

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SONIA MARIA DE OLIVEIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO SALA DE EDUCADOR PARA O CICLO DA
ALFABETIZAÇÃO – UM ESTUDO DE CASO**

**Cáceres-MT
2016**

SONIA MARIA DE OLIVEIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO SALA DE EDUCADOR PARA O CICLO DA
ALFABETIZAÇÃO – UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. Irton Milanesi.

**Cáceres-MT
2016**

© by Sônia Maria de Oliveira, 2016.

Oliveira, Sonia Maria de.

As contribuições do Projeto Sala de Educador para o Ciclo de Alfabetização: um estudo de caso./Sonia Maria de Oliveira. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016. 185f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientador: Irton Milanesi

1. Formação docente. 2. Projeto Sala de Educador 3. Práticas pedagógicas. 4. Alfabetização. I. Título.

CDU: 371.13

Ficha catalográfica elaborada por Tereza Antônia Longo Job CRB1-1252

SONIA MARIA DE OLIVEIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO SALA DE EDUCADOR PARA O CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO – UM ESTUDO DE CASO**

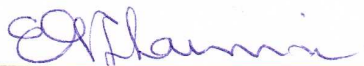
BANCA EXAMINADORA



Dr. Irton Milanesi (Orientador – PPGEDU/UNEMAT)



Dra. Carina Elisabeth Maciel (Membro – PPGEDU/UFMS)



Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (Membro – PPGEDU/UNEMAT)

APROVADA EM: 05/02/2016

Dedico esta conquista

De forma incondicional às três pessoas mais importantes da minha vida: Meu Esposo e meus dois filhos!

Ao Jessé pelas horas de dedicação e atendimento às necessidades dos nossos filhos e da nossa casa, numa demonstração sem tamanho de todo seu apoio e cuidado nos momentos em que mais precisei, me encorajando sempre, muito mais pelas atitudes do que pelas palavras.

Ao Caio Alexandre, filho paciente e querido, sempre calado, mas com olhar atendo, demonstrando carinho e compreensão!

À Lisa Beatriz, preciosidade rara, senti no seu olhar um pouco de tristeza frente as minhas atitudes de “impaciência” e “mau humor”, mas em nenhum momento manifestou nenhuma cobrança.

Aos três, os meus sinceros pedidos de desculpas pela “impaciência” e pelas constantes “ausências” em determinados momento de suas vidas.

O meu muito obrigado por terem me oportunizado hoje a possibilidade de me tornar uma pessoa melhor e com novas possibilidade de ressignificar de diferentes formas a nossa convivência.

Vocês foram meus anjos, que mesmo sem muitas vezes entenderem o que se passava, não deixaram de me acolher em seus cuidados.

Que Deus esteja sempre com vocês!

Agradecimentos

Minha maior alegria ao redigir este texto de agradecimento se deve ao fato de que são muitas as pessoas, que durante esta jornada, de uma forma ou de outra, apresentaram suas manifestações de apoio, paciência e carinho, a cada uma delas obrigada!

Em Especial...

A Deus, pela vida, saúde e por ter me cercado de familiares, que frente aos desafios apresentados, me deram força e que não manifestaram maiores cobranças frente às dificuldades.

Aos meus pais adotivos, que sempre deram demonstração de crença, e que a busca por conhecimento é uma fonte inesgotável e imprescindível às pessoas para a construção de um mundo melhor.

Ao meu pai biológico, atualmente com 94 anos de idade, é exemplo de fé, de honra e de coragem...

Às participantes desta pesquisa, que se dispuseram a dividir seus momentos mais íntimos e com as quais compartilho de forma positiva os resultados deste estudo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Irton Milanesi, que caminhou nem à frente e nem atrás, mas sempre ao meu lado, incentivando-me ao exercício da autonomia.

Aos excelentes professores do programa no desenvolvimento das disciplinas.

As contribuições valiosas das professoras da banca examinadora, Dr^a Elízeth Gonzaga dos Santos Lima e Dr^a Carina Elizabeth Maciel.

Ao Prof. Dr. João de Deus dos Santos, que de forma generosa compartilhou seus conhecimentos comigo durante o estágio de docência.

À Edvania Guia da Conceição Leite e ao Jônatas Belisário Santiago, que sempre estiveram atentos às nossas necessidades administrativas no Mestrado em Educação.

À Prof^a Ms. Soeli Rossi, por ter lido com atenção meu projeto para seleção, e a todos os colegas do CEFAPRO, que acompanharam a nossa luta para inserção no Mestrado em Educação, em especial Lenir Tomazelli, Rosimeire Dias de Camargo, Elízana Alves e Maurenilce da Silva Lemes. À Prof^a Ms. Márcia Elízabeti Machado de Lima, pela sua generosidade na correção ortográfica.

Aos colegas de mestrado: Eliel Regis de Lima, pela disponibilidade sempre em ajudar, e Frádía Cícera Tsukamoto,

pela presença constante nos nossos estudos, troca de ideias e materiais e apoio nos momentos necessários.

À colega Delma (in memoriam), que com um gesto de generosidade, enviou-me sua dissertação para que eu entendesse melhor o processo de análise dos dados.

À memória do meu querido amigo Luiz Humberto, que em diferentes ocasiões apresentou manifestações de apoio e de incentivo, mesmo à distância.

Aos velhos amigos, que entenderam os momentos de ausências, e aos novos amigos da turma de mestrado, os de muito longe e os de perto, companheiros nos momentos das alegrias e das angústias, alguns estarão mais presentes, outros por diferentes motivos se afastaram com o tempo, mas o que fica é a alegria dos momentos passados juntos - Aqui não especificarei nomes, mas cada um, de forma especial, já deixa saudade...

À SEDUC, pelo apoio fundamental para a realização da pesquisa.

Aos que de alguma forma deram sua contribuição para a construção desta dissertação de mestrado, OBRIGADA A TODOS!

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho os meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história.
Não direi os suspiros ao amanhecer, a paisagem
vista da janela, não distribuirei entorpecentes
ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por
Serafins.
O tempo é minha matéria, o tempo presente,
os homens presentes,
a vida presente.*

(Carlos Drummond de Andrade - MÃOS DADAS)

RESUMO

Tradicionalmente, as práticas de alfabetização vêm sendo identificadas como uma fase da escolarização que visa atender às necessidades da criança no desenvolvimento de suas habilidades, inserindo-a no sistema da escrita alfabética. Atualmente, as crianças chegam mais cedo ao sistema de ensino, como previsto na legislação que orienta a inserção delas na escola a partir dos seis anos de idade. Para o atendimento de crianças na mais tenra idade exige-se dos educadores um repensar mais acurado sobre as práticas vigentes no ciclo da alfabetização, considerando-se as novas demandas apresentadas por faixas etárias, cada vez menores. Portanto, o projeto de formação continuada implementado no *Sala de Educador* deve apresentar-se como possibilidade de análise para os docentes, possibilitando-lhes compreender os contextos históricos, políticos, econômicos, sociais, culturais, educacionais e organizacionais, nos quais se assentam as atuais práticas pedagógicas. Ao espaço da formação continuada, fazem-se necessárias proposituras que possibilitem uma mediação entre os saberes efetivados nesse contexto e as aspirações e necessidades reais dos nossos educandos frente às exigências da contemporaneidade. Assim, através das temáticas que se encontram nos quatro capítulos desta dissertação, e por meio das análises apresentadas pelos registros das participantes da pesquisa, esforçamo-nos para oferecer ao leitor contribuições que possam subsidiar debates e reflexões acerca da temática apresentada. Temos como objetivo investigar a produção de conhecimento perspectivada a partir da formação obtida no projeto *Sala de Educador*, em sua inter-relação com as práticas de alfabetização dos sujeitos desta pesquisa. Para o desenvolvimento do estudo, valemo-nos do aporte teórico de autores, como: Nóvoa (1999), Pimenta (2006), Libâneo (2011), Milanesi (2008), Contreras (2012), Freire (1996), dentre outros. A pesquisa se caracteriza numa perspectiva qualitativa, do tipo *Estudo de Caso*. Como técnica de coleta de dados aplicamos um questionário, realizamos a observação *no Sala de Educador* e nas Salas de aulas dos sujeitos investigados, e, finalmente, efetivamos a análise de documentos. A análise dos dados se constituiu pelas bases categoriais, conforme orientação da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). Ao final do estudo, constatamos, a partir dos registros e das observações realizadas, que as práticas pedagógicas apontam para a necessidade de uma reavaliação na forma de organização da formação continuada no *Sala de Educador*, para que realmente esta formação desperte em cada professor o desejo de atuar de forma crítica e reflexiva, principalmente no que diz respeito à alfabetização.

Palavras-chave: Formação docente, Projeto Sala de Educador, Práticas Pedagógicas, Alfabetização.

ABSTRACT

Traditionally, the practice of literacy has been identified as a stage of schooling which aims to meet the needs of the child in the development of their skills, entering it into the alphabetic writing system. Currently, children arrive early to the school system, as provided for in the legislation that guides the insertion of them in school from the age of six. We believe that for the attendance of children at an early age of educators required a rethink more accurate about existing practices in literacy, given the new demands tabled by smaller age ranges. Therefore, the project of continuing education implemented in Educator room must be possibility for teachers, enabling them to understand the historical context, political, economic, social, cultural, educational and organizational, in which seat the current pedagogical practices. The space of continuous formation, are required proposituras establishing a mediation between the enforced in this context and aspirations and real needs of our pupils face the demands of contemporary times. Thus, through the themes found in four chapters of this dissertation, and by means of the analysis presented by the records of the participants of the survey, we strive to offer the reader contributions which can subsidize debates and reflections on the theme presented. We investigate the production of knowledge is from the training obtained in the project Room of Educator in their interrelation with the literacy practices of the subject of this research. For the development of the study, we us the theoretical contribution of authors, like: Nóvoa (1999), Pimenta (2006), Libâneo (2011), Milanese (2008), Contreras (2012), Freire (1996), among others. The research is a qualitative perspective, of the type case study. As data collection technique applied a questionnaire, we note in the living room and in the classrooms of the subjects investigated, and, finally, we handle the analysis of documents. Data analysis is formed by the categories bases, according to content analysis guidance, proposal by Bardin (2011). At the end of the study, it is apparent from the record and from the observations, pedagogical practices point to the need for a re-evaluation in the form of organization of continuing education in Educator so that room really awaken in each teacher training the desire to act critically and reflectively, mainly with regard to literacy.

Keywords: Teacher education, design Educator room, pedagogical practices, literacy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Produções gerais encontradas na Base de dados da Capes-----49

Tabela 2. Produções selecionadas por ano, nível, autor e títulos no Banco de Teses da Capes, que foram consideradas significativas para a pesquisa a partir do descritor: formação continuada de professores -----51

Tabela 3. Produções selecionadas por ano, nível, autor e títulos no Banco de Teses da CAPES, que foram considerados significativos para a pesquisa a partir do descritor: Projeto Sala de Educador-----52

Tabela 4. Produções selecionadas por ano, nível, autor e títulos no Banco de Teses da CAPES, que foram considerados significativos para a pesquisa a partir do descritor: práticas pedagógicas de alfabetização -----52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Balanço de produção ----- 48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Perfil informativo das interlocutoras da pesquisa -----	119
Quadro 2. Categorias e subcategorias de análises elaboradas a partir das respostas do questionário, notas do caderno de campo (observação) e análise de documentos 2014/2015 -----	123
Quadro 3. Categoria e subcategorias 1 -----	126
Quadro 4. Aspectos positivos e negativos apontados pelas professoras alfabetizadoras em relação ao Sala de Educador-----	129
Quadro 5. Categoria e subcategorias 2-----	139

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	
COMPOSIÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA DA PESQUISA	25
1.1 Contextualizações do problema e o processo da pesquisa	26
1.2 O enfoque teórico e os sujeitos da pesquisa	33
1.3 Os procedimentos e instrumentos de coleta dos dados.....	37
1.4 Os instrumentos de análise dos dados coletados	43
1.5 O balanço de produção	46
CAPÍTULO II	
A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES NO BRASIL: DA COLONIZAÇÃO , A EMERGÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA ATÉ A ATUALIDADE	56
2.1 O processo de ensino empregado no Brasil pelos padres Jesuítas e a formação dos professores	56
2.2 O processo de ensino e a formação de professores no Brasil do século XIX até o século XXI sob a influência da LDB 9.394/96.....	59
2.2.1 O processo de secularização do ensino e a formação docente	68
2.2.2 O movimento da Escola Nova e a formação docente	75
2.2.3 O ser professor na atualidade: formação continuada associada à melhoria da prática pedagógica	80
2.2.4 O professor como sujeito prático-reflexivo e a crítica a esse modelo: rumo ao intelectual crítico reflexivo	86
CAPÍTULO III	
O PROJETO SALA DE EDUCADOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES	94
3.1 A formação continuada no Projeto Sala de Educador.....	94
3.2 A formação continuada frente à Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana, em Mato Grosso.....	99
3.3. As concepções de alfabetização presentes na Formação Continuada no projeto Sala de Educador	100

3.4. Saberes docentes na alfabetização: uma reflexão na/da prática -----	105
3.5. O Projeto Sala de Educador como elo entre saberes e docência -----	110

CAPITULO IV

A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO SALA DE EDUCADOR PARA A

ALFABETIZAÇÃO: OLHARES E DESVELAMENTOS ----- 116

4.1 Contexto institucional e <i>lócus</i> da pesquisa-----	117
--	-----

4.2 Quem são as interlocutoras da pesquisa? -----	117
---	-----

4.3 As professoras e a formação continuada no Sala de Educador: diferentes olhares para uma mesma direção – as práticas de alfabetização-----	120
--	-----

4.4 Análises de dados: primeiras impressões -----	121
---	-----

4.4.1 O desenho categorial-----	122
---------------------------------	-----

4.4.2 Categoria 1: Formação Continuada-----	123
---	-----

4.4.2.1 O Sala de Educador-----	126
---------------------------------	-----

4.4.2.2 Aspectos positivos e negativos-----	129
---	-----

4.4.2.3 Trabalho pedagógico -----	136
-----------------------------------	-----

4.4.3 Categoria 2: Concepções de alfabetização-----	138
---	-----

4.4.3.1 Saberes e práticas -----	140
----------------------------------	-----

4.4.3.2 Teorias x práticas -----	147
----------------------------------	-----

4.4.3.3 Aprendizagem significativa -----	152
--	-----

4.4.4 Categoria 3: Práticas de alfabetização-----	155
---	-----

4.4.4.1 Perfil das professoras -----	156
--------------------------------------	-----

4.4.4.2 Ambiente escolar-----	158
-------------------------------	-----

4.4.4.3 Dificuldades e avanços encontrados na prática pedagógica das alfabetizadoras ----	165
---	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	175
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS -----	181
--------------------------	------------

INTRODUÇÃO

A formação continuada tem ocupado um espaço de destaque no âmbito educacional, sendo reconhecida pela sociedade como de grande relevância para o fortalecimento do trabalho dos educadores.

Nessa perspectiva, entendemos ser de grande relevância a formação continuada, tendo em vista os saberes necessários aos docentes, especialmente aos alfabetizadores. Assim, precisamos compreender, a partir do cotidiano escolar, o sentido e o desenvolvimento das práticas pedagógicas empreendidas no ciclo da alfabetização, para além de sua dimensão técnico-instrumental reduzida ao ato de ler e escrever.

Existe, sobretudo, da nossa parte, um grande interesse neste trabalho como fruto da nossa vivência profissional como alfabetizadora na unidade escolar pesquisada, onde durante o nosso exercício em sala de aula nos deparamos, muitas vezes, com dilemas semelhantes aos vividos, hoje, pelas professoras alfabetizadoras, nossas interlocutoras. Por ter atuado, profissionalmente, nessa unidade escolar pesquisada, foi possível termos a percepção que seria relevante aprofundar as reflexões sobre a articulação dessas duas ações educacionais, o da formação contínua das professoras alfabetizadoras e o das suas práticas pedagógicas.

Tratar das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras a partir da proposta de formação continuada no Projeto *Sala de Educador* surgiu das muitas críticas ouvidas, feitas, de maneira geral, pelos docentes, em diferentes unidades escolares do município de Cáceres-MT, sempre relacionadas à formação continuada ofertada por esse Projeto. Assim, tais críticas podem ser entendidas como motivo de reflexão, considerando o fato de trabalharmos diretamente com a formação continuada dos profissionais da rede estadual de ensino, no Estado de Mato Grosso, por meio do CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação). Então, chegamos à conclusão de que não nos cabe somente ouvir tais críticas, é preciso que busquemos formas alternativas que promovam entre os docentes, em seus espaços de formação, maior oportunidade de contribuir para com suas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à alfabetização das crianças nos anos iniciais.

Temos como objetivo geral, nesta pesquisa, analisar a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras que participam da formação continuada no *Sala de Educador*, em uma escola estadual de Cáceres-MT.

Entendemos que os saberes da formação inicial, as experiências já vivenciadas e a compreensão da necessidade da teoria e do desenvolvimento de atividades de pesquisa são fatores essenciais para constituição e inovações de práticas pedagógicas.

Portanto, consideramos de grande relevância a temática apresentada e desenvolvida neste estudo. Dessa forma, procuramos ampliar as discussões sobre a formação docente e suas efetivas contribuições para as práticas pedagógicas desenvolvidas no ciclo da alfabetização.

Para atingir nosso objetivo geral na pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as relações que os profissionais (Docentes e Gestores) da escola estabelecem entre a formação continuada efetivada no projeto *Sala de Educador* e as diferentes possibilidades que o coletivo pode ter para a construção do currículo da alfabetização na escola pesquisada (1º Ciclo);
- Identificar as diferentes ações dos docentes nos temas trabalhados na formação continuada, relacionadas à prática pedagógica desenvolvida com os educandos no ciclo da alfabetização;
- Analisar se no exercício da prática pedagógica os docentes têm o entendimento de que essas práticas são uma extensão das reflexões ocorridas na formação continuada desenvolvida no *Sala de Educador*.

Nessa pesquisa, procuramos articular a forma de compreensão e produção dos conhecimentos docentes às práticas pedagógicas produzidas por eles no ciclo de alfabetização. Essa articulação permite-nos também compreender as diferentes concepções presentes nas práticas das alfabetizadoras, que, de certa forma, contribuem para o modo de ser e de estar na condição docente dos anos iniciais, no ciclo de alfabetização.

Para alcançar tal propósito, fez-se necessário que retomássemos leituras relacionadas à temática da formação continuada e da alfabetização, tendo sempre o cuidado e o zelo ao trilhar o caminho da pesquisa, participando de maneira bem próxima das atividades realizadas nos espaços educativos, considerando que nesses espaços é que são fomentadas as práticas mais reflexivas no atendimento dos objetivos e exigências educacionais, postos na atualidade.

Nesta pesquisa apresentamos a temática da formação continuada e da alfabetização, que tem suscitado amplas discussões, não apenas no contexto nacional, mas também internacional, como pudemos constatar na leitura de diversos autores, que propõe esse espaço de formação docente, também, como lugar de conceber o ensino numa perspectiva mediadora

e reflexiva. Dentre os quais: Libâneo (2011), Milanese (2008), Alarcão (2001), Pimenta (2001), Contreras (2012), Freire (1987), dentre outros.

Nas reflexões de Freire (1987), o processo de alfabetização é apresentado como ato criador na relação entre educador e educandos, mediatizado e envolvido pelo objeto que está sendo desvelado, numa relação dialógica. Nessa visão, a compreensão do processo de ensino exige do educador mais que o domínio sobre conhecimentos curriculares, também a compreensão da necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas, no contexto da escola.

Atualmente, a escola e a educação têm sofrido inúmeras críticas, em relação aos baixos resultados alcançados em seu processo de ensino e de aprendizagem. Segundo Pimenta (2001, p. 41), “À urgência aos problemas, por sua vez, melhor se responde à medida que mais conhecemos suas raízes, e que de modo antecipatório, construam-se conhecimentos que poderão ser acionados em face das urgências”.

Vale registrar, também, que, muitas vezes, esses resultados não levam em consideração outros fatores vivenciados pelos educadores e educandos nas escolas, que de forma direta, não possibilitam à escola avançar e ocupar seu lugar de instituição necessária para o processo de democratização da sociedade, possibilitando que os educandos por ela atendidos recebam uma formação cultural que contemple não apenas a sua vida profissional futura, mas também a sua vida pessoal, como cidadão. Nesse sentido, recorremos a Pimenta (2001, p. 41), que afirma: “O não enfrentamento da questão epistemológica da educação dificulta aos educadores tanto a articulação das pesquisas [...]. [...] como a formulação de pesquisas necessárias que estão sendo indicadas pelas urgências da prática social da educação”.

Essas e outras questões, igualmente importantes, nos impulsionaram a compreender a formação continuada e o processo de ensino que acontece no cotidiano da prática docente, objetivando, assim, analisar a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras que participam da formação continuada no *Sala de Educador*, em uma escola estadual de Cáceres-MT.

A ênfase na formação docente voltada para a alfabetização das crianças que frequentam a escola pesquisada se apresenta como reflexão sobre essa temática e não se dará como finalizada. Por isso, consideramos que os resultados desta investigação poderão contribuir com a unidade de ensino pesquisada e com outras que possam se interessar pela temática aqui apresentada. Consideramos que este Estudo de Caso poderá contribuir com outras instituições de ensino básico, principalmente as da rede estadual do Estado de Mato

Grosso, tendo em vista que todas elas, sem exceção, desenvolvem no seu interior a formação continuada por meio do projeto *Sala de Educador*.

Na reflexão sobre a formação continuada e as práticas pedagógicas de alfabetização buscamos aporte teórico em autores, como: Pimenta (2006), Libâneo (2011), Milanesi (2008), Freire (1987), Freitas (2003), Mainardes (2007), Alarcão (2001), Nóvoa (1999), Contreras (2012), Arroyo (2013), Gimeno Sacristán (2000), Rego (1995), Vygotsky (1998), Ferreira (1999), Soares (2003), Brasil (2007) “Ensino fundamental de nove anos, orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, dentre outros, não menos importantes.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos como questões norteadoras:

- No PSE como se expressam conhecimentos relacionados às concepções e práticas de alfabetização?
- Qual a importância da formação ofertada pelo PSE expressadas pelas alfabetizadoras interlocutoras da pesquisa?
- Quais os pontos positivos e/ou negativos destacados pelas professoras quanto à formação continuada e a sua relação com as práticas pedagógicas da alfabetização desenvolvida por elas na escola pesquisada?
- Como as alfabetizadoras desenvolvem esses conhecimentos durante a alfabetização na promoção de uma aprendizagem significativa para seus alunos?
- A qualificação e o tempo de experiência produzem diferenças na prática pedagógica do alfabetizador?
- O ambiente escolar e a relação com os educandos têm se modificado frente às reflexões desenvolvidas a partir do espaço da formação continuada?
- Que avanços e dificuldades se apresentam para os docentes frente às necessidades específicas do ciclo da alfabetização?

Entendemos que a questão da formação se move atualmente no sentido de perceber a docência como forma de alcançar conhecimentos que vão intervir nas dimensões da profissionalização, mas também no pessoal. Por isso, entendemos que a formação de professores pode ser pensada de forma que sua essência não esteja centrada no aspecto de uma formação que se alicerça, apenas, na racionalidade técnica. Ao contrário, deve basear-se em uma perspectiva que busca transformar a realidade, num processo em que ao se educar, o ser humano se refaz e refaz o mundo. Para Freire (1996), este é o significado das coisas em nossa condição de seres humanos.

