

MARIA ANGÉLICA DOS REIS CORDEIRO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: um
repensar sobre os saberes pedagógicos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ilma Vieira do Nascimento.

São Luís

2009

MARIA ANGÉLICA DOS REIS CORDEIRO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: um
repensar sobre os saberes pedagógicos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ilma Vieira do Nascimento.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ilma Vieira do Nascimento (Orientadora)

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra.

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra.

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão

À Renata, Carolina, Juliana e Débora (minhas filhas), Daniel (meu filho) e a Bruno e Lucas (meus netinhos), e queridos genros, pessoas tão queridas que me *compensaram* com seu afeto, carinho, e muita compreensão, enquanto me envolvia “quase que totalmente” na realização deste trabalho.

À igreja Batista Memorial de São Luís que intercede por mim junto ao Pai e que se alegra comigo a cada conquista.

AGRADECIMENTOS

Obrigada meu Deus, porque és fiel!

Obrigada,

Queridas filhas e netos.

Querida família, irmãs e irmãos, cunhadas e cunhados, sobrinhos e sobrinhas.

Professora Ilma, pela paciência e encorajamento nos momentos difíceis.

Queridas professoras, colegas e companheiras pedagógicas que me mostraram o quanto nós, professoras alfabetizadoras, somos capazes e incansáveis. Pelo enorme carinho com que me receberam e se dispuseram a participar da pesquisa concedendo as entrevistas.

Sheila, coordenadora pedagógica que aprendi a admirar pela sua competência e humildade.

Professora Ivone, diretora da escola e que me recebeu tão bem.

Amigos e amigas, professores e professoras que conheci no Mestrado.

Agradeço a cada uma dessas pessoas que, direta ou indiretamente, se tornaram parceiros, contribuindo para que eu seja o que sou ou que possa vir a ser.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

Paulo Freire

RESUMO

Estudo sobre a formação continuada dos professores alfabetizadores. Evidenciam-se políticas públicas voltadas para esta modalidade de formação no Brasil, nas últimas décadas. Discute-se o papel da educação, da escola e do professor no contexto atual, refletindo sobre os saberes necessários que dão sustentação teórico-prática ao fazer pedagógico, os quais são constantemente elaborados na prática da formação continuada. Verificam-se, então, as atuais orientações da Secretaria Municipal de Educação - SEMED de São Luís sobre esta política voltada para os professores alfabetizadores. O foco central do estudo é a visão dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para compreender o objeto de estudo emprega-se a teoria histórico-cultural. Para coleta de dados, utiliza-se a entrevista e a análise documental, segundo a abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa são a gestora, a supervisora pedagógica e sete professoras do 1º ciclo da Unidade de Educação Básica Primavera, em São Luís, além da coordenadora do programa de formação continuada de professores da SEMED. Estudam-se os princípios e diretrizes definidos e adotados pelo Ministério de Educação que orientam a implementação da formação continuada. Destacam-se a base do programa dessa formação; a estruturação curricular em ciclos e outras formações; apontam-se dificuldades no processo de implementação da política de formação continuada.

Palavras-chave: Reformas educacionais. Formação continuada. Saberes docentes. Formação continuada dos professores alfabetizadores.

RÉSUMÉ

Étude sur la formation continue des professeurs spécialistes à l'enseignement de l'alphabet. On rend en évidence le rôle des politiques propres à cette formation, au Brésil, depuis les dernières décades. On débattre la fonction de l'éducation, de l'école et de l'enseignant dans l'actuel moment, en réfléchissant sur l'ensemble de connaissances qui soutiennent la théorie et la pratique pédagogiques qui sont constamment élaborées par ces professeurs là, dans leurs formation continue. Alors, on vérifie quelles sont, actuellement, les orientations de la Secretaria Municipal de Educação – SEMED, à São Luís, sur cette politique adressée a ces professeurs spécialisés à l'enseignement de l'alphabet. Le point central de cet étude c'est l'avis des sujets qui font partie de la recherche. Pour comprendre l'objet d'étude, on emploie la théorie historique-culturelle. Pour la recherche empirique, on utilise l'entretien et l'analyse de documentation, selon l'abordage qualitative. Les sujets de la recherche sont: la gestionnaire, la surveillante pédagogique et sept professeurs de l'Unidade de Educação Básica Primavera, à São Luís, et, aussi, la coordinatrice du programa de formation continue des enseignants spécialisés à l'alphabet, de la SEMED. On étudie les principes et les directrices définis et adoptés par le Ministério de Educação – MEC lesquels dirigent la politique de formation continue. On remarque la base du programme de cette formation; la structure en cycles et d'autres formations; on signale, aussi, les difficultés présentes dans le processus d'accomplissement de cette politique.

Mots-clé: Réformes de l'éducation. Formation continue. Connaissances pédagogiques. Formation continue de professeurs spécialisés à l'enseignement de l'alphabet.

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina

CP – Coordenadora do PROFA

DG – Diretora Geral

FMI – Fundo Monetário Internacional

GAD – Grupo de Apoio Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OMC – Organização Mundial do Comércio

P01, P02, P03, P04, P05, P06, P07 - Professora

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PROMEDLAC – Reunião de Ministros de Educação

SEF – Secretaria do Ensino Fundamental

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SUP - Supervisora

UEB – Unidade de Educação Básica

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	Contexto motivador da investigação.....	12
1.2	Esboçando uma fundamentação teórico-metodológica.....	14
1.3	Percurso metodológico.....	20
1.3.1	Universo da pesquisa.....	21
1.3.2	Procedimentos metodológicos.....	23
1.4	A estrutura da dissertação.....	23
2	A EDUCAÇÃO CONTINUADA E OS DESAFIOS DA ATUALIDADE.....	26
2.1	Contextualizando historicamente a formação continuada.....	30
2.2	Políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores.....	35
2.3	Política de formação continuada de professores alfabetizadores–PROFA... 	40
3	O PAPEL DA EDUCAÇÃO, DA ESCOLA E DO PROFESSOR NO	45
	CONTEXTO ATUAL	
3.1	O papel humanizador da educação.....	46
3.1.2	O papel essencial do educador.....	48
3.1.3	O papel da escola.....	50
3.2	Professor – construtor de saberes.....	53
3.3	Saberes necessários ao professor alfabetizador.....	56
3.4	Outros saberes.....	66
3.4.1	A Proposta Curricular da Rede.....	66
3.4.2	Caderno do 1º Ciclo – Ensino Fundamental.....	69
3.4.3	Projeto Político Pedagógico da UEB Primavera.....	70
4	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS	73
	DA SEMED – ações múltiplas e sistemáticas.....	
4.1	A formação continuada de professores da SEMED no contexto das	79
	reformas.....	
4.2	O papel da educação, da escola e do professor como mediadores e	84
	transmissores da cultura.....	
4.3	Elaboração e reelaboração dos saberes docentes – construção de saberes	86

	na formação continuada.....	
4.4	Ressignificando a formação continuada de professores.....	89
5	CONCLUSÃO	99
	REFERÊNCIAS	
	APÊNDICES	
	ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

O tema da formação docente tem sido o alvo de preocupação dos profissionais da educação e vem sendo questionado ao longo de nossa história. Nesse percurso a formação continuada vem se firmando no cenário das políticas educacionais. As considerações e os questionamentos formulados em torno da discussão sobre a formação continuada dos professores nos remetem à investigação dos saberes elaborados e experienciados pelos professores no dia-a-dia nas escolas.

Justifica-se que a formação inicial é insuficiente para que o professor desenvolva uma prática que atenda as necessidades de aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, a formação continuada, como política pública educacional, destina-se a capacitar os professores em serviço para atender a essas necessidades.

A formação continuada é tida por especialistas e estudiosos como uma exigência da atividade profissional no mundo atual, porém esta não pode ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. A permanência desta temática nos debates atuais demonstra a sua relevância na área educacional não devendo ser pensada para suprir carências pontuais. A realização de estudos e pesquisas de âmbito nacional, estadual, municipal e institucional, com vistas a caracterizar, avaliar e propor medidas sobre a formação inicial e continuada fazem parte das políticas educacionais nesse contexto.

Cabe ressaltar que a formação continuada do professor alfabetizador possibilita-lhe elaborar e re-elaborar, do nosso ponto de vista, saberes inerentes à prática pedagógica, numa constante re-significação de sua prática. Justifica-se, pois, a relevância da investigação de como vem se dando a formação continuada de professores alfabetizadores a partir do pressuposto de que a formação inicial é apenas uma parte do processo de formação, e que é inerente à prática docente, a constante articulação entre os saberes produzidos durante o processo da sua formação e aqueles resultantes da prática, de modo que esse docente venha a tornar-se um intelectual, crítico e transformador.

Nesse sentido, procura-se compreender, à luz dos estudos da teoria histórico-cultural, o papel da educação, da escola e do professor, diante da compreensão de que o processo educativo se reveste de uma complexidade própria, gerando desafios a serem

enfrentados. Ressalta-se, pois, a importância deste estudo que traz à luz tanto o processo de implementação da formação continuada oferecida aos professores do sistema de ensino municipal da cidade de São Luís, quanto a formação continuada desses professores.

1.1 Contexto motivador da investigação

No cenário educacional brasileiro, e, no caso específico, em São Luís, há professores que passam pelo processo de formação continuada e outros que contam somente com a formação inicial, a nível médio ou superior.

O interesse em estudar o tema da formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores surgiu da vivência e da experiência compartilhada com professores, vindo daí o desafio de empreender esta pesquisa, considerando a sua relevância. Essa compreensão é também resultado da observação e análise dos programas de formação continuada dos quais foi possível participar enquanto professora alfabetizadora. Tanto os conhecimentos construídos (individual e coletivamente) nos encontros de formação continuada, como os questionamentos sobre as lacunas que ficaram na nossa formação são, de certa forma, confrontados na atual pesquisa, tanto no aspecto teórico quanto na realidade pesquisada e buscada através das entrevistas e análise dos documentos.

Quando da escolha do objeto de estudo algumas questões se apresentaram de forma a direcionar a pesquisa. Algumas delas surgiram à medida que o objeto ia sendo construído; outras, o antecedem. Problematizações que foram tornando claros os objetivos em vista e que estão a nortear o encaminhamento deste estudo:

1. Como ocorreu o processo de implementação da política de formação continuada dos professores no contexto das reformas educacionais na América Latina nas últimas décadas?
2. Qual o papel da educação, da escola e do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno no contexto atual?
3. Que saberes são imprescindíveis à formação de professores alfabetizadores?

4. Como tem sido implementada pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED) a formação continuada de professores alfabetizadores?

Na tentativa de encontrar respostas para essas questões elegeram-se os seguintes objetivos:

Geral: Investigar o processo de implementação de formação continuada dos professores alfabetizadores do sistema de ensino municipal da cidade de São Luís.

Específicos:

1. Contextualizar historicamente a formação docente no âmbito das reformas educacionais para a América Latina, a partir da década de 1990, evidenciando as políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores alfabetizadores.
2. Refletir sobre o papel da educação, da escola e do professor no contexto atual.
3. Apontar os saberes necessários ao professor alfabetizador que dão sustentação teórico-prática ao fazer docente.
4. Verificar as orientações atuais da SEMED sobre a política de formação continuada de professores alfabetizadores.
5. Refletir sobre a elaboração e re-elaboração dos saberes inerentes à prática pedagógica nessa formação.

No desenvolvimento da pesquisa essas questões foram norteando e elucidando o objeto de estudo, permitindo encontrar, se não todas as respostas, pelo menos diminuindo as preocupações ou confirmando as suposições feitas *a priori*.

Os procedimentos metodológicos adotados na coleta de dados como entrevista, análise documental e bibliográfica ganhavam sentido à proporção que iam se articulando à problemática e apresentando-se como procedimentos metodológicos mais adequados para elucidar o objeto de estudo, ajudando a responder às questões norteadoras.

Nessa perspectiva, acredita-se que, para analisar uma proposta de formação continuada de professores, é preciso considerá-la como parte da totalidade educacional e esta, por sua

vez, integrante de uma totalidade maior, ou seja, as políticas sociais do Estado brasileiro no contexto de mundialização capitalista.

Nesse sentido, a rede municipal de ensino de São Luís tem promovido ações de formação continuada para professores. Cabe ressaltar que o recorte temporal desta pesquisa focaliza-se nos anos de 2006, 2007 e 2008; os dados foram obtidos através da bibliografia consultada, dos documentos e das entrevistas desenvolvidas nos anos de 2008 e 2009, de modo que os documentos analisados, referentes ao ano de 2008, foram obtidos em tempo real, ou seja, à medida que eram formulados.

1.2 Esboçando uma fundamentação teórico-metodológica

Para formar o tecido teórico desta pesquisa, no sentido de compreender as políticas de formação docente, especificamente a formação continuada, ressalta-se a produção de alguns estudiosos que têm contribuído com pesquisas e estudos.

Para compreender ou desvelar o objeto de estudo utiliza-se a teoria histórico-cultural, a qual permite eleger previamente a categoria mediação, refletindo sobre o conceito de mediação da educação e do educador, atentando para a complexidade do processo educativo no qual o aluno desempenha papel ativo. Esta categoria forneceu base para a análise da formação docente num processo de construção histórica e social.

É evidente a necessidade de compreender os inúmeros desafios da realidade brasileira para a formação dos professores. As políticas de formação de professores no contexto das reformas educativas para a América Latina nas últimas décadas influenciam a criação de novos modelos para a formação continuada de professores, um paradigma cujo fim utilitarista e pragmatista é centrado nas competências e restrito à atualização dos conhecimentos e às demandas do mercado.

O profissional docente, para atender às mudanças exigidas a nível mundial, apresenta uma prática pedagógica baseada, preferencialmente, no saber fazer, conforme a proposta da UNESCO quando destaca os quatro pilares¹ da educação.

É notório no âmbito das reformas educacionais pensadas para o Brasil, nas últimas décadas, que a formação continuada de professores ocupa lugar de destaque. As considerações e os questionamentos sobre a formação continuada dos professores levam-nos a refletir sobre as políticas voltadas para a formação docente. Uma formação para além do saber fazer, conforme o segundo pilar da UNESCO.

O *saber fazer* orienta uma formação voltada para a utilização imediata, ou seja, sua aplicação em serviço. Um dos motivos que levam a tal pensamento deve-se ao fato de que o retorno é imediato, portanto, a relação custo/benefício é satisfatória. Uma formação docente com tal finalidade está em consonância com as demandas do mercado e com exigências da lógica capitalista que forma o trabalhador visando a um resultado, mas não corresponde à política global de formação inicial, continuada e de valorização de todos trabalhadores, nos moldes já definidos em documentos como o Plano Nacional de Educação. Concorde-se com Cabral Neto e Castro (2004) quando dizem que

Esta tendência de formação está em desacordo com a perspectiva de formação docente defendida pelos educadores progressistas e, também, com aquela apresentada, pelo próprio MEC, nos referenciais para a formação de professores. Esses atores assinalam que a formação do professor deve compreender os fundamentos das ciências, uma visão ampla dos saberes, uma reflexão sobre a prática docente, e se orientar pelas demandas da escola, dos alunos, e não por programas predeterminados e desconectados da realidade escolar. (Cabral Neto e Castro 2004, p.116).

Os trabalhos da escola, porém, não devem estar em dissonância com as necessidades da própria comunidade.

¹ A UNESCO destaca quatro pilares que são as bases da educação para o Século XXI:

Aprender a Conhecer - Saberes instrumentais X saberes codificados; Cultura geral X especialização

Aprender a Fazer - Ligada à questão da formação profissional; qualificação, competência.

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros - A descoberta progressiva do outro; Participação em projetos comuns.

Aprender a ser - A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa. – espírito e corpo; inteligência; sensibilidade; sentido estético; responsabilidade pessoal e espiritualidade.

Assim, contraditoriamente, é no contexto dessas políticas de formação propostas pelos organismos multilaterais que se evidencia a necessidade de construção da identidade do professor como cientista da educação, e não como um simples tarefeiro. Dessa forma, a formação continuada de professores é um desafio no tocante à construção de um modelo com um referencial teórico-metodológico que lhes possibilite ir além do saber fazer; que os torne aptos à reflexão, desempenhando sua função intelectual e de ator social.

Para tanto, é necessário que o professor, no desempenho da função intelectual, mediante sua visão de homem e de mundo, exerça sua sensibilidade na percepção e apreensão da realidade social, sabendo captar os fenômenos e suas relações, em coerência com sua opção teórico-metodológica, para então, intervir nessa realidade, e, ao intervir, possa contribuir para sua reconstrução.

A práxis revolucionária, como explica Vázquez (2007), implica numa mudança. Nessa perspectiva, espera-se, do professor, essa práxis que pode ser expressa, também, pelo seu compromisso político e profissional no que diz respeito ao nível de conscientização e motivação que o leva a desempenhar o papel de reprodução, ou não, do sistema.

A pesquisa destaca o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), que é uma proposta de formação em serviço, enquanto aspecto da política educacional, buscando entender sua inserção no contexto geral da formação docente.

Reconhece-se, então a prioridade dada à formação em serviço. No entanto, deve-se pensar a formação continuada como um aspecto indispensável do processo de formação do professor, fazendo a articulação entre a formação inicial e a formação continuada. Ademais, deve-se considerar que a valorização do magistério tem sido um tema recorrente das políticas educacionais.

Assim, em lugar de uma formação continuada de professores voltada para a utilização imediata, ou seja, sua aplicação em serviço, é preciso pensar a formação como um mecanismo necessário no desencadeamento de mudanças. No entanto, em nossa sociedade, o professor enfrenta o desafio de sua autoformação, dada as condições profissionais quase sempre insatisfatórias. É justamente nesse ponto que se faz necessário pensar em mecanismos que possibilitem ao profissional da educação a (re) significação de sua prática.

Nas discussões sobre a prática pedagógica, ocupa lugar de destaque a relação entre teoria e prática, que revela a preocupação dos estudiosos sobre o assunto. A relação teoria-e-prática é um dos temas no debate sobre a formação continuada, uma vez que se apresentam modelos que enfatizam a prática em detrimento da teorização.

Deste ponto de vista, é pertinente afirmar que é fundamental uma base teórica nos cursos de formação continuada para professores: (a) um referencial teórico-metodológico para que o professor desempenhe seu papel de intelectual; (b) um saber teórico-metodológico que o ajude a refletir sobre e na prática, percebendo e conhecendo o real, o mundo que o cerca, bem como as determinações e os contextos sociais, culturais e econômicos em que está inserida a realidade que o circunda; (c) um subsídio que o ajude a conhecer seus alunos e se conhecer também, reconhecendo seus limites e possibilidades. A teoria, pois, oferece aos professores perspectivas de análises para que compreendam os contextos nos quais realizam sua atividade docente, para assim poder intervir, transformando-os.

É exatamente na realidade contraditória, da exigência de um profissional segundo os moldes neoliberais e da necessidade de um profissional reflexivo capaz de intervir e transformar a realidade que o circunda, que se requer uma formação que tenha como meta um profissional que, atento aos valores e aos conhecimentos, domine outros saberes, não apenas o *saber fazer*.

Segundo os princípios da teoria histórico-cultural, a prática docente emancipatória rompe com os limites impostos pela dicotomia de tradição teoria/prática. Neste sentido, pode-se afirmar que, tanto as teorias quanto as práticas do dia-a-dia nas escolas são imprescindíveis à formação docente, pois é na interação teoria/prática que o professor constrói os saberes necessários à sua prática.

Portanto, o homem é sujeito das relações sociais, sendo mediador e mediado pelo processo social. Essa máxima conduz ao entendimento de que o caráter mediador da educação é produto e é produzido pelos agentes educativos. Logo, o papel da escola e do professor merece destaque nessa relação.

Para a teoria histórico-cultural, a escola é uma das grandes mediadoras no processo ensino-aprendizagem, na relação existente entre indivíduos e sociedade. Para que essa relação seja mediada de modo satisfatório, o professor deve começar o processo a partir

do nível de desenvolvimento real da criança, de modo que possa chegar aos objetivos estabelecidos pela escola, que os julga adequados à faixa etária e ao nível de conhecimento de cada criança. Nessa perspectiva, cabe ao professor fazer demonstrações, abstrações e questionamentos; dar explicações e justificativas, sem que isto signifique que ele deva ter sempre a resposta pronta. Se a aprendizagem, como preconiza a teoria histórico-cultural, é o motor do desenvolvimento, o professor deve buscar no bom ensino, o seu maior compromisso. Melo (2006) reforça esta idéia sobre o que Vigotsky denomina de desenvolvimento próximo, isto é, o bom ensino se expressa pelo que a criança não é ainda capaz de fazer de forma independente, mas que pode fazer com a ajuda do outro, ou seja, o bom ensino é sempre colaborativo e envolve o fazer independente da criança mediado pelo professor ou mesmo por crianças mais experientes.

A mediação, um dos conceitos básicos da teoria histórico-cultural, faz parte do processo de construção do conhecimento. O sujeito adquire o conhecimento por meio da interação com o meio, ou seja, a pessoa nunca constrói sozinha o conhecimento, mas sim em parceria com as outras, que são os mediadores, portanto, o conhecimento é sempre mediado. Melo (2006) explica que a mediação nada mais é do que a interação dialética que acontece desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere.

Para a autora, analisar a relação entre infância, educação e escola da infância contribui para orientar a organização de práticas que visam ao desenvolvimento humano na infância, além de criticar certas práticas na educação infantil. Estudos realizados na perspectiva histórico-cultural comprovam que muitas práticas educativas na escola da infância são fundamentadas em concepções superadas acerca da relação educação e desenvolvimento. Tais concepções, em nome de garantir a antecipação de aprendizagens próprias do ensino fundamental, abreviam a infância prejudicando o desenvolvimento. A teoria histórico-cultural defende o direito à infância, sendo este direito a condição para que as novas gerações se apropriem das qualidades humanas.

Estudando a formação continuada, Veiga (2002) aponta duas perspectivas de formação de professores: a formação docente na perspectiva do tecnólogo do ensino e a formação docente na perspectiva do agente social. Estas elaborações ajudam a pensar as dimensões da formação continuada. Por sua vez, Kuenzer (1999) afirma que as políticas de formação inviabilizam a construção da identidade do professor como cientista da educação,

transformando-o em tarefeiro. Tanto Veiga quanto Kuenzer apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor.

Importante tomar para o trabalho as contribuições de Cabral Neto e Vázquez. Cabral Neto (2006) afirma que a indissociabilidade entre teoria e prática no trabalho exercido pelo professor é que o torna reflexivo. Vázquez (2007) chama a atenção para o princípio de unidade entre a teoria e prática:

Consideradas as relações entre teoria e prática no primeiro plano dizemos que a primeira depende da segunda na medida em que a prática é fundamento da teoria [...], porém, a prática não fala por si mesma e exige uma relação teórica com ela: a compreensão da práxis. (VÁZQUEZ, 2007, p. 243 e 259).

Para apreender as distinções operadas na área educacional, conta-se com a noção de modelo de formação continuada construída por Nóvoa (1991) que, ao analisar a formação continuada de professores, classifica-o em modelos estruturantes e modelos construtivistas. Embora esse autor não se oriente pelo referencial histórico-cultural, seus estudos contribuíram para os objetivos desta investigação.

Mais que comparar modelos de formação continuada, porém, é preciso que se reflita sobre a questão dos saberes docentes sem perder de vista a identidade do professor (a). A citação presente em Nunes (2001), sintetiza o que se quer dizer:

Dessa forma se resgata importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. (NUNES, 2001, p.30)

Ao colocar os saberes imprescindíveis ao professor alfabetizador no processo de formação docente, Melo (1999) observa que uma sólida formação do educador pode permitir-lhe fazer as leituras tanto da prática como da teoria, a tal ponto que a teoria possa iluminar uma prática de nova qualidade. Recorre-se, então, aos conceitos básicos da teoria de Vigotsky (1998) ao refletir sobre as condições em que incidem o bom ensino. Alguns conceitos básicos da teoria do autor são:

Mediação – a questão posta pelo conceito da mediação é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio, na vivência em sociedade. Pela aprendizagem nas relações com os outros, que são os mediadores, constrói-se o

conhecimento. A mediação, como observa Cury (1992), é dialetizada e historicizada. Para esse autor “a educação possui, antes de tudo, um caráter mediador”. (CURY, 1992, p.64).

Processo de Internalização – esse processo é fundamental para o desenvolvimento psicológico humano. A internalização é interpessoal e se torna intrapessoal, sendo o sujeito ativo e interativo. É na troca (inter-relação) com os outros sujeitos e consigo próprio que o indivíduo internaliza conhecimentos, papéis e funções sociais. No constante diálogo entre o exterior e o interior do indivíduo, a aprendizagem se produz.

Níveis de Desenvolvimento – (a) desenvolvimento real, determinado por aquilo que a criança é capaz de fazer por si própria, pois já tem um conhecimento consolidado; (b) desenvolvimento potencial, manifestado quando a criança realiza atividades mais complexas com a ajuda e instrução de parceiro mais experiente. Vigotsky desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, entendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Para ele, a evolução intelectual se caracteriza por saltos qualitativos de um nível de conhecimento para outro.

Há uma relação inseparável entre aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Melo (2006), na perspectiva histórico-cultural a aprendizagem deixa de ser produto do desenvolvimento e passa a ser motor deste. A aprendizagem deflagra e conduz o desenvolvimento. Tratando-se da relação aprendizagem/desenvolvimento (MELO, 2006) ressalta que a formação docente precisa preparar professores que sejam intelectuais capazes não só de compreender o papel humanizador da educação, como de compreender o processo de aprendizagem, cujas atividades sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno.

Decorrem desses conceitos contribuições muito valiosas para a educação. O desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico é a base da teoria de Vigotsky que enfatiza, nesse desenvolvimento, o papel da linguagem e da aprendizagem.

