

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DIJAN LEAL DE SOUSA

**IMPLICAÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE
VIGOTSKI NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

São Luís
2007

DIJAN LEAL DE SOUSA

**IMPLICAÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE
VIGOTSKI NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado
em Educação da Universidade Federal do Maranhão,
como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Bolívar Burbano Paredes.

São Luís
2007

IMPLICAÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

DIJAN LEAL DE SOUSA

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado
em Educação da Universidade Federal do Maranhão,
como requisito para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

José Bolívar Burbano Paredes
Prof. Dr. em Educação
Universidade Federal do Maranhão
(Orientador)

Dilercy Aragão Adler
Profª Dra. em Educação
Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB)
(Examinadora)

Maria Tereza Bom-Fim Pereira
Profª Dra. em Educação Brasileira
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
(Examinadora)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus por nos agradecer pelo dom da vida, e permitir alcançar mais essa conquista.

Aos meus pais João de Deus Lima de Sousa e Maria do Socorro Leal de Sousa, pelo esforço dispensado em minha educação e pelo incentivo recebido durante todos os dias da minha vida.

Ao Prof. Dr. José Bolívar Burbano Paredes, um agradecimento especial, pela orientação segura e por acreditar nas minhas potencialidades incentivando-me a fazer sempre o melhor.

Aos meus irmãos: João de Deus, Francisco, Paulo Sérgio, Osmarina, Francisca, Maria do Socorro e José Roberto, que me acompanham nessa caminhada.

A todos os professores do Mestrado em Educação, que contribuíram com a minha formação durante o curso.

À Prof^a Dra. Maria Teresa Bonfim, coordenadora do Mestrado em Imperatriz, pelo incentivo recebido durante todo o curso.

À Prof^a Dra. Mariza Borges Wall, pelas orientações recebidas no processo de qualificação.

Ao Prof. Dr. Fernando Ramos, que apesar de todas as dificuldades, tornou possível a implantação da turma de mestrado em Imperatriz.

Ao Prof. Dr. Jéferson de Deus Moreno, diretor do campus II, que também acreditou na proposta do mestrado em Imperatriz.

Aos meus colegas de sala, em especial aos amigos de todas as horas: Graça, Amanda, Rita e Marco Antônio.

Aos amigos pessoais Carlos André, Edvonéria, Lúcia e Roni.

Às professoras egressas do Programa de formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, que se dispuseram prontamente a participar das entrevistas, colaborando para a realização desta pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização deste trabalho.

“Para compreender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo”.

Lev Semenovitch Vigotski

RESUMO

Análise da compreensão e a utilização em sala de aula, por parte das professoras egressas do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), dos fundamentos teóricos da psicologia vigotskiana trabalhados pelo Programa, em especial sobre a importância da interação social e os processos de mediação para a construção de novas aprendizagens e o desenvolvimento do processo de alfabetização no Município de Imperatriz, Maranhão. A pesquisa teve como ponto de partida um estudo acerca do referencial bibliográfico que trata da teoria psicológica vigotskiana, acerca do desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos, enfatizando-se a mediação e o trabalho com a zona de desenvolvimento proximal, como processos fundamentais na construção das funções psicológicas superiores dos indivíduos que, tendo como prisma esse referencial, constituem-se sujeitos ativos do seu processo de construção do conhecimento. Com o intuito de analisar a prática à luz da teoria em questão, optou-se por uma pesquisa empírica, onde se realizou uma análise das coletâneas e programas de vídeos que integram o material didático do PROFA, e a observação da prática docente e entrevistas com as professoras participantes e egressas do Programa, o que permitiu verificar a superficialidade e até mesmo a inexistência dos princípios basilares da psicologia de Vigotski, na base teórica do Programa. Utilizou-se a entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados. A partir da referida pesquisa, constatou-se a fragilidade, como programa de formação de professores em uma perspectiva construtivista e/ou sócio-interacionista, tanto no processo como nos resultados, do PROFA implementado no Município de Imperatriz, inviabilizando assim uma fundamentação teórica consistente que possibilitasse uma mudança efetiva na prática metodológica por parte das referidas professoras entrevistadas-egressas do Programa.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural, Construtivismo e PROFA.

ABSTRACT

This work analyzes the understanding of the theoretical foundations of vigtskian psychology as used in the classroom by egresses teachers of the Program for the Formation of Alphabetization Teachers (PROFA), specifically on the importance of social interaction and the mediation process in the construction of learning and development in the literacy process within the municipality of Imperatriz, Maranhão. The research had as its starting point a study of bibliographical references on the theory vigotskian psychology, in regards to the individual's development and learning, emphasizing the mediation and work within the proximal development zone, as fundamental processes in the construction of the superior psychological functions of the individuals in the knowledge construction process. With the intention of analyzing these practices in the light of the theory at hand, we opted for an empirical research, where an analysis of the collections and programs of videos that integrate the didactic material of PROFA took place, and through the observation of the educational practice and interviews with the participating teachers and egresses of the program, which allowed the verification of the superficiality and even inexistency of the principles of the vigotskian psychology, in the program's theoretical foundations. A semi-structured interview was used as the instrument for the collection of data. Through the fore mentioned research, the fragility of the teachers' formation program in regards to the constructivist and/or partner-integrationist perspective was verified, as well as in the process and in PROFA's results as implemented in the municipality of Imperatriz, rendering this consistent theoretical foundation useless for facilitating an effective change in the methodological practices on the part of the referred program's egresses teachers who were interviewed.

Key words: Historical-cultural psychology, constructivism and PROFA.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	LEV SEMENOVICH VIGOTSKI E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	14
2.1	A psicologia histórico-cultural: origens e fundamentos	18
2.2	Influência do materialismo dialético na psicologia histórico-cultural	21
2.3	Pensamento e Linguagem na perspectiva da psicologia histórico-cultural	23
2.4	A função da mediação na formação das funções psicológicas superiores	26
2.5	A mediação e a construção do conhecimento-aprendizagem	32
3	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: considerações gerais.....	36
4	O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA) DE IMPERATRIZ E OS PRINCÍPIOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI	46
4.1	O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) na Prefeitura de Imperatriz, Maranhão: o universo da pesquisa.....	47
4.2	Organização estrutural do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	50
4.3	O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) fundamentação teórico-metodológica	63
4.4	Concepção dos formadores e cursistas egressos do programa acerca dos fundamentos e práticas de alfabetização no contexto dos fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural	70
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	84
	APÊNDICES.....	87
	ANEXOS.....	93

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de toda a história da educação, diferentes concepções e suas respectivas metodologias de ensino foram foco de discussões entre estudiosos e teóricos envolvidos com o ato de educar. No Brasil, durante muito tempo, prevaleceu a concepção tradicional, legada a princípio pelos Jesuítas, que aqui estabeleceram as primeiras escolas. Somente na década de 1920, os fundamentos da escola nova, que teve como principal representante John Dewey, começaram a ser discutidos em nível teórico no Brasil, como forma de contrapor a concepção tradicional.

Durante o período seguinte ao da chegada dos princípios da escola nova, travou-se uma verdadeira batalha: de um lado, defensores da concepção tradicional; de outro os escolanovistas, defensores dos métodos ativos de ensinar. Com o passar dos anos, a defesa das idéias da concepção tradicional foi praticamente desaparecendo dentro do cenário de discussões nacionais acerca das concepções de ensino, todos queriam ser progressistas e esses se subdividiam em diversas tendências pedagógicas, que tinham em comum o fato de se oporem ao ensino tradicional.

As discussões sobre as diferentes concepções de educação ainda persistem e, dentre estas, uma concepção vem conseguindo uma grande massa de adeptos: o Construtivismo.

Ser construtivista tornou-se a ordem do dia entre a maioria dos educadores brasileiros. No entanto, os princípios que fundamentam a concepção construtivista parecem ainda não estar suficientemente difundidos entre os professores. Até mesmo a origem do termo construtivista é desconhecida por grande parte dos educadores.

No cotidiano dos educadores, muito se ouve falar de construtivismo e, freqüentemente, esta concepção costuma vir associada, principalmente, aos nomes de Jean Piaget, biólogo suíço que realizou seus primeiros estudos, a princípio, com animais (moluscos) para compreender como estes assimilavam o ambiente em que viviam; e de Lev Semenovitch Vigotski, psicólogo russo que desenvolveu pesquisas acerca dos fundamentos cognitivos e, especificamente, sobre o processo de constituição e desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir da interação social, e de como o conhecimento objetivo é produzido e acumulado pela humanidade e, subjetivamente, assimilado pelos indivíduos.

No Brasil, as idéias construtivistas foram divulgadas com mais ênfase com a publicação, na década de 1980, do livro *A Psicogênese da Língua Escrita*, da educadora argentina Emília Ferreiro. Nele, a autora fundamenta-se nos princípios de Jean Piaget, orientador da sua tese de doutorado, para apresentar uma nova forma de interpretação acerca do aprendizado da leitura e da escrita pelo indivíduo que se alfabetiza. Por estar ligada mais especificamente às questões do aprendizado da leitura e da escrita, ou seja, alfabetização, não se abordará, de forma específica, a pesquisa de Emília Ferreiro neste trabalho, embora ela possa vir a ser citada em alguns trechos. A partir dessa publicação de Emília Ferreiro, pode-se afirmar que a grande maioria dos educadores brasileiros ouviu ou leu algo sobre o construtivismo piagetiano.

Coincidentemente, nesse mesmo período, as obras do psicólogo russo Lev Semenovich Vigotski começaram a ser divulgadas no Brasil. No entanto, a disseminação das idéias da teoria de Vigotski não implicaram uma compreensão profunda da mesma. Esse fato provavelmente tenha contribuído para que a sua teoria psicológica histórico-cultural do psiquismo humano ficasse então conhecida popularmente como sócio-construtivismo ou, como alguns autores denominam, sócio-interacionismo.

Nessa perspectiva de mudança de paradigmas na educação, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), idealizado e implantado pelo governo federal no ano de 2001, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação, em parceria com as prefeituras, foi estruturado com o objetivo de trabalhar a concepção construtivista na alfabetização, fundamentado principalmente nas idéias de Emília Ferreiro, Jean Piaget e Vigotski. A partir desse programa de formação, professores de todo o Brasil puderam conhecer alguns dos elementos do construtivismo piagetiano. Porém, o que se percebe é que a assimilação da maioria dessas idéias por alguns educadores se deu de forma superficial e até mesmo equivocada, e as dúvidas ainda são muito presentes no cotidiano de alguns professores que tentam colocar em prática a proposta construtivista desenvolvida pelo programa.

Partindo desse contexto, este trabalho pretende, como foco principal, analisar os fundamentos construtivistas do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), à luz dos princípios da psicologia histórico-cultural de Vigotski, que é uma das referências trabalhadas pelo citado Programa de Formação.

Para subsidiar o percurso da pesquisa, seguiram-se as seguintes questões norteadoras do trabalho:

Quais os principais fundamentos da psicologia histórico-cultural de Vigotski?

O PROFA, como curso de formação, oportunizou aos professores cursistas os subsídios que embasam a concepção construtivista de alfabetização, no contexto dos fundamentos teóricos propostos por Vigotski?

Qual a compreensão das professoras egressas do PROFA sobre o que é ser um professor construtivista?

Qual a concepção das professoras egressas do PROFA acerca de uma aprendizagem mediada pautada no referencial vigotskiano?

Para a realização do presente estudo e trabalho de dissertação optou-se por um estudo pautado no enfoque filosófico da Fenomenologia de pesquisa; uma vez que este enfoque nos permitiu relacionar a importância do contexto na organização da pesquisa, uma maior proximidade entre pesquisador e o objeto de pesquisa a ser estudado, possibilitando ainda revelar a essência do fenômeno que está por trás de sua aparência, bem como buscar propor alternativas de transformação social.

Como enfoque filosófico de pesquisa, a fenomenologia busca descrever o mundo em sua essência, da forma como é vivido pelos sujeitos, com suas significações distintas. As significações dos fenômenos tornam-se conteúdos a serem descritos por quem busca compreender a realidade sob este prisma filosófico. O estudo da realidade é visto então como a descrição de experiências dadas a conhecer através da consciência, e de como essas experiências são compreendidas.

Nesse sentido, em relação aos dados a serem coletados, adotou-se a pesquisa qualitativa, uma vez que a temática da pesquisa está relacionada ao campo das ciências sociais. Essa modalidade de pesquisa possibilitou meios mais eficazes para a coleta e análise dos dados através de entrevistas e observações in loco que subsidiaram a redação do relatório final da pesquisa, no que se evidencia a dinâmica do real e a reprodução da realidade, partindo da atividade prática e subjetiva do homem.

Para o levantamento das fontes de informações, utilizou-se a pesquisa documental, com o intuito de realizar a análise das coletâneas de textos e programas de vídeos que formam a base teórico-metodológica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), para se conhecer quais princípios teóricos construtivistas, bem como da psicologia histórico cultural de Vigotsky, foram utilizadas na elaboração do referido Programa.

Em relação à pesquisa de campo foi utilizado um modelo de entrevista semi-estruturado em que as questões seguem um roteiro estruturado em eixos centrais. O objetivo principal das entrevistas foi analisar quais elementos da concepção construtivista, especificamente os que se referem à psicologia histórico-cultural de Vigotski, foram trabalhados pelo referido Programa de formação com os professores.

As participantes da pesquisa são professoras egressas do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), desenvolvido em Imperatriz de 2001 a 2006. Foram entrevistadas oito professoras que participaram do programa em anos distintos de seu desenvolvimento; todas as professoras trabalham em uma escola da rede pública municipal urbana de Imperatriz, configurando assim, um estudo de caso da temática abordada, sendo que destas, cinco trabalham com educação Infantil e três trabalham com as séries iniciais do Ensino Fundamental. As respostas das entrevistas aparecem ao longo do texto, e optou-se pelo anonimato das entrevistadas.

Na construção do referencial teórico utilizou-se a pesquisa bibliográfica com o objetivo de revisar o material bibliográfico sobre a psicologia histórico-cultural de Vigotski e algumas questões referentes ao construtivismo. Esse procedimento metodológico possibilitou, além de fundamentação teórica, com base em pesquisas anteriormente realizadas, buscar explorar pontos ainda pouco explanados. O procedimento metodológico de revisão da literatura permitiu ainda uma fundamentação teórica que subsidiou a pesquisa empírica.

Sendo assim, a presente dissertação está estruturada da seguinte maneira: no capítulo I, apresenta-se uma pequena biografia, com ênfase no percurso intelectual, do psicólogo russo Lev Semenovitch Vigotski, principal representante da psicologia histórico-cultural, destacando suas contribuições para a psicologia e para a educação. No mesmo capítulo, realiza-se uma análise de alguns princípios teóricos que fundamentam a psicologia histórico-cultural, como a relação entre pensamento e linguagem, elementos considerados por Vigotski como estruturas primitivas das funções psicológicas superiores, e sobre a Mediação, categoria de análise fundamental para a compreensão do trabalho desenvolvido pela psicologia histórico-cultural.

O Capítulo II aborda a temática de formação de Professores, inicialmente tecendo algumas considerações sobre as principais mudanças ocorridas no processo de formação de professores nos últimos anos, a partir de um contexto de transformações nos campos econômico e social, enfatizando a formação de professores para a Educação

Básica a partir de uma perspectiva construtivista de ensino e aprendizagem.

A partir da análise dos capítulos iniciais, apresenta-se a pesquisa empírica, que enfatiza a existência e a forma como foram trabalhados os princípios da psicologia histórico-cultural, na estrutura do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), em Imperatriz, bem como a compreensão e utilização, na sua prática, por parte das professoras egressas do Programa, análise que constitui o capítulo III, núcleo central da dissertação.

Para finalizar, é importante destacar que o trabalho realizado para chegar à construção da presente dissertação permitirá um aprofundamento de um dos processos e práticas de formação de professores; no entanto, esta experiência serve de subsídio para refletir sobre a maneira de que muitos processos de formação e a implementação de políticas públicas podem estar sendo realizadas, levantando a necessidade de uma discussão sobre a ética das ações governamentais, na utilização de recursos e na realização de ações comprometidas, transformadoras e politicamente corretas em bem-estar da escola, especialmente da pública, a mesma que é freqüentada pelos mais pobres, discriminados e desfavorecidos.

2 LEV SEMENOVICH VIGOTSKI E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Lev Semenovitch Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha, Bielo-Rússia, antiga república soviética. Filho de uma família judaica, culta e de condições econômicas favoráveis, tinha em casa, à sua disposição, a biblioteca de seu pai e o acompanhamento de um tutor particular. Junto a essas condições, Vigotski despertou, desde cedo, seu interesse pela leitura das mais diversas áreas de conhecimento, favorecendo uma formação intelectual sólida.

Pertencendo a um ambiente rico em estimulação intelectual, Vigotsky desde cedo se interessou pelo estudo e reflexão sobre várias áreas de conhecimento. Com seus amigos organizava grupos de estudo, usava muito a biblioteca pública, aprendeu diversos idiomas, inclusive o esperanto e tinha fascinação por obras literárias, sendo Hamlet a sua preferida. (CARVALHO, 2002, p. 93)

Vigotski concluiu o ensino secundário em 1913, num colégio privado, posteriormente foi para Moscou onde se matriculou no curso de medicina, que logo abandonou pela área jurídica, concluindo seus estudos em Direito e Filologia em 1917. Mais tarde retorna à medicina, passando a interessar-se pela psicologia, área que lhe permitiu um grande destaque, tornando-o reconhecido mundialmente.

As pesquisas de Vigotski no campo psicológico lhe renderam mais de 200 trabalhos científicos com temas variados. Sobre os resultados de uma cultura marcada pela interdisciplinaridade, Rego (1994) nos explicita:

O estilo de sua obra tem características que lhe são bastante peculiares. Apesar de seu interesse central ser o estudo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, em seu contexto histórico-cultural, se deteve ao longo de sua vida acadêmica e profissional, em questões de várias áreas do conhecimento: arte, literatura, lingüística, filosofia, neurologia, no estudo das deficiências e temas relacionados aos problemas da educação (p. 16).

Dentre os trabalhos produzidos por Vigotski, um destaque é dado à publicação “A Psicologia da Arte”, um estudo sobre a obra literária de William Shakespeare “Hamlet”, intitulado “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca”, fruto de um estudo que teve início com a sua pesquisa para a dissertação de mestrado, voltada para a análise

psicológica de textos literários, e foi publicada primeiramente na revista literária Verask, fundada por Vigotski.

Além dos trabalhos escritos, Vigotski, também prestou um reconhecido trabalho como professor da escola de formação de professores da cidade de Gómel, onde lecionou literatura e psicologia no período de 1917 a 1924. Em Moscou também lecionou as disciplinas psicologia e pedagogia, de 1925 a 1934. Nesse período, trabalhou no Instituto de Psicologia, mais tarde fundou o Instituto de Defectologia em Moscou, dirigiu também o Departamento de Educação para deficientes físicos e retardados mentais, área de seu grande interesse.

Durante toda a vida, Vigotski dedicou-se intensamente à leitura e às pesquisas relacionadas às áreas da psicologia, pedagogia e literatura. No ano de 1924, Vigotski foi acometido pela tuberculose, mal com o qual conviveu por mais de 10 anos e do qual viria a falecer precocemente, em 1934. No entanto, foram 10 anos de intensa e relevante produção intelectual.

Apesar de sua vasta produção bibliográfica, Vigotski foi completamente ignorado pelo ocidente por um período de 60 anos, e mesmo na União Soviética teve suas obras proibidas por vinte anos. Sobre a censura imposta à obra de Vigotski, Rego (1994, p. 34), explicita: “Após sua morte, Vigotski teve a publicação de suas obras proibidas na União Soviética, no período de 1936 a 1956, devido à censura do totalitário regime stalinista, e foi por um longo período, ignorado no Ocidente”.

Somente nas últimas décadas é que seus trabalhos passaram a ter divulgação por todo o mundo e suas contribuições puderam ser finalmente resgatadas por psicólogos e educadores interessados em compreender o desenvolvimento do psiquismo humano.

No Brasil, as obras bibliográficas que tratam da teoria psicológica de Vigotski começaram a ser divulgadas, de forma lenta, a partir da segunda metade da década de 70. A abertura política proporcionada pelo declínio do regime militar favoreceu a criação dos primeiros grupos de estudos na Universidade de Campinas (Unicamp), e na Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Esses grupos buscavam uma discussão do processo educativo dentro de uma perspectiva crítica, que era defendida por Vigotski. A divulgação da teoria de Vigotski veio a se consolidar com a publicação em português das obras *A formação social da mente* e *Pensamento e linguagem*, esta última editada recentemente na íntegra sob o título *A construção do pensamento e da linguagem*. A primeira versão de *Pensamento e Linguagem* apresentava as idéias de Vigotski resumidamente, não

trazendo na íntegra a sua teoria. As obras de Vigotski são, portanto, consideradas publicações de reconhecimento mundial entre aqueles que se dedicam aos estudos da área psicológica e pedagógica.

No Brasil, com a difusão dos princípios construtivistas, os nomes de Vigotski e Piaget passaram a ser associados a essa concepção de ensino e aprendizagem, inclusive na proposta do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), objeto de análise deste trabalho, subentendendo que ambos apresentem pensamentos convergentes. Sobre essa união teórica existem muitas divergências entre os autores que abordam as teorias psicológicas dos teóricos em questão. Este trabalho vai realizar uma análise, em alguns trechos, pensamento teórico de ambos, sem, no entanto adentrarmos nessa discussão.

Durante o período em que esteve em Moscou, juntamente com Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev, Vigotski iniciou seus estudos sobre a crise da psicologia. O primeiro encontro dos psicólogos russos citados aconteceu em 1924, no II Congresso Pan-Russo de Psiconeurologia, realizado em 06 de janeiro de 1924, em Leningrado. Foi durante este Congresso que Vigotski começou a ganhar o respeito e admiração dos futuros companheiros de pesquisa, apresentando o trabalho intitulado “O método de investigação reflexológica e psicológica”. Sobre a importância da participação de Vigotski no congresso citado, Rego (1994, p. 23) relata:

[...] o ano de 1924 significou um grande marco na sua carreira intelectual e profissional. A partir dessa data se dedicou sistematicamente à psicologia. No início deste ano realizou uma palestra no II Congresso de Psicologia em Leningrado, que na época era considerado um dos principais encontros cientistas ligados à psicologia. Na sua exposição, o jovem de então 28 anos causou surpresa e admiração devido à complexidade do tema que abordou, à qualidade de sua exposição e à proposição de idéias revolucionárias sobre o estudo do comportamento consciente humano.

A segurança com que Vigotski defendeu suas posições com argumentos bem estruturados, durante sua apresentação no referido congresso, convenceu a todos de sua competência intelectual. Durante sua apresentação, apoiava-se pouco em textos escritos, valendo-se apenas da memória para sequenciar e encadear as idéias, que eram brilhantemente defendidas por ele. Após o congresso, Vigotski foi convidado para contribuir no Instituto de Psicologia de Moscou.

O grupo de trabalho formado por Luria, Leontiev e Vigotski, intitulado de “Troika”, passou a pesquisar a história da psicologia na Rússia e no restante do mundo, com o objetivo de criticar a forma de estudar psicologia que vinha se empreendendo no mundo moderno.