Na condição apresentada por Freire, no exercício da docência, não há como o educador separar suas concepções em dimensões profissionais ou pessoais, pois ambas estão

implícitas no seu fazer docente. Nessa perspectiva, a atuação docente exige dos profissionais determinadas competências, dentre elas, o domínio dos conhecimentos teóricos que precisam fazer sentido não apenas no seu fazer profissional, como também no pessoal, concebendo-se como parte do processo de transformação dialógica.

Assim, a atuação no ciclo da alfabetização é uma prática articulada com outros aspectos entre a infância, a brincadeira e o conhecimento formal, conforme salienta Vygotsky (2002, p. 137): “A essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo dos significados e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Exigindo, assim, das práticas pedagógicas diferentes atitudes, dentre elas a criatividade, sem perder a dimensão da reflexividade. Apesar de constatarmos que todas as alfabetizadoras deste estudo de caso possuem boa qualificação e tempo de experiência na alfabetização, a referência que trazem, desde a graduação, tem por base uma formação embasada em conhecimentos técnicos, conservadores e fragmentados, desenvolvidos por um currículo fragmentado, que talvez possa ter criado dificuldades na correlação teoria e prática, na atuação pedagógica dessas professoras.

No Brasil, as concepções e práticas tradicionais de ensino foram estabelecidas no sistema educacional nacional, desde a colonização com os Jesuítas, cujas práticas de ensino se apresentavam por fazeres esvaziados de sentido, no processo da alfabetização que se constituiu ao longo da nossa história, como apresentaremos no capítulo dois deste estudo, em que pese a discussão estabelecida sobre a prática de ensino centrada na figura do professor.

Paulo Freire (1921-1997), já apontava para estes grandes dilemas educacionais, quando denominava tais práticas como pedagogia que oprime, como prática que não promove saberes significativos para os educandos, mantendo-os alheios ao conhecimento realmente necessário a sua emancipação social.

Dessa forma, pode então o alfabetizador promover um ensino que trate os conhecimentos científicos como saberes curriculares, como possibilidade de efetivar uma aprendizagem de qualidade?

A LDB 9.394/96 estabelece determinadas competências para o exercício das práticas docentes, a partir de atividades que contemplem a intencionalidade na abrangência da diversidade, da conquista, da identidade e da autonomia, a partir de princípios filosóficos. Em relação aos princípios epistemológicos a Lei estabelece, também, a necessidade da contextualização, da interdisciplinaridade e da transição como principais eixos da proposição pedagógica.

Assim, compreendemos que o desenvolvimento de uma prática de formação reflexiva para o desenvolvimento da prática pedagógica permite ao docente a promoção da autonomia, em que mesmo pode apresentar novas propostas de intervenções pedagógicas, uso de recursos e tecnologia disponíveis. O que permite conjugar os conhecimentos à intencionalidade de compreender e apresentar resoluções para situações mais complexas e diferenciadas, que a escola da atualidade exige.

Para Gamboa (2014, p.75), “A “matriz paradigmática”, como é denominado o instrumento que construímos, supõe o conceito de paradigma, entendendo este como uma lógica reconstituída ou maneira de organizar os diversos recursos utilizados no ato da produção do conhecimento”. E preciso, pois, ter a compreensão de que as inovações necessárias para o docente não estão restritas à dimensão profissional e epistemológica, ela é inerente à vida pessoal e à concepção gnosiológica e ontológica, sem a qual toda e qualquer mudança se apresentaria deficitária.

Nesse processo de correlação, durante a pesquisa, foi importante conhecer a rotina das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras em suas próprias salas de aula e nos momentos da formação continuada. Através de diferentes movimentos pudemos perceber a constituição de diversos olhares e poder, ao final, apresentar alternativas de intervenção nesses contextos. O uso do instrumento de observação, nesse percurso do estudo, nos possibilitou condições para analisar diferentes aspectos, oportunizando-nos a compreensão da totalidade constituída para a tessitura dos processos de investigação, à procura por respostas ao fenômeno abordado.

O objeto de estudo desta investigação não se apresenta como um universo desconhecido, considerando que as nossas experiências na área educacional se estendem por todos os níveis do ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. As práticas de alfabetização sempre fizeram parte de nossa vida, considerando que fomos criadas em uma espécie de *casa abrigo*, em que os mais velhos tinham como obrigação ensinar a ler e a escrever aos menores que iam chegando, mesmo antes que esses fossem matriculados na escola formal. Nesse período as nossas práticas pedagógicas consistiam no uso de pedaços de carvão para escrever na parede do fogão a lenha ou nos papéis usados pelos açougueiros para embrulhar carne.

Como responsável pela pesquisa, apresentamo-nos, aqui, como profissional da educação com formação inicial em Magistério e Pedagogia. Atualmente, desempenhamos atividades de formação de professores da Educação Básica, através do CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica), responsável pela área da

Educação Especial, no Polo de Cáceres, atendendo a doze outros municípios da região Sudoeste do Estado de Mato Grosso. Além de atuar como professora formadora no CEFAPRO, desenvolvemos também atividades com crianças deficientes, em especial as que têm a deficiência visual (baixa visão e cegueira).

No desenvolvimento da pesquisa, percebemos a partir das falas das interlocutoras, as dificuldades e os avanços vivenciados por elas no desenvolvimento da metodologia e da organização pedagógica para a promoção de aprendizagem significativa por parte de seus alunos.

Consideramos que as atividades de leitura e discussões realizadas nas aulas no Mestrado em Educação da UNEMAT foram momentos essenciais para a efetivação e compreensão das indagações iniciais relacionadas ao fazer docente, considerando o objeto da pesquisa a partir do espaço da formação continuada e das práticas de alfabetização na escola pesquisada. As disciplinas ministradas nessa linha de pesquisa foram fundamentais para subsidiar a organização desta dissertação, a qual está estruturada em quatro capítulos.

Apresentamos, no primeiro capítulo, a composição teórico-metodológica da pesquisa, destacando os seguintes aspectos: contextualização do processo da pesquisa, definição do *lócus*, descrição dos instrumentos utilizados na construção dos dados, descrição social das interlocutoras, caracterização da análise por meio da técnica da análise de conteúdo, e o balanço de produção.

No segundo capítulo, trazemos o contexto histórico da formação docente no Brasil, da colonização até os dias atuais. Neste capítulo, apresentamos, também, uma discussão sobre o professor enquanto *prático-reflexivo* – o uso do termo *prático-reflexivo* se concatena com a ideia de expor o conceito apresentado pelos estudos de Donald Schon no campo da formação profissional e suas implicações sociais e políticas no contexto da formação de professores e suas práticas. Nessa perspectiva, trazemos alguns autores que apresentam análise crítica sobre as ideias de Schon relacionadas aos pressupostos epistemológicos do professor como *prático reflexivo*, muito presente, atualmente, no campo da formação docente, evoluindo desse conceito para o professor como *intelectual*.

No terceiro capítulo, apresentamos o Projeto Sala de Educador como política educacional implantada na rede estadual de ensino em Mato Grosso. Para Troian (2012, p. 43): “[...] a formação docente tendo a escola como *locos* necessita acontecer de forma sistematizada, entendida num *continuum*, até mesmo para que esta se constitua como constructo da profissionalização docente [...]”. Assim, este projeto de formação constituído no Estado de Mato Grosso, tem como finalidade o desenvolvimento da formação continuada de

todos os seus profissionais da educação em serviço. De acordo com Troian (2012, p. 43), em sua dissertação, “o PSE se constituiu como necessidade para a consolidação da política da escola de Ciclos de Formação Humana na rede estadual de educação em Mato Grosso”.

Essa política educacional desenvolvida pela SEDUC-MT é definida pelo Documento Oficial Política de Força da SEDUC (2010, p.23), como um projeto de formação continuada que foi pensado, inicialmente, no ano de 2003, apenas, como Sala de Professor. Considerando que em sua origem tinha relação de estreito compromisso, apenas, com a formação dos docentes e ao longo dos anos repensou-se este espaço, a partir da constatação de que os demais profissionais manifestavam o desejo de participar desses momentos. Então, foi ratificado em 2009, com a publicação da Lei 12.014, que reconhece todos os funcionários de escolas como profissionais da educação.

Para o desenvolvimento das atividades ofertadas pelo projeto Sala de Educador, é consolidada no Estado a institucionalização dos CEFAPROS (Centros de Formação e atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso), que segundo o Documento (2010, p.20), foram “Criados, portanto, com o desafio de ajudar os profissionais a garantir melhores condições para a realização do seu trabalho e buscar continuamente aprendizagem significativas para si e para os alunos [...]”.

Nesse capítulo, buscamos, ainda, entender as contribuições da formação desenvolvida no projeto Sala de Educador para os avanços nas práticas pedagógicas efetivadas pelos docentes do ciclo de alfabetização da unidade escolar pesquisada. Em Mato Grosso, o Documento Orientativo/2012 apresenta a normatização dos ciclos na escola organizada em Ciclos de Formação Humana, o qual destaca como um dos princípios desta política: “garantir aos alunos o acesso, a permanência na escola com direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, assegurando a terminalidade no Ensino Fundamental em 9 anos de estudo”. (p. 04).

Nesse sentido, o documento define o Ciclo de Alfabetização como sequência de três anos ininterruptos, em que se respeitem as necessidades da criança na construção dos saberes essenciais para o domínio da leitura e da escrita, concebendo para tal o tempo de 600 (seiscentos) dias letivos. Esta forma de organização do ensino está regulamentada pela Lei nº 9394/96 - LDB, na Resolução 07/2010 CEB/CNE e pela Resolução 262/02/CEE/MT, a qual é orientada pedagogicamente pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, a partir do que é estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o “Ensino Fundamental de Nove Anos”.

No quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados construídos no percurso da pesquisa, cujos dados são oriundos das falas das interlocutoras, da observação que fizemos nos espaços educativos utilizados pelas docentes e nos espaços da formação continuada. Fizemos, também, a leitura dos documentos que se relacionam de forma mais direta com o problema da pesquisa.

Por uma questão ética no desenvolvimento da pesquisa, as interlocutoras foram identificadas por codinomes (Acuri, Bacuri, Buriti, Babaçu, Carandá, Macaúba, Indaiá e Tucum), tomando-se como referência as palmeiras nativas na região em que habitamos – nesta região predominam palmeiras oriundas de três diferentes biomas, cerrado, Pantanal e *Chaco* boliviano – cada uma dessas palmeiras traz diferentes significados relacionados diretamente com o estilo de vida dos educandos das escolas públicas da região, principalmente as da periferia da cidade de Cáceres-MT. Os educandos de nossas escolas têm forte relação com as palmeiras, que estão sempre exuberantes e majestosas nas nossas paisagens, oferecendo aos educandos seus frutos, caules ou folhas. As palmeiras também são presença constante nos desenhos dos educandos, observados facilmente nas folhas penduradas nos varais dos corredores e salas de aulas.

Finalizamos tecendo algumas Considerações, em que procuramos mostrar as possibilidades de contribuições desta pesquisa para a unidade escolar, *lócus* da empiria, para o CEFAPRO e outras instituições que possam se interessar em conhecer e discutir a temática apresentada neste estudo.

CAPÍTULO I

COMPOSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste primeiro capítulo, apresentamos a perspectiva e a organização teórico-metodológica que norteou esta pesquisa, intitulada “As contribuições do Projeto Sala de Educador para o Ciclo de Alfabetização – um estudo de caso”, que objetiva analisar a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras que participam da formação continuada no projeto Sala de Educador, em uma escola estadual de Cáceres-MT.

A prática da pesquisa pode ajudar na aquisição de conhecimentos. Portanto, para o docente, ela favorece e amplia essa dimensão que atualmente se configura como um grande desafio na área educacional. Para Moroz (2006, p. 16) “Pode-se dizer, portanto, que a elaboração do conhecimento científico é um processo de busca de respostas: a pesquisa científica tem por objetivo elaborar explicações para a realidade [...]” assim “[...] sendo possível tanto preencher lacunas num determinado sistema explicativo vigente num momento histórico quanto colocar em xeque dado sistema”.

Nessa perspectiva, Gamboa (2012) afirma que:

Todo pesquisador, por mais original e precoce que seja, precisa realizar uma leitura diferenciada (leitura epistemológica) de outras pesquisas. Sem dúvida, trata-se de uma maneira de se familiarizar com a produção científica, o que consegue com a leitura crítica de outras pesquisas, relatórios de investigação ou teses. [...] as análises epistemológicas permitem identificar as tendências dessa produção, revelar seus métodos, teorias e paradigmas científicos predominantes, assim como sua evolução ao longo de um período (p. 66).

Sobre essa questão, Gamboa (2012, p. 67) nos reforça que, “[...] uma análise epistemológica sobre um universo de pesquisa poderá revelar as implicações filosóficas e ideológicas que, em alguns casos, limitam a criatividade e a capacidade heurísticas das teorias e dos métodos”. Assim, entendemos a pesquisa como uma ação que faz parte dos contextos que produzem conhecimentos, tal como a escola, em que todo educador pode buscar referenciais para melhor desenvolver sua prática pedagógica, com melhores encaminhamentos.

Em busca do nosso objetivo, sentimos a necessidade de estabelecer os parâmetros metodológicos que subsidiassem a pesquisa, servindo-nos como bússola na direção a seguir. Em consonância com Gatti (2007), que afirma: “Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (p. 43). A partir dessa expressão da autora, incorporamos o método à pesquisa como

um guia no desbravamento das paisagens que iam surgindo, à medida que percorríamos o trajeto da investigação.

O referido trajeto será apresentado neste capítulo em itens específicos, conforme segue: 1.1 a contextualização do problema e o processo da pesquisa; 1.2 o enfoque teórico e os sujeitos da pesquisa; 1.3 os procedimentos e instrumentos de coleta dos dados; 1.4 os instrumentos de análise dos dados coletados; e por fim, no item 1.5, o balanço de produção, tendo como principais eixos interligados: a Formação Continuada de Professores e o Ciclo de Alfabetização.

1.1 Contextualização do problema e o processo da pesquisa

A constituição histórica da pesquisa qualitativa em educação para Bogdan e Biklen (1994) se organiza temporalmente da seguinte forma: do fim do século XIX até 1930, quando se institui a utilização das técnicas de observação participante, as entrevistas e os documentos pessoais. Da década de 1930 até os anos de 1950 houve queda na produção científica, no entanto, a partir dos anos de 1960 há uma inovação e o reaparecimento dos métodos nos moldes qualitativos que vai caracterizar este período como um tempo importante para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa desenvolvida por profissionais ligados à área educacional. A partir desse movimento, é interessante compreender as características da pesquisa qualitativa para que, enquanto pesquisadores, possamos melhor conduzir o processo investigativo. Apresentamos a seguir algumas dessas características elencadas por Bogdan e Bilen (1994 p. 47-51):

- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- A investigação qualitativa é descritiva.
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva.
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Ao considerarmos a importância de todas as pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa como neste *Estudo de Caso*, a escola se configura a partir do objeto apresentado no projeto de pesquisa e aos poucos vai se consolidando na perspectiva filosófica da pesquisadora, linha de pensamento e concepções que se tornam essenciais na definição das técnicas ali utilizadas e demais encaminhamentos no campo da empiria.

Pesquisa é um termo encontrado com muita frequência pelos ambientes em que circulamos, com os mais diferentes sentidos. Para Gatti (2007, p. 9):

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento de alguma coisa. Com essa definição assim tão ampla, podemos dizer que estamos sempre pesquisando em

nossa vida de todo dia, toda vez que buscamos alguma informação ou nos debruçamos na solução de algum problema, colhendo para isso os elementos que consideramos importantes para esclarecer nossas dúvidas, aumentar nosso conhecimento, ou fazer uma escolha.

Nossa vivência, a partir dos mais diversos contextos, nos impele à crença de que por meio da ciência seja possível a melhoria das condições de vida do homem em sociedade:

A pesquisa, assim, reveste-se de algumas características peculiares para que possamos ter certa segurança quanto ao tipo de conhecimento gerado. Note-se que falamos em certa segurança e não em segurança absoluta. Isto porque, na produção de conhecimentos, sempre temos uma margem de incerteza, mesmo que esta, em alguns casos, seja de fato extremamente pequena. Para o pesquisador não existem dogmas, verdades reveladas e absolutas, vale dizer não há conhecimento absoluto e definitivo (GATTI, 2007, p. 10).

Pensar em uma investigação a partir da temática apresentada foi pensar a partir da crença de que esta poderia se apresentar como possibilidade de poder intervir de forma consciente sobre um universo do qual fazemos parte, e, por entender que a pesquisa é um instrumento viável na interpretação da realidade, sem se impor como verdade absoluta. Fazer o percurso necessário para a realização desta pesquisa nos possibilitou compreender o tamanho da responsabilidade que recai sobre nós, no papel de pesquisador.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi preciso recorrer a todo instante às produções que nos dessem os fundamentos necessários para a realização da investigação, antes de efetivar a recolha do material empírico.

Para desenvolver pesquisa qualitativa, na perspectiva de Gamboa (2012, p. 70), o pesquisador segue pelo processo de investigar aspectos relacionados em sua proposta da construção da matriz paradigmática, como instrumento para a análise da produção científica que não privilegie a questão “puramente técnica que nada tem a ver com formas de coletar dados, construir questionários, selecionar amostras, organizar informações, etc.”, na sequência, o autor aponta o caráter epistemológico em que “se referem aos diversos modos como se constrói a realidade, às diferentes maneiras como nos aproximamos do objeto do conhecimento”. Conforme esse autor discorre, “Isto quer dizer que a questão do método exige análises mais complexas e não se reduz apenas à parte instrumental da pesquisa”.

Assim, temos a compreensão de que todo processo de produção científica traz em suas bases uma concepção filosófica que se constitui no processo metodológico, que para Gamboa (2012, p. 70), explicita “concepções epistemológicas e filosóficas nas quais se fundamentam os processos de investigação; dimensões essas que supõem uma articulação entre si, uma coerência interna e uma lógica própria”. Ainda, segundo Gamboa (2012, p. 70),

essas concepções “por estarem implícitas no processo de elaboração da pesquisa, precisam ser reveladas ou reconstituídas”.

Aqui, nos colocamos em posição atenta no início da investigação, nos cercando das diferentes possibilidades que exigem o rigor científico, mas também a flexibilidade, a interpretação dos fatos apresentados como experiência de vida inacabada, exigindo compromisso ético, maturidade e dedicação, não apenas sistemática e disciplinada, mas, também, compreensiva, diante da apreensão da realidade. Para Freire (1996, p.76):

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não a penas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal.

Considerando tudo o que foi exposto até aqui, destacamos a formação continuada para docentes como tema atual que desperta interesses múltiplos.

Na recolha dos dados utilizamos a aplicação de um questionário, a observação e a análise de documentos, sem nos afastar da compreensão de que este percurso passava pela dimensão de um diálogo intersubjetivo e produtor de significados, uma vez que “minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-lo aos demais” (FREIRE, 1996, p. 95).

Portanto, a utilização da pesquisa qualitativa se torna importante na concepção de que as *partes* (dados), ao serem interpretados apresentam sentido de totalidade significativa, que não são resultados da aplicação de técnicas no tratamento da informação, mas numa nova forma de entender todas as informações.

Assim, buscamos estabelecer parâmetros sobre a temática, que demandou, neste estudo, cuidados especiais em relação ao percurso da pesquisa, tanto no espaço do Projeto Sala de Educador como no do Ciclo da Alfabetização, no sentido de evidenciar a lealdade e apreço que temos com este espaço, que se destina à condução de processos de formação humana, através da atuação docente.

Cabe, aqui, pensarmos “de onde surge o interesse pela presente investigação?” Essa temática tem nos apontado para duas questões problemáticas ao longo dos tempos em nossa profissão de educadora: a primeira é a da alfabetização, em que acompanhamos a cada dia uma crescente preocupação de diferentes segmentos da sociedade, com o baixo índice de aprendizagem dos alunos nas escolas públicas. Vale lembrar que a preocupação é centrada,

apenas, em função da leitura e da escrita – essa é uma questão latente e que nos preocupa – acompanhando-nos desde os longos tempos que permanecemos no ensino fundamental da rede pública de ensino, como pedagoga; a segunda é a da formação continuada de professores, que para nós torna-se o eixo central desta dissertação, por entendermos que ao deixar o espaço das práticas pedagógicas da/na escola (de alfabetização) para ocupar o papel de formadora no CEFAPRO, a responsabilidade se torna maior ainda. Haja vista, que outros educadores permanecem no espaço da alfabetização, independente do tempo de experiência, passando, inúmeras vezes, pelas mesmas dificuldades e problemáticas que já as vivenciamos na escola pesquisada.

Foi, justamente, esse conjunto de fatores dessas duas experiências que nos levou à proposição desta temática para a dissertação de mestrado, acalentando o desejo de, ao final dos estudos, dedicar todo o esforço da investigação, na busca de conhecimento em forma de auxílio, na construção de uma nova concepção de alfabetização que não se restrinja, apenas, ao ato do ler e escrever, ansiedade essa que vai ao encontro da proposta do documento das Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2007), quando afirma na primeira parte da introdução que:

A implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. (BRASIL, 2007, p.7).

A criança que, hoje, chega aos anos iniciais da alfabetização é oriunda de uma sociedade da informação e do conhecimento, e cada vez mais cedo está chegando à escola pelo espaço mais importante do sistema, o da alfabetização. Um espaço constituído, historicamente como de preparação para o trabalho, vigente no mundo capitalista, e não enquanto relação social, em que o homem se apropria de conhecimento para a transformação da sua realidade e da vida de outras pessoas.

Para Frigotto (2002), há uma crise de aprofundamento teórico em todas as instâncias sociais responsáveis pela formação profissional, em especial o sistema educacional, com a intencionalidade de não permitir o estabelecimento de uma visão crítica para os modelos postos em moldes reprodutivistas na educação. Na concepção do autor:

[...] percebe-se que o modo dominante de apreender e de orientar na prática a relação trabalho e educação, mesmo em quadros progressistas, passa pelas seguintes dimensões: a) uma dimensão moralizante, tão ao gosto da moral burguesa, onde o trabalho manual e intelectual aparece como igualmente dignos, formadores do caráter e da cidadania; b) uma dimensão pedagógica, onde o trabalho aparece como uma espécie de laboratório de experimentação – aprender fazendo; c) e, finalmente,

uma dimensão social e econômica, onde os filhos dos trabalhadores podem autofinanciar sua educação (escolas de produção). Essas perspectivas, enquanto não se subverter radicalmente a relação social que as orienta, situam-se no limite imposto por ela. (FRIGOTTO, 2002, p.16).

Essas dimensões estão presentes no cotidiano escolar de maneira sutil, fazendo-nos acreditar que o papel da formação continuada tem o dever de se constituir como espaço de promoção para a melhoria na qualidade da educação nos tempos atuais. Assim, o viés da pesquisa se configura como instrumento para transformação da mera formação/informação em novas habilidades, para saberes e estratégias metodológicas que contemplem as etapas de aprendizagem dos seus educandos.

Todas essas implicações indicam que a boa formação pode fornecer base segura para a construção de uma nova concepção para os fazeres pedagógicos da alfabetização. Sempre articulados pelos eixos teoria e prática, na intenção de que cada educador tenha a compreensão do processo de aprendizagem, na perspectiva de totalidade, a partir de uma abordagem histórico-cultural, em que pese o papel do professor ter a função mediadora, como fator Inter psicológico que favorece a compreensão do desenvolvimento humano e a internalização do conhecimento defendido por Vygotsky, nas palavras de Rego (2003, p.79.):

Na perspectiva vygotskiana, embora os conceitos não sejam assimilados prontos, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos científicos em particular. A escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre os aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade. Por envolver operações que exigem consciência e controle deliberado, permite ainda que as crianças se conscientizem dos seus próprios processos mentais (processo metacognitivo).

