilidades de êxito quando é perspectivada como projeto de desenvolvimento ao longo da vida; quando se articula teoria e prática e quando ocorre em parceria com as dificuldades reais partilhadas, discutidas e refletidas.

Na busca das contribuições do CFCP para a prática do professor, fizemos o seguinte pedido:

Escreva três contribuições do CFCP para a sua prática pedagógica, colocando-as em ordem de importância para você.

Para compreender as respostas dadas pelos professores a este pedido, procedeu-se da seguinte maneira: organizou-se as respostas de acordo com características comuns e elaborou-se uma tabela em ordem decrescente, considerando o maior número de indicações feitas pelos professores em cada item, de forma a compreender quais práticas foram mais significativas. As demonstrações especificadas na tabela abaixo possibilitam essa visualização:

Tabela 4 – Contribuições do CFCP para a prática do professor.

| Tipos de Contribuições | Quantidade de vezes citadas | Porcentagens |
|---|------------------------------------|---------------------|
| Atividades práticas da leitura e da escrita interpretativa | 17 | 35,4% |
| Planejamento de atividades de leitura e de escrita detalhadamente | 09 | 18,7% |
| Troca de experiências | 06 | 12,5% |
| Significados dos processos de avaliações | 05 | 10,3% |
| Reflexões sobre teoria e prática pedagógica do cotidiano | 04 | 8,3% |
| Consideração sobre o contexto sócio-histórico do aluno no desenvolvimento do processo da leitura e da escrita | 04 | 8,3% |
| Uso da biblioteca escolar com mais frequência, para o enriquecimento das atividades de leitura e escrita. | 03 | 6,1% |
| TOTAL | 48 | 100% |

Fonte: A autora.

A tabela anterior apresenta 48 contribuições do CFCP indicadas pelos professores cursistas. Se todos os professores respondessem a essa questão citando as três contribuições solicitadas, totalizariam 60 citações. No entanto, 20%, ou seja, 04 professores não

responderam a essa questão. Esse total corresponde a 12 contribuições a menos (4 professores X 3 contribuições), assim, obtivemos 48 contribuições (60 – 12 = 48).

Para compreender as indicações das contribuições apresentadas pelos professores, procurou-se confrontá-las com as práticas descritas no livro do curso: PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem. Elaboramos um quadro com identificações dessas contribuições descritas no material do CFCP:

Quadro 10 – Indicações de contribuições às práticas pedagógicas e os objetivos destacados nos fascículos do CFCP.

| CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES | FASCÍCULO QUE VERSA SOBRE ESSA PRÁTICA | OBJETIVOS PROPOSTOS NESSE FASCÍCULO |
|--|--|---|
| 1. Atividades práticas da leitura e da escrita interpretativa. | Fascículo – 5 O lúdico na sala de aula: Projetos e Jogos | - refletir sobre o uso de jogos e brincadeiras no processo de alfabetização; - refletir sobre a importância de aliar o ensino do sistema alfabético à prática de leitura e produção de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental; - planejar atividades voltadas para o domínio do sistema alfabético, leitura e produção de textos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. |
| 2. Planejar atividades de leitura e de escrita detalhadamente. | Fascículo – 3 A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino | - analisar a organização do planejamento de ensino quanto ao: tempo que dedicamos à leitura; tempo que dedicamos à escrita; - compreender a organização do tempo no espaço escolar. |
| 3. Troca de experiências. | Todos os fascículos propõem a troca de experiência entre os professores. | - socializar os conhecimentos; - compreender práticas variadas; - enriquecer as atividades práticas do cotidiano. |
| 4. Significados dos processos de avaliações. | Fascículo – 2 Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação | - analisar os significados dos processos de avaliação, de diagnóstico e de acompanhamento do processo de alfabetização; - apresentar instrumentos pertinentes à avaliação da aprendizagem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com ênfase no processo de alfabetização; - apresentar possibilidades de intervenção em situações de dificuldades ou descompasso com as metas esperadas, para assegurar avanços no processo; - discutir a importância da avaliação do ensino e do trabalho da escola, simultaneamente à avaliação da aprendizagem. |
| 5. Reflexões sobre teoria e prática pedagógica do cotidiano. | Fascículo – 1 Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento | - apresentar conceitos e concepções fundamentais ao processo de alfabetização; - sistematizar as capacidades mais relevantes a serem atingidas pelas crianças ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. |

| | | |
|--|--|--|
| 6. Considerar o contexto sócio-histórico do aluno no desenvolvimento do processo da leitura e da escrita. | Fascículo – complementar Alfabetização e Linguagem | <ul style="list-style-type: none"> - constatar a necessidade e a importância de uma ação pedagógica que, nas séries ou ciclos iniciais, possibilite a todas as crianças a participação em práticas sociais de letramento; - refletir sobre diferentes possibilidades de ação pedagógica com o sistema de escrita, a partir de contextos significativos de uso desse sistema; - identificar a leitura como processo em que, mediados pelo professor, os alunos atuam como sujeitos que produzem significados e sentidos; - reconhecer a importância de uma prática textual que dê condições ao aluno de adequar o seu discurso aos diferentes contextos interlocutivos e de assumir-se verdadeiramente como autor dos textos que produz; - compreender a importância de um processo de formação que garanta a todos os professores a vivência do tripé ação-reflexão-ação. |
| 7. Utilizar a biblioteca escolar com mais frequência, para o enriquecimento das atividades de leitura e escrita. | Fascículo – 4 Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura | <ul style="list-style-type: none"> - refletir sobre a importância da biblioteca escolar ou da sala de leitura; - apontar elementos relacionados à organização das bibliotecas e salas de leituras; - analisar diferentes modalidades de leitura; - discutir a relevância do dicionário em sala de aula. |

Fonte: A autora.

Esse quadro sinaliza para a compreensão e significação que os professores internalizaram na sua prática pedagógica após o CFCP. É possível visualizar que as atividades propostas em alguns fascículos foram mais relevantes aos professores do que em outros. Na sequência, faremos uma descrição dos resultados apresentados.

1. ATIVIDADES PRÁTICAS DA LEITURA E DA ESCRITA INTERPRETATIVA

Atividades práticas da leitura e da escrita interpretativa, descritas no fascículo – 5, foram apontadas por 35,4% dos professores como contribuições em suas práticas. Esse fascículo apresenta atividades práticas (jogos, brincadeiras, músicas e projetos) como caminhos para desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental.