Da revisão crítica realizada pelo grupo acerca da situação da psicologia mundial, Vigotski classificou os estudos psicológicos da época em dois: psicologia como ciência natural e psicologia como ciência mental. Os estudiosos que viam a psicologia como ciência natural (naturalistas) eram representados por Wundt e Ebbinghaus, o seu modo de estudar psicologia consistia, segundo Luria (1994, p. 23), “em reduzir os complexos acontecimentos psicológicos a mecanismos elementares que pudessem ser estudados em laboratório por meio de técnicas exatas, experimentais”. Como contraponto, a psicologia como ciência mental estudada por Dilthey, Spranger e outros (mentalistas) passou a explorar elementos não mensuráveis em laboratório, como: valores, desejos, atitudes, raciocínios abstratos. No entanto segundo LURIA (1994), os fenômenos psicológicos eram tratados de maneira puramente descritiva, fenomenológica. Desse modo:

[...] existia de um lado um grupo que, baseado em pressupostos da filosofia empirista, via a psicologia como ciência natural que deveria se deter na descrição das formas exteriores de comportamento, entendidas como habilidades mecanicamente constituídas. [...] Já de outro lado, o outro grupo, inspirado nos princípios da filosofia idealista, entendia a psicologia como ciência mental, acreditando que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, já que era manifestação do espírito. (REGO, 1994, p. 28)

Vigotski, nos seus estudos, buscava a superação dos paradigmas naturalistas e mentalistas, que predominavam na psicologia mundial; para isto, trabalhou na construção de uma nova psicologia que permitisse uma compreensão do psiquismo humano na sua totalidade, incluindo a influência dos aspectos culturais e históricos, objetivo principal de Vigotski e de seu grupo de psicólogos.

Vigotski buscou, então, fundamentação na teoria marxista para a concretização de seu objetivo de elaborar uma nova psicologia, que viria a ser conhecida como psicologia histórico-cultural.

2.1 A psicologia histórico-cultural: origens e fundamentos

A Psicologia Histórico-Cultural é resultado das pesquisas de vários psicólogos russos, como: Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov, dentre outros colaboradores. No entanto, o principal representante é Vigotski, que logo se tornou o líder do grupo de jovens psicólogos russos e, em particular passou a ser considerado líder intelectual de Luria, que durante a sua vida, direcionou seus estudos e pesquisas a partir das grandes linhas e hipóteses formuladas por Vigotski.

A psicologia sócio-histórica de Vigotsky teve início com sua chegada em Moscou no ano de 1924 e com seu ingresso no Instituto de Psicologia de Moscou, onde juntamente com Luria e Leontiev formaram um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-revolução, que trabalhavam num clima de grande idealismo, efervescência intelectual e numa sociedade onde a ciência era extremamente valorizada e da qual se esperava a solução para os prementes problemas sociais e econômicos do povo soviético. (CARVALHO, 2002, p. 101)

Para Vigotski, a cultura e a história são elementos imprescindíveis para compreender o psiquismo, bem como a subjetividade dos indivíduos. Dessa forma, se contrapõe à psicologia conservadora e positivista, que vê os estudos psicológicos somente em pesquisas de laboratório, dissociadas do mundo real dos indivíduos.

O desafio da psicologia histórico-cultural era ir além do que tinha alcançado a psicologia mundial até então; pelo que o objetivo central da psicologia histórico-cultural, elaborada pelo grupo de psicólogos russos, liderado por Vigotski, consistia, segundo Vigotski apud Rego (2004), “em caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (p. 38). Ou seja, buscava-se a compreensão de como os indivíduos evoluem das funções psicológicas elementares para as funções psicológicas superiores.

As funções psicológicas superiores são consideradas por Rego (1994) funções mentais sofisticadas e tipicamente humanas, como, por exemplo, a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc. Essas funções, segundo a psicologia de Vigotski, não são inatas, mas sim adquiridas a partir da interação social dos indivíduos. Sobre a origem das funções psicológicas superiores, Vigotski (1991, p. 64) acrescenta:

“Todas as funções psicológicas superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”.

As funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do homo sapiens, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de anos de história humana. (LURIA apud REGO, 1994, p. 41)

Ao contrário das funções psicológicas superiores, as funções psicológicas elementares são consideradas inatas e biologicamente herdadas; referem-se às reações automáticas e ações reflexas; estão presentes nos animais e em crianças pequenas; e servem de base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vigotski considerava que um indivíduo, possuidor de uma estrutura psicológica, deve ser estudado na sua totalidade, e que o contexto social e, especificamente, os elementos culturais desse contexto podem revelar muito sobre os elementos psíquicos formados por esse indivíduo.

Sendo assim, os aspectos cultural e histórico relacionam-se diretamente à forma de organização de uma sociedade, e à formação dos processos psíquicos dos indivíduos que a constituem, pois os indivíduos, desde o nascimento, vão recebendo informações historicamente acumuladas da família e, mais tarde no convívio com os demais grupos sociais. Dessa constante mediação as crianças irão suprimindo aos poucos a herança biológica para incorporarem uma herança cultural, que será responsável por uma nova forma de atribuir significados ao mundo.

Os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. É através dessa interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica. (VIGOTSKY, et al, 1994, p. 27)

O aspecto cultural, segundo Luria (1994), envolve os meios socialmente estruturados pelos quais uma determinada sociedade organiza as tarefas que a criança, durante o seu desenvolvimento enfrenta e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que esta dispõe para realizar determinadas atividades.

Sobre a importância da apropriação cultural para os indivíduos, Facci (2004,

p209) comenta:

[...] é a apropriação da cultura humana que leva o indivíduo a pensar de uma forma humana, pois ao utilizarem os signos sociais, ao fazerem relações com os fatos e objetos apreendidos, é que os indivíduos podem compreender a realidade social e natural.

O modo de vestir-se, de alimentar-se e de se comportar em determinados ambientes sociais, por exemplo, pode variar de uma cultura para outra. E, de acordo com o meio social em que está inserido, o indivíduo internalizará determinada postura, que é considerada natural em seu meio, mas que pode provocar estranheza em indivíduos de um meio distinto. Diferentes culturas implicam, portanto, diferentes formas de pensamento e, conseqüentemente, de comportamentos por parte de seus integrantes.

O elemento histórico refere-se aos instrumentos usados pelo homem para dominar o ambiente e seu próprio comportamento e que vão se aperfeiçoando ao longo da sua história social. Nesse sentido, o elemento histórico funde-se com a cultura. Mesmo assim, esses elementos não são homogêneos; configuram-se em relação às diferentes organizações sociais a que pertencem os indivíduos.

Esse é o motivo pelo qual a psicologia estudada por Vigotski e seu grupo, que buscava priorizar as categorias social e cultural, passa a ser denominada de cultural, histórica e instrumental. Cada um desses aspectos era visto pelo psicólogo russo como uma maneira de compreender a formação e o desenvolvimento da estrutura psicológica dos seres humanos. Desta forma, segundo Duarte (2004), Vigotski passa a utilizar em seus estudos uma abordagem historicizadora do psiquismo humano.

Nos primeiros anos de nosso trabalho em colaboração, nossa posição teórica não contou nem com grande compreensão, nem com muito entusiasmo. As pessoas perguntavam: 'Por que uma psicologia cultural? Cada processo é uma mistura de influências naturais e culturais. Por que uma psicologia histórica? Podem-se tratar os fatos psicológicos sem estarmos interessados na história do comportamento dos povos primitivos. Por que uma psicologia instrumental? Todos nós usamos instrumentos em nossos experimentos'. (VIGOTSKY, et al, 1994, p. 33)

A partir dessa nova forma de estudar os fenômenos psicológicos dos indivíduos, Vigotski, ligado mais diretamente a Luria e Leontiev, passou a pesquisar a constituição

das funções psicológicas superiores dos indivíduos, bem como as modificações dessas funções durante o desenvolvimento dos indivíduos, sob o prisma do materialismo dialético, tendo como referências Marx e Engels.

2.2 Influência do materialismo dialético na psicologia histórico-cultural

O período histórico vivido por Vigotski, segundo Shuare apud Duarte (2004), esteve marcado pela busca de uma sociedade socialista, o que favoreceu sua fundamentação teórica nos princípios marxistas que predominavam na União Soviética pós-revolução.

Segundo esses autores, Vigotski buscou no materialismo dialético a alternativa para a crise paradigmática pela qual passava a psicologia da época, determinando uma nova forma de estudar psicologia, relacionando a formação psíquica dos seres humanos às suas relações sociais, econômicas e políticas, tornando sua escola psicológica o reflexo do momento histórico pelo qual passava a Rússia e dos princípios do materialismo dialético que fundamentavam a revolução.

O autor, desde muito jovem, tinha interesse por leituras diversas, por meio das quais entrou em contato com os princípios teóricos de Friedrich Engels (1820-1895) e Karl Marx (1818-1883), identificando princípios científicos de grande importância para os encaminhamentos de seus estudos. Buscou construir uma psicologia marxista, coerente com os pressupostos da revolução. Queria construir uma teoria diferenciada das existentes na área da Psicologia, afastando-se do positivismo e criando uma psicologia contextualizada. (SOUZA, 2006, p. 58)

Vigotski utilizou-se dos princípios do materialismo dialético para estruturar sua teoria psicológica de explicação dos fenômenos psíquicos dos indivíduos, uma vez que vislumbrava nos fundamentos marxistas uma nova forma de estudar fenômenos psicológicos que possibilitasse a superação das concepções idealistas e materialistas mecanicistas.

A nova maneira de estudar e compreender as funções psicológicas superiores, defendida por Vigotski, via nas relações sociais, econômicas, históricas e culturais os elementos formadores do psiquismo humano. Portanto, o estudo de laboratório, realizado pela concepção conservadora e mecanicista de estudos psicológicos da época, não

poderia levar em consideração tais elementos, uma vez que o indivíduo era deslocado de todo esse contexto para ser estudado isoladamente. Influenciado pelas idéias marxistas, Vigotski passou a fundamentar seus estudos sobre as origens das formas superiores de comportamento, nas relações sociais em que os indivíduos estão inseridos, concluindo que o homem não é apenas um produto do seu ambiente, mas sim um sujeito ativo no processo de transformação do meio em que vive.

Para a psicologia histórico-cultural, o homem deve ser compreendido a partir das categorias dialéticas: contradição e totalidade. Na visão de FREITAS (2001), Vigotski vê a dialética na relação do indivíduo em contato com o meio: o indivíduo agindo sobre o meio transforma e é transformado por ele.

O método dialético busca, na categoria da totalidade concreta, o estudo da realidade dos fatos em sua totalidade, interligando todos os elementos determinantes e determináveis. Pois se acredita que a realidade só pode ser compreendida com a maior concreticidade da verdade no seu conjunto. Sobre a categoria da totalidade, fundamenta KOSIK (1976, p. 42):

[...] a compreensão dialética da totalidade significa não só as partes que se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo da interação das partes.

Além da categoria da totalidade concreta, a contradição também é um elemento característico do enfoque dialético de conceber o conhecimento da realidade. Segundo os princípios da dialética, a realidade é constituída de contradições. Tudo o que existe no mundo apresenta-se como contraditório e a raiz de todo o movimento histórico fundamenta-se nesse princípio. Do confronto dos contrários, surge a superação e, conseqüentemente, as transformações.

A contradição dialética (na condição de ser tal, e não uma oposição formal ou uma simples confusão) deve ser encarada como sintoma da realidade. Só é real aquilo que apresenta contradições, aquilo que se apresenta como unidade de contradições. [...] Para determinar o concreto, o mais ou menos concreto, descubra as contradições. (LEFEBVRE, 1979, p. 42)

Pensar de acordo com o referencial filosófico dialético é acreditar na

transformação, na mudança da realidade social que ora se apresenta, partindo não do que os indivíduos dizem e pensam, mas sim da forma como evoluíram historicamente, através da produção dos bens materiais necessários à sua vida, analisando o contexto que foi estabelecido pelos homens com a natureza, pelo trabalho. Dessa forma, acreditou Vigotski que, por meio do materialismo dialético, seria possível compreender realmente como os indivíduos produzem sua vida e suas idéias acerca do mundo e de suas relações. Compreender a maneira de Vigotski fazer psicologia implica, portanto, conhecer a sua fundamentação metodológica inspirada nos princípios socialistas de Marx e Engels. Sobre essa influência, Rego (1994, p. 100) afirma: “Não é exagero afirmar que, num certo sentido, a obra de Vigotski, Marx e Engels se completam”.

A partir dos fundamentos marxistas, Vigotski buscou explicações para as questões psicológicas que pesquisou durante toda a sua vida e concluiu, segundo Palangana apud Souza (2006, p. 58), “que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam decorrer das relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior, na atividade prática”.

Segundo os princípios marxistas, que fundamentam o pensamento da psicologia histórico-cultural de Vigotski, conhecer o funcionamento do pensamento, ou como se desenvolvem as funções psicológicas superiores dos indivíduos, implica conhecer o seu meio social, sua cultura e o momento histórico em que estes vivem. Dentro dessa perspectiva, “Vigotski tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social” (La Taille et. al, 1992, p. 24). A fundamentação teórica marxista de Vigotski é, no entanto, muito pouco explorada na literatura que trata de sua teoria psicológica, bem como nos cursos de formação continuada que se propõem a estudar os princípios que fundamentam a sua teoria, ficando assim uma grande lacuna para a compreensão de seu pensamento por parte da maioria dos educadores.

2.3 Pensamento e Linguagem na perspectiva da psicologia histórico-cultural

Um aspecto que despertava o interesse de Vigotski era o desenvolvimento e articulação entre o pensamento e a significação das palavras nas crianças. A partir desses elementos, ele desenvolveu uma ampla pesquisa acerca do desenvolvimento da

linguagem pelas crianças até chegar à fase adulta. Vigotski considerava a aquisição da linguagem pela criança um marco no seu processo de desenvolvimento.

Segundo Vigotski apud Rego (1994, p. 63-54), “As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais”.

Vigotski dedicou-se intensamente ao estudo das relações entre pensamento e linguagem e os resultados de suas pesquisas sobre esse tema podem ser encontrados em seu livro *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Sobre a dedicação de Vigotski ao tema citado, Rego (1994, p. 63), discorre:

O estudo das relações entre pensamento e linguagem é considerado um dos temas mais complexos da psicologia. Vigotsky se dedicou a este assunto durante muitos anos de sua vida. Ele e seus colaboradores trouxeram importantes contribuições sobre o tema, principalmente no que se refere às raízes genéticas da relação entre o pensamento e a linguagem.

Vigotski via, portanto, no pensamento e na linguagem elementos indispensáveis para o estudo das funções psicológicas dos indivíduos. Do resultado do pensamento e da linguagem, a palavra é para Vigotski uma fonte de extrema relevância para a compreensão da formação das estruturas psicológicas superiores nos indivíduos. Pois a palavra existe primariamente no pensamento. Antes de ser expressa oralmente, a palavra já existe em uma estrutura cognitiva do cérebro.

Daí podermos concluir que o significado da palavra, que acabamos de tentar elucidar do ponto de vista psicológico, tem na sua generalização um ato de pensamento na verdadeira acepção do termo. Ao mesmo tempo, porém o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada de significado, ela já não pertence ao reino da linguagem. (VIGOTSKY, 2001, p. 10)

A linguagem, que é produzida socialmente a partir de um contexto cultural e histórico é, portanto, desenvolvida pelo indivíduo na sua interação com os demais, assimilando elementos dessa linguagem que foram historicamente construídos e acumulados por uma sociedade. Como então seria possível estudar elementos que se encontram intimamente relacionados com um contexto que é mutável, pois é histórico,

de maneira experimental em laboratórios de pesquisa que não considerem esse contexto? Vigotski parte, portanto, do social, do coletivo para explicar a formação da estrutura psicológica individual, demonstrando como o pensamento dos indivíduos é formado a partir dos elementos históricos e culturais em que tais indivíduos estão imersos.

Para analisar esses elementos Vigotski utilizou-se das categorias do materialismo dialético, pois segundo ele a linguagem é um elemento historicamente construído e somente seria possível compreender estruturas psicológicas complexas, como o pensamento e a linguagem, a partir de uma análise da realidade social da qual os indivíduos fazem parte, historicizando e não naturalizando os seres sociais.

Parece óbvio que não é possível que um único indivíduo social possa ser a fonte das explicações sobre estruturas psicológicas complexas; estudar indivíduos isolados não possibilitaria a obtenção de elementos suficientes para a compreensão de como se constroem e desenvolvem o pensamento e a linguagem.

Para Vigotski a linguagem, não somente a linguagem oral, mas também aquela realizada através de símbolos e gestos, por exemplo, é a gênese da estrutura psíquica dos indivíduos ou, utilizando suas palavras, “é a forma primária da atividade intelectual” (VIGOTSKY, 2001, p. 39).

A fala humana é de longe, o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento da criança. Através da fala, a criança supera as limitações imediatas de seu ambiente. Ela se prepara para a atividade futura; planeja ordena e controla o próprio comportamento e o dos outros. (VIGOTSKI, 1991, p. 143)

Sob o ponto de vista da psicologia histórico-cultural de Vigotski, a linguagem dos indivíduos seria desenvolvida a partir de uma linguagem social, que é assimilada primariamente sob a forma de linguagem egocêntrica, na fase infantil, e mais tarde, na fase adulta da vida irá constituir-se em linguagem interior, o pensamento.

A linguagem egocêntrica exerce para os indivíduos, crianças e adultos, a função de um planejamento, de uma ação a ser executada, a função de organizadora de determinados comportamentos. Portanto, mesmo em crianças muito pequenas, Vigotski acreditava que a linguagem egocêntrica nunca estava dissociada do pensamento delas, como defendia Jean Piaget. Ao contrário, Vigotski acreditava que o pensamento está em constante interação com a linguagem.

Em relação ao pensamento, Vigotski o denomina de linguagem egocêntrica, pois antes de externalizarmos nosso pensamento, falamos primeiramente com nós mesmos. Divergindo de Piaget acerca da linguagem egocêntrica, Vigotski acreditava que ela não desaparecia por volta da idade escolar, mais ou menos sete anos de idade, como afirmou o biólogo suíço. Ao contrário, Vigotski (2001) concluiu com suas pesquisas que a linguagem egocêntrica, ou pensamento, tende a permanecer presente durante toda a vida dos indivíduos, principalmente diante de situações que envolvam a resolução de problemas ou mesmo de planejamento de uma ação futura. Todas as ações a serem realizadas por qualquer indivíduo são, portanto, primeiramente fruto do seu pensamento, que é, segundo a escola psicológica de Vigotski, uma linguagem interna, a linguagem egocêntrica, fruto não somente da infância, mas de toda a vida dos indivíduos.

Para Vigotski (2001, p. 65), “A Linguagem egocêntrica é a forma transitória da linguagem exterior para a linguagem interior, da linguagem social para a individual, é por isso que ela representa um interesse teórico tão imenso”.

Mais ainda, e para evitar equívocos, Vigotski (2001) faz considerações acerca da dissociação entre a linguagem egocêntrica e o egocentrismo infantil:

A função intelectual da linguagem egocêntrica, que parece imediatamente vinculada ao desenvolvimento da linguagem interior e das suas peculiaridades funcionais, não é, de modo algum reflexo direto do egocentrismo do pensamento infantil; ao contrário, mostra que, em condições adequadas, a linguagem egocêntrica, se converte muito cedo em instrumento do pensamento realista da criança (p. 59).

Para a psicologia histórico-cultural de Vigotski, o pensamento e a linguagem representam a forma de comunicação da criança, e do ser humano em geral, com o mundo exterior; e é por meio dessa comunicação que o indivíduo constrói-se como ser histórico e social.

2.4 A função da mediação na formação das funções psicológicas superiores

Compreender o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos indivíduos implica, conseqüentemente, dentro da ótica da psicologia

histórico-cultural de Vigotski, compreender o meio social em que estão inseridos os indivíduos e, principalmente como os indivíduos interagem, pois segundo a teoria psicológica de Vigotski, todas as funções superiores começam como relações efetivas entre indivíduos humanos.

Segundo as pesquisas vigotskianas, o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos depende de uma estrutura fisiológica determinada biologicamente, mas principalmente de um ambiente social que favoreça o acesso à história e à cultura de uma determinada sociedade. Para nos tornarmos seres humanos, segundo Rego (1994, p. 58) “é necessário ter acesso a um ambiente social e interagir com outras pessoas”. Rego (1994) ainda acrescenta:

Vigotsky atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. Uma das mais significativas contribuições das teses que formulou está na tentativa de explicitar (e não apenas pressupor) como o processo de desenvolvimento é socialmente constituído. Essa é a principal razão de seu interesse no estudo da infância (p. 56).

Na perspectiva da interação, a “mediação” constitui uma das categorias fundamentais utilizadas pela psicologia histórico-cultural de Vigotski, pelo que merece ser estudada por aqueles que almejam compreender como se dá o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos a partir do contato com o meio e com os demais indivíduos.

É comum a teoria de Vigotski estar associada à interação social dos indivíduos, mas pouco se fala sobre como ocorre esse processo, e qual a importância da mediação para que esse processo aconteça.

A palavra mediação aparece algumas vezes na fala das professoras egressas do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), que tinha como um de seus fundamentos a interação social como base para construção de novas aprendizagens. Assim temos, por exemplo:

Sim, considero a proposta do PROFA construtivista, porque buscou trabalhar a partir do que o aluno já sabe, colocando o professor como mediador do processo de aprendizagem, orientava o professor a não dar nada pronto para o aluno, para que o aluno fosse levado a construir.. (Professora C.R.S.V.)

No construtivismo o aluno não deve receber o conhecimento pronto e acabado, no construtivismo o aluno passa a ser o centro do conhecimento, ele vai construir, o professor vai ser somente um mediador. (Professora E.B.S.)

Olha, se construtivismo for levar o aluno a pensar, a construir, eu acho que a proposta do PROFA tinha um pouco disto, a proposta levava o professor a trabalhar dessa forma. Primeiro um dos elementos construtivistas consiste em o professor não dar pronto o conhecimento. O professor deve mediar o aluno na construção do seu conhecimento, isso era orientado na proposta do PROFA através das intervenções que levassem à problematização e que o aluno fosse obrigado a pensar. Por essas questões eu considero a proposta do PROFA construtivista. (Professora M.G.B.B.)

Pela fala das professoras, pode-se constatar que, mesmo superficialmente, alguns elementos da concepção vigotskiana são de domínio conceitual das professoras; no entanto cabe analisar se esses conceitos são concretizados nas ações dos professores.

Na concepção das professoras entrevistadas, mediador é aquele professor que não dá tudo pronto para os alunos, e sim aquele que orienta para que eles mesmos busquem e construam o conhecimento. Na fala dessas professoras, fica evidente que mediar vem a ser a ação desenvolvida pelo professor que leve o aluno a pensar, a refletir sobre suas idéias acerca de determinado conteúdo. Segundo Vigotski (1991), mediar significa muito mais que isso, a mediação deve possibilitar aos indivíduos a internalização dos conhecimentos acumulados pela humanidade, possibilitando o desenvolvimento intelectual desses indivíduos e permitindo que eles desenvolvam suas estruturas psicológicas superiores.

Nesse contexto, a mediação é um processo intencional e planejado de transmissão de elementos culturais a outros indivíduos; é promover a interação do indivíduo com o seu meio social, apresentando-lhe um mundo de significados, que possibilitará o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores.

Para a psicologia histórico-cultural de Vigotski, não é necessário somente que o indivíduo esteja imerso em uma determinada sociedade. É através da mediação entre os indivíduos, que eles apreendem e assimilam o mundo à sua volta, interagindo com os adultos ou com outros indivíduos mais experientes. Por meio desse processo de mediação social, ocorre o que Vigotski denomina de transformação do homem de ser biológico em ser humano.

Vigotski (1991) ilustra que o processo de internalização, que é por ele considerado “a reconstrução interna de uma operação externa”, consiste numa série de transformações arroladas:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (p. 64).

Por meio da relação de mediação, o indivíduo mais experiente vai apresentando ao outro suas impressões subjetivas de mundo, que foram construídas historicamente, portanto impregnadas de significações sociais e culturais. Essas informações, conseqüentemente, também sofrerão modificações para o indivíduo que as recebe, fato que constitui um processo constante de reelaboração de significações e é esse processo que vai garantir a individualidade dos seres humanos.