Por ação mediada compreendemos a ação humana inter-relacionada pelos instrumentos culturais, denominados por Wertsch (1998), como ferramentas culturais. Os instrumentos culturais que a escola dispõe para a educação das crianças são as que estão ao seu alcance em um determinado momento histórico, determinados por data e local. Hoje temos ao nosso alcance as tecnologias da informação e da comunicação, que se bem utilizadas, poderão determinar melhores condições de aprendizagens nas escolas – essa é uma compreensão que a nosso ver, passa pela perspectiva do materialismo histórico de Marx (2009), quando afirma que as mudanças na vida material produzem mudanças na vida humana (consciência e comportamento).

Em relação à aquisição do conhecimento, se temos a compreensão de que o conhecimento da criança começa a se constituir em etapas anteriores ao seu ingresso na

escola, temos a compreensão de que todas as situações de aprendizagem apresentadas no contexto da escola atual não lhe são desconhecidas.

Para a educação, em especial para os docente que lidam com crianças em fase de alfabetização, ter a compreensão do valor dos conceitos de Vygotsky, relacionados às questões das interações sociais, é de suma importância para compreender como a criança se desenvolve, a partir do conhecimento de que ela não vai se desenvolver sozinha, considerando sua dimensão social. Em que as prevalências dos aspectos sociais, culturais e econômicos se fazem presente na utilização de diferentes ferramentas, dentre elas, a linguagem. O uso da linguagem possibilita à criança otimização de sua relação com o mundo.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2002) enfatiza que as formas de comunicação, em especial, a linguagem, constituem a cultura da criança, em que o aspecto intersíquico, aqui o inter compreendido como “entre” os homens e as formas de constituição da expressão/comunicação produzida por ela mesma, compreendido como “intra” (que é dela mesma) a partir do grupo social ao qual pertence, se apropriando de uma marca coletiva, de forma singularizada e particular.

Essas implicações se relacionam diretamente com uma formação que possibilite ao docente o desenvolvimento de práticas de alfabetização mediatizadas pela compreensão de que cada novo comportamento apresentado pela criança é sempre resultado de uma relação interacionista, mediada por aqueles que já têm maior nível de conhecimento, exigindo do educador alfabetizador uma dinâmica maior no acompanhamento das transformações sociais, no comprometimento em uma formação social que vise à construção da identidade de cada um dos seus educandos.

Assim, Vygotsky (2002) evidencia a importância de se compreender o desenvolvimento da criança em todos os aspectos: lógicos, linguagem, expressões corporais, dentre outros. Sendo atentos não só para aquilo que ela consegue realizar sozinha, mas principalmente para aquilo que vai poder conquistar com ajuda de alguém mais competente naquela tarefa, tendo, assim, a compreensão de que a zona proximal é o espaço privilegiado para as intervenções e aprendizagens.

A importância da formação continuada, nesse cenário educacional, aponta para a necessidade de estudos e pesquisas em uma perspectiva educacional mais ampla, que não se restrinja, apenas, ao aspecto cognitivo, mas que deixe aflorar a afetividade da pessoa, tão inerente à vida cotidiana, que transite das velhas crenças da pedagogia da existência para uma pedagogia revolucionária, conforme Saviani (2009), ao salientar que:

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. (SAVIANNI, 2009, p.58).

Nessa direção, o autor evidencia que novas formas de aprendizagem devem superar a sistematização do conhecimento (conteúdos) da escola antiga, centrada apenas na aprendizagem mecânica da leitura, da escrita e dos cálculos. Para o autor, a escola revolucionária não perde essa referência, ela continua a sistematizar saberes, sem, no entanto, ser essencialmente transmissora.

Por esse viés, a formação continuada, a partir do ciclo de alfabetização, pode e deve zelar para que a escola conquiste seu lugar dentro da comunidade, cabendo aos gestores e professores discutir e propor uma educação social voltada para sua própria sustentabilidade, trazendo os conhecimentos científicos como pano de fundo em um contexto macro e micro, para que o educando compreenda as transformações que ocorrem no mundo e no seu entorno.

Se a formação continuada e as práticas pedagógicas do ciclo de alfabetização, ainda, estiverem acomodadas em um padrão cartesiano, sua concepção de educação irá, conseqüentemente, estancar a possibilidade de se relacionar, sistemicamente, a visão da realidade e a do homem.

Para consolidar uma proposta educativa de formação continuada é fundamental entendermos a relação dos conceitos de educação, das práticas pedagógicas e da própria pesquisa. Para Gamboa (2012, p.161), “a pesquisa pode dar a condição de ser social ao homem, no sentido de incluí-lo no conjunto das relações sociais”. Ainda, segundo o autor, dependendo da formação social, o homem pode converter-se em força de trabalho ou sujeito capaz de transformar a realidade, tomando consciência de seu papel histórico, de se educar pelas ações políticas e adquirir práticas revolucionárias.

Outras investigações reafirmam a concepção do homem como agente ativo, capaz de participar, afirmar sua palavra, criar, assumir seus projetos num contexto histórico-social. Considera-se também como ser transformador da natureza por meio do seu trabalho, criador e construtor do ambiente social no qual vive. O homem não só é objeto determinado pelas situações socioeconômicas, produto de sua própria existência e das condições históricas, também é sujeito a quem cabe modificar e transformar a realidade. (GAMBOA, p. 162)

O autor nos permite perspectivar algum impacto a partir do desenvolvimento desta pesquisa, que, seguindo na linha do materialismo, espera-se frente aos resultados apresentados, que possibilite encontrar caminhos para a superação dos problemas e lacunas

identificadas. No aprimoramento das nossas reflexões, corroboramos com Gamboa (2012) ao nos alertar para a necessidade da pesquisa apresentar articulação e coerência lógica às questões metodológicas, teóricas e epistemológicas, que dão suporte às diversas abordagens investigativas utilizadas para a construção do conhecimento.

1.2 O enfoque teórico e os sujeitos da pesquisa

Este estudo, enquanto investigação científica buscou um aprofundamento maior na reflexão. Para Gamboa (2012, p. 27) “‘Investigação’ vem do verbo latino *Vestígio*, que significa ‘seguir as pisadas’. Significa, portanto, a busca de algo a partir de vestígios”. Sobre a pesquisa enquanto dimensão fundamental para o desenvolvimento da educação, neste aspecto a teoria é o conjunto de conhecimento e métodos sistematizados a partir de uma realidade concreta que se processa pelo mecanismo de diferentes e sucessivas abstrações, que ao mesmo tempo em que se distancia da realidade imediata para poder explicar uma realidade mais ampla, centra-se também no apontamento de elementos essenciais de um objeto investigado a partir do processo de generalização e abstração.

Para Gamboa (2012, p. 26): “Nos diferentes métodos e formas de abordar a realidade educativa, estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados”. Assim, a investigação é uma das formas de se produzir conhecimento, que foi se estruturando com o tempo, criando seus objetos e métodos, definindo as relações que os pesquisadores devem estabelecer com seus objetos de estudos. “Neste contexto, os estudos de caráter qualitativo sobre os métodos utilizados na investigação educativa e seus pressupostos epistemológicos ganham significativa importância” (GAMBOA, 2012, p. 26).

Na definição do tipo da nossa pesquisa, algumas questões influenciaram a perspectiva escolhida, dentre elas: quais as contribuições esse trabalho poderia trazer? Quais novos conhecimentos seriam produzidos? Apontaria novos caminhos a partir dos elementos encontrados? Seria apenas mais um trabalho de levantamentos estatísticos? Ou um estudo que pudesse encontrar o que está acontecendo a partir da realidade concreta da escola pesquisada? Assim, procuramos investigar para saber se a formação continuada ofertada pela escola, objeto de estudo, está dando conta ou não dos desafios apresentados aos professores no ciclo da alfabetização. Frente a essas indagações e para atingir nosso objetivo, dimensionamos o trabalho com base numa pesquisa de natureza qualitativa.

No que se refere à natureza da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 49) salientam que: “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos

permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Os autores confirmam que a influência dos métodos qualitativos nos estudos das questões educacionais é cada vez maior.

Para esses autores, essa é uma abordagem que contempla uma metodologia de investigação com ênfase na descrição, na indução, na teoria fundamentada e no estudo das percepções pessoais, em que a expressão investigação qualitativa, pode ser sintetizada no conjunto de procedimentos referidos anteriormente.

Brandão (2010, p. 97) defende a ideia de que para se realizar uma pesquisa qualitativa é preciso entender que: “Este processo de fazer pesquisa dentro de um rigoroso programa de estudo das *tradições e reflexão* (clássicos no esquema) sobre o problema, questão ou tema em foco permite a familiarização com a *linguagem, a lógica e a dinâmica* geradas pelo processo de produção de conhecimento” (grifos do autor).

Ainda a respeito da natureza qualitativa desta pesquisa, podemos classificá-la como um Estudo de Caso, que conforme Ludke e André (1986) é o tipo de pesquisa em que o pesquisador age com instrumento de coleta de dados; capta as informações importantes; tem o domínio do assunto focalizado para garantir a avaliação e; seleciona corretamente os pontos a serem registrados, eliminando questões que não sejam relevantes para o estudo. Esse tipo de pesquisa, como as demais, exige do pesquisador um compromisso ético com os resultados obtidos. Para as autoras “O estudo de caso é o estudo de *um* caso”, (LUDKE e ANDRÉ 1986, p. 17), seja de que ordem for, tem que ser bem delimitado, pode apresentar similaridades, mas é ao mesmo tempo distinto, pela sua característica singular. As autoras citam sete características dos estudos de casos, sendo que a maioria delas está presente em nossa pesquisa, conforme vemos a seguir:

A primeira característica citada pelas autoras é que: “Os estudos de casos visam a descoberta” (p. 18), que a princípio vai ao encontro do objetivo da nossa pesquisa na busca de compreender e evidenciar quais as contribuições em relação à formação docente que o projeto Sala de Educador traz para o ciclo de alfabetização.

A segunda característica apresentada é que “Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’” (p. 18), que também contempla o estudo realizado no espaço da escola, levando em conta as características apresentadas pelo contexto social da escola, sua localização, sua história, sua organização física e funcional, seus recursos humanos e materiais, fatores esses que ajudaram a explicar toda a relação entre os dois contextos pedagógicos focalizados na pesquisa – o da formação no projeto Sala de Educador e o da prática docente desenvolvida em sala de aula no ciclo de alfabetização.

A terceira característica aponta que “Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda” (p. 19). Nesse sentido, nosso interesse se concentrou na revelação dos diferentes aspectos presentes em determinadas situações, que é natural nas situações e na relação dos seus agentes sociais. Dessa forma, o foco da pesquisa foi centrado na análise da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras que participam da formação continuada no Sala de Educador. Procuramos ainda centrar esforços em compreender a forma como esses elementos interagem para que se configurassem como práticas relevantes no ciclo da alfabetização.

A quarta característica aponta que “Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação” (p.19). Mais adiante descrevemos com mais detalhes as diferentes estratégias e técnicas utilizadas para trabalhar a variedades de dados, os quais foram recolhidos em diferentes situações no espaço escolar, como: as salas de aula, quadra, pátio, biblioteca, sala dos professores, refeitório, dentre outros. Os momentos de coleta dos dados foram diversificados do ponto de vista temporal, em que observamos os espaços da escola pesquisada no início, meio e final do ano letivo, com a intenção de termos uma variedade de informações para confirmar ou descobrir novos dados.

A quinta característica aponta que “Os estudos e casos revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas”. (p.19). Um dos principais compromissos na dimensão ética é a devolutiva dos resultados encontrados para com os pesquisados, para que eles possam encontrar relações e dados encontrados nos estudos com dados próprios de suas experiências pessoais em suas próprias práticas docentes, se houver essa correlação, conseqüentemente, esses dados podem ser generalizados.

A sexta característica apontada sobre os estudos de caso é que “Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” (p. 20). Em uma pesquisa do tipo estudo de caso, como a nossa, onde envolve pessoas de um determinado grupo social como foco do estudo tem que ter claro que desenvolvemos um estudo numa perspectiva sociológica. Em função disso, os resultados do estudo realizado podem despertar diferentes questionamentos. Assim, os resultados ficam disponíveis com o ponto de vista do pesquisador, mas suscetíveis às diferentes opiniões sob diferentes perspectivas, porque, mesmo as pessoas pertencendo a um único grupo podem não partilhar das mesmas opiniões, podendo cada um chegar a diferentes conclusões.

A sétima e última característica evidencia a forma como “Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa” (p. 20). Os relatos escritos na nossa pesquisa apresentam um estilo informal,

narrativo, contendo observações, lembretes, comentários, exemplos e descrições, num registro claro e articulado do caso, que ao ser apresentado pudesse se aproximar da experiência pessoal da pessoa que ler o trabalho, podendo estabelecer generalizações. O quebra cabeça do registro de um caso, no relato final, se evidencia de forma singular, certificando-se, assim, de que ele seja realmente um estudo de caso, dada essa característica fundamental neste tipo de pesquisa.

Após a definição da abordagem qualitativa na pesquisa e a certificação de que apresentava os requisitos de um estudo de caso, na sequência foi necessário que estabelecêssemos o campo da pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994): “é raro o estudo qualitativo que não envolva trabalho de campo” (p. 114).

A opção de realizar a pesquisa em uma escola estadual atende aos critérios de se investigar as práticas de formação continuada através do projeto Sala de Educador e sua relação como o Ciclo da Alfabetização, na perspectiva de uma escola organizada em Ciclos de Formação Humana, que é um dos princípios básicos de organização do sistema das escolas públicas da rede estadual em Mato Grosso.

O município de Cáceres-MT tem 12 (doze) escolas estaduais, sendo este um universo muito amplo para a realização deste estudo de caso. Como primeiro momento para a definição da escola em nosso estudo foi fundamental o fato de que ela possuísse o maior número de salas com atendimento para o Ciclo de alfabetização (1º Ciclo), portanto, com um maior número de professores alfabetizadores. Assim, selecionamos como *locus* da pesquisa uma escola que tinha um cronograma de formação contemplando 03 (três) grupos de estudos a partir das orientações do Projeto Sala de Educador.

Num segundo momento, agendamos um encontro com os gestores da escola selecionada para a apresentação do projeto de pesquisa. Após o aceite da direção, fizemos uma reunião com os professores do 1º Ciclo (da Alfabetização), para ter a anuência deles. Explicamos a todos o processo da pesquisa, do compromisso ético com cada um, dando-lhes a garantia do sigilo sobre a fonte de informação e deixando a critério de cada um o aceite ou não para fazer parte da pesquisa. Passado esse momento, recolhemos os dados pessoais desses sujeitos para o preenchimento dos formulários para encaminhamento e análise do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Já de posse de todo o material necessário já organizado, retornamos à escola para colher assinaturas dos Gestores e professores, no termo de Compromisso entre as Instituições (Diretora) e no Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (Diretora, Coordenadora Pedagógica e 6 professoras alfabetizadoras, sendo duas do primeiro ano, duas do segundo e duas do terceiro).

Ao ter a devolutiva do Comitê de Ética em Pesquisa, com a aprovação do projeto, sem ressalvas, retornamos à escola campo no final do mês de agosto do ano de 2014, ocasião em que iniciamos a pesquisa de campo.

1.3 Os procedimentos e instrumentos de coleta dos dados

Pensar formas de investigar a formação e a prática docente nos conduziu ao estabelecimento de estratégias e procedimentos de investigação que permitiram considerar todas as experiências vivenciadas a partir do ponto de vista e expressão das interlocutoras da pesquisa, na constituição de um diálogo entre a pesquisadora e seus respectivos sujeitos numa relação de subjetividade que não pode se apresentar sob o aspecto da neutralidade.

Na perspectiva do desenvolvimento de um Estudo de caso, adotar instrumentos compatíveis, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 89): “[...] consiste na observação detalhada de um contexto, ou individuo [...]”. Uma das razões para a utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados na investigação educacional se deve ao fato de que no “plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil” (p. 89). Afirmação essa que nos leva à compreensão de que: começando pela parte mais larga do funil, é possível ao pesquisador utilizar os diferentes instrumentos ou fontes de dados, na tentativa de encontrar aquilo que possa lhe interessar na realização do estudo.

A utilização de diferentes estratégias qualifica a captação de dados, atendendo aos objetivos do pesquisador, que após a recolha dos dados, e diante de uma infinidade de informações, pode realizar uma seleção que é a parte mais estreita do funil. Essa revisão pode auxiliar os pesquisadores nas tomadas de decisões acerca do objetivo dos trabalhos *a posteriori*:

À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias selecionadas. Com o tempo acabarão por tomar decisões no que diz respeito aos aspectos específicos do contexto, indivíduos ou fonte de dados que irão estudar. A área de trabalho é delimitada. A recolha de dados e as atividades de pesquisa são canalizados para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas. De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.90).

A partir dessa afirmação é possível observar que uma pesquisa desenvolvida nesta perspectiva, o instrumento da observação consiste na melhor técnica de recolha de dados existentes, a partir de um aspecto particular do local investigado, onde o pesquisador pode concentrar suas atividades, conforme salientam Bogdan e Biklen (1994, p. 91):

Quando falamos acerca de um *grupo*, numa organização, como foco de estudo, estamos a utilizar a palavra numa perspectiva sociológica, para nos referirmos a pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento uma das outras. Pessoas que partilham

características tais como: idade, raça, sexo ou posição organizacional podem, contudo, não pertencer a um mesmo ‘grupo’. Estas características comuns podem favorecer a amizade ou a coloquialidade, mas as pessoas que as partilham não formam, obrigatoriamente, um grupo.

Nesse sentido, percebemos que na medida em que o pesquisador avança no processo investigativo, também poderá sentir necessidade de posicionar-se com relação a algumas questões epistemológicas, considerando que a análise de conteúdo se apresenta como um instrumento versátil, possibilitando a presença recíproca da objetividade-subjetividade, o que constitui como um desafio para o pesquisador delimitar formas específicas de sua utilização nos momentos da análise do estudo.

Bogdan e Biklen (1994, p. 149) afirmam que: “Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente colhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência”. Mais adiante seguem afirmando que: “Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que se pretende explorar”. (p. 149).

A partir desses pressupostos, entendemos que os dados coletados devem ter toda uma relação com o objetivo da pesquisa. Assim, definimos o que seria observado, quantos responderiam o questionário com questões que representavam o universo dos envolvidos com o problema da pesquisa. Selecionamos ainda os documentos que seriam analisados no conjunto de documentos existentes por ocasião da análise documental. A partir do uso de tais instrumentos tivemos um banco de dados representando a totalidade do contexto da pesquisa.

Com relação à elucidação dos dados, Triviños (2006, p. 137), contribui conosco com uma definição importante sobre os procedimentos e impactos no uso de diferentes instrumentos nas pesquisas em educação:

Temos expressado reiteradamente que o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados, num instante deixa de ser tal e é análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações. As ideias expressas por um sujeito numa entrevista, *verbi gratia*, imediatamente analisadas e interpretadas, podem recomendar novos encontros com outras pessoas ou a mesma, para explorar aprofundada mente o mesmo assunto ou outros tópicos que se consideram importantes para o esclarecimento do problema inicial que originou o estudo. Não obstante o que anteriormente foi expresso, a Coleta e a Análise de Dados são tão vitais na pesquisa qualitativa, talvez mais que na investigação tradicional, pela implicância nelas do investigador, que precisam de enfoques aprofundados, tendo presente, porém, o que acabamos de ressaltar: seu processo unitário, integral.

De posse dessas informações, partimos para o campo da pesquisa para dar início aos procedimentos de coleta de dados. Em um primeiro momento foi preciso lançar mão da observação, que segundo Ludke e André (1986), ela pode ser “usada como o principal método

de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. (p. 26).

Para Ludke e André (1986), o contato direto do pesquisador com o campo da pesquisa é sempre muito vantajoso para a verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. Nesse caso, as observações foram sistematizadas no sentido de planejar o que seria observado, em quês condições, e como seriam os registros, para que posteriormente, pudéssemos fazer a introspecção e a reflexão, que segundo Ludke e André (1986), esse momento tem um papel importante para a pesquisa, permitindo que o investigador se aproxime mais da perspectiva dos sujeitos.

Segundo Triviños (2006), a observação livre é uma técnica que privilegia a pesquisa qualitativa. Assim, esse autor afirma que:

Observar um ‘fenômeno social’ significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc. individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparências e mais profundos, até captar, se for possível sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismo, de relações etc. (TRIVIÑOS, 2006, p. 153).

Ainda segundo esse autor, a técnica da observação livre satisfaz as principais necessidades da pesquisa qualitativa para estabelecer a relevância do sujeito, a presença ou ausência da prática do sujeito de forma total ou parcial e no estabelecimento da pré categoria que ajuda a compreensão do fenômeno observado e que poderá ser caracterizado na fase da análise do material recolhido nessa fase.

Com o aporte teórico dos autores consultados, definimos o uso do tempo de observação na pesquisa, inicialmente com um tempo menor, e no decorrer dos estudos, fomos gradativamente acrescentando um tempo maior de permanência com os sujeitos nos espaços da escola onde eram realizadas as atividades pedagógicas e nos espaços de formação ofertada aos professores alfabetizadores. Para melhor compreensão, as observações foram organizadas da seguinte forma:

- Na primeira semana, 02 (duas) sessões de permanência nos espaços das atividades pedagógicas do 1º, 2º e 3º anos do 1º Ciclo num espaço temporal de no máximo 30 (trinta) minutos.
- A partir da segunda semana, as sessões de permanência nos espaços das atividades pedagógicas nos Três anos do 1º ciclo, foram: de 02 (duas) horas durante 10 (dez) sessões para cada ano.

O tempo observado em cada turma foi totalizado em 21 (vinte e uma) horas, em 11 (onze) sessões.

Ao término de cada sessão e num curto espaço de tempo, ainda no espaço da escola, registrávamos de forma descritiva e objetiva em um caderno de campo tudo o que tinha acontecido, desde as descrições das pessoas, do lugar, das atividades desenvolvidas, do que tínhamos ouvido e visto, e ainda algumas reflexões pessoais, de forma minuciosa e extensa, não delegada à memória a responsabilidade pela elucidação da percepção dos detalhes vistos, das impressões, considerando ainda que todos estes fatores não devem incidir ou influenciar os dados recolhidos. Nesse sentido, as orientações de Bogdan e Biklen (1994) foram fundamentais, ao salientarem que:

A parte descritiva das notas de campo, de longe a mais extensa, representa o melhor esforço dos investigados para registrar objetivamente os detalhes do que ocorreu no campo. O objetivo é captar uma fatia da vida. Consciente de que qualquer descrição até um certo grau representa escolhas e juízos – decisões acerca do que anotar, sobre a utilização exata de palavras – o investigador qualitativo em educação procura ser preciso dentro destes limites. Sabendo que o meio nunca pode ser completamente capturado, ele ou ela deixam-se a transmitir o máximo possível para o papel, dentro dos parâmetros dos objetivos de investigação do projeto. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 152).

Como complemento e simultaneamente, outros dois instrumentos foram utilizados na coleta de dados, que foi a aplicação do questionário e a análise de documento, na busca de significados ou explicações para o fenômeno investigado. Segundo Severino (2007, p. 125), o questionário pode ser entendido como o:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantara informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudos. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas.

O questionário enquanto instrumento de pesquisa foi constituído de uma série de questões relacionadas ao tema da pesquisa, e entregue aos sujeitos da pesquisa para responderem diretamente, estava acompanhado de uma carta com orientações claras para o devido preenchimento, que foram devolvidos preenchidos quase que em sua totalidade.