Schön (2000) entende que as situações práticas respondem a necessidades imediatas da própria prática. A partir dessa importância dada ao saber vindo da experiência, defende a formação reflexiva do profissional baseada nos seguintes eixos: conhecer na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Conhecer-na-ação diz respeito aos conhecimentos que se revelam na realização das ações. Refere-se às estratégias, à compreensão de fenômenos ou às maneiras de se conceber tarefas ou situações problemáticas.

Em outra perspectiva, Tardif (2008, p. 50) fala sobre a necessidade que os professores manifestam em obter os saberes experienciais, que fornecem a eles certezas relativas a seus contextos de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Esses saberes têm por objetivo desenvolver interações entre professores com seus pares no campo de sua prática e cumprir com diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve se submeter. Em outras palavras, saberes experienciais são condições da profissão. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem que os professores adicionam à sua profissão, eliminando o que lhes parecem ser inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida.

De acordo com a descrição dessas perspectivas citadas por esses autores, os professores compreendem que a prática pedagógica precisa pautar-se em modelos pré-definidos de atividades práticas concretas e bem delineadas que possam dar sustentação aos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse ponto a formação continuada precisa estar pautada numa perspectiva teórica que subsidie essas práticas, principalmente no que se refere à aprendizagem de crianças de 6 a 10 anos nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, que apresentam um contexto complexo de construção de conhecimentos devido à imensa gama de fatores que possibilitam o desenvolvimento sociocognitivo e suas especificidades.

2. PLANEJAR ATIVIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA DETALHADAMENTE

O fascículo 3 do livro do CFCP apresenta a organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino, com encaminhamentos que evidenciam ao contexto sócio-histórico e a cognição necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita; as análises

critérios que o professor precisa fazer quanto ao desenvolvimento desse processo de alfabetização nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, os professores identificam essas questões como importantes contribuições para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, 18,7% dos entrevistados consideram planejar atividades de leitura e de escrita detalhadamente como essencial para êxito da aprendizagem dos alunos das séries/anos em questão.

A indicação do planejamento como contribuição para o aprimoramento da prática pedagógica pontua para a capacidade de compreensão do professor quanto ao seu papel de mediador entre seus alunos e os objetos do conhecimento, como o responsável pela organização e apropriação de espaços e situações de aprendizagem, numa relação que estão diretamente imbricados o diálogo, a afetividade e a cognição da criança aos conhecimentos prévios em cada área.

3. TROCAS DE EXPERIÊNCIAS

Os saberes construídos com base nas experiências são de extrema importância na profissão docente; originam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São incorporados à vivência individual e coletiva e se traduzem em habilidades de saber fazer e saber ser.

É importante destacar que os professores apontam a troca de experiências como a terceira maior contribuição do CFCP para o aprimoramento de suas práticas cotidianas, confirmando que é por meio desses conhecimentos experienciados que refletem e atribuem valores à prática e definem determinados modelos de excelência profissional. Orientada por leituras, entende-se que os professores querem discutir os saberes experienciais; conhecer o trabalho de seus pares, a mediação utilizada, as dificuldades no processo ensino-aprendizagem e a posição dos professores diante delas. Compreende-se 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.” (NÓVOA, 1997, p. 26).

4. SIGNIFICADOS DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÕES

Visualiza-se uma relação entre o compartilhamento de ideias dos professores e os significados dos processos de avaliação, os quais podem ser discutidos em conjunto. Dos 5 professores (10,5%) que indicaram os processos de avaliações trabalhados durante a formação, como item significativo abordado no CFCP, 04 deles também sinalizaram para a importância de compartilhamento de opiniões com seus pares a respeito desse processo. É possível que, devido à complexidade da avaliação, eles sintam a necessidade de discutir questões e trocar ideias que possam propiciar uma concepção de avaliação mais significativa. O encontro entre professores do mesmo nível de escolarização propicia essas discussões e contribui para que o professor perceba que a avaliação só será efetiva quando demonstrar realmente os progressos alcançados pelos alunos no processo de aprendizagem.

Para isso, é necessário que os professores levantem informações fidedignas que apontem o nível de desenvolvimento do seu aluno. Porém, é importante que o professor tenha clareza dos objetivos a serem atingidos com o seu encaminhamento didático, evitando, assim, os julgamentos inadequados que nada contribuem no processo de avaliação docente.

Dessa forma, entender a avaliação como um instrumento de verificação e reflexão constante sobre as próprias práticas dos professores, tornando-a o eixo condutor para o (re)pensar das suas ações, pode culminar, conseqüentemente, com o aumento qualitativo da aprendizagem dos alunos, tornando-se importante que o tema da avaliação seja uma preocupação não apenas de caráter teórico, mas que esteja presente como uma construção diária na prática pedagógica desenvolvida pelos professores no seu cotidiano escolar.

5. REFLEXÕES SOBRE TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO COTIDIANO

As indicações de 8,3% dos professores da contribuição Reflexões sobre teoria e prática pedagógica do cotidiano apontam para a compreensão dos participantes do curso em relação aos objetivos propostos no CFCP, que têm como princípio base a formação voltada à prática pedagógica do profissional da educação, contribuindo para o aperfeiçoamento de professores, de modo que estes repensem o trabalho escolar e, conseqüentemente, planejem ações didático-pedagógicas que venham, de fato, a viabilizar a aprendizagem de seus alunos.

No momento em que o professor para e reflete a sua ação, ele pensa e reorganiza o que está fazendo. Geralmente, isso acontece diante de situações inesperadas, para as quais não encontra respostas imediatas. No entanto, a necessidade de desenvolver a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticos reafirma-se na compreensão de que o simples domínio do conhecimento, por parte do professor, seja tácito não é suficiente para que se estabeleça a competência, compreendida na sua dimensão de práxis.

Tardif (2008, p. 235) afirma que sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe por meio de um sistema de práticas e de atores que as produzem e assumem.

Nesse sentido, as análises dos dados dessa pesquisa confirmam que no processo de reflexão do professor sobre a sua prática ele poderá investir em novas ações e romper com determinadas lógicas e estruturas do sistema escolar, buscando superar desafios com muita criatividade, numa relação de teoria e prática mais significativa.

6. CONSIDERAR O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DO ALUNO NO DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DA LEITURA E DA ESCRITA

Somente 04 professores, ou seja, 8,3%, disseram considerar que o contexto sócio-histórico do aluno no desenvolvimento do processo de leitura e da escrita é relevante em suas práticas pedagógicas.