Para a psicologia sócio-histórica, a mediação é a categoria que permite entender a apropriação do mundo pelos sujeitos, as relações entre eles e a emergência de processos psicológicos internos, nomeados pela teoria como superiores, e que marcam sua diferenciação em relação às capacidades dos animais. Esta categoria tem estatuto de alicerce para todos os postulados da teoria sócio-histórica, ocupando lugar de conceito básico. (CARVALHO, 2002, p. 112)

Segundo Feuerstein (SOUZA et al, 2004), existem várias modalidades de interação: gestuais, sinestésicas, exposição a experiências,... No entanto, para o processo de mediação, a linguagem apresenta-se como elemento fundamental. É pela linguagem que os indivíduos mais experientes apresentam às crianças um mundo de significados, construídos historicamente e determinados culturalmente por uma sociedade. Dessa forma, a linguagem, como elemento mediador, contribui na formação das funções psicológicas superiores nos indivíduos.

A idéia de mediação é central na teoria de Vigotski. Essa mediação é feita pela linguagem, condição essencial para capacitar uma criança a representar mentalmente objetos, situações – enfim, fenômenos do mundo. Pela linguagem, a criança pode lidar com sistemas simbólicos e chegar a abstrações e generalizações.[...] A linguagem é o instrumento básico que possibilita às pessoas entrar em contato com o objeto de conhecimento, possibilitando o próprio pensar. (SOUZA, et al, 2004, p. 134)

Mediação, segundo a escola psicológica de Vigotski, compreende um

processo de constantes intervenções de indivíduos mais experientes em relação a indivíduos menos experientes. Como resultado, vão se formando funções psicológicas cada vez mais complexas, até o ponto em que o indivíduo avança na construção de seu psiquismo, alcançando sua autonomia psicológica.

Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. (REGO, 1994, p. 61)

Segundo Rego (1994), para atingir o estágio de autonomia psicológica, o indivíduo passa primeiramente pelo processo de mediação, ou regulação interpsicológica, no qual depende das informações que lhe são passadas por indivíduos mais experientes, para depois passar por um processo independente ou regulação intrapsicológica. Nesse estágio, caracterizado por uma autonomia psicológica, o indivíduo reconstrói as informações recebidas e organiza seus processos psicológicos próprios. Ou seja, a partir das experiências propiciadas pela mediação com os outros, o indivíduo forja sua individualidade.

Luria (1994) relata a importância da mediação do indivíduo com o mundo e das interações com os demais indivíduos para a interiorização das informações do meio. E acrescenta: “É através dessa interiorização dos meios e operações das informações, meios esses historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica” (p. 27).

Muitos anos de pesquisas foram dedicados pela psicologia histórico-cultural na compreensão da relação entre a origem social dos indivíduos e as estruturas mediadoras dos processos psicológicos superiores, podendo-se concluir que as diferenças culturais das diversas sociedades produziam também formas variadas de funcionamento intelectual nos indivíduos. Ou seja, a estrutura física neurológica desenvolve-se a partir das mediações oriundas do ambiente social no qual os indivíduos estão inseridos. Portanto, ambientes sociais distintos podem possibilitar desenvolvimentos distintos de pensamento.

Segundo Fontana (2005), a formação de conceitos e abstrações depende das possibilidades que os indivíduos têm de, através de interações mediadas,

apropriarem-se do conhecimento historicamente desenvolvido.

Dessa maneira, indivíduos que vivem em sociedades sócio-econômica e culturalmente distintas passam por processos mediadores distintos, o que influencia na formação de suas funções psicológicas superiores. No entanto, isso não os caracteriza como seres biologicamente inferiores ou superiores, pois eles se desenvolveram a partir de uma cultura própria, e não superior ou inferior.

A discussão sobre as diferentes formas de pensamento apresentadas por indivíduos pertencentes a distintas sociedades, e conseqüentemente a culturas diferenciadas, dividiu a comunidade de psicólogos da época em que Vigotski realizava suas pesquisas. Um grupo influenciado por Lucien Levi-Bruhl, segundo Luria (2001), argumentava que o pensamento de povos primitivos era diferente do pensamento dos povos modernos. Em contrapartida, o psicólogo e etnógrafo inglês W.H.R. Rivers afirmava não haver diferenciação entre povos primitivos e povos contemporâneos que vivem em uma sociedade mais moderna. Psicólogos representantes da escola psicológica da forma, a Gestalt, afirmavam que existem propriedades comuns à mente em todas as culturas.

Uma das pesquisas realizadas pelo grupo de trabalho de Vigotski buscou comparar as diferenças culturais de pensamento dos integrantes de sociedades distintas. Sobre a questão, Luria escreveu o artigo intitulado Diferenças Culturais de Pensamento, fruto de pesquisa rigorosa realizada na década de 1930, em aldeias e campos nômades do Uzbequistão e da Khirgizia na Ásia Central. Como resultado da pesquisa supracitada Luria (2001, p. 51-58) conclui que:

[...] a função primária da linguagem muda à medida que aumenta a experiência educacional da pessoa [...] quando as pessoas adquirem os códigos verbais e lógicos que lhes permitem abstrair os traços essenciais dos objetos e subordiná-los à classe, seriam também capazes de executar um pensamento lógico mais complexo.[...] Em todos os casos descobrimos que mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados. Tal mudança representaria a transição da consciência sensível para a racional, fenômeno que os autores marxistas clássicos consideram um dos mais importantes na história humana.

Desde um ponto de vista mais atual, mas no contexto das influências vigotskianas, para Reuven Feuerstein, não existe relação entre desenvolvimento cognitivo e origem socioeconômica e cultural dos indivíduos. Souza et al (2004, p. 59-60) expressa

que Feuerstein aponta a ausência de mediação como “privação cultural”, pelo que:

A privação cultural dificulta a formação da identidade da pessoa, pela ausência de referências culturais que permitam sua identificação com o ambiente.[...] A intenção de Feuerstein, com esse conceito, não é comparar culturas, mas demonstrar que a privação cultural pode acarretar problemas de aprendizagem [...] Um indivíduo culturalmente diferente caracteriza-se por possuir identidade com a cultura à qual pertence, enquanto um indivíduo privado culturalmente tem carência total ou parcial de identificação com sua cultura.

Em relação à função da mediação para o desenvolvimento do psiquismo humano, pode-se afirmar que é através da interação mediada com os demais indivíduos, e da internalização das informações, subjetivamente, que o indivíduo transcende das funções psicológicas elementares, que são biologicamente herdadas, para as funções psicológicas superiores, que são historicamente construídas, como a consciência, por exemplo. As funções psicológicas superiores apresentam-se, portanto, como características exclusivas dos seres humanos.

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Até agora, conhece-se apenas o esboço desse processo. (VIGOTSKY, 1991, p. 65)

2.5 A mediação e a construção do conhecimento-aprendizagem

A partir da perspectiva de que a mediação, realizada principalmente por meio da linguagem, é elemento fundamental na construção das estruturas psicológicas superiores, Vigotski formulou o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que significa a distância entre o nível de desenvolvimento real, caracterizado pela capacidade da criança de resolver problemas sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizado pela capacidade de a criança resolver problemas com a mediação de um adulto ou de outra criança mais experiente. Nas palavras de Vigotski (1991, p. 97):

[...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que

amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...] A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento (p. 97).

A aplicação da abordagem de Vigotski na prática educacional requer que o professor compreenda o conceito de zona de desenvolvimento proximal e estimule o trabalho colaborativo, de forma a potencializar o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

COLL (1996, p. 53), enfatiza a importância do trabalho com a zona de desenvolvimento proximal:

Deve-se estabelecer uma diferença entre o que o aluno é capaz de fazer e aprender com a ajuda e a participação de outras pessoas [...] a distância entre esses dois pontos, que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal, porque está situada entre o nível de desenvolvimento efetivo e o nível de desenvolvimento potencial, delimita a margem de incidência da ação educativa.[...] Assim o ensino eficaz é o que parte do nível de desenvolvimento do aluno, não para se acomodar a ele, mas para fazê-lo progredir através da sua zona de desenvolvimento proximal, para ampliá-la e gerar, eventualmente, novas zonas de desenvolvimento proximal.

Sobre a importância dos professores priorizarem, a zona de desenvolvimento proximal em sua prática metodológica, FACCI (2004) complementa:

[...] o aluno só pode aprender aqueles conteúdos que estão na sua zona de desenvolvimento próximo. Com base na afirmação de que a boa aprendizagem é só aquela que se adianta ao desenvolvimento, as escolas e os professores devem ajudar os alunos a expressar, a desenvolver o que por si só não podem fazer. É necessário criar na criança as premissas de desenvolvimento e as funções psíquicas que ainda não estão formadas (p. 241).

Souza et al (2004) apresenta a mediação, de acordo com Reuven Feuerstein, como uma situação em que uma pessoa mais experiente intervém na ação de outra menos experiente, de forma a estimular e facilitar o seu processo de aprendizagem, ou seja, o mediador deve promover a interação do indivíduo com o seu meio. Para que ocorra aprendizagem mediada é necessário, de acordo com a teoria de Feuerstein, que haja o “desenvolvimento de habilidades mentais mais complexas”. Sobre a aprendizagem mediada SOUSA et al (2004, p. 40), que apresenta a mediação a partir das bases teóricas

de Reuven Feuerstein, acrescenta:

Na aprendizagem por mediação, a criança não aprende apenas pela exposição direta ao estímulo, mas por intermédio de alguém que serve de mediador entre ela e o meio ambiente. A situação mediada consiste numa interação interpessoal que possui características estruturais especiais. [...] O mediador seleciona, assinala, organiza e planeja o aparecimento do estímulo, de acordo com a situação estabelecida por ele e com a meta de interação desejada. Pela mediação, o mediado adquire os pré-requisitos cognitivos necessários para aprender, beneficiar-se da experiência e conseguir modificar-se. **Dessa maneira, a aprendizagem mediada caracteriza-se como um processo intencional e planejado.** (grifos nossos)

As idéias de Reuven Feuerstein sobre aprendizagem mediada convergem com o pensamento de Vigotski, uma vez que o referido autor aborda a mediação como elemento fundamental para a aprendizagem, bem como transmissão de elementos culturais de um povo. Feuerstein, na sua teoria de aprendizagem mediada, assim como Vigotski, critica a abordagem estruturalista do desenvolvimento cognitivo de Piaget, que acreditava segundo Souza et al (2004,), que "... o desenvolvimento da inteligência parte de uma inteligência prática, ou sensório-motora para uma inteligência cognitiva...". Para Feuerstein, esse tipo de desenvolvimento, proposto por Piaget, é incidental, não planejado, e não seria suficiente para assegurar uma aprendizagem mais efetiva.

Em síntese, de acordo com teoria da mediação de Reuven Feuerstein, um mediador é aquele que:

- ? Tem um papel de parceiro na aprendizagem;
- ? É uma testemunha privilegiada do embate entre o mediado e o ambiente;
- ? É um observador do comportamento do mediado, avaliando-o e favorecendo seu progresso, sua melhoria no pensar;
- ? Instaura uma relação de ajuda e não de sancionamento, de coerção;
- ? Tem a tarefa essencial de organizar o contexto, imaginando e propondo situações-problema adequadas;
- ? Consegue colocar-se no lugar do outro, perceber sua lógica e suas intenções. (SOUZA et al, 2004, p. 58)

Na perspectiva de aprendizagem mediada tanto na teoria de Vigotski como para Reuven Feuerstein, a função do professor não é meramente passiva, de transmissor de conhecimentos aos alunos, pois segundo Feuerstein oferecer ao aluno objetos imediatos de conhecimento não gera a produção de processos mentais, o que ocorre é

apenas uma simples exposição de informações. A ação do professor mediador deve ser a de intervir no processo de desenvolvimento cognitivo dos seus alunos, para que esses obtenham sucesso em suas aprendizagens.

3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: considerações gerais

A qualidade da educação, principalmente a educação pública, tem sido, nas últimas décadas, foco permanente de discussões em nível nacional e regional; infelizmente, a escola não tem contribuído, de forma eficiente, para que os educandos se desenvolvam como pessoas, obtenham sucesso em suas aprendizagens e, o mais importante, que participem de forma efetiva na construção de uma sociedade mais justa e cidadã.

Assim temos que, para os Referenciais de Formação de Professores de Educação Infantil:

Uma educação que se pretende de qualidade precisa contribuir progressivamente para a formação de cidadãos capazes de responder aos desafios colocados pela realidade e de nela intervir... Deve lhes garantir a possibilidade de ao longo da escolaridade, compreender conceitos, princípios e fenômenos cada vez mais complexos e de transitar pelos diferentes campos do saber, aprendendo procedimentos, valores e atitudes imprescindíveis para o desenvolvimento de suas diferentes capacidades. (BRASIL, 2002 p. 24)

Ainda que não seja a única variável a interferir na almejada qualidade para a educação escolar, a formação de professores constitui um dos pontos cruciais para a consecução desse objetivo, pois os desafios e exigências atuais, impostos à escola, são bem superiores e complexos, uma vez que a sociedade está em constante mudança e transformação social, política, econômica e científica.

A evolução da sociedade trouxe novas exigências e desafios para a escola, que passou a não atender, com excelência, a tais expectativas. Diante desse contexto, o modelo de formação de docentes reproduzido ao longo dos anos passou a ser questionado, principalmente por sua ineficácia em atender a essa evolução. A formação de que dispõe uma boa parte dos professores não vem mais garantindo o atendimento das tarefas exigidas na educação escolar, e como alternativas de melhoria extinguiu-se o curso normal e foi criado o curso Normal Superior e, o curso de Pedagogia passou por uma re-elaboração curricular. “Tudo talvez, porque as concepções, os percursos e as competências de formação de que se parte já não se adaptam minimamente à sociedade que emerge e terão de ser ultrapassados por completo” . (TAVARES apud CRÓ, 1997,

p. 41)

A crise implantada sobre os atuais modelos de formação básica inicial de professores é real, e a grande maioria dos professores egressos dos cursos de formação inicial para o magistério, sente-se despreparada para atuação em sala de aula. Uma articulação entre teoria e prática seria um bom ponto de partida, aliada a uma formação em consonância com o objetivo maior da escola: o direito de todos aprenderem e desenvolverem as suas potencialidades.

Nesse sentido e em relação aos cursos de formação inicial de professores, Libâneo apud Garrido (1992) propõe que:

[...] os objetivos pedagógicos-políticos na formação do professor deverão propiciar ao aluno uma sólida formação nos conteúdos básicos, nos fundamentos da educação e nos métodos de ensino, de forma a assegurar que o futuro professor seja capaz de selecionar conteúdos e métodos 'representantes do saber cultural e científico em termos de seus valores formativos, significância e utilidade para intervenção na prática social (p. 120).

Em relação aos professores que irão trabalhar com a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, a questão torna-se ainda mais séria, pois o que se vê na prática é que quanto menores as crianças menos preparados estão os professores que atuam nesses níveis. Esse pode ser apontado como um dos motivos pelos quais o fracasso da escola em alfabetizar vem acompanhando-a ao longo da sua história, fato que nos remete à urgência em discutir a necessidade de uma melhor formação profissional para aqueles que atuam nesses níveis de ensino, dada a relevância da educação nos primeiros anos de vida, período que será preponderante para toda a vida escolar do educando, uma vez que lhe permitirá adentrar-se no mundo da leitura e da escrita.

Portanto, pelo fato de a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental serem momentos relevantes na iniciação da escolarização e na vida do educando, é importante que os professores tenham garantidos processos de formação inicial e continuada de qualidade em nível superior pois,

[...] 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, 2002, p. 17)

3.1 A formação do professor da educação básica numa perspectiva construtivista

Direcionadas por organismos internacionais como BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento), FMI (Fundo Monetário Internacional) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), as políticas educacionais, no que se refere à formação de professores, encontram-se voltadas para os interesses econômicos. Catani et.al (2001) nos aponta o ideário econômico mundial como elemento basilar das reformas desencadeadas na educação brasileira a partir de 1995, este ideário encontra-se referendado na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Sobre a formação de docentes para atuar na educação básica, o artigo 62 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura:

[...] 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 (p. 97).

O artigo supracitado do referido instituto legal destaca a busca da elevação do nível de formação dos professores, trazendo como alternativa o deslocamento do locus de formação da universidade para as Instituições de Ensino Superior. Segundo Brzezinski (2000, p, 157), essa abertura para a formação nas IES poderá ter algumas consequências negativas como "... uma proliferação de cursos mais desqualificados que as questionáveis licenciaturas curtas, tão apreciadas pelas instituições isoladas e privadas de (de)formação de professores".

Em relação ao fato de a atual LDB ainda admitir a formação em nível médio como formação mínima para os profissionais que irão atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, Brzezinski (2000) considera motivo de perplexidade, uma vez que a referida autora enfatiza a necessidade de profissionais mais bem

preparados para atenderem a este nível de ensino.

Nesse contexto de mudanças, de reformulações curriculares, principalmente nos cursos de formação de professores para atuarem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, também foram elaboradas e desenvolvidas políticas no que se refere à formação continuada de professores, principalmente direcionadas para os que atuam na educação básica. Entre essas políticas de formação continuada destacam-se: os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, esse último constitui-se alvo de análise avaliativa deste trabalho.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), foi um dos programas de formação continuada de professores, que surgiu neste contexto de políticas de formação de professores. O PROFA resultou de um processo iniciado com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e foi direcionado para a formação de professores alfabetizadores a partir do estabelecimento de convênios com secretarias de Educação dos municípios que aderiram à proposta.

O PROFA, em sua estrutura teórica, considera uma nova concepção de educação onde se apresenta que, são condições necessárias para o indivíduo alfabetizar-se, que ele participe de situações que o façam refletir, inferir, estabelecer relações e compreender informações, transformando-as em conhecimento próprio.

O objetivo do PROFA era, portanto, oferecer uma formação para os professores alfabetizadores, fundamentada principalmente no ensino da leitura e da escrita, buscando elevar o nível de formação dos professores que atuam, sobretudo na educação infantil da rede pública municipal de todo o país, tendo como base os conhecimentos desenvolvidos pela psicolingüística e sociolingüística. Esses estudos têm como base as transformações nas práticas de ensino da leitura e de escrita, ocorridas a partir de 1985 com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski, e a publicação da obra “Psicogênese da Língua Escrita”.

Apesar do investimento relevante destinado ao PROFA, o que se percebeu em nossa prática, enquanto supervisora da rede pública municipal de Imperatriz, foi que a proposta de formação idealizada pelo programa não foi implementada pela maioria dos professores que fizeram o curso de 180h de formação. Dentre os motivos pelos quais a proposta não foi concretizada na sala de aula, foram os mais citados, pelas

professoras entrevistadas nesta pesquisa, os seguintes: falta de acompanhamento após o término do curso, o que provocou insegurança por parte das professoras em aplicar a proposta; salas muito lotadas de alunos e desvalorização dos professores que trabalham com Educação Infantil; dentre outros, conforme seguem alguns relatos de professoras egressas do PROFA em Imperatriz:

Eu vejo assim, pelas minhas colegas, que o PROFA pra muitas professoras é uma coisa que termina quando o curso acaba. Terminou o curso, o PROFA não existe mais para as professoras; a maioria volta pra sua metodologia antiga de trabalho, pois se sentem mais seguras, elas já sabem, e que exige menos do professor. Pois, acima de tudo, a proposta do PROFA exige disposição do professor pra sentar, elaborar material metodológico. A escola, por mais insuficiência de recursos que tenha, busca ajudar o professor que quer fazer algo diferente em sua sala, quando a direção vê que o professor tem vontade, ela cria uma maneira de ajudar. Mas eu vejo assim: que o PROFA termina quando termina o curso pra muitos professores. Às vezes, encontro algumas colegas e pergunto se elas estão aplicando, e elas respondem que não; que acham que o aluno aprende mesmo é no tradicional; que a proposta só é possível ali nos vídeos onde as salas são diferentes, o número de alunos é menor e eles são mais disciplinados. O que faltou no curso foi levar o professor a querer mudar realmente a sua postura, eu acho que o professor ao terminar o curso, deve ter uma postura diferente, caso contrário, a proposta do curso não será colocada em prática. (Professora E.B.S.)

O PROFA mostra outros caminhos para o professor buscar modificar a sua prática. No entanto a falta de acompanhamento faz com que alguns não avancem nessa busca e acabem voltando para o tradicional. O professor precisa de uma assessoria para mudar sua postura. O PROFA não foi um curso barato para o município, no entanto a falta de acompanhamento para os professores após ter terminado o curso fez com que esse investimento ficasse perdido, a maioria dos conhecimentos não foram colocados em prática. (Professora J.S.O.)

Primeiro é necessário que haja compromisso da secretaria de educação no sentido de melhorar os espaços físicos das escolas, pois ainda temos muitas escolas conveniadas que não apresentam uma estrutura física adequada para o funcionamento de uma escola. Era necessário também que a secretária de educação tivesse consciência da importância da educação infantil como base para a formação dos alunos, e assim houvesse uma maior valorização financeira para os professores de educação infantil; que também se pudesse ver que uma sala com 34 alunos, na alfabetização, dificulta o trabalho, que a aprendizagem fica comprometida; então, seria necessário, também, reduzir o número de alunos por sala. Se o professor fosse mais motivado financeiramente, evitaria que o professor tivesse que trabalhar 3 turnos em escolas diferentes, e assim poderia se dedicar mais ao planejamento e preparação de materiais para aplicar em suas aulas. Eu conheço colegas que fizeram o PROFA, mas não modificaram nada em sua prática, que continuam somente copiando letras no quadro para o aluno copiar, isso acontece porque confeccionar um alfabeto móvel leva tempo e dá trabalho, construir jogos e outros recursos também dá trabalho e leva tempo do professor, então o professor prefere ficar somente com o quadro e com o giz, pois é mais simples pra ele. (Professora M.G.B.B.)

Mas, apesar das considerações acima, sobre as dificuldades de se colocar

em prática a proposta, quando perguntado às professoras egressas do PROFA em Imperatriz, se consideram que a proposta de formação oferecida pelo Programa foi suficiente para formar um professor construtivista, conforme proposta do curso, foram dadas as seguintes respostas:

Sim, foi suficiente sim. (Professora I.S.B.)

Sim, mas se faz necessário aplicar no dia-a-dia para fortalecer ainda mais os fundamentos da concepção. (Professora C.R.S.V.)

Ora eu acho que é, mas outra hora eu acho que não é. Tipo assim quando durante as atividades o aluno é levado a refletir, mas é necessário está sempre criando coisas novas pra não levar o aluno a um comodismo, pois as atividades sugeridas terminam sendo muito repetitivas, e depois de um certo tempo eu acho que não vão motivar tanto assim o aluno. É construtivista por que orienta a levar o aluno a construir de certa forma o conhecimento dele. (Professora E.B.S.)
Sim, o PROFA dá uma visão diferente para professor trabalhar em sala de aula, o curso faz o professor ver o processo de ensino e aprendizagem de uma forma diferente da que eu estava acostumada a ver. O PROFA mostra outros caminhos para o professor buscar modificar a sua prática. No entanto, a falta de acompanhamento faz com que alguns não avancem nessa busca e acabem voltando para o tradicional. O professor precisa de uma assessoria para mudar sua postura. O PROFA não foi um curso barato para o município, no entanto a falta de acompanhamento para os professores após ter terminado o curso fez com que esse investimento ficasse perdido, a maioria dos conhecimentos não foram colocados em prática. (Professora J.S.O.)

Sim, o PROFA era fundamentado em práticas construtivistas. (Professora L.C.S.)
Não, somente o programa não é suficiente. Eu acho que melhorei meu trabalho porque eu já tinha algumas leituras sobre o construtivismo e sobre algumas teorias da aprendizagem. Muita coisa eu já havia construído antes de fazer o curso. Eu já possuía formação superior em pedagogia, e também já havia feito vários cursos de formação, como o PCN, por exemplo, e acho que isso facilitou muito pra mim. Eu acredito que o PROFA seja um programa que, em nível de governo, foi um dos melhores, mas, só forma realmente se o professor tiver realmente uma boa formação anterior. (Professora M.G.B.B.)