O questionário aplicado foi composto com questões fechadas e abertas. As questões fechadas foram pré-definidas com o objetivo de colher algumas informações sobre cada sujeito respondente, mas também estavam relacionadas ao contexto da pesquisa e as questões abertas, os sujeitos tinham total liberdade para elaborar as suas respostas, a partir de sua concepção pessoal.

Outro instrumento de coleta de dados aplicado no processo desta pesquisa foi a de Análise de documentos, como fonte complementar das outras técnicas aplicadas. Onde selecionamos documentos e textos que serviram como fonte e informação para a pesquisa: Orientativos do PSE, Projetos Sala de Educador 2014/2015, Projeto Político Pedagógico (2011), Planos, Programas, Leis, Decretos, Relatórios, Documentos oficiais, dentre outros que se apresentaram como possibilidades para a produção da pesquisa.

Ludke e André (1986, p. 39) esclarecem o nosso entendimento na apropriação da análise documental, ou seja:

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

As referidas autoras apontam vantagens e críticas no uso destes instrumentos. Como vantagens são destacadas os fatos do baixo custo, requerendo do pesquisador apenas tempo e atenção na sua seleção nas fontes mais relevantes. Essas autoras destacam também a técnica como uma fonte não reativa, permanecendo seus dados imutáveis, não se alterando nos seus dados, e finalmente, destacam o fato de análise documental apontar elementos que levem o pesquisador a se atentar para outros prováveis elementos também importantes de serem averiguados ou complementares aos dados já coletados pelo uso das outras técnicas.

O objetivo de fazer uma análise dos diferentes documentos, que em sua maioria são compostos por orientativos normalizadores e/ou reguladores das práticas da formação continuada através do projeto Sala de Educador e das práticas pedagógicas de alfabetização, foi possível constatar nos documentos da escola desde os anos de 2011 (caso do PPP da escola) e os demais que datam até o ano de 2015.

Na análise foi possível verificar os mais diferentes sentidos nos discursos de formação e alfabetização, pensados e elaborados a partir das perspectivas de uma sociedade capitalista, de onde se evidenciam em seu bojo o sentido da contradição e do antagonismo peculiares aos embates travados em função de interesses sociais e econômicos entre as diferentes classes sociais e os diferentes interesses entre a classe trabalhadora e a classe dominante.

Compreender esta organização relacionada à formação continuada e às práticas pedagógicas do professor na docência alfabetizadora, foi como adentrar por um terreno repleto de representações e significados construídos sobre a docência, sobre as práticas cotidianas a partir de um percurso histórico e experiencial onde o educador em si é a própria

história ali representada pelos registros dos documentos, histórias singulares nas dimensões temporais de tempos passados e presentes nas experiências vividas no cotidiano da escola.

Assim, o sentido desse percurso, passa pela concepção analítica das matrizes filosóficas e epistemológicas presentes no espaço da escola e que se tornaram importantes referenciais na constituição do processo de análise dos dados, numa interpretação que se justifica pela necessidade da compreensão do todo em diferentes partes e das partes com o todo, que caracteriza o espaço escolar numa perspectiva de complexidade na relação com as suas partes constitutivas.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 180): “Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à ‘perspectiva oficial’, bem como, às várias maneiras como o pessoal da escola comunica. Muito do que chamamos *documentos oficiais* está facilmente disponível para o investigador”. (grifos do autor). Ainda, segundo esses autores, grande parte do registro nos documentos evidencia a “posição” de que não são muito úteis, porque não trazem informações precisas sobre determinados aspectos. Estas reflexões favorecem a percepção de que a utilização da análise de documentos é uma boa fonte para possibilitar a compreensão dos aspectos a serem pesquisados com foco na formação docente e na prática pedagógica da alfabetização, com um olhar mais atento sobre a estrutura constituída e formalizada para a formação dos docentes.

A utilização da técnica de análise de documento na investigação necessitou de alguns cuidados, dado que: “a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção”. Nesse sentido, cabe ao pesquisador buscar encaminhamentos para tornar o processo de pesquisa caracterizado pela investigação do conteúdo, representado de forma “simbólico das mensagens” (LUDKE E ANDRE, 1986, p. 41).

Dessa forma, cabe ao pesquisador observar, selecionar e perceber em quais circunstâncias se torna mais conveniente a utilização da análise de documentos, sendo importante aqui acrescentar que mesmo em seu formato estático, os documentos trazem mensagem implícitas de interesses que passam por diferentes dimensões sociais e podem permitir uma interação entre pesquisador e interlocutoras, e, através do uso desta estratégia, favorecer uma reflexão acerca das diferentes concepções ocultas nos conteúdos dos documentos.

1.4 Os instrumentos de análise dos dados coletados

A utilização da *análise de conteúdo* foi uma das formas possíveis que encontramos para o tratamento dos dados desta pesquisa. A *análise de conteúdo* como um conjunto de técnica de análise das comunicações também pode ser considerada como um instrumento de análise marcada pelas diferentes formas no campo da comunicação, que Bardin (2011) define como uma análise dos significados, como é o caso da análise temática ou como uma análise do significante como na análise léxica. A análise de conteúdo para a autora trata das diferentes possibilidades na obtenção de indicadores que permitem a inferência de conhecimentos por parte do pesquisador, sobre as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Conforme propõe Bardin (2011), para a análise da questão central desta pesquisa – *compreender como os conhecimentos produzidos na formação continuada do projeto Sala de Educador têm contribuído para com o desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras* – apresentamos a análise dos dados a partir dos resultados obtidos pela aplicação do questionário, das observações nos contextos das práticas de alfabetização e da formação continuada e da análise de documentos.

A partir de todos os dados recolhidos no processo de investigação, descortinou-se aos nossos olhos a grande questão, o que queríamos e o que poderia ser interpretado? Sobre essa questão Bardin (2011) salienta que o método de análise de conteúdo converge para dois objetivos: o da superação da incerteza e o do enriquecimento da leitura. Para o primeiro, a autora defende que “o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta ‘visão’ muito pessoal ser partilhada por outros?” (p.35) e ainda com relação ao segundo objetivo a autora segue questionando: “[...] se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência?” (p.35). A partir de tais reflexões, a autora confirma tal objetivo: “Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismo de que a priori não possuíamos a compreensão” (p. 35).

A partir do momento que decidimos trabalhar os dados na perspectiva da análise de conteúdo devemos ter claro que atrás da mensagem de um texto sempre haverá outra, tendo em vista a necessidade de várias leituras, e isto requer uma metodologia para seu desvendamento.

De acordo com Bardin (2001), a inferência na análise de conteúdo tem uma intencionalidade: “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos reativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não” (p.44. Grifos da autora).

Assim, a descrição, que é a enumeração das características do texto, resumidas após o tratamento, pode ser considerada a primeira etapa para a significação, e a inferência pode ser a última, enquanto procedimento intermediário que vem permitir a transição controlada de uma fase à outra. Estas inferências podem esclarecer as causas ou as consequências que a mensagem pode elucidar.

Para que possa realizar a análise das mensagens, a análise de conteúdo se apoia na linguística e nas técnicas documentais, da linguística ela se utiliza da palavra para representar a ação. Para Bardin (2001, p. 50), “a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens”. Para justificar o uso das técnicas documentais, a autora afirma que as mesmas são fundamentais para não nos limitar à análise categorial ou temática, que podem ser consideradas boas fontes para o tratamento dos dados da pesquisa, mas que são muito semelhantes.

A análise de conteúdo ocorre em três momentos:

1º) Pré-análise

Organização do material de coleta, rever a questão norteadora e elaborar indicadores que servirão para fundamentar a análise final. Para Bardin (2011) é preciso seguir algumas regras:

- Deve-se esgotar a totalidade da comunicação (mensagens), obter a representatividade do universo na amostra, a homogeneidade dos dados referentes ao tema, a pertinência da análise de documentos relacionados ao objetivo da pesquisa e a exclusividade dos elementos que não devem ser classificados em mais de uma categoria.
- Esse primeiro contato, Bardin (2011), denomina de leitura flutuante, de onde podem surgir os primeiros indicadores nas mensagens que se repetem com frequência. Assim, nessa primeira etapa, segundo a orientação da autora, organizamos o material e usamos o lápis de cor para marcar os contrastes e semelhanças nas mensagens apresentadas.

2º) Exploração do material

Nesta etapa, efetivam-se as decisões tomadas na pré-análise, os dados são organizados em unidades de registros que é a unidade de significação a ser codificada, pode ser o tema, palavra ou frase, para estabelecer as unidades de registro, por um lado, é preciso

fazer referência ao contexto da unidade, e por outro, o contexto também serve para compreender a unidade de registro.

Seleção de regras de contagem (enumeração), a presença ou a ausência de elementos podem ser significativas. Com relação à frequência com que aparece uma unidade de registro, denota-se a importância que lhe é dada, essa regularidade pode ser considerada significativa, a ordem das unidades pode se tornar decisivas e ter significados importantes. Segundo Bardin (2011), a co-ocorrência em unidades de registros pode mostrar a distribuição dos elementos e as suas relações.

Trabalhamos também em nossa pesquisa com categorias (classificação e agregação), como forma de organização de análise qualitativa, como uma forma geral de organização do pensamento. Na análise de conteúdo, as categorias são constituídas a partir das classes que reúnem um grupo de elementos de características comuns. As escolhas de categorias podem ter vários critérios segundo Bardin (2011): semântico, sintático, léxico, expressivo. A categorização permite reunir maiores informações a partir de um esquema, e assim, diferentes acontecimentos para ordená-los, podendo seguir duas etapas: inventário (elementos comuns) e classificação (divide os elementos e organiza-os de acordo com as mensagens).

3º) Tratamento dos dados

A inferência como última etapa, se orienta pelos instrumentos da comunicação, onde há emissor e receptor, se orientando pelas mensagens. O emissor é o produtor da mensagem e o receptor pode ser um indivíduo ou coletivo. Assim, o estudo da mensagem pode fornecer dados sobre o coletivo ou indivíduo a quem ela se destina. A mensagem é o ponto de partida de qualquer análise, podendo ser estudada a partir dos seus aspectos macro e micro, seus *significantes e significações* – o instrumento utilizado faz a mediação possibilitando ao pesquisador fazer a inferência, ficando, restrito apenas aos instrumentos para a análise de conteúdo.

Para Bardin (2011), as interpretações levam o pesquisador por meio das inferências: a buscar o que existe sob a superficialidade apresentada, o verdadeiro significado do discurso enunciado. Nesse sentido, não se pode perder de vista que durante a análise dos dados é preciso retomar aos estudos teóricos que foram realizados ao longo da investigação com embasamento e perspectiva da pesquisa, esta relação vai dar sentido à interpretação no momento da análise dos dados. “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos, “falantes” e válidos. (BARDIN, 2011, p.131).

1.5 O balanço de produção

Segundo Bergman, (2009) antes de iniciar uma pesquisa é comum e recomendável que se faça logo de início um levantamento sobre as produções existentes com relação ao assunto a ser pesquisado; a esse levantamento dá-se o nome de balanço de produção sobre o tema. É um levantamento sobre as produções científicas existentes relacionadas ao assunto proposto para a pesquisa. Este estudo possibilita o pesquisador conhecer, em um cenário mais amplo, o que vem sendo desenvolvido acerca da temática em foco.

Como última parte deste capítulo, tivemos como objetivo a apresentação de um balanço de produção acadêmica (teses e dissertações), por meio do Banco de teses CAPES, sobre o Projeto Sala de Educador (PSE)¹, como objeto principal da nossa pesquisa, estando o mesmo relacionado às práticas pedagógicas de alfabetização no primeiro Ciclo².

Como recorte temporal o balanço está delimitado entre os anos de 2003 e 2013, portanto, a última década de produção acadêmica. Este período se justifica pelo fato que o Projeto Sala de Educador, enquanto política de formação de professores foi elaborado e implantado pela SEDUC de Mato Grosso a partir do ano de 2003, mas que efetivamente passa a ser executado plenamente nas unidades escolares a partir de 2004, já com acompanhamento dos Professores Formadores do CEFAPRO³. Limita-se até o ano de 2013 pelo fato de estar mais próximo do ingresso da pesquisadora no Mestrado em Educação da UNEMAT⁴.

Entendemos que a importância deste recorte temporal se deve ao fato de que dez anos de implantação de uma política educacional deste porte, presente (ou não) relevância e contribuição para as práticas pedagógicas de alfabetização do primeiro ciclo, considerado uma das mais importantes fases do processo de escolarização das crianças, tendo ainda em vista que esta política de formação de professores é executada em todas as unidades escolares da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso.

Colocada essa questão como primordial para o desenvolvimento da pesquisa, apontamos a necessidade de conhecer o que já existe de estudos sobre a mesma. Compreendemos que essa importante etapa pode auxiliar e qualificar a pesquisa como um campo de estudo e aprofundar mais o conhecimento sobre a questão antes do prosseguimento da investigação.

¹ PSE – Projeto Sala de Educador. Implantado como Política de Formação dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso.

² Política estadual de Mato Grosso para a Organização do Ensino Fundamental por meio de Ciclos de Formação Humana, regulamentada pela Lei nº 9.394/96 – LDB, Resolução 07/2010 CEB/CNE e Resolução 262/02/CEE/MT.

³ Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.

⁴ Universidade do Estado de Mato Grosso.

Autoras como Moroz e Gianfaldoni (2006) qualificam esse tempo de pesquisa como uma etapa também chamada de levantamento bibliográfico, uma etapa em que são analisados todos os tipos de trabalhos que circundam o tema apresentado e atividades acadêmicas já publicadas que versam sobre o problema. Toda essa revisão, segundo as autoras, deve considerar a contraposição de trabalhos já realizados em relação à questão que a pesquisa propõe. As autoras recomendam ainda que este deve ser um trabalho metódico, considerado como qualquer outra etapa da realização de um trabalho científica.

Portanto, no levantamento sistemático do balanço, a relevância do estudo está na abertura de lacunas, controvérsias e abordagens ainda não realizadas, dentre outros aspectos, conforme evidenciam Soares e Maciel (*apud* GAMBOA 2013, p. 6):

Da mesma forma que a ciência se vai construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto ora outro, ora uma metodologia ora outra, ora um referencial teórico ora outro, também a análise, em pesquisas de 'estado do conhecimento' produzidas ao longo do tempo, deve ir sendo paralelamente construída, identificando e explicitando os caminhos da ciência, para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema, para que se possa tentar a integração de resultado e também, identificar duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas, isto é, aspectos não estudados ou ainda precariamente estudados, (e) metodologias de pesquisa pouco exploradas.

A partir dessa afirmação, consideramos importante destacar que para a realização deste balanço empreendemos num trabalho árduo na seleção dos trabalhos acadêmicos relacionados à área de educação de forma geral.

Este balanço teve como objetivo, complementar o estudo com pesquisas anteriores e com objetivos próximos como a de Silva (2014), autora de uma dissertação relacionada à temática central que é o Projeto Sala de Educador, mas que ainda não se encontra disponível no espaço do Banco de Teses e Dissertações da Capes no período em que foi realizado o balanço, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2015, na qual tivemos acesso por meio do espaço físico da biblioteca do programa de mestrado da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e que consideramos como ponto a ser considerado importante nesta etapa da pesquisa, ou seja, a divulgação de dissertações e teses mais recentes, que por não estarem publicadas, como é o caso de Silva (2014), não conseguimos visualizá-las no portal da Capes e que muitas vezes, acabam sendo desconsideradas em estudos posteriores.

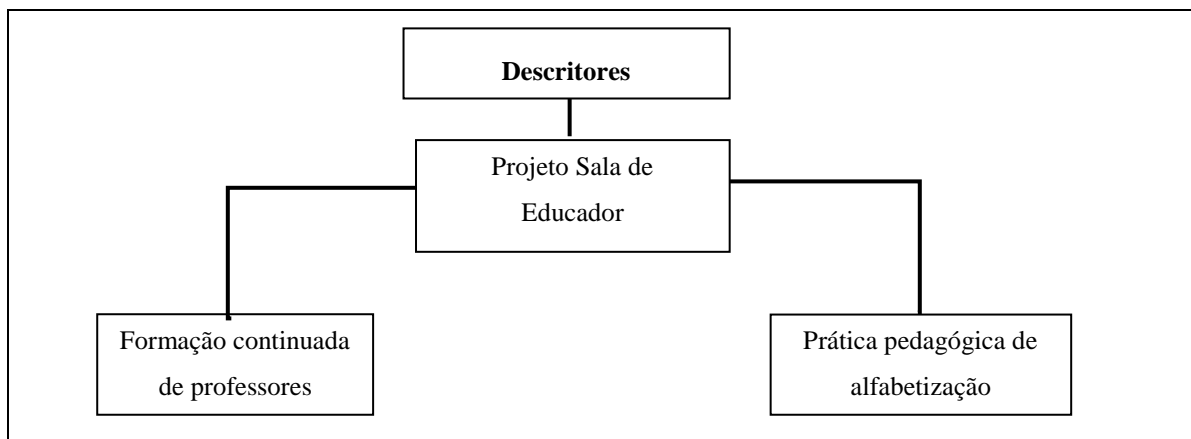
Os trabalhos disponibilizados pela CAPES no período da elaboração do balanço de produção eram apenas os dos anos de 2011/2012. Este balanço de produção está constituído em 4 (quatro) eixos de mapeamento das produções. O levantamento traz como primeiro eixo o acesso ao Banco de teses da CAPES, como indica Moroz & Gianfaldoni (2006, p. 32); o

segundo eixo traz a busca por indicações de palavras/expressões-chaves/descriptores. No caso deste balanço trazemos como descritores: Formação Continuada de Professores, Projeto Sala de Educador e Práticas Pedagógicas de Alfabetização. Como terceiro eixo, traz a delimitação temporal da publicação dos trabalhos entre os anos de 2003 a 2013. O último eixo de análise traz os níveis gerais da produção nos programas de Pós-Graduação: mestrado e doutorado.

Dado início ao processo de coleta do material de estudo, contido nas produções apresentadas de mestrado e doutorado no período já determinado, utilizamos exclusivamente como fonte de dados o banco de teses da Capes, por ser um espaço muito amplo de hospedagem de trabalhos apresentados por alunos das instituições de ensino superior do Brasil desde 1987, dados esses que são informados pelos Programas de Pós Graduação das Instituições de Ensino Superior, portanto, um espaço de grande acesso e de máxima confiabilidade.

Conforme se pode ver, a figura 1 evidencia a coleta de dados por meio dos descritores *Sala de Educador*, *Formação Continuada de Professores* e *Prática Pedagógica de Alfabetização*, tendo como ponto central o Projeto Sala de Educador, mesmo que ele aparecesse relacionado aos outros dois descritores secundários.

Figura 1. Balanço de produção



Fonte: Figura elaborada pela autora, 2014.

A seguir apresentamos as tabelas resultantes dos dados quantitativos retornados por meio da busca dos 3 (três) descritores supracitados:

Tabela 1. Produções gerais encontradas na Base de dados da Capes

Descritores	Total de produções encontradas por ano											Total
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
Formação Continuada de Professores	0	0	0	0	0	0	0	0	51	51	0	102
Projeto Sala de Educador	0	0	0	0	0	0	0	0	11	11	0	22
Práticas Pedagógicas de Alfabetização	0	0	0	0	0	0	0	0	769	802	0	1.571
Total	0	0	0	0	0	0	0	0	831	864	0	1.695

Fonte: Tabela elaborada pela autora – dados extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2014.

Como constatamos nesta tabela 1, a totalização dos trabalhos envolve os níveis de Mestrado e Doutorado nos estudos, conforme a cronologia do recorte temporal definido, totalizando-se os estudos referentes a cada descritor, cujos estudos estavam distribuídos em diferentes áreas de estudos e de conhecimentos, como por exemplo, a área das Ciências Humanas e Sociais, envolvendo trabalhos com foco na Sociologia, Antropologia, Psicologia, dentre outras ciências.

Pelo fato de o descritor, *Formação*, se restringir especificamente a *Formação Continuada de professores*, na busca no Banco da Capes, quando utilizamos o primeiro descritor, visualizamos um total de 1.150 trabalhos. Na busca avançada utilizamos como filtro: área do conhecimento, palavras-chave, níveis, data de apresentação/defesa, e em seguida, foram selecionados os resumos. Através da leitura dos resumos desses trabalhos, aqueles que tinham abordagens para áreas fora do âmbito das Ciências Humanas e Sociais foram descartados. Havia um número significativo de trabalhos relacionados à abordagem da *formação de professores*, tanto em nível de Mestrado, quanto de Doutorado, dentre elas, e em maior número, a formação matemática, educação do campo, uso das TICs, educação étnico racial, de sexualidade, de inclusão e acessibilidade e pedagogia hospitalar.

Com o objetivo de selecionar um maior número possível de trabalhos relacionados ao interesse da pesquisa, estabelecemos a distinção dos níveis de produção e direcionamos a seleção, tendo como principal critério a evidência do descritor central com junção aos outros dois descritores secundários. Ao fazermos a busca das produções selecionadas por nível, descritores e anos do Banco de Teses da CAPES, no período de 2003 a 2013, não encontramos nenhuma dissertação ou tese nesse período.

Após inúmeras tentativas, o Banco da Capes respondeu apenas como *nenhum trabalho encontrado*, como se pode ver nas tabelas a seguir. Numa dimensão mais ampla, na segunda tentativa, partimos pela busca por descritores individualmente e encontramos, assim, no espaço da Capes, elevado número de produções com relação às discussões específicas de *formação continuada de professores*. O terceiro descritor, que é o das Práticas Pedagógicas de Alfabetização, também apresentou um grande volume de produções. Como se constata, a grande dificuldade foi no descritor *Projeto sala de Educador*, mesmo utilizado como extensão do eixo *formação continuada de professores*.

Foram pouquíssimas as visualizações de produções acerca do referido descritor. Ao tentar a anexação dos outros descritores ao Sala de educador, a dificuldade persistia na busca simples e avançada da Capes, evidenciando-se, assim, a necessidade de estreitar a busca, tentamos outras expressões-chave anexadas ao referido descritor, ora à *formação continuada de professores*, ora ao descritor das *práticas pedagógicas de alfabetização*.

Houve ainda a necessidade de empreendermos busca a outros estudos acadêmicos e a outras fontes na busca de coleta para além da internet. Como por exemplo, as bibliotecas físicas, o contato direto com outros autores por meios eletrônicos ou pessoalmente, esbarrando-se sempre em alguns impedimentos, dentre eles: publicações com títulos visualizados, mas que os trabalhos completos não foram disponibilizados pelas IES e até mesmo pesquisadores que uma vez contatados não enviaram as cópias dos seus estudos. No caso da visita à biblioteca da UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), ocorrida no dia 3 de fevereiro de 2015, a biblioteca não estava funcionando devido os funcionários terem paralisado suas atividades.

Enfim, na elaboração deste balanço de produção encontramos diversos fatores que dificultaram a pesquisadora encontrar trabalhos já realizados de forma mais específica relacionados à *formação continuada no Projeto Sala de Educador* e às *práticas pedagógicas de alfabetização*.

Se considerarmos a representação quantitativa dos descritores quando entrelaçados, os níveis de aproximação dos mesmos apontam para uma *lacuna bem perceptível no entrelaçamento da formação continuada de professores no projeto Sala de Educador e suas contribuições para as práticas pedagógicas de alfabetização*. O maior sucesso da busca esteve para as pesquisas que abordam a *formação continuada de professores*. Embora tenham práticas e significados diversos, os descritores *Formação continuada de professores* e *Práticas Pedagógica de Alfabetização* apresentaram razoável representação quantitativa, conforme se pode constatar nas tabelas a seguir.