Diante desses dados, é possível compreender a necessidade de uma formação continuada voltada às compreensões de perspectivas teóricas que possam nortear as práticas pedagógicas, considerando que são os processos intra e interpessoal que caracterizam a significação do saber, a qual nunca se encerra, haja vista que “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados” (FREIRE, 1997, p. 64).

Os atos de aprender e ensinar são processos que demandam da escola uma postura que considere no cotidiano as experiências dos seus: sujeitos, professor e alunos, de modo que o saber os ajude a decifrar as complexas ligações entre os acontecimentos. Na entrevista, foi possível observar que os professores têm conhecimento desse processo:

“Tem que ter conhecimento teórico e também saber trabalhar a prática. Nossos alunos de hoje em dia não são os mesmos, todas as aulas tem que ter uma novidade senão eles não participam e ainda começam a faltar.

Mas para ensinar a ler e escrever o professor precisa começar da realidade do aluno, levando-o a compreender que a leitura faz parte da sua vida e que tudo que ele imagina pode ser registrado por meio da escrita.” (D5).

Nesse processo, a atuação do professor é parte essencial no que se refere à mediação, planejamento da ação pedagógica e em atividades que respeitem os conhecimentos prévios.

Discutindo os processos de apropriação e construção de conhecimentos, Vigotski (1994, p. 17) aponta para a inter-relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento das estruturas pedagógicas, “[...] a zona potencial de desenvolvimento é vista como o espaço de construção, vinculado às relações e às interações que permeiam o processo de internalização e de desenvolvimento das estruturas e funções psíquicas”. Essa linguagem é discutida no fascículo complementar do livro do CFCP, que define a concepção de alfabetização pautada no reconhecimento e na necessidade da apropriação do sistema alfabético da escrita, para que ele seja utilizada em práticas sociais cotidianas de leitura, numa perspectiva dialógica e interativa.

O CFCP, por sua vez, nessa perspectiva, toma como base a prática pedagógica e situa como finalidade dessa prática levar os alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

7. UTILIZAR A BIBLIOTECA ESCOLAR COM MAIS FREQUÊNCIA PARA O ENRIQUECIMENTO DAS ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA

De acordo com os dados da tabela, apresentam a indicação de que 6,1% dos professores consideram a utilização da biblioteca escolar uma atividade prática pedagógica importante ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Pensar sobre a importância da biblioteca escolar hoje para o processo de ensino-aprendizagem constitui também repensar a própria prática de leitura na escola. Isso porque se sabe que a biblioteca guarda os mais diversos tipos de livros e que, teoricamente, estão todos à disposição do aluno sempre quando precisar.

No entanto, no cotidiano escolar, percebe-se a pouca (ou nenhuma) utilização da biblioteca como espaço educativo e informacional que promove leituras, análises, debates e encontros entre indivíduos para a discussão de diferentes textos. A não utilização da

biblioteca escolar pode estar relacionada a problemas que dificultam essa prática, como: a falta de espaço adequado, o acervo desatualizado e até mesmo a dificuldade em preparar atividades que promovam a sua utilização.

O fascículo 05 do livro do CFCP descreve a biblioteca escolar e dá ênfase a importância da organização e da qualidade do acervo para a formação do leitor no desenvolvimento de práticas de leituras social e cultural resgatadas pela escola, bem como a mediação do professor na formação do leitor experiente.

Nessa manifestação dos professores quanto à utilização de bibliotecas escolares com maior frequência, temos o indicador de que as práticas de leituras implementadas após o CFCP estarão voltadas a estratégias de incentivo à leitura de forma diversificada, compreendendo a biblioteca como um espaço de diálogo entre autores e leitores, entre o conhecimento e a autonomia discente.

ESPAÇO ABERTO

Para finalizar a coleta de dados por meio do questionário, elaborou-se a seguinte questão:

Espaço aberto para que você descreva outros pontos que considere relevantes em relação ao CFCP, exemplificando ou justificando-os.

Todos os professores (100%) responderam à questão. Na sequência, serão descritas todas as respostas, a fim de traçar algumas considerações a respeito da compreensão que os professores tiveram sobre o CFCP e as possíveis aplicações desses conhecimentos nas práticas cotidianas.

“É na prática de reflexão sobre a língua que nos possibilita a construção de instrumentos que permitirão à criança desenvolver a competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações do cotidiano.” (D1).

“Pontos que achei relevantes foi a troca de experiências com os outros professores que sempre trazem novas ideias” (D2).

“Considero importante relevar as sugestões do curso em relação às atividades propostas.” (D3).

“Troca de informações entre os professores.” (D4).

“Que as profissionais que fazem uma opção pela formação continuada, façam pensando em seus objetivos a serem alcançados e não só no certificado que irá receber...” (D5).

“Discussões. Debate. Reflexão sobre a prática.” (D6).

“As trocas de experiências entre os professores.” (D7).

“As trocas de experiências entre os professores.” (D8).

“Vale lembrar, que o carinho e o amor junto com a competência de ser professor ajudam muito o aluno no ensino aprendizagem.” (D9).

“O principal ponto é a troca de experiência entre os colegas e a retomada de conhecimentos adormecidos como determinados jogos, brincadeiras, etc.” (D10).

“PRÓ-LETRAMENTO para mim foi enriquecedor, já que como professora, preciso estar atenta às necessidades dos meus alunos. Usando o próprio material formação continuada para enriquecer as aulas.” (D11).

“Troca de experiências entre os educadores.” (D12).

“Os professores passaram a dar mais importância à leitura em sala de aula. - Foi dada uma maior valorização ao trabalho do professor através da troca de experiência.” (D13).

“Penso que professores devem sim estar sempre em processo de formação. Relembrar assuntos como foi feito algumas vezes ajuda muito o aluno no processo de aprendizagem. Isso ocorreu no decorrer do curso. Pra mim foi ótimo.” (D14).

“Os professores passaram a dar mais importância à leitura em sala de aula. - Maior valorização ao trabalho do professor através da troca de experiência.” (D15).

“Eu aproveitei as orientações da tutora, peguei os modelos que considerei importante coloquei em prática e foi um sucesso.” (D16).

“Gostei das atividades propostas.” (D17).

“Um ponto relevante foi a troca de experiência feita entre os educadores que trabalham com outros anos e outras escolas.” (D18).

“As trocas de experiências são ótimas, é o momento de troca de ideias entre os professores.” (D19).

“O conteúdo oferecido é ótimo para professores iniciantes, para nós que já temos uma bagagem torna-se repetitivo.” (D20).