1.2 Percurso metodológico

A formação continuada é um tema muito debatido na área da educação como provam pesquisas e estudos realizados sobre essa questão. Este é, de fato, um tema instigante e que suscitou o interesse em investigar a realidade educacional da rede municipal de São Luís com respeito à formação continuada de professores alfabetizadores. Assim, ao abordar o tema, espera-se também poder contribuir com a educação no nosso município.

Apresenta-se, no último capítulo, o “diálogo” entre os dados coletados por ocasião das entrevistas, e a análise dos documentos, subsidiados pelo referencial teórico utilizado para fundamentar as questões, tentando assim, atingir os objetivos propostos.

Por se tratar de uma pesquisa que buscou apreender o processo de implementação de uma política educacional a partir das mudanças de natureza educacional das últimas décadas, optou-se por uma metodologia que pudesse dar conta de trabalhar questões tão pertinentes aos educadores e, especificamente, aos sujeitos entrevistados.

1.3.1 Universo da pesquisa

A escolha do tema e a delimitação do problema, bem como a decisão sobre o universo a ser pesquisado, constituem-se em decisões fundamentais ao pesquisador. Neste estudo, a opção teórico-metodológica assumida conduziu todo o processo da pesquisa, e a seleção dos sujeitos obedeceu ao critério de participação e envolvimento direto destes em um processo de formação continuada. Tais procedimentos deram valiosas contribuições à presente pesquisa. O número de sujeitos envolvidos, bem como o tempo para a realização da pesquisa levou-nos a trabalhar apenas uma amostragem dos grupos citados.

A pesquisa teve como um dos campos empírico a Unidade de Educação Básica Primavera, localizada no município de São Luís, à Rua 09, Bairro Primavera, s/n. A escola oferece o Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Participaram deste estudo sete professoras alfabetizadoras do 1º ciclo. Além desses sujeitos,

também foram entrevistadas a diretora e a coordenadora pedagógica da escola, fundamentais ao esclarecimento das questões levantadas pela pesquisa quanto às concepções que orientaram as decisões e a postura política dos gestores no que concerne às propostas de formação continuada realizadas na escola. Além da citada escola, outro campo da pesquisa foi o Centro de Formação do Educador II, situado na Rua do Ribeirão em São Luís. Quanto às formadoras, apenas a coordenadora do programa de formação continuada de professores foi selecionada. Esta poderia fornecer as informações necessárias à pesquisa, pois conhecia todo o processo de implantação do PROFA pela Secretaria de Educação.

Optou-se por usar siglas e números para identificar os sujeitos inseridos na pesquisa preservando, assim, sua identidade, conforme explicamos a seguir: Professoras: P 1, P 2, P 3, P 4, P 5, P 6, P 7; Diretora Geral: DG; Supervisora da escola: SUP; Coordenadora do PROFA: C P

O caminho trilhado quando se faz uma pesquisa é geralmente cheio de muitas dúvidas: as decisões tomadas foram as mais acertadas? O roteiro das questões contempla o que se quer estudar? Como escolher os sujeitos que farão parte do trabalho? Eles aceitarão participar do estudo? Talvez essas experiências ocorram mesmo com os mais experientes e habilidosos pesquisadores, principalmente na fase inicial da coleta de dados. São dificuldades e descobertas, portanto, que serão situadas no decorrer da pesquisa. Zago (2003), tratar de processo, explica que o rumo que o trabalho toma tem relação com as descobertas que a própria realidade pesquisada proporciona, ao mesmo tempo em que as questões teórico-metodológicas, que sustentam e dão sentido aos caminhos adotados pelo trabalho da investigação, problematizam tanto a busca de informações quanto a forma de interpretar seus resultados.

Quando da escolha do objeto de estudo, algumas questões se apresentam de forma a direcionar a pesquisa. Essas questões surgem à medida que o objeto vai sendo construído. Essas problematizações vão tornando claros os objetivos em vista. Nesse sentido, as questões colocadas têm permitido, tanto quanto possível, a aproximação da realidade educacional no que diz respeito à formação continuada de professores alfabetizadores.

A pesquisa, entendida como processo de investigação, é, por isso mesmo, um processo de construção de conhecimento. O conhecimento, portanto, é uma atividade humana e social mediada pelas diversas relações e contradições inerentes ao real. Ao fazer a opção

pela abordagem de pesquisa, o pesquisador deixa transparecer as concepções que norteiam essa escolha, pois a idéia de neutralidade não existe ao se pesquisar, contrariando assim, a idéia vigente por muito tempo.

A pesquisa qualitativa, na caracterização de André (1995), é uma pesquisa descritiva que prioriza a inserção do pesquisador no espaço onde se dão as relações do objeto de pesquisa. Dentro da abordagem da pesquisa qualitativa, a entrevista não se constitui apenas como uma técnica, mas é parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo. Na pesquisa qualitativa, a entrevista é um instrumento que permite ao pesquisador interagir como participante, ou seja, uma situação de trocas intersubjetivas. Szymanski (2004) considera a entrevista do tipo reflexiva algo muito além de um instrumento de coleta de dados em que o entrevistado tem uma atitude passiva, sendo apenas mero informante. Szymanski (2004) traz a entrevista para o campo das relações humanas. Nesse sentido, a autora afirma que:

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece. (Szymanski, 2004 p. 11).

1.3.2 Procedimentos metodológicos

Para analisar o processo de implementação de formação continuada de professores optou-se pela entrevista e análise documental, segundo a abordagem qualitativa. As informações obtidas foram analisadas conforme a fundamentação da análise de conteúdo, apresentada por Vergara (2005); Duarte (2005) e Barros (2005), estudiosos de Bardin. A análise de conteúdo, considerada uma técnica para o tratamento de dados, compreende três etapas básicas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos dados e interpretação (Vergara, 2005). Os documentos analisados, fundamentais na pesquisa foram: a Proposta Curricular da SEMED, o Caderno do 1º Ciclo e o Projeto Político Pedagógico da escola. Além desses documentos analisou-se o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), idealizado pelo MEC.

1.4 A estrutura da dissertação

Nesta dissertação apresenta-se o percurso realizado no desenvolvimento da pesquisa, ao investigar o processo de formação continuada oferecida aos professores do sistema de ensino municipal da cidade de São Luís. Com esse intuito, buscou-se investigar o processo de implementação da formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores do sistema de ensino municipal da cidade de São Luís, na visão dos sujeitos participantes nesse processo.

Nesse processo de investigação é relevante contextualizar historicamente a formação docente no âmbito das reformas educacionais para a América Latina a partir da década de 1990, evidenciando as políticas públicas voltados para a formação continuada dos professores alfabetizadores. Verifica-se, também, o papel da educação, da escola e do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno no contexto atual, refletindo sobre a atuação de cada um. Na seqüência, apontam-se os saberes necessários à sustentação teórico-prática da atividade do docente alfabetizador. Propõe-se, ainda, identificar os saberes que são construídos pelos professores alfabetizadores da rede municipal de São Luís nesta formação, verificando as orientações atuais da SEMED sobre a política de formação continuada de professores alfabetizadores.

Para tanto, o presente estudo foi estruturado seguindo a seguinte trajetória no processo de construção:

Na primeira parte mostra-se a justificativa da escolha do objeto, esboçando uma fundamentação teórica com base em autores que vão nortear a reflexão. Ainda nesta primeira parte apresenta-se o percurso metodológico, o universo da pesquisa, os sujeitos envolvidos e os procedimentos metodológicos utilizados nas coletas de dados. Finaliza-se descrevendo o modo de estruturação da dissertação.

A segunda parte, que trata sobre **A educação continuada e os desafios da atualidade**, tem por objetivo contextualizar historicamente a formação continuada de professores no âmbito das reformas educacionais para a América Latina a partir da década de 1990, analisando as políticas públicas que o Estado brasileiro implementa, visando a melhoria do desempenho da educação brasileira. Debate-se a temática a partir do entendimento de que

as mudanças ocorridas no mundo do trabalho refletem-se na educação e na formação do professor, pois o mundo atual exige uma prática docente capaz de atender a essas mudanças ocorridas no cenário mundial. A formação continuada revela-se, portanto, uma exigência da atividade profissional no mundo atual.

Na terceira parte discute-se **O papel da educação, da escola e do professor no contexto atual e os saberes necessários à formação continuada de um professor alfabetizador**. Face ao papel mediador da educação e da escola, o professor, enquanto mediador e transmissor da cultura, assume uma relevância no processo de ensino e aprendizagem, fazendo-se necessário que ele reveja suas concepções e práticas. A atribuição desses papéis leva ao entendimento de quão complexa é a tarefa da escola e dos professores, reafirmando a importância de uma reflexão crítica das políticas de formação docente que contemple a articulação entre a formação inicial, à realidade das escolas e à formação continuada.

Discute-se, dessa forma, a formação continuada dos professores na perspectiva histórico-cultural com a pretensão de trazer algumas contribuições dessa teoria para a educação. Os conceitos básicos da teoria de Vigotsky indicam elementos que levam a refletir sobre os saberes docentes que são elaborados, re-elaborados e apropriados pelo professor possibilitando-lhe uma práxis emancipatória. Procura-se, então, apresentar elementos que ajudem a esboçar a problemática do saber docente e suas interferências na prática pedagógica.

A quarta parte é a tentativa de compreender a complexidade do real do processo educativo, tomando como amostra uma Unidade de Educação Básica do sistema de ensino municipal de São Luís, e as propostas de **formação continuada de professores oferecida pela SEMED**, identificando as orientações atuais da SEMED sobre a política de formação continuada para os professores alfabetizadores. Utilizamos a entrevista e a análise documental como instrumentos metodológicos.

Encerra-se a dissertação com algumas inferências, de caráter pessoal e provisório, sobre a formação continuada de professores alfabetizadores. Acredita-se que as conclusões do presente trabalho não encerram as discussões nem as possibilidades de compreensão sobre a temática, mas podem constituir um início para novos estudos onde o tema seja mais aprofundado.

2. A EDUCAÇÃO CONTINUADA E OS DESAFIOS DA ATUALIDADE

No contexto das reformas educacionais para a América Latina, a partir da década de 1990, evidenciam-se as políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores alfabetizadores. A preocupação com a formação continuada tem marcado o discurso e a agenda das políticas educativas nas últimas décadas. Com diferentes denominações – continuada, permanente, contínua, em serviço – a formação de professores de forma permanente pode ser entendida como um duplo processo de aprofundamento, tanto pessoal, quanto social global, ou seja, a participação efetiva de cada sujeito envolvido. Quando se fala em educação continuada ou permanente, a idéia é de um processo contínuo, de necessidade de aperfeiçoamento constante. Nas palavras de Ferreira (2006, p.11),

A ‘formação continuada’ hoje precisa ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do (não) trabalho colocam, deve ser examinada quanto ao seu estatuto teórico e valor, finalidades e integração no mundo globalizado.

A sociedade atual é descrita como a “sociedade do aprendizado”, revelando, dessa forma, uma necessidade contínua de se viver aprendendo como garantia da sobrevivência. Para Rivero e Gallo (2004, p. 9-11), vivemos na ‘sociedade do conhecimento’. Isto significa que:

Nada mais nada menos que o conhecimento é, hoje, a principal “moeda de troca”, o principal “bem” que um indivíduo, uma instituição ou uma comunidade podem possuir. [...] Se o conhecimento é múltiplo, variado, não estanque e, sobretudo, se sua transmissão já não fica restrita à instituição escolar, mas se estende e se dilui pelas malhas da rede social, é de grande importância que se repense todo o processo de formação de professores, para atuar no contexto dessa “sociedade do conhecimento”. [...] Precisamos potencializar o educador para o principal desafio que se lhe coloca hoje, que é o de produzir novas potencialidades.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento não significa simples acúmulo de informações, os professores precisam perceber que a dificuldade de aprendizagem não se traduz somente em desinteresse ou desleixo do aluno, e sim, em dificuldade de interpretação significativa daquilo que lhe é transmitido. Assim, a prática pedagógica necessária ao fazer

docente é intencionalmente desenvolvida para a transformação da natureza e do homem. No entanto, esta prática requer do educador um conhecimento da realidade.

Para a teoria histórico-cultural o homem torna-se humano à medida que atua sobre a realidade. Aplica-se essa máxima também à identidade do professor que se torna professor à medida que atua sobre a sua realidade, ou seja, à medida que desenvolve sua prática pedagógica. O professor, de acordo com Zainko (2006), que conhece a realidade educacional a ser transformada pode, através de o aprendizado permanente, revisar as suas práticas docentes e nelas introduzir mudanças significativas.

De acordo com Piote (1975), Gramsci define o intelectual pelo lugar e pela função que ocupa no seio duma estrutura social. Ele ajuda a identificar o professor como intelectual capaz de adotar uma tomada de consciência sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atua. Porém, a concepção da realidade está baseada na concepção de homem e de mundo que se tem. Daí a necessidade de o professor ter consciência de tais concepções, para descobrir-se um intelectual, crítico e transformador capaz de promover mudanças.

Esta é, portanto, é uma preocupação pertinente à formação docente, pois o mundo atual exige uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. Mediante o contexto atual, nosso entendimento é de que a sociedade contemporânea reivindica uma educação social e historicamente construída pelo homem, capaz de abarcar toda uma diversidade. Exemplo disso são os desafios da formação profissional do professor.

Deste modo, pressupõe-se que o professor, enquanto ser social em permanente processo de formação, é um sujeito situado histórica e socialmente que leva para a prática pedagógica tudo o que aprendeu enquanto ser social e cultural, e não somente os conhecimentos aprendidos nos cursos de formação e treinamento. Logo, a formação docente é construída social e historicamente, portanto, não apenas no percurso profissional do professor. Essa construção deverá ter tanto a dimensão teórica, quanto prática.

Nesse sentido, a reflexão sobre a prática facilita a auto-compreensão do processo individual de formação, propiciando a unidade entre a teoria e a prática. Uma sólida formação do educador pode permitir as leituras necessárias tanto da prática como da teoria de tal forma

que a teoria possa efetivamente iluminar uma prática nova de qualidade (MELO 1999). Portanto, o processo de formação deve contemplar essas duas dimensões: teórica e prática.

A concepção da realidade está relacionada com a concepção de homem e de mundo que se tem. Para a dialética materialista, a realidade é a totalidade concreta, um todo estruturado, dialético, onde um fato ou conjunto de fatos pode vir a ser compreendido. A investigação da realidade com base no princípio metodológico da investigação dialética na concepção da totalidade concreta “significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como um momento do todo” (KOSIK, 1976, p. 40).

Segundo Zainko,

A reflexão sobre a prática pedagógica é dos primeiros indicadores de que aos poucos vem sendo construída uma perspectiva de busca do novo, da colocação em prática de uma nova compreensão do papel da instituição universitária e, conseqüentemente, do papel do professor na sociedade do conhecimento em gestação. (ZAINKO, 2006, p.206).

É relevante assinalar que a compreensão do papel da instituição universitária na formação docente é de fundamental importância, pois implica no novo perfil que se define para o educador diante das mudanças atuais, conforme afirma Kuenzer (1999):

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a à mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor à tarefairo, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou eletricista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domina meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um professor *sobrante*. (KUENZER, 1999, p.182, grifo do autor).

Esta formação constitui um processo que implica uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor enquanto sujeito capaz de intervir e transformar a realidade que o circunda. Nesse sentido, justifica-se a preocupação pela formação contínua de

professores, constituindo um dos sinais de mundialização das políticas educacionais impulsionadas por organismos internacionais como a UNESCO.

Placco e Silva (2005) apontam as várias dimensões pelas quais podem e devem ser formados os professores: (a) a dimensão técnico-científica, (b) a dimensão da formação continuada, (c) a dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico, (d) a dimensão dos saberes para ensinar, (e) a dimensão crítico-reflexiva e (f) a dimensão avaliativa. Destacam-se, na análise, a dimensão da formação continuada e a dimensão dos saberes para ensinar, por entendermos que são as mais aproximadas ao objeto desta investigação.

A discussão sobre a construção da formação continuada ocorre em vários aspectos. Dentre eles, o *lócus* da formação docente. Nesse debate, a escola é vista como o lugar de referência e importante no processo de formação continuada dos professores, tendo em vista que nesse cotidiano o professor aprende, desaprende, aprimora sua formação. Porém, nosso entendimento é o de que ao centrar o processo de formação continuada nas escolas, corre-se o risco de priorizar, apenas, os conhecimentos práticos dos professores, sem lhes dar a oportunidade de acesso a uma fundamentação teórica consistente. Portanto, a escola deve ser vista como um dos espaços de formação docente, mas não o único.

Com relação a este aspecto, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís entende que os espaços de formação dos professores, ou seja, as escolas e os Centros de Formação do Educador devem ser o *lócus* da atividade docente. Para a formação de coordenadores pedagógicos, que atuam como formadores de docentes nas escolas, esse *lócus* são os Centros de Formação do Educador.

Consoante com o estabelecido pela atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nos artigos 61 a 67, com respeito à formação docente, a SEMED desenvolve ações múltiplas e sistemáticas visando a um ensino de qualidade, o que implica mudanças e melhorias da prática educativa e da aprendizagem dos alunos. Para a SEMED, a formação continuada atualiza, permanentemente, seus profissionais da educação, constituindo-se em política prioritária.

No Brasil, alguns estudos marcam a discussão sobre a formação continuada, evidenciando a necessidade de se repensar as práticas de formação de professores na

contemporaneidade. Telma Weisz, especialista em psicologia da aprendizagem, ao referir-se à discussão em torno da formação continuada no Brasil, afirma que:

Nos últimos anos temos visto um aumento significativo das discussões sobre formação continuada de professores e uma oferta cada vez maior de ações de formação em serviço, tanto nas redes públicas quanto nas particulares de ensino. O que está atrás disso não é a idéia de que o professor não tem competência para fazer o seu trabalho, mas uma mudança na compreensão do seu papel [...] a bagagem de conhecimento com que ele sai de um curso de formação inicial será sempre insuficiente para desempenhar sua tarefa em sala de aula [...] mesmo que a formação inicial se transforme, não abolirá a exigência de um trabalho permanente de estudo e reflexão. (WEISZ, 2002, p. 117-118).

A autora é enfática ao afirmar que o professor é capaz de gerir sua formação. Porém, o que se tem constatado, conforme já mencionamos anteriormente, são os enormes desafios enfrentados no que diz respeito à sua autoformação, visto que a valorização do magistério é meta ainda não alcançada na sociedade capitalista brasileira. Historicamente, verifica-se que, para o professor desenvolver sua prática pedagógica, quase sempre o aperfeiçoamento e a atualização estão confiados à iniciativa individual como também às possibilidades materiais. Obviamente, cada educador é co-responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, não esperando apenas pelas políticas ou programas de formação contínua oferecidos pelo governo.

Sobre a construção dos cursos de formação continuada, Weisz (2002) afirma que não é necessário apenas oferecer um curso de formação em serviço aos professores, mas que, antes de tudo, é necessário uma re-significação do papel do professor. Nessa perspectiva, Vianna (2004, p. 45) ensina que:

A formação continuada deve envolver a atualização de conteúdo e renovação de sistemáticas de trabalho docente para exploração do conteúdo e de posturas diante da educação e do mundo em geral. Dentro dos parâmetros atuais, faz-se necessário formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que possam analisar e interpretar sua própria atividade didático-pedagógica, tornando a reflexão um instrumento de desenvolvimento de pensamento e ação.

2.1 Contextualizando historicamente a formação continuada

Para analisar a formação docente no Brasil, optou-se por fazer um recorte que vai das reformas educacionais para a América Latina a partir da década de 1990, até os dias atuais

e que se refletem na formação docente e nas práticas desenvolvidas pelo professor na sala de aula. Nesse sentido, evidencia-se como se configuram as políticas de formação neste período.

É justamente no contexto da reforma educacional a partir dessa década que o Estado brasileiro acena com políticas de formação inicial e continuada visando à melhoria do desempenho da educação brasileira, uma vez que os educadores são os mais responsabilizados pelo insucesso do aluno na escola.

Analisando historicamente a função assumida pelo Estado em decorrência das orientações neoliberais, verifica-se a participação determinante dos organismos internacionais², na orientação dessas funções (FMI, BM, OMC, BID, CEPAL, UNESCO), para os quais os interesses da ordem capitalista (mercadológica) estão acima dos interesses do campo social e democrático. O Estado brasileiro, ao abrir seu mercado para inserir-se na trama mundial, subordina-se ao capital financeiro internacional. Essa globalização perpassa todas as dimensões das políticas públicas sociais, especialmente a educação.

Os processos de reformas da educação na América Latina, nas últimas décadas, foram influenciados pela realização de eventos mundiais, marcando o período como um período de revolução na educação³. Integrando o grupo dos países mais populosos do mundo, o Brasil participou da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. O propósito fundamental da reunião foi o de gerar um contexto político favorável à educação e orientar as políticas educacionais para o fortalecimento da educação básica, proporcionar maior atenção aos processos de aprendizagem e buscar satisfazer as necessidades fundamentais de aprendizado.

Outros eventos mundiais, como a Reunião dos Ministros de Educação, os PROMEDLAC⁴, sucederam-se a essa reunião. O primeiro PROMEDLAC aconteceu em 1991, em Quito, e foi o marco mais importante no âmbito da política de educação na década de 1990. Em 1993, o PROMEDLAC aconteceu em Santiago do Chile. No mesmo ano, foi

² FMI – Fundo Monetário Internacional; BM – Banco Mundial; OMC – Organização Mundial do Comércio; BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento; CEPAL – Comissão Econômica Para América Latina e Caribe; UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

³ Abertura a novas alianças - Entre as diferentes formas de abertura que se criaram, estão: os Congressos Pedagógicos; os Acordos Nacionais; os Planos Decenais; os Fóruns Públicos; as Leis de Educação.

⁴ Reunião de Ministros de Educação convocados pela Unesco para analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe.

realizado o Seminário Internacional organizado pela Unesco também em Santiago do Chile. Outro evento também importante no âmbito das reformas foi a 24ª Reunião da CEPAL, em Santiago do Chile, em 1992, convocando os Ministros da Economia e Finanças dos países da região.

O objetivo desses encontros foi situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento capitalista por sua contribuição tanto no aspecto econômico, quanto no social; iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão: melhorar os níveis de qualidade de aprendizado por meio de ações no nível macro e micro através da instalação de sistemas nacionais de avaliação; desenvolver programas compensatórios de discriminação positiva e a reforma curricular.

Um novo tipo de gestão e os níveis de qualidade das aprendizagens foram temas principais do debate nas reuniões que se seguiram aos PROMEDLAC. Ficou acordada, então, a necessidade da criação de sistemas nacionais de avaliação e o desenvolvimento de programas de discriminação positiva. A escola e seus processos foram alvos de atenção no que concerne ao grau de autonomia a um currículo adaptado às escolas, visto que se discutiu também sobre a descentralização curricular.

De acordo com Vianna,

A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), houve uma mudança significativa na estrutura e no funcionamento da educação brasileira e na formação de seus docentes. Este dispositivo legal dedica o seu artigo 61 à formação dos profissionais da educação, que deverá estar assentada sobre a associação entre teorias e práticas, via capacitação em serviço e sobre o aproveitamento de experiências na área de formação em instituições de ensino e outras instituições. (VIANNA, 2004, p.42)

No debate da temática sobre formação continuada, a valorização do magistério ganha destaque no cenário educacional brasileiro. Verifica-se, na reforma do ensino, que a LDB nº 9394/96 forneceu bases para as novas políticas de formação de professores. O título VI, artigos 61 a 67, trata dos profissionais da educação, onde são definidos três campos de formação no âmbito do magistério: a inicial, a pedagógica e a continuada. Esses campos de formação constituem a nova configuração da formação de professores.

No contexto das reformas educacionais, no âmbito da formação dos professores, a atual LDB estabelece em seu artigo 62 que 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 [...]”. A construção e regulamentação dessa política, na última década, vêm acontecendo pela expansão dos Institutos Superiores de Educação e cursos normais superiores, reconhecidos como instâncias privilegiadas de formação de professores para atuarem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Sobre essa questão, Tanuri (2000), ao traçar a trajetória do Curso de Pedagogia, acentua a sua progressiva orientação com vistas ao preparo do pessoal docente para a educação infantil e para os anos iniciais da escolaridade. Quanto aos Institutos Superiores de Educação (ISE), de conformidade com o art. 63 da atual LDB, deverão manter “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”. A autora afirma que, apesar da conquista legal, a formação em nível superior continua sendo um grande desafio para os educadores.

Do ponto de vista da formação continuada, o papel da formação em serviço é destacado na LDB para a qual não são definidos princípios e procedimentos: “A formação de profissionais da educação [...] terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (art, 61, inc. I). De acordo com Freitas (2003), a formação em serviço proposta pela nova LDB, de certa forma, recupera a concepção em vigor na década de 1960,

Trazendo para o âmbito da legislação a ênfase na experiência e nas práticas como elemento definidor da qualidade da formação, restringindo a importância da sólida formação teórica e epistemológica no campo da educação e imprimindo a visão dicotômica da relação teoria e prática. (FREITAS, 2003, p. 1098)

Nesse sentido, entende-se que a formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual, porém reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. A formação inicial oferece o conhecimento que deve ser reelaborado e especificado na atividade profissional de modo a atender a dinamicidade, a complexidade e a diversidade exigidas no cotidiano. A formação continuada, portanto, deve ser voltada para desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva do professor, uma vez que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, que envolve novas aprendizagens, não uma simples aplicação daquilo que foi aprendido. Fusari chama a atenção sobre a exigência da formação continuada na atualidade: “É preciso cautela para que ela não decole

como área independente, mas como parte integrante da formação do educando” (FUSARI, 2005, p. 23).