A partir das análises de teses e dissertações, verificamos que apesar do número pequeno de produções relacionadas ao tema central da pesquisa anexado aos descritores que deveriam funcionar como ancoragem, mesmo com número reduzido de produções, não significam necessariamente menor grau de importância do tema para a educação, tendo em vista a importância da formação continuada para a educação em âmbito geral.

Os números, que não são animadores acenam para a justificativa de que o projeto de formação em questão é uma política educacional implantada apenas no Estado de Mato Grosso, o que pode explicar tanta dificuldade em encontrar registros de produções em nível nacional. Pontos mais generalizantes da *formação continuada* e das *práticas pedagógicas de alfabetização* podem ser visualizados em todos os gráficos anteriores, o que caracteriza esta pesquisa numa abordagem qualitativa⁵.

Tabela 2. Produções selecionadas por ano, nível, autor e títulos no Banco de Teses da Capes, que foram consideradas significativas para a pesquisa a partir do descritor: formação continuada de professores

N.º	Ano	Nível	Autor	Título do trabalho
1.	2011	Mestrado	Monica Podslan Faustino	Ações de formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Presidente Prudente (SP) e saberes docentes
2.	2011	Mestrado	Rosangela Padilha Thomaz dos Santos	Formação continuada de professores: um possível caminho para a melhoria da qualidade da educação?
3.	2011	Mestrado	Cristina Carvalho de Araujo	Formação continuada no cotidiano dos(as) professores(as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades
4.	2011	Mestrado	Rosa Venice Curti Crozatto	Formação continuada Pró-letramento: alfabetização e linguagem e a prática do professor - um estudo de caso.
5.	2011	Mestrado	Miriam Maria Roberto Marmol	Professores alfabetizadores e a formação continuada: um estudo de caso do curso "instrumentos da alfabetização"
6.	2011	Mestrado	Daniele Ramos de Oliveira,	A formação continuada de professores de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos e os desafios ao trabalho pedagógico
7.	2011	Mestrado	Ângela Maria da Silva Figueiredo	Formação continuada de professores alfabetizadores: como aprende o professor?
8.	2011	Mestrado	Bernarda Elaine Madureira Lopes	Alfabetização: os significados que os professores alfabetizadores das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Montes Claros atribuíram ao curso de formação continuada oferecido pelo CEALE
9.	2012	Mestrado	Rosivete Oliveira da Silva	Política de formação continuada do professor formador em um centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica.
10.	2012	Mestrado	Claudia Justus Torres Pereira	A formação do professor alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente

⁵ Entende-se que a pesquisa de abordagem qualitativa não elimina o quantitativo, mas com ele se inter relaciona e se complementa.

11.	2011	Mestrado	Andreia Veridiana Antich	Formação continuada: repercussões na prática docente
12.	2012	Mestrado	Nureive Goularte	Formação continuada: uma trajetória necessária na busca da reflexividade como qualidade pedagógica
13.	2012	Mestrado	Maria do Carmo Siqueira	A legislação educacional sobre formação de professores
14.	2011	Doutorado	Vania Maria Dominices Coutinho Fernandes	O projeto de formação continuada de alfabetizadores do programa "São Luís te quero lendo e escrevendo": pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições

Fonte: Tabela elaborada pela autora – dados extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2014.

Tabela 3. Produções selecionadas por ano, nível, autor e títulos no Banco de Teses da CAPES, que foram considerados significativos para a pesquisa a partir do descritor: Projeto Sala de Educador

N.º	Ano	Nível	Autor	Título do Trabalho
01	2012	Mestrado	Thielide Veronica da Silva Pavanelli Troian	A escola organizada por ciclos de formação humana e a formação no projeto Sala de Educador
02	2012	Mestrado	Rosivete Oliveira da Silva	Política de formação continuada do professor formador em um centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica
01	2012	Doutorado	-----	-----

Fonte: Tabela elaborada pela autora – dados extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2014.

Tabela 4. Produções selecionadas por ano, nível, autor e títulos no Banco de Teses da CAPES, que foram considerados significativos para a pesquisa a partir do descritor: práticas pedagógicas de alfabetização

N.º	Ano	Nível	Autor	Título do trabalho
01	2011	Mestrado	Juliana Brito de Araujo	Revisitando práticas pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização de crianças
02	2011	Mestrado	Tania Maria Soares Bezerra Rios Leite	Alfabetização: evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores
03	2012	Mestrado	Ana Caroline de Almeida	Ensino fundamental de nove anos: alfabetização e letramento com crianças de seis anos
04	2011	Mestrado	Maira Gledi Freitas Kelling Machado	A construção da leitura e da escrita em classes de alfabetização: um estudo sobre o acompanhamento sistemático de atividades pedagógicas
01	2011	Doutorado	Adelia Ubarana Dieb	Em que contextos aprenderam a ensinar os professores que propiciam aprendizagens pertinentes à alfabetização?
02	2012	Doutorado	Maria Silvia Bacila Winkeler	Didática do formador do alfabetizador

Fonte: Tabela elaborada pela autora – dados extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2014.

Esta fase da investigação nos possibilitou um levantamento de 1.695 (um mil seiscentos e noventa e cinco) estudos, que enunciaram descritores relacionados à pesquisa

realizada, apontando para duas perspectivas: *a emergência e concepções acerca da formação continuada de professores* e outra sobre *as concepções e práticas dos professores sobre o processo de alfabetização no primeiro ciclo*. Selecionamos de forma mais criteriosa leituras de resumos dos trabalhos que apresentavam os descritores *formação continuada e práticas de alfabetização* apresentados anteriormente (conforme tabela 1).

A primeira perspectiva, *a emergência da formação continuada de professores*, foi encontrada em 12 dos trabalhos pesquisados, em que a forma de se pensar um conceito de formação docente correspondesse às necessidades educacionais em relação à mobilização de saberes, organização das competências e habilidades na composição de um núcleo formativo que correspondesse à necessidade de se formar um profissional crítico que pudesse atender às necessidades das dimensões éticas e culturais, como se faz necessário em tempos atuais.

Essa perspectiva contribui para o este trabalho, no sentido de que ao pensar *a formação continuada dos professores*, é necessário considerar o envolvimento e a participação dos professores nesse espaço de formação e sobre como tal atividade pode contribuir para o seu trabalho nas dimensões professor-aluno.

Na segunda perspectiva, sobre *as concepções e práticas dos professores sobre o processo de alfabetização no primeiro ciclo*, formulada por alguns dos pesquisadores e apresentada nas tabelas, pudemos notar que dentre suas preocupações, as principais estão voltadas para a simples prática do cumprimento de ações, estratégias e planejamentos metodológicos voltados apenas para uma aprendizagem presa aos resultados esperados pelos testes aplicados em larga escala e de uma avaliação estandardizada.

A contribuição dessa segunda perspectiva foi encontrada em 7 (sete) das pesquisas selecionadas entre teses e dissertações, em que a questão do ensino e da aprendizagem passa pela concepção de alfabetização como um processo de reflexão sobre o ato da leitura e da escrita através de experiências que tenham significados reais, valorizando o cotidiano social de cada educando e a prática pedagógica passando por esse viés, atribuindo significado à aprendizagem e promovendo a construção da autonomia no processo de ensino e de aprendizagem (conforme tabelas 2, 3 e 4).

Este trabalho nos possibilitou o delineamento das perspectivas já mencionadas e uma maior preocupação em relação ao como desenvolver uma pesquisa que aproxime os fazeres do espaço da formação continuada, de forma específica, às necessidades reais dos professores que atuam nos anos iniciais da alfabetização no sistema escolar.

Para finalizar as análises sobre este balanço de produção, nos utilizamos das palavras de Karl Marx, esta citação nos leva a refletir e a melhor compreender a perspectiva de desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa e de como esta se desenvolve:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho, aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (GOLDENBERG, 2007, p.74).

Este balanço de produção teve como proposta a apresentação do cenário nacional relacionado ao projeto *Sala de Educador, Formação Continuada de Professores e Prática Pedagógica de Alfabetização* em nível de produções acadêmicas, a partir das dissertações de Mestrado e teses de Doutorado produzidas no Brasil no período de 2003 a 2013, na área da Educação de modo geral. Essa análise apresentou um amplo panorama de publicações da Capes sobre o processo de formação continuada de professores e as práticas pedagógicas de alfabetização. De forma vinculada ao projeto Sala de Educador nos chamou atenção a presença do trabalho da Troian (2012), pesquisa vinculada à Universidade Federal de Mato Grosso, no *campus* do município de Rondonópolis e assim constamos de pesquisas que relacionam a formação a partir do projeto Sala de Educador e suas contribuições para as práticas de alfabetização no primeiro ciclo de formação humana inexistente.

O objetivo central desse balanço de produção consistiu em *identificar as principais questões levantadas pelas produções em relação à Sala de Educador, Formação Continuada de Professores e Prática Pedagógica de Alfabetização, evidenciando-se os debates sobre o tema e os pontos ainda não abordados ou pouco explorados nos estudos até o momento atual no Brasil*. Na realização de um apanhado geral, além de ter apontado para questões cruciais na educação, buscamos de forma sucinta, estudos e pesquisas mais aprofundadas que pudessem abrir possibilidades de relação entre os pressupostos desta política do estado de Mato Grosso e os demais contextos no cenário nacional.

Esperamos que o presente trabalho favoreça outros engajamentos de pesquisadores em perspectivas semelhantes ou de atuação na lacuna apresentada pelo *déficit* de informações relacionado ao projeto Sala de Educador. Questões estas que podem ser mais bem trabalhadas por outros pesquisadores

Quanto ao tema central deste trabalho, na relação da abordagem de teses e dissertações brasileiras, percebemos que o foco primordial para a questão da *formação continuada de professores*, mas com pouca ou nenhuma relação com o desenvolvimento das *práticas pedagógicas de alfabetização no primeiro ciclo dos anos iniciais do ensino*

fundamental, ficando, assim, o foco central desta pesquisa foi desfavorecida (ou não) por esse balanço de produção, ocupando uma posição secundária.

Essa inversão dos descritores na busca da coleta de produções científicas torna-se bastante curiosa, considerando-se que desde os anos de 90 do século XX a questão da *formação continuada* tornou-se um tema tão significativo no contexto nacional a ponto de Mato Grosso elaborar e implantar uma política educacional específica de formação continuada de seus professores. Consideramos esta questão preocupante, tendo em vista que a ausência de produções sobre o tema pode gerar a falsa impressão de que ele não possui maior relevância.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES NO BRASIL: DA COLONIZAÇÃO, A EMERGÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA ATÉ A ATUALIDADE

Para atender a finalidade deste capítulo, utilizamos como referências diferentes autores que discutem a história da educação e formação de professores, como: Romanelli (2005), Saviani (2008-2009), Ghiraldelli Jr. (2001), Ponce (2010), Rodriguez (2003), Monteiro (2006), Tardif (2010), Contreras (2012), Gentil (2005), Libâneo (2011), Milanesi (2008), Garcia (1992), Freitas (2007), Pimenta (2006), Alarcão (2001), dentre outros.

2.1 O processo de ensino empregado no Brasil pelos padres Jesuítas e a formação dos professores

A reconstituição do processo histórico da educação no Brasil está intimamente ligada à questão da formação profissional dos professores que, dada à sua própria complexidade, podemos afirmar que é um trabalho um tanto quanto árduo e difícil de ser realizado, levando em conta os aspectos sociais, políticos e principalmente econômicos, aspecto esses de imensa relevância, dado que estes mesmos aspectos relacionam-se diretamente com as origens dos níveis de desigualdades educacionais a partir deste contexto social.

Ao tomar como referência a introdução do ensino educacional no Brasil pelos jesuítas, iniciamos nossa discussão dando ênfase à uma parte da história da educação brasileira datada de 1549, com a chegada dos padres Jesuítas, que, conjuntamente, almejavam a propagação da fé, mas também os pensamentos dominantes da cultura da Europa medieval.

As bases do ensino alicerçadas na profissão de fé se expandem por todo o território da colônia brasileira, começando pelo litoral já com as primeiras construções de conventos e colégios. Pelos dois próximos séculos, os jesuítas foram os principais responsáveis pelo sistema de ensino do Brasil junto com outras ordens religiosas como as dos Franciscanos e a Companhia de Jesus.

Apesar das boas intenções inicialmente apresentadas, os interesses cultivados pela camada dominante, no caso a família patriarcal, era o de se estabelecer um distinto marco cultural entre os brancos colonizadores, de origem europeia e a população emergente, já então sendo composta pelos nativos, negros e mestiços. Para Romanelli (2005), algumas implicações deste processo levam a concluir que:

No propósito de imitar o estilo da metrópole era natural que a camada dominante procurasse copiar os hábitos da camada nobre portuguesa. E, assim, a sociedade

latifundiária e escravocrata acabou por ser também uma sociedade aristocrática. (ROMANELLI, 2005, p.33).

Assim, temos o entendimento de que no Brasil, a questão do ensino nasceu e permanece estreitamente relacionado aos aspectos conservadores da instauração da estrutura política no país e na sua constituição de Estado-Nação. As forças hegemônicas eram representadas pelos grandes proprietários de terras que almejavam a emancipação da colônia sem afetar a sua estrutura sócio econômica, assim, aos poucos a cultura do nativo foi sendo, aos poucos, substituída pelas ideias dos jesuítas, que aos poucos iriam alterando os elementos integradores das culturas não europeias.

As condições efetivas das ações educativas direcionadas aos nativos e filhos dos colonos estavam diretamente ligadas a aprendizagem da leitura, da escrita, do contar e do domínio da Língua Portuguesa. A real intenção pedagógica estava relacionada à manutenção da estrutura social e à incorporação do conteúdo cultural importado da Europa, que neste caso, eram direcionadas apenas à minoria elitizada.

A submissão, característica própria do modelo de família patriarcal dava abertura para que os jesuítas também se utilizassem dessa submissão para impor ao ensino a autoridade da Igreja na imposição dos princípios da Contra Reforma de maneira acentuada na valorização do ensino escolástico e filosófico, baseado na memorização dos textos enciclopédicos em detrimento de atividades que poderiam desenvolver o gosto pela ciência e pela cultura em geral, limitando-se aos aspectos da cultura europeia, em especial, a cultura portuguesa.

Uma constatação muito importante nesse sentido é apresentada por Romanelli (2005 p. 35):

A obra da catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite. E foi com esta característica que ela se firmou durante o período em que estiveram presentes no Brasil os seus membros e também com essa mesma característica que ela sobreviveu à própria expulsão dos Jesuítas, ocorrida no século XVII. Dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se 'tornou, por muito tempo, um país da Europa', com os olhos voltados para fora, impregnados de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante.

De acordo com as leituras dessa autora, podemos perceber que os jesuítas, humanistas por excelência, procuravam transmitir em seus ensinamentos o gosto pelas atividades literárias coerentes com a concepção de homem culto estereotipado em Portugal. Essa característica ficou marcada profundamente na educação colonial com o privilégio da atividade acadêmica em detrimento das atividades técnicas e científicas.

A decadência econômica e cultural que atingiu a coroa em Portugal teve severos reflexos na colônia, levando a um descontentamento geral, e em especial com a forma clericalmente organizada. Apesar do descontentamento, a educação jesuítica já tinha tomado imensa proporção na expansão territorial, tendo implantado as escolas de leitura e de escrita, cursos de humanistas em vários colégios do Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. Dentre eles, destacam-se os de maior importância como os de Todos os Santos na Bahia e o de São Sebastião no Rio de Janeiro, nestes colégios o ensino era muito restrito, direcionado apenas à elite, dentro dos seus sistemas educacionais a formação ia desde o curso de humanidades até o de teologia e ciências. Esses colégios eram considerados como centro de excelência, principalmente para a formação dos futuros líderes religiosos.

Isso explica o fato de se seguir ainda por alguns anos como o sistema de ensino jesuítico, os cursos de formação para profissionais liberais continuavam ainda a não existir na colônia e isso gerava descontentamentos para os estratos privilegiados da estrutura econômica da colônia, que almejavam em curto prazo se libertar do domínio da metrópole. A ascensão do Marques de Pombal resultou na expulsão dos Jesuítas tanto da metrópole quanto nas colônias.

Com a expulsão dos padres jesuítas, evidenciaram-se algumas questões cruciais para o sistema de ensino, que estavam profundamente marcadas por esta forma de ensino, já então regulamentada pelo documento escrito por Inácio de Loiola, conhecido como *Ratio Studiorum*, utilizado nos cursos secundário de Letras e Filosofia e no curso superior de Teologia para a formação sacerdotal.

Após a expulsão dos jesuítas, ocorreram inúmeras dificuldades, dentre elas, a substituição dos jesuítas por educadores leigos, que demandaram um período de 13 anos, com a paralisação dos colégios, missões, seminários e escolas elementares. Assim, as escolas brasileiras vivenciaram uma das maiores rupturas de um processo já implantado e consolidado como modelo educacional.

Dentre outras questões cruciais destaca-se a carência de professores formados para o exercício da docência na colônia, essa formação, segundo a reforma pombalina, delegava à escola a função de servir aos interesses do Estado, que passa também a assumir, pela primeira vez, os seus encargos que futuramente acarretaria em um grande prejuízo social para a consolidação da educação brasileira.

Ao contrário dos jesuítas que tinham como principal objetivo servir aos interesses da Igreja e a defesa da fé, a Reforma Pombalina, ao defender os interesses do Estado, protagonizou a emergência de uma educação dicotômica, em que as práticas de ensino dos filhos da aristocracia rural ainda seria delegada aos mestres-escola, formados pelas escolas e

seminários jesuíticos, sendo assim legítimos continuadores de uma ação pedagógica, orientada para os mesmos objetivos religiosos, literários e excludentes, dando continuidade ao uso das punições na contenção de traços de força criadora individual.

O destaque à figura de professores leigos se fazia notar pelas dificuldades e pela má preparação acadêmica dos docentes, tendo em vista que eram nomeados por indicação dos senhores, e posteriormente, pelos monarcas com a chegada da família real em 1808, que lhes conferiam o título de proprietários vitalícios das aulas régias, recebendo por isso salários irrisórios.

Azevedo (2001) analisa o tratamento concedido à educação pela primeira Constituição do Império, a de 1824, em seu artigo 179, que tratava da garantia de todos os cidadãos à instrução primária e gratuita. A autora salienta a disparidade da presença da população escrava que não era considerada pela Constituição como cidadã e sim como “coisa”, assim sendo, os princípios liberais de tal Constituição foram utilizados para legitimar a própria servidão.

2.2 O processo de ensino e a formação de professores⁶ no Brasil do século XIX até o século XXI sob a influência da LDB 9.394/96

Iniciamos este item abordando os aspectos históricos e teóricos relacionados à questão da formação de docentes no Brasil a partir do século XIX, quando oficialmente D. Pedro I, através de um decreto imperial do dia 15 de outubro de 1827, instituiu que “todas as cidades, vilas e lugarejos tivessem suas escolas de primeiras letras”, fato este, oficializado apenas em 1963. Na sequência, analisaremos o estabelecimento e expansão das escolas Normais (1890-1932); a organização dos Institutos de Educação (1932-1939); a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); e, o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de pedagogia (1996-2006).

A preocupação com *formação de professores* no Brasil e em outros países do mundo vem ligada à luta pelo direito de todos à Instrução Popular e tem sua origem no movimento pós-revolução francesa, proposta pela Convenção de 1794, em Paris, com o objetivo de ofertar uma instrução popular, criando, assim, as primeiras escolas normais para a preparação

⁶ Consideramos importante destacar que, para contribuir com os nossos estudos no intuito de elucidar aspectos históricos da evolução da formação docente no Brasil, nos recorreremos a alguns autores, que vão se alternando no uso das expressões *formação docente* e *formação de professores* para explicitar esse tema. Percebemos ao longo dos estudos que os diferentes autores não se diferem em suas concepções, fato que nos leva a utilizar em nossa produção as duas concepções, tendo a mesma significação.

de professores na Europa, dali se espalhando esses ideais para outros países. O contexto sócio histórico brasileiro se difere, e muito do contexto europeu, naturalmente, por fatores que foram se constituindo ao longo do processo histórico a partir da colonização do País.

Segundo Saviani (2009), a preocupação com a preparação de professores em nosso País surgiu de forma explícita somente a partir da Independência, quando se cogitava a organização da instrução popular, podendo-se distinguir ao longo de dois séculos períodos bastante distintos na história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às suas próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão das escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009 p. 144).

Numa análise e descrição bem sucinta, o autor, neste estudo, vai apresentando as implicações de cada um desses períodos no modo como a educação se constituiu no Brasil de forma articulada com as características e interesses marcados pelo autoritarismo que vai se impregnando em nossa cultura desde a colonização.

Os ensaios intermitentes na formação de professores como destaca o autor no período de 1827 a 1890, se caracterizam pela negligência em relação à formação dos professores por parte dos dirigentes, até quando surge a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, que normatiza o ensino pelo método mútuo e determina que os custos da formação para esse ensino ainda devem ser de responsabilidade dos professores, evidenciando mais preocupação com conteúdo do ensino e menos com a prática pedagógica.

A formação inicial neste período, segundo o Ato adicional de 1834 era da responsabilidade dos Estados-Províncias, que seguindo os modelos europeus, instituíram a criação das Escolas Normais. A primeira escola Normal criada no Brasil data de 1830, em Niterói. Essa escola de Niterói, segundo Romanelli (2005, p. 163) é considerada “pioneira na América Latina e, de caráter público, a primeira de todo o continente”, tendo em vista que nos Estados Unidos existiam à época apenas escolas particulares. A partir de então, muitas outras

Escolas Normais foram sendo criadas por todo o território brasileiro, descritas por Saviani (2009, p. 144), na seguinte ordem: Bahia (1836), Mato Grosso (1842), São Paulo (1846), Piauí (1864), Rio Grande do Sul (1869) Paraná e Sergipe (1870), Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873), Paraíba (1879), Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880), Goiás (1884), Ceará (1885) e Maranhão (1890).

Nesse período de 1827 a 1890 essas escolas eram abertas e fechadas por determinação dos gestores da época. Assim, esse período é considerado por Saviani (2009) como *Ensaio Intermitentes de Formação de professores*. Ao funcionarem com certa irregularidade e de estarem sob a responsabilidade dos Estados, as Escolas Normais só vieram a ser regulamentadas mais tarde pelas Diretrizes do Decreto-Lei 8530, de 02 de janeiro de 1946, ao instituir como funções das Escolas Normais: “1. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias: 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.” (ROMANELLI, 2005, p.164).

A condição colocada pelo Decreto-Lei 8530 evidencia uma preocupação com a formação específica, o que já é uma evidencia de que no Brasil, assim como nos demais países colonizados, a questão educacional emerge numa constituição sócio histórica condicionada à própria condição estrutural do País, com características conservadoras típicas do processo social vigente.

Outras questões relacionadas à condição de formação de professores, para Saviani (2009), são relacionadas da seguinte forma:

- a) Formação específica e predomínio do conhecimento;
- b) Padronização de um mesmo currículo nas Escolas Normais;
- c) Desconsideração do preparo didático-pedagógico.

Vale ressaltar, como destaca Saviani (2009), que a formação de professores não tem grande importância para o sistema capitalista. A questão do capital, no processo histórico da formação de professores no Brasil desvaloriza o fortalecimento da educação neste período, que alcança certa estabilidade após 1870, ainda sob contestações. A questão do capital também tem peso na constatação de Couto Ferraz que considerava as Escolas Normais muito “onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados” (SAVIANI, 2009 p.144 grifos nossos).