Analisando os relatos dos professores, compreendeu-se que o CFCP promoveu o conhecimento de novas formas de trabalhar a leitura e a escrita nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, os professores destacam: 1) o fortalecimento e o enriquecimento da prática pedagógica; 2) as trocas de experiências; 3) aspectos que favoreceram a relação: professor x aluno x conhecimento; 4) reflexões sobre a própria prática em sala de aula.

A questão de maior destaque foi a troca de experiência, 10 professores, exatamente 50% dos que responderam às questões, indicaram esse item, abordado no CFCP, como ponto significativo para a sua prática pedagógica.

A valorização dos saberes da experiência é importante e indispensável na carreira do professor, pois somente a reflexão e o diálogo vão fortalecer a concepção da Educação como uma tarefa que exige a complementaridade de saberes, o respeito pelos conhecimentos do outro e o reconhecimento dos próprios limites.

No entanto, é preciso relacionar essa experiência com a teoria, configurando assim uma ação reflexiva. Zeichner (1993) define a ação reflexiva como uma ação ativa, constante e cautelosa daquilo que o professor acredita ou pratica, uma maneira própria de encarar os problemas, sendo estruturada por meio de três atitudes por parte do professor: a abertura de espírito, que consiste no desejo de ouvir várias opiniões e alternativas, admitindo possibilidades de erros mesmo naquilo que concebe como verdadeiro, procurando, então, descobrir as causas dos conflitos, questionando-se constantemente sobre o que estão fazendo na sala de aula; outra atitude refere-se à ponderação cuidadosa das consequências de suas ações, discutindo sobre o que estão fazendo, se está apresentando resultados significativos no âmbito pessoal, no âmbito do conhecimento e no âmbito social e político; finalmente, a terceira atitude está relacionada à sinceridade, ou seja, “a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem.” (ZEICHNER, 1993, p. 19).

Pode-se dizer que poucas são as situações em que o docente atua sozinho, estas atividades coletivas fazem com que os professores estabeleçam relações de diálogo e interação com seus pares. São fontes de construção de saberes. As relações que os professores estabelecem cotidianamente com outros professores, as trocas de experiências, não só na própria escola como também em cursos, palestras, congressos, a interação entre

professores mais experientes e professores mais jovens são alguns exemplos de situações que podem resultar nesta produção coletiva de saberes.

Tardif (2007, p. 52) afirma que é dessa forma, a partir destas relações com os seus pares, com o coletivo, por meio “do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade [...]”. Dessa forma as certezas que são produzidas no dia a dia, subjetivamente, devem ser objetivadas sistematizadas, organizadas, para, como diz este autor, “[...] se transformarem em um discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e fornecer uma resposta aos seus problemas [...]” (TARDIF, 2007, p. 52). Porém, é importante lembrar que nem sempre o ambiente escolar permite essa reflexão, são inúmeros os fatores que impedem o professor ou o grupo de professores de se tornarem reflexivos: a falta de tempo, a superlotação das classes, a pressão para cumprir o currículo. É preciso que se encontre um equilíbrio entre a reflexão e a rotina. Zeichner apresenta uma proposta de professor reflexivo com base na coletividade, em que eles se unem para analisar o ensino criticamente e discutir sobre os problemas e possíveis soluções, “expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas. Agindo dessa maneira, é possível que os professores percebam suas falhas e encontrem mais hipóteses de aprender uns com os outros [...] sobre sua profissão.” (ZEICHNER, 1993, p. 21).

Essa proposta visa não à reflexão sobre como os professores desenvolvem metodologicamente suas aulas, mas que os professores critiquem e desenvolvam suas teorias práticas acerca de seu ensino e das condições sociais que modelam suas experiências de ensino. Na verdade, a proposta de Zeichner (1993) condiz com a proposta de Pimenta (2002), quando destaca que a produção da vida do professor implica valorizar conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. É importante lembrar que, mesmo estando em contato com diferentes formas de aprendizagem, o indivíduo não se desliga de suas experiências pessoais, e essas são determinantes na aquisição de novas aprendizagens.

Os saberes das experiências, como diz Tardif (2008, p. 50), “[...] fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração”. Os saberes das experiências na docência mostram-se também um saber coletivo dos professores e para eles em sua atividade docente, os professores assumem um papel de autoformação, à medida que estes se entendem como sujeitos reflexivos de sua própria prática pedagógica.

6 A ENTREVISTA COMPLEMENTAR

São muitos os métodos utilizados para a coleta de dados em pesquisas qualitativas. O uso de entrevistas é uma das opções mais frequentes e apresenta inúmeros caminhos e cuidados, devendo ser reconhecido como um método de qualidade para a coleta de dados. Entretanto, abordar mais de um recurso permite novos caminhos, reforçando aspectos qualitativos da pesquisa sem perder a fidedignidade.

Duarte (2004) afirma que, embora não haja obrigatoriedade do uso de entrevistas em pesquisa qualitativa, ela ainda é muito requisitada. O uso de entrevistas permite identificar as diferentes maneiras de perceber e descrever os fenômenos.

No decorrer das análises das respostas dadas pelos professores no questionário proposto, a pesquisadora sentiu necessidade de retomar o contato com alguns professores, objetivando clarear e compreender ideias por eles apresentadas. Foi feita uma análise criteriosa a respeito das respostas presentes no questionário, as quais apresentaram pontos que davam margem a duplas interpretações e identificou que estas estavam relacionadas aos participantes D5, D9 e D20. Na sequência, fez um novo contato com esses professores e, após a concordância de cada um deles, agendou uma entrevista organizada na modalidade de questões fechadas.

Essa modalidade de pesquisa é desenvolvida a partir de questionários estruturados, com as mesmas perguntas para todos os entrevistados, de modo que seja possível estabelecer uniformidade e comparação entre respostas. Exige distanciamento do entrevistador, que cumpre a função de obter respostas para as questões propostas. Sem discussão sobre elas. O questionário estruturado é prático, com ele é possível fazer análises rapidamente, limitar as possibilidades de interpretação do entrevistado e comparar suas respostas com outras dadas pelos participantes (outras entrevistas ou questionários). Embora sugira simplicidade, sua elaboração exige profundo conhecimento prévio do assunto.

O questionário estruturado, muitas vezes, é utilizado para dar subsídio inicial ou para aprofundar resultados obtidos em outros materiais de coleta de dados. Pode ser empregado como item complementar, buscando elucidar as ideias expostas pelos respondentes.

A entrevista foi agendada para o final do mês de setembro de 2011. A primeira entrevistada foi a professora D5; na sequência, a D9; e depois a D20. Todas as entrevistas ocorreram no local de trabalho de cada uma das professoras.