O conjunto de reformas educacionais, já apresentadas neste trabalho, que inclui o novo modelo de formação de professores, responde às novas demandas do mundo do trabalho. Convém que se perceba os reflexos das mudanças no mundo do trabalho sobre a educação e formação dos professores.

As novas políticas, segundo Kuenzer (1999), conduzem à polarização das competências, por meio de uma concepção de sistema educacional que articula formação e mercado.

A investigação das mudanças ocorridas no mundo do trabalho que se refletem na educação e na formação do professor revela que a cada etapa de desenvolvimento social e econômico corresponde projetos pedagógicos que, por sua vez, correspondem a perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante (KUENZER apud CABRAL NETO; MACEDO, 2006). A esse respeito Libâneo (2003), afirma que a racionalidade financeira que existe na área educacional vem desde as reformas educacionais de meados dos anos 1990, cujas preocupações custo-benefício, eficácia-eficiência são provenientes do ambiente empresarial, ressurgindo, dessa forma, a teoria do capital humano com outras roupagens.

As revoluções técnico-científicas originam demandas em todas as esferas sociais. Essas transformações, por sua vez, requerem indivíduos atualizados, capazes de acompanhar as exigências decorrentes desse processo de mudança. A essa política articulam-se os princípios que embasam as reformas educacionais na década de 1990.

Os princípios e diretrizes da Rede Nacional de Formação Continuada, que serão discutidos no item seguinte, revelam uma concepção de educação onde não há a dicotomia entre a teoria e a prática na formação docente; revelam, antes de tudo, um compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Contraditoriamente, porém, vê-se algo bem diferente na prática. Em detrimento do que as políticas públicas para a educação postulam, a realidade educacional brasileira aponta para uma diversidade em torno da formação continuada de professores. É neste contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novas perspectivas.

2.2 Políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores

As políticas de formação do educador propostas pelas reformas nas últimas décadas têm merecido críticas visto que essas políticas de formação inviabilizam a construção da identidade do professor como cientista da educação, conforme citamos anteriormente, para constituí-lo, segundo Kuenzer, como “tarefeiro”, dado o aligeiramento e a desqualificação de sua formação (1999). Para essa autora não existe um modelo de formação *a priori*, mas modelos que se diferenciam, dada as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores).

No embate das políticas de formação docente há questionamentos em torno do aprofundamento do curso da formação inicial e a conseqüente necessidade de o professor estar em constante processo de formação. Indaga-se, então: que saberes devem ser contemplados na formação continuada de um professor? Na busca de resposta a essa questão é preciso ouvir as vozes dos sujeitos - os professores, enquanto protagonistas, pois acreditamos que o professor é co-responsável por sua própria formação.

De acordo com a política educacional no âmbito das reformas, esse professor precisa ser avaliado e certificado em função da sua produtividade. Essa avaliação será mediante o padrão da sua formação, tanto inicial como continuada. Questiona-se, então, tal avaliação uma vez que não são dadas ao professor condições de trabalho, isto no sentido amplo: salário; estrutura de funcionamento para as escolas; material didático etc. Qual é o papel do professor, de acordo com esse modelo?

O profissional docente, portanto, deve atender às novas exigências de mudanças ocorridas em nível mundial. Nesse sentido, o perfil do professor requerido para atuar nesse contexto, vem à tona das discussões. Pergunta-se: que conhecimentos o professor deve possuir para que o seu trabalho pedagógico atenda aos novos requisitos de sua profissão? “Hoje não basta ao professor apenas dominar os conteúdos a serem ministrados; cabe-lhe também refletir constantemente sobre a sua prática, atuar como facilitador e mediador do processo de aprendizagem de seus alunos e usar com proficiência a linguagem dos meios de informação” (CABRAL NETO; NASCIMENTO; LIMA 2006, p.214). Disso resulta que o

professor exerce um trabalho teórico-prático e é essa indissociabilidade que lhe possibilita ser reflexivo.

Dentre os vários autores que vêm se dedicando ao estudo da formação continuada do professor, Nóvoa (apud CABRAL NETO, NASCIMENTO; LIMA, 2006) classifica os modelos de formação em estruturantes e construtivistas, chamando a atenção para o que se propõe cada um deles.

Os modelos estruturantes propõem programas, procedimentos e recursos a serem utilizados em ações de formação continuada para diferentes grupos de professores. São organizados previamente tendo como embasamento a lógica da racionalidade técnica. Em curto prazo, são mais eficientes.

Os modelos construtivistas organizam-se a partir dos contextos educativos e das necessidades dos indivíduos a quem se destina essa formação. São mais adequados, pois contribuem para a mudança na atuação pedagógica, porque partem das necessidades dos docentes; seus estudos teóricos fundamentam a realidade cotidiana, auxiliando nos reflexos coletivos e na organização de ações para a superação de determinadas situações-problema, surgidas no decorrer da prática educativa.

Adotando essa mesma visão, Veiga (2006) afirma que há duas perspectivas de formação de professores: a formação docente como tecnólogo do ensino e a formação docente enquanto agente social. A primeira perspectiva apresenta um caráter meramente técnico-profissional e faz parte do programa neoliberal para uma sociedade globalizada, cuja política educacional é de abrangência internacional. Os cursos de formação de professores de tal proposta de formação estão adequados às demandas do mercado. Veiga esclarece como formar na perspectiva do tecnólogo do ensino:

O professor é um tecnólogo reproduzidor de conhecimentos acumulados pela humanidade. Sua ação situa-se no plano dos meios e das estratégias de ensino; Centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir do que fazer. Essa perspectiva de formação centrada em competências é restrita, e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla, que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada. Essa concepção confere ao trabalho do professor um caráter muito ligado à atividade

artesanal, restringindo competências a um saber prático. (VEIGA, apud CABRAL NETO; NASCIMENTO; LIMA 2006, p.222)

Para a autora, a perspectiva de formação centrada nas competências destina-se a formar o tecnólogo do ensino, e é desprovida de qualquer consistência teórica, sendo somente utilitarista e fragmentária.

A segunda perspectiva, de acordo com Veiga (apud CABRAL NETO, NASCIMENTO; LIMA 2006), é a da formação do professor como agente social, que é embasada nas idéias dos educadores que defendem uma educação crítica e emancipadora. Segundo a autora, essa perspectiva de formação apresenta alguns elementos: (a) uma formação teórica de qualidade que permite aos professores terem acesso a todo um corpo teórico-metodológico de conhecimentos, de modo a que se tornem profissionais críticos e conscientes da importância de seu papel social; (b) a formação continuada deve ser articulada à formação inicial; (c) os processos de formação continuada não devem promover ações homogêneas e padronizadas.

Assim, concorda-se com as considerações feitas por esses autores, de que a formação docente deve se concretizar segundo os princípios e fins de uma educação crítica e emancipadora. E que, embora necessária e importante, não deve se restringir à atualização dos conhecimentos e de adequação às demandas do mercado, ótica assumida pelos programas oficiais. Desta feita, requer-se um modelo de formação que atenda não somente a lógica do mercado, mas, e, sobretudo, as necessidades do professor e do aluno. O tecnólogo do ensino é formado na dimensão do saber fazer. Questiona-se então: um modelo de formação continuada baseada no saber fazer, logo, pragmatista, utilitarista, atenderá a tais necessidades?

Ao elaborar os referenciais para a formação de professores, o MEC (1998) o faz numa concepção de formação que define tanto a metodologia quanto a organização curricular e institucional. O pensamento que norteia essa elaboração entende a metodologia como modo de organizar as situações didáticas e de orientar a aprendizagem considerando a relação entre o que, e como se aprende. Isso demanda flexibilidade das ações de formação, que não devem ser sempre organizadas e propostas de uma única forma, mas de acordo com as necessidades de aprendizagens do professor e as características do que se aprende.

Desse modo, é de suma importância a análise de modelos de intervenção didática na formação de professores, respeitando o princípio de que os bons modelos devem ser

tomados como referência e não copiados.

No Brasil, as políticas de formação inicial e continuada seguem diferentes concepções de formação. Estudos realizados sobre a formação do professor indicam diferentes modelos de formação os quais revelam a intencionalidade dos mesmos. As iniciativas do governo brasileiro, especialmente a partir da década de 1990, para a valorização do magistério prevêm, dentre outras ações, a formação continuada. Com respeito a isso, a política educacional do governo federal, no ano de 2003, com o então ministro da educação Cristovam Buarque, tinha como alicerces os seguintes eixos: (a) igualdade de oportunidades educacionais e de acesso ao conhecimento; (b) qualidade social; (c) valorização dos profissionais da educação; (d) democracia e autonomia; (e) financiamento da educação. Essa política articula questões relativas a salário, a carreira e a formação de professores. O entendimento do então governo era de que a consolidação da escola pública de qualidade para todos está diretamente relacionada com a valorização e a formação dos professores (as) brasileiros (as).

É necessário perceber que a criação do Pacto pela valorização do magistério e qualidade da educação em 1995 já visava construir de forma integrada e compartilhada as condições à adequada formação do professor. Portanto, a política educacional do governo federal no ano de 2003 fazia parte do Plano Decenal de Educação para Todos.

O Pacto pela valorização do magistério e qualidade da educação é um ponto basilar do Plano Decenal de Educação para Todos, caracterizando um instrumento-guia pela recuperação da educação básica (1993-2003). O Pacto estabelece, dentre outras linhas de ação⁵, a formação inicial e a formação continuada do magistério capazes de responder às demandas da educação básica de qualidade para todos. Como base nas políticas de formação, o Pacto é a concretização do COMPROMISSO Nacional da Educação para Todos

⁵ As Linhas de Ação do Pacto que dizem respeito à formação docente: formação de docentes para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, progressivamente até o nível superior; revisão dos programas de licenciatura (5ª à 8ª série); a reorganização do sistema de formação de professores em nível médio; reorientação dos programas de pós-graduação para o magistério (formadores e especialistas em educação); a reestruturação e sistematização dos programas de formação continuada do magistério; o aproveitamento das novas tecnologias e diversas modalidades de educação à distância (formação continuada e regiões de difícil acesso).

(14/05/1993) e do ACORDO feito durante a conferência Nacional de Educação para Todos (02/09/1994). Nele estão indicados os postulados que devem balizar as políticas e as ações das diferentes instâncias e segmentos para construir de forma integrada e compartilhada as condições necessárias à adequada formação do professor e ao competente exercício do magistério. Participam do Pacto instâncias do poder público: União, Estados, Distrito Federal e Municípios e entidades representativas da sociedade: professores, dirigentes escolares, família e sociedade civil.

Pensando na melhoria da formação dos professores e dos alunos, o MEC criou, em 2003, a Rede Nacional de Formação Continuada⁶, cujo público-alvo são professores de Educação Básica, em exercício, diretores de escola, equipe gestora e dirigentes dos sistemas públicos de educação.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica propõe alguns objetivos, dentre os quais interessa destacar, para o nosso objeto de estudo, os seguintes: (a) institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada; (b) contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos; (c) desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros no desenvolvimento da formação docente e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.

Ora, com base nos estudos que estamos desenvolvendo, fica claro que o governo acena com proposta de formação docente cujos dispositivos legais apontam um caminho que se constitui em desafios aos sistemas, aos educadores, à escola, “não só de um *novo fazer*, mas de *fazer bem*, o que a nós foi anunciado como *novo*”. (RIVERO, 2004, p. 93)

Para nortear o processo de implementação da Rede Nacional de Formação Continuada, princípios e diretrizes foram definidos e adotados pelo MEC. São eles:

⁶ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, criada com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, é composta por Universidades que se constituem *Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação*. Cada um desses Centros mantém uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação. Na constituição da REDE, ficou clara a ênfase atribuída à capacidade de articulação e ao estabelecimento de parcerias dos Centros com outras Universidades para o cumprimento das propostas conveniadas.

- a) a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual;
- b) a formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;
- c) a formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento;
- d) a formação, para ser continuada, deve integrar-se no dia-a-dia da escola;
- e) a formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.

Embora os princípios e diretrizes definidos e adotados pelo MEC para nortear o processo de implementação da Rede Nacional de Formação Continuada expressem a preocupação com uma formação docente baseada na epistemologia da teoria, no nosso entendimento, de acordo com os teóricos citados neste trabalho, e na inserção no campo de pesquisa, persiste o que afirmamos anteriormente: a dicotomia entre a teoria e a prática.

2.3 A política de formação continuada de professores alfabetizadores – o PROFA

O governo brasileiro, visando à melhoria e qualidade da formação docente, criou o curso de aprofundamento teórico-metodológico para professores e formadores que trabalham com a alfabetização - O PROFA⁷, que tem por objetivo desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever.

É relevante a inserção desse programa no debate sobre a formação dos professores no Brasil, pois a questão da profissionalização docente e das competências profissionais foram a base para a sua organização. Quando da sua criação o programa visava superar a

⁷ A idéia de investir na “formação em serviço”, que neste Programa também se denomina “formação contínua”, é justificada no compromisso firmado pelo Ministério da Educação com o processo de profissionalização do magistério.

inadequação da formação inicial do professor alfabetizador.

Com esse entendimento, o MEC idealizou o PROFA no intuito de contribuir para a superação dos problemas oriundos dessa formação inicial inadequada, focalizando a melhoria do ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais. Participam do PROFA os formadores⁸ e professores cursistas. Através desse programa, os professores alfabetizadores teriam acesso aos conhecimentos e metodologias sobre a alfabetização. Deste modo, o PROFA surge como uma resposta às necessidades dos professores alfabetizadores.

O PROFA é uma proposta de formação em serviço destinada a professores alfabetizadores, idealizada pela Secretaria de Ensino Fundamental – SEF – do Ministério da Educação do Brasil durante os anos de 1999 e 2001. Algumas secretarias de educação e universidades brasileiras implementaram a proposta a partir do ano de 2001. Consoante com as mudanças ocorridas na educação nessas últimas décadas no Brasil, a SEMED, Secretaria Municipal de Educação de São Luís, tem promovido ações de formação continuada para os professores, implementando o PROFA a partir de 2001.

Como um programa de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores o PROFA contribui para o aprofundamento teórico-metodológico de professores e formadores que trabalham com a alfabetização. O Programa é organizado em módulos e cada módulo é organizado em unidades. As unidades dos módulos mantêm a mesma estrutura: carga horária; temas das unidades; expectativas de aprendizagem; contrato didático; caracterização dos materiais; além de outros materiais que serão descritos mais adiante.

O tempo previsto para o desenvolvimento de cada unidade é de 3 horas. Uma estimativa da distribuição desse tempo entre as atividades é apresentada no quadro síntese, no início de cada unidade. Evidentemente, trata-se de uma referência, pois podem ocorrer alterações, dependendo do tamanho do grupo e do grau de participação, ou da necessidade eventual de dedicar mais tempo a alguma atividade. De qualquer modo, o formador deve estar atento para assegurar a realização de todas as atividades, pois elas obedecem a um encadeamento intencional. **Os objetivos** orientam o desenvolvimento das atividades e as

⁸ Designa-se “formador”, no PROFA, a pessoa responsável por contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores (professores cursistas) por meio da coordenação dos grupos de formação. É pertinente destacar que o Sr. Paulo Renato de Souza, no período de idealização e organização do PROFA, representava o Ministério da Educação no segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso.

intervenções do formador, e estão diretamente relacionados aos conteúdos daquela unidade. Os **conteúdos** são os principais conceitos, procedimentos e atitudes abordados na unidade. As **atividades** são de dois tipos: permanentes e seqüenciadas. As permanentes incluem Leitura Compartilhada, Rede de Idéias e Trabalho Pessoal.

O PROFA utiliza os seguintes materiais nos encontros de formação: programas de vídeo, caderno de registro, registro, coletânea de textos, contribuições à prática pedagógica, catálogo de resenhas e Caderno de Perguntas dirigidas aos formadores assim caracterizados:

Programas de vídeo - por serem parte integrante das unidades, os programas de vídeo precisam ser apresentados de acordo com a estratégia proposta – obedecendo às indicações de pausas e de discussões – para que o grupo de professores possa compreender da melhor forma possível os conteúdos tratados e relacioná-los com o que já foi estudado. Cada programa deve ser transmitido na íntegra, tendo em vista que os conteúdos são criteriosamente selecionados e encadeados de maneira a apresentar, por assim dizer, um “texto informativo ilustrado” sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Caderno de Registro – o professor irá utilizar o mesmo fichário em que irá organizar os textos e registros indicados em cada unidade. É recomendável que os materiais sejam encadernados junto com a capa do Fichário que identifica o módulo ao qual o material pertence.

Registros – o registro escrito é fundamental durante todo o processo de formação do professor; são imprescindíveis o incentivo e a orientação do formador para que ele invista em sua condição de escritor. Registrar é um procedimento que se aprende pelo exercício freqüente; cabe ao formador contribuir para que os professores possam aprimorar cada vez mais sua produção escrita.

Coletânea de textos – cada módulo apresenta um novo conjunto de textos, que deverá ser progressivamente arquivado no fichário *Caderno de Registro*.

Contribuições à prática pedagógica – esse tipo de subsídio é muito importante, porque explicita as principais implicações pedagógicas dos conteúdos abordados no curso. Por isso, os professores precisam tê-los sempre a seu alcance, prontos para uma consulta fácil, seja por necessidade própria, ou para atender a uma orientação do formador.

Catálogo de resenhas – a finalidade do catálogo de resenhas é contribuir para a ampliação do universo cultural dos professores. Para que sejam bons profissionais, não lhes basta dominar os assuntos relacionados diretamente à área em que atuam: é indispensável transitar por outros campos de conhecimento, ter acesso a informações e linguagens diversificadas.

Caderno de perguntas que os professores nos fazem – trata-se de uma compilação de perguntas sobre didática da alfabetização com o objetivo de fornecer aos formadores subsídios para possíveis respostas, em caso de consultas similares. Além das respostas, há indicações bibliográficas para aprofundar o estudo dos assuntos abordados.

Cada módulo trabalha com um conteúdo específico:

MÓDULO 1 – Trata de conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização.

MÓDULO 2 – Contém discussões sobre situações didáticas de alfabetização.

MÓDULO 3 – Traz situações didáticas de outros conteúdos da língua portuguesa que fazem sentido no período de alfabetização.

A continuidade do processo de formação de professores é uma necessidade sentida por grande parte dos docentes dos sistemas de ensino. Tanto que, em uma pesquisa encomendada pela revista Escola Nova, em junho de 2007, os professores de redes públicas do Brasil, ao serem entrevistados, afirmaram que embora tivessem tido uma formação inicial excelente, reconheciam não estar preparados para enfrentar a realidade da sala de aula. Dentre os maiores problemas enfrentados, os professores apontaram: ausência dos pais, desmotivação dos alunos, indisciplina e falta de atenção. É relevante ressaltar o depoimento de Trevisan (2007), nessa mesma entrevista à revista, ao afirmar que “A maioria dos cursos de formação continuada não leva em conta as necessidades cotidianas do professor. É por isso que fica a sensação de que nada se resolve depois de frequentá-los”.

Uma nova pesquisa foi encomendada, dessa vez, à Fundação Carlos Chagas, publicada em outubro de 2008, em que são analisados 71 currículos de instituições de ensino públicas e particulares do Brasil. O resultado da pesquisa revela o descompasso entre o que as faculdades de pedagogia oferecem aos professores e a realidade encontrada por eles nas escolas. Participando do bloco da reportagem sobre formação docente, o atual ministro da educação, Fernando Haddad, ao ser entrevistado, afirma que “dar aula não é nada simples. Talvez seja a atividade mais sofisticada que a espécie humana já concebeu”. Com essa afirmação o ministro justifica a ênfase dada à formação de professores pelo Ministério da Educação. Na entrevista, o ministro analisa a formação docente como uma missão complexa, afirmando que o curso de pedagogia está muito distante do “chão da escola”, e anuncia a criação, em outubro (2008) do Sistema Nacional de Formação do Magistério, “justamente porque o curso de Pedagogia não está preparando para formar professores”. Contudo, cremos que não seria apenas através do Sistema Nacional de Formação do Magistério que estaria resolvido o problema da formação docente.

Kuenzer (1999), analisando as políticas atuais de formação de professores, afirma que as mesmas estão assentadas numa visão pragmática e tecnicista de formação do educador, pois a ênfase está na dimensão instrumentalizadora do conhecimento, privilegiando a prática em detrimento da teoria, o que a autora denomina de *a epistemologia da prática*. Nessa discussão há quem defenda a idéia de que o currículo do curso de pedagogia privilegia a teoria em detrimento da prática.

Visando a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, a formação continuada é considerada um instrumento que permite a construção de um novo perfil profissional docente. Esse perfil é ajustado não só à educação do século XXI, mas também às demandas advindas da reestruturação produtiva em desenvolvimento no mundo do trabalho. Tal modalidade de formação, de acordo com Kuenzer (1999), inviabiliza a construção da identidade do professor como cientista da educação, visto que o projeto de formação desse professor está centrado apenas no *fazer prático*.

A identidade do professor, enquanto cientista da educação é, sem dúvida, um desafio à formação docente. No cenário que embasa essa reflexão, as reformas educacionais no bojo das mudanças mundiais, vamos encontrar as justificativas para o perfil do educador numa visão pragmatista, baseada no *saber fazer*.

Portanto, formar o educador, hoje, significa enfrentar o desafio de superar a concepção que privilegia a prática em detrimento da teoria, que faz do professor um tarefeiro. Significa também assumir o compromisso de uma formação que permita ao professor estar em constante processo de formação, atualizando-se “para que cresça cada vez mais, como pessoa, profissional e cidadão, e possa auxiliar seus alunos no processo de construção interativa de seus conhecimentos e sempre com muita qualidade”. (RIVERO; GALLO, 2004, p.44).

3. O PAPEL DA EDUCAÇÃO, DA ESCOLA E DO PROFESSOR NO CONTEXTO ATUAL

Investigar o papel da educação, da escola e do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno nos leva a fazer considerações sobre o conjunto de elementos que a teoria histórico-cultural apresenta para a reflexão acerca do processo ensino-aprendizagem. Repensar o papel da educação levando em consideração o desenvolvimento da inteligência e da personalidade seria reconhecer o papel humanizador da educação, uma vez que o homem não nasce humano. Para a teoria histórico-cultural, o ser humano e sua humanidade são produtos da história e são os próprios seres humanos que se criam a si próprios ao longo da história. Desse modo, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade –habilidades, aptidões, capacidades, valores – constitui um processo de educação e, nesse processo, a escola e o professor, como mediador e transmissor da cultura acumulada, desempenham papel fundamental.

Vale ressaltar, nesse processo de educação, a necessidade e a importância da formação continuada como uma exigência da atividade profissional no mundo atual, buscando formas adequadas de desenvolvimento da prática pedagógica para que a educação, a escola e o professor cumpram seu papel na formação e no desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças, o que equivale dizer, o desenvolvimento humano.

3.1 O papel humanizador da educação

A teoria histórico-cultural apresenta um conjunto de elementos para a reflexão acerca do processo ensino-aprendizagem que nos leva a repensar o papel da educação. Levando-se em consideração que o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é papel da educação, seria correto afirmar que o papel da educação é humanizador, uma vez que o homem não nasce humano, como afirmado anteriormente.

Embora para Vigotsky (2001) a aprendizagem da criança comece muito antes da aprendizagem escolar, porém a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de

desenvolvimento. Nesse processo de educação, ressalta-se a necessidade e a importância da formação continuada como uma exigência da atividade profissional no mundo atual.

Se o processo de desenvolvimento da inteligência e da personalidade constitui um processo de educação, cabe a esta compreender as forças que movem o desenvolvimento humano, como também a relação entre aprendizado e desenvolvimento. Contrariando a teoria que defende que o desenvolvimento antecede a aprendizagem, a teoria histórico-cultural ensina que a aprendizagem antecede ao desenvolvimento, visto que as características humanas nos seres humanos não são naturalmente dadas ao nascer, ou seja, o desenvolvimento humano não seria garantido pela carga biológica presente no nascimento enquanto potencialidades inatas. Ao contrário, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é externamente motivado. Sobre isso, Vigotsky afirma que “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente”.(VIGOTSKY, 2001, p.115)

A concepção naturista diz que a criança já nasce com um conjunto de potencialidades inatas que as condições de vida e educação vão ajudar a desenvolver. Para Vigotsky e outros estudiosos que se juntaram à sua escola, o homem não nasce humano. O homem se torna humano à medida que atua sobre a realidade. Portanto, sua humanidade é externa a ele, desenvolvida ao longo do processo de apropriação da cultura. Dito de outro modo, a humanidade é socialmente criada ao longo da história.

Compreender essa relação aprendizagem-desenvolvimento leva-nos a repensar o papel da educação. Para os empiristas, o papel da educação é facilitar o desenvolvimento de aptidões que estão naturalmente dadas. Para a teoria histórico-cultural, essas aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos, são garantidas pela educação, ou seja, é papel da educação garantir a criação de aptidões, possibilitando, através das condições de vida e educação, o acesso dessas novas gerações à cultura historicamente acumulada.

Apesar de essenciais, as características inatas do indivíduo não são suficientes para seu desenvolvimento, mas as relações do indivíduo com a cultura, essas sim, constituem condição essencial para esse desenvolvimento. Isso significa que não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. Falar, pensar, lembrar, emocionar-se, amar, a aptidão para a leitura, para a escrita são capacidades possibilitadas pelo aprendizado. O

despertar dessas capacidades e aptidões vem do contato da criança com a cultura, com os adultos e com as crianças mais velhas. Portanto, a falta de situações que permitam o aprendizado impede o desenvolvimento. Vale lembrar o que Vigotsky ensina sobre o que vem a ser o bom ensino: aquele em que a criança avança o que já sabe e a desafia para aprender o que ela ainda não sabe ou ainda não é capaz de fazer sem a ajuda de outros.