Eu acho que só fazer o curso não é suficiente. É necessário estar estudando constantemente, e também ter um acompanhamento na escola, caso contrário a formação acaba se perdendo. (Professora D.C.S.)

Não, ela é suficiente para desenvolver a curiosidade, a necessidade do professor que quer trabalhar dentro de uma prática construtivista. Mas para falar a verdade a proposta do PROFA não é suficiente para formar um professor construtivista. (Professora F.E.B.S.)

Em seguida quando perguntado se as professoras se consideram construtivistas após terem feito o PROFA, as respostas foram:

Sim, me considero, pois mudei minha metodologia de trabalho em sala de aula,

faço atividades significativas que dão mais condições de aprendizagem para os meus alunos. (Professora I.S.B.)

Olha eu procuro ser, mas acho que ainda não consigo ser totalmente construtivista. (Professora C.R.S.V.)

Eu quero ser, mas, eu ainda sou um pouco tradicional. Eu acho que estou no meio do caminho, às vezes, procuro ser construtivista, mas ainda trabalho práticas tradicionais, acho que eu estou mesclando as duas propostas. (Professora E.B.S.)

Eu acho que ainda sou uma mistura de concepções. Mas eu aplico alguns princípios construtivistas na minha prática, mas não me considero 100% construtivista ainda. (Professora J.S.O.)

Não, eu ainda não consigo a minha prática totalmente construtivista. (Professora M.G.B.B.)

Olha, 100% ainda não. (Professora D.C.S.)

Olha, mais ou menos, eu não vou dizer que sou 100% construtivista, mas eu procuro acompanhar meus alunos, buscar algo novo pra melhorar a aprendizagem dos meus alunos. Procuro não ser egoísta, divido minhas experiências e também não tenho vergonha de pedir ajuda, eu acho que quando temos dificuldade devemos buscar sugestões de outras pessoas. (Professora L.C.S.)

Não, eu não me considero, o que eu considero é que os estudos desenvolvidos sobre o construtivismo nos bancos da universidade ainda foram poucos, então eu me considero uma pessoa com limitações nesse assunto, preciso estudar mais, me aprofundar mesmo. Eu me considero longe de ser uma professora construtivista, mas também não sou mais aquela professora totalmente alheia aos princípios que embasam a concepção construtivista, e nem sou tampouco uma professora tradicional e empirista. (Professora F.E.B.S.)

Embora cinco professoras entrevistadas tenham afirmado que a formação oferecida pelo PROFA seja suficiente para formar um professor construtivista, apenas uma delas se considera construtivista. Mudar uma concepção de educação exige uma fundamentação teórica consistente que permita modificar a sua prática; e, em relação ao PROFA, o fato de não ter alcançado o objetivo de formar professores construtivistas nos permite perceber que a mudança de prática, apesar das dificuldades assinaladas, não ocorreu, principalmente por uma inconsistência teórica do curso, pois apesar de buscar trabalhar numa perspectiva construtivista, não subsidiou suficientemente os professores para que esses pudessem se sentir seguros ao retornarem às salas de aula e implementarem a proposta apresentada pelo Programa; como afirma Facci (2004, p. 118), “O professor, portanto, deve vivenciar uma proposta de ensino construtivista para que ocorra mudança no sentido do novo paradigma em educação – o construtivismo”.

Segundo Facci (2004), a formação de um professor construtivista deve propiciar

ao professor conhecimentos que o ajudem a compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos, os motivos pelos quais uma atividade pode ter fracassado, como se dá o desenvolvimento das estruturas mentais dos alunos, e conseqüentemente, o entendimento do processo de aprendizagem; dessa forma, o professor poderá investir no processo de ensino considerando esse desenvolvimento. Brooks e Brooks apud Facci (2004, p. 115-116) apresentam uma síntese do que se entende por um professor construtivista:

1. Professores construtivistas encorajam e aceitam a autonomia e iniciativa do aluno. [...]
2. Professores construtivistas usam dados brutos e fontes primárias junto a materiais físicos, manipulativos e interativos. [...]
3. Ao estruturar tarefas, os professores construtivistas usam terminologias tais como “classificar”, “analisar”, “antecipar” e “criar”. [...]
4. Professores construtivistas permitem aos alunos respostas para dirigir lições, mudar estratégias instrutivas e alterar conteúdos. [...]
5. Professores construtivistas questionam acerca dos entendimentos dos alunos sobre conceitos, antes de compartilhar seus próprios entendimentos daqueles conceitos. [...]
6. Professores construtivistas encorajam os alunos a se engajar em diálogo, com o professor e com os outros alunos. [...]
7. Professores construtivistas encorajam indagações de alunos, perguntas com final aberto e encorajam os alunos a perguntar um ao outro. [...]
8. Professores construtivistas buscam a elaboração das respostas iniciais dos alunos. [...]
9. Professores construtivistas engajam os alunos em experiências que podem engendrar contradições às suas hipóteses iniciais, e assim, encorajar a discussão. [...]
10. Professores construtivistas permitem um tempo de espera, após colocarem as perguntas. [...]
11. Professores construtivistas estipulam tempo para os alunos construírem relações e criarem metáforas. [...]
12. Professores construtivistas nutrem a curiosidade natural dos alunos através do uso freqüente do modelo do ciclo de aprendizagem. [...]

O PROFA, na sua concepção teórico-prática, buscou formar os professores a partir da apresentação de modelos de atividades, metodicamente elaborados pela equipe técnica que estruturou o programa. Esse pode ser apontado como um dos motivos que inviabilizou que os próprios professores construíssem suas atividades. Para Paredes (2004, p. 172):

[...] é um equívoco pensar que a capacitação deve limitar-se à simples transmissão das práticas pedagógicas, sem se aprofundar nos pressupostos e princípios teóricos que as sustentam. Dessa maneira, os cursos de capacitação se constituem em ‘cursos de adestramento’ de professores, o que gerará uma prática sem fundamentação teórica e sem compromisso social nem político.

A prática de mera transmissão de práticas pedagógicas vem, portanto, contradizer a própria proposta de um curso que busca trabalhar a partir de princípios construtivistas. Para Facci (2003, p. 117), “O ensino de técnicas e de conhecimentos prontos não devem estar presentes em programas de formação e capacitação de professores”.

Sendo assim podemos dizer que, embora o PROFA se apresentasse como construtivista, o curso não possibilitou um embasamento teórico que oportunizasse às professoras pensar, refletir e construir suas próprias atividades baseadas em reflexões teóricas que fundamentam uma prática construtivista de fato; e, a ausência de modelos, quando do término do curso, fez com que a maioria retornasse às suas práticas tradicionais de ensino e aprendizagem.

Sobre a ausência do eixo reflexivo nos cursos de formação de professores, Paredes (2004, p. 157-158) nos orienta:

[...] profissionais formados sem o eixo reflexivo constituir-se-ão em meros repetidores de conteúdos, pois considerarão que o conhecimento é imutável; terão uma compreensão estática da realidade; e o pior não darão espaço a mudança, transformação, atualização e a diversidade, mesmo porque provavelmente não sejam conscientes dessa realidade uma vez que foram anulados da sua realidade reflexiva [...] através dessa reflexividade politiza-se a nossa prática com vistas à transformação da realidade; e também porque o exercício dessa reflexividade, tanto na formação como no trabalho de professores, evidenciaríamos a nossa identidade de professores-pedagogos.

Neste contexto, a teoria do professor reflexivo, o construtivismo e a psicologia histórico-cultural constituem-se elementos imprescindíveis para a formação de docentes. FACCI (2004, p. 80) assevera que:

[...] a teoria do professor reflexivo e o construtivismo são, pode-se dizer, o que se encontra de mais ‘avançado’, no sentido de ser atual, em termos de literatura que trata da formação e/ou atuação do professor na contemporaneidade. São estas perspectivas, juntamente com a psicologia histórico-cultural, que estão sendo divulgadas nas escolas entre professores e, até mesmo, em documentos oficiais que tratam da educação. Considero importante refletir sobre estes temas, se temos como finalidade tentar entender por quais parâmetros está sendo feita a valorização do trabalho docente.

É importante, portanto, que os cursos de formação de professores tenham

uma visão mais crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica e o contexto em que estão inseridos os professores. Os cursos de formação devem propiciar aos professores elementos teóricos que fundamentem uma prática educativa coerente e segura, para que possam ter consciência de suas ações pedagógicas e refletir sobre sua prática, adquirindo assim uma visão mais crítica do processo de ensino e aprendizagem.

4 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA) DA PREFEITURA DE IMPERATRIZ E OS PRINCÍPIOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi lançado em dezembro de 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC). O seu objetivo principal era a formação em serviço dos professores alfabetizadores da rede pública municipal. O programa foi estruturado como um curso destinado a professores que atuam na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo direcionado principalmente para a formação de habilidades profissionais de ensino da leitura e da escrita. Sua gênese encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde um módulo de estudo foi estruturado para atender à formação continuada de professores alfabetizadores. Nesse módulo, que tinha por título “Alfabetizar com textos”, foram apresentados alguns princípios da concepção construtivista de ensino e aprendizagem relacionados especificamente à alfabetização, e, tinha como finalidade: “Demonstrar que é possível e mais produtivo alfabetizar com textos e subsidiar os professores neste sentido” (BRASIL, 1999, p. 21).

O Módulo de alfabetização dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi estruturado pela mesma equipe de profissionais do Ministério da Educação, que mais tarde estruturou e sistematizou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

O programa foi implantado simultaneamente em várias cidades brasileiras pelo governo federal em parceria com as secretarias municipais de educação, passando a funcionar em turmas por todo o Brasil a partir de março de 2001.

Para o funcionamento do curso, o Ministério da Educação disponibilizou o material didático (coletâneas de textos elaboradas por uma equipe técnica do MEC) e orientações metodológicas, em reuniões mensais com assessores do Ministério da Educação, que realizavam acompanhamentos periódicos aos pólos onde funcionava o programa. Em contrapartida, os municípios disponibilizavam os formadores, também denominados coordenadores de grupo; a reprodução do material escrito (coletânea de textos) para os cursistas e a manutenção de uma sala para os encontros com os professores.

No ano seguinte (2002), o programa foi extinto no âmbito federal, ficando sob

a responsabilidade unicamente dos municípios, não mais havendo, portanto, os encontros periódicos com os assessores do MEC. Esse fato se deu em virtude de não ter havido continuidade do programa devido à mudança de governo, fato comum em nosso país, onde a descontinuidade de políticas públicas, não somente na educação, mas em todos os outros demais setores, é um fato constante. No entanto, cada município teve autonomia para decidir sobre a continuidade ou não do programa, que a partir daquele período ficaria inteiramente sob a responsabilidade de cada município.

Em Imperatriz, o PROFA funcionou de março de 2001 a Julho de 2006. Foram cinco anos de trabalho de formação de professores da rede pública municipal, totalizando 498 professores formados pelo programa.

O PROFA foi extinto em Imperatriz, em julho de 2006, em decorrência de não haver mais interesse, por parte do governo municipal, na manutenção do referido programa, que era considerado, pela administração pública deste município, um curso de alto investimento e que pouco se via refletir na prática metodológica dos professores da rede pública municipal.

4.1 O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) na Prefeitura de Imperatriz, Maranhão: o universo da pesquisa

Em 2001, ano de implantação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), a cidade de Imperatriz apresentava uma população de 230.566 habitantes, constituindo a segunda maior densidade demográfica do estado, sendo que, desse total, 110.947 era formada pela população masculina e 119.619, formada pela feminina.

Quanto ao número de escolas de Ensino Fundamental existentes no sistema público, a cidade contava em 2001 com 128 escolas públicas municipais e 25 escolas públicas estaduais, com um número de matrícula inicial para o ensino pré-escolar de 6.913 alunos, para o ensino fundamental de 29.362 alunos e para a Educação de Jovens e Adultos de 11.756, totalizando 48.031 alunos na rede pública municipal de Imperatriz.

Para atender a esse contingente de alunos, o município contava com 242 professores na pré-escola, 1.298 no ensino fundamental e 483 na educação de jovens e adultos, apresentando um total de 2.020 professores atuando na rede pública.

Desses professores 26 possuíam o ensino fundamental completo, 1.425 estavam com magistério completo, nove com outro nível médio completo, 135 com licenciatura plena completa e 429 com curso superior completo sem licenciatura.

No ano de 2000, o município havia aderido ao programa do governo federal: “Parâmetros Curriculares Nacionais”. Assim de 15 a 18 de agosto realizou-se em Imperatriz o primeiro encontro para a formação da 1ª fase, marco inicial dos estudos, dos professores no município. Até então, os PCNs eram a única política de formação continuada de professores da rede pública municipal de Imperatriz, e que se encontrava ainda em fase de implantação.

Ainda em 2000, a eleição do candidato do Partido dos Trabalhadores (PT) gerou uma grande mudança no cenário político municipal. Esse fato teve repercussões diretas, já no ano seguinte, na educação em Imperatriz, no que se refere à política de formação continuada de professores.

Entre as políticas implementadas pelo novo governo municipal, intitulado de “Democrático e Popular”, no setor educacional cita-se a elaboração do Plano Decenal de Educação, dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e a efetivação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Quanto à valorização dos professores e servidores foram conquistas efetivadas: vale-alimentação, redução de carga horária, progressão salarial, anuênio, adicional de difícil acesso, abono salarial incorporado ao salário dos técnicos, concurso para professores de educação física, merendeiras e vigilantes, bem como a efetivação de professores aprovados no concurso do ano anterior.

Em relação à formação continuada de professores, foram criados os programas: ARCO (Aprendizagem Reconstitutiva do Conhecimento), Arte e Cultura na Escola, Leitura em ação, Escola Ativa e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

A implantação do Programa de Formadores de Professores Alfabetizadores (PROFA), em Imperatriz, aconteceu em março de 2001, com o curso de formação, desenvolvido pela equipe de formadores do Ministério da Educação, com os profissionais ligados à educação dos municípios que iriam trabalhar como coordenadores de grupo.

A seleção das seis coordenadoras, que iriam compor a equipe do programa em Imperatriz e participar da formação com a equipe do MEC, foi feita pela Coordenação de Projetos Especiais. Para a indicação dos educadores que iriam compor a equipe de formação do PROFA, foram utilizados critérios como: experiência prévia com alfabetização

ou como observador de classes de alfabetização, conhecimento da concepção de alfabetização expressa nos Parâmetros e Referenciais Curriculares e desenvolvimento de pelo menos dois módulos do programa Parâmetros em Ação: o de língua portuguesa (de educação infantil, ensino fundamental ou EJA) e o “Alfabetizar com textos”, na qualidade de coordenador de grupo. A partir desses critérios foram, portanto, escolhidos 04 professoras, 01 supervisora escolar e 01 orientadora educacional, todas funcionárias efetivas da rede pública municipal de Imperatriz, para compor a equipe de formação do programa. Segundo exigências do Ministério da Educação, os formadores deveriam ser liberados de suas 20h de jornada semanal para desenvolverem as tarefas requeridas pelo programa. A princípio, houve uma resistência por parte da secretaria de educação na liberação das coordenadoras de grupo de suas atividades, sendo sugerido que elas deveriam dividir sua carga horária de trabalho entre o PROFA e as outras atividades da secretaria, no entanto, após visita da equipe do MEC, ficou clara a necessidade de que as coordenadoras ficassem exclusivamente à disposição do programa, e a solicitação foi atendida.

De acordo com as orientações gerais do Programa (2001, p. 8) eram funções do coordenador de grupo:

- a) Coordenar as reuniões dos grupos de formação;
- b) Estudar previamente os textos indicados e preparar as atividades e materiais, adequando-os às necessidades identificadas no grupo;
- c) Assistir previamente aos programas de vídeo, para poder preparar intervenções que potencializem as discussões do grupo [...];
- d) Elaborar atividades complementares que se mostrarem necessárias;
- e) Adequar e controlar o tempo destinado a cada atividade, considerando a carga horária prevista para as unidades;
- f) Estimular a participação de todos os professores;
- g) Avaliar o desenvolvimento dos trabalhos, o desempenho dos participantes e a própria atuação;
- h) Etc.

Imperatriz foi escolhida cidade-pólo para realização da formação, que envolvia todos os municípios do Maranhão que haviam aderido à proposta do programa. A referida formação ocorreu no período de 05 a 09 de março de 2001, com o objetivo de formar os coordenadores do PROFA para atuarem nas cidades onde o programa iria ser implementado. Durante a formação, que teve duração de 40h, foi apresentado o material que constituía o curso, como: documento de apresentação do programa, guia de

orientações metodológicas gerais, coletânea de textos, caderno de registro, guia do formador, fitas de vídeo e catálogo de resenhas de filmes. Além de apresentar o material que constituía a estrutura do programa, os formadores do MEC demonstravam de forma prática como determinado material deveria ser utilizado nos encontros com os professores.

Após a formação, cada município deveria constituir as turmas de professores que iriam fazer o curso. Em Imperatriz, devido ao grande número de profissionais da educação interessados no curso, foi dada prioridade aos professores que atuavam na alfabetização de crianças e de jovens e adultos e aos professores de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental. Foram disponibilizadas 180 vagas, distribuídas em 6 turmas, com horários e dias da semana distintos, para que se pudesse, na medida do possível, atender às disponibilidades de horário dos professores, uma vez que o curso deveria ser feito em horário distinto do turno de trabalho dos professores. As inscrições foram realizadas levando-se em consideração os seguintes critérios: o professor deveria ser efetivo da rede pública municipal e estar atuando na alfabetização ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª e 2ª séries).

A partir da formação das turmas, o grupo de formadores de Imperatriz passou a reunir-se diariamente para estudo e planejamento dos trabalhos, pois apesar da formação com a equipe do MEC, ainda existiam muitas dúvidas a serem dirimidas. Todos os textos que integravam o módulo 1 eram lidos e discutidos coletivamente, bem como o conteúdo das fitas de vídeo que acompanhavam cada unidade do módulo. O grupo buscava, nessas primeiras sessões de estudo, se fundamentar melhor sobre a proposta de trabalho e a operacionalização do programa, e também compreender melhor qual seria a função do coordenador de grupo.

4.2 Organização estrutural do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)

A proposta de duração do curso foi estabelecida, pelo MEC, inicialmente em 160h, distribuídas em três módulos, depois foi ampliada para 180h. Essa ampliação foi possível porque o programa, mesmo tendo iniciado, ainda estava com os módulos 2 e 3 do curso em processo de elaboração.

A equipe de elaboração, formada por técnicos do MEC, decidiu ampliar em

20h o curso para que fossem trabalhados alguns temas específicos da língua portuguesa no módulo 3, necessidade que surgiu após a avaliação do módulo 1 do programa. As 180h foram distribuídas em três módulos a serem trabalhados em 45 semanas, 15 semanas para cada módulo. Os encontros semanais, com duração de três horas, eram realizados entre formadores e cursistas do programa, totalizando 135h presenciais de curso. O restante do tempo, 45 horas, era destinado à realização de trabalhos pessoais que incluíam estudo, produção de textos e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Na percepção do grupo de formadores de Imperatriz, a ampliação de carga horária de curso seria uma forma de corrigir algumas falhas observadas durante a operacionalização dos módulos 1 e 2, conforme este relato de uma das formadoras do programa:

Eu vi essa ampliação mais como uma correção, uma tentativa de colocar pontos que não haviam sido colocados no início, eu acho que foi uma tentativa de corrigir algumas falhas pela equipe organizadora do Programa. Agora eu me lembro melhor da preocupação deles em relação a este trabalho dentro da concepção construtivista, indo além do ensino da alfabetização, porque alguns professores nos questionavam assim: “Nós vamos trabalhar dessa forma, com esse tipo de atividades até os alunos se alfabetizarem, e aí, depois de alfabetizados, como trabalhar outros conteúdos, e aí foi quando surgiram esses conteúdos do módulo 3, relacionados à gramática, à pontuação e à ortografia, conteúdos pós-alfabetização, que acabaram sendo da nossa preocupação, no sentido de querer trabalhar esses conteúdos dentro da mesma perspectiva que tava sendo ensinado trabalhar a alfabetização pelo Programa. Eu senti que os organizadores ampliaram a carga horária do curso tentando dar uma contribuição neste sentido, bem como com a alfabetização de jovens e adultos, mas foi uma contribuição muito curta, apenas uma reflexão sobre o trabalho com ortografia, pontuação e gramática. (Formadora do PROFA, Professora F.E.B.S.)

Dessa forma, fica evidente, pelo relato acima, que assuntos como ortografia, pontuação e gramática foram acrescentados ao curso, com o objetivo de assim permitir que os professores continuassem o trabalho com os alunos pós-alfabetização, dentro da concepção apresentada pelo curso para alfabetizar; mais ainda, em relação às unidades destinadas à alfabetização de jovens e adultos, esse aumento na carga horária seria uma maneira de sanar a pouca contribuição apresentada nos módulos 1 e 2 a essa modalidade de ensino, nos quais se priorizou a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, para as professoras entrevistadas, o tema Educação de Jovens e Adultos, poderia ter sido mais explorado, e as considerações apresentadas

no módulo 3 foram vistas como superficiais e insuficientes. Isso pode ser evidenciado na fala de uma das professoras entrevistadas que segue:

Eu acho que o Programa acabou privilegiando mais a alfabetização de crianças, em especial a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, e eu até percebi assim que o Programa quis reparar isso no módulo 3 quando destinou alguns encontros para tratar da alfabetização de Jovens e Adultos (Professora E.B.S).

Os conteúdos fundamentais que o programa se propunha a trabalhar com os professores cursistas estavam relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e em como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, sempre pautadas na metodologia de resolução de problemas, no entanto o programa, conforme relato acima, privilegiou o ensino da leitura e da escrita para crianças em detrimento dos adultos

O módulo 1 do programa relacionava conteúdos referentes aos processos de aprendizagem da leitura, escrita e a metodologia de alfabetização em uma perspectiva construtivista. No módulo 2, trabalhavam-se propostas didáticas de alfabetização como, por exemplo, atividades de leitura e escrita com uso de textos, coerentes com a fundamentação teórica trabalhada no módulo 1. O módulo 3 foi destinado a conteúdos relacionados à língua portuguesa pós-alfabetização, (ortografia, pontuação, e gramática), alfabetização de adultos e projetos didáticos.

No Guia do Formador do programa, os módulos são apresentados com os respectivos objetivos:

No módulo 1: O objetivo desse módulo é demonstrar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aprendiz sobre as características e o funcionamento da escrita.

No módulo 2: O objetivo é demonstrar que a alfabetização é parte de um processo mais amplo de aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto.

No módulo 3: O objetivo é apresentar e discutir outros conteúdos de língua portuguesa que fazem sentido no período de alfabetização. (BRASIL, 2001, p. 13)

Para atender o objetivo proposto, o módulo 1 do curso apresentou como

conteúdo central a discussão e reflexão sobre as hipóteses de escrita dos alunos, que vem a ser as idéias que os alunos constroem mesmo antes de estarem alfabetizados; esse conteúdo é fruto das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski, que ficou popularmente conhecido como Psicogênese da Língua escrita. Dessa maneira tentava-se demonstrar às professoras que os alunos pensam e já trazem consigo conhecimentos sobre a escrita antes de escreverem convencionalmente. Quando questionado às professoras entrevistadas sobre quais temáticas trabalhadas no módulo 1 mais lhes chamaram atenção, foram dadas as respostas que seguem:

No módulo 1 foram trabalhadas as hipóteses de escrita dos alunos: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, foi ensinado como se proceder para diagnosticar as hipóteses de escrita dos alunos. Pra mim esse conhecimento foi novo, eu não conhecia as hipóteses de escrita de alunos. (Professora I.S.B.)