Os procedimentos da pesquisa se deram da seguinte forma: começou com a pesquisadora explicando os objetivos da pesquisa e que a entrevista auxiliaria a análise de dados coletados; explicou também que a entrevista consistia em oito questões fechadas. Os professores foram informados de que não seriam interrompidos durante suas respostas às questões propostas e que teriam liberdade para responder ou não cada uma das questões.

A entrevista teve uma variação entre 20 e 30 minutos de duração para cada entrevistado. Os professores se mostraram, no primeiro contato, um pouco inseguros. Porém, no decorrer das questões, a pesquisadora percebeu que responderam a todas elas com bastante segurança.

Após a entrevista, que foi gravada, a pesquisadora transcreveu os relatos dos professores, procurando manter a fidelidade de suas falas.

Nesta seção, apresenta-se a transcrição das perguntas feitas e das respostas dadas pelos professores durante a entrevista. Esses dados foram utilizados no capítulo 5 desta pesquisa para complementação da análise das respostas dadas ao questionário aplicado num primeiro momento deste estudo.

6.1 TRANSCRIÇÃO DOS DADOS DA ENTREVISTA

1. O que a levou a participar do Programa de Formação Continuada PRÓ-LETRAMENTO – Alfabetização e Linguagem?

D5: Sou alfabetizadora há muitos anos, e o tema sobre letramento me chamou a atenção.

D9: A Secretaria Municipal de Educação fez a divulgação do curso, achei o tema interessante e então resolvi participar.

D20: Eu sempre participo de cursos de formação continuada, além dos propostos pela Secretaria Municipal de Educação, busco outras formações a distância. Faço esses cursos com o propósito de melhorar a minha prática e também para obter horas de capacitação e poder ter elevação todo ano, por isso achei interessante participar.

2. Você identifica qual é a proposta (objetivos) do Programa de Formação Continuada PRÓ-LETRAMENTO – Alfabetização e Linguagem? Pode dizer qual é?

D5: Na minha opinião, essa formação foi criada para poder orientar o professor a desenvolver o letramento no cotidiano escolar e também preparar melhor os alunos para a Prova Brasil.

D9: Sabemos que as ações do Governo Federal sempre convergem para busca de resultados melhores no IDB. Nos últimos anos, esses indicadores têm demonstrado que as crianças apresentam muitas dificuldades em interpretar uma leitura, assim essa formação está voltada a desafiar o professor a inovar a sua prática pedagógica, com atividades variadas que possa formar o leitor interpretativo.

D20: Bem, eu percebi que a proposta é proporcionar a troca de experiências, sempre procurando demonstrar experiências bem sucedidas para que os professores possam se motivar a fazer um trabalho mais dinâmico em sala de aula.

3. Qual é a sua avaliação quanto aos objetivos da proposta do Programa de Formação Continuada PRÓ-LETRAMENTO – Alfabetização e linguagem? Foram alcançados? Por quê?

D5: Mesmo compreendendo que os objetivos estão voltados à conquista de melhores resultados na Prova Brasil, eu também acho que durante as trocas de experiências nós aprendemos muito, e esse curso, de alguma forma, nos proporcionou reflexões sobre as nossas práticas e, conseqüentemente, mudanças em relação à forma de trabalhar os processos de leitura e da escrita com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

D9: Bem, como acho que os objetivos estão voltados à melhoria dos índices do IDB, só realmente saberemos se esses objetivos propostos foram alcançados depois do resultado final do IDB de cada município.

D20: Ahh, nossa, difícil saber se os objetivos foram alcançados! Bom, eu pessoalmente mudei muito pouco a minha prática, porque já tenho vários anos de serviço e já trabalho a leitura e a escrita de forma contextualizada com meus alunos. Mas, acho que quem está iniciando teve uma boa base para desenvolver sua prática.

4. Você tem conhecimento de como foi feita a seleção dos conteúdos trabalhados neste programa de Formação Continuada?

D5: Durante o CFCP, nós lemos que essa formação foi proposta por diversos professores das Universidades brasileira, e essas universidades escreveram os fascículos compondo os conteúdos que são comuns aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

D9: Por ser um programa Federal, os conteúdos já vieram definidos do MEC.

D20: Por professores de Universidades.

5. Você pode descrever e avaliar como é estabelecida a relação teoria e prática nesta proposta?

D5: Deixa claro que o professor precisa primeiro conhecer a teoria para depois construir sua prática. Eu também concordo com isso, porque ficar só lendo, lendo o que os autores escrevem, nos... nos deixa um pouco confusas, mas, quando trabalhamos com os alunos e começamos a observar o desenvolvimento deles, é mais fácil visualizar o significado da teoria.

D9: Notei que essa formação dá mais ênfase na prática, porque é nela que acontece o processo de formação do indivíduo. Mas, também tem que ter a teoria porque ninguém inventa os conteúdos, os as práticas de uma hora para outra, isso é constituído historicamente.

D20: Não deixou claro nenhuma perspectiva teórica a seguir, mas em vários momentos trouxe VIGOTSKI para as discussões e ele é sociointeracionista, o que tudo indica que a perspectiva teórica dessa formação está voltada ao sociointeracionismo. As atividades também sempre versavam a participação do aluno, o respeito ao seu contexto sócio-histórico, isso me fez compreender que o aluno crítico se faz com a construção de seu conhecimento.

6. Como você avalia a participação dos professores (grupo) quanto ao interesse, motivação, disposição e participação, neste programa de Formação Continuada? A que você atribui a participação e/ou não participação efetiva no Programa?

D5: A participação foi boa, mas, como você sabe, os professores têm tantos compromissos (reuniões, entrega de boletins, festa de datas comemorativas...) ainda estudam (especializações), então houve algumas faltas e até desistências por conta desses compromissos, mas no geral foi boa.

D9: Apesar dos encontros terem acontecidos à noite e o professor já estar cansado de trabalhar o dia todo, a participação foi boa. As tutoras procuravam dinamizar os encontros e também ajustar aos dias que não tínhamos outros compromissos.

D20: Muitos professores desistiram, porque as atividades eram muito repetitivas. Sempre traziam exemplos que já havíamos trabalhado.

7. A seu ver, o que o professor precisa saber para enfrentar o desafio de ensinar seus alunos a ler e escrever?

D5: Tem que ter conhecimento teórico e também saber trabalhar a prática. Nossos alunos de hoje em dia não são os mesmos, todas as aulas têm que ter uma novidade senão eles não participam e ainda começam a faltar. Mas, para ensinar a ler e escrever, o professor precisa começar da realidade do aluno, levando-o a compreender que a leitura faz parte da sua vida e que tudo que ele imagina pode ser registrado por meio da escrita.