Desse ponto de vista, cabe levantar alguns questionamentos sobre o processo ensino-aprendizagem no que diz respeito à relação aprendizagem e desenvolvimento do aluno o que nos leva a repensar o papel da educação. Seria o papel da educação facilitar o desenvolvimento de aptidões que estão naturalmente dadas? Ou seria garantir a criação de aptidões, possibilitando incorporar os objetos da cultura? Melo (2006) responde, afirmando que para que seja garantida a criação de aptidões nas novas gerações é necessário que as condições de vida e educação possibilitem o acesso dessas novas gerações à cultura historicamente acumulada. Nessa perspectiva devemos pensar que o que está em processo na infância é o desenvolvimento da inteligência e da personalidade. Portanto, o papel da educação é humanizador, considerando a perspectiva de humanização defendida pelo enfoque teórico histórico-cultural. Desse modo, reafirma-se o papel da escola e do professor enquanto mediadores da formação cultural.

3.1.1 O papel essencial do educador

No papel essencial de mediador e transmissor da cultura acumulada, o professor é sujeito ativo no processo de ensino, devendo ter a compreensão do sentido da atividade para o processo de aprendizagem, o que poderá contribuir para a melhoria da qualidade de muitas situações escolares. Como exemplo, citamos os processos de aquisição da leitura e da escrita com a finalidade apenas de ensinar a criança a ler e escrever. Esses processos não utilizam a leitura e a escrita para o fim verdadeiro para o qual foram criadas, nem geram a necessidades de leitura e escrita na criança.

A leitura e a escrita tratadas desse modo não fazem sentido para a criança que aprende e, dessa forma, não garantem seu desenvolvimento. Não tem sentido para a criança ler apenas para aprender a ler e escrever apenas para aprender a escrever. Essas são tarefas que podem fazer sentido para o adulto que ensina, mas não para a criança que está sendo introduzida no mundo da escrita.

O psicolinguista Smith (1999) diz que papel do professor que ensina a ler e a escrever é facilitar a leitura para as crianças quando elas podem ler muito pouco ou quase nada, ou seja, tornar a leitura significativa, atraente e útil, além de uma experiência freqüente para as crianças. Entende-se que o uso de variados gêneros literários, ajustados às necessidades de aprendizagem dos alunos, obedece a essa recomendação, pois, cada texto com sua finalidade específica atende ao princípio de tornar o estudo da língua em um objeto de uso social. Dessa forma, o aprendizado da leitura e da escrita torna-se significativo, atraente e útil, como sugere Frank Smith.

Partindo da compreensão de que a criança é o sujeito ativo ao realizar a atividade e que esta deve ser significativa para garantir a apropriação do conhecimento o professor deverá se questionar: Como a criança pode realizar sozinha uma atividade, haja vista que o bom ensino é aquele que incide sobre o que a criança ainda não sabe? Esta pergunta nos leva a refletir sobre o fazer compartilhado entre o educador e a criança, o qual garante uma atitude ativa em relação ao conhecimento e ao mesmo tempo garante que a criança conheça o novo. Desse modo, o fazer compartilhado do educador é coordenar e dirigir o processo de ensino para o desenvolvimento das qualidades humanas, compartilhando com a criança os passos dos procedimentos didáticos, os objetivos das tarefas propostas, a divisão das tarefas possíveis. Essa atitude vai provocar a iniciativa e a atividade da criança no processo de execução da tarefa, assim como sua participação na avaliação da atividade desenvolvida. Vigotsky esclarece: O mestre deve sempre levar em conta se o material que ele oferece corresponde às leis básicas da atividade da atenção. (VIGOTSKY, 2001, p.168).

No que concerne às condições para a realização das máximas possibilidades da criança e de seu desenvolvimento harmônico, entendemos que as mesmas não se criam pelo ensino forçado, antecipado, com o objetivo de diminuir a infância, convertendo, antes do tempo, a criança em escolar. As atividades lúdica, prática e plástica e, também, da

comunicação das crianças entre si e com os adultos devem constituir parte fundamental dessas condições.

Compreender, analisar ou explicar a realidade e os fenômenos sociais e educacionais, fazendo a devida relação é, pois, o papel do investigador, do cientista, do professor, ou seja, do intelectual. Conforme já referido, Piote (1975), diz que para Gramsci o educador é um intelectual. No que se refere ao papel do professor como intelectual, o conceito de visão de mundo no desempenho da função intelectual é de suma importância.

Quando o professor investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos promove a articulação entre os objetivos educativos, as circunstâncias contextuais e as possibilidades de aprendizagem de seus alunos, constituindo seu maior compromisso. Para isso é necessário que o professor, no desempenho da função intelectual, mediante sua visão de homem e de mundo, saiba apreender a realidade, seus fenômenos e suas relações, para intervir de modo construtivo nessa realidade, garantindo assim, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade humana.

A atitude investigativa dos professores permite que ele se envolva afetiva e cognitivamente, questionando as próprias crenças, propondo e experimentando alternativas. O exercício da reflexão sobre a prática deve ser sistemático desde o início do curso de formação inicial de professores e durante todo o processo de formação continuada. A exemplo disso, traz-se para o debate a ampliação do ensino fundamental para nove anos, sendo este um saber necessário à prática docente.

3.1.2 O papel da escola

No papel de mediadora, a escola tem muito a contribuir no desenvolvimento da prática docente. Uma das maneiras pela qual a escola cumpre o seu papel é através da transposição didática, que consiste em um instrumento, através do qual analisamos o movimento do saber sábio (aquele que os cientistas descobrem) para o saber a ensinar(aquele

que está nos livros didáticos) e através deste, ao saber ensinado (aquele que realmente acontece em sala de aula).

A transposição didática é um fator importante na mudança das práticas educativas. Delia Lerner assinala que um dos fenômenos próprios da instituição escolar é a existência de um abismo separando a prática escolar da prática social da leitura e da escrita, afirmando que “a versão escolar da leitura e da escrita parece atentar contra o senso comum. Por que e para quê ensinar algo tão diferente do que as crianças terão que usar depois, fora da escola?” (LERNER, 2002, p.33)

Nesse sentido, a base do programa de alfabetização é o texto escrito, não palavras e sílabas sem sentido. Daí a importância de se trabalhar com textos que tenham utilidade dentro e fora da escola. Essa orientação baseia-se no fato de que a língua escrita deve ser estudada com suas características de objeto sociocultural real.

É de suma importância, então a organização das tarefas e o planejamento das atividades, pois contribuem para uma boa situação de aprendizagem. Convém que o professor organize seu trabalho, elaborando uma rotina de modo a promover boas situações didáticas.

A combinação do planejamento das atividades, os agrupamentos e a intervenção pedagógica resultam numa boa situação de aprendizagem, ou seja, situações didáticas pensadas a partir de uma concepção de ensino e aprendizagem que reconhece os alunos como sujeitos ativos de sua aprendizagem na interação com o outro, tendo o professor como mediador desse processo.

Uma boa situação didática utiliza várias modalidades organizativas do trabalho pedagógico. Essas modalidades organizam os conteúdos de formas diferentes: Atividades Permanentes, Atividades Seqüenciadas, Projetos e Situações Independentes (Ocasionais e de Sistematização). Lerner (2002) orienta no sentido da escolha das modalidades organizativas que levem em conta os conteúdos a serem trabalhados e os objetivos a serem alcançados.

O professor que ensina a ler e a escrever necessita de alguns saberes. A esse respeito falaremos no item seguinte. A organização do trabalho pedagógico e das atividades que serão realizadas com os alunos são saberes necessários ao professor para desenvolver uma prática alfabetizadora que garanta a aprendizagem do aluno. As modalidades organizativas são um bom exemplo de como o professor pode organizar o seu trabalho.

É importante ressaltar que essas orientações compõem a organização curricular do PROFA, e a proposta curricular da SEMED. A Formadora do PROFA declarou na entrevista *que os programas realizados pela SEMED - São Luis têm sido de fato significativos para a prática docente, e temos tido boas respostas, pois percebemos que a Rede Municipal tem hoje uma linha de trabalho mais definida, no que se refere à alfabetização.*

Neste contexto apresentam-se as diferentes modalidades organizativas do trabalho pedagógico, sua definição e principais características. Elas foram elaboradas por Rosângela Veliago a partir das idéias de Delia Lerner (2002) em “É Possível Ler na Escola”.

PROJETOS são situações didáticas que se articulam em função de uma finalidade e de um produto final compartilhados. Contextualizam as atividades e podem ser interdisciplinares. Sua PERIODICIDADE depende dos objetivos propostos – pode ser dias ou meses. Quando de longa duração, os projetos permitem o planejamento de suas etapas com os alunos e a distribuição do tempo. Sua CARACTERÍSTICA BÁSICA é ter uma finalidade compartilhada por todos os envolvidos que se expressa num produto final, e possuir uma seqüência de atividades;

ATIVIDADES SEQUENCIADAS são situações didáticas articuladas que possuem uma seqüência de realização cujo critério principal são os níveis de dificuldades. É de PERIODICIDADE variável e a CARACTERÍSTICA BÁSICA assemelha-se à dos projetos, mas não têm produto final pré-determinado;

ATIVIDADES PERMANENTES são situações didáticas cujo objetivo é constituir atitudes, desenvolver hábitos etc. tem PERIODICIDADE semanal, quinzenal, diária. As atividades se repetem de forma sistemática e previsível. Sua CARACTERÍSTICA BÁSICA é principalmente a regularidade e, por isso, possibilita contato intenso com um tipo de conteúdo;

SITUAÇÕES INDEPENDENTES são situações ocasionais e situações de sistematização. Situações ocasionais são aquelas em que algum conteúdo significativo é trabalhando sem que tenha relação direta com o que foi planejado como, por exemplo, comemorações de algumas datas importantes. Situações de

sistematização são atividades que não estão relacionadas com propósitos imediatos, mas com objetivos e conteúdos para a série, pois se destinam justamente à sistematização dos conhecimentos.

A prática social da leitura requer uma leitura significativa de textos de diversos gêneros literários. Utilizar uma tipologia textual diversificada é um saber necessário ao professor alfabetizador. Com referência a isso, os primeiros textos devem ser aqueles cujo conteúdo a criança saiba de memória, como parlendas, letra de música, quadrinhas etc.

A diversidade textual enriquece a linguagem oral e escrita das crianças, seu entendimento sobre o mundo, aumentando, assim, a capacidade de compreensão leitora. A psicopedagoga Maria Celeste Galvani (2000) organizou uma Proposta de Tipologia Textual, cuja estrutura é a seguinte:

ESCREVEMOS PARA...	TIPOS DE TEXTOS	EXEMPLOS
Recordar, registrar, localizar, ordenar dados concretos, informações pontuais.	Enumerativos	Listas, agendas, horários, índices, dicionários, guias...
Informar e nos informar sobre temas gerais, acontecimentos, fatos...	Informativos	Notícias, anúncios, correspondências, diários...
Expressarmo-nos pessoalmente, para nos distrair, desenvolver a sensibilidade artística, partilhar emoções ...	Literários	Contos, romances, teatro, poesia, histórias em quadrinhos, músicas, fábulas, lendas...
Estudar, aprender, ensinar, demonstrar, comunicar conhecimentos, discutir idéias...	Expositivo/ de informação científica	Monografias, biografias, relatórios, definição, notas de enciclopédias, relato de experimento científico, relato histórico, textos narrativos de construção de conhecimentos sociais...
Ensinar e aprender a fazer coisas, comunicar instruções, regular comportamentos.	Prescritos/instrucionais	Receitas, regras, instruções de jogos, manuais de instruções, trabalhos manuais e combinados de convivência...
Vender, comprar, trocar produtos e serviços.	Publicitários	Propagandas, anúncios...
Saber opiniões dos outros e dar opiniões, entrevistar, informar, conhecer.	Jornalísticos	Notícia, artigo de opinião, reportagem, entrevista, legenda, gráficos, crônicas ...
Comunicar-se por escrito com um destinatário ausente.	Epistolares	Cartas, bilhetes...
Distrair	Humorísticos	Histórias em quadrinhos, piadas...

Quadro 1 – Proposta de tipologia textual

Fonte: AMAE, 2000, n°294.

O uso dessa diversidade textual favorece a aprendizagem de uma compreensão leitora, resulta numa leitura significativa, formando leitores autônomos. Portanto, além de conhecer e utilizar as modalidades organizativas, o professor alfabetizador necessita recorrer a diversos textos de diferentes gêneros literários se quer formar leitores autônomos.

3.2 Professor – construtor de saberes

Com o propósito de trazer reflexões acerca desta temática para esta dissertação, procuramos compreender como os saberes docentes são elaborados, re-elaborados e apropriados pelo professor na formação continuada, saberes esses, imprescindíveis à

formação docente, pois são eles que dão sustentação teórico-prática aos professores alfabetizadores. Para melhor compreender o processo de formação docente, é necessário refletir sobre os saberes que têm sido considerados fundamentais à ação pedagógica e como deverão ser preparados e capacitados os professores para atuarem num contexto tão contraditório e complexo que caracteriza a sociedade capitalista. A formação continuada objetiva ajudar o professor a ser um construtor de saberes.

Em relação aos saberes da docência, Pimenta (2008) identifica-os como construtores da identidade do professor. Para essa autora, os saberes que constituem a identidade do professor são: experiência, conhecimento e saberes pedagógicos.

Em relação ao primeiro, Pimenta (2008, p.20) afirma que:

Os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

Sobre o segundo saber, o do conhecimento, a autora propõe os seguintes questionamentos: poucos professores, ao terminarem o curso de licenciatura, já se perguntaram qual a diferença entre conhecimentos e informação ou qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho, ou mesmo qual a relação entre esses conhecimentos. Ampliando suas indagações, ela pergunta como as escolas trabalham o conhecimento e que condições existem nas escolas para o trabalho com o conhecimento na sociedade atual.

Para a autora, o conhecimento não se reduz à informação, e afirma a necessidade de se estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade. (PIMENTA, 2008, p.22).

De posse do conhecimento, a escola deverá estar preparada para trabalhar fazendo mediações, possibilitando aos alunos adquirirem sabedoria para que se humanizem, uma vez que a educação é um processo de humanização.

Quanto aos saberes pedagógicos, Pimenta (2008) é de acordo que para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos. A construção dos saberes pedagógicos, conclui Pimenta, implica a articulação entre a formação inicial, a realidade das escolas e a formação continuada.

De acordo com Casério (2004), os professores devem deter alguns saberes fundamentais e indispensáveis à sua prática. Estes saberes se referem a professores como intelectuais transformadores que têm como objetivo tornar seus alunos em cidadãos críticos. Para tanto, devem os professores “tornar o pedagógico mais político e político mais pedagógico”.(GALLO, 2004, p. 167). Para que isto ocorra são necessárias a prática da ação e da reflexão crítica. Portanto, para essa autora, um dos saberes necessários à prática educativa é o que se refere à dignidade e autonomia do ser do educando.

Freire (2001) aponta saberes dos quais o educador não pode prescindir para o exercício da pedagogia da autonomia proposta por ele. Segundo Freire, “são saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora”.(FREIRE, p.21, 2001). Para o autor, alguns saberes devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente e mais, o formando deve assumir-se como sujeito da construção do saber. Em relação à formação continuada, isto se aplica na compreensão de que o formador não é o sujeito que forma e o formando por sua vez, não é o objeto formado. No depoimento de uma professora entrevistada fica claro a sua conscientização quanto ao seu papel de educadora e formanda: “*a SEMED tem oferecido cursos muito bons. Já participei de uma formação que foi quase 15 dias só de educação Infantil. São formações muito boas com uma carga que dá para discutir muita coisa. Eu até acho que a SEMED oferece muita coisa, mas a gente também tem que fazer nossa parte*”.

Dentre os saberes que Paulo Freire aponta como construtores da formação docente destacamos, principalmente: (a) respeito aos saberes dos educandos, (b) reflexão crítica sobre a prática e (c) o saber estético e ético. Sobre o respeito aos saberes dos educandos, Freire afirma que é dever da escola e do professor não só respeitar os saberes que os educandos já trazem para a escola, como também discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes propostos pelos currículos. Com relação à reflexão crítica sobre a prática, o mestre afirma que “*na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*”.(FREIRE, 2001, p. 39). Sobre o saber estético e ético, Freire expressa sua importância ao afirmar a necessidade “*de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Docência e boniteza de mãos dadas*”.(FREIRE, 2001, p.32). Somos seres éticos, diz ele, seres históricos e culturais. Para a teoria histórico-cultural o aprendizado

não é apenas uma construção individual, mas é também uma construção social e, para tanto, o diálogo é indispensável.

3.3 Saberes necessários ao professor alfabetizador

Inicia-se esse item com uma série de indagações, cujas respostas virão no decurso deste estudo. Para alfabetizar é preciso ter uma formação específica? Advém daí a necessidade da formação continuada? Que saberes são necessários ao professor alfabetizador na atualidade?

As concepções de aprendizagem ao longo do século XX têm modificado as práticas de leitura e escrita na escola. A evolução da alfabetização, começando na Europa, influenciando a América Latina e, por consequência, o Brasil, tem sido responsável por essas mudanças. Encontram-se, dentre as principais concepções que marcaram o pensamento educacional europeu e latino-americano nas últimas décadas do século XX, as concepções empirista, inatista, construtivista e histórico-cultural.

Cada uma dessas abordagens traz consigo a concepção de alfabetização, explicando, dessa forma, seus objetivos e metodologia. Prevê-se, portanto, para cada uma delas, uma finalidade para o ensino da leitura e da escrita.

Nesse sentido, o ato de ler e de escrever não é o mesmo em cada um desses modelos. Daí a necessidade de estudá-los para conhecê-los. Portanto, em função das diferenças entre essas abordagens, faz-se necessário compará-las, estudá-las e, ao fazê-lo, optar por aquela que melhor atenda às necessidades de aprendizagem do aluno. O aprendizado da leitura e da escrita à luz dessas concepções fornece orientações sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever.

Percebe-se que nessa evolução, a alfabetização tem sido entendida como um processo mais abrangente, destacando-se a importância do letramento. No âmbito escolar a proposta educacional fundamentada numa concepção construtivista redefine o papel do professor e as interações para o aprendizado da leitura e da escrita.

Sobre a evolução da alfabetização⁹, é possível constatar as várias facetas com que ela se apresenta imbuída de objetivos e finalidades diferentes, o que revela que muitas vezes a alfabetização tem sido uma questão política. Dessa forma, a alfabetização, em particular no Brasil, tem sido um problema que ainda não foi resolvido, uma vez que os índices de analfabetismo continuam altos.

Ler e escrever, portanto, são práticas que revelam uma concepção de aprendizagem que define objetivos e finalidades do ensino de leitura e de escrita. Historicamente, o processo de alfabetização escolar demonstra as mudanças de paradigmas que sustentam o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa. Esses paradigmas retratam uma visão de mundo e de homem, como já se fez referência.

A partir da retrospectiva histórica do processo de aquisição da língua escrita pode-se perceber que cada concepção de aprendizagem vê a leitura de forma diferente. O valor que é dado à leitura em cada uma dessas concepções é atribuído de acordo com os objetivos a que ela serve.

Para os empiristas, ler é decodificar, é pura fonologia. Ler na escola é, em primeiro lugar, ensinar letras ou palavras isoladas, depois textos escolares elaborados somente para ensinar a ler; ler é produto de uma reprodução de formas, é identificar e combinar sons, é memorização pela utilização de exercícios repetitivos, é um conjunto de mecanismos de percepção e de memória. Contrariando essa concepção, Solé afirma que

Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler. (SOLÉ, 1998, p. 90).

Manguel (1997), afirma que todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender. Numa visão construtivista do aprendizado da leitura e da escrita, descreve o valor que a leitura tem para ele:

⁹ Fazendo-se uma análise da evolução da alfabetização, da metade do século XX até os dias atuais, encontramos quatro períodos que marcaram essa evolução: a concepção empirista, a concepção inatista, o construtivismo e a concepção sócio-histórica.

Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar é nossa função essencial. (...) Talvez pudesse viver sem escrever, mas não creio que pudesse viver sem ler. Ler – descobri – vem antes de escrever. (MANGUEL, p. 20, 1997).

A psicogênese da alfabetização concebe a leitura como atividade complexa de tratamento de várias informações por parte da inteligência. O ato de ler é um processo dinâmico de construção cognitiva, ligado à necessidade de atuar, no qual intervêm também a afetividade e as relações sociais. Na escola, ler é ler de verdade, quando desde o início são apresentados às crianças textos autênticos, textos completos, em situações reais de uso, que satisfaçam a um objetivo, a uma necessidade pessoal.

O aprendizado da leitura envolve a compreensão leitora. Para que isto ocorra, Smith (1999) sugere as estratégias de leitura, que são formas de garantir uma leitura compreensiva. As estratégias de leitura utilizadas para se ter uma compreensão do texto são: estratégias de *seleção*, de *antecipação*, de *inferência* e de *verificação*. Portanto, “as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que deveremos seguir”.(SOLÉ, 1998, p.69) Para esta autora, a função das estratégias é formar leitores autônomos, ou seja, leitores capazes de aprender a partir dos textos. Solé (1998, p.101–118) apresenta algumas estratégias antes e durante a leitura.

Antes da leitura:

- a) motivar as crianças e oferecer-lhes objetivos de leitura;
- b) atualizar seu conhecimento prévio: o que eu sei sobre o texto?;
- c) ajudá-las a formular previsões sobre o texto baseadas nos aspectos do texto: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos, etc.
- d) promover as perguntas dos alunos sobre o texto. A superestrutura dos textos e sua organização oferecem uma série de pistas que podem ajudar a formular e a ensinar formular perguntas pertinentes sobre o texto. Essa estratégia pode ser praticada em diferentes níveis de leitura.

Durante a leitura (em atividades de leitura compartilhada):

- a) formular previsões sobre o texto a ser lido;
- b) formular perguntas;
- c) esclarecer possíveis dúvidas;
- d) resumir as idéias do texto;

Quando o leitor utiliza essas estratégias, tem a oportunidade de estabelecer previsões coerentes sobre o que está lendo, ele as verifica e se envolve em um processo ativo de controle de compreensão. Portanto, uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. Essas estratégias são utilizadas pelo leitor mais ou menos ao mesmo tempo, sem ter consciência disso.

Com relação à atitude do professor como leitor, Myriam Nemirovsky salienta: “qualquer atitude que ponha em evidência o prazer que a leitura exerce sobre o professor resultará em benefício do vínculo entre seus alunos e a escrita”. (NEMROVSKY, p. 50, 2002).

Assim como a leitura, a concepção de escrita também sofreu influência ao longo dos tempos. A invenção do sistema de escrita e sua relação com a oralidade influenciaram diretamente a concepção de alfabetização, contribuindo para o avanço das sociedades. Colomer comenta:

Durante milhares de anos, os homens e as mulheres se comunicaram oralmente através de signos, mas ao longo da história, vários grupos sociais ampliaram suas possibilidades de comunicação com a invenção de sistemas de signos gráficos. [...]A invenção da escrita alfabética e o desenvolvimento de sistemas de escrita muito produtivos se revelaram como um meio de representação simbólica muito potente [...] Ao longo do século XX, a língua escrita constitui-se como uma tecnologia fundamental de nossas sociedades. Nesse contexto, a concepção da alfabetização foi se ampliando... (COLOMER, p.11, 2002).

Referindo-se aos usos da fala e da escrita em nossa sociedade, Marcuschi comenta: “A escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade. Estes contextos são, entre outros: o trabalho, a escola, o dia-a-dia, a família, a vida burocrática, a atividade intelectual”.(MARCUSCHI, p.19, 2001)

A escrita permeia, hoje, quase todas as práticas sociais de sociedades onde ela penetrou. O exemplo disso é que até mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, participam de práticas de letramento. Os objetivos do uso da escrita variam, dependendo do contexto em que se realizam. As relações entre escrita e contexto dão origem a gêneros textuais e formas comunicativas diferentes.

A escrita é um fato histórico e deve ser tratado como tal e não como um bem natural. “Mesmo em sociedades que deixaram registros de sua passagem, a leitura precede a escrita”.(MANGUEL, 1997, p.20)

Ser usuário da escrita é uma exigência à prática docente, mesmo porque a ausência dessa prática seria pelo menos contraditório ao professor, no ato de estimular e ensinar seus alunos a ler e escrever. No entanto, existe certa dificuldade encontrada nos professores quanto à escrita, mais do que na leitura:

o professor expressa seu mal-estar e desgosto com mais facilidade quando deve entregar um memorial, um informe, ou uma resenha, do que quando se trata de ler um texto [...] o professor não deve ser um mero espectador, ele deve se apresentar aos seus alunos como um usuário habitual e desejoso da leitura e da escrita, assim como também é fundamental que leia e que escreva na sala de aula e que comente com os seus alunos os atos de leitura e de escrita que realiza fora da escola. (NEMIROVSKY, p.48 e 49, 2002)

Para se apropriar do nosso sistema de representação o aluno precisa ser desafiado a escrever e tentar ler a própria escrita. Isso faz da alfabetização um processo de reflexão.

A Psicogênese da Língua Escrita aparece como sendo a melhor teoria que fundamenta esse aprendizado, pois, no que toca à concepção de alfabetização, a psicogênese interpreta o processo de aquisição da língua escrita preocupando-se como a criança aprende, trazendo para debate as hipóteses que elas elaboram quando refletem sobre o sistema alfabético. Com isso, a psicogênese derruba os pressupostos empiristas de que a alfabetização se baseia na memorização e na repetição, pois, ao contrário, este processo requer reflexão por parte do sujeito – o aluno - que pensa e reflete sobre o objeto – a língua escrita - construindo seu conhecimento.

Pesquisando o pensamento infantil sobre a leitura e a escrita, Ferreiro (1999) descobriu que as crianças constroem seu próprio sistema de escrita e leitura através de um processo que é universal nas escritas alfabéticas.