No módulo 1 buscava conscientizar o professor da importância do curso, mostrando meios de alfabetizar de maneira mais eficiente e prazerosa. Foi a parte mais difícil que eu achei do curso, porque tive que mudar toda a minha concepção de alfabetização. Eu tive que destruir tudo o que eu acreditava, para construir um novo conceito. A concepção que eu acreditava, a concepção tradicional, estava pautada em atividades insignificantes para os alunos, eu fui alfabetizada nessa concepção onde o que o aluno falava não tinha valor nenhum para o professor. No módulo 1 eu pude perceber, que o aluno não era vazio de conhecimento, e que o professor não é o detentor do saber. Foi no módulo 1 que eu descobri que a criança já traz muito conhecimento de casa e que o professor só tem que abrir janelas pra ele ampliar mais seus conhecimentos. Antes eu acreditava que o aluno dependia somente de mim para aprender. O módulo 1 me ensinou a valorizar o conhecimento do meu aluno, que até então eu não valorizava. Após desconstruir a concepção tradicional, comecei a acreditar na concepção construtivista, eu comecei a explorar mais os conhecimentos trazidos pelo meu aluno, a questionar mais, a dar mais espaço para o aluno desenvolver o seu papel. Ainda no módulo 1, eu aprendi a conhecer o lado pessoal do meu aluno, a ver as diferenças e como trabalhar essas diferenças. (Professora C.R.S.V.)

No Módulo 1 foram trabalhadas questões relacionadas à alfabetização, onde foi feito um histórico das idéias sobre alfabetização, também tratou das hipóteses ou níveis das crianças em relação à escrita, em como identificar as hipóteses de escrita dos alunos. Foi um módulo mais teórico, foram estudadas algumas questões teóricas relacionadas à alfabetização, não houve atividades práticas como nos módulos seguintes. (Professora E.B.S.)

No módulo 1 foi trabalhado a questão das hipóteses de escrita dos alunos, que, pra mim, foi um conhecimento muito importante. Atualmente, mesmo trabalhando com alunos de Pré I, eu me preocupo em saber o que eles já sabem. Eu considero muito importante diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos, pois a partir desse diagnóstico é que eu vou planejar o meu trabalho. (Professora J.S.O.)

No módulo 1 foram tratadas as questões relacionadas à aprendizagem, à forma de alfabetizar, de compreender o processo de alfabetização, de como os alunos respondiam ao processo de aprendizagem. Os conhecimentos trabalhados estavam voltados para compreender como o aluno aprende, quais as etapas que o aluno passa durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita,

essas etapas eram chamadas de hipóteses. Nós aprendemos a compreender a escrita dos alunos, a identificar as hipóteses dos alunos. Também eu achei interessante no módulo 1 a elaboração de uma rotina diversificada de atividades a serem trabalhadas com os alunos. (Professora M.G.B.B.)

Os conteúdos relacionados à Psicogênese da Língua Escrita, especificamente as hipóteses de escrita, foram os que mais chamaram a atenção das professoras cursistas egressas do Programa, que foram entrevistadas. O conhecimento relacionado às hipóteses de escrita de alunos não alfabetizados permitiu às cursistas aprenderem que os alunos possuem conhecimentos sobre a escrita mesmo antes de estarem alfabetizados, bem como diagnosticar em qual nível se encontram os alunos, identificando suas hipóteses de escrita, o que segundo as professoras egressas do PROFA constituiu uma contribuição para as suas formações.

Após as professoras compreenderem como diagnosticar e identificar as hipóteses de escrita dos seus alunos, o próximo passo, sugerido pelo programa, seria agrupá-los a partir desse conhecimento para que pudessem juntos, em duplas ou pequenos grupos, realizarem as atividades trocando informações. No entanto, a partir dos dados coletados nas entrevistas com as professoras egressas do programa, percebe-se que esse objetivo não foi atingido na sua totalidade, pois, quando questionadas sobre em que ação teórico-metodológica, sugerida pelo PROFA, encontravam maior dificuldade, as professoras consideraram mais difícil colocar em prática o diagnóstico das hipóteses em que se encontram os alunos em seu processo de compreensão do sistema de escrita alfabético, e, conseqüentemente, o agrupamento dos alunos de acordo com as hipóteses de escrita deles, como segue nos relatos:

[...] o que eu considero mais difícil de desenvolver em sala é a realização de agrupamentos dos alunos de acordo com a hipótese de escrita e com a personalidade de cada um. Para fazer isso é preciso conhecer as características dos alunos de forma que realmente um possa ajudar o outro. Geralmente os alunos querem escolher com quem querem realizar a atividade. Algumas vezes eu até deixo eles escolherem com quem querem realizar a atividade, outras vezes eu digo não, hoje a professora vai escolher com quem cada um vai fazer a atividade. (Professora C.R.S.V.)

Eu acho mais difícil fazer os agrupamentos a partir das hipóteses de escrita dos alunos, isso não ficou muito claro. Na hora da atividade a gente termina fazendo somente aquelas intervenções bobas que foram apresentadas nos programas de vídeo, eu sinto necessidade de saber fazer intervenções que leve o aluno a refletir mais. (Professora E.B.S.)

Somente o uso da letra de fôrma para alfabetizar. Como era uma sugestão, eu continuei a usar a letra cursiva, pois eu não concordo com o uso da letra de fôrma para alfabetizar, eu, particularmente, acho feia a letra de fôrma e tenho dificuldade em grafá-la. Fora isso não encontrei outras dificuldades na proposta do curso. (Professora J.S.O.)

Diagnosticar as hipóteses de escrita dos alunos é uma das maiores dificuldades pra mim. (Professora D.C.S.)

O trabalho em grupo com os alunos é muito difícil, porque os alunos são muito resistentes, alguns não querem se misturar com outros, tem muito a questão do preconceito racial por parte das crianças. As crianças querem, elas mesmas, escolher com quem querem se agrupar. Eu enfrentei problemas de racismo em minha sala, as crianças tinham resistência em se agrupar com uma criança negra, e até a própria criança tinha preconceito da sua cor, eu sentava com ela, conversava, falava que ela tinha que aceitar a cor dela, que ela era linda, mas ela não se aceitava. (Professora L.C.S.)

Eu acho mais difícil descobrir as hipóteses em que se encontram os alunos não alfabetizados. (Professora M.G.B.B.)

Eu acho muito difícil a alfabetização somente a partir do trabalho com textos, eu não vejo possibilidade da forma como eu entendi que precisa ser trabalhada. Eu acho falho isso no PROFA, eu acho que o programa deveria ter trabalhado um pouco mais isso durante o curso, pois não ficou bem claro, porque o primeiro passo para alfabetização é o conhecimento do alfabeto, então nós professores entendemos, que só o trabalho com textos por si vai dar conta do aprendizado do alfabeto e conseqüentemente da decifração do código lingüístico, então eu acho falho a partir do momento que o curso não apresenta sugestões eficazes de estar trabalhando em primeira instância o alfabeto, que é, vamos dizer assim o pontapé inicial para o processo de decifração do código lingüístico, então, pra mim, foi falho nessa parte e tornou difícil pra nós compreendermos. Até na parte de sugestões de atividades, que, por si só, dêem conta do aprendizado do alfabeto primeiramente, porque não dá pra ficar ensinando o alfabeto; pros alunos somente a partir da leitura do alfabeto todos os dias, os alunos vão se cansar, eles não vão se sentir motivados, então precisa, num primeiro momento, serem trabalhadas atividades variadas que dêem conta de ensinar o alfabeto, pra só depois partir para a decifração do código lingüístico que eu não sou contra, para que, então, a decifração do código lingüístico, possa ser realizada a partir dos textos. Por essa questão eu vejo um obstáculo nesse aspecto, e aí eu acho praticamente impossível alfabetizar somente com os textos sem esse trabalho anterior através do conhecimento do alfabeto, que o aluno precisa ter.. (Professora F.E.B.S.)

Embora o objetivo do módulo 1 fosse demonstrar como ocorre o processo de construção da escrita, pelo conhecimento das hipóteses de escrita dos alunos, as professoras manifestaram a sua preocupação e dificuldade de pôr em prática esse conhecimento na sala de aula. Conseqüentemente, a não-compreensão desse processo implicaria a dificuldade dos professores em realizar os devidos diagnósticos e os agrupamentos para a realização de atividades em grupo pelos alunos.

Os módulos eram acompanhados por um conjunto de programas de vídeos

que apresentavam situações reais de atividades de leitura e escrita desenvolvidas por professoras, do grupo referência, em salas de aula de escolas da rede pública estadual e municipal do estado de São Paulo. Nos programas de vídeo eram apresentadas também as reuniões entre as professoras das classes onde eram gravadas as situações didáticas e as coordenadoras do Programa. Nessas reuniões eram discutidas e planejadas situações didáticas que favorecessem uma aprendizagem significativa, bem como discussões acerca do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Sobre esses programas de vídeo, enquanto subsídios para a compreensão dos temas estudados, a percepção das professoras participantes do programa no município de Imperatriz evidenciava o seguinte:

Sim, ajudavam, principalmente os que tratavam de diagnóstico de hipóteses. (Professora I.S.B.)

Os vídeos ajudavam bastante, principalmente quando tínhamos que aplicar uma atividade, pois víamos a atividade sendo aplicada em sala pelas professoras, e isso facilitava a compreensão da atividade proposta, tentávamos fazer como as professoras faziam, só que as realidades eram diferentes. (Professora E.B.S.)

Eu não gosto muito de vídeos, é que eu não gosto de assistir a vídeos. Mas eu gostei muito de ver o filme Matilda, onde pudemos ver as concepções tradicional e construtivista. Também durante os vídeos quando eram apresentadas sugestões de atividades, eu buscava construir a minha idéia a partir do que era mostrado. Eu não gostava de copiar a atividade que era mostrada, eu gostava de criar a minha própria atividade adequando à minha realidade de sala de aula. (Professora J.S.O.)

Sim, os vídeos ajudavam na compreensão da realização das atividades propostas. Pois uma coisa é alguém lhe explicar teoricamente como realizar uma determinada atividade, outra é você ver a aplicação prática dessa atividade, o que facilita bastante a aprendizagem. (Professora M.G.B.B.)

Sim, nos vídeos podíamos tirar algumas dúvidas sobre como realizar as atividades. (Professora D.C.S.)

Nos vídeos, me chamava muita atenção a realização das atividades pelos alunos, durante a exibição dos vídeos eu ficava imaginando os meus alunos, a minha turma. Os vídeos ajudavam na compreensão dos temas estudados, pois me levavam a refletir sobre as dificuldades reais da minha sala de aula. Os vídeos apresentavam de forma prática o que era estudado nos textos. (Professora C.R.S.V.)

Pelas respostas dadas, observa-se que os vídeos eram apresentados para demonstrar às professoras cursistas como a atividade deveria ser desenvolvida na sala de aula. Isso, na concepção das professoras, facilitava a compreensão da proposta,

pois era bem mais fácil aplicar uma atividade com seus alunos após assistirem, nos vídeos, a atividade sendo aplicada pelas professoras do grupo-referência. É importante destacar a resposta de uma das professoras, que demonstra a preocupação de não somente copiar a sugestão de atividade, ou modelos prontos de atividades, mas sim, procurar adequá-las à sua realidade, criando, a partir do que era exposto, a sua própria atividade.

Sobre essa necessidade de adaptação à realidade, pode-se observar que o contexto apresentado nos programas de vídeo não era o que realmente as professoras da rede pública municipal de Imperatriz tinham em suas escolas, como pode ser evidenciado nos relatos abaixo:

As atividades apresentadas eram interessantes, mas com algumas eu tinha dificuldade em trabalhar, como a roda de conversa, por exemplo. A realidade era diferente, os alunos que apareciam nos vídeos eram mais disciplinados, e o espaço físico era diferente do que eu tinha. As salas eram bem arrumadas e o número de alunos era menor. Eu acho que esses fatores facilitam o trabalho. Mas os vídeos, mesmo sendo em um contexto diferente, ajudavam bastante porque a gente tinha mais noção de como realizar as tarefas com alunos. (Professora I.S.B.)

Não, era diferente, em relação a alunos, espaço físico, eram salas cheias de recursos materiais. No vídeo, era tudo muito perfeito, aluno quietinho, e quando chegávamos na nossa sala esperávamos que nossos alunos se comportassem da mesma forma, mas nossos alunos eram totalmente diferentes, isso dificultava a realização das atividades. (Professora E.B.S.)

O ambiente das salas mostradas nos vídeos era muito diferente da realidade da minha escola. As salas eram maiores e bem arejadas, a quantidade de alunos era menor, as carteiras eram diferentes, toda a infra-estrutura era diferente da nossa realidade. (Professora J.S.O.)

Não praticamente tudo era diferente, os alunos, as salas, tudo era muito bem arrumadinho. (Professora D.C.S.)

Não, e essa era a grande reclamação dos professores que faziam o PROFA. As salas de aula que apareciam nos vídeos eram menos numerosas que as nossas, o ambiente físico era mais favorável com salas mais amplas, as carteiras eram mais confortáveis, era uma estrutura muito diferente da que temos. (Professora M.G.B.B.)

Foi unanimidade, por parte das professoras entrevistadas, que o contexto apresentado nos vídeos em nada lembrava a realidade de suas escolas. Questões relacionadas ao espaço físico e ao número de alunos por sala foram as que mais chamavam a atenção das professoras cursistas, esse fato causava uma certa polêmica,

pois a estrutura e o ambiente escolar apresentado nos vídeos, segundo as professoras entrevistadas, facilitava o trabalho das professoras que apareciam nos vídeos no momento da realização das atividades, enquanto no caso das professoras cursistas do PROFA em Imperatriz, o ambiente já não era tão favorável, o que contribuía para o insucesso na realização das atividades propostas; mesmo assim, pela fala das professoras que seguem abaixo, esse fator não impedia a realização das atividades sugeridas nos vídeos:

Não, não impedia a realização da atividade, mas a realidade dos vídeos era mais propícia do que a nossa realidade, e isso contribuía mais para o sucesso da realização da atividade. Pra gente era mais difícil. Nós nem sempre tínhamos o mesmo sucesso que as professoras do vídeo. As professoras dos vídeos tinham condições mais favoráveis que nós para desenvolver aquelas atividades. (Professora E.B.S.)

Não, não impedia que a atividade fosse feita, no entanto eu tinha que fazer adequações à minha realidade. Nos vídeos, os alunos eram muito disciplinados, era tudo muito arrumado e organizado. Dava muito mais trabalho na minha sala fazer a atividade. As condições da sala de aula dos vídeos contribuía bem mais para a realização das atividades. Os vídeos, pra mim, portanto eram apenas uma idéia e a partir dali eu os adaptava com o que eu tinha na minha sala de aula. (Professora J.S.O.)

Não impedia, mas dificultava, as professoras dos vídeos tinham mais condições favoráveis que contribuía para o desenvolvimento das atividades. Mas é muito difícil realizar as atividades com o número de alunos que tinha, era muito difícil atender aos alunos individualmente. (Professora M.G.B.B.)

Não, não impedia de realizar as atividades, mas pra nós era bem mais difícil. (Professora I.S.B.)

As condições das salas que apareciam no vídeo com certeza contribuía para a realização das atividades, no entanto, era possível desenvolver as atividades na minha sala. O contexto de minha sala por ser diferente não impedia que eu realizasse as atividades. (Professora C.R.S.V.)

Nem sempre dava pra aplicar uma atividade da mesma forma como aparecia nos vídeos, às vezes, era necessário fazer modificações para que fosse possível aplicar na minha sala de aula. As idéias eu levava, mas aplicava de acordo com a minha realidade. Às vezes, eu modificava a atividade em razão das hipóteses dos alunos, pois não era possível fazer os agrupamentos da maneira que era sugerido, também em função do espaço físico que algumas vezes dificultava a realização de determinadas atividades, às vezes, era necessário um espaço mais amplo que o da sala de aula, mas não tínhamos apoio da direção para utilizar o pátio para realizar atividades fora da sala. (Professora D.C.S.)

O módulo 2 era considerado, pela equipe de elaboração do Programa, o módulo prático do curso, pois apresentava modelos de atividades de leitura e escrita que as professoras deveriam, obrigatoriamente, desenvolver em sala com os alunos.

Eram atividades previamente determinadas na estrutura do curso, com planejamentos, metodologias e objetivos preestabelecidos. Essas atividades eram apresentadas nas coletâneas de textos e o seu desenvolvimento era demonstrado nos programas de vídeo. As professoras cursistas deveriam escolher uma entre as sugestões de atividades propostas, de leitura e/ou escrita, que iriam desenvolver em sua sala. As atividades permitiam algumas modificações sem, no entanto, alterar a proposta sugerida.

Acredita-se que esse tipo de direcionamento não deveria ser o de um curso de formação que tem como fundamento a não transmissão de conteúdos e sim a construção de conhecimentos, pois o que era pregado para as cursistas é que os alunos deveriam construir seu conhecimento, no entanto essa oportunidade foi um pouco cerceada às professoras que fizeram o curso em Imperatriz. Apesar do objetivo não ser o de dar receitas prontas para as professoras, o módulo 2, em nossa percepção, enquanto formadora do programa, configurou-se exatamente como um receituário de atividades para as professoras.

Projetos de leitura e escrita, alfabetização de jovens e adultos e ortografia, pontuação e gramática foram as temáticas abordadas no módulo 3 do curso. A finalidade e importância da inserção dos temas citados encontram-se explicitados no guia de orientações metodológicas do referido módulo:

- a) **Projetos de leitura e escrita:** [...] A ênfase nesse tema tem entre suas finalidades tematizar a concepção de projeto que existe em várias escolas e aprofundar os conhecimentos a respeito.
- a) **Alfabetização de jovens e adultos:** [...] essa programação foi feita devido à necessidade de tematizar a concepção de alfabetização de jovens e adultos disseminada no Brasil, discutir as contribuições trazidas por Paulo Freire e Emília Ferreiro, e explicitar as especificidades que o trabalho com alunos adultos impõe à ação didática.
- c) **Ortografia, pontuação e gramática:** [...] Algumas unidades deste módulo tratam destes temas que, embora não se relacionem à alfabetização em sentido estrito, são objeto de ensino e aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2001, p.18)

O Módulo 3, que abrangia os conteúdos decorrentes da ampliação do curso, conforme já foi citado, e tinha como objetivo apresentar e discutir conteúdos da língua portuguesa que fazem sentido após o período de alfabetização, foi considerado pelas professoras entrevistadas como um módulo que continha assuntos interessantes mas

que, na opinião de três professoras, esses conteúdos foram trabalhados de forma muito rápida e superficial, conforme relatos abaixo:

O módulo 3 trouxe algumas poucas contribuições acerca do ensino da pontuação, como trabalhar a pontuação com os alunos após se alfabetizarem, também em relação à questão da gramática, vimos um pouco sobre o ensino da gramática e foi isso, pontuação, gramática...sim; o módulo 3 trouxe algumas contribuições sobre o trabalho com jovens e adultos, mas dentro da perspectiva de projetos. Eu acho que o Programa acabou privilegiando mais a alfabetização de crianças, em especial a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, e eu até percebi assim que o Programa quis reparar isso no módulo 3 quando destinou alguns encontros para tratar da alfabetização de Jovens e Adultos. (Professora F.E.B.S.)

O módulo 3 veio tratar da questão da alfabetização de adultos e a questão do ensino da matemática, como o professor deve trabalhar a matemática na pré-escola, só que a parte da matemática não foi tão enfatizada como a leitura e a escrita. Talvez, devido ao tempo corrido a matemática não foi tão detalhada como a leitura e a escrita. As atividades do módulo 3 foram direcionadas pra alfabetização de adultos e não mais alfabetização de crianças. Também no módulo 3 foi trabalhada a ortografia. (Professora E.B.S.)

No módulo 3 foi trabalhado projeto didático, ortografia, gramática e pontuação, ou seja questões relacionadas ao período que viria após a alfabetização. Eu acho que esses assuntos deveriam ter sido bem mais explorados, pois eram necessidade nossa, dos professores, conhecerem mais sobre a língua portuguesa, pois eu ainda tenho dificuldades em compreender algumas questões relacionadas à ortografia, pontuação e gramática. (Professora C.R.S.V.)

No módulo 3 foram trabalhados projetos didáticos a serem desenvolvidos na sala de aula. Também foi trabalhada a alfabetização de adultos e ortografia. (Professora I.S.B.)

No módulo 3 foi trabalhado projeto didático, ortografia, ou seja questões relacionadas ao período que viria após a alfabetização. (Professora D.C.S.)

No módulo 3 foi trabalhado planejamento, avaliação e projeto didático. O projeto didático que eu trabalhei na época foi “Brincadeiras”, onde as crianças elaboraram como produto final um livro de brincadeiras. (Professora J.S.O.)

O módulo 3 eu achei interessante, nesse módulo eu tive problemas pessoais e acabei me evadindo da turma na metade do módulo 3, e num outro momento quando uma outra turma chegou no módulo 3 eu retornei para concluí-lo, no entanto, iniciei da primeira unidade do módulo, pois algumas questões eu queria reforçar. Foi muito bom, no módulo 3, o desenvolvimento de projetos didáticos, e eu junto com uma colega desenvolvemos um projeto de música e poesia com os alunos, eu achei muito interessante desenvolver esse projeto, os alunos todos ficaram motivados para participar, todos queriam cantar e recitar as poesias. Como produto final foi confeccionado um livrinho com as produções de textos dos alunos. Além dos projetos trabalhamos no módulo 3, a revisão e reescrita de textos pelos alunos. Nessas atividades os alunos precisavam pensar e refletir sobre o texto escrito, revisando algumas palavras para que o texto fosse melhorado, durante a realização dessa atividade eu podia perceber que o meu aluno aprendia, pois ele mesmo percebia onde estavam os erros, e como poderia melhorar. (Professora M.G.B.B.)

Para alcançar os objetivos propostos pelo programa, os módulos eram divididos em unidades, e cada unidade era organizada em uma pauta com atividades previamente organizadas no guia do formador. Na pauta cada atividade era acompanhada de um procedimento metodológico a ser desenvolvido pelo formador, também previamente estabelecido pela equipe do MEC responsável pela elaboração do material didático. Na pauta de cada unidade era estipulado também o tempo de duração de cada atividade.

As atividades que integravam a pauta das unidades eram classificadas em dois tipos: atividades permanentes (atividades que sempre constavam na pauta de todas as unidades) e atividades seqüenciais (atividades que apareciam eventualmente na pauta das unidades).

As atividades permanentes eram as seguintes:

a) Leitura Compartilhada: momento inicial de cada encontro, em que o formador realizava a leitura de um dos textos sugeridos na coletânea, eram sugeridos três alternativas para leitura compartilhada para cada unidade. A leitura inicial de cada unidade tinha como objetivo ampliar o horizonte cultural das cursistas e propiciar um momento de deleite com uma boa história. O momento da leitura compartilhada era muito apreciado pela maioria das cursistas.

b) Rede de Idéias: momento de socialização oral e outras considerações por parte das cursistas, a partir das atividades propostas no encontro anterior, geralmente eram lidos relatos reflexivos das atividades desenvolvidas em sala de aula.

c) Trabalho Pessoal: ao final de cada unidade as professoras teriam que desenvolver uma atividade fora do período em que eram realizados os encontros com o formador. Essas atividades consistiam em: leitura e estudo de textos das coletâneas, planejamento e desenvolvimento de atividades práticas a serem realizadas com os seus alunos e elaboração de relatos reflexivos sobre a realização das atividades propostas com alunos.

As atividades seqüenciais, organizadas de acordo com o tema da unidade a ser trabalhada, eram as seguintes:

a) Levantamento de conhecimentos prévios: nessa atividade eram feitos questionamentos às professoras cursistas sobre a temática da unidade a ser trabalhada, com o objetivo de conhecer o que as cursistas já sabiam sobre o assunto.

b) Leitura e estudo de textos: após levantamento de conhecimentos prévios

das cursistas sobre o assunto a ser trabalhado na unidade, eram direcionados estudos de textos para fundamentar as professoras sobre o tema a ser tratado na unidade.

c) Apresentação de Programas de vídeo: em alguns encontros, além do estudo de textos era apresentado programa de vídeo com depoimentos de educadores e realização de atividades em salas de aula, com o objetivo de enfatizar o tema trabalhado.

d) Sistematização das atividades trabalhadas: ao final do encontro, após estudo de texto e/ou apresentação de programas de vídeos, havia um momento onde o tema tratado na unidade era retomado, com o objetivo de sistematizar os novos conhecimentos trabalhados na unidade, fazendo-se um paralelo entre os conhecimentos prévios apresentados pelas cursistas no início do encontro.