D9: Nos dias atuais, a criança tem mais contato com a leitura e a escrita antes de vir para escola, isso torna esse processo mais significativo para ela, só que também o professor precisa ser mais criativo, saber apresentar a escrita de forma que a criança possa relacionar com o seu dia a dia, inovar as atividades, trabalhar mais com o lúdico.

D20: O professor precisa dominar as habilidades necessárias ao desenvolvimento de sua prática, precisa saber que a criança passa por um processo de maturação, que o seu meio interfere no seu aprendizado. Pra enfrentar esses desafios ele precisa estar sempre investigando as dificuldades de aprendizagem e suas causas para que possa mudar seus encaminhamentos metodológicos e até mesmo a sua postura em sala de aula.

8. A partir da sua participação neste Programa de Formação Continuada a metodologia de suas aulas foi modificada? De que modo?

D5: Com certeza, sempre que fazemos um curso como esse voltado principalmente às questões de leitura e de escrita, começamos a analisar melhor nossas atitudes em sala de aula e também a compreender o comportamento de certos alunos.

D9: É difícil mudar de uma hora para outra, mas procurei ajustar algumas questões que não estavam boas na minha sala como: trazer mais atividades práticas para as aulas, trabalhar com gêneros textuais, priorizar a participação dos pais no desenvolvimento das atividades, como exemplo a sacolinha da leitura de tarefa.

D20: Não, eu não mudei a minha metodologia, porque achei que os conteúdos e os exemplos de aulas práticas são muito repetitivos, e tudo isso eu já havia aprendido em outras formações continuadas. Penso que, antes de propor uma formação, deveriam fazer um diagnóstico da realidade dos professores em cada município, da mesma forma que fazemos para a elaboração do planejamento. Dessa forma, poderiam abordar questões mais voltadas às nossas reais dificuldades.

Um fato a destacar nessa entrevista foi em relação à questão nº 2: a entrevista ocorreu em momentos diferentes e individuais para cada uma das professoras entrevistadas, no entanto as professoras D3 e D5 relacionaram os objetivos da formação continuada aos resultados das avaliações nacionais. Isso faz parte de suas vivências

cotidianas, independente da análise que cada educador faz em relação a essas avaliações, não podemos ignorar o fato de que ela está presente no cotidiano escolar e que permeia a prática dos professores, quer seja por acreditar na fidedignidade dos seus resultados ou por cobranças de seus gestores.

A entrevista, como instrumento de investigação, facilitou o conhecimento mais direto do pensamento dos professores – a sua percepção, as vivências, os sentimentos, as opiniões sobre a problemática em estudo. Procurou-se não modificar, na medida do possível, a maneira de ver as coisas peculiares a cada entrevistado, no sentido de melhor aferir o material teórico-prático em processo de recolha.

Genericamente, a recolha confirmou a leitura e vice-versa, ou seja: as inquiridas confirmam a teoria fornecida pelos especialistas, o que, em certa medida, confirma a base prática das construções teóricas conhecidas. O que faltaria averiguar é a conformidade entre o pensamento dos professores investigados e a sua prática pedagógica – mas isso é outro trabalho, sem dúvida com muito interesse, mas nada que caiba no âmbito deste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao problema delimitado neste estudo, os dados coletados permitem concluir que a formação continuada do professor é condição básica para a reflexão da prática pedagógica e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem. Essas reflexões contribuem para que os professores repensem e aprimorem as ações didático-pedagógicas do cotidiano escolar. Em especial, no que tange aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental.

A formação continuada adquire significado à medida que desenvolve e promove diversos saberes docentes, que são constituídos de vários elementos resultantes da interação dos sujeitos e da produção histórica e social. Os professores pesquisados possuem diversos saberes acerca da sua profissão, dentre os quais destacam-se: o saber proveniente das experiências acumuladas em sala de aula; saber científico; saber articulador da teoria e prática; saber que promove a interação aluno/conhecimento/professor. A propósito, as análises realizadas nessa pesquisa convergem com as reflexões de Cunha (1994, p. 105-106), quando destaca três referências que o professor estabelece com a própria prática: o de “ser”, expressado pelo prazer e pela motivação de ensinar; a do “saber”, expressado pelo conteúdo a ser ensinado; e a do “fazer”, constituído pelos métodos e técnicas de ensino.

Os professores pesquisados valorizam a formação que promove essas três referências: “ser”, “saber” e “fazer”, relacionadas à prática de sala de aula, promovendo a reflexão na ação e sobre a ação.

Ao se referirem ao “fazer”, os professores destacam que o CFCP de que participaram propiciou a reflexão da ação pedagógica, instigando-os a buscar novas práticas para os processos de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, fazem referências a vários métodos e técnicas aprendidos na formação continuada e que aplicam em sala de aula.

Ao relatarem que o CFCP permitiu aprofundar os conceitos de leitura e escrita, favorecendo um redimensionamento da prática a partir da ampliação dos conceitos e conteúdos de linguagem, os professores estabelecem conexão com o “saber”, isto é, eles percebem que é necessário conhecer, ter domínio do conteúdo a ser ensinado. Vale lembrar, a propósito, que a ANFOPE, já mencionada, ou seja, Associação Nacional pela

Formação dos Profissionais da Educação, sinaliza que os processos de formação continuada precisam priorizar uma formação teórica e interdisciplinar, privilegiando a unidade teoria-prática, implicando uma postura que relacione a produção do conhecimento à organização dos cursos, tomando o trabalho do professor como princípio educativo para o seu crescimento profissional.

Diante da vivência, das experiências e dos estudos feitos, é possível compreender que esses professores estão atentos às questões que envolvem o desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, procurando planejar e atribuir significados a cada conteúdo, por meio de encaminhamentos metodológicos que privilegiem a construção e apropriação do conhecimento de maneira significativa.

Com relação aos princípios que norteiam a formação continuada de professores, proposto pelo CFCP, na área de alfabetização e linguagem, ressaltamos a importância desse programa, à medida que possibilita um espaço de formação continuada com vistas a proporcionar a troca de experiências entre os professores, voltadas à valorização das práticas pedagógicas do professor no exercício da docência e o papel mediador do professor nos processos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita.