As discussões sobre a prática alfabetizadora focalizam os métodos utilizados para alfabetizar, não levando em conta as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. Segundo Ferreiro, essa discussão precisa ser recolocada sobre novas bases, uma vez que o método não pode criar conhecimento. A reflexão psicopedagógica necessita apoiar-se em uma reflexão epistemológica. (FERREIRO, 2000, p. 31).

Dentre as idéias trazidas pela psicogênese, originada na pesquisa em psicolinguística, destaca-se a de que crianças, em seu processo de alfabetização, constroem hipóteses sobre o que a escrita representa. De acordo com essa teoria o aluno que aprende interage com o objeto de conhecimento - a língua escrita - num processo de construção. Deduz-se, pois que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual.

Segundo o estudo, Ferreiro (1999) define três níveis no processo de alfabetização: pré-silábico, silábico e alfabético. Em cada nível a criança elabora *hipóteses*, ou seja, constrói suposições na tentativa de entender o sistema alfabético, migrando de um nível para outro, aproximando-se, pouco a pouco, da fonetização da escrita. Emília Ferreiro caracteriza as hipóteses em três categorias:

- a) Hipótese pré-silábica: a criança, nessa hipótese, não faz diferenciação clara entre o sistema de representação do desenho (pictográfico) e o da escrita (alfabético). Nessa hipótese a criança não supõe que a escrita é a representação da fala, mas já faz várias tentativas para construir um sistema de escrita que se pareça com o que o adulto utiliza.
- b) Hipótese silábica: nessa hipótese a criança dá um salto qualitativo. Esse salto ocorre através do conflito cognitivo em que a criança vive ao confrontar as hipóteses já construídas com as informações que recebe do meio. A hipótese silábica caracteriza-se pela crença de que cada letra representa uma sílaba, sendo esta a menor unidade de emissão sonora. No processo de alfabetização, a hipótese silábica, é, ao mesmo tempo, um grande avanço conceitual e uma enorme fonte de conflito.
- c) A hipótese alfabética: todo o processo de alfabetização é uma busca de compreensão do sistema alfabético, de aquisição da língua escrita. Nessa hipótese a criança não tem, necessariamente, uma escrita ortográfica. A evolução desse processo implica em mudanças de critérios que leva a criança a compreender que a escrita tem uma função social - a comunicação e que existem outros valores menores que a sílaba.

Nessa hipótese, a criança também conhece o valor sonoro de todas as letras, ou de quase todas, e pode ser que segmente todas as palavras na frase e omita letras quando mistura as hipóteses alfabética e silábica.

Weisz (2001) descreve resumidamente a evolução do processo de aquisição da escrita definido por Emília Ferreiro:

O primeiro período caracteriza-se pela busca de parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não-figurativas, assim como pela formação de séries de letras como objetos substitutos, e pela busca de condições de interpretação desses objetos substitutos.

O segundo período é caracterizado pela construção de modos de diferenciação entre o encadeamento de letras, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos.

O terceiro período é o que corresponde à fonetização da escrita, que começa por um período silábico e culmina em um período alfabético.

Emília Ferreiro afirma que essa “nova” concepção de alfabetização revela que o ato de ler e de escrever é um processo que exige reflexão por parte do sujeito que aprende sobre o objeto de conhecimento, a língua escrita. O aluno, na tentativa de compreender o sistema de escrita, precisa responder a duas questões: o que a escrita representa e como ela é representada.

Contudo, essa reflexão se dará dentro de uma perspectiva de *letramento* em que se configure a função social da escrita. Entende-se por letramento as mais diversas práticas da escrita na sociedade, ou seja, letramento define o estado de quem não é só alfabetizado, utiliza a leitura e a escrita na vida em sociedade nas mais variadas práticas, sendo letrado o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita. Letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos*. (MARCUSCHI, p.21, 2001, grifo do autor)

Há uma discussão em torno da precedência da alfabetização em relação ao letramento. Para Emília Ferreiro, os dois processos devem ocorrer simultaneamente. Magda Soares designa o letramento como o uso da leitura e escrita nas práticas sociais.

De acordo com Soares (2000), o conceito do letramento no Brasil está associado à alfabetização. Ela defende a idéia da alfabetização num contexto de letramento, reconhecendo a especificidade da alfabetização entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico.

A compreensão leitora, portanto, faz parte do letramento, pois ser letrado é também compreender o que se ler. Nesse sentido, o texto escrito é a base do programa de alfabetização, cuja proposta é a de utilizar textos e não somente sílabas e palavras soltas, propiciando uma leitura significativa, com sentido e também prazerosa.

Nesse sentido, ressalta-se o papel do professor como mediador do processo de construção do conhecimento do aluno, como aquele que pode intervir na zona de desenvolvimento proximal, conforme Vigotsky propõe, ajudando o aluno a ter uma leitura significativa e prazerosa.

Na proposta de alfabetização, segundo a teoria histórico-cultural, cabe ao professor, como mediador desse processo, ajudar o aluno - sujeito que tem um papel ativo em sua aprendizagem - a pensar o tempo todo, a se colocar questões, a estabelecer relações.

Nessa proposta de alfabetização entende-se que é na interação com o meio (físico e social) que acontece a construção do conhecimento. Desse processo participam três elementos: quem aprende (o aluno), quem ensina (o professor) e o objeto de conhecimento (a língua escrita). Com base nesse princípio, Emília Ferreiro afirma:

Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de 'maturidade' ou de 'prontidão' da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto do conhecimento envolvendo esta aprendizagem... o objeto de conhecimento intervém no processo, não como uma entidade única, mas como uma tríade: temos, por um lado, o sistema de representação alfabética da linguagem, com suas características específicas; por outro lado, as concepções que tanto os que aprendem (as crianças) como os que ensinam (os professores) têm sobre este objeto. (FERREIRO, p.9, 2000).

Nesse sentido, torna-se necessário, como nos referimos anteriormente, que o professor tenha um conhecimento pelo menos elementar da psicogênese da língua escrita. Como mediador do processo de construção de conhecimento, o professor contribui com a aprendizagem dos alunos fazendo intervenções através de perguntas que ajudam o aluno a

pensar, solicitando algo, apresentando alguma informação. De posse desse conhecimento é possível ao professor fazer intervenções apropriadas, de acordo com o nível conceitual de cada aluno.

Esse tipo de intervenção precisa ser planejado de modo que as necessidades de aprendizagem dos alunos sejam atendidas, onde as atividades difíceis, porém possíveis, sejam realizadas em resposta aos desafios. Para isso é necessário que o professor considere a interação como fator importante na aprendizagem. As *interações* ou *agrupamentos* são formas de intervenção pedagógica que facilitam a aprendizagem do aluno. Essa idéia é fundamental na teoria de Vigotsky. Quando se trata de agrupamento, é necessário que o professor leve em conta os níveis conceituais, o conteúdo estudado e as características pessoais dos alunos para que os agrupamentos sejam produtivos.

Os agrupamentos e as interações contribuem para a aprendizagem dos alunos e ajudam ao professor atender e fazer intervenções durante a realização da tarefa proposta, incluindo o maior número de alunos, priorizando aqueles que se encontram num nível mais elementar. Segundo Ana Teberosky e Teresa Colomer, são variados os papéis que o professor desempenha, porém os mais importantes são os de escriba e leitor:

Quando o professor desempenha o papel de escriba, a criança aprende a participar como produtora de textos aprende a ditar para que o outro produza um texto escrito. [...] Quando o professor realiza a leitura em voz alta, a criança aprende a participar como audiência, porque escutar ler não é algo passivo. Ao escutar a leitura, as crianças aprendem que a linguagem escrita pode ser reproduzida, repetida, citada e comentada. (TEBEROSKY, COLOMER, p.122, 126 e 127, 2003).

Face ao papel mediador da educação e da escola, o papel do professor como mediador e transmissor da cultura, assume uma relevância no processo de ensino e aprendizagem, fazendo-se necessário que ele reveja suas concepções e práticas. A atribuição desses papéis nos leva ao entendimento de quão complexa é a tarefa da educação escolar no processo de desenvolvimento humano.

Smith (1999), referindo-se ao papel do professor alfabetizador, afirma: “As escolas não podem ser vistas como totalmente responsáveis pelo grau de sucesso alcançado pelas crianças ao se alfabetizarem. Entretanto, o papel a ser desempenhado pelo professor é fundamental”. (SMITH, 1999, p.126). Este autor elaborou uma lista negativa sobre o papel do

professor, denominando de *Maneiras Fáceis de Tornar Difícil a Aprendizagem da Leitura*, pois, segundo sua concepção, são ditadas aos professores como regras que ajudam as crianças a ler, mas na verdade, não devem ser seguidas pelos professores e pais. São nove as regras para a instrução de leitura, que fazem parte da lista negativa:

1. Esperar um domínio precoce das regras de leitura
2. Garantir que as regras de fonologia sejam aprendidas e usadas
3. Ensinar letras e palavras uma de cada vez, tendo certeza de que uma foi aprendida antes de passar para a seguinte
4. Fazer da leitura perfeita de cada palavra o seu principal objetivo
5. Não estimular a adivinhação; insistir para que as crianças leiam cuidadosamente.
6. Insistir na precisão o tempo todo
7. Corrigir os erros imediatamente
8. Identificar e tratar os leitores problemáticos o mais cedo possível
9. Usar cada oportunidade durante o ensino de leitura para melhorar a ortografia e a expressão escrita e insistir também para que falem a língua da maneira mais correta possível. (SMITH, p. 129 – 132, 1999)

Nesse sentido, evoca-se a formação docente como fator importante no desenvolvimento da prática pedagógica. Entretanto, estudos apontam para o fato de que a formação inicial não é suficiente para o desenvolvimento da prática pedagógica que atenda aos desafios da atualidade. Por outro lado, é necessário que o professor conheça a realidade onde atua, identificando e analisando os motivos que impedem as crianças de se apropriarem da leitura e da escrita para poder fazer intervenções significativas.

Pode-se, então, afirmar que para alfabetizar é preciso ter uma formação. Todo professor alfabetizador precisa compreender como ocorre esse processo; conhecer o que pensa a criança a respeito do sistema de escrita, planejar atividades considerando o nível dos alunos para estes avancem na aprendizagem; e que a formação continuada é componente essencial da profissionalização docente, ajudando o professor a construir saberes inerentes à prática alfabetizadora. A respeito disso a CP declara:

a formação continuada entra aí como uma auxiliadora nesse processo de aprofundamento das questões didáticas, e aqui no caso tratamos mais especificamente da alfabetização. Entretanto só ter o conhecimento teórico não basta, é importante que o professor tenha um perfil alfabetizador, que tenha prazer nesse processo, que esteja de fato pré-disposto e interessado em ajudar seus alunos a se apropriarem dos conhecimentos e das habilidades de leitura e escrita, pois caso contrário não conseguirá ‘contagiar’ seus alunos para adentrarem com prazer nessa mágica aventura da alfabetização. Alguns saberes são essenciais aos profissionais da alfabetização, por exemplo, a compreensão da psicogênese, ter uma concepção de alfabetização definida e

que de fato se interesse pela aprendizagem do aluno, buscar trabalhar o letramento, conceber a heterogeneidade como virtude e aliado no trabalho pedagógico, planejamento pedagógico, envolvendo aí os conhecimentos sobre modalidades organizativas, rotina, projetos, etc.

3.4 Outros saberes

O trabalho docente deve privilegiar outros saberes. Nas discussões, análises e reflexões que ocorrem no interior dos centros de formação profissional, o professor poderá construir saberes que podem ser mediados na sala de aula, o campo de atuação real do professor. É importante que o professor participe de discussões, análises e reflexões sobre aspectos do cenário pedagógico como as mudanças nas propostas curriculares, na estrutura do sistema de ensino, ou seja, que detenha conhecimentos tanto no aspecto didático/pedagógico quanto no aspecto legal. A organização curricular em ciclos na rede municipal de São Luís e a ampliação do ensino fundamental para nove anos exemplificam a necessidade desse conhecimento por parte dos professores.

A despeito dos que acreditam que os professores devem apenas construir saberes específicos de sua área, entende-se que para desenvolver uma prática educativa que atenda às demandas atuais, o professor deve conhecer a realidade educacional onde atua, ou seja, envolver-se politicamente. Neste sentido, convém citar os aspectos que julgamos fundamentais para subsidiar a análise dos seguintes documentos: a Proposta Curricular da Rede, o Caderno 1º Ciclo e o Projeto Político Pedagógico da UEB com o intuito de conhecer seus pressupostos curriculares e concepções de ensino e aprendizagem.

3.4.1 A Proposta curricular da rede

A elaboração da Proposta Curricular iniciou-se no ano de 2001 através da assessoria de professoras da UFMA que produziram um *documento introdutório destinado à mobilização da participação de gestores/as coordenadores/as pedagógicos/as e*

professores/as, tendo em vista a sistematização de um projeto que serviria de referência para a prática pedagógica do Ensino Fundamental nas escolas municipais de São Luís. De início, era apenas um projeto curricular que expressava os pressupostos político, pedagógico e curricular para a educação pública municipal. O referencial teórico seria a concepção sócio-cultural.

A sistematização do projeto ocorreu no ano de 2002 com a programação da jornada pedagógica, encaminhando-se para a formulação da proposta pedagógica que envolvia todos os níveis e modalidades de ensino da Rede pública municipal de educação. Essa proposta pedagógica estava em consonância com o projeto que direciona a política educacional da SEMED. Para tanto, os trabalhos foram retomadas dessa vez por um grupo de profissionais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos.

O ensino público municipal de São Luís tem passado por mudanças significativas em sua organização e estrutura. Os novos paradigmas educacionais são definidos com a instituição do Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo, a partir de 2002. O programa se configura como núcleo articulador de todas as ações da Secretaria tendo como eixos: Gestão, Avaliação, Formação Continuada e Rede Social educativa. O programa redefine as políticas educacionais da SEMED cuja prioridade é a política de formação continuada dos educadores.

Na Proposta Curricular encontram-se informações importantes sobre a realidade educacional da rede municipal de São Luís.

De acordo com o Censo Escolar de 2005, a SEMED possui um total de 153 escolas, atendendo a 97.184 alunos, assim distribuídos: 77.184 no Ensino Fundamental; 11.124 na Educação Infantil e 920 na creche; 1.399 na Educação Especial, dos quais, 426 encontram-se em classes especiais e 973 estão distribuídos em classes regulares da educação Básica e 10.495, na Educação de Jovens e Adultos. (SÃO LUÍS, 2007, p. 27).

Na Proposta Curricular, referência para a rede municipal de educação de São Luís, é encontrada a Concepção de Educação e de Práticas Escolares. Embora a escola não seja a única instância formadora na sociedade, ocupa um lugar de destaque pela função mediadora que tem. Nesse sentido, as práticas escolares estão constantemente renovando-se, isto é, o trabalho docente e a estrutura curricular procuram atender as demandas do mundo atual. Isso

implica um grande desafio aos professores que precisam criar boas situações de aprendizagem, garantindo aos alunos a construção do conhecimento. A concepção de educação adotada pela SEMED, em sua proposta curricular, parte, em seu discurso, de uma perspectiva dialética em que o conhecimento construído em sala de aula não tem um fim em si mesmo, mas se propõe a compreender e transformar a realidade.

No capítulo sobre Gestão e Organização Curricular destacamos o Projeto Político Pedagógico. A SEMED, através da proposta curricular entende que *o projeto político pedagógico de cada escola, seguindo o paradigma de gestão democrática, deve configurar-se como instrumento processual constante no que se refere à sua organização*. Portanto, o projeto político pedagógico de cada escola da rede de ensino municipal de São Luís *deverá expressar os interesses, as aspirações e o compromisso dos seus profissionais*.

Quanto às capacidades, objetivos e conteúdos, estes conferem à ação escolar uma intencionalidade educativa na formação dos indivíduos, preparando-os para a vida em sociedade. A concretização da ação escolar ocorre através dos objetivos educacionais que prevêm o desenvolvimento de capacidades cognitiva, psicomotora, afetiva, ética, inserção social e estética.

A construção da proposta curricular constitui-se em um instrumento que ajuda os professores a repensar e direcionar sua prática avaliativa. A mudança na concepção de avaliação adotada pela Rede municipal de São Luís revela o objetivo em alcançar uma melhor qualidade de ensino.

A reflexão sobre a Avaliação nos ciclos de aprendizagem aponta para mecanismos de combate ao fracasso escolar. O processo de avaliação nos ciclos apóia-se em três tipos de procedimentos do professor: observação sistemática, que consiste no acompanhamento do percurso de aprendizagem do aluno através da utilização de instrumentos de registro; análise e observação criteriosa das produções do aluno, para que se tenha um quadro real das aprendizagens; e análise do desempenho em atividades específicas de avaliação, procedimento em que o professor verifica como o aluno se sai nas situações planejadas especialmente para avaliação dos seus conhecimentos prévios sobre os conteúdos que se pretende ensinar, e para avaliar o quanto aprendeu sobre o que já foi trabalhado. Dessa forma, a Rede municipal de ensino de São Luís visa a uma educação inclusiva.

O Planejamento é outro elemento importante da proposta curricular, pois supõe reflexão e intencionalidade. Essa intencionalidade deve ser fundamentada de modo que os objetivos propostos sejam alcançados. Ao planejar, o professor poderá tomar decisões refletidas e fundamentadas que envolvam: os conhecimentos prévios dos alunos, as atividades de ensino, as dificuldades de cada aluno, os recursos, organização do tempo e do espaço. O planejamento é, pois, uma ferramenta usada pelo professor que o ajuda a desenvolver um ensino de qualidade.

A proposta curricular prevê também como organizar os conteúdos escolares. As modalidades organizativas são: Atividades permanentes, Atividades seqüenciadas, Atividades de sistematização, Atividades independentes e Projetos. De acordo com a proposta curricular, “as modalidades organizativas dos conteúdos não se inserem apenas numa proposta de renovação de atividades – tornando-as mais criativas – e sim, na mudança de postura, o que exige um repensar da prática pedagógica e das teorias que a estão informando”.(p.75). As modalidades organizativas dos conteúdos, já foram referidas anteriormente ao se apresentar as diferentes modalidades organizativas do trabalho pedagógico, sua definição e principais características e ao se refletir sobre o papel da escola.

3.4.2 Caderno do 1º ciclo – Ensino Fundamental

As mudanças no sistema educacional da Rede municipal de São Luís, desde 2002, expressam um repensar pedagógico que incidiu num processo de alfabetização e letramento. Esse processo inclui ações fundamentais como: Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a implementação da estrutura curricular em Ciclos de Aprendizagem. Nos Ciclos de Aprendizagem, os nove anos do Ensino Fundamental são divididos em ciclos de 2, 3 ou 4 anos.

A partir de 2005 a rede municipal iniciou, paralelamente, o processo de ampliação do ensino fundamental e a implantação do 1º ciclo com crianças de 6 anos (I etapa), 7 anos (II etapa) e 8 anos (III etapa), objetivando enfrentar o fracasso escolar e proporcionar maior tempo de aprendizagem para o aluno dentro da concepção de educação que vê a aprendizagem como um processo contínuo, sem rupturas. Para tanto, os profissionais da Rede

foram sensibilizados para as necessárias mudanças na prática pedagógica, mudanças essas consubstanciadas na ampliação do tempo de aprendizagem; organização de grupos de apoio didático com vistas a atender as necessidades de cada aluno, e a prática do registro como um dos instrumentos de avaliação dos alunos bem como a definição de capacidades a serem desenvolvidas ao longo de cada etapa do ciclo.

Com o propósito de instrumentalizar os professores das I, II e III etapas, foi criado o Caderno 1º Ciclo, para que estes conheçam e utilizem as diretrizes curriculares e possam, assim, desenvolver melhor sua prática alfabetizadora, resultando na aprendizagem de cada aluno.

Dentre os principais fundamentos da estrutura curricular em ciclos de aprendizagem, destacam-se os seguintes: a aprendizagem é um processo contínuo, portanto, não deve ser reduzida a um ano letivo; é uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar (reprovação, evasão); constitui-se na oportunidade de construção de um novo tipo de escola que visa a aprendizagem e não simplesmente a mera classificação e reprovação dos alunos.

3.4.3 Projeto Político Pedagógico da UEB Primavera

O Projeto Político Pedagógico da UEB Primavera apresenta, em sua organização, os seguintes elementos que contribuíram na presente pesquisa: Identificação, Apresentação, Histórico Institucional, Missão, Visão, Valores, Objetivos; Organização Institucional e Fundamentos (legais, ético-pedagógicos, epistemológicos, didático-pedagógicos). Do mesmo modo como foram tratados os demais documentos utilizados na pesquisa, procedeu-se também com o PPP, apresentando apenas seu conteúdo, destacando-se os aspectos mais relevantes.

Como Missão a Unidade de Ensino Básico entende que:

É formar alunos comprometidos com os problemas sociais para que sejam, no futuro, adultos atuantes, através da inclusão social com ensino de qualidade, combatendo a evasão e a repetência, e dessa forma, oferecer ensino de excelência implementado através de atividades pedagógicas interdisciplinares. (SÃO LUÍS, 2007).

A excelência do ensino focado no exercício da cidadania e desenvolvido através de atividades pedagógicas interdisciplinares tem se constituído a visão dessa unidade de educação básica.

Para alcançar sua missão e visão, a escola pauta-se nos seguintes valores: (a) responsabilidade, (b) individualidade, (c) respeito, (d) autonomia, (e) amizade e (f) desenvolvimento da autoconfiança nos alunos para que sejam sujeitos de sua própria história. A transparência nas ações educativas; a valorização da comunidade escolar mediante os serviços prestados; a competência e a habilidade docente; o ambiente acolhedor e ético de uma gestão democrática são também valorizados pela instituição.

A missão da escola, citada anteriormente, constitui-se em seu objetivo geral. Além deste, os objetivos específicos são:

1. Possibilitar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades na aquisição de conhecimento, promovendo autonomia e criticidade a esse educando, favorecendo sua interação social;
2. Elaborar atividades lúdico-pedagógicas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem;
3. Fornecer estratégias que possibilitem o estreitamento da relação escola X comunidade, viabilizando condições de integração entre pais e comunidade escolar, enriquecendo o ambiente educacional através da troca de experiências e aprendizagem mútua;
4. Trabalhar com projetos multidisciplinares e interdisciplinares e com eixos temáticos, utilizando, preferencialmente, temas relacionados ao cotidiano do educando.

Institucionalmente, a direção da escola conta com a organização pedagógica e administrativa; conselho escolar; conselho deliberativo e conselho fiscal. Possui também recursos *físicos* (sala para direção, sala para secretaria, salas de aula laboratório de informática, banheiros, refeitório, pátio, quadra poliesportiva, biblioteca, sala de professores, sala para arquivo, sala para depósito, recepção) e *técnicos* (TV, DVD, micro system, retroprojektor, computador, impressora, mimeógrafo, DVD/Vídeo [acoplado], vídeo cassete,

mesa-aluno, cadeira-aluno, mesa-servidor, cadeira-servidor, armário de aço, estante de aço, arquivo-gaveta, ventilador, aparelho de ar-condicionado).

A escola tem como fundamento legal, a Lei Federal nº 9394/96, observando o título IV que explicita a proposta pedagógica e o projeto da escola cuja participação deve envolver toda a comunidade escolar. Quanto aos fundamentos éticos e pedagógicos, estes são orientados pelo regimento da escola. Os fundamentos epistemológicos apontam *como linha pedagógica a sócio-construtivista*. Além desta teoria, a escola utiliza alguns teóricos como Freinet, Zabala, Gagné e Dewey. Epistemologicamente, a escola subsidia-se na Lei 9394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que norteiam o trabalho pedagógico do docente, e mais a Lei nº 11.274, que dispõe sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos, bem como a Lei 10.639 que institui a obrigatoriedade do ensino de História da África.

Para fundamentar-se didática e pedagogicamente, a UEB Primavera incentiva o professor a trabalhar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, utilizando-se do diálogo com seus alunos. A escola ressalta, assim, o papel de mediação do educador no processo ensino-aprendizagem. A escola posiciona-se diante do PPP da seguinte forma:

Um dos desafios para se chegar a um bom termo nessa globalização é manter a coerência entre a teoria e a prática. Mantê-lo atualizado periodicamente, faz-se importante à medida em que é um documento processual e deve andar em paralelo com a construção do conhecimento. Isso impede que o PPP se transforme em um instrumento engavetado, só revisto no fim do ano. Essa burocratização leva muitos professores a considerá-lo como desnecessário e inviável. O PPP é o plano macro onde todas as ações que estão sendo desenvolvidas na escola têm que ser inseridas. O PPP é o dispositivo permanente de formação mais inclusa na organização do espaço escolar, tendo em vista a aprendizagem organizacional, sem perder o foco na aprendizagem do aluno, na gestão da sala de aula como um todo e sua relação com os demais espaços de aprendizagem. (SÃO LUÍS, 2007).

O entendimento, diante das assertivas e análises feitas até o momento, é que há necessidade de se aprofundar o debate sobre o processo de formação continuada de professores alfabetizadores no contexto atual. Tema tratado de maneira mais detalhada no capítulo seguinte.

4 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA SEMED – ações múltiplas e sistemáticas.

Investigar a implementação da formação continuada de professores pela Secretaria Municipal de São Luís pode não parecer uma novidade, considerando que pesquisas anteriores em torno do tema já foram realizadas. Tal reincidência comprova que esse é um tema que ainda não se esgotou.

A formação continuada é um tema em constante debate na área da educação. Por isso, por estar interessada em pesquisar a realidade educacional da rede municipal de São Luís com respeito à formação continuada de professores alfabetizadores, espera-se, ao abordar o tema, contribuir de forma renovada com a educação no nosso município.