Dentre as estratégias metodológicas utilizadas pelo Programa para a realização das atividades, principalmente as atividades seqüenciadas, que integravam de cada unidade, era comum, conforme análise do guia do formador, a realização de atividades em grupo pelas cursistas.

Quando questionadas sobre o desenvolvimento e a contribuição trazida pelo trabalho realizado em pequenos grupos, foram-nos apresentadas as seguintes falas:

Sim, eram realizadas atividades em grupo. Os estudos de textos dos módulos geralmente eram feitos em grupo. Eu achava interessante para que houvesse debate e troca de idéias. Através das atividades em grupo podíamos conhecer a realidade de outros professores. (Professora L.C.S.)

A atividade em grupo que fazíamos era a leitura e estudos dos textos da unidade, geralmente líamos e comentávamos os assuntos tratados nos textos. Somente era dito que deveríamos estudar o texto em grupo para que pudéssemos socializar nossas opiniões sobre o texto lido. Trabalhar em grupo trazia contribuições, porque, às vezes, durante a discussão, surgiam dúvidas comuns, e algumas vezes se chegava à solução dentro do próprio grupo, nós trocávamos informações. (Professora E.B.S.)

Sim, nós fazíamos atividades em grupo. Todas as atividades eram previamente explanadas para o grupo. Nós fazíamos estudo e discussão de textos. O objetivo era compartilhar idéias, trocar informações, discutir nossas dificuldades buscando nas idéias dos colegas soluções para superá-las, também discutíamos nossos sucessos. Geralmente éramos agrupadas por série, então podíamos discutir problemas comuns e trocávamos experiências. Esse tipo de trabalho em grupo trazia contribuições. Na educação, não estamos sozinhos, e conversando com outras professoras sobre as nossas dificuldades podíamos encontrar sugestões para melhorar o nosso trabalho. Também nos momentos de atividades em grupos, às vezes, existiam as críticas, mas sempre os colegas tinham o cuidado de buscar não entrar em conflito uns com os outros. Existia a preocupação de não magoar os colegas. Nos momentos em grupo, também algumas professoras aproveitavam para pedir ajuda, sugestões de como fazer para motivar mais sua turma, ou de como ensinar melhor. Os encontros favoreciam a troca de experiências. (Professora F.E.B.S.)

O trabalho em grupo, conforme os relatos das professoras entrevistadas, era realizado com frequência nos encontros de formação do PROFA e o objetivo, de acordo com o que era repassado às cursistas pelos formadores, era fazer com que essas pudessem trocar informações e experiências. As falas das professoras entrevistadas indicam que esse era um momento muito rico para todas, pois estavam trocando idéias com pessoas inseridas em uma mesma realidade, com problemas e dificuldades na maioria das vezes comuns. Esse momento de troca de experiências entre as cursistas lembra o princípio da interação social como processo fundamental pelo qual o conhecimento é construído, e que é defendido por Vigotski, este princípio, dentre outros, constitui-se uma das bases da fundamentação teórico-metodológica do Programa.

4.3 O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) fundamentação teórico-metodológica

A busca por compreender a realidade do mundo que o cerca tem estimulado ser humano a realizar reflexões e construir idéias que permitam conhecer e interpretar a sua realidade. Surgem então duas questões fundamentais: o que conhecemos? e, como conhecemos? O primeiro questionamento busca a reflexão acerca da existência do mundo, remetendo às questões filosóficas da existência da realidade e do próprio homem. A segunda questão relaciona-se à maneira em que se dá a compreensão da realidade pelo homem, o que leva para o campo das questões psicológicas.

Minguet (1992) parte dessas questões para classificar o construtivismo em: construtivismo radical (base filosófica) e construtivismo moderado (base psicológica). Para o desenvolvimento do presente trabalho dá-se destaque ao construtivismo de base psicológica.

O termo construtivismo, em uma perspectiva psicológica, vem sendo utilizado atualmente para designar uma concepção de ensino e aprendizagem constituída por um conjunto de várias teorias que têm em comum o fato de considerarem o educando o centro do processo educativo, ou seja, o sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Os processos cognitivos do indivíduo, nesta perspectiva, constituem-se no grande enigma a ser decifrado na busca de compreender como cada indivíduo constrói sua realidade.

As teorias que convergem para o construtivismo vão, portanto, considerar os

conhecimentos psicológicos relacionados, principalmente, ao desenvolvimento dos indivíduos e à aprendizagem, em seus estudos. As contribuições advindas das teorias psicológicas para o processo de ensino e aprendizagem vêm somar, de forma significativa, para a fundamentação dos princípios educacionais construtivistas; este fato resulta da importância que esta concepção atribui ao conhecimento do sujeito cognoscente, e aos seus interesses e motivações, condições que podem favorecer a aprendizagem.

Sobre a concepção construtivista, Minguet (1992, p. 14) expressa que:

O conceito, referido à pedagogia, explica que esta se apresenta como uma nova consideração a respeito do objeto próprio de seu estudo, a educação do homem ou o homem enquanto sujeito a educar, e entende que essa educação do homem é uma construção humana, ou melhor, uma autoconstrução, o que já destaca, em primeiro lugar uma atitude ativa por parte do sujeito em sua educação.

Carretero (1997) destaca entre as teorias consideradas construtivistas, as desenvolvidas por: Jean Piaget (teoria do desenvolvimento cognitivo), Lev Semenovitch Vigotski (teoria do conhecimento como produto social e cultural) e David Ausubel (teoria da aprendizagem significativa), pois segundo esse autor, todos os teóricos citados concebem o conhecimento não como uma cópia da realidade, mas sim como uma construção do ser humano. O mesmo autor enfatiza ainda a contribuição da psicologia cognitiva, que concebe o sistema cognitivo de cada indivíduo responsável pela aquisição de conhecimento.

Segundo Coll apud Facci (2000), as principais teorias do desenvolvimento humano, que estão na base da concepção construtivista, são as seguintes:

- a) teoria genética do desenvolvimento intelectual: competência cognitiva e capacidade de aprendizagem, atividade mental construtiva e a equilibrção dos esquemas e das estruturas;
- b) teorias do processamento humano da informação: aprendizagem e organização do conhecimento na memória, esquemas de conhecimento;
- c) teoria da assimilação; o conceito de aprendizagem significativa e as condições para uma aprendizagem significativa;
- d) os componentes afetivos: relacionais e psicossociais do desenvolvimento e da aprendizagem;
- e) a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem – a zona de desenvolvimento próximo e os mecanismos de influência educativa.

A partir dessas teorias, o conhecimento passa a ser concebido não mais como uma aquisição passiva de conteúdos por parte de um indivíduo e sim como um processo de construção ativa. Segundo Minguet (1992, p.15) as situações que podem desencadear a aprendizagem devem partir “de uma organização significativa do conhecimento através de um processo interno, ativo e pessoal”.

Segundo Moretto (2002, p. 114-115), numa prática de aprendizagem construtivista o professor precisa conhecer os três focos da relação entre o aluno e a construção do conhecimento:

- a) As características psicológicas do desenvolvimento de seus alunos para entender as concepções prévias já construídas e as estruturas já estabelecidas capazes de constituir-se em âncoras de novas aprendizagens;
- b) As características cognitivas dos alunos para entender a construção de representações das relações do sujeito com o mundo físico e social, num processo de elaboração de conhecimentos como função adaptativa da inteligência;
- c) As competências associadas ao papel do mediador do processo de aprendizagem.

Analisando os focos apontados por Moretto (2002), infere-se que o conhecimento relativo às características psicológicas dos alunos nos remete à teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget. A partir da qual pode-se compreender como as estruturas psicológicas, responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência, vão se formando nos indivíduos desde o seu nascimento até a idade adulta.

Quanto ao conhecimento relativo às competências associadas ao papel do mediador, o programa buscou trabalhar a importância da interação social na construção do conhecimento, tendo como fundamentação teórica a psicologia de Vigotski, que propõe a interação social como elemento fundamental no processo de aquisição de conhecimento e, portanto, de cultura, apoiado na concepção de que o indivíduo é um sujeito ativo e o seu conhecimento é construído gradativamente em um ambiente histórico e social.

Quanto ao estudo da gênese do conhecimento relacionado ao aprendizado da leitura e da escrita, o programa fundamentou-se nos resultados das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski, conforme conteúdos apresentados nos programas de vídeo. Esse conhecimento sobre a gênese do aprendizado da leitura e da escrita, também

conhecido como Psicogênese da língua escrita, foi amplamente utilizado na estrutura dos textos que subsidiam o programa.

As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski partem dos resultados das pesquisas sobre a epistemologia genética desenvolvida por Jean Piaget. Segundo Leite apud Facci (2004), Emília Ferreiro faz parte da corrente da Escola de Genebra, que enfoca estudos e pesquisas sobre a construção do conhecimento relacionando-os a conteúdos escolares específicos, centrando-se basicamente no conhecimento relativo ao aprendizado da leitura e da escrita, ou seja, da alfabetização.

Ao pesquisar sobre a gênese da compreensão da leitura e da escrita pelo indivíduo que se alfabetiza, Emília Ferreiro constatou que esse percurso é seguido de uma constante evolução de hipóteses, que são idéias que os indivíduos constroem e desenvolvem em relação à leitura e à escrita antes mesmo de estarem alfabetizados, ou seja, durante o seu processo de alfabetização.

Azenha (2004) ressalta que as hipóteses de escrita, construídas por indivíduos não alfabetizados em seu processo de alfabetização, constituem-se em evidências de uma elaboração dos próprios indivíduos, por aplicação de seus esquemas interpretativos a um objeto que oferece resistência à compreensão delas. Esses fundamentos, relacionados à gênese da compreensão psicológica da linguagem escrita, foram amplamente utilizados pelo programa e apresentam-se, segundo tal programa, como elementos indispensáveis para a compreensão do processo de alfabetização de crianças, e de jovens e adultos.

Essas referências teóricas são importantes para situar o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), uma vez que esse Programa identificou-se como uma proposta de formação de professores fundamentada nos princípios da concepção construtivista de ensino e aprendizagem, com o propósito de formar as professoras alfabetizadoras numa proposta de alfabetização fundamentada no trabalho com textos, priorizando-se o desenvolvimento de atividades em grupo, e também em uma apresentação detalhada de como se dá o processo de construção da escrita por indivíduos em processo de alfabetização, levando-se em consideração que o processo de alfabetização não deve ser algo mecânico e sim um processo que envolve reflexão por parte do indivíduo que aprende a ler e a escrever.

Analisando os textos que serviram de fundamentação teórica para o desenvolvimento do PROFA, esses se evidenciaram como coletâneas resultantes de um

processo de pesquisa bibliográfica e de apresentação de resultados empíricos, apoiados nos princípios teóricos construtivistas anteriormente citados, e que tinham como objetivo apresentar, aos professores cursistas, a “essência” das teorias referentes à psicologia da aprendizagem. A fundamentação teórica do curso se apoiava “no princípio da articulação teoria e prática”, no entanto, os elementos teóricos foram apresentados de forma muito superficial e, em relação à teoria psicológica de Vigotski, que tem como ponto central a mediação, percebe-se uma total ausência de fundamentação teórica. O programa trata da interação dos alunos como fator fundamental para trocas de experiências e informações, principalmente acompanhadas de intervenções problematizadoras realizadas pelo professor durante as atividades, entretanto, princípios relevantes da teoria de Vigotski que tratam da interação não foram sequer abordados.

O princípio da mediação, elemento fundamental para a construção do conhecimento segundo a teoria de Vigotski, de acordo com a estrutura do programa, limitava-se apenas às questões relacionadas à interação dos alunos durante a realização de atividades, acompanhada da intervenção do professor, sem, no entanto, abordar elementos como: a função da cultura e da história no processo de mediação, o papel do educador como mediador do processo, e outros elementos presentes nos estudos de Vigotski que permitem a compreensão da formação e desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores dos indivíduos.

A concepção construtivista que fundamenta a proposta de ensino e aprendizagem defendida pelo PROFA, ou como é denominada nos textos das coletâneas, “proposta de alfabetização a partir da resolução de problemas”, está constituída por vários princípios elaborados por diferentes teóricos, como: aprendizagem significativa (David Ausubel), desenvolvimento cognitivo (Jean Piaget), mediação (Lev Semenovitch Vigotski), Psicogênese da língua escrita (Emília Ferreiro) entre outros. No entanto, as coletâneas de texto que integram o programa não apresentam textos elaborados pelos teóricos citados. Seus princípios aparecem intertextualmente, nas referidas coletâneas em textos elaborados por outros autores (comentadores das obras).

Percebe-se, a partir da análise das coletâneas de textos elaboradas pela equipe de técnicos do MEC, dos questionários de pesquisas aplicados aos cursistas durante e no final do curso, e também das entrevistas realizadas com professoras egressas do PROFA, que o programa fundamentou-se basicamente nos princípios construtivistas piagetianos, princípios esses operacionalizados, no âmbito dos processos da

alfabetização, pelas pesquisas de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, que se constituiu o centro da formação do curso.

Esse conhecimento abordado pelo PROFA possibilitou às professoras compreenderem a importância dos estágios de desenvolvimento cognitivo que os seus alunos percorrem na construção de novos conhecimentos, isso fez com que elas passassem a ver o aluno como sujeito cognoscente e ativo nesse processo. Isso pode ser evidenciado nas respostas dadas pelas cursistas egressas do Programa, quando lhes foi perguntado se consideravam que a sua prática metodológica melhorou após ter feito o PROFA, e em que aspectos houve melhora:

Muito, melhorou muito. Eu procurei entender mais o lado do aluno, ver como aluno aprende, que atividades eu poderia aplicar para que o aluno aprendesse. Passei a ter mais alternativas de atividades. (Professora I.S.B.)

Sim, melhorou muito. Por exemplo, na questão de saber explorar mais a leitura e a escrita do meu aluno. De ver o meu aluno de maneira diferente, vejo com mais afeto, eu procuro conhecer o lado sentimental dos meus alunos. Procuro conhecer o contexto social em que vivem meus alunos, pois acredito que isso pode influenciar na aprendizagem. (Professora C.R.S.V.)

Sim, melhorou bastante, hoje consigo aproveitar mais o potencial de meus alunos, e também motivá-los a aprenderem mais. Procuro realizar atividades que os meus alunos gostem e que aprendam também. (Professora D.C.S.)

Melhorou porque eu comecei a ver a questão da leitura de maneira diferente. Antes, pra mim, era suficiente que o aluno decodificasse o que estava escrito, hoje, compreendo que a leitura é muito mais que isso. O PROFA ajudou a gente a perceber que o aluno não tem que somente decodificar símbolos, ele tem que ler o texto e entender o que leu. O PROFA nos alertou pra isso, para leitura com compreensão. E também é muito chato o aluno aprender Ba-Be-Bi-Bo-Bu-Bão, trazer um texto, uma música que ele conhece, algo da realidade dele é muito mais interessante, é muito mais motivador para o aluno do que aprender algo só pra reproduzir algo que o professor está falando, sem compreender. (Professora E.B.S.)

Sim, melhorou 100%. Na questão, por exemplo, de ler um texto e expor minhas idéias produzindo um novo texto, de pegar um livro didático e selecionar quais atividades são situações de aprendizagem para meus alunos e quais não são boas. (Professora J.S.O.)

Ah! melhorou, por exemplo, em compreender o avanço da escrita das crianças, eu passei a ter um outro olhar, passei a compreender em que etapa do processo a criança estava e hoje eu tenho um outro olhar pra escrita dos alunos durante o processo de alfabetização. Outro aspecto que contribuiu muito para melhorar a minha prática pedagógica foi em relação à intervenção pedagógica com o aluno, durante a realização de uma atividade, fazendo o aluno pensar, isso é possível ser feito em qualquer nível de ensino que eu venha a trabalhar. Questionar o aluno, fazer ele pensar, fazer ele mesmo ir construindo suas idéias. Outra contribuição que eu trouxe para meu trabalho foi utilizar o trabalho em grupo, eu achava que esse tipo de atividade era somente para alunos maiores, achava que

não era possível trabalhar em grupo com crianças, eu achei interessante e isso eu aprendi no programa. Hoje eu vejo a importância do trabalho em dupla, por exemplo, com crianças, pois elas podem se ajudar, principalmente quando bem agrupadas, pois é necessário pra isso aplicar conhecimentos de hipóteses para agrupar os alunos de acordo com o nível de conhecimento já construído. Eu aprendi que para que o agrupamento dê certo é necessário observar alguns aspectos, como, as afinidades dos alunos e depois os níveis de hipóteses em que se encontram os alunos. Saber fazer agrupamentos foi uma grande contribuição para minha prática pedagógica, pois até então eu não achava que podia trazer benefícios para o aluno. (Professora M.G.B.B.)

Sim, eu passei a organizar melhor a minha rotina de trabalho, também a dar mais importância à leitura, antes eu fazia leitura, mas sem nenhuma preocupação com os alunos, eu também não lia textos mais atuais como textos informativos, que tratam de questões de interesse do dia-a-dia dos alunos. Depois que passei a variar os gêneros literários, percebi que o interesse dos alunos também aumentou, as vezes eles traziam textos de casa para serem lidos na sala. Eles passaram também a contar histórias do cotidiano deles, notícias que viam na tv, por exemplo. Uma outra coisa em que eu acho que melhorei, foi passar a ver o aluno como um ser único, passei a ver que os alunos aprendem em ritmos diferentes, que não são iguais em relação à aprendizagem. Uns aprendem mais rápido que outros. Eu já tive um aluno que no final do 1º período começou a ler, eu só descobri que ele já lia, quando passei a sentar perto dele, conversar mais. (Professora L.C.S.)

Eu considero que minha prática melhorou, principalmente por conta das reflexões que eu passei a fazer sobre o trabalho que desenvolvo. Uma das coisas que eu aprendi no curso, foi estar refletindo sobre a minha própria prática pedagógica, e a partir dessas reflexões estar vendo o que deu certo, o que não deu, replanejando, retomando, então eu coloco assim: que a partir dessas reflexões, sobre o próprio trabalho, eu considero sim, que houve uma melhora na minha prática pedagógica, não vou colocar aqui a partir dos estudos, das atividades, especificamente, mas sim a partir desse repensar, desse refletir criticamente a cerca do trabalho que eu desenvolvo em sala de aula. (Professora F.E.B.S.)

Algumas contribuições, como ver o aluno como sujeito de sua aprendizagem, reconhecer a importância da leitura em uma rotina de trabalho, entender as diferenças em relação aos níveis de aprendizagem dos alunos e, principalmente, fazer o aluno e o próprio professor refletirem sobre sua prática metodológica podem ser considerados avanços significativos para as professoras. Mas todos esses avanços não podem ser considerados suficientes para que se possa ver o PROFA como um curso de formação construtivista, pois segundo Fosnot apud Facci (2004), uma formação construtivista deve proporcionar ao professor experiências de aprendizagem baseadas no construtivismo; os professores devem ser estimulados a realizarem experiências que investiguem o desenvolvimento psicológico das crianças; os professores devem realizar trabalho de campo cooperativo, no qual os participantes possam planejar e executar o que planejaram em conjunto com os ministrantes dos cursos e, principalmente, deve ser feito um trabalho

de campo reflexivo.

4.4 Concepção dos formadores e cursistas egressos do programa acerca dos fundamentos e práticas de alfabetização no contexto dos fundamentos teóricos da Psicologia histórico-cultural

A teoria psicológica de Vigotski sobre o psiquismo humano ficou popularmente conhecida como sócio-construtivismo, embora segundo Duarte (2001), denominações como sócio-construtivismo, sócio-interacionismo ou mesmo construtivismo pós-piagetiano nunca tenham sido encontradas nas obras de Vigotski ou de qualquer outro membro da escola da psicologia histórico-cultural.

Vigotski, em sua teoria psicológica, trata da importância da interação dos indivíduos para a apreensão de novos significados e, conseqüentemente, no desenvolvimento de novas estruturas cognitivas responsáveis pela aprendizagem. O indivíduo, segundo a teoria de Vigotski, aprende, constrói conhecimento, convivendo com os outros, observando e interagindo. A partir dessas considerações, a teoria vigotskiana foi atrelada ao construtivismo. No referente ao PROFA, esses princípios vigotskianos foram utilizados para fundamentar teoricamente a proposta de formação de professores alfabetizadores do referido Programa, no que se refere à interação e troca de informações entre os indivíduos, numa perspectiva de construção de novos conhecimentos.

Entre os princípios e fundamentos teóricos vigotskianos, que incidem no processo de aprendizagem, também estão os processos de mediação. A mediação entre educador e educando, segundo a psicologia histórico-cultural, é elemento imprescindível e importante no processo de construção do conhecimento, motivo pelo qual considerou-se relevante refletir sobre a sua influência nos processos de alfabetização, o que motivou a constituir a prática da mediação como o elemento central e nuclear de discussão e análise da presente dissertação.

Analisando e acompanhando a execução do Programa de formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), no Município de Imperatriz, observou-se o interesse do Programa em trabalhar a “interação dos alunos” como forma de trocarem experiências, tudo isso, embasados nos fundamentos teóricos do sócio-interacionismo, como é denominada, por alguns autores, a psicologia histórico-cultural de Vigotski; no

entanto, constata-se entre as cursistas entrevistadas, o desconhecimento do termo e as suas implicações teóricas, o que demonstra, como já foi observado no decorrer do presente documento, que o Programa não possibilitou aos professores cursistas se apropriarem do domínio teórico da psicologia de Vigotski; assim temos que, quando perguntado, as professoras egressas do Programa, sobre o que entendiam por sócio-interacionismo, foram dadas, entre outras, as seguintes respostas:

Não, eu não conheço esse termo. Mas acho que é uma relação de idéias entre as pessoas, aprender com os outros. (Professora I.S.B.)

Olha, no PROFA não foi trabalhado o que é sócio-interacionismo, nós não vimos isso lá no PROFA. Mas será que sócio-interacionismo é trazer as questões sociais pra sala de aula, trabalhar o social com o aluno? É o professor trazer uma coisa da realidade dos alunos e trazer pra ser trabalhado em sala de aula. Ao invés de o professor pegar um texto descontextualizado, trabalhar textos do dia-a-dia, como rótulos, bula de remédio, uma música, enfim trazer pra sala textos reais que fazem parte do contexto social dos alunos. (professora E.B.S.)

Eu acho que é um grupo social onde se respeita a história e cultura e a diversidade de cada um. É a interação de uma sociedade. Até que foi trabalhada a importância da interação no PROFA, mas não foi utilizado com esse nome sócio-interacionismo. (Professora C.R.S.V.)

Pelas respostas coletadas acima nas entrevistas, constata-se que os princípios do sócio-interacionismo de Vigotski não são de domínio das professoras, pelo que fica a dúvida do não aprofundamento ou superficialidade com que eles foram trabalhados.

Outro aspecto que o programa priorizava era a realização de atividades em duplas, ou mesmo em pequenos grupos, acompanhadas da intervenção constante do professor durante a realização das atividades. A realização de atividades em grupo foi trabalhada nos encontros de formação e também sugerida às professoras que realizassem em sala de aula com os alunos; no entanto, os princípios teóricos que fundamentam e orientam esse tipo de trabalho, do ponto de vista da psicologia de Vigotski, não foram explanados e nem aparecem nos textos que subsidiaram o Programa.

Durante as atividades realizadas em duplas ou grupos, a orientação era de que o professor realizasse intervenções, ou intervenções problematizadoras, como eram definidas pelo Programa; estas consistiam no acompanhamento da professora nas duplas ou grupos para questionar as respostas dadas durante a realização de uma determinada atividade.