Quando ocupa o lugar de Presidente da Província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz fecha a Escola Normal de Niterói em 1849, sendo seus docentes substituídos pelos professores que antes eram adjuntos, docentes esses que auxiliavam os regentes de classes e que agora como titulares deveriam se aperfeiçoar tanto nas matérias quanto na prática do ensino. Dessa forma se daria a continuidade na preparação de novos professores. Caminho esse que não deu certo e novamente a Escola Normal de Niterói foi reaberta em 1859.

Esses foram alguns pontos ressaltados por Saviani (2009) sobre o primeiro período denominado *Ensaio Intermitentes de Formação de Professores no Brasil*, sem haver de fato uma política pública eficiente no que abarcasse a preparação dos Professores.

Com o advento da República e apesar de a consolidação dos “princípios republicanos” marcar o início de novos tempos, o que se percebe nas características desse processo quanto à formação de professores ainda era a manutenção dos interesses dominantes provenientes do poder colonial.

Neste contexto Saviani (2009) ressalta que a questão da formação de professores como uma problemática educacional fica sob a responsabilidade do estado, mas esse não propõe ações que imprimam uma formação de qualidade para os professores que irão atender o setor da população marginalizada; haja vista que a educação da elite ainda era feita de forma individual, e mais tarde, recebia as instruções através das escolas europeias.

Para análise do segundo período, que trata do Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, tanto Saviani (2009) quanto Romanelli (2005), nos fornece dados bastante interessantes. Dentre eles destacamos:

1. O entendimento sobre a organização e funcionamentos das Escolas Normais pela Reforma da Instrução Pública no estado de São Paulo (1890), fixando que mestres bem qualificados “só poderão sair de escolas normais, organizadas em condições de prepará-los” (REIS FILHO apud SAVIANI 2009, p. 145), tornando-se assim necessária uma reforma sobre o seu plano de estudos.
2. Essa reforma da Escola Normal aponta para duas direções: enriquecimento no currículo e ênfase nas questões práticas de ensino, que leva a criação da primeira escola-modelo anexa à Escola Normal.
3. Ao enfatizar a necessidade da melhoria curricular e melhor preparação didática pedagógica, subentende-se que esteja formando professores e nesta concepção essa nova forma de

organização da Escola Normal se dissemina para outros estados, tomando como referência a Escola de São Paulo.

Romanelli (2005) apresenta outros fatores também discrepantes referentes ao estabelecimento e expansão das Escolas Normais entre os períodos de 1890 e 1932, ligados diretamente às Leis Orgânicas do ensino, dentre os quais a autora destaca a manutenção de uma educação voltada aos interesses burgueses com a criação dos primeiros cursos superiores para atender os interesses da corte, contrastando com o abandono e falta de interesse à educação ofertada às camadas populares.

A autora ressalta que todos os fatos protagonizados neste período fortalecia a predominância da ideologia da burguesia ascendente no Brasil no final do século XIX, impedindo a emancipação da classe proletariada, que pretendia sair da condição do poder dos latifundiários para o do poderio intelectual.

Toda essa dualidade, segundo a autora se fortalece frente ao Ato adicional de 1834, que interfere de forma parcial nas formas de organização do ensino entre a instrução pública e os cursos superiores subsidiados pelos recursos do governo central. Toda essa dualidade vai trazer como consequência a organização de um currículo de formação de professores limitado ao mero domínio de conteúdo, dicotomizando novamente conteúdo e forma (metodologia).

No terceiro período, Saviani (2009) traz uma análise sobre a organização dos Institutos de Educação entre 1932 a 1939. Esse é um período posterior às grandes conturbações sociais que demandaram várias reformas no contexto educacional brasileiro, dentre as conturbações desse período o autor destaca as revoltas armadas (tenentismo), a criação do Partido Comunista e a semana da Moderna.

Para Saviani (2009), mesmo que as diretrizes das Escolas Normais tenham sido fixadas a partir da reforma paulista, em dado contexto social e político do período, havia uma necessidade urgente de reformas ligadas ao setor educacional, como fator decisivo para o processo de modernização brasileiro. As reivindicações que surgem evidenciam a universalização da escola básica como uma necessidade da população em detrimento das demandas do capital e do trabalho.

Diante de inúmeras pressões que marcaram a época, só o fato de expandir o padrão da Escola Normal não foi suficiente, que continuava a ter como padrão dominante o domínio sobre o conhecimento a ser transmitido, sem grande relevância aos aspectos pedagógicos.

Saviani (2009) aponta como um novo advento da Formação de Professores a organização dos Institutos de Educação, a começar pelo que foi implantado no Distrito Federal por Anísio Teixeira (1932) e o de São Paulo por Fernando Azevedo (1933), sob os ideais da Escola Nova a partir da reforma instituída pelo decreto n. 3.810 de 19 de março e 1932.

Segundo Saviani (2009), no início dos anos de 1930, sob a administração de Anísio Teixeira na instrução pública do departamento de Educação do Distrito Federal (1931-1935), constitui-se uma nova prática de formação docente com base numa formação híbrida. Pensou-se em maiores investimentos no ensino implantado, transformando a Escola Normal em Escola de Professores. Sob a influência dos ideais escolanovistas, essa nova escola segue ofertando práticas laboratoriais, colocando o aluno no papel de pesquisador e ao mesmo tempo em objeto e pesquisa, enfatizando o ensino como técnica em permanente revisão crítica e modificações no currículo, que passam a incluir já no primeiro ano as disciplinas:

- a) Biologia Educacional;
- b) Sociologia Educacional;
- c) Psicologia Educacional;
- d) História da Educação;
- e) Introdução ao Ensino (contemplando três aspectos: princípios e técnicas, matérias de ensino e prática de ensino).

De acordo com Saviani (2009), a escola de professores também tinha uma estrutura de apoio e formação, de 16 anos consecutivos:

- a) Jardim de infância (03 anos);
- b) Ensino Primário (05 anos);
- c) Ensino Secundário (05 anos);
- d) Complementar (01 ano);
- e) Magistério (02 anos).

Toda esta estrutura permitia uma formação que envolvia processos de observação da criança e do adolescente nas fases do desenvolvimento da aprendizagem, de experimentação e de observação, com o desenvolvimento de processos de pesquisa e no controle dos resultados. A Escola de Professores contaria também com suportes didáticos modernos, como: biblioteca de educação, bibliotecas escolares, filmoteca, museus etc. “O Instituto de Educação de São Paulo, seguiu, sob a gestão de Fernando de Azevedo, um caminho semelhante, com a criação, também aí, da Escola de Professores” (MONARCHA, *apud* SAVIANI 2009, p. 146).

Essa nova concepção de estruturação para o atendimento na formação de professores inaugura o movimento renovador no contexto educacional brasileiro, esse movimento tinha por objetivo a sensibilização do poder público e da classe dos educadores para resolução de problemas emergenciais.

Para Saviani, a formação de professores começa a partir da introdução dos Institutos de Educação a adquirir um novo formato no atendimento de uma pedagogia de caráter científico. As necessidades de transformação nesse período se evidenciavam de tal forma que esse movimento se denominou de “Movimento da Escola Nova”, sob a influência de ideias vigentes nos Estados Unidos e Europa, com a inserção de novas dimensões nos estudos da pedagogia: as dimensões psicológicas e sociológicas. Todas essas inovações e o surgimento da ABE (Associação Brasileira de Educação) irão fortalecer essa nova luta ideológica que culmina com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional” (1932), e mais tarde, nas lutas e reivindicações para o surgimento do projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ROMANELLI, 2005).

O quarto período desta análise histórica feita por Saviani (2009) trata da Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). A partir da consolidação dos Institutos de Educação de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, esses foram elevados à condição de nível universitário, sendo respectivamente incorporados à Universidade de São Paulo e o carioca à Universidade do Distrito Federal.

Com base na organização destes Institutos foram organizados os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, os quais foram generalizados no Brasil a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, institucionalizando o modelo conhecido como “esquema 3+1”, que foi logo adotado na forma de organização dos cursos de licenciaturas e de Pedagogia em nosso País.

Para entender melhor este esquema: nos três primeiros anos predomina uma base substancial de conteúdo específico para o professor das licenciaturas, reservando apenas o último ano para a formação pedagógica do professor, como um período de complementação da formação, negligenciando assim uma base que deveria ser inversa, preservando aquilo que é essencial à formação dos professores.

Com a generalização deste esquema, o modelo de formação de professores em nível superior no Brasil acaba por perder sua referência de origem apresentada pelos Institutos de

Educação, e a mesma orientação acaba prevalecendo para o ensino normal secundário, com a aprovação do decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, dividindo-o em dois ciclos, segundo Saviani (2009):

1º com duração de quatro anos, nível secundário. Tinha como objetivo formar regentes para o ensino primário, funcionando em Escolas Normais regionais.

2º com duração de três anos, nível secundário. Tinha como objetivo formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação.

Além da divisão em Ciclos, os cursos de formação de professores contariam ainda com o jardim de infância e a escola primária anexos a eles, ministrariam ainda cursos de especialização de professores primários nas áreas da Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e artes aplicadas, músicas e canto e cursos de administradores escolares com formação para diretores, orientadores e inspetores escolares.

Para Saviani (2009), havia uma dualidade entre os cursos de primeiro e segundo ciclo, enquanto que no de primeiro ciclo, o currículo centrava na cultura geral, já tão criticado nas Escolas Normais, ao contrário, as escolas de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas dos anos 1930.

Ao serem implantados tantos os cursos de licenciatura quanto os de pedagogia, a formação ficou centrada num currículo composto por conteúdos culturais-cognitivos, dispensando o uso do laboratório experimental, ficando novamente o aspecto didático pedagógico relegado a segundo plano, encarado como apenas uma exigência formal para a formação profissional.

O quinto período analisado por Saviani (2009) compreende o período de 1971 a 1996, com a Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica do magistério (1971-1996). Nesse período surge a habilitação profissional do magistério em nível de 2º grau nas reformas do ensino.

Nesse contexto fica implícita a articulação militar para adequar e organizar o ensino no sentido de atender às determinações econômicas impostas pelo acordo MEC-USAID, evidenciando um interesse maior pela reforma no modelo dos níveis primários e médios, levando a crer que, todo o conjunto de medidas tomadas abrigava a intenção de criar mecanismos de controle ideológico e disciplinar de forma direta sobre o estudante e indiretamente a toda classe trabalhadora, como forma de evitar oposição ao regime, ampliando o controle do capital gerido por grupos hegemônico que apoiavam o governo e favorecendo a entrada de capital estrangeiro em nosso País.

Havia também, como destaca Romanelli (2005), uma polarização das ideias do Grupo externo USAID e do grupo interno, que elaborava os relatórios acerca dos documentos que propunham as reformas educacionais, esse segundo grupo era representado por professores universitários brasileiros que mantinham o pensamento de que o ensino de 2º grau era a grande via de acesso às universidades e que a profissionalização neste período poderia ser precoce.

Dessa forma, os termos dos acordos MEC-USAID determinavam o rumo que a política educacional específica de ensino médio deveria tomar e para o ensino superior evidências como racionalização do ensino, priorização da formação tecnicista, desvalorização da pesquisa nas áreas das Ciências Sociais e Humanas, definindo uma forma curricular vinculada entre a formação acadêmica e o desenvolvimento econômico através da produção industrial (ROMANELLI, 2005).

Saviani (2009), destaca em seu estudo algumas características fundamentais para o exercício do magistério, através do parecer n. 349/72 (Brasil/MEC/CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, organizado em duas modalidades:

1ª - Duração de três anos, com carga horária de 2.200 horas, habilitação para lecionar até a 4ª série;

2ª - Duração de quatro anos, com carga horária de 2.900 horas, habilitação para lecionar até a 6ª série do 1º Grau.

O currículo mínimo será composto por um núcleo comum (obrigatório em todo o território nacional no ensino de 1 e 2º Graus), tendo como objetivo a formação geral e uma parte específica, visando à formação especial (Magistério). O antigo curso normal é substituído por essa modalidade. Nesse ponto, Saviani evidencia a formação deixada à mercê de um quadro preocupante e precário.

Por outro lado, Romanelli (2005, p. 75), constata diante dos números a demanda social por educação, que vai resultar numa expansão e aligeiramento na oferta de ensino e nos níveis de escolarização, a autora apresenta as taxas de escolarização da população em idade escolar, tanto a nível primário como meio, que passam de 15,14% em 1940 para 30,13% em 1970, de forma significativa os índices de analfabetismo. Diferentemente em percentual de números absolutos cresce em números relativos decresce sensivelmente nesse mesmo público nos anos de 1940-1970, de um percentual aproximado de 54,11% para 28, 51%.

Saviani (2009) destaca o surgimento dos CEFAMs (Centro de Aperfeiçoamento do Magistério) no ano de 1982, com o objetivo de atenuar alguns pontos crítico relacionados a

formação de professores em nível de 2º Grau, que foi uma boa tentativa mas que não obteve grandes avanços.

Como sexto é último período histórico no Brasil, Saviani (2009) destaca a organização da formação de professores a partir da consolidação da nova LDB 9.394/96. De acordo o pensamento desse autor, todas as essas etapas anteriores de intermitência convergem para esse último período, chamado como Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais superiores, que vai do ano de 1996 a 2006.

Após o fim do regime militar a expectativa era grade para que a questão da formação de professores fosse mais bem equacionada. Mas essa expectativa não se efetivou, com a promulgação da LDB 39.394/96, a qual introduz como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores.

Como podemos observar no texto da Lei existe uma ênfase à formação em nível superior, mas segundo observa Saviani (2009, p.148), “a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”.

A observação do autor se torna consistente ao considerarmos que o Plano Nacional de Educação (PNE) destaca que a formação em nível médio será, por muito tempo, necessária em muitas regiões do País. No sentido de dar conta e efetuar algumas funções importantes, a formação em nível médio dá conta da preparação de pessoal auxiliar de creche e educação infantil e atende ao quesito de formação continuada.

Assim, em seus estudos, Saviani (2009), utiliza a análise desses períodos históricos, evidenciando aspectos que sempre foram negligenciados na formação de professores desde a implantação da Lei das Escolas de Primeiras Letras no ano de 1827.

Nesse novo contexto, segundo Azevedo (2001), existe a perspectiva de estabelecer nexos entre o setor educacional e a modernização brasileira, destacando que o crescimento urbano, intensificação do processo da industrialização acarretou pressões no sentido da ampliação de oportunidades educacional e no seu bojo a formação de professores.

2.2.1 O processo de secularização do ensino e a formação docente

O fim do século XIX e o início do século XX são marcados pelo processo da secularização, quando o poder religioso perde seu monopólio sobre as diferentes esferas da sociedade europeia, atingindo diretamente o processo de sistematização educacional em suas colônias no novo mundo, em especial, a América Latina.

Na educação, esse período é marcado pela passagem da pedagogia tradicional para a pedagogia nova. A pedagogia tradicional tem a marca das influências religiosas através de práticas conservadoras, que cristaliza um ensino praticado até o século XVIII, que tem por fundamentos a ordem e a moral, com destaque para o ensino no método mútuo. Outras dimensões se evidenciam no processo de secularização, dentre elas, a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade de ensino como se evidencia em O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que se assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classe, grupo ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. (GHIRALDELLI JR, 2001, p. 155).

O período da laicização caracteriza a pedagogia pela preocupação com o fator eficiência, inspirada no modelo econômico dominante e pela intensificação pela busca de educação popular motivada pela modernização com o desenvolvimento das indústrias, já contrapondo nesse cenário a presença da iniciativa privada no cenário educacional. No Brasil, esse período é caracterizado já na Constituição do Império de 1824, como destaca Azevedo (2001):

A predominância da cultura escravocrata nas representações sociais das elites senhoriais e, portanto, na orientação conservadora das suas práticas vai configurar uma valorização da própria escola. Esta constrói-se em oposição ao mundo do trabalho, justificando assim, a estruturação no país de um sistema dual de ensino[...] Um dos sistemas destinava-se a atender às demandas educacionais das elites. [...] A predominância será, entretanto, da iniciativa privada na oferta do ensino secundário e dos cursos preparatórios. [...] Seus produtos finais eram, principalmente, os bacharéis e letrados, habilitados para exercer os cargos públicos na burocracia e outras atividades liberais. [...]. O outro sistema deveria encarregar-se da educação do povo. (AZEVEDO, 2001, p.20).

Para a autora, neste contexto existem fortes indícios de uma educação dual que não se correspondia e nem se equiparava uma a outra, ou seja, a organização do sistema de ensino reservado aos pobres e o reservado ao preparo da elite sinalizava para o fortalecimento e afirmação da ordem burguesa.

Segundo Ponce (2010), o advento da escola moderna não foi uma vitória, foi apenas uma transição. Para esse autor, todas as manifestações eram no sentido de colocar ponto final no poderio da Igreja sobre as formas do ensino. Ponce (2010) considera transição porque num curto espaço de tempo, já em 1830, a burguesia apresenta sinais de uma nova reaproximação com a Igreja, haja vista que a autoridade da Igreja imprimia ao ensino uma submissão mais completa, como um mecanismo de inculcação de valores e virtudes que abrandariam os protestos das massas operárias que se avolumavam após a revolução francesa.

Para Azevedo (2001), na transição do Império para Primeira República, as evidências com relação à educação sinalizam claramente para mais outros aspectos: no acionamento do “Voto de Cabresto” e na formação dos “Currículos eleitorais”, em que a educação se constituía como um detalhe insignificante para o voto e a manutenção do mandonismo e o conformismo da massa.

Outros estudos de análise histórica também apontam que as pedagogias que se organizaram já no período republicano continuaram a enfrentar dificuldades herdadas da pedagogia jesuítica. Como afirma Ghiraldelli (2001):

Boa parte do professorado na Primeira República tinha suas linhas pedagógicas dirigidas pelos princípios gerais do *Ratio Studiorum*. Um século depois da expulsão dos jesuítas do Brasil, ainda permanecia incrustado na cabeça dos professores, um regrário didático com origem no *Ratio*, o que mostra, de certa forma, a incapacidade do pensamento laico em superar a organização da cultura forjada pelo catolicismo no Brasil. (GHIRALDELLI, 2001, p. 20)

Sobre essa prática pedagógica exercida pelos professores através de tal regrário, o autor continua a afirmar que:

A pedagogia do *Ratio Studiorum* baseava-se na unidade de matéria, unidade de método e unidade de professor. Ou seja, a unidade do professor significava que cada turma deveria seguir seus estudos, do começo ao fim com o mesmo mestre. Todos os professores deveriam se utilizar da mesma metodologia. E o assunto a ser estudado deveria contemplar poucos autores, principalmente aqueles ligados ao pensamento oficial da igreja, como Tomaz de Aquino. Além disso, o *Ratio* determinava uma disciplina rígida, o cultivo da atenção, da perseverança nos estudos – traços de caráter considerados essenciais para o cristão leigo e, mais ainda, para o futuro sacerdote. O princípio pedagógico fundamental era a emulação, tanto individual como coletiva, aliada a uma hierarquização do corpo discente baseada na obediência e na meritocracia. (GHIRALDELLI, 2001, p.20).

Entretanto, no início do Século XX, as práticas pedagógicas do *Ratio* e as influências da pedagogia de Herbart (pedagogia tradicional), foram substituídas pela Pedagogia Libertária e já na década de 20 de forma mais enfática pela Pedagogia Nova, com influências europeia e americana.

A influência norte americana no Brasil se acentua após a Primeira Guerra Mundial, o poderio econômico norte americano substitui o dos ingleses. Dessa forma, chegam as ideias de Dewey no Brasil através de estudos da psicologia que suplantam as ideias da psicologia de Herbart, conquistando as intelectualidades jovens no Brasil, que no momento se preocupavam com as questões relacionadas à educação no país.

A pedagogia nova traz consigo inovações que contracenam com a pedagogia tradicional, principalmente as ligadas às ciências e a um interesse maior sobre as formas de desenvolvimento da criança. As práticas pedagógicas são apresentadas como um domínio que

deve estar diretamente relacionado com a ciência em geral e em particular com a psicologia da criança. Para isso, fazendo uso da observação e da experimentação com objetivo de criar um método e uma ciência da educação.

Ao enfatizar os métodos ativos de ensino-aprendizagem, o movimento da Escola Nova evidenciou a importância da liberdade da criança, do seu interesse na aprendizagem, dos diferentes métodos de trabalho, valorização da psicologia experimental e o destaque para a criança no centro do processo de ensino aprendizagem foram fatores determinantes para que jovens intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos e outros procurassem engendrar as primeiras reformas educacionais no Brasil sob a inspiração nos princípios da Pedagogia Nova.

Tomada esta inspiração como um marco propulsor para melhoria do ensino no Brasil, para Saviani (2009) abre-se um novo período com o advento dos Institutos de Educação, criados para impulsionar a questão da pesquisa e duas iniciativas nesse âmbito foram: a criação do Instituto de Educação do Distrito Federal-RJ e o Instituto de Educação de São Paulo.

Assim, percebemos que sob essa forma de organização, os Institutos de Educação passam a serem pensados e organizados de formar a atender as necessidades apresentadas pela nova tendência pedagógica, sob a qual esses institutos tiveram forte influência.

Todas essas inovações propostas pelos Institutos de Educação, que eram divulgadas pela ABE (Associação Brasileira e Educação), iriam culminar com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional*, em 1932, o qual mais tarde vem a fomentar o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Qual a importância de todos esses movimentos para a educação brasileira? Segundo as palavras de Fernando Azevedo, utilizados por Romanelli (2005):

Nesse período crítico, profundamente conturbado, mas renovador e fecundo, que sucede a fragmentação do pensamento pedagógico, a princípio, numa dualidade de correntes e, depois, numa pluralidade e confusão de doutrinas, que mal se encobriam sob a denominação generalizada 'Educação Nova' ou de 'Escola Nova', suscetível de acepções muito diversas. (ROMMANELLI, 2005, p. 129-130).

No entanto, a autora continua sua reflexão e coloca em justaposição algumas situações apresentadas por esse contexto “confuso”. Apesar das interpretações confusas e instabilidade doutrinária, a autora põe em relevância um fato importante no momento, o estabelecimento de um diálogo social entre reformadores, educadores, políticos e poder público em torno das questões sociais e dos aspectos que publicamente assumiam a reforma.

Romanelli (2005, p. 130), afirma que o fator inconsistência acompanhou a execução dessas reformas, e como tais reformas tinham caráter regional, acabavam por não fazer parte de uma política nacional de educação, mas tais ações repercutiram e se manifestaram através de algumas ações, dentre elas: conferências nacionais de educação e a redação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional de Educação*.

Neste movimento ficavam claras as diferentes posições ideológicas, que de um lado eram as dos reformadores e de outro, a do grupo chefiado pelos católicos, este último grupo tinha como preocupação principal os princípios da laicidade e coeducação como uma afronta aos princípios católicos.

Para Ponce (2010), na França ocorreu algo parecido, a reaproximação do clero ao sistema de ensino na intenção de aproximar novamente a igreja à hegemonia no terreno pedagógico que segundo o autor:

A escola laica que resultou desse conflito estava, portanto, muito longe de ser revolucionária: ela pretendia tão somente regulamentar o ensino religioso ministrado nas escolas, de modo a evitar conflitos no seio de uma instituição que era frequentada por burgueses pertencentes a vários credos. E tanto isso é verdade que todas as vezes que os paladinos dessa lei se viram obrigados a expor francamente as suas ideias, estas se mostraram bem mais retrogrado do que as expostas um século atrás pela ala esquerda do *Terceiro Estado*. (PONCE, 2010, p156).