Dos registros produzidos pelos professores, percebe-se que eles qualificam o CFCP como um programa inovador, por dar ênfase aos objetos de estudo acerca da leitura e da escrita. No entanto, compreende-se que um Programa de Formação Continuada de professores deve privilegiar não só os saberes específicos de cada disciplina, mas deve também considerar o contexto sócio-histórico do professor, ao tratar de questões inerentes à profissão docente, com o pressuposto de um domínio de saberes disciplinares articulados com saberes didáticos, que podem permitir o trabalho de criação, adoção e, até mesmo, de (re)construção de praxeologias. Foi possível observar que o CFCP, embora tenha trazido contribuições significativas às práticas dos docentes, em algumas situações não considerou, em sua totalidade, aspectos do contexto sócio-histórico dos professores, visto que todo material de apoio e desenvolvimento do CFCP foi previamente construído por pesquisadores de diferentes Universidades, com perspectivas teóricas diversas.

Evidencia-se esse distanciamento em algumas respostas dos professores, compreendendo, por meio delas, que havia professores que buscavam no CFCP algo novo e mais dinâmico para o desenvolvimento das atividades relacionadas à leitura e a escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A entrevista, como instrumento de investigação,

facilitou-nos o conhecimento direto do pensamento expresso pelos professores – a sua percepção, as vivências, os sentimentos, as opiniões sobre a problemática em estudo, em especial no que tange à repetição de conteúdos e metodologias utilizadas no CFCP. Nesse sentido, cabe considerar que o CFCP não levou em consideração as formações continuadas já desenvolvidas neste Município, ao longo de dez anos (2000-2010), o que se pode constatar com o depoimento de professores.

Pensar a formação do professor envolve capacitá-lo, dentre outros, com vistas à prática de lidar com o conflito resultante do confronto dos diversos saberes provenientes de diferentes grupos sociais, que frequentam a escola, e com os saberes sistematizados existentes em dado momento histórico-social. O estudo revelou que o processo de formação não pode ser pensado exclusivamente a partir de qualquer uma das suas partes, mas, sim, de todas elas, ao mesmo tempo.

Como o desenvolvimento profissional não se desvincula do desenvolvimento da escola e da sociedade, as formações continuadas também não podem ser pensadas separadamente. Elas precisam ser imaginadas, ao mesmo tempo, como partes independentes e integradas da mesma unidade de ação, isso porque o processo de formação de professores que pautar-se num consenso sobre o significado dos diferentes momentos que compõem o seu desenvolvimento tem mais probabilidade de êxito.

Dessa forma, conclui-se que se torna imprescindível que as formações continuadas considerem em seus contextos a articulação de estudos propostos com os conhecimentos já adquiridos pelos professores, bem como com suas necessidades e preocupações no que tange os processos de ensino e de aprendizagem do cotidiano escolar. É conveniente que essas questões sejam consideradas como indispensáveis para o início de qualquer discussão sobre a formação de professor.

Ao finalizar, pode-se dizer que esta investigação levanta algumas possibilidades para novos estudos sobre a formação continuada e os processos de desenvolvimento da leitura e da escrita nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, tais como: qual a relação que as políticas públicas fazem das formações continuadas de professores e das avaliações propostas pelo MEC? Até que ponto os programas de formação continuada, quando relacionados à promoção salarial, contribuem, de fato, para mudanças na prática do professor?

Compartilha-se, portanto, com a comunidade acadêmica, a constatação da importância da formação continuada para se repensar e melhorar a prática do professor em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- _____. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. **Caminhos da profissionalização do magistério**. São Paulo: Papirus, 1998. p. 99-122.
- _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Ser professor reflexivo. In: _____. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996. p. 171-189.
- ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento final: X encontro nacional**. Brasília: ANFOPE, 2000. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope>>. Acesso em: 28 maio 2011.
- BAKHTIN, M. A. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **O freudismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 227-326.
- _____. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____; VOLOCHINOV, V. N. **O estudo das ideologias e filosofia da linguagem**. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **A pesquisa qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2011.
- _____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério. 1996b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9424.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2011.
- _____. **Lei nº 10.172/01, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 jul. 2011.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação. 2007a. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-11494.html>>. Acesso em: 5 maio de 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997.** Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pró-letramento:** programa de formação continuada de professores dos anos / séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica.** Brasília: Imprensa Oficial, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Pró-letramento:** programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental: guia geral. Brasília: MEC, 2007b.

_____. Presidência da República. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Casa Civil, 1988.

CAGLIARI, L. C. **Série ideias.** São Paulo: FDE, 1993.

CANDAU, V. Novos rumos da licenciatura. **Estudos e Debates 1.** Brasília: INEP; Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1988.

CARVALHO, V.; NACARATO, A. M.; VARINI, A. **O cotidiano do trabalho docente:** palco, bastidores e trabalho invisível...abrindo as cortinas. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1994.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir.** Rio Tinto: Asa, 2001.

DEMO, P. **Educação e qualidade.** Campinas: Papirus. 1995.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Curitiba: Educar em Revista, 2004, p. 213-225.

FERNANDES, M. A formação inicial e permanente do professor. **Revista de Educação AEC,** São Paulo, ano 26, n. 102, p. 97-121, 2007.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

_____. **Educação popular**. São Paulo: Todos Irmãos, 1981.

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

_____. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2002.

_____. **Sobre educação (Diálogos)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 2007.

FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço**: treinamento de professores em questão. 1988. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores** – para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

HERNECK, H. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB**: resultados e metas. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 5 jul. 2011.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

_____. **Oficina da leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Leitura**: Ensino e pesquisa. São Paulo: Pontes, 2004.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

_____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1999.

KRAMER, S.; KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C. Padrões de vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 16. p. 35-47, 2001.

LAJOLO, M. **Meus alunos não gostam de ler:** o que eu faço? Campinas: EFIEL/UNICAMP, 2005.

_____. **O texto não é pretexto.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. O livro didático: velho tema, revisitado. **Em Aberto**, Brasília, n. 35, p. 1-9, 1987.

_____ et al. **Histórias e histórias:** guia do usuário do programa nacional biblioteca da escola – PNBE/99. Brasília: MEC, 2001.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2004. p. 57-79.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

MELO, M. M. O. **Pedagogia e curso de pedagogia:** riscos e possibilidades epistemológicas face ao debate e às novas DCNs sobre esse curso. Campinas: Autores Associados, 2006.

MORAIS, J. **A arte de ler.** São Paulo: EDUNESP, 1996.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** São Paulo: Papyrus Editora, 2000.

NADAL, B. G. et al. **Práticas pedagógicas nos anos iniciais:** concepção e ação. Ponta Grossa: EDUEPG, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissional docente. In: _____. **Os professores e sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1991a. p. 37-69.