A interpretação dos dados coletados por ocasião das entrevistas e da análise dos documentos será apresentada neste capítulo, mais detalhadamente, associados ao referencial teórico utilizado para fundamentar as questões, na tentativa de alcançar os objetivos propostos. Por se tratar de uma pesquisa que buscou apreender o processo de implementação de uma política educacional a partir das mudanças das últimas décadas, optou-se por uma metodologia que daria conta de trabalhar questões tão pertinentes aos educadores, e, especificamente, aos sujeitos entrevistados. A análise apresentada é de cunho qualitativo, conforme escolha do referencial teórico metodológico, contudo utilizam-se também referências quantitativas.

Como anunciado na parte introdutória deste estudo, elegeram-se algumas categorias que se supõe serem fundamentais na análise: (a) a formação continuada de professores; (b) o papel da educação, da escola e do professor como mediadores e transmissores da cultura; (c) o saber docente e sua reelaboração na formação docente. O ponto central deste capítulo é a implementação da formação continuada de professores alfabetizadores pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís na visão dos sujeitos envolvidos. A análise dos dados coletados nos documentos e nas entrevistas à luz da bibliografia consultada, foi feita a partir de três dimensões: (a) o que está registrado nos documentos, (b) o que se discute coletivamente na escola e (c) o que efetivamente foi implementado.

Nos documentos analisados encontra-se a concepção de educação e práticas escolares adotadas pelo ensino público municipal de São Luís.

O processo de coleta de dados ocorreu sem maiores dificuldades. Por ocasião das entrevistas, realizadas na escola e na sede da SEMED, foi possível perceber uma peculiaridade nas entrevistadas (utiliza-se o gênero no feminino pelo fato de todos os sujeitos entrevistados serem mulheres): o receio de se comprometerem. Em decorrência de tal atitude, durante os primeiros contatos com o pesquisador ocorreu certa formalidade que, aos poucos, foi cedendo à descontração e permitindo a participação do grupo de forma que muitas conseguiram externar seus pontos de vista, conceitos e até sentimentos em relação ao objeto em discussão.

Nos primeiros contatos com as professoras, que incluíram conversas informais, foi possível inferir das palavras e colocações de algumas entrevistadas, uma leve insatisfação ou preocupação sobre as atuais recomendações da SEMED com relação à formação dos professores alfabetizadores.

Os contatos iniciais foram informais. Naquele momento, houve a apresentação da pesquisadora e a entrega da carta de apresentação à diretora geral. Falou-se do objetivo da pesquisa e do problema, elucidando o objeto. Tanto a diretora quanto a supervisora e as professoras foram receptivas à nossa presença. Sentiu-se que no decorrer do trabalho de pesquisa e nas entrevistas haveria uma situação de trocas intersubjetivas.

No segundo encontro foram apresentados às entrevistadas com os Termo de Compromisso, Termo de Consentimento Livre para a Pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esse material foi lido e assinado pelas professoras, pela diretora e pela supervisora, depois dos devidos esclarecimentos.

As entrevistas realizadas foram semi-estruturadas, pois o objetivo era motivar o pesquisado a falar, tendo a sensibilidade de ouvi-lo e respeitá-lo. Para esses momentos, elaborou-se um roteiro que constam dos apêndices. Os roteiros da entrevista, em alguns pontos, foram comuns a cada segmento. Nas entrevistas com as professoras utilizou-se o recurso do gravador, com a devida permissão, por acreditar que o mesmo facilita a comunicação, dispensando a escrita das falas, o que muitas vezes empobrece a coleta de dados. O mesmo não ocorreu nas entrevistas com a diretora geral, com a supervisora e com a

coordenadora do PROFA. Outros recursos, como endereço eletrônico e telefone foram utilizados, e, embora o uso do gravador tenha sido previsto, ele não foi necessário, visto que a conversa fluiu bastante, com a participação de todas as partes envolvidas.

Neste ponto da pesquisa é importante verificar a implementação da formação continuada de professores alfabetizadores sob o ponto de vista dos sujeitos envolvidos, isto é, o significado que cada sujeito envolvido na pesquisa atribui à formação continuada oferecida pela SEMED. Um dos momentos elucidativos do objeto refere-se às entrevistas. Alguns relatos são apresentados com o objetivo de exemplificar e esclarecer a discussão do tema na visão das professoras e dos demais sujeitos envolvidos.

Conforme se citou anteriormente, os sujeitos envolvidos na pesquisa foram sete professoras do 1º ciclo da Unidade de Educação Básica, a supervisora pedagógica, a diretora geral da escola e a coordenadora do PROFA. As entrevistas foram norteadas pelos seguintes tópicos: (a) as políticas de formação continuada na rede, tanto do ponto de vista das professoras e gestores quanto das formadoras da SEMED; (b) os saberes necessários à prática docente do professor alfabetizador, destacando o papel da educação, da escola e do professor no contexto atual e (c) a resignificação da formação continuada, tomando como base as atuais recomendações da SEMED sobre a formação dos professores alfabetizadores.

Das sete professoras, a P2, a P3 e a P5 ainda estão cursando Pedagogia. As demais são Pedagogas, com exceção da P7, que é formada em Magistério Superior. A P6 está cursando pós-graduação em orientação educacional, supervisão e gestão escolar. A idade das professoras varia entre 27 e 47 anos. O tempo em que lecionam na escola é de 1 ano e 10 meses, a 6 anos. A P5 informou não ter ainda participado de qualquer formação realizada fora da escola, ou seja, o PROFA. As demais professoras já fizeram o PROFA, além de outras formações.

O encontro com as gestoras da escola - diretora geral e supervisora, sinalizou para um diálogo aberto e promissor na coleta de dados. Ambas são formadas em Pedagogia. A diretora geral trabalha na escola há 11 anos e a supervisora está somente há 3 meses, substituindo a supervisora que está de licença gestante, porém já trabalha na SEMED há 10 anos.

Na entrevista, a supervisora revelou preocupação quanto à demanda da formação continuada. Em sua opinião, a formação continuada deve priorizar o processo ensino aprendizagem. Embora a SEMED ofereça formação sobre o ciclo, é preciso, tanto para o professor quanto para o coordenador pedagógico, aprofundar o conhecimento sobre a proposta curricular.

O encontro com a formadora da SEMED aconteceu na sede, na sala do PROFA. O procedimento foi semelhante ao utilizado na escola, e a recepção foi igualmente positiva. A coordenadora do PROFA está na equipe como formadora desde 2006. Formada em Pedagogia, demonstrou muito entusiasmo ao falar do Programa e dos resultados já percebidos nas escolas em função da formação continuada dos professores. Demonstrou propriedade ao falar das concepções que norteiam as políticas de formação da SEMED, como também do significado e das contribuições que atribui ao PROFA.

A pesquisa permitiu verificar que no âmbito das políticas de formação continuada no Brasil, nas últimas décadas, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís tem desenvolvido programas de formação continuada para professores alfabetizadores.

Através do PROFA - curso de aprofundamento teórico metodológico e de outros programas, a Secretaria Municipal de São Luís tem formado continuamente professores alfabetizadores. A implementação do Programa professor alfabetizador – PROFA - aconteceu em quatro etapas, iniciando no ano de 2001 com a adesão do município de São Luís ao Programa. Na primeira etapa de formação a SEMED firmou parceria com o Ministério da Educação, formando aproximadamente 212 profissionais, assumindo, a partir de 2002, o desafio de implementar políticas públicas de formação continuada em serviço.

Na segunda etapa, nos anos de 2003 e 2004, foram formados 568 professores. A terceira etapa, anos 2005 e 2006, 261 professores foram formados, além de 66 coordenadores pedagógicos e 09 gestores. A quarta etapa ocorreu em 2007, certificando 295 profissionais, incluindo professores, gestores, e 42 coordenadores pedagógicos. O quadro a seguir demonstra a implementação das políticas de formação dos professores alfabetizadores pela SEMED.

1ª ETAPA 2001 - 2002	2ª ETAPA 2003-2004	3ª ETAPA 2005-2006	4ª ETAPA 2007	2008
Adesão do município ao programa Implementação de políticas públicas de formação continuada em serviço - uma das prioridades do programa “São Luís te Quero Lendo e Escrevendo”, 212 profissionais formados	Foram formados 568 professores	336 profissionais certificados, sendo: 261 professores, 66 coordenadores pedagógicos e 09 gestores	295 profissionais concludentes, entre professores, gestores, e 42 coordenadores pedagógicos.	Formação específica para professores do 1º ciclo Atendidos 450 profissionais entre coordenadores pedagógicos professores e da Ed. Infantil (3º período) e Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos)

Quadro 2 - Implementação do processo de formação dos professores alfabetizadores
Fonte: SEMED 2008, adaptado pela autora.

O ensino público municipal de São Luís tem passado por mudanças significativas em sua organização e estrutura. As mudanças no sistema educacional da Rede municipal de São Luís, desde 2002, incluem ações fundamentais como: ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, e a implementação da estrutura curricular em Ciclos de Aprendizagem.

Em função das mudanças ocorridas na estrutura da Rede, que passou do sistema seriado para o sistema em ciclos, houve a necessidade de uma formação que orientasse os professores sobre essas mudanças. Por essa razão, no ano de 2008, o PROFA não foi oferecido aos professores. A mudança na concepção de avaliação adotada pela Rede municipal de São Luís revela o objetivo de alcançar um ensino de qualidade, combatendo a evasão, a reprovação e a exclusão.

Convém observar que a base legal para a ampliação do ensino fundamental para nove anos é a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Por sua vez, a Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 – PNE, apresenta objetivos e metas da Educação Básica em ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório, cujo ingresso é para crianças a partir de seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos. A organização curricular em ciclos proposta para o ensino fundamental da rede municipal de São Luís teve início no ano de 2006. Em 2008, os professores do 1º ciclo participaram de uma formação específica sobre a mudança na estrutura curricular sendo composta uma equipe de formadoras responsável pela formação desses professores com o objetivo de orientá-los,

ajudando-os no aprimoramento de suas práticas de ensino, possibilitando melhor aprendizagem aos alunos. Essa equipe conta com a parceria da equipe de formadoras do PROFA para organizar e ministrar essa formação.

Paralelamente ao processo de ampliação do ensino fundamental, a Rede Municipal iniciou a implantação do 1º ciclo com crianças de 6 anos (I etapa), 7 anos (II etapa) e 8 anos (III etapa), a partir de 2005, com o objetivo de enfrentar o fracasso escolar e proporcionar maior tempo de aprendizagem ao aluno, de acordo com a concepção de educação que entende a aprendizagem como um processo contínuo, sem rupturas. Nos Ciclos de Aprendizagem, os nove anos do Ensino Fundamental são divididos em ciclos de 2, 3 ou 4 anos. O 1º ciclo compreende 3 anos e recebe crianças de 6 anos (I etapa), 7 anos (II etapa) e 8 anos (III etapa).

Os novos paradigmas educacionais do ensino municipal de São Luís são definidos com a instituição do Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo, a partir de 2002. O Programa articula todas as ações da Secretaria, redefinindo as políticas educacionais da SEMED, cuja prioridade é a política de formação continuada dos educadores. Nos quadros abaixo é possível perceber a mudança na estrutura curricular da Rede:

Séries	Idades
Educação Infantil	0 a 6 anos
1ª série	7 anos
2ª série	8 anos
3ª série	9 anos
4ª série	10 anos
5ª série	11 anos
6ª série	12 anos
7ª série	13 anos
8ª série	14 anos

Quadro 3 – Estrutura Curricular em séries

Fonte: SEMED 2008, adaptado pela autora.

Ciclos	Idades
1º Ciclo	6 a 8 anos
2º Ciclo	9 a 10 anos
3º Ciclo	11 a 12 anos
4º Ciclo	13 a 14 anos

Quadro 4 - Estrutura Curricular em Ciclos

Fonte: SEMED 2008, adaptado pela autora.

Em função das mudanças na estrutura curricular da rede, professores, gestores e supervisores foram sensibilizados para as necessárias mudanças na prática pedagógica. A formação dada a esses profissionais incluía a ampliação do tempo de aprendizagem e a organização de grupos de apoio didático.

Com o propósito de instrumentalizar os professores das etapas I, II e III foi criado o Caderno 1º Ciclo, para que estes conheçam e utilizem as diretrizes curriculares e possam desenvolver melhor sua prática alfabetizadora, resultando na aprendizagem de cada aluno. Os professores, porém, revelam certo desconhecimento a respeito do documento. A supervisora da escola informou que a SEMED enviou um exemplar à escola, recomendando sua disponibilização ao professor que se interessasse em conhecê-lo. Do documento, as professoras conhecem e utilizam o item sobre as capacidades, pois terão que fazer os registros sobre o desenvolvimento de cada aluno.

4.1 A formação continuada de professores da SEMED no contexto das reformas educativas.

A UNESCO, como os demais organismos internacionais, demonstra preocupação pela formação contínua de professores, por meio de políticas educacionais em que se prevêm reformas educacionais. O Brasil, assim como outros países da América Latina, adotou os programas de reformas educacionais propostas pelos organismos internacionais.

No contexto dessas reformas, as políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores alfabetizadores tornam-se evidentes e realçaram a preocupação com a formação continuada por esses organismos, cujo discurso declara a formação continuada de professores como um duplo processo de aprofundamento, tanto pessoal, quanto social global.

O Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo foi instituído a partir de 2002, no bojo das reformas educacionais para a América Latina na década de 1990, cuja meta era a melhoria da qualidade da educação. Cabe ressaltar que em contextos de reforma educativa, “as políticas de formação docente privilegiam o desenvolvimento de estratégias”.(FELDBER;

IMEN, 2006, p.165). A formação continuada pode ser reconhecida como uma dessas estratégias ou um dos pilares da reforma. De fato, a formação continuada de professores tem sido considerada uma das prioridades do programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo em que um dos eixos é a formação.

Nesse contexto, a SEMED assume a responsabilidade de formar professores alfabetizadores, considerando que a formação do professor tem sofrido o reflexo das mudanças ocorridas no mundo do trabalho devido aos modelos na formação de professores. A SEMED também é conhecedora dos estudos realizados sobre a formação do professor no Brasil - a inicial e a continuada -, indicando diferentes modelos de formação, ou seja, as políticas de formação seguem diferentes concepções de formação.

Princípios e diretrizes definidos e adotados pelo MEC com o objetivo de nortear o processo de implementação da formação continuada expressam que a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual e deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; essa formação deve ir além da oferta de cursos de atualização ou treinamento, e, para ser continuada, deve integrar-se no dia-a-dia da escola. Enfim, a formação continuada é componente essencial da profissionalização docente. Em conformidade com esses princípios e diretrizes, a SEMED tem elaborado propostas de formação continuada aos professores da rede.

Especialmente a partir da década de 1990, o governo brasileiro desenvolve ações para a valorização do magistério. São iniciativas que prevêm, dentre outras ações, a formação continuada. O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA foi criado pelo governo brasileiro visando à melhoria e qualidade da formação docente. O PROFA é um curso de aprofundamento teórico-metodológico para professores e formadores alfabetizadores e desenvolve as competências necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever.

Através dos saberes mediados os professores cursistas ampliam o universo de conhecimento sobre a alfabetização que lhes capacita a alfabetizar crianças e adultos tornando-os cidadãos da cultura letrada.

Organizado em três Módulos, o PROFA trabalha um conjunto de Competências denominadas *Expectativas de Aprendizagem*.

MÓDULO 1 – Trata de conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização.

MÓDULO 2 – São discutidas situações didáticas de alfabetização.

MÓDULO 3 – As situações didáticas, cujo objetivo é apresentar e discutir outros conteúdos da língua portuguesa que fazem sentido no período de alfabetização.

1. A proposta curricular como referencial teórico das formações;
2. Concepção de infância e alfabetização;
3. Diagnóstico;
4. Concepção de ciclos de aprendizagem;
5. Psicogênese da língua escrita;
6. Agrupamentos produtivos;
7. Modalidades organizativas;
8. Planejamento;
9. Grupo de apoio didático;
10. Inclusão;
11. Estratégias de leitura;
12. Atividades de alfabetização;
13. Produção e revisão textual;
14. Ortografia; Pontuação;
15. Projetos etc.

Embora esses princípios expressem preocupação com uma formação docente baseada na epistemologia da teoria, persiste a dicotomia entre a teoria e a prática nos cursos de formação continuada, que segue os modelos que privilegiam a prática em detrimento da teoria. Segundo a supervisora da escola, nesses encontros não há vaga para a teoria, existe um esvaziamento teórico, que reduz a formação à discussão da prática.

A base do programa de formação continuada da SEMED é o PROFA. Como um programa de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores, o PROFA contribui para o aprofundamento teórico-metodológico de professores e formadores que trabalham com a alfabetização. O planejamento do trabalho pedagógico e a gestão de sala de aula, os critérios da seleção de conteúdos e agrupamentos são exemplos do aprofundamento teórico-metodológico.

O discurso de que a formação inicial era inadequada levou o MEC a idealizar o PROFA. Sua criação, como já mencionado, visava superar a inadequação da formação inicial do professor alfabetizador. O objetivo era focalizar na melhoria do ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais, capacitando os professores alfabetizadores com os conhecimentos e metodologias sobre a alfabetização. Deste modo, o PROFA surge como uma resposta às necessidades dos professores alfabetizadores.

Observando as pautas dos encontros e analisando os módulos do PROFA, chega-se à conclusão de que não existe esse esvaziamento teórico e, sim, uma quantidade mínima de teoria. Esse fato pode ser comprovado nas falas das professoras.

Na opinião das professoras, os cursos de formação são bons, mas quanto aos recursos, são insuficientes. Nesse ponto, comparou-se o que consta no projeto político pedagógico da escola quanto à existência dos recursos:

Recursos físicos - sala para direção, sala para secretaria, salas de aula, laboratório de informática, banheiros, refeitório, pátio, quadra poliesportiva, biblioteca, sala de professores, sala para arquivo, sala para depósito, recepção.

Recursos técnicos - TV, DVD, micro system, retroprojeter, computador, impressora, mimeógrafo, DVD/Vídeo (acoplado), vídeo cassete, mesa-aluno, cadeira-aluno, mesa-servidor, cadeira-servidor, armário de aço, estante de aço, arquivo-gaveta, ventilador, ar-condicionado.

A supervisora da escola defende a idéia de que a *formação continuada deve conter as dimensões da teoria e da prática. Os professores devem conhecer o currículo da escola e refletir sobre a prática docente. A demanda da formação continuada é o processo ensino aprendizagem.*

Em entrevista, a CP informou que:

a SEMED oferece cursos de formação continuada aos professores alfabetizadores de todas as escolas da rede e as inscrições quando abertas são destinadas prioritariamente aos professores que trabalham com 2º e 3º períodos da Educação Infantil, 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental de toda a Rede Municipal de Ensino, mas temos tido como cursistas também gestores, coordenadores pedagógicos, e outros.

Além desse Programa, existe outra proposta de formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores, conforme relata a CP:

Em toda a rede municipal de ensino de São Luis, além da formação do PROFA, acontece a Formação Continuada nas escolas, onde os professores têm a oportunidade de destacar aquilo que mais necessita ser discutido, contando sempre que possível com profissionais da SEMED, e ainda o Pró-letramento, realizado por outra equipe da SEMED. Existem também algumas ações paralelas, porém mais isoladas, como oficinas de português e matemática para um público mais específico, ou seja, algumas escolas selecionadas previamente.

A proposta curricular, projeto que serve de referência à prática pedagógica do Ensino Fundamental nas escolas municipais de São Luís, está em consonância com o projeto que direciona a política educacional da SEMED. Essa proposta considera a instituição do Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo

uma busca das condições e possibilidades de construção de novos paradigmas educacionais para a educação escolar da Rede Municipal de Educação, redefinindo as políticas educacionais da SEMED, com vistas a implantar a política de formação continuada dos/as educadores/as e favorecer a valorização do magistério, a organização e funcionamento da Secretaria e das escolas, com uma proposta que viabiliza o trabalho pedagógico com qualidade e que visa garantir o sucesso escolar dos/as alunos/as da Rede. (SÃO LUÍS, 2007, p27).

Questionadas a respeito da proposta curricular da Rede, as professoras demonstraram pouco conhecimento sobre a mesma, apesar de ser ela parte do conteúdo das formações, segundo a SUP e a CP.

4.2 O papel da educação, da escola e do professor como mediadores e transmissores da cultura

De acordo com a concepção de educação e de escola, expressa na proposta curricular, a escola não é a única instância formadora na sociedade, embora ocupe um lugar de destaque em razão da sua função mediadora. Mediante tais concepções, as práticas escolares, o trabalho docente e a estrutura curricular estão constantemente renovando-se, procurando atender as demandas do mundo atual. A escola e os professores são desafiados a criar boas situações de aprendizagem garantindo a construção do conhecimento por parte dos alunos.

A UEB Primavera, por sua vez, incentiva o professor a trabalhar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, ressaltando o papel de mediação do educador no processo ensino-aprendizagem.

Refletir acerca do processo ensino-aprendizagem remete ao repensar do papel da educação. Investigar sobre o papel da educação, da escola e do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno implica em se fazer considerações sobre o conjunto de elementos que a teoria histórico-cultural, que fundamenta a proposta curricular da SEMED, apresenta para a reflexão acerca do processo ensino-aprendizagem. Conta-se, para essa tarefa, com o suporte da teoria histórico-cultural, por ser ela que fundamenta a proposta curricular da rede e da UEB Primavera, pois apresenta um conjunto de elementos que leva em consideração o papel humanizador da educação, uma vez que a humanidade é uma construção social.

Conforme essa teoria, o ser humano e sua humanidade são produtos da criação humana ao longo da história, isto é, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade – das habilidades, das aptidões, das capacidades, dos valores - constitui-se num processo de educação e nesse processo, a escola e o professor, como mediadores e transmissores da cultura acumulada, desempenham papel fundamental.

A formação continuada entra aí como necessária, isto é, como uma exigência da atividade profissional no mundo atual. A formação continuada, nesse processo, busca formas adequadas de desenvolvimento da prática pedagógica a fim de que a educação, a escola e o

professor, como mediadores e transmissores da cultura acumulada, cumpram seu papel na formação, portanto, no desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças desempenham papel fundamental.

De acordo com Vigotsky (2001), a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, porém a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. Para Vigotsky o bom ensino é aquele em que a criança avança o que já sabe, desafiando-a a aprender o que ela ainda não sabe ou ainda não é capaz de fazer sozinha. Fundamentada nessa perspectiva, a UEB Primavera ressalta o papel de mediação do educador no processo ensino-aprendizagem, o que já citamos anteriormente. Fundamentada nessa concepção a SEMED, através do PROFA, capacita o professor com saberes tais como agrupamentos produtivos. Para tanto, é necessário que o professor faça um levantamento do conhecimento prévio do aluno.

Para a CP, a formação continuada oferecida pela SEMED tem levado o professor a refletir sobre o papel da educação, da escola e do professor no contexto atual, pois, durante os encontros há relatos de experiência de como a prática do professor tem sido modificada, e contribuído bastante para uma aprendizagem bem mais significativa. A escola, como um todo, tem sentido necessidade de repensar a educação e seu fazer pedagógico em prol da aprendizagem de seus alunos. Além de desenvolver competências profissionais, a criticidade é a base dos cursos de formação. É objetivo, também, formar essa visão crítica no contexto geral.

Espera-se, de acordo com a pesquisa, que a formação continuada ajude o professor a refletir sobre o seu papel, o papel da educação e o da escola no contexto atual. A esse respeito, ouviu-se das professoras algo como desabafo: P3 fez a seguinte declaração: *sinceramente, quando escuto a palavra reflexão dá raiva. A gente reflete sobre o nosso trabalho, todo dia, independente de formação continuada. Sobre o papel da educação, pensar, a gente pensa, mas fazer a coisa como deveria tá muito distante.* P2 prosseguiu: *A reflexão é voltada somente para o papel do professor, não da educação em geral e da escola. Se as crianças terminam o ano lendo, se fez projetos, e está tudo bem, é mérito da escola, quando dá alguma coisa errada, é do professor. É uma coisa partida.* Sobre a questão, P4 indaga-se e responde: *até que ponto a formação contribui para refletirmos sobre o nosso papel de professor? Ela faz a gente refletir sobre o nosso dia a dia. Eu reflito e melhora.*

Os processos de aquisição da leitura e da escrita, com o objetivo apenas de ensinar a criança a ler e escrever, impedem a utilização da leitura e da escrita para o fim verdadeiro para o qual foram criadas e, por isso mesmo, não criam necessidades de leitura e escrita na criança. Contribuído com esse pensamento, o psicolinguista Frank Smith (1999) afirma que o papel do professor que ensina a ler e a escrever é o de tornar a leitura significativa, atraente e útil, além de uma experiência freqüente para as crianças. O desempenho desses papéis leva a se repensar sobre os saberes docentes no contexto da formação continuada.

4.3 Elaboração e reelaboração dos saberes docentes - Construção de saberes na Formação Continuada

Um dos objetivos da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica é desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros no desenvolvimento da formação docente e os professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente. A ampliação do ensino fundamental para nove anos exemplifica essa interação entre os saberes, constituindo-se em um saber necessário à prática docente.

No entanto, o professor que ensina a ler e a escrever necessita de alguns saberes específicos. O trabalho pedagógico desse professor precisa ser organizado. As modalidades organizativas dos conteúdos garantem uma prática alfabetizadora que resulta na aprendizagem do aluno. As atividades a serem realizadas com os alunos são saberes necessários ao professor para desenvolver o seu trabalho.