Claramente essa mesma preocupação fica estampada na reafirmação dos princípios e valores da educação confessional brasileira, o que naturalmente, demonstra a preocupação desse grupo na luta pela manutenção da monopolização de um ensino às vésperas de ser transferida para o estado em caráter público e gratuito.

Paralelamente, ocorre a organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e a consolidação das escolas normais entre os anos de 1939-1971, quando os Institutos de Educação do Distrito Federal e São Paulo foram elevados ao nível universitário, sendo o de São Paulo incorporado a Universidade de São Paulo e o do Rio de Janeiro foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criadas em 1934 e 1935, respectivamente.

Dessa forma se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizando por todo o país a partir do Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, tornando-se definitivamente a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, tornando-se referência para as demais escolas de nível superior. Através do Decreto-Lei 1.190, o objetivo era expandir por todo o território nacional o modelo que ficou conhecido como o “esquema 3+1”, adotado na organização dos cursos de licenciatura e pedagogia.

A partir da aprovação do decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica, do ensino normal (BRASIL, 1946), passou a prevalecer a formação de

professores de forma generalizada sem a especial atenção às escolas experimentais que serviam como base de pesquisas científicas dentro dos processos de formação de professores. Essa formação era dividida em dois momentos: o primeiro com a duração de quatro anos e correspondia ao ciclo ginásial secundário, com o objetivo de formar regentes do ensino primário das escolas normais regionais. O segundo, com a duração de apenas três anos, com objetivo de formar apenas os professores do ensino primário, correspondia ao ciclo colegial do secundário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação, contando com Jardim de Infância, Escola Primária anexa e também poderiam ministrar cursos de especialização de professores primários para a Educação Especial, Supletivo, Desenho e Artes como música e canto, as especializações também incluíam a formação dos diretores, orientadores e inspetores das escolas.

A partir desse modelo de formação, tantos os cursos normais como os de licenciatura e pedagogia estavam centrados na formação voltada para o aspecto profissional com ênfase apenas nas disciplinas, abolindo as práticas nas escolas-laboratórios, evidenciando o modelo pedagógico-didático como de menor importância, resumido à disciplina da didática como único atendimento formal de exigência para a obtenção do registro profissional de professor.

É neste contexto de formação que se acentua o caráter da profissionalização docente no período da secularização, como confirma Romanelli (2005):

Como se vê, predominavam as matérias de cultura geral sobre as de formação profissional. Em se tratando de um curso profissionalizante e, portanto, terminal, era de se esperar que houvesse mais cuidado com as disciplinas de formação especial. É certo que, em se tratando de curso médio de 1º Ciclo, a especialização não poderia alcançar o mesmo grau que alcançava no 2º ciclo, mas não se deve esquecer do caráter eminentemente profissional desse curso: o curso normal regional, como era chamado, foi por muito tempo e em muitos locais, o único fornecedor de pessoal docente qualificado para operar no ensino primário. Não se justificava, portanto, que disciplinas como Psicologia, Pedagogia e Didática só aparecessem na última série, enquanto Canto Orfeônico, por exemplo, aparecesse em todas as séries do currículo. (ROMANELLI, 2005, p.164-165).

Na sequência deste estudo, a autora segue fazendo uma análise sobre essa Lei Orgânica, que segundo a autora, incorre nos mesmos erros de leis orgânicas anteriores com relação ao sistema de avaliação, a flexibilidade e a falta de articulação com outras áreas do ensino e no acesso dos normalistas em apenas alguns cursos da faculdade de Filosofia.

Outro aspecto é apontado pela autora nesse contexto de divergências e contraposições acerca da formação em nível e primeiro e segundo Grau:

Finalmente, importa atentar para a discriminação imposta pelo art. 21, que assim determinava: 'Não serão admitidos, em qualquer dos dois cursos (1º e 2º ciclo), candidatos maiores de 25 anos'. Não se compreende uma exigência dessa ordem

num país em que a maioria do pessoal empregado no magistério primário de então estava desqualificado para a função e pertencia a uma faixa etária que excedia esse limite. Era esse o próprio impedimento legal para a qualificação de quem já exercesse o magistério sem estar qualificado. Esse dispositivo estava, a nosso ver, em flagrante contradição com o que criava o curso normal de 1º ciclo e que, segundo cremos tinha muito mais razão de existir como curso de habilitação para professores leigos do que como curso de habilitação para adolescente de 14 e 15 anos. (ROMANELLI, 2005, p.165).

Diante de todo esse contexto e das tentativas de se organizar legalmente o sistema de ensino, a partir da década de 1980 houve um intenso movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que até então se constituíra de maneira polifacetados (GHIRALDELLI, 2001, p. 195). O autor descreve ainda, algumas tendências que intermearam essas reformulações.

Dentro da tendência liberal, ele destaca o escolanovismo piagetiano, o tecnicismo pedagógico e o não diretivo. Não necessariamente como posição antagônica o autor situa a tendência escolanovista espiritualista e as de aproximação do pensamento socialista, dentre elas, as teorias crítico-reprodutivista, as teorias de desescolarização e as teorias antiburocráticas, a que mais se consubstanciou dentro do pensamento socialista, como destaca o autor, foi a concepção histórico-crítica.

A mobilização dos professores alimentou a esperança de que, com o fim do regime militar, haveria uma melhor equação das questões e problemas em torno da formação docente no Brasil. Esta expectativa se repousava sobre a promulgação da nova LDB, que mais tarde se constataria a não correspondência dessa expectativa.

A nova LDB de 1996, ao introduzir os cursos de pedagogia e licenciatura nos Institutos Superiores de Educação e às Escolas Normais Superiores, sinaliza para uma política educacional com fortes tendências na constituição de um nivelamento por baixo, tendo em vista as considerações de Rodriguez (2003) que afirma:

[...] a lei introduz uma inovação com a incorporação de uma nova instituição formadora, os “institutos superiores de educação” (art. 62). Estes institutos superiores ganham vida a partir desta abertura legal, sendo responsáveis por manter: cursos para a formação de profissionais da educação básica, incluído o “curso normal superior”, para formar docentes para educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (inciso 1); e formação pedagógica para diplomados no ensino superior que queiram se dedicar à educação básica (inc. II). (RODRIGUEZ, 2003, p. 37).

A citação é clara em suas afirmações de como os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de menor valorização, pois tinha como objetivo fornecer uma formação mais aligeirada e mais barata, por meio de cursos de curta duração. Todo o trajeto percorrido visando a uma adequação do ensino superior às exigências impostas pela

reestruturação do Estado, em função do modelo de Estado mínimo que Rodriguez (2003) continua a afirmar ser consequência das exigências de organismos internacionais na redução do papel da Universidade na formação dos professores.

Para Rodriguez (2003), o motivo do distanciamento das universidades na formação dos professores é proposital, atendendo às orientações de políticas neoliberais, obedece a duas razões:

Por um lado, muitas universidades questionavam as políticas educacionais do MEC, sendo percebidas pelas autoridades como focos oposicionistas, por outro lado, havia claramente um interesse de reduzir gastos públicos. Também tiveram muito peso as concepções, introduzidas pelos analistas dos organismos internacionais que recomendavam a formação dos professores fora das universidades – por ser uma educação muito cara – enfatizando a formação em serviço, alegando que em todos os futuros graduados em pedagogia atuam na educação. (RODRIGUEZ, 2003, P. 38).

Na afirmação da autora, alguns aspectos se sobressaem em sua análise: o problema da formação de professores em épocas anteriores não relacionou o quadro de precariedade no ensino aos aspectos políticos da formação aligeirada, levando o governo a lançar, em 1982, o projeto CEFAM (Centro de Aperfeiçoamento do Magistério) que tinha como objetivo sanar as dificuldades dos professores na formação continuada.

Finalmente, o que se revela permanente na constituição do espaço de formação dos professores, são sempre as formas precárias de se pensar políticas formativas necessárias que segundo Rodriguez (2003, p. 42-46), desde as intensas lutas dos educadores nas décadas de 1970 e 1980, essas lutas almejavam o debate em torno da questão do trabalho docente e do fazer pedagógico, o que necessariamente, não se restringem somente aos aspectos sob o da mera prática ou de um conjunto de técnicas.

2.2.2 O movimento da Escola Nova e a formação docente

O movimento da Escola nova (MEN), também denominada de Escola Ativa ou Escola Progressista, tem dentre as suas características básicas o ideal da renovação do ensino e tem seu surgimento no final do século XIX. Teve sua origem inicialmente na Europa, Estados Unidos e por fim no Brasil.

Os embates da classe burguesa contra o advento da escola laica denotavam a intenção de devolver à Igreja o controle do ensino. A transição do século XIX para o século XX no campo educacional é marcada pela contestação dos princípios da Escola Nova à escola vigente, ou seja, à Pedagogia Tradicional em todos os seus aspectos.

A Pedagogia Tradicional tem seus princípios baseados na ordem positivista, na aplicação de métodos rigorosos até século XIX, através do “ensino mútuo” com base nas

atividades desenvolvidas na produção em série através das indústrias, tendo como principais características a busca de um fazer eficiente.

A principal contestação da Pedagogia nova contra a Tradicional está estreitamente relacionada à ciência, que neste período assume um lugar de destaque e a um segundo fator, que é a ocupação de entender as necessidades da criança como necessárias para o fazer docente, numa negação clara da pedagogia tradicional.

A França, notadamente de onde emergiam os debates não apenas acerca da pedagogia, mas também os debates referentes a proteção dos direitos das pessoas, abrangendo assim a questão da educação como instrução leiga, obrigatória e pública. No campo das idéias surgem propostas de mudanças na prática pedagógica e na maneira de ensinar numa nova perspectiva de educação.

A ideia desse movimento chegou ao Brasil em 1822, pelas mãos de Rui Barbosa que exerceu profundas influências nas mudanças promovidas no ensino na década de 1920, quando o país passava por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas (ROMANELLI, 2005. p. 47-61). Ganha impulso na década de 1930 com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, onde o documento tinha como principal defesa a universalização da escola pública, laica e gratuita.

Para Ghiraldelli (2001, p. 126-138), destacam os signatários deste manifesto como importantes precursores deste movimento:

Anísio Teixeira- precursor de duas importantes universidades no Brasil, a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, banida no governo de Getúlio Vargas (Estado Novo) e da Universidade de Brasília, na qual era reitor até o Golpe Militar de 1964. Fundou ainda a Escola Parque em 1950, no Estado da Bahia (Salvador).

Fernando de Azevedo - que através dos estudos sociológicos da Educação, promoveu as reformas no sistema de ensino em São Paulo na década de 1930, além das intensas atuações sob fortes críticas dos defensores do ensino privado e religioso, suas ideias acabaram por influenciar novas gerações de educadores como Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes.

Esse movimento nascido na Europa e nos EUA traz em suas raízes as influências de Comenius e Rousseau, que influenciaram alguns nomes relacionados à pedagogia, segundo Monteiro (2006):

Vitorino de Feltre (1378-1446) é citado como o primeiro precursor do espírito da Educação Nova, com a sua *Casa Giocosa* (Casa do Jogo ou Casa Alegre) em Mântua (Itália), aonde foi chamado pelo príncipe Gian Grascoso de Gonzaga para educar os seus filhos, por volta de 1423. O nome vem da ex-residência de diversão (*Casa Zojosa*) posta à sua disposição, próxima do Palácio ducal, num parque verde com um lago, repuxos de águas e alamedas. A sua reputação atraiu filhos de outras

famílias nobres italianas e estrangeiras, mas Vitorino criou, ao lado, uma escola gratuita para crianças pobres mas dotadas. (MONTEIRO, 2006, P. 94).

Sobre Vitorino de Feltre, não existem muitas publicações, o conhecimento que se tem deve-se aos seus ex-alunos. Adepto de uma educação humanista, desenvolvendo uma pedagogia voltada para a dignidade e individualidade de cada criança, com predomínio da educação física.

Outro nome, o de Johann Pestalozzi (1746-1827) se desponta como protagonista na Educação Nova, para Monteiro (2006):

A aventura pedagógica de Pestalozzi começou por volta de 1775 quando acolheu em sua casa, em Neuhof, algumas dezenas de crianças pobres, mais ou menos abandonadas, para reeduca-las e ensinar-lhes um ofício. Juntar a formação geral e profissional é a primeira característica de sua concepção pedagógica. A esperança de que a sua escola pudesse auto subsistir através do trabalho dos alunos não se confirmou e teve de fechar em 1780. (MONTEIRO, 2006, p. 95).

Para Ponce (2010, p. 162-163), há controvérsias com relação às práticas pedagógicas de Pestalozzi com relação a observação científica, onde o autor afirma que estavam **“fatalmente impregnadas com as ideias dominantes da época”** (grifos nossos), e assim não pode se subtrair as concepções mecânicas que dominavam a psicologia do seu tempo. Assim, ainda para esse autor, “sob sua influência, o espírito infantil foi obrigado a suportar a fadiga e a tortura de uma educação que atribuía à inteligência da criança mais importância do que à sua espontaneidade”. O autor segue criticando os métodos postulados pelo uso da psicologia nos quais tanto se enfatizava o valor para o ensino da criança, sendo que este ramo científico ainda estava ensaiando seus primeiros passos.

Ponce (2010) afirma que o surgimento da Antropologia, Psiquiatria e trabalhos de laboratórios desenvolvidos por Binet, Decroly, Montessori, Dewey e Claparède, substituiria a prática das velhas técnicas de soletramento, memorização e fragmentação do ensino. Nesse sentido o autor afirma que:

Mas a nova técnica não se reduzia a isso. Tal como a escola se mostrava até há pouco, e continua sendo, não havia nela nem uma sobra de trabalho coletivo. Exatamente como acontecia nos primeiros tempos da manufatura em que o patrão agrupava os seus operários no mesmo local para economizar espaço, luz, etc., mas em que deixava que cada um realizasse isoladamente a sua tarefa, também na escola as trinta ou quarenta crianças que compõem uma classe, não obstante a comunidade local constitui o que poderíamos chamar metaforicamente de ‘produtores independentes’ (grifos do autor). (PONCE, 2010, p. 163).

Ponce (2010, p. 161-162) afirma que tanto Comenius quanto Pestalozzi fundamentaram seus métodos num conhecimento empírico e deficiente, enfatizando que não basta gostar muito de crianças para compreender as suas necessidades, tão diversas das

nossas. Concorde com o fato de que tanto Comenius quanto Pestalozzi viveram a vida toda em contato com as crianças, “e ainda que este santo da Pedagogia distribuisse bons cascudos a torto e a direito”, o autor assume que ele teve ao seu alcance um vasto material de observação.

Monteiro (2006) destaca o nome de Leon Tolstói (1828-1910), considerado, segundo a autora como um gênio da literatura universal e como discípulo de Rousseau, pode ser compreendido como um dos maiores protagonistas das bases da educação nova.

Tolstói abriu sua primeira escola na sua própria propriedade para os filhos do povo em 1849. Duas ideias dominam o seu pensamento e sua ação no domínio da educação: a liberdade da criança e a instrução do povo.

Há outro destaque na vertente do MEN para Monteiro (2006): Edouard Claparède (1873-1940), assim como Tolstói, tem a sua fonte de inspiração para a Pedagogia Nova e conforme suas próprias palavras:

Ele é certamente o primeiro que se preocupou com a questão do ‘porque’ da infância, e até deu uma resposta tão satisfatória que aquelas que se propõem hoje apenas desenvolvem, precisam, graças às novas luzes da ciência contemporânea, o esboço que, com uma extraordinária intuição genial, ele traçara com a mão tão segura. (CLAPAREDE, *apud* GAUTHIER & TARDIF, 2010, p. 190).

A partir dessa citação, é possível estabelecer onde se encontra o marco divisório entre a escola tradicional do saber reproduzido mecanicamente pelas escolas cristãs e mestres da escola mútua e a necessidade implícita nos pensamentos de tais protagonistas da Nova Pedagogia sobre a superação da tradição e estabelecimento de novas bases para o ensino tendo como princípio a transformação da pedagogia em ciência da Educação.

Binet, fundador da pedagogia experimental, corrobora com o mesmo pensamento em 1898, ao afirmar que:

A antiga pedagogia, apesar de boa parte de detalhe, deve ser completamente eliminada, pois está afetada por um vício radical; ela foi feita teoricamente, é o resultado de ideias pré concebidas, procede de afirmações gratuitas, confunde as afirmações rigorosas com citações literárias; resolve os mais graves problemas invocando o pensamento de autoridades como Quintiliano e Bossuet, substitui os fatos por exortações e sermões (BINET, *Apud* GAUTHIER & TARDIF, 2010, p. 188).

A partir da leitura de diferentes autores acerca de um período tão profícuo para a educação como foram as imensas transformações ocorridas durante o século XX, poderia de forma infinitamente satisfatória discorrer sobre as ideias de muitos outros pensadores relacionados a este período, existe, porém a necessidade de se limitar os estudos, o que

importa aqui é enfatizar o aspecto da importância de tais ideias, nas quais ainda insistiremos em alguns pontos de abordagens mais à frente na constituição deste trabalho.

Todas as contribuições destes e outros tantos teóricos são importantes para a formação do professor do século XXI, tendo em vista a necessidade de se compreender a composição histórica da profissionalização do professor até a sua forma atual.

Essas afirmações canalizam as nossas preocupações sobre a formação de professores, para o entendimento da conjuntura e transição de dois sistemas de ensino totalmente distintos. Como tem sido pensada no contexto brasileiro a formação inicial dos professores frente à uma nova conjuntura que fortalece a ideia da formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado, garantindo a igualdade de condições de formação.

Frente a essa conjuntura, Freitas (2002), (*apud* Rodriguez, 2003) demonstra preocupação com as novas políticas sociais de equidades que centram o debate em torno do indivíduo como único responsável pela sua formação, com destaque sobre tais influências das ideias neoliberais, que delegam aos indivíduos a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.

Para Freitas (2002), ainda seguindo este prognóstico de princípio neoliberal, é o que nos instiga a questionar essa formação para: que tipo de cidadão? Que tipo de sociedade? Que tipo de escola? Enfim, quais são as práticas atuais na formação de professores embasadas por esses princípios neoliberais?

Essas indagações nos levam a refletir sobre o fato de que na verdade a formação de professores não pode, em tempo algum, ser dissociada do problema das condições de trabalho, que dependendo de como forem podem neutralizar a ação de um professor bem qualificado. Como assegura Marx (2008, p. 97):

Refletir sobre as formas da vida humana e analisá-las cientificamente é seguir rota oposta à do seu verdadeiro desenvolvimento histórico. Começa-se depois do fato consumado, quando estão concluídos os resultados do processo do desenvolvimento. As formas que convertem os produtos do trabalho em mercadorias, constituindo pressuposta da circulação das mercadorias, já possuem a consistência de formas naturais da vida social, antes de os homens se empenharem em apreender, não o caráter histórico dessas formas que eles, ao contrário, consideram imutáveis, mas seu significado.

Contreras é um dos estudiosos da atualidade que mais propaga ideias a respeito do docente, mais especificamente o aspecto relacionado à sua condição profissional em todas as suas dimensões, seja como aspiração ou como descrição do que seja o ofício de ensinar nas suas peculiaridades, seja nas suas limitações das condições do fazer docente. Esse autor traz suas contribuições, nas palavras de Lerena:

O ensino, enquanto um ofício, não pode ser definido só de modo descritivo, ou seja, pelo que encontramos na prática real dos professores em sala de aula, já que a docência – novamente, como tudo em educação – define-se também por suas aspirações e não só por sua materialidade. Tampouco, porém, fica bem identificá-lo como um conjunto de aspirações e expressões de grande carga simbólica que perdem o sentido das condições reais de sua prática. Expressões assim acabam servindo apenas para dotar de cobertura ideológica todas aquelas posições que tão somente pretendem ocultar tanto a realidade como a própria função encobridora que exercem semelhantes discursos (LERENA, 1983 *apud* CONTRERAS, 2012, p. 36).

2.2.3 O ser professor na atualidade: formação continuada associada à melhoria da prática pedagógica

Aqui abordamos os aspectos da formação docente relevantes para suscitar um processo de crítica e reflexão no atual contexto das práticas pedagógicas de professores, a partir de sua formação continuada.

O intenso estudo do processo histórico de formação do professor, nos leva à percepção de um tempo histórico marcado por grandes ideias e reformas. Consideramos importante este conhecimento “mesmo que de forma sucinta, queremos reafirmar a ideia de que observar o desenvolvimento histórico social mais amplo é imprescindível para a compreensão de processos localizados” (GENTIL, 2005 p. 117).

Para tanto, é necessária a ampliação desses conhecimentos com a real intenção de discutir as reais necessidades formativas dos professores, subsidiando este pensamento. Dessa forma, Gentil (2005) conclui que: “a profissão professor e as propostas para sua formação são frutos da história já vivida e mantém laços significativos com ela, mesmo que adquiram tonalidades específicas em suas várias inserções”.

Na primeira parte deste capítulo destacamos a evolução da formação do professor e as respectivas perdas na sua constituição. “Retrospectivamente, a evolução da pedagogia em alguns grandes momentos marcou a construção da identidade do professor. E para cada um desses momentos existem estudiosos demonstrando tentativas de sistematizar e compreender a sua própria prática a fim de conectar alguns eixos de inteligibilidade”. (GAUTHIER & TARDIF, 2010, p. 475).

Essa busca da conexão destes eixos de inteligibilidade no campo educacional é que leva ao debate as questões sobre a formação de professores, exigindo uma ampla discussão e mediação dos conceitos políticos e sociais, tendo em vista que a formação não se limita a apropriação linear do domínio dos conteúdos, mas também as dimensões que exigem uma dinâmica reflexiva a partir de uma perspectiva histórica e social.

Ao nos apropriar da ideia de que o caráter da docência nos leva a refletir sobre uma das profissões que mais recebe influência do aspecto sócio econômico de uma economia planetária, que é a profissão de professor, a qual apresenta a todo o momento rápidas mudanças, mudanças que trazem novos referenciais para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente para a formação e atuação dos professores. Nesse sentido, buscamos aporte em Libâneo (2011), quando é reafirmado nosso pensamento:

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores, entretanto por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade. Por isso o tema da formação de professores assume no Brasil de hoje importância crucial, ainda que a questão de fundo continue sendo as políticas públicas e as efetivas condições de funcionamento das escolas públicas. (LIBÂNEO, 2011, p. 9).

É nesse contexto de contemporaneidade que se localiza o docente na conscientização de si como um ser em constante construção, permitindo adequação entre os saberes construídos na formação inicial e em permanente construção na formação continuada, como uma necessidade ao assegurar todos na formação cultural e científica para a vida profissional e cidadã, isso exige a superação da forma conceitual que distingue a teoria da prática, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: cultura provida pela ciência, conforme Libâneo (2011).

No atual contexto da educação brasileira, a formação docente vem apresentando sérios problemas, pois a fragmentação entre prática e teoria ainda são vigentes, quer na proposta de formação nos cursos de licenciatura ou no espaço da escola ou no exercício de suas atividades profissionais.

A universidade se constitui como um dos espaços mais significativos na articulação entre o conhecimento teórico já formalizado e os conhecimentos resultantes da experiência em sala de aula. Essa reflexão nos leva a uma questão: a formação inicial tem dado conta do domínio de conteúdo-forma, ou seja, o professor recém-formado tem recebido formação adequada para o enfrentamento do exercício docente no espaço da sala de aula?

Nesse sentido Freitas (2007), traz importantes contribuições ao abordar a política e os programas no campo da formação nos dias atuais por meio de ações pontuais, dentre elas, os cursos a distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), dentre outras ações que incluem a regulação da formação docente pela CAPES em contraposição com os princípios defendidos pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação).