_____. **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **O passado e o presente dos professores.** Porto: Porto, 1991b.

_____. **Profissão professor.** Porto: Porto, 1995.

_____. **Vida de professores.** Porto: Porto, 1998.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Cadernos CEDES: Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia: UNESCO, 1990.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

REZENDE, L. A. **Leitura e formação de leitores: vivências teórico-práticas**. Londrina: EDUEL, 2009.

ROSA, W. **A encenação em situação de ensino e aprendizagem: uma contribuição pedagógica possível**. Londrina, 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, E. T. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____; FRADE, I. C. A. S. **Guia de Formação do Pró-letramento**. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2006; Coleção Pró-letramento.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **As muitas facetas da alfabetização**. São Paulo: Ática, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VÁZQUEZ, A. S.. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luis Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-117.

_____. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Psicologia e pedagogia.** São Paulo: Moraes, 1991.

WIKIPÉDIA a enciclopédia livre. 2011. Disponível em:
<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ivaiporã>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICES

Apêndice A

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Professor(a), nesta pesquisa, investigamos quais as contribuições do Curso de Formação Continuada PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem para a sua prática pedagógica no desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pedimos sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo. Por gentileza, responda às questões da maneira mais completa que puder. Elas comporão, com outros dados, o *corpus* de pesquisa de Rosa Venice Curti Crozatto, orientada pela profa. Dra. Lucinea Aparecida de Rezende, nos anos de 2010 e 2011, e passarão pelos trâmites de divulgação de pesquisa, preservando sua identidade.

Você tem a opção de não responder, caso entenda que não deva fazê-lo.

Obrigada.

1 – Identificação (com vistas a novo contato, se houver necessidade)

a) Nome: _____

b) Município: _____

c) Escola: _____

d) Data: _____

e) Série que atua em 2010: _____

f) Assinale a sua formação acadêmica e a especifique:

() Magistério (Nível de Ensino Médio)

() Graduação. Curso: _____

() Especialização. Curso: _____

() Pós-Graduação *stricto sensu*. Curso: _____

g) Tempo que atua em sala de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental:

() Menos de 05 anos () De 11 a 15 anos

() De 05 a 10 anos () Mais de 15 anos

2 – Você tem participado de programas/cursos de Formação Continuada?

() Sim () Não Quais?

3 – O programa de formação continuada PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem, do qual você participou, ofereceu fundamentação teórica e prática para o seu trabalho em sala de aula?

Sim Não Exemplifique.

4 – O programa de formação continuada propiciou a construção de novos significados para os processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita?

Sim Não Exemplifique ou justifique.

5 – Na formação continuada vivenciada por você, qual conteúdo de leitura e escrita possibilitou novas idéias para o trabalho em sala de aula? Descreva essas novas idéias.

6 – A leitura e a escrita estão presentes em todo o currículo de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, devido à relevância que têm frente à compreensão e estruturação do texto.

a) Na formação continuada, como esses conteúdos têm sido apresentados/discutidos?

b) Como você desenvolveu o trabalho com a leitura e a escrita na série em que está atuando no ano de 2010?

7 – Escreva três contribuições da formação continuada a partir do programa PRÓ-LETRAMENTO Alfabetização e Linguagem para a sua prática pedagógica, colocando-as em ordem de importância para você.

a) _____

b) _____

c) _____

08 – Espaço aberto para você descrever outros pontos que considera relevante em relação à formação continuada desenvolvida no programa PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem, exemplificando ou justificando-os.

Data: _____

Assinatura: _____

Apêndice B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não participará da pesquisa e não será penalizado de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Os processos de leitura e escrita e a formação continuada de professores

Pesquisador Responsável: Professora Dra. Lucinea Aparecida de Rezende

Pesquisadora participante: Rosa Venice Curti Crozatto

Telefones para contato: Pesquisadora participante (43) 3472-6824 ou 9605-6500.

- ◆ Esta pesquisa tem por objetivo identificar e analisar as possíveis contribuições da formação continuada PRÓ-LETRAMENTO – Alfabetização e Linguagem, para a prática do professor no processo de aprendizagem de leitura e escrita dos alunos das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, como parte do problema de pesquisa a ser desenvolvida como mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.
- ◆ A sua participação dar-se-á por meio do preenchimento de um questionário aberto, com oito questões dissertativas sobre a formação continuada PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem.
- ◆ Esta pesquisa não implicará em riscos para o participante ou para a comunidade.
- ◆ O trabalho será colocado à disposição dos participantes, caso eles assim desejem.
- ◆ Os participantes dessa pesquisa terão suas identidades preservadas durante a elaboração da pesquisa e após o término do relatório final deste estudo.

Ivaiporã, ____ de _____ de 2011.

ROSA VENICE CURTI CROZATTO
PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Apêndice C

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

- ◆ 1 - O que a levou a participar do Programa de Formação Continuada PRÓ-LETRAMENTO – Alfabetização e Linguagem?
- ◆ 2 - Você identifica qual é a proposta (objetivos) do Programa de Formação Continuada PRÓ-LETRAMENTO – Alfabetização e Linguagem? Pode dizer qual é?
- ◆ 3 - Qual é a sua avaliação quanto aos objetivos da proposta do Programa de Formação Continuada PRÓ-LETRAMENTO – Alfabetização e linguagem? Foram alcançados? Por quê?
- ◆ 4 - Você tem conhecimento de como foi feita a seleção dos conteúdos trabalhados neste programa de Formação Continuada?
- ◆ 5 - Você pode descrever e avaliar como é estabelecida a relação teoria e prática nesta proposta?
- ◆ 6 - Como você avalia a participação dos professores (grupo) quanto ao interesse, motivação, disposição e participação, neste programa de Formação Continuada? A que você atribui a participação e/ou não participação efetiva no Programa?
- ◆ 7 - A seu ver, o que o professor precisa saber para enfrentar o desafio de ensinar seus alunos a ler e escrever?
- ◆ 8 - A partir da sua participação neste Programa de Formação Continuada a metodologia de suas aulas foi modificada? De que modo?

Apêndice D

Consentimento da Participação da Pessoa como Colaborador

Eu, _____,
RG nº _____, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo acima descrito, como colaborador. Declaro ter sido devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora ROSA VENICE CURTI CROZATTO sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas e recebi telefones para entrar em contato, a cobrar, caso tenha dúvidas. Foi-me garantido que não sou obrigado a participar da pesquisa e posso desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Recebi uma cópia deste documento.

Ivaiporã, _____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do colaborador