Durante o desenvolvimento das atividades apresentadas nos programas de vídeo, por exemplo, quando um aluno apresentava uma resposta equivocada, a professora questionava a escolha feita, com o objetivo de fazer o aluno refletir sobre a resposta; quando a resposta dada era a correta, ainda assim a professora questionava para que o aluno justificasse a escolha. Essas ações eram consideradas intervenções problematizadoras e deveriam ser realizadas pelo professor durante as atividades com os alunos. No entanto, questionadas as professoras cursistas egressas do Programa sobre a maneira de conduzir a realização de uma atividade, com o intuito de avaliar a forma e a utilização dos trabalhos em grupo ou em duplas em sala de aula, evidencia-se que as professoras pouca ou nenhuma referência fazem aos trabalhos em grupos, do que se pode concluir que esse tipo de atividade, tal como foi orientada no curso, não acabou sendo uma prática dos professores, o que se confirma com as visitas in loco feitas pela pesquisadora e os depoimentos das professoras:

Eu explico a atividade para os alunos, observo o desenvolvimento dos alunos e depois faço uma correção coletiva no quadro. (Professora I.S.B.)

Eu explico para os alunos o que deve ser feito na atividade, depois eu procuro acompanhar os alunos nas cadeiras para ver se estão entendendo e conseguindo realizar o que foi proposto. (Professora E.B.S.)

Após explicar a atividade, eu costumo acompanhar os alunos indo às carteiras de cada um, acompanhando o desenvolvimento da atividade. (Professora C.R.S.V.)

Quando eu passo uma atividade eu divido em dois momentos: antes do recreio eu procuro ler e explicar os conteúdos, também procurar explorar a participação dos alunos antes do recreio e no segundo momento eu costumo realizar as atividades de escrita pelos alunos. Com os meus alunos atuais de pré I, eu faço a atividade junto com eles acompanhando pelo quadro. Com os meus alunos do ano passado, que eram alunos de 1ª série, era diferente, porque eles já tinham mais autonomia pra realizar a atividade, então, enquanto eles estavam fazendo a atividade, eu ficava na minha mesa atualizando meu diário, até porque eu percebia que incomodava os alunos quando eu acompanhava nas carteiras. Então eu costumava dar um tempo pra eles tentarem fazer a atividade deixando eles à vontade, e da minha mesa procurava observar o andamento da atividade, por exemplo, quem pedia ajuda para o colega, quem não estava conseguindo fazer, quem não estava nem tentando realizar a atividade, isso tudo eu observava da minha mesa. (Professora J.S.O.)

Eu, geralmente, explico do que vai tratar a atividade, se é de escrita ou se é de leitura, explano como será a realização da atividade o que eles deverão fazer, em seguida, entrego a atividade para cada aluno e fico acompanhando o desenvolvimento dos alunos, andando pela sala durante a realização da atividade, procurando acompanhar quais alunos estão conseguindo realizá-la, quais não estão, os que não estão eu procuro fazer uma intervenção que possa ajudar esse aluno lembrar os conhecimentos que ele já tem a respeito daquela atividade.

(Professora F.E.B.S.)

Eu passo a atividade, explico no quadro como deve ser feita, depois eu passo pelas mesas observando o desenvolvimento da mesma pelos alunos, quando um aluno me chama vou à cadeira de cada um. (Professora D.C.S.)

É importante ressaltar, a partir dos depoimentos anteriores, que o acompanhamento, pelo professor, da atividade desenvolvida pelos alunos aparece na maioria das respostas dadas pelas professoras. No entanto, prioriza-se deixar os alunos desenvolverem a atividade por conta própria sem um acompanhamento permanente, ou seja, sem uma mediação da aprendizagem; no entanto, valoriza-se a atitude positiva das professoras para ajudar a quem solicita orientação e a realização de uma correção coletiva no quadro ao final das atividades, mesmo assim é importante refletir sobre a relação mediação e a correção coletiva, especialmente quando nem todos os alunos terminam as atividades, mais ainda, com êxito; nesses casos, o que pode ser uma ajuda pedagógica para avaliar a aprendizagem dos alunos pode constituir-se numa prática bem intencionada de ação de grupo que não contribua na aprendizagem especialmente daqueles que não fizeram a atividade, alguns deles confiantes de que no final as atividades seriam resolvidas no quadro seja pela professora ou por quem já as resolveu.

Pelos fundamentos teóricos trabalhados sobre os processos de mediação, o momento em que o aluno está desenvolvendo a atividade, deve ser o momento em que a intervenção do professor deve acontecer, em outras palavras, é o momento em que a ação mediadora do professor se torna fundamental para que o aluno possa potencializar as suas reflexões. A intervenção mediadora é importante, na medida que garante êxito nas atividades e na aprendizagem, pois “o professor deve encaminhar o ensino de maneira que force o aluno ao desenvolvimento máximo das suas capacidades”. (FACCI 2004 p. 243).

No entanto, como se observa no decorrer do presente documento, a compreensão do processo de mediação a partir do referencial de Vigotski não foi devidamente explorado pela coletânea de textos que integra o PROFA, fato que contribuiu para que esse princípio não tenha sido estudado e compreendido convenientemente pelas professoras, e nem se evidencie na sua prática.

Os processos de mediação considerados como propostas de intervenção para ajudar o aluno a desenvolver as suas capacidades, independentemente do seu

nível de aprendizagem ou desenvolvimento cognitivo, devem fazer com que ele reflita sobre suas ações, decisões e aprendizagens, e é fundamental para o desenvolvimento de uma prática a partir dos princípios teóricos vigotskianos de ensino e aprendizagem mediada. Porém, quando perguntado às professoras egressas do PROFA sobre quais ações didático-metodológicas que desenvolvem em sala de aula para potencializar a aprendizagem dos alunos, várias confundem práticas com recursos didáticos; outras fazem ênfase a uma maior dedicação com quem tem problema, a modo de reforço; mas, não fica evidente essa atitude permanente de acompanhar o trabalho dos alunos e favorecer o encontro de alternativas de resolução de problemas, reflexão sobre as ações já realizadas, descobrimento dos erros, conscientização dos procedimentos que levaram a uma aprendizagem bem sucedida, etc. Isso deduz-se das respostas que as professoras deram ao questionamento sobre as ações didático-metodológicas por elas desenvolvidas em sala de aula:

Dou mais atenção, procuro reforçar os conteúdos ensinados. Com os alunos mais fracos eu costumo ficar um tempo a mais para dar um reforço. (Professora I.S.B.).

Quando os alunos não respondem algo corretamente procuro potencializar a aprendizagem não dizendo que as respostas dos alunos estão erradas. Eu procuro questionar, problematizar para fazer os alunos refletirem, dou pistas pra que eles possam avançar no seu raciocínio e assim possam chegar à resposta correta. (Professora C.R.S.V.)

Eu utilizo recursos, por exemplo, jogos, dominós. Eu procuro alguma forma para que eles possam se sentir motivados. Também gosto de fazer com que eles participem da aula, por exemplo, construir eles mesmos frases, textos, aproveitando o conhecimento prévio dos alunos, eu acho que eles se sentem bastante motivados com isso. (Professora E.B.S.)

Olha, eu procuro trabalhar com metodologias diferentes que chamem a atenção dos alunos, com jogos por exemplo. Na turma em que eu estou trabalhando atualmente eu tenho trabalhado muito com quebra-cabeça com os alunos, pois eu acho que ajuda a desenvolver o raciocínio lógico dos alunos. Eu gosto de trabalhar com recursos diferentes, também gosto de trabalhar com música com eles, eu levo músicas que eles já conhecem, e eles gostam muito. Eu acho que utilizando estratégias diferentes consigo motivar mais meus alunos a participarem da aula e a aprenderem. (Professora J.S.O.)

Eu acho que a utilização de recursos na aula motiva os alunos a se interessarem e aprenderem mais. Para ensinar matemática, por exemplo, eu utilizo jogos como dominó, batalha naval, pois eu acho que ajuda a desenvolver o raciocínio lógico dos alunos. E para aprender a conceituar eu utilizo a problematização de situações de aprendizagem, através de atividades que levem o aluno a pensar e desenvolver um conceito, e não somente a transcrição de uma atividade. (Professora M.G.B.B.)

Eu procuro fazer com que eles acreditem que são capazes de aprender, procuro motivá-los nesse sentido; também procuro utilizar jogos, como dominós, bingo de palavras, isso estimula muito os alunos a aprenderem, eles brincam e aprendem sem perceber. Eu sempre utilizo brinquedos educativos. Procuro levar os alunos ao quadro também. Eu também sempre gostei de dar livros para os meus alunos manusearem mesmo antes de saberem ler. (Professora L.C.S.)

Eu procuro partir do levantamento de conhecimentos prévios, conhecimentos deles a cerca do assunto a ser trabalhado, e mediante esses conhecimentos levantados, eu vou apresentando informações novas, e a gente vai discutindo coletivamente sobre esses conhecimentos, sobre essas informações novas, e a partir desse debate, onde os alunos dão exemplos, se inserem no contexto, colocam situações que têm relação com aquele conteúdo é que vão me mostrando que eles estão aprendendo. Outra estratégia que eu utilizo são as atividades, eu sempre elaboro atividades em que eles são convidados a pensar, a refletir sobre aquilo que foi trabalhado, apresentar seus pontos de vista, a estarem discutindo com os colegas. (Professora F.E.B.S.)

De acordo com o referencial vigotskiano, realizar intervenções, que são procedimentos intencionalmente planejados para ajudar os indivíduos a desenvolverem suas potencialidades cognitivas (p. 32-33) deve ser uma ação constante dos professores, pois assim estarão mediando e potencializando a aprendizagem. Esta ação deve nortear a prática metodológica dos professores no momento da realização de uma atividade. Para algumas das professoras entrevistadas, entretanto, a melhor forma de fazer seus alunos avançarem seria a utilização de metodologias diferentes, como o uso de recursos didáticos variados tais como jogos e brincadeiras que possam motivar os alunos a aprenderem mais; para outras, partir dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como fazê-los refletirem, através de questionamentos, também foram citados como formas de motivar a aprendizagem; no entanto, convém deixar claro que a utilização de metodologia diferenciada por si só não pode garantir a aprendizagem, é necessário que os recursos e as atividades venham acompanhadas da ação mediadora dos professores, de tal maneira que leve o aluno, de fato, a estar refletindo e construindo novas aprendizagens.

Ainda procurando investigar sobre a prática dos professores durante a realização de atividades por parte dos alunos, foi perguntado às professoras o que elas fazem quando surgem dúvidas durante a realização de uma atividade. As respostas foram as seguintes:

Procuro tirar a dúvida deles no quadro. (Professora I.S.B.)

Procuro dar pistas para os alunos, pra que eles possam refletir sobre as escolhas

feitas. (Professora C.R.S.V.)

Repito novamente usando uma metodologia diferente. Eu mudo de estratégia, procuro rever a minha prática, buscando uma outra forma de tentar ensinar. (Professora D.C.S.)

Geralmente eu volto ao assunto estudado novamente e explico, fazendo uma retomada da aula, buscando enfatizar os pontos que mais causaram dúvidas. (Professora E.B.S.)

Quando eles não conseguiam fazer a atividade, eu dizia para eles deixarem em branco, pois teria um momento posterior em que eu faria correção individual, em que eu via quais eram as maiores dúvidas, as dúvidas comuns dos alunos, e fazia uma correção coletiva no quadro para que cada um pudesse corrigir seus erros. (Professora J.S.O.)

Quando surgem dúvidas eu problematizo junto com o aluno, procurando fazer eles relembrem o que eles já conhecem, quando a dúvida persiste eu vejo que os conhecimentos anteriores, que eu considerava pré-requisitos para a realização da atividade não foram aprendidos. (Professora M.G.B.B.)

Quando eles têm dúvidas na hora de escrever uma palavra, por exemplo, eu faço com que eles pronunciem a palavra devagar para que possam perceber os sons, eu não posso dar a resposta pronta, então eu faço com que eles mesmos busquem. Quando é uma atividade de leitura eu faço com que eles busquem o som inicial da palavra para descobrir onde está escrito, e dá certo na maioria das vezes. (Professora L.C.S.)

Eu evito chegar e dar as respostas prontas, então acompanho a realização da atividade pelos alunos, procurando ir às carteiras de cada um, e quando eles têm dúvidas e me questionam, eu procuro reelaborar a pergunta feita por eles, dando uma luz, de forma que eles possam refletir e eles mesmos encontrarem a resposta a partir dos conhecimentos que eles já têm construído. A partir do que eles respondem eu só faço algumas complementações. Mas algumas vezes não tem jeito, e eu acabo dizendo a resposta para eles, quando eu vejo que eles não vão conseguir chegar à resposta. (Professora F.E.B.S.)

Para Facci (2004, p. 117), “Não há como o professor, em sala de aula, acompanhar o processo de construção do aluno se ele mesmo não tiver passado por esse processo, se não tiver sido escutado e acompanhado no desenvolvimento do seu raciocínio”. A partir de uma reflexão sobre o que a referida autora escreve pode-se inferir que para o professor realizar intervenções que levem o aluno a refletir no momento da atividade, é necessário que ele tenha vivenciado essa prática durante o seu processo de formação.

Saber que é importante realizar intervenções é de conhecimento das professoras; mas realizá-las de modo que realmente o aluno tenha possibilidades de avançar na construção do seu conhecimento é uma grande dificuldade ainda enfrentada pelas cursistas egressas do PROFA, fato que fica evidente nas falas das professoras e

nas observações in loco.

A escola, por meio da ação do professor, é o local onde, através de intervenções pedagógicas problematizadoras, deve-se oportunizar ao aluno reflexões que desencadeiem o processo eficaz de novas aprendizagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo desses alunos. O professor deve propor desafios aos alunos para que suas reflexões possam sempre estar avançando. Mas para isso, o professor deve, principalmente, mediar a aprendizagem dos alunos, planejando ações direcionadas para esse fim.

Sobre a necessidade de os alunos enfrentarem desafios cognitivos durante seu processo de aprendizagem, Souza et al (2004, p. 55) argumenta:

Reconhecer que existe uma alternativa é acreditar na possibilidade de resolver problemas, vencer obstáculos, corrigir deficiências. [...] O mediador deve estimular, no mediado, o desejo de encarar as coisas de maneira realista, indicando-lhe que problemas podem ocorrer, que fazem parte do desenvolvimento da vida e que, muitas vezes podem ser suplantados.

Entretanto, a partir dos relatos das professoras, ainda se percebe que esse momento de colocar os alunos frente aos desafios, ajudando-os a ultrapassá-los através de suas próprias reflexões, ainda não acontece de fato. Algumas práticas, como deixar o aluno com dúvida até o momento da correção da atividade no quadro, podem reduzir as possibilidades de avanços cognitivos. A falta de mediação, segundo a teoria de Reuven Feuerstein, traz como consequência direta a rigidez do pensamento, caracterizada pela dificuldade de expansão de esquemas mentais, que é uma função essencial para se enfrentar novas situações. Por outro lado, é importante valorizar as práticas, citadas nos relatos, como não dar respostas prontas, e apenas pistas para os alunos refletirem e problematizarem suas respostas, pois estas práticas podem fazer com que o aluno acredite na sua capacidade de resolver problemas, vencendo obstáculos e tornando-se bem mais motivado a aprender. Essas ações são típicas de uma prática mediadora.

Sobre a importância de uma aprendizagem mediada, BREVES (2000, p. 49) assevera:

[...] o aprendizado, segundo os estudos de Vygotsky, pode ser entendido como algo que não ocorre de modo solitário, mas na interação que o sujeito estabelece

com o objeto e com o outro. Nessa perspectiva, o professor é uma espécie de mediador das situações de ensino e aprendizagem, e as intervenções pedagógicas servem para organizar formalmente o conhecimento a ser construído, em vista disso, elas devem apresentar-se como desafios para a criança.

Tendo como base a mediação como ação imprescindível no processo de aquisição de novas aprendizagens, Vigotski apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal, no qual enfatiza a importância de priorizar a prática educativa nesta zona, principalmente por educadores no processo de ensino e aprendizagem realizado na escola, já que o educador, segundo Vigotski, deve ser um mediador entre a criança e o conhecimento.

Para Vigotski, a zona de desenvolvimento proximal deveria ser o foco de qualquer educador. Trabalhar sobre ela é tentar auxiliar a criança a suplantarmos a distância entre o seu nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Vigotski fazia uma analogia entre a zona de desenvolvimento proximal e as flores e frutos. Para ele, essa zona correspondia às flores – se fosse estimulada por ações de mediação, geraria o desenvolvimento do pensar, ou seja, os frutos do trabalho. (SOUZA, et al. 2004, p. 141)

Apesar de ser um dos conceitos bastante conhecidos pelos educadores, na prática é muito pouco utilizado. É mais comum observar educadores priorizando o nível de desenvolvimento real em seus educandos em detrimento do nível de conhecimento proximal, o que evidencia que há ainda uma distância muito grande entre os conhecimentos teóricos e sua aplicabilidade na prática pedagógica. Quando questionadas às professoras egressas do PROFA sobre “a partir de que conhecimentos realizam seus planejamentos”, obtiveram-se as seguintes respostas:

Eu planejo a partir do que o aluno já sabe, a partir daí é possível saber que conhecimentos o aluno já tem, para poder avançar no conteúdo. (Professora I.S.B.)

Eu planejo a partir do que o meu aluno já sabe e do que ele é capaz de aprender. Eu não costumo seguir a sequência de conteúdos do livro, o que direciona meu trabalho é a aprendizagem dos alunos. (Professora C.R.S.V.)

Quando eu vou planejar, eu procuro saber primeiro quais são as dificuldades que meus alunos têm, o que eles realmente precisam. Eu acho importante conhecer o que eles já sabem e o que eles ainda precisam conhecer. Eu procuro me fundamentar no que eles já sabem e a partir daí chegar ao que eles precisam aprender. Se eu vejo que um conteúdo não vai contribuir em nada pra eles, eu

não utilizo. (Professora E.B.S)

Pra mim, é importante planejar a partir do que o aluno já sabe, por que encima do que já tem de conhecimento é que eu vou saber o que falta o aluno aprender. É preciso partir dos conhecimentos prévios que o aluno já tem. (Professora J.S.O.)

Eu começo o meu planejamento a partir do que meu aluno já sabe para poder assim ampliar esse conhecimento, a referência para ampliar os conhecimentos dos meus alunos é o que ele já sabe. A partir do que ele já sabe eu planejo com um nível de complexidade maior para que ele possa ir avançando. (Professora M.G.B.B.)

Eu planejo a partir das dificuldades dos meus alunos, ou seja, do que eles ainda não conhecem. (Professora L.C.S.)

O aluno é fundamental na hora de elaborar o meu planejamento, eu realizo meu planejamento a partir do que o aluno já sabe, para que esses saberes deles sirvam de pontos de ancoragem para a construção de novos saberes. (Professora F.E.B.S.)

A maioria das professoras entrevistadas parte do conhecimento real de seus alunos, planejando ações a partir do que eles já sabem, ou seja, o nível de desenvolvimento atual em que se encontram. Para Vigotski (1991, p. 12) “... o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial”. Ao contrário, a partir de uma concepção tradicional, toma-se como única indicação de aprendizagem o desenvolvimento de atividades que possam ser realizadas de maneira independente pela criança, ou seja, numa concepção tradicional de ensino e aprendizagem é valorizada somente a zona de desenvolvimento real dos alunos.

O professor que busca mediar a construção do conhecimento de seus alunos deve ajudá-los a encarar desafios. Os desafios, segundo a teoria mediadora de Reuven Feuerstein, aumentam a amplitude do campo mental. Entretanto, os desafios não podem ser tão difíceis de sem transpostos, pois podem se tornar inatingíveis pelo aluno; nem tampouco tão fáceis, pois podem gerar uma certa desmotivação.

Na perspectiva dos fundamentos da psicologia histórico-cultural de Vigotski o professor precisa saber direcionar o aluno para seus próprios questionamentos, guiando sua atividade cognitiva, dessa forma estes podem transpor desafios. Acreditamos que esta deve ser a postura de professores mediadores do conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um processo de transformação de uma prática metodológica, eminentemente tradicional, requer antes de tudo uma mudança de concepção de educação, o que implica a compreensão dos princípios e fundamentos que embasam essa nova concepção, e que deve possibilitar, junto ao compromisso político dos professores, a mudança de uma prática metodológica. A compreensão superficial dos conhecimentos acerca de uma determinada teoria, portanto, não pode garantir uma mudança de prática.

Em relação à mudança de paradigmas na educação, o que vem ocorrendo na educação brasileira, ao longo dos últimos vinte anos, é uma exigência de mudança de postura pedagógica por parte dos professores, fundamentada em uma concepção considerada progressista, em detrimento da concepção tradicional de ensino e aprendizagem. O construtivismo, considerado o que há de mais moderno em termos de concepção de ensino e aprendizagem, passou a constituir elemento básico nos cursos de formação de professores, de forma que se popularizou entre os educadores brasileiros.

O construtivismo, como concepção, constitui-se de várias teorias acerca de como o indivíduo desenvolve e apreende novos conhecimentos. Entre os teóricos de destaque encontram-se Piaget e Vigotski. Esses teóricos dedicaram suas pesquisas ao ramo da psicologia da aprendizagem; e, a compreensão de suas teorias torna-se imprescindível para aqueles que almejam conhecer os princípios construtivistas. Pelo contrário, a não compreensão destes princípios teóricos implica uma visão equivocada, ou incompleta, do que significa ser um professor construtivista.

A maneira como os conhecimentos teóricos que integram o construtivismo estão sendo disseminados para os professores, principalmente a partir dos teóricos anteriormente citados, tem sido alvo de análises e críticas por educadores e pesquisadores de todo o Brasil. Muitos equívocos e distorções acerca dos conhecimentos teóricos, referentes ao construtivismo, refletem-se na prática metodológica em sala de aula, na tentativa, de muitos professores, de apresentar uma postura construtivista, pois todos querem a qualquer custo ser progressistas, mesmo correndo riscos de não estarem trilhando um caminho certo.

Neste contexto situa-se o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), implantado no Município de Imperatriz, Maranhão, o qual,

fundamentado na concepção construtivista e da psicologia histórico-cultural de Vigotski, tinha por objetivo capacitar professores alfabetizadores a partir de uma concepção construtivista.

O referido Programa de formação continuada de professores, a partir do que foi analisado no transcurso desta dissertação, utilizou, minimamente, os princípios da teoria psicológica de Vigotski. O princípio da mediação, elemento fundamental para a construção do conhecimento segundo a teoria de Vigotski, de acordo com a estrutura do programa, limitava-se apenas às questões relacionadas à interação dos alunos durante a realização de atividades, acompanhados da intervenção do professor, sem, no entanto, abordar elementos como: a função da cultura e da história no processo de mediação, o papel do educador como mediador potencial do processo, e outros aspectos presentes nos estudos de Vigotski que permitem a compreensão da formação e desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores dos indivíduos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de suas aprendizagens.

O PROFA, como fundamentação teórica, restringiu-se aos conhecimentos acerca da Psicogênese da Língua Escrita, decorrentes das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski sobre os processos de construção da escrita por crianças não alfabetizadas. Esse conhecimento teórico constituiu-se, portanto, no ponto crucial da formação dos professores, objetivando que os professores aprendessem a identificar o nível de compreensão do sistema de escrita por crianças e adultos não alfabetizados. Considera-se que esse é um conhecimento relevante para professores alfabetizadores, no entanto não é suficiente para formar um professor construtivista, conforme explicitou-se no capítulo 3 deste trabalho, sobre a importância do conhecimento teórico das teorias psicológicas da aprendizagem, bem como dos princípios que norteiam a concepção construtivista de ensino e aprendizagem, que também não foi foco específico da formação.