A psicogênese, originada na pesquisa em psicolinguística, defende a idéia de que crianças, em seu processo de alfabetização, constroem hipóteses sobre o que a escrita representa. A psicogênese interpreta o processo pelo qual a criança aprende, ao elaborar as hipóteses quando refletem sobre o sistema alfabético. A esse respeito, a SUP da escola acredita que as professoras precisam revisitar seus conhecimentos, suas concepções. Mesmo aquelas que já fizeram o PROFA precisam estar em contínuo aprendizado sobre os conteúdos trabalhados nesse programa, ou seja, é necessário que os saberes construídos coletivamente nos cursos de formação sejam mediados e reelaborados na prática.

O conceito de saberes usado neste estudo diz respeito à construção de capacidades, habilidades, e conhecimento. Redefinir o conceito de saber docente leva à percepção de suas interferências na prática pedagógica e à compreensão da necessidade de reelaboração desses saberes no cotidiano das escolas.

Os saberes necessários ao professor não devem ser apenas aqueles inerentes à sua área. Quando professores constroem apenas saberes específicos, capacitando-se somente ao ensino de determinadas matérias, comprometem sua prática pedagógica esvaziando-a de teoria. Espera-se que a formação continuada satisfaça as necessidades levantadas pelos professores e os ajudem a lidar com questões atuais.

O trabalho docente deve contar com diversos saberes, não apenas os específicos. Por isso, é relevante que o professor participe das discussões, análises e reflexões que ocorrem no interior dos centros de formação profissional. Dessa forma ele poderá construir saberes que serão mediados na sala de aula.

Trazendo a discussão para a formação continuada oferecida pela SEMED, convém indagar se a mesma tem ajudado o professor a refletir sobre o papel da educação, da escola e do professor no contexto atual. É pertinente lembrar o que já foi mencionado em capítulos anteriores, sobre o fato de a formação continuada de professores constituir-se em política prioritária da Secretaria. Convém também citar o que a CP declara sobre a questão:

No que compete à formação continuada de professores alfabetizadores temos tentado identificar as reais dificuldades dos professores e focado naquilo que é mais urgente, construindo/reformulando as pautas no decorrer da formação de forma a atender às expectativas dos cursistas. A formação é um espaço de debate, de compartilhamento de idéias e experiências, assim como de dificuldades na busca por respostas.

Permeou toda esta pesquisa o interesse em saber se para alfabetizar é preciso ter uma formação específica e que saberes são necessários ao professor alfabetizador na atualidade. As respostas obtidas - seja através de fonte bibliográfica, seja pelas entrevistas ou mesmo pelo acesso aos documentos analisados, confirmaram a necessidade da formação continuada. Para alfabetizar é preciso ter formação na área, pensa assim a CP. E esta formação pode ser dada nesse Programa, pois, ao cursá-lo, o professor aprende *a compreender como ocorre esse processo, a entender e respeitar o pensamento da criança a*

respeito do sistema de escrita, e planejar atividades desafiadoras e possíveis, considerando o nível dos alunos.

A formação exigida ao professor alfabetizador, segundo a CP, vai além das questões didáticas:

Só ter o conhecimento teórico não basta, é importante que o professor tenha um perfil alfabetizador, que tenha prazer nesse processo, que esteja de fato pré-disposto e interessado em ajudar seus alunos a se apropriarem dos conhecimentos e das habilidades de leitura e escrita, caso contrário não conseguirão “contagiar” seus alunos para adentrarem com prazer nessa mágica aventura da alfabetização.

Potencializar os professores de conhecimentos que os tornem capazes de conhecer e intervir na sua realidade mais próxima (a sala de aula e seu entorno) deve fundamentar, portanto, o processo de formação inicial e continuada de professores, pois assim estão lhes sendo dadas condições de conhecerem e de ajudarem a transformar a realidade mais ampla.

Dentre outros saberes construídos na formação continuada oferecida ao professor alfabetizador, encontra-se a questão do planejamento. Isso é bom, diz a SUP da escola, *pois o planejamento coletivo incentiva o professor a fazer trocas, se ajudarem*. Outro saber necessário é Conhecer a Proposta Curricular, continua a coordenadora. Sua opinião é a de que *o coordenador pedagógico precisa utilizar o material usado no PROFA, que é de uso público. Às vezes algum professor ainda não fez o PROFA e através desse material a escola está fazendo mediações, ajudando o professor a construir saberes necessários à sua prática.*

A formação docente é fator importante no desenvolvimento da prática pedagógica. Estudos apontam para o fato de que a formação inicial não é suficiente para o desenvolvimento da prática pedagógica e essa, por sua vez, não atende aos desafios da atualidade. Para que isto aconteça, é necessário que o professor conheça sua realidade imediata, ou seja, seus alunos e o entorno onde atua. No caso específico do professor alfabetizador, este deverá identificar e analisar os motivos que impedem as crianças de se apropriarem da leitura e da escrita e assim, fazer intervenções significativas.

Os conteúdos trabalhados no PROFA na construção dos saberes necessários ao professor alfabetizador capacitam os professores a desenvolver uma prática alfabetizadora que

resulte na aprendizagem dos alunos, ou seja, a criança é alfabetizada dentro do 1º ciclo. Esta é a proposta da estrutura curricular em ciclos que prevê o domínio da competência leitora a partir de 6 anos de idade, estando o aluno em processo de alfabetização. Ao final do ciclo, não estando o mesmo alfabetizado, no sentido da decodificação, poderá ser retido naquele ciclo, uma vez que a alfabetização é processo, não se limitando apenas ao domínio da leitura e da escrita, conforme discutimos nos capítulos anteriores é mais que isso.

Os conteúdos trabalhados no PROFA incluem, portanto: concepção de infância e alfabetização, diagnóstico, concepção de ciclos de aprendizagem, psicogênese da língua escrita, agrupamentos produtivos, modalidades organizativas, planejamento, grupo de apoio didático, inclusão, estratégias de leitura, atividades de alfabetização, produção e revisão textual, ortografia, pontuação, projetos, dentre outros.

A Psicogênese da Língua Escrita interpreta o processo de aquisição da língua escrita preocupando-se como a criança aprende quando reflete sobre o sistema alfabético. Com isso, a concepção de alfabetização, que se fundamenta nos pressupostos empiristas, não se sustenta ao defender que a alfabetização tem por base a memorização e a repetição, pois, ao contrário disso, esse processo requer reflexão por parte do sujeito, como interpreta a psicogênese, ao construir seu conhecimento.

Ao desempenhar seu papel de mediador e transmissor da cultura acumulada pelas gerações, o professor deverá fazer as devidas mediações dos saberes construídos na formação continuada, associando dessa forma a teoria e a prática.

4.4 Resignificando a formação continuada de professores

As orientações atuais da SEMED incluem, além do PROFA e da formação dos ciclos, outras formações: Pró-Letramento de Português e Matemática; oficinas de jogos; Gestar I e II (Matemática e Português); a formação da organização curricular por ciclos e a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Todas essas formações acontecem no Centro de Formação do Educador II (na Rua do Ribeirão em São Luís). Os encontros são semanais, em horário oposto ao de trabalho do professor. A rede municipal promove também a formação continuada nas escolas enviando equipes para sua realização, ou deixando a cargo do coordenador pedagógico a elaboração e realização da formação continuada dos seus

professores. A formação nas escolas envolve planejamento, jornada pedagógica e encontros específicos para tratar de casos específicos como projetos didáticos, avaliação institucional, etc.

Dentre os elementos da formação continuada, destaca-se o planejamento no entendimento do que supõe ser reflexão e intencionalidade. A fundamentação da ação intencional do planejamento envolve reflexão, permitindo ao professor tomar decisões sobre os conhecimentos prévios dos alunos, as atividades de ensino, as dificuldades de cada aluno, os recursos, organização do tempo e do espaço. O uso dessa ferramenta pelo professor vai ajudá-lo a desenvolver um ensino de qualidade.

Consta das orientações atuais da SEMED para a formação continuada, conforme proposta curricular, o Grupo de Apoio Didático – GAD. O objetivo desse grupo é dar acompanhamento a alunos que apresentem as seguintes dificuldades de aprendizagem: alunos não alfabetizados, alunos com idade avançada, alunos retidos e alunos não acompanhados pela família. A escola deve organizar as turmas do GAD e escolher uma professora com perfil alfabetizador para estar com esses alunos duas vezes por semana, durante uma hora.

A respeito do GAD, as professoras informaram, durante as entrevistas, que a escola ainda não efetivou essa ação por falta de um professor com o perfil requisitado. Segundo elas, *a idéia é boa, mas está apenas no papel.*

Outra orientação é quanto ao registro reflexivo. Essa prática exigida das professoras tem o objetivo de acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno, subsidiar o trabalho do professor, organizar o planejamento e acompanhar o percurso do aluno durante o ensino fundamental. O registro deve ser subjetivo, porém pautado em critérios objetivos, descrevendo as capacidades, apontando os avanços e as dificuldades dos alunos como também as intervenções realizadas pelo professor. O professor da etapa deve ficar com uma cópia desse registro, para encaminhá-lo ao professor da etapa seguinte, ao coordenador pedagógico e aos pais.

Conforme informação da SUP, apesar da prática do registro ser um dos instrumentos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, os professores apresentam certa resistência em fazê-lo. Por ocasião das entrevistas, algumas professoras o classificaram de “cadernão”. Conforme citado no capítulo 3 o processo de avaliação nos

ciclos apóia-se em três tipos de procedimentos do professor: observação sistemática, análise das produções e análise do desempenho em atividades específicas de avaliação.

Verifica-se que as intenções da SEMED, através do GAD e do registro reflexivo, é torná-los instrumentos e recursos utilizados pelo professor para avaliar o aluno. No entanto, essas intenções não se concretizam plenamente, conforme revelaram os sujeitos da pesquisa, de que enfrentam dificuldade em concretizá-las.

Essas situações de aprendizagem se configuram em ações que expressam uma intenção. Essa intencionalidade educativa na formação dos indivíduos, preparando-os para a vida em sociedade, dá-se através do desenvolvimento dos objetivos e conteúdos educacionais e das capacidades cognitiva, psicomotora, afetiva, ética, inserção social e estética.

A esse respeito, salienta-se que, se o professor é aquele que pode intervir na zona de desenvolvimento proximal, conforme Vigotsky, no papel de mediador do processo de construção do conhecimento do aluno, o professor alfabetizador poderá ajudar o aluno a ter uma leitura significativa e prazerosa se estes perceberem nele o mesmo prazer. Essa atitude do professor como leitor resultará em benefício do vínculo entre seus alunos e a escrita. (NEMIROVSKY, 2002).

Nas reuniões de planejamento (coletivo), as professoras, juntamente com o coordenador pedagógico, discutem a pauta que normalmente incluem o diagnóstico das turmas seguido de providências e encaminhamentos; o Grupo de Apoio Didático; materiais (recursos) e outros.

De conformidade com o Plano de Ação do Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE, a SEMED orienta quanto à elaboração das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelas escolas. A UEB Primavera forneceu material no qual se pode observar as ações propostas para o 1º e 2º ciclos para os anos de 2007 a 2009. Essas ações deveriam ser desenvolvidas com alunos, família, professores, equipe pedagógica (coordenadores pedagógicos e diretores) e equipe de funcionários.

Todas as pessoas entrevistadas avaliaram essas e outras orientações que compõem a proposta de formação continuada dos professores alfabetizadores. O ponto de vista de cada uma delas está sendo registrado no presente capítulo.

P4 avalia a formação oferecida pela SEMED da seguinte forma:

A SEMED tem oferecido cursos muito bons. Já participei de uma formação que foi quase 15 dias. Formações muito boas com uma carga horária muito boa que deu para discutir muita coisa. Mas eu acho que a SEMED oferece, sim, muita coisa em termos de formação continuada. Tem coisa que a gente aproveita, tem coisa que a gente não aproveita. Eu só não faço mais pela disponibilidade. Em termos de formação Continuada a SEMED tem oferecido muita coisa pra gente.

É importante saber também a opinião da DG e a SUP sobre a formação continuada. *Estes cursos de formação satisfazem as necessidades levantadas pelos professores*, dizem as duas, e os ajudam a lidar com questões atuais. Mas é preciso aprofundar o conhecimento sobre a proposta curricular do ciclo, embora a SEMED dê formação sobre o ciclo. A CP afirma: *temos tido boas respostas*.

Sobre as dificuldades que a direção e a supervisão enfrentam na proposta da formação continuada, foram ressaltadas duas: o tempo e o uso dos recursos. Sobre essas dificuldades a supervisora da escola diz que:

O tempo do professor e o nosso é pouco. Alguns se esforçam, outros, não. Não há tempo para o estudo teórico, sobre as concepções de aprendizagem e de ensino. Acaba ficando esvaziada essa dimensão da formação para planejar. Nesses encontros não há vaga para a teoria, existe um esvaziamento teórico, reduzindo-se a formação à discussão da prática. A tematização da prática é o que mais se faz. Além de ser uma pauta única para todos os professores, do 1º e do 2º ciclo, os textos estudados são simplistas sobre temas gerais, nada específico, direcionado. Outra dificuldade é sobre o uso dos recursos. O professor precisa conhecer e usar os recursos disponíveis pela escola. Uns usam, outros, não. O tempo do planejamento é pouco, porém, o diferencial se mostra na prática de cada um.

Supondo que as dificuldades se estendem ao âmbito da Secretaria na implementação dos programas de formação continuada para os professores, quando indagados sobre isso, os sujeitos pesquisados ressaltaram a falta de disponibilidade de horário de alguns professores para participarem da formação, uma vez que os encontros são realizados no turno oposto ao de trabalho do professor e muitos trabalham em outras instituições, o que dificulta o acesso às formações. As professoras também atribuem ao horário dos cursos a maior dificuldade em participar. De acordo com P2, *Oferecer em outro horário é o mesmo que não oferecer. É complicado. É o que faz muita gente não participar*. Encontra-se, pois, uma variável comum: o tempo. Na visão de todas as entrevistadas o fator tempo é um complicador,

pois os cursos são oferecidos em turno contrário ao do expediente do professor, o que dificulta a participação de todos, haja vista que, como já assinalado, grande parte deles trabalha em mais de um turno. Diante desse fato, acredita-se ser viável organizar momentos de formação em serviço nos horários de trabalho do professor. Esses encontros podem promover a troca de experiências e reflexão sobre a prática.

Revelam-se outras tantas dificuldades que envolvem o desenvolvimento desses cursos de formação continuada, como a que se refere à associação do discurso contido nos documentos com a prática vivida pelas professoras. Nesse sentido, P5 afirma que o grande problema *é o que acontece na prática: salas superlotadas e a falta de recursos.*

A coordenadora da escola, por sua vez, reflete sobre a relação teoria-prática nos programas de formação continuada:

Não há tempo para o estudo teórico, sobre as concepções de aprendizagem e de ensino. Acaba ficando esvaziada essa dimensão da formação para planejar. Nesses encontros não há vaga para a teoria, existe um esvaziamento teórico, reduzindo-se a formação à discussão da prática. A tematização da prática é o que mais se faz. Além de ser uma pauta única para todos os professores, do 1º e do 2º ciclo, os textos estudados são simplistas sobre temas gerais, nada específico, direcionado. Outra dificuldade é sobre o uso dos recursos. O professor precisa conhecer e usar os recursos disponíveis pela escola. Uns usam, outros, não. O tempo do planejamento é pouco, porém, o diferencial se mostra na prática de cada um.

Quanto ao grau de satisfação proporcionada pela formação continuada, a pesquisa demonstrou divergências de ponto de vista entre os entrevistados. P1 disse que estes cursos satisfazem as necessidades levantadas pelos professores e os ajudam a lidar com questões atuais, outras, no entanto, não concordam. P4 exemplifica:

Eu até acho que a SEMED oferece muita coisa, mas a gente também tem que fazer nossa parte. Nem tudo a SEMED pode oferecer. Mas eu acho assim, que muita coisa nós temos que buscar. Tem coisa que a gente tem que ir buscar inclusão, por exemplo. Será que é suficiente o que a escola e a SEMED oferecem? Acho que não.

A respeito disso, segundo a SUP da escola, os assuntos ou temas tratados nos cursos de formação continuada dos professores partem das demandas da realidade escolar. A

escola atende às solicitações dos professores, de acordo com as suas necessidades. Nesse sentido, é solicitado às professoras que sugeriram os temas para a jornada pedagógica. Outros temas tratados são: a proposta curricular, alfabetização, projetos, avaliação, avaliação do ciclo, planejamento etc. Porém, a formação continuada deve priorizar o processo ensino aprendizagem. Falta, contudo, aprofundamento da proposta curricular, não somente por parte do professor, mas também do coordenador pedagógico.

Sobre o tema em questão, a CP afirma que a Secretaria *trabalha em cima das dificuldades apresentadas pelos cursistas*. Entende-se, diante do posicionamento das entrevistadas, que o tema inclusão ainda não foi tratado suficientemente para capacitar os professores a receberem o aluno portador de necessidades especiais, posição que é compartilhada por uma professora:

Teve uma situação que eu vivi sobre inclusão. Eu não tenho nenhuma formação sobre inclusão. A escola teve uma ou duas formações sobre isso. No ano passado me disseram que eu teria na sala um aluno com síndrome de Down. E eu disse que não tinha formação para acompanhar essa criança. Então essa pessoa me disse: eu mesma já vim dá três formações aqui na escola. Mas você me diz que com três formações de duas ou três horas eu estou capacitada para atender uma criança com síndrome de Down? É nesse sentido que tem as formações, quer dizer, nós não temos capacitação principalmente em situações específicas.

Outras professoras concordam com as posições anteriores sobre a questão da inclusão, como demonstra o depoimento a seguir:

Eu estou passando por este problema. Tenho um aluno desse jeito, mas que ninguém nunca chegou e me disse qual o problema dele. A gente sabe porque vê pela aparência. Eu tenho que optar: ou fico na escola ou saio da escola, mas a criança não pode sair. Eu não quero sair da escola, mas eu não tenho preparação para lidar com ele. Não tenho nada, nada, nada... Não me sinto preparada para lidar com ele. O menino é doente, o pai é doente, a mãe é doente, a família inteira é doente. Fazer o que? Vou ficar doente também.

P5 se junta às demais e conclui: *A professora tem que ser respaldada. Acompanhada de um laudo médico.*

É interessante ressaltar o significado do PROFA para os professores alfabetizadores, independentemente de terem-no cursado, ou não. Nas falas percebemos que ele tem contribuído para a prática do professor alfabetizador. Destacam-se algumas dessas falas. Assim, P6 disse que metodologicamente o PROFA é muito bom e deu uma “injetada”

muito boa na sua prática. Ela procura trabalhar os conteúdos do PROFA: hipóteses, psicogênese etc. Outra afirma: *nunca participei de cursos de Formação Continuada. Nunca tive disponibilidade. Mas conheço o material que algumas colegas minhas fizeram e é muito bom.*

Percebe-se que não somente para os professores, mas também para a DG, a SUP e a CP, o PROFA é significativo com relação ao desenvolvimento da prática alfabetizadora. A CP comenta: *O PROFA é um curso de aprofundamento teórico-metodológico para profissionais que trabalham com a alfabetização, com o objetivo de auxiliar esses profissionais a desenvolverem as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever.*

Para uma das entrevistadas (P2), dos cursos de formação que a SEMED oferece, o melhor é o PROFA e agora o PRO LETRAMENTO no mesmo rumo do PROFA. Não há dúvida, que o PROFA tem dado suporte aos professores alfabetizadores em relação aos saberes necessários ao desenvolvimento de um bom trabalho. Desde a sua adesão pela Secretaria, em 2001, a SEMED certificou 1861 profissionais entre professores, gestores e coordenadores pedagógicos.

Um dos interesses da pesquisa foi saber que conhecimentos as professoras tinham sobre a teoria histórico-cultural, uma vez que essa teoria baseava a proposta curricular da rede. Nenhuma professora se declarou conhecedora dessa teoria, o que nos causou apreensão, pois tanto a concepção de alfabetização quanto a de infância da Rede têm por fundamento a teoria histórico-cultural. Essa teoria, portanto, deveria ser discutida e conhecida dos professores, coordenadores e diretores. Por isso, investigou-se mais a esse respeito. A CP declarou que a teoria histórico-cultural era discutida e conhecida dos professores, coordenadores e diretores. Segundo a CP, todos os conteúdos trabalhados na formação estão diretamente ligados à proposta curricular da rede e *essa concepção de alfabetização e infância há algum tempo já vem sendo discutida com os profissionais da educação e continua sendo trabalhada até hoje.*

No entanto, de acordo com a SUP, *tanto o coordenador pedagógico quanto o grupo de profissionais precisam estar mais afinados com a proposta pedagógica, estudá-la mais.* Ela acrescenta: *a teoria que embasa a proposta ainda não está bem definida na prática do professor e estes parecem estar querendo mudar, ou seja, deixando uma prática*

tradicional. Porém, o projeto político pedagógico da escola define sua opção teórica: a escola escolheu como linha pedagógica a sócio-construtivista.

Insistiu-se no assunto, pois a intenção era saber das professoras se sua concepção de alfabetização e de infância tinha sido modificada pela formação continuada e como o PROFA tinha contribuído nesse aspecto. P2 respondeu que a SEMED não oferece esse tipo de formação. *O melhor que eles oferecem é o PROFA e agora o PRO LETRAMENTO, no mesmo rumo do PROFA, e na escola não aconteceu esse tipo de coisa o que a gente tem ido buscar é lendo ou na graduação, individual, infelizmente ou felizmente.* Essa resposta deixa indagações como as seguintes: Essas professoras estariam freqüentando as formações na escola e fora dela? Como estariam sendo tratados os temas? As demandas da formação partiam realmente das necessidades e dos desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar?

Em relação a tais questões, a CP declara que a SEMED tem ouvido os professores no que diz respeito às dificuldades enfrentadas por eles no dia-a-dia nas escolas:

No que compete à formação continuada de professores alfabetizadores a SEMED tem tentado identificar as reais dificuldades dos professores e focado naquilo que é mais urgente, construindo/reformulando as pautas no decorrer da formação de forma a atender às expectativas dos cursistas. A formação é um espaço de debate, de compartilhamento de idéias e experiências, assim como de dificuldades na busca por respostas.

Com referência ao Projeto Político Pedagógico de cada escola, este deverá seguir o paradigma de gestão democrática, e configurar-se como instrumento processual constante no que se refere à sua organização, como reza a proposta curricular. Deverá, também, expressar os interesses, as aspirações e o compromisso dos seus profissionais. No entanto, não foi encontrado nele nenhuma referência à formação continuada de professores.

O projeto político pedagógico da UEB Primavera reza que a escola se propõe a formar alunos comprometidos com os problemas sociais para que sejam, no futuro, adultos atuantes; oferece uma educação inclusiva; ensino de qualidade, focado no exercício da cidadania, através de atividades pedagógicas interdisciplinares; propõe-se, também, a combater a evasão e a repetência. Convém ressaltar que a avaliação nos ciclos de aprendizagem aponta para mecanismos de combate ao fracasso escolar.

Com relação a essa questão, seria pertinente saber se as professoras tinham conhecimento ou acesso ao projeto político pedagógico da escola. As mesmas disseram que não tinham acesso e nem o conheciam. Apenas P4 afirmou: *Já tive alguma informação sobre ele há muito tempo, mas não sei se ele já se efetivou. Eu ainda não peguei, não o conheço.* No entanto, encontra-se no projeto político da escola que o mesmo é resultado de uma reflexão coletiva, através da aquisição de conhecimentos sistemáticos e experiências vivenciadas no ambiente escolar.

Conforme a proposta curricular há necessidade de cada escola elaborar seu projeto político pedagógico para que os professores compatibilizem *o seu plano de ensino de acordo com as metas traçadas no projeto pedagógico curricular, guiando ações pedagógicas e as atividades escolares.* A proposta curricular menciona ainda que *os programas e projetos não se restringem aos conteúdos curriculares clássicos, mas buscam se interrelacionar a trabalhos interdisciplinares em várias áreas, priorizando a leitura e a escrita.* Convém ressaltar, ainda, que a concepção de educação adotada pela SEMED, em sua proposta curricular, entende que o conhecimento construído em sala de aula não tem um fim em si mesmo, porém visa compreender e transformar a realidade. Sendo assim, espera-se que os professores tenham o conhecimento dessa proposta e do PPP para que compatibilizem *o seu plano de ensino de acordo com as metas traçadas no projeto pedagógico curricular.* Supõe-se, então, que ao desconhecerem esses documentos que embasam todo o ensino da Rede Municipal de São Luís, os professores sentem dificuldades em oferecer um ensino no qual o conhecimento construído em sala de aula não tem um fim em si mesmo, porém visa compreender e transformar a realidade.

Percebe-se, entretanto, que o desconhecimento existente por parte das professoras em relação ao PPP não se dava em relação aos projetos didáticos. Como uma das modalidades organizativas do trabalho pedagógico, os projetos assumem posição de destaque na escola. Conforme algumas professoras há formações específicas para projetos em que todos participam. Porém, P6 revelou algo interessante: *a gente vai tirando da criatividade, tudo depende da gente, o que a escola oferece é o material e a gente pesquisa, cada professora com sua classe.* Então, sobre o tema infere-se que: (a) a escola realiza projetos; (b) as professoras e os alunos participam dos mesmos, sendo a participação das professoras

fundamental para sua efetivação; e (c) a ênfase dos projetos realizados no 1º ciclo recai sobre na leitura e na escrita.

Dentre os principais fundamentos da estrutura curricular em ciclos de aprendizagem, destacam-se os seguintes: que a aprendizagem é um processo contínuo, portanto, não deve ser reduzida a um ano letivo; é uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar (reprovação, evasão); se constitui em uma oportunidade de construir um novo tipo de escola que visa a aprendizagem e não simplesmente a mera classificação e reprovação dos alunos.