Assim, Freitas (2007), apresenta algumas bases para o desenvolvimento dessas novas formas de regulação da formação de professores no Brasil: por um lado a flexibilização através da institucionalização de programas emergenciais, aligeirados, regulamentados pela CAPES, e por outro lado, a proposição de Institutos Superiores de Educação como os IFETs e pólos da UAB, que não se inserem no contexto da universidade, contribuindo mais uma vez para uma formação de concepção tecnicista e pragmática.

Essas ações, para a autora se consolidam como um sistema paralelo de formação de professores para a educação profissional. Para Freitas (2007), mesmo após os debates ao longo do tempo relacionados somente as questões de competências e avaliação, a autora acusa o MEC de ignorar as necessidades de visualizar novas possibilidades de políticas de formação em defesa das escolas públicas sob novas perspectivas que atendam não apenas os docentes, mas também as necessidades das crianças e jovens do Brasil.

Um dos pontos que consideramos de real importância a apresentar no sentido de fortalecimento do processo de formação enquanto política educacional, concretamente, é o da autonomia profissional como qualidade do ofício docente. Contreras (2012), alerta, porém, que a autonomia é uma das características deste ofício que está afetada ideológica e praticamente pela discussão acerca da presença ou da conveniência de determinadas outras qualidades, entre elas a da própria autonomia e do sentido que é dado ao próprio conceito.

Na concepção do autor, a construção da autonomia na formação do professor começar a se efetivar a partir da formação inicial, onde se tem as primeiras oportunidades das vivências escolares, a *priori* através do estágio supervisionado e a *posteriori* pela formação continuada.

Para Saviani, as fragilidades na constituição do docente e do ensino estão relacionadas a duas outras questões, que apesar de serem dadas como interligadas e inseparáveis não se efetivam paralelamente ou de forma interdependente, que são as questões da teoria e da prática. Historicamente, entre as correntes emergentes que surgem no trajeto histórico da formação do professor, dão destaque a uma em detrimento da outra. Como afirma Saviani (2008):

Se nos séculos XVII, XVIII e XIX, a ênfase das proposições educacionais se dirigia aos métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos, no século XX a ênfase desloca-se para os métodos de aprendizagem, estabelecendo os primados dos fundamentos psicológicas na educação (SAVIANI, 2008, p. 119).

Compreendemos assim que fica difícil a conquista da autonomia frente as fragilidades apresentadas em sala de aula e que se relacionam diretamente às fragilidades no

processo de formação. Pensar a formação do professor, primeiramente implica fazer uma reflexão acerca de tal dilema presente nesse processo de formação inicial e continuada, em que consiste que a prática e seus determinantes, incluindo o estágio com fator fundamental durante este processo.

O processo de formação inicial dentro da Universidade funciona como preparação para a consolidação da profissão professor, que pode ser concebido como um processo de continuidade em toda a sua carreira docente, e uma vez no espaço escolar, irá alternar entre as práticas de sala de aula e a formação continuada, com objetivo de preencher dificuldades na articulação da teoria e da prática (*práxis*).

Nesse sentido, surge a necessidade de rever os cursos de formação de professores enquanto base de concepções éticas, psicológicas, pedagógicas e científicas, “portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática” (SAVIANI, 2008, p. 127).

Com relação à prática do estágio, como atividade inerente à formação inicial, é papel da Universidade dar a compreensão a quem está começando a aprender os fazeres da docência, da importância das dimensões científica, técnica e a política-cultural como exigência fundamental para a profissão docente, envolvendo, assim, o estágio e a pesquisa no fomento deste entendimento, conforme Milanesi (2008, p. 15): “Nesse sentido, o sujeito tem a possibilidade de ‘olhar’ sua própria situação, bem como aquilo que está à sua volta, permitindo a construção de novos referenciais”.

A partir da perspectiva dada pelo autor, supomos que a partir da vivência do estágio supervisionado, essa “vivência” pode criar possibilidade de transformação importante nas práticas vigentes na formação do professor, ainda no processo inicial. Completando essa ideia recorreremos à Milanesi (2008, p. 16):

Sabemos que todo saber científico é construído tendo como base conceitos que determinam modos de abordagem de uma realidade em que estão inseridos as práticas sociais, práticas essas referentes a paradigmas. Sendo assim, quando entramos no campo da formação de professores, muitos paradigmas estarão interagindo nos saberes e nas práticas cotidianas, tanto em relação ao que se pretende ensinar quanto a metodologia utilizada para esse ensino.

Segundo Catani (*apud* Milanesi 2008, p. 16), “entende-se como formação um processo que atravessa toda a vida dos sujeitos” e como processo “por muito tempo, a formação de professores foi entendida como inculcação de um conjunto de conhecimentos produzidos de forma alheia ao professor”. A autora segue apontando outro agravante no processo formativo dos professores ao afirmar que “as concepções sobre as práticas docentes

não são formadas a partir das teorias pedagógicas, mas sim já fazem parte da história de cada um”.

Para Freitas (2007), a qualidade da formação e as condições para o exercício da docência são de má qualidade não só no Brasil, mas em toda a América latina, um a combinação, nas palavras da autora, que leva a um impacto na qualidade da educação pública, decorrente da falta de investimento no trabalho e nos trabalhadores da educação.

Portanto, é preciso ter a compreensão de que a formação inicial e continuada não devem ter como único objetivo proporcionar as competências técnicas ou profissionais, mas também possibilitar ao educador uma prática mais reflexiva vinculada a ideia de autonomia como uma demanda necessária para que os docentes a compreendam como meio de obter mais independência e menos controle burocrático em seu fazer docente, mas exigindo ao mesmo tempo melhores condições para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

No entendimento do conceito de autonomia, recorremos à Contreras (2012, p. 212):

Por conseguinte, a relação entre autonomia e profissionalidade é, ao mesmo tempo, uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, valores que não seja coisificados em produtos e estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos, como orientadores internos da própria prática, ou seja, a autonomia no ensino é tanto um direito trabalhista como uma necessidade educativa.

Diante do exposto na citação do autor, as expectativas dos professores frente a formação continuada, consideramos importante discutir mesmo que sucintamente o papel e as possibilidades de contribuição dessa formação na construção das *práxis* pedagógicas do professor. Isso nos leva a compreensão que essa formação deve ser organizada em função dos paradigmas e necessidades já discutidas anteriormente, pautada no aspecto da cultura e da cientificidade, não priorizando apenas propostas metodológicas para o atendimento dado como certo e real, centrado na capacitação tecnológica, uma postura reflexiva implica o envolvimento dos professores na prática da formação. Assim, recorremos às contribuições de Libâneo (2011, p. 2).

Uma questão crucial que decorre dessa perspectiva é saber que experiências de aprendizagem possibilitam mais qualidade cognitiva no processo de construção e reconstrução de conceitos, procedimentos e valores, em outros termos: que recursos intelectuais, que estratégias e aprendizagem podem ajudar os alunos a tirar proveito o seu potencial de pensamento e tomarem consciência de seus próprios processos mentais.

A afirmação de Libâneo nos remete à concepção de Saviani (2008) de que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. Numa interpretação

dialética o autor expõe o entendimento desta prática social na mediação como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa.

A perspectiva da dialética para a pedagogia histórico-crítica, segundo Saviani (2008, p. 129) “busca superar as pedagogias da essência e da existência dialeticamente, isto é, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova”. Para um melhor entendimento, o que o autor propõe é dar um novo sentido a prática de formação, distanciando-a da ideia da separação entre teoria e prática, conjugando, nas palavras do autor, “na superação da crença na autonomia ou na dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes”, articulando assim as práticas da escola com as necessidades da classe trabalhadora. (SAVIANI, 2008, p. 129).

A formação continuada tem seguramente, ocupado um espaço significativo para os pesquisadores da área educacional no que concerne às questões e formação de professores. Demo (2004) afirma que:

Para atingir patamares aceitáveis de qualidade educativa da população é estratégia primordial resolver a questão dos professores. A questão dos professores é complexa, incluindo pelo menos dois planos mais relevantes: valorização profissional e competência técnica. O problema é de qualidade formal e política. (DEMO, 2004, p. 87).

A partir dos aspectos considerados pelo autor como relevantes na questão dos professores, Demo (2004) afirma que “Qualidade, em si, é sempre processo humano, mesmo quando se trata de qualidade formal”. Sob esta ótica, a formação continuada deve considerar todas as necessidades e as situações diversas do espaço da escola e da aprendizagem, haja vista, sendo assim, necessário o envolvimento de todos os envolvidos no processo da educação, tendo essa organização a primazia pela melhoria da aprendizagem, que futuramente, será evidenciada nos resultados e na qualidade da educação.

Nesta perspectiva, essa forma organizacional de formação prima pela formação ética, pela autonomia intelectual e pelo pensamento crítico, segundo Contreras (2012 p. 216 p. 216):

O importante dessa perspectiva é que autonomia não é exatamente uma condição que se possui como requisito prévio a ação entendida como qualidade na forma pela qual nos conduzimos, entendida circunstancialmente, a autonomia profissional é uma construção que fala tanto da forma pela qual se atua profissionalmente como dos modos desejáveis de relação social, é que a autonomia não é uma definição as características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem. O modelo do especialista técnico, por exemplo, sugere uma imagem de autonomia como status pessoas de independência, de resistência as influencias e, portanto, está associado com uma imagem de relação social de distanciamento e isolamento, a partir da qual se é capaz de decidir e resolver as atuações profissionais de modo solitário. O critério profissional cria-se e é decidido a margem das pessoas não profissionais com as quais se trabalha e à elas se aplica

posteriormente a decisão. O modelo de relação social que predomina baseia-se, portanto, na separação, na hierarquia e na imposição.

Desse modo, a forma de organização para a formação continuada efetivada nas escolas deve se caracterizar pela interação entre os seus profissionais, nas reflexões acerca de suas práticas e experiências, sem de deter apenas ao caráter de formação prescritiva

Essa unidade de formação de professores pode caracterizar como um instrumento valioso na constituição das práxis pedagógicas, auxiliando-os na superação das dificuldades que vão surgindo na constituição da sua profissionalidade. Assim:

[...] a formação continuada não pode ser, portanto, algo eventual; nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de professor. Essa perspectiva leva a afirmar a necessidade de transformar o modo como se dão os diferentes momentos a formação de professores (formação inicial e formação continuada), para criar um sistema de formação que provoca o desenvolvimento profissional, integrando as diferentes instituições responsável em um plano comum. (REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 64).

2.2.4 O professor como sujeito prático-reflexivo e a crítica a esse modelo: rumo ao intelectual crítico reflexivo

Neste item trazemos a discussão sobre o conceito do professor enquanto sujeito prático-reflexivo, bem como a crítica a esse modelo de formação, termo muito difundido no Brasil na formação de professores, que tem a sua origem relacionada aos estudos do norte americano Donald Schön. Os estudos desse autor são fundamentados na epistemologia da prática, propondo, assim, a valorização da prática reflexiva como alternativa às situações inerentes ao contexto educacional. Nesse sentido, temos por objetivo fazer uma análise do movimento do conceito *professor reflexivo*, de Schön, evoluindo para o conceito do professor como intelectual, termo mais aceito atualmente no campo da formação de professores.

O termo reflexão é naturalmente humano, tendo em vista ser uma habilidade inerente ao homem, diferenciando-se assim dos outros animais. Assim, a ideia de reflexão humana traz em sua origem os fundamentos a teoria do filósofo, psicólogo e pedagogo norte americano John Dewey (1859-1952). Schön faz o uso deste princípio para apresentar a reflexão como um instrumento elementar para promover maior qualidade na prática do docente.

Como Schön se nutre em John Dewey, retomamos algumas ideias de cunho empirista desse autor, o qual teve grande influência no pensamento dos educadores em todo o mundo, especialmente no Brasil através do Movimento da Escola Nova (MEN), que tinha na liderança Anísio Teixeira, como já vimos anteriormente. Dewey coloca os princípios da atividade

prática e da democracia como principais fatores de transformação e desenvolvimento educacional.

Nessa perspectiva de Dewey, toda a ideia é importante se tiver serventia instrumental na resolução de problemas reais, adepto das ideias da educação progressiva, esse autor tem como um dos seus principais objetivos a educação da criança como um todo, através de atividades práticas e manuais, devendo a criatividade ser fomentada no estímulo da experiência e do pensar. Nesse aspecto predomina a questão política e democrática no favorecimento de decisões conjuntas no espaço escolar.

Para Dewey, as dúvidas e dificuldades exigem reflexão, e o pensar reflexivo abrange um ato de pesquisa à procura da resolução da dúvida, “a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão”. (DEWEY, 1979, p. 24). Assim, para Dewey a reflexão é uma forma de busca, de investigação, diferentemente dos atos cotidianos e rotineiros, onde muitas vezes se age sem reflexão sobre as práticas de ensino e para que isso ocorra, é preciso aprender a pensar, a refletir.

Para Garcia (1992), nesta perspectiva, outros termos são utilizados para se referir a esta tendência na formação docente, dentre eles, temos: *prática reflexiva, formação de professores orientada pra a indagação, reflexão-na-ação, o professor como controlador de si mesmo* (ELLIOT), *professores reflexivos* (CRUICKSANK & APÇÇLEGATE; ZEICHNER); *o professor como pessoa que experimenta continuamente* (STRATEMEYER); *professores adaptativos* (HUNT); *o professor como investigador na ação* (COREY & CHOMSKY); *o professor como cientista aplicado* (BROPHY & EVERSTON; FREEMAN); *professores como sujeitos com um ofício moral* (TOM); *professores como sujeitos que resolvem problemas* (JOYCE & HAROTUNIAN); *professores como sujeitos que colocam hipóteses* (COLADARCI); *professores como indagadores clínicos* (SMYTH); *professores auto analíticos* (O`DAY); *professores como pedagogos radicais* (GIROUX); *professores como artesãos políticos* (KOHL); e, *o professor como acadêmico* (ELLNER).

Como podemos perceber, a partir do termo reflexivo, ou a partir dos princípios da atividade prática e da democracia, de Dewey, o pensar adquire novas conjecturas e faz emergir outras propostas que atendam as necessidades de uma reconstrução da prática docente. Para Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática é fundamental na formação permanente dos professores. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 44).

Para Garcia (1992), apesar das dispersões semânticas, todas essas propostas se fundamentam nos princípios de Dewey e que Donald Shön, foi, sem dúvida, um dos autores

que teve maior peso na difusão do conceito. A partir das ideias de Shön, o termo *reflexivo* ganha força e destaque mundial, como apresentado anteriormente.

O conceito surge como uma nova epistemologia da prática profissional na contraposição ao paradigma da racionalidade técnica, predominante no contexto educativo do século XX.

Mesmo com todos os avanços tidos a partir do *professor reflexivo*, proposto por Shön, seus críticos apontam que em sua teoria há uma lógica que dualiza grupos que pensam e planejam o trabalho pedagógico e os que o executam, nesse caso, o professor é o executor, sendo sua função aplicar a teoria e os procedimentos pensados em diferentes instâncias, ou por outros profissionais como uma apropriação generalizada do conceito.

As críticas, segundo Pimenta (2006, p. 18) aponta “[...] para a necessidade de transformação do conceito, considerando as contradições que emergem de sua análise”. Para Pimenta (2006), se todo o ser humano tem o poder de reflexão, então naturalmente o professor também o tem e questiona: Então, por que essa moda de professor reflexivo? Nesse sentido, a autora alerta que é preciso ter claro a diferença entre reflexão como uma qualidade essencialmente humana e a reflexão como atributo docente e que deve ser concebido com elemento fundamental para a mudança do contexto institucional e social a partir da análise e discussão coletiva das práticas docentes. Para isso, ela destaca a gênese contextualizada esse movimento.

Donald Shön era um professor de Estudos Urbanos do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (EUA). Através da observação das práticas dos seus profissionais, Shön recorre aos estudos de cunho filosófico, principalmente aos de Dewey, propondo que a formação dos seus profissionais ocorra em ordem inversa da formação propriamente estabelecida: Ciência-aplicação-estágio. Na análise de Shön, esta formação Ciência-aplicação-estágio não responde aos problemas que surgem no cotidiano profissional, justificando, segundo ele, e nas palavras de Pimenta (2006, p. 19), “por estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas”.

Pimenta (2006) ressalta que o aspecto que mais evidencia nesta análise de Shön seria a valorização da experiência (segundo Dewey) e a reflexão na experiência ou conhecimento tácito (segundo Luria e Polany). Assim nasce a ideia da formação profissional baseada na prática no momento da construção do conhecimento, na análise, na problematização e no reconhecimento do conhecimento tácito, automaticamente, o que para a autora se configura em um modelo de conhecimento prático, uma vez que frente aos novos problemas precisa

sempre retomar a teoria e refletir sobre novas soluções, prática esta que Shön denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Para Shön, o contexto institucional deve ser compreendido ele todo como um ambiente de aprendizagem, no qual trabalhar e formar não sejam atividades distintas; deve ser um processo permanente na escola, e o professor deve protagonizar essas diferentes fases no processo de consolidação de formação.

A valorização da prática na formação de professores, segundo Pimenta, deve estar em consonância com o currículo de formação inicial, na proposição de entender a prática refletida e a prática existente.

Para Pimenta, (2006), esse protagonismo pode gerar uma supervalorização do professor como indivíduo. Outros autores citados por Pimenta criticam o caráter do “praticismo” e “individualismo” e uma possível hegemonia autoritária, tendo em vista que todo o processo da reflexão e da ação gira em torno apenas do fazer do professor. Por último, Pimenta (2006) ressalta outro ponto: “modismo”, que segundo a autora, o termo pode vir a ser incorporado pelos docentes, com uma apropriação indiscriminada, acriticamente e alheia à compreensão de suas origens, levando à banalização a perspectiva utilizada por Shön enquanto reflexão.

Pimenta (2006) menciona as críticas de diferentes autores com relação ao conceito de reflexão de Shön, dentre eles, Liston e Zeichner, com destaque para a forma individualizada como o conceito acaba sendo aplicado no contexto da sala de aula, postura que segundo a autora retira a responsabilidade pública dos professores e reduz a compreensão da totalidade do contexto educacional, se assimilando a prática e/ou treinamento, o que dificulta o engajamento de práticas mais críticas e globalizantes.

Apesar das críticas apresentadas pela autora, reconhecemos que existe a necessidade de se ampliar os nossos estudos, buscando o preenchimento das lacunas apontadas pelas críticas apontadas anteriormente e que se situam no âmbito pessoal, profissional, institucional e social por meio da reflexão não apenas individual, mas sim por meio de trocas e de reflexões coletivas, num espaço mais amplo de formação, na busca de uma reconstrução de uma *práxis* no contexto educacional.

Contreras (2012) aponta algumas decorrências da constituição do docente apenas como profissional reflexivo, lembrando que a relevância apenas do aspecto da racionalidade técnica como concepção da atuação profissional pode incorrer na revelação de uma incapacidade de resolução de situações que sejam imprevisíveis, que fujam aos padrões de um

modelo regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, como afirma Habermas (*apud* Contreras, 2012, p. 117) “O negar da reflexão, isto é positivismo”.

Partindo de tal premissa, para que o professor se constitua como profissional reflexivo, Brown (*apud* CONTRERAS, 2012, p. 117) alerta que: “É exatamente ali onde as regras técnicas não chegam que mais falta fazem aquelas habilidades humanas relacionadas com a capacidade de deliberação, reflexão e de consciência”.

Diante de tais afirmações, percebemos a necessidade de se atentar para que haja o reconhecimento e valorização de todos os envolvidos no processo de formação contínua dos docentes, principalmente sendo esses professores os responsáveis pela consolidação de sua profissão, sendo, portanto, capazes de troca de conhecimentos e experiências junto aos seus pares na construção da sua própria prática docente. Nesse sentido, Pimenta afirma que:

Ao colocar o papel da teoria como possibilidade para a superação do praticismo, ou seja, da crítica coletiva e ampliada para além dos contextos de aula e da instituição escolar, incluindo as esferas sociais mais amplas e ao evidenciar os significados políticos da atividade docente, esses autores apresentam, no reverso da crítica ao professor reflexivo possibilidades. Esse movimento, que coloca a direção de sentido das desigualdades sociais, através do processo de escolarização, é interessante porque impede uma apropriação generalizada e banaliza e mesmo técnica da perspectiva da reflexão. O que faz presente, por exemplo, no discurso sobre as competências, que, como se verá, nada mais significa do que uma tecnicização do trabalho dos professores e de sua formação (PIMENTA2006, p. 25).

Nessa perspectiva, Alarcão (2001) aponta para a necessidade de atentar para que haja valorização de todos, abrindo uma perspectiva maior de reflexão indo do professor para a escola reflexiva:

Por analogia com o conceito de professor reflexivo, hoje tão apreciado, desenvolverei o conceito de escola reflexiva e procurarei sugerir que a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles. É uma escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola formação (ALARCÃO, 2001, p. 15).

Alarcão (2001) define assim um novo marco no conceito de reflexividade, do individual para o coletivo, tendo em vista que o docente está inserido dentro de um contexto educacional, que envolve outras dimensões, dentre elas, a instituição, outros docentes com os quais partilha saberes e experiências.

Assim, a prática reflexiva do professor ganha a dimensão coletiva, não se limitando a refletir e pensar questões relacionadas apenas à sua prática, mas perceber como a sua prática e seus problemas estão relacionados a um contexto que envolve a todos os outros profissionais da escola. Assim, para Alarcão (2001), a reflexão coletiva interfere nas demais

estruturas institucionais em que as práticas são inseridas, construídas e desenvolvidas na instituição.

Nessa perspectiva, a autora finaliza esse pensamento afirmando que: “A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local e vivência da cidadania”. (ALARCÃO, 2001, p. 18).

Partindo desse pressuposto, Contreras (2012), afirma que a autonomia perde seu sentido individual e autossuficiente, aproximando-se da solidariedade. Assim, entendemos que a reformulação do conceito *professor reflexivo* avança para uma dimensão reflexivo-crítica, que precisa ser reincorporada na prática docente como inerente a uma prática política-pedagógica.

Em conformidade ao pensamento de Contreras, Pimenta (2006), reconhece-se a importância da reflexividade no exercício docente: “Isso porque assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria”. (PIMENTA, 2006, p. 43).

Em síntese, Pimenta (2006), destaca alguns problemas nesta perspectiva de formação: o individualismo da reflexão, ausência de potencializadores de uma reflexão crítica, excessiva ênfase nas práticas, inviabilidade da investigação e restrição desta no contexto escolar.

Na contraposição à crítica, Pimenta (2006, p. 43-44) aponta algumas possibilidades na superação destes problemas, transpondo-os, por meio das quais a autora enfatiza também a importância da participação de outros autores na reflexão:

- a) Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo (dimensão individual para o coletivo)
- b) Da epistemologia da prática à práxis (ressignificação na teoria e os conhecimentos práticos)
- c) do professor-pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da Universidade (aproximação Escola-Universidade)
- d) da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um descolamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento profissional (desenvolvimento profissional relacionado à formação individual e as condições concretas que a determinam).

e) Da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores. (Reflexão e pesquisa como inerentes a prática)

Assim, Pimenta (2006), redesenha a matriz de formação docente do ponto de vista do professor *crítico reflexivo*, evidenciando que a prática científica docente não caminha apenas em uma direção, mas deve ser entendida como consciência coletiva, evidenciando, assim, a constituição da autonomia, a partir de questionamentos críticos, mas também criativos no entendimento à melhor forma de intervir na realidade, tendo como via de acesso o *aprender a aprender* na aproximação da solidariedade e no combate às intervenções de políticas neoliberais que aos poucos ganham o espaço da