A partir do exposto, entende-se que cursos de formação de professores, numa perspectiva construtivista, precisam buscar uma maior consistência no desenvolvimento dos princípios teóricos que fundamentam esta concepção de ensino e aprendizagem, pois a inconsistência de princípios e fundamentos pode inviabilizar uma mudança de postura metodológica para os professores, tornando esses cursos de formação eminentemente ineficazes, do ponto de vista prático.

Em relação aos princípios teóricos da psicologia histórico-cultural de Vigotski, por exemplo, percebeu-se que o desconhecimento e a não compreensão, por parte das

professoras entrevistadas egressas do PROFA em Imperatriz, de princípios como mediação e zona de desenvolvimento proximal, inviabilizou uma prática metodológica pautada em uma aprendizagem significativa, onde o aluno torna-se sujeito ativo na construção do conhecimento.

Pelo que se pode constatar a partir dos conhecimentos trabalhados pelo PROFA, as professoras que participaram da pesquisa de campo desta dissertação, evidenciaram, como aspectos positivos e relevantes que, através do Programa puderam refletir sobre sua prática; passaram a ver o aluno, por exemplo, como um ser que tem conhecimentos prévios, com potencialidades para construir seu próprio conhecimento; mas estas mesmas professoras, apesar de terem ampliado seus conhecimentos acerca do processo ensino e aprendizagem, não efetivavam, na prática, uma mudança de concepção e, a maioria preferia não afirmar ser um professor construtivista, mesmo após 180h de formação. O problema não está em identificar-se construtivista, mas em ser construtivista, ou em desenvolver uma prática docente pautada nos princípios de mediação e com o objetivo de desenvolver as funções psicológicas superiores inerentes ao contexto teórico vigotskiano.

A falta de um acompanhamento sistemático a essas professoras, tanto durante, quanto após o término do curso, também contribuiu para que muitos retornassem às suas práticas metodológicas tradicionais, enquanto outros mesclaram práticas tradicionais com outras consideradas construtivistas.

Por tudo o que até aqui foi exposto, é necessário repensar sobre a melhor maneira de desenvolver cursos de formação para professores; pois é preciso garantir que os professores conheçam as teorias que embasam as diferentes concepções sobre o complexo entendimento do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos.

Mesmo sendo o PROFA um curso de formação direcionado a formar professores para atuarem na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de jovens e Adultos, um maior aprofundamento no conhecimento sobre o construtivismo, enquanto concepção de educação, e a maneira em que essa concepção embasa uma prática de alfabetização vinculada a seus princípios e fundamentos, deveria ter sido explorado pelo Programa. Mais ainda, além de um conhecimento aprofundado dos princípios e fundamentos que constituem a concepção construtivista, é necessário ainda que os cursos de formação possam oportunizar aos professores a possibilidade

de vivenciar esses princípios teóricos durante o processo de formação, para que tenham segurança no momento de aplicá-los em sala de aula.

O PROFA pode, ainda, ser repensado a partir de uma visão mais crítica de formação de professores; partindo desse prisma, o curso poderia formar professores e professoras com uma consciência crítica e reflexiva de suas práticas metodológicas e do seu papel de agentes transformadores, contribuindo assim para formação de indivíduos que busquem a emancipação da sociedade, e conseqüentemente, um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**. De Piaget a Emília Ferreiro. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: documento de apresentação. Brasília: DF, MEC/SEF, jan. /2001.

_____, **Programa de Formação de professores Alfabetizadores**: guia do formador, módulo 2. Brasília:DF, MEC/SEF, jan./2001.

_____, Parâmetros Curriculares Nacionais. Módulo Alfabetizar com textos. Brasília:DF, MEC/SEF, 1999.

BREVES, Tereza. **O livro-de-imagem**: um (pre)texto para contar histórias. Imperatriz: Breves Palavras, 2000.

BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB Interpretada**: diversos olhares que se entrecruzam.4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CARRETERO Mario. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, Diana Maria Arruda. **Concepções de construtivismo nas escolas de educação infantil da rede municipal de São Luís-MA**. 2002. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFMA, São Luís, 2002.

CARVALHO, Maria de Lourdes.(org.) **Construtivismo**: fundamentos e práticas. São Paulo: LISA, 1993.

CATANI et al. **Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 75, Agosto/2001.

COLL, César. (org.) **O Construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

CRÓ, Maria de Lurdes. **Formação Inicial e Continuada de Professores**. Estratégias de Intervenção. Portugal, Porto, 1998.

DAMASCENO, Maria Nobre, SALES, Celecina de Maria Veras (Coordenadoras). **O Caminho se faz ao caminhar**: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa. Fortaleza: Editora UFC, 2005. 196p. (Coleção Diálogos Intempestivos, 25).

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

_____, Newton. (org.) **Sobre o construtivismo**: Contribuições a uma análise crítica. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

_____, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas/SP: Autores associados, 2004.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 1)

GONÇALVES, Carlos Luiz. **Revendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores/Carlos Luis Gonçalves, Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 1992. 2.ed. ver. (Coleção magistério. 2º grau)

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LA TAILLE, Yves de, et al. Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979. (Coleção Perspectivas do homem) Volume 100.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima, MILLER, Stela (orgs.) **Vigotsky e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

MINGUET, Pilar Aznar (org.) **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

MOREIRA, Antônio Flávio et al. **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos**. O impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo**. A produção do conhecimento em aula. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PAREDES, José Bolivar Burbano. A reflexividade como eixo articulador na organização e desenvolvimento de currículos de cursos de formação de professores. In: **Paradigmas, vivência e currículo**. CAMPELLO, José Erasmo, org. São Luís: Imprensa Universitária, 2004 (coleção Prata da Casa, n. 12).

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Cleânia de Sales. **Construtivismo**: Representações e Práticas do professor. Teresina: EDUFPI, 2004.

SOUZA, Ana Maria Martins de Souza, et al. **A Mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: editora Senac, 2004.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula**. Tese (Doutorado em educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo, Atlas, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, LURIA; Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Universidade de São Paulo, 1988.

_____, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 4 ed.1991.

_____, Lev Semenovich, LURIA; Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto, VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista com professores egressos do PROFA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES EGRESSOS DO PROFA

ESTRUTURA DO PROFA

1. O que é o PROFA pra você?
2. Qual era a finalidade do PROFA?
3. Como estava organizado o PROFA?
4. Quanto tempo demorou o PROFA?
5. Com suas palavras, conte-me como se desenvolveu o PROFA:
 - ? Quantos encontros aconteceram?
 - ? O que foi trabalhado em cada módulo?
 - ? Os encontros e os módulos trabalhados proporcionavam novas idéias para serem aplicadas na sala de aula?
 - ? Depois de cada encontro, o que acontecia?

ACOMPANHAMENTO DOS FORMADORES NAS ESCOLAS

1. A equipe de formadores visitava seu trabalho no período em que você estava fazendo o PROFA?
2. Na sua opinião, o número de visitas era suficiente?
3. Qual a periodicidade dessas visitas no seu trabalho/escola?
4. A visita realizada pelos formadores do PROFA era a modo de supervisão, ou era como uma continuação da formação que você recebia nos encontros?
5. A equipe de acompanhamento só visitava a escola? Acompanhava o seu trabalho em sala de aula? Discutia e ajudava a encontrar soluções aos problemas que você encontrava na sua prática de sala de aula?
6. Como você avalia o acompanhamento realizado pela equipe de formadores do PROFA?

OS ENCONTROS DO PROFA

1. Cada novo encontro de formação do PROFA tinha relação com o que se tinha

trabalhado no encontro anterior? Se sim, como era feita essa relação?

2. Nos encontros discutia-se e/ou avaliava-se o trabalho que os cursistas desenvolviam na escola? Como era esse momento?
3. Eram discutidos os sucessos e/ou dificuldades que os cursistas encontravam no momento de pôr em prática a proposta sugerida pelo programa?
4. Você considera que as dúvidas e problemas levantados eram resolvidos com clareza, e você e os demais professores ficavam satisfeitos e seguros para continuar com o PROFA?
5. Você conseguiu aplicar, em sala de aula, tudo o que foi aprendido? Justifique:
6. Na sua opinião o que era trabalhado dava para aplicar em sala de aula? Se não a que causas você atribui as dificuldades encontradas em aplicar as atividades propostas pelo programa?
7. Nos encontros de formação, eram realizadas atividades em grupo? Quais tipos de atividades eram realizadas?
8. Na orientação dos formadores, qual era a finalidade do trabalho em grupo?
9. Você considera que o trabalho em grupo trazia contribuições? Se sim, em que, por exemplo? Se não, a quem você atribui a não contribuição do trabalho em grupo?
10. Os encontros e módulos trabalhados favoreciam o intercâmbio de experiências entre os professores que participavam do PROFA?
11. Após os encontros você e os outros professores sentiam-se motivados a retornarem à escola com melhor disposição e para trabalhar em sala de aula? Se não, por quê?
12. Quais problemas ou aspectos do seu interesse você considera que o PROFA poderia ter trabalhado e assim contribuído ainda mais no seu trabalho em sala de aula?
13. Você pensou em desistir do PROFA? Por quê?

O MATERIAL DIDÁTICO DO PROFA

1. Qual a sua opinião sobre os textos trabalhados? Eram bem elaborados?
2. Os textos eram bem compreendidos por você e pelas demais cursistas?
3. Quais os pontos positivos e negativos dos textos?
4. Em relação aos vídeos, qual a sua opinião?
5. Em relação às atividades apresentadas no vídeo, qual a sua opinião?
6. O contexto em que as atividades apresentadas nos vídeos eram desenvolvidas, eram

compatíveis com a sua realidade de sala de aula?

7. Em relação ao contexto ser diferente, você acha que influenciou na compreensão das atividades apresentadas?
8. Os vídeos ajudavam na compreensão dos temas estudados? De que maneira?

O PROFA E A PRÁTICA METODOLÓGICA DAS PROFESSORAS EGRESSAS

1. Você considera que a sua prática metodológica melhorou após ter feito o PROFA?
2. Se melhorou em que aspectos?
3. Você desenvolve a proposta do PROFA na íntegra?
4. Se não desenvolve, quais obstáculos impedem você de desenvolver a proposta sugerida pelo Programa?
5. Que contribuições o PROFA lhe trouxe e que você utiliza na sua prática metodológica?
6. Como você vê a aprendizagem dos seus alunos após você ter feito o PROFA?
7. Se houve mudanças na aprendizagem dos seus alunos, em quais aspectos essas mudanças ocorreram?
8. A escola que você trabalha oferece-lhe condições para desenvolver a proposta de alfabetização sugerida pelo PROFA?
9. Se a escola não lhe oferece condições, como você faz para desenvolver a proposta do PROFA?
10. Que ações teórico-metodológicas sugeridas pelo PROFA você considera mais difíceis de desenvolver em sala de aula? Por quê?
11. Você considera viável desenvolver na sua sala de aula a proposta de alfabetização sugerida pelo PROFA?
12. Para você, o que seria necessário para desenvolver, na íntegra, a proposta de alfabetização sugerida pelo PROFA?

CONSTRUTIVISMO

1. Antes de fazer o PROFA você já tinha conhecimentos sobre a concepção construtivista de ensino e aprendizagem?
2. O quê você já conhecia sobre o construtivismo?
3. Você já aplicava esses conhecimentos em sua prática metodológica?

4. Que conhecimentos você acha que são necessários para formar um professor construtivista?
5. Após ter feito o PROFA você se considera um professor construtivista?
6. A formação oferecida pelo Programa foi suficiente para você desenvolver uma prática construtivista?
7. Se considera sua prática construtivista, em que ações você se identifica como construtivista?
8. Se não se considera ainda Construtivista o que falta para você se considerar um professor construtivista?
9. O que você considera mais fácil no desenvolvimento de uma prática construtivista?
Por quê?
10. O que você considera mais difícil no desenvolvimento de uma prática construtivista?
Por quê?
11. Que princípios construtivistas você utiliza na sua prática pedagógica?
12. Você se fundamenta teoricamente em algum/alguns autor/autores construtivistas?
Quais?
13. O Estudo de autores e suas respectivas teorias construtivistas influenciou na sua prática pedagógica?
14. O que você entende por Construtivismo?

APRENDIZAGEM - MEDIAÇÃO

1. Você realiza o seu planejamento a partir do que foi aprendido ou do que o aluno ainda vai aprender?
2. Quando você passa de um conteúdo para outro seguinte?
3. Quando você considera que o aluno aprendeu um determinado conteúdo?
4. Que ações didático-metodológicas você desenvolve em sala para potencializar a aprendizagem dos alunos?
5. Como você conduz a realização de uma atividade pelos alunos?
6. Como você faz quando surgem dúvidas por parte dos alunos durante a realização da atividade?
7. O que você espera dos alunos durante a realização de uma atividade?
8. O que você faz quando, ao final de uma atividade, o seu objetivo não é atingido?

9. E os alunos que não alcançam o aprendizado esperado, como você trabalha com eles?
10. Para você qual é o papel do aluno no processo de aprendizagem?
11. Para você o que é aprendizagem?

ANEXOS

Anexo A – Documento de apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

Apresentação

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

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

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

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação

Introdução

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

O que justifica este projeto é principalmente a necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos. Esse conhecimento didático, que se expressa em uma metodologia de ensino da língua escrita, é uma produção coletiva, construída a muitas mãos e em diferentes países.

Atualmente, todos os profissionais que têm a responsabilidade de formar professores, assim como todas as agências formadoras, já tomaram contato de alguma forma com o que se configurou, nas últimas duas décadas, como uma "mudança de paradigma na alfabetização". Já foram publicados muitos livros acadêmicos e de divulgação, no entanto, apesar de estar na raiz da mudança de paradigma, esse corpo teórico disponível não permite aos professores – e também aos seus formadores – alcançar a transformação didática necessária. Quando essa revolução foi desencadeada, o conhecimento produzido em psicologia da aprendizagem, psicolingüística ou sociolingüística não se mostrou suficiente, por si só, para promover a transformação da prática escolar. É preciso produzir conhecimento específico na área de didática.

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

São dois os conteúdos recorrentes em todo o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas.

Do ponto de vista didático, as questões gerais que permeiam esses dois temas, e que se organizam em torno da gestão da sala de aula, são as seguintes: construção da autonomia intelectual dos alunos; atendimento das diversidades na classe; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem; organização racional do tempo e do espaço; seleção de materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho; articulação de objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno; e aproximação máxima entre "versão escolar" e "versão social" das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos escolares.

Secretaria de Educação Fundamental

Caracterização do Programa

A quem se destina

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

Carga horária

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

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

Organização dos módulos

Os módulos são compostos de unidades, equivalentes a um ou mais encontros. A última das unidades de cada módulo é sempre de avaliação das aprendizagens dos professores cursistas. O módulo 1 aborda conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. Os Módulos 2 e 3 tratam especialmente de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o Módulo 2 mais focado em situações didáticas de alfabetização e o módulo 3, nos demais conteúdos de língua portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização.

Estrutura das unidades

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

- Três atividades são permanentes, ou seja, acontecem em todos os encontros: a Leitura Compartilhada de textos literários, realizada pelo professor formador para o grupo; a Rede de Idéias, que é um momento de os professores compartilharem suas idéias, opiniões e dúvidas a partir das tarefas propostas no Trabalho Pessoal; e o Trabalho Pessoal, que envolve situações de leitura e/ou escrita a serem realizadas fora do grupo, com o objetivo de complementar o que foi tratado no encontro.
- As demais atividades propostas variam, mas têm como orientação metodológica geral a tematização da prática dos professores, o planejamento e o desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizagem, o intercâmbio a partir do conhecimento experiencial que possuem e a discussão das necessidades/dificuldades que enfrentam no trabalho pedagógico.

Metodologia

As atividades de formação que constituem as unidades propostas se orientam por duas finalidades básicas: a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional. Do ponto de vista metodológico, apóiam-se fundamentalmente em estratégias de resolução de situações-problema: análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados.

Caracterização dos materiais

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

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

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

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

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

6. Manual de Orientação para uso dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola: composto de comentários sobre os livros do acervo enviado recentemente pelo MEC a escolas públicas de todo o país.

7. Programas de vídeo: tratam basicamente de situações didáticas de alfabetização ajustadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, de informações contextualizadas sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como de reuniões de formação de professores – sempre organizadas de forma a favorecer pausas e problematizações durante a exibição.

Protagonistas dos programas de vídeo

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

Requisitos para estabelecer parceria

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

Da parte do Ministério da Educação

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

Da parte da instituição interessada

Em relação aos Formadores

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

Anexo B – Termo de Cooperação Técnica**TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA**

TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº ____/____ QUE ENTRE SI CELEBRAM A UNIÃO, POR INTERMÉDIO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, REPRESENTADO PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE **IMPERATRIZ – MA**, PARA OS FINS QUE ES ESPECIFICA.

Pelo presente Termo de Cooperação Técnica, a União, por intermédio do Ministério da Educação – MEC, representado pela Secretaria de Educação Fundamental – SEF, doravante denominada SEF/MEC, situado na Esplanada dos Ministérios, bloco “L”, 5º e 6º andares, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 00.394.445/0124-52, neste ato representada por sua Titular, Profª. IARA GLÓRIA AREIAS PRADO, brasileira, casada, CPF nº 911.048.078-15, RG nº 5.834.865, expedida pela SSP/SP, nomeada pelo Decreto Presidencial de 18/11/1995, publicado no DOU de 19/01/1995, e a Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer, inscrita no CNPJ sob o nº 06.158455/001-16, sediada na rua da Juventude nº 333, Nova Imperatriz-MA, CEP 65900-000, doravante denominada SEMED, neste ato representado por seu titular Sra. Ednalva Alves Lima, nacionalidade brasileira, estado civil solteira, CPF nº 088.830.503-63, RG nº 334025, SSP/MA, nomeada pela Prefeitura Municipal, Decreto Municipal nº 0008, no dia 01/01/2001, publicado no DOU em 02/01/2001, tendo em vista a necessidade de apoiar e fortalecer as práticas de formação inicial e continuada nos sistemas de ensino, bem como em conformidade com a Política de Desenvolvimento Profissional, estabelecida no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, doravante chamado de PROFA, resolvem firmar o presente TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA, de acordo com as disposições da Lei nº 8.666/33, com suas alterações, no que couber para o alcance dos seguintes objetivos:



CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, cujo Documento de Apresentação é parte integrante deste Instrumento, é um curso de aprofundamento destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever, oferecendo meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza.

CLÁUSULA SEGUNDA – DOS OBJETIVOS

- desenvolver ações integradas visando permitir a execução do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores;
- envidar esforços para promover ações estratégicas de desenvolvimento do trabalho de formação inicial e continuada nos sistemas de ensino e nas instituições formadoras;
- possibilitar a melhoria da formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos e de seus formadores.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES

Para a efetivação deste TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA, os subscritores do instrumento estabelecem as seguintes atribuições:

I – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

- a) Propor a convergência das políticas traçadas pelo Ministério da Educação e dos diferentes projetos das instituições envolvidas, no sentido de construir práticas de desenvolvimento profissional e instâncias de trabalho que possam ser permanentes.
- b) Disponibilizar *kits* de materiais do PROFA.
- c) Propor critérios para subsidiar a orientação e seleção dos professores que assumirão a tarefa de formadores e coordenadores do PROFA.
- d) Realizar a formação de professores formadores na “fase 1” (apresentação dos materiais e preparação inicial dos profissionais que coordenarão Grupos) e acompanhamento do programa na “fase 2” (desenvolvimento dos trabalhos com os professores).
- e) Apresentar e disponibilizar instrumentos e atividades de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos professores cursistas e pelos formadores.
- f) Socializar modelos de relatório para os participantes do PROFA.
- g) Disponibilizar, por meio do “*síte* da SEF”, endereços de correspondência, fax e correio eletrônico de todos os formadores envolvidos no PROFA para intercâmbio.
- h) Promover a realização de conferências e reuniões temáticas a distância por meio de salas interativas do *síte* da SEF.
- i) Estabelecer critérios para certificação dos professores cursistas.
- j) Promover a realização da avaliação do PROFA em parceria com instituições especializadas.

II – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- a) Incorporar a estrutura do programa à sua realidade institucional.
- b) Comprometer-se com a discussão das metas do PROFA e do presente Termo e suas decorrências institucionais e políticas, bem como assegurar condições para o desenvolvimento dos trabalhos.
- c) Assegurar a operacionalização do Programa, garantindo as condições materiais, a infra-estrutura necessária para o desenvolvimento dos trabalhos e articulação com os Municípios envolvidos.
- d) Disponibilizar um Coordenador Geral, devidamente qualificado, para responsabilizar-se pela formação dos formadores, pelo acompanhamento e pela avaliação dos trabalhos, em conjunto com a Equipe Técnica da Secretaria de Educação Fundamental do MEC.
- e) Selecionar professores que assumirão a coordenação dos grupos, como formadores, conforme orientações da SEF/MEC.
- f) Determinar a liberação dos professores formadores que integram o quadro de pessoal da Secretaria de Educação, ou demais instituições parceiras, em pelo menos 20 horas semanais para as tarefas requeridas pelo Programa – estudo do material do curso e de textos de aprofundamento, planejamento e preparação de atividades, análises de produções dos professores, elaboração de registro escrito, participação em reuniões, observação de classe de professores etc.
- g) Garantir a participação dos professores formadores e do coordenador geral nos encontros com a Equipe Técnica da SEF/MEC, oferecendo as necessárias condições de infra-estrutura para tanto.
- h) Viabilização do acesso dos professores formadores à Internet ou, quando isso ainda não for possível, a um aparelho de fax para comunicação com a Equipe Técnica da SEF/MEC e para intercâmbio com outros professores formadores do Programa.
- i) Acompanhar o desenvolvimento e realizar avaliação periódica da participação nos trabalhos internos e junto às Secretarias.
- j) Elaborar relatórios dos procedimentos e dos resultados alcançados ao longo do Programa e enviá-los à Secretaria de Educação Fundamental.

CLÁUSULA QUARTA – DA VIGÊNCIA E PRORROGAÇÃO

O presente Termo vigorará a partir da data de sua assinatura, até de de 2002, podendo ser prorrogado de comum acordo com os partícipes.

CLÁUSULA QUINTA – DA RESCISÃO, DENÚNCIA E ALTERAÇÃO

O presente Termo poderá ser alterado, mediante aditamento, com mútuo consentimento entre os partícipes, rescindido de pleno direito no caso de descumprimento de quaisquer das cláusulas ou condições nele estipuladas, ou denunciado pela superveniência de norma legal e/ou administrativa que o torne formal ou materialmente inexecutável, ressalvado o cumprimento de obrigações assumidas pelos partícipes, em decorrência deste e do respectivo aditivo, se houver.

CLÁUSULA SEXTA – DA PUBLICAÇÃO

O presente instrumento será publicado, em extrato, no Diário Oficial da União, nos termos do parágrafo único do Art. 61, da Lei 8.666/93, correndo as despesas por conta do MEC.

CLÁUSULA SÉTIMA – DO FORO

O foro para dirimir quaisquer litígios decorrentes da execução deste ajuste, não solucionados administrativamente, será o da Seção Judiciária de Brasília, Distrito Federal.

E por estarem de pleno acordo, firmam os partícipes o presente instrumento em duas vias de igual teor e forma, perante as testemunhas abaixo.

Brasília, de de 200....

Iara Glória Areias Prado
Secretária de Educação Fundamental



Testemunhas:

1.

NOME: Raimunda Pinheiro Costa
CPF: 268.622.713-34

2.

NOME: Maria das Graças Barreto Costa
CPF: 139.140.012-00

Sousa, Dijan Leal de.

Implicações da psicologia histórico-cultural de Vygotski na formação de professores alfabetizadores / Dijan Leal de Sousa. – São Luís, 2007.

104 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2007.

1. Psicologia educacional. 2. Construtivismo. 3. Vygotski, Lev Semenovich. I. Título

CDU 37.015.3(812.1IMPERATRIZ)