Cada um desses fundamentos da nova estrutura curricular foi apresentado e discutido com os professores, diretores e coordenadores pedagógicos nas formações. Porém, a SUP da escola avalia essa mudança como algo que ainda não está consolidado no fazer docente, uma vez que as professoras ainda permanecem com práticas referentes à estrutura curricular em série. Declarou, também, que, apesar disso, já se percebem mudanças nas práticas dessas professoras, pois *“a teoria que embasa a proposta curricular, ainda não está bem definida na prática do professor e este parece estar querendo mudar, ou seja, deixando uma prática tradicional”*. Entretanto, esse fato é intrigante, uma vez que os fundamentos epistemológicos da UEB *“apontam como linha pedagógica a sócio-construtivista. Além dessa teoria a escola utiliza alguns teóricos como Freinet, Zabala, Gagné e Dewey”*.

Inferre-se, diante disso, que não basta apenas ter acesso ao que está proposto nos documentos ou ter conhecimentos teóricos. A prática reflexiva percebida pela SUP e pelas professoras poderá reverter essa situação, pois o objetivo da reflexão é provocar mudanças significativas na prática. De acordo com Zainko (2006), o professor deve conhecer a realidade educacional a ser transformada, podendo, através de o aprendizado permanente, isto é, da formação contínua, rever as suas práticas e ao refletir, provocar mudanças significativas.

5 CONCLUSÃO

Investigar o processo de implementação da formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores de São Luís implica repensar sobre os saberes mediados aos alunos no dia-a-dia nas escolas pelos professores que participam dos cursos de formação continuada bem como o papel da educação, da escola e do professor como mediadores e transmissores da cultura.

Embora esta pesquisa apresente um aprofundamento limitado do tema foi possível investigar os objetivos propostos e destacar alguns aspectos considerados significativos.

Apesar de a política de formação continuada da SEMED encaixar-se no contexto das reformas educacionais, podemos afirmar, ao final desta pesquisa, que a formação oferecida por essa secretaria não privilegia apenas o saber fazer, pelo fato de levar em conta uma base teórica (mínima) na organização curricular dos cursos de formação. O saber teórico-metodológico nos cursos de formação continuada tem ajudado os professores a refletirem sobre e na prática. Esse fato pode ser constatado nas falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Apesar disso, as professoras citaram algumas dificuldades que enfrentam quanto a colocarem em prática o que discutem coletivamente nos encontros de formação.

Consoante com o estabelecido pela atual LDB em seus artigos 61 a 67, com respeito à formação docente, a SEMED desenvolve ações múltiplas e sistemáticas, visando a um ensino de qualidade, implicando mudanças e melhorias da prática educativa e na aprendizagem dos alunos. Para a SEMED, a formação continuada atualiza, permanentemente, seus profissionais da educação, constituindo-se em política prioritária.

Tanto a escola como a SEMED oferecem cursos de formação continuada a seus professores. A SEMED oferece o PROFA, o Pró-Letramento e Oficinas de Matemática e Língua Portuguesa. A escola promove encontros de planejamentos e jornada pedagógica onde são tratados temas específicos.

Ao promover esses eventos, dependendo do tema tratado, a escola convida especialista, atendendo às solicitações dos professores, de acordo com as suas necessidades. Dentre os assuntos ou temas tratados nos cursos/encontros de formação continuada dos professores, encontram-se: a proposta curricular da rede, alfabetização, projetos, avaliação,

avaliação do ciclo, planejamento etc. As professoras podem sugerir os temas para a jornada pedagógica.

A SEMED prioriza a formação docente. Porém, nem todos os professores alfabetizadores das escolas da Rede participam dos cursos de formação continuada oferecidos pela SEMED. Algumas professoras não têm frequentado as formações nem na escola, nem fora dela. A base do programa de formação continuada da SEMED é o PROFA. Destaca-se, então, a importante contribuição desse programa na formação do professor alfabetizador, uma vez que ela inclui a construção de saberes inerentes à prática alfabetizadora.

Na visão da CP e da SUP a formação continuada oferecida pela SEMED tem ajudado o professor a refletir sobre o papel da educação, da escola e do professor, no contexto atual, e satisfazem as necessidades levantadas pelos professores, levando-os a lidar com questões atuais. Os questionamentos revelam isso, embora de forma lenta. Percebe-se, nos discursos dos professores, que eles refletem sobre sua prática. Porém, esses os professores precisam aprofundar o conhecimento sobre a proposta curricular do ciclo, embora a SEMED dê essa formação. A Secretaria oferece formação sobre o ciclo também para os técnicos.

Referindo-se ao papel da educação, da escola e do professor no contexto atual, apontando os saberes necessários ao professor alfabetizador, foi possível justificar a reflexão sobre a elaboração e re-elaboração desses saberes na formação continuada. Para tanto, tornou-se necessário verificar as orientações atuais da SEMED sobre a política de formação continuada de professores alfabetizadores. Dentre elas destaca-se o GAD, o Registro Reflexivo e o Planejamento.

Referindo-se à formação dos professores alfabetizadores, todos os sujeitos entrevistados concordam que para alfabetizar é preciso ter uma formação, advindo daí a necessidade da formação continuada. Portanto, a formação continuada que é uma exigência da atividade profissional no mundo atual, deve ser voltada para desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva do professor e que não deve ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. A formação continuada deve estar articulada à formação inicial, ajudando o professor a ser um construtor de saberes.

São visíveis as dificuldades encontradas no processo de implementação da formação continuada dos professores alfabetizadores da SEMED, provocando lacunas entre o

que está proposto nos documentos e sua efetivação em determinados aspectos do processo educativo, seja por conta dos gestores, entendidos como todos os profissionais da Rede que administram o sistema, seja por conta dos professores, muito embora o que está proposto seja discutido coletivamente.

Pode-se perceber, por meio das falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, é um dos desafios a ser superado na área educacional. Todas as pessoas entrevistadas durante a pesquisa reconhecem não só a importância, como também a necessidade da formação. Muitas professoras continuam investindo na sua própria formação, cursando a graduação ou fazendo pós-graduação.

Houve divergência quanto ao grau de satisfação das pessoas entrevistadas com relação aos cursos de formação continuada. Segundo a supervisora da escola, os cursos oferecidos pela escola satisfazem as necessidades levantadas pelos professores e os ajudam a lidar com questões atuais, ou seja, as demandas da formação partiam realmente das necessidades e dos desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. Já para as professoras, os temas tratados na formação oferecida pela SEMED, satisfaziam essas necessidades em relação à prática alfabetizadora, com exceção da educação inclusiva e algumas concepções, que deixavam a desejar. Na opinião das professoras, a educação inclusiva ainda é um tema pouco trabalhado.

A proposta curricular da rede baseia a concepção de alfabetização e de infância na teoria histórico-cultural. Segundo a CP, tanto a proposta curricular quanto a teoria histórico-cultural são discutidas e conhecidas dos professores, coordenadores e diretores. Apesar disso, as professoras não manifestaram possuir conhecimento sobre essa teoria. A construção da proposta curricular se constitui uma referência para os professores no tocante à prática avaliativa.

Sobre inclusão, o que a SEMED oferece ainda não é suficiente. A maioria das professoras não se sente preparada para lidar com aluno portador de necessidades especiais. A professora tem que estar respaldada. Acompanhada de um laudo médico.

Dentre as dificuldades na implementação do processo de formação continuada pela SEMED, destacam-se (a) impossibilidade dos professores em frequentarem os cursos de formação pelo fato desses cursos serem ministrados em horário contrário ao do trabalho do

professor; (b) pouco tempo para planejamento; (c) falta de recursos ou a burocracia quando das suas solicitações; (d) falta de preparo das professoras para trabalhar com alunos com necessidades especiais; (e) questões estruturais como salas superlotadas. No entanto, tais limitações são assumidas não como problemas intransponíveis, mas como desafios que devem conduzir à superação.

Destaca-se, por fim, que a política de formação docente da Secretaria de Ensino Municipal de São Luís dá prioridade a formar professores alfabetizadores, ou seja, à busca pela formação de leitores e cidadãos autônomos. Com isto, a SEMED empenha-se pelo ensino de qualidade, conforme consta nos seus referenciais curriculares.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos. Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF, 2007.
- _____. **Orientações gerais – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF, 2005.
- _____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Pacto pela valorização do magistério e qualidade da educação**. Brasília: MEC/SEF, 2003.
- _____. **Parâmetros em ação: análise e perspectivas**. Brasília, DF, 2002.
- _____. **Sistema Nacional de formação continuada e certificação de professores**. Brasília, DF, 2003.
- _____. **Programa de formação de professores alfabetizadores – coletânea de textos**. Brasília, DF, 2001a. 3 v.
- _____. **Programa de formação de professores alfabetizadores – documento de apresentação**. Brasília, DF, 2001b.
- _____. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, DF, 1999.
- _____. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Sistema nacional de formação continuada e certificação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2003.
- BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da. (Org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2005.
- CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A formação de professor no contexto das reformas educacionais. In: YAMAMOTO, Oswaldo, H. ; CABRAL NETO (Orgs) **O psicólogo e a escola**. 2. ed. (rev. e ampl.) Natal: EDUFRN, 2004.
- _____. MACEDO, Valcinete Pepino de. Os desafios da formação continuada de professores: uma reflexão sobre o programa GESTAR. In: CABRAL NETO; NASCIMENTO, Ilma Vieira; LIMA, Rosângela Novaes (Org). **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, p. (210-245), 2006.

CASÉRIO, Vera Mariza Regino. Saberes e competências do educador a partir das concepções críticas de educação. In: RIVERO, Cléia Maria L.; Gallo, Sílvio (Orgs). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Edusc, . p. (161-178), 2004

CEPAL/UNESCO. **Invertir mejor para invertir más. Financiamento y gestión de la educación em América y el Caribe**. Santiago, 2005.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002

CUNHA, Luís Antônio. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 4, p.79-110, set. 1979.

_____. **Uma leitura da teoria da escola capitalista**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e mediação. In _____. **Educação e contradição**. 5. ed. São Paulo: Cortez, p. (63-66)1992.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

FELDBER, Myriam; IMEN, Pablo. A formação continuada dos docentes: os imperativos da profissionalização em contextos de reforma educativa. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Formação continuada e gestão na educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação continuada e gestão da educação no contexto da cultura globalizada**. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999

_____. **Vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**. São Paulo. v. 24, n. 85. p. (1095-1124). 2003.

FUSARI, José Cherchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO. Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, p. (17-31), 2005.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e formação de professores. In: RIVERO, Cléia Maria L.; Gallo, Sílvio (Orgs) **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Edusc, p. (101-118), 2004.

GALVANI, Maria Celeste. Tipologia textual. AMAE.v. 33, n. 294, p. 39-45, 2000.

GENTILE, Paola. A educação vista pelos olhos do professor. **Nova Escola**, São Paulo: ano 22, n. 207, p. 33-39, nov. 2007.

GURGEL, Thais. Formação, formação inicial, formação continuada, formação no mundo. **Nova Escola**, São Paulo, n.216, p. 48 – 58, out. 2008.

KOSIK, Karel. **A totalidade concreta in dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**. São Paulo. ano 20, n. 68, p. (163-183), dez. 1999.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal / lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília, DF, Líber Livro, 2006.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo Companhia das letras, 1997.

MARAGON, Cristiane; DIDONÊ, Débora. Espaço para se aperfeiçoar. **Nova Escola** São Paulo, v. n. p. (70-74), nov. 2007.

MELO, S. A. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v.6, n. 12, p. (29-48), 2003.

_____. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pró-posições**, Campinas, v.10, n.1(28), mar.1999

_____. Infância e Humanização: Algumas considerações na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.1, jan a jul, p. 84-104, 2007.

NEMIROVSKY, Myriam. **O Ensino da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação e Sociedade, São Paulo, ano 22, n.74, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, Marta Khol. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento em processo sócio-histórico. Scipione, 1993.

PELLEGRINI, Denise; GROSSI, Pillar. A Formação docente é prioridade para o Ministério. Entrevista com o ministro da educação, Fernando Haddad à revista **Nova Escola**, São Paulo, n.216, p. out. 2008.

PIOTE, J.M. **O pensamento político de Gramsci**. Porto: Afrontamento, 1975.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO. Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da. (Org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, p. (25-31), 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. 2. ed. Cortez, São Paulo, 1987.

RIVERO, Cléia Maria da Luz. O cenário educacional: o professor e sua prática docente diante das mudanças atuais. In: RIVERO, Cléia Maria L.; Gallo, Sílvio (Orgs) **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Edusc, p. (79-98), 2004.

SANTOS, Maria Ilza Mendonça. Saberes e sentimentos dos professores. In: BRUNO. Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da. (Org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, p. (89-93), 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez. Editora: Autores associados, 1986.

São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do 1º Ciclo – ensino fundamental**. São Luís, 2008.

_____. **Proposta curricular** – marco conceitual. São Luís, 2007.

_____. **Unidade de Educação Básica Primavera. Projeto Político Pedagógico**. São Luís, 2007. Não paginado.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três dimensões. Autêntica, 2000.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. Brasília, DF, Líber Livro, 2004.

TANURI, Leonor Maria. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Autores associados, maio, jun, jul, agos, n. 14, p. (84-85), 2000.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

UNESCO. **Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe**. (PRELAC). Cuba. Nov. 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Unidade entre teoria e prática In: _____. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. A formação de docentes no Brasil in A formação de professores na sociedade do conhecimento. São Paulo: Edusc, 2004.

VIGOTSKY, Lev Semenovicth. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1998.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

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

_____. **Existe vida inteligente no período pré-silábico?** Brasília, DF: MEC/SEF, 2001. (Coletânea de textos. Módulo I. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA.)

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. **Formação continuada e gestão da educação no contexto da cultura globalizada**. São Paulo:Cortez, 2006.

ZAGO, Nadir. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas com as professoras

1. São oferecidos cursos de formação continuada aos professores desta escola?
2. Quem os promove? A própria escola ou a secretaria de educação?
3. Quem ministra esses cursos?
4. Vem “alguém de fora” para formar os professores?
5. Onde são ministrados os cursos? Na própria escola?
6. Estes encontros/cursos satisfazem as necessidades levantadas pelos professores e os ajudam a lidar com questões atuais?
7. Em que horário e com que frequência são realizados esses cursos?
8. Que mediações, ou propostas de formação são oferecidas ao professor alfabetizador na formação continuada?
9. Que assuntos e/ou temas são tratados nos cursos/encontros de formação continuada?
10. O PROFA é uma política de formação. Esse programa tem contribuído para a sua prática como professor alfabetizador?
11. Para alfabetizar é preciso ter uma formação?
12. Essa formação tem sido suficiente para dar sustentação à construção dos saberes docentes?
13. Que saberes são necessários ao professor alfabetizador?
14. A formação continuada tem ajudado o professor a refletir sobre o papel da educação, da escola e do professor no contexto atual?
15. Sua concepção de alfabetização e de infância tem sido modificada pela formação continuada? Como o PROFA tem contribuído nesse aspecto?

16. Que conhecimentos você tem sobre a teoria histórico-cultural?
17. Você tem conhecimento ou acesso ao projeto político pedagógico da escola?
18. A escola realiza projetos? Quais? Você e seus alunos participam dos mesmos? Em que aspecto?
19. Que outra contribuição, além destas já citadas, você poderia acrescentar à pesquisa sobre o tema em debate?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevistas com a Direção/Supervisão

1. São oferecidos cursos de formação continuada aos professores desta escola?
2. Quem os promove? A própria escola ou a secretaria de educação?
3. Quem ministra esses cursos?
4. Vem “alguém de fora” para formar os professores?
5. Onde são ministrados os cursos? Na própria escola?
6. Em que horário e com que frequência são realizados esses cursos?
7. Estes encontros/cursos satisfazem as necessidades levantadas pelos professores e os ajudam a lidar com questões atuais?
8. Que propostas de formação são oferecidas ao professor alfabetizador na formação continuada?
9. Que assuntos e/ou temas são tratados nos cursos/encontros de formação continuada dos professores?
10. E dos técnicos? A secretaria oferece formação sobre o ciclo
11. O PROFA é uma política de formação. Esse programa tem contribuído para a prática do professor alfabetizador?

12. Para alfabetizar é preciso ter uma formação?
13. Que saberes são necessários ao professor alfabetizador?
14. A formação continuada tem ajudado o professor a refletir sobre o papel da educação, da escola e do professor no contexto atual?
15. Sua concepção de alfabetização e de infância tem sido modificada pela formação continuada? Como o PROFA tem contribuído nesse aspecto?
16. A proposta curricular da rede baseia a concepção de alfabetização e de infância na teoria histórico-cultural. Que conhecimentos você tem sobre essa teoria?
17. A escola realiza projetos? Quais? Você participa dos mesmos? Em que aspecto?
18. Que dificuldades a direção e a supervisão enfrentam na proposta da formação continuada?
19. Que outra contribuição, além destas já citadas, você poderia acrescentar à pesquisa sobre o tema em debate?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevistas com a formadora do PROFA

1. Como formadora de professores alfabetizadores qual a sua avaliação dos programas de formação docente com os professores alfabetizadores?
2. A SEMED tem ouvido os professores no que diz respeito às dificuldades enfrentadas por eles no dia-a-dia nas escolas? O que é feito nesse sentido?
3. Qual a maior dificuldade encontrada pela secretaria na implementação dos programas de formação continuada para os professores?
4. A SEMED oferece cursos de formação continuada aos professores alfabetizadores de todas as escolas da rede?
5. Em que horário, onde e com que frequência são realizados esses cursos?

6. Estes encontros/cursos satisfazem as necessidades levantadas pelos professores e os ajudam a lidar com questões atuais?
7. Que saberes estão sendo mediados aos professores alfabetizadores nesta formação?
8. O PROFA é uma política de formação. Fale sobre ela.
9. Além desse programa, que outra proposta de formação continuada é oferecida aos professores alfabetizadores?
10. Para alfabetizar é preciso ter uma formação? Advém daí a necessidade da formação continuada? Que saberes são necessários ao professor alfabetizador na atualidade?
11. A formação continuada oferecida pela SEMED tem ajudado o professor a refletir sobre o papel da educação, da escola e do professor no contexto atual?
12. A proposta curricular da rede baseia a concepção de alfabetização e de infância na teoria histórico-cultural. Essa teoria é discutida e conhecida dos professores, coordenadores e diretores?

ANEXOS

PREFEITURA DE SÃO LUÍS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDENCIA DA ÁREA DE ENSINO FUNDAMENTAL
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES/PROFA

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ALFABETIZAÇÃO - PROFA

O que é?

Curso de aprofundamento teórico-metodológico para professores e formadores que trabalham com a alfabetização.

Objetivo:

Desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever.

- Oferecer o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos XX anos.
- Aprender como se pode alfabetizar crianças e adultos para que, de fato venham a assumir a condição de cidadãos da cultura letrada.
- Ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização.

Público Alvo:

- Professores da rede municipal de ensino
- Educação Infantil – 3º Período
- Ensino Fundamental - 1ª e 2ª Séries (1º Ciclo)
- Educação de Jovens e Adultos – 1ª e 2ª fases

Estrutura do Curso:

- Totaliza 180 horas.
- 75% do tempo destinado à formação em grupo, com 03 horas presenciais.
- 25% do tempo destinado ao estudo individual, extra classe.
- Encontros semanais com os professores (1 vez por semana).

- Está organizado em três Módulos:

- MÓDULO 1 – trata de conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização.
- MÓDULO 2 – são discutidas situações didáticas de alfabetização.
- MÓDULO 4 – também tem como foco as situações didáticas. O objetivo é apresentar e discutir outros conteúdos da língua portuguesa que fazem sentido no período de alfabetização.

Cada módulo é definido um conjunto de Competências que devem ser desenvolvidas pelos professores ao longo do curso, denominadas *Expectativas de Aprendizagem*.

São tratadas, entre outras questões, as relacionadas ao planejamento do trabalho pedagógico e a gestão de sala de aula: critérios de seleção de conteúdos e atividades; propostas adequadas de lição de casa; uso pedagógico da heterogeneidade dos alunos; critérios de agrupamentos; possibilidades de atendimento dos alunos com ritmos diferenciados de produção na classe e ritmos diferenciados de aprendizagem.

PEQUENO HISTÓRICO

A **primeira etapa** de formação dos Professores Alfabetizadores foi implementada através de uma parceria entre a SEMED e o Ministério da Educação a **partir de 2001** com a adesão do município ao programa. Nesta etapa, a equipe era constituída por uma coordenação, 08 formadoras, todas especialistas da rede, envolvendo aproximadamente **212 profissionais**.

A Secretaria Municipal de Educação -SEMED assume a partir de 2002 o desafio estratégico de implementar políticas públicas de formação continuada em serviço. No contexto dessa iniciativa, a formação dos professores alfabetizadores foi tomada como uma das prioridades do programa “São Luís te Quero Lendo e Escrevendo”, programa macro da SEMED estruturado sob os eixos de formação, avaliação, rede social educativa e gestão o qual compila as diretrizes e matrizes de formação em serviço.

A **segunda etapa** aconteceu no período de **abril de 2003 a Junho de 2004** onde foram formados **568 professores**.

A **terceira etapa** iniciou em **maio de 2005** e foi concluída em **dezembro de 2006** com a participação de **336 profissionais** certificados, sendo: 261 professores, 66 coordenadores pedagógicos, 09 gestores.

A **quarta etapa** ocorreu em **2007**, com a participação de **295 profissionais** concludentes, entre professores, gestores, e 42 coordenadores pedagógicos.

No ano de **2008**, devido a algumas mudanças ocorridas na estrutura da rede municipal de ensino, que ora está organizada em ciclos, surgiu a necessidade de uma formação específica para professores do 1o Ciclo, com o objetivo de orientar esses professores sobre tais mudanças, bem como sobre o aprimoramento de suas práticas metodológicas de ensino, possibilitando melhor aprendizagem dos seus alunos, ficando esta equipe responsável por organizar e ministrar essa formação em parceria com a equipe do 1o Ciclo. Por tal motivo, a formação do PROFA não ocorreu este ano. Entretanto, foram garantidas nas pautas dessa formação, alguns conteúdos considerados essenciais, retirados do PROFA, de forma a orientar com qualidade e responsabilidade os professores sobre a didática da alfabetização.

Estão sendo atendidos, uma média de **450 profissionais**, entre professores e coordenadores pedagógicos, que atuam na Educação Infantil (3º período), Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos) e Educação Especial.

Esta formação teve duas entradas, uma com **início em abril e previsão de término para novembro**, sendo os encontros quinzenais, para os professores que já eram da rede; e outra com **início em**

setembro e previsão de término para dezembro, sendo os encontros semanais, para os professores que ingressaram este ano na rede municipal.

Outras ações desenvolvidas pela equipe formadora

Durante todo o processo de formação dos professores alfabetizadores, paralelamente a equipe de formadoras desenvolvia outras atividades que surgiam da demanda da política de formação da rede principalmente ligadas ao eixo de avaliação e formação do programa “São Luis te quero lendo e escrevendo”, dentre estas atividades podemos destacar:

1-A organização e produção do módulo IV de continuidade.

Objetivo: resgatar e aprofundar conteúdos trabalhados nos Módulos I,II e III do PROFA produzido pelo MEC, assim como introduzir outros que não foram ainda contemplados,mas que se constituem como conteúdos imprescindíveis a quem se destina ensinar a *ler e escrever*. Esta estratégia veio validar e garantir um espaço permanente de aprimoramento sobre a didática da alfabetização.

2-Produção,implementação e gerenciamento de oficinas pedagógicas no III Fórum Municipal de Educação com foco na alfabetização e letramento.

3-A elaboração da proposta de acompanhamento do curso.

Objetivos:- Garantir a continuidade de ações de formação continuada em serviço, em consonância com o programa “São Luís te Quero lendo e escrevendo”,com vistas a melhoria da qualidade de ensino.

-Oferecer subsídios para o replanejamento de ações de formação

4-Organização do seletivo para formadores do programa:

Objetivo:Ampliar a equipe de formadoras do PROFA e do Ciclo.

5- Exposição e práticas de oficinas pedagógicas na II Semana Pedagógica UEMA com a temática Educação e Contemporaneidade.

Quanto às atividades referentes à Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e formação para os professores do ciclo de alfabetização destacamos:

6-Organização do Encontro com os professores da 1ª a 3ª etapas

Objetivo: discutir os procedimentos metodológicos de avaliação dos alunos ingressantes no Ensino Fundamental .

7-Análise e seleção de boas atividades de alfabetização:

Objetivo: elaborar uma coletânea de atividades de alfabetização para compor o caderno de suporte ao professor do ciclo de alfabetização.¹⁰

8-Estudo e elaboração de pautas para formação dos professores do ciclo de alfabetização.

Objetivo: subsidiar o planejamento dos professores que trabalham no ciclo de alfabetização.

9-Estudo e elaboração das pautas de formação do curso de Didática da Alfabetização - PROFA:

Objetivo: Favorecer formação às professoras do ciclo sobre a Didática da Alfabetização com vistas à apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos que darão suporte ao trabalho pedagógico na sala de aula.

10-Realização da formação para os professores do Ciclo de Alfabetização (2006) realizados aos sábados.

11- Produção/seleção de material e Implementação do curso "Mediadores de leitura" (2006).

12- Produção de material/apostilas para a formação dos professores do 1º Ciclo (2008).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Fundamental

*Programa de Formação
de Professores
Alfabetizadores*

Guia do Formador
Módulo 2

Brasília
Junho 2001

Parte I

Orientações para o uso do Guia do Formador

Parte II

Unidades do Curso

Parte III

Anexos – Apontamentos

Cordeiro, Maria Angélica dos Reis

Formação continuada de professores alfabetizadores: um repensar sobre os saberes pedagógicos/Maria Angélica dos Reis Cordeiro. 103 f. São Luís, 2009.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientadora: Ilma Vieira do Nascimento.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

1. Docente – Formação continuada 2.Educação–Reforma 3.Professor alfabetizador – Formação continuada

CDU 37.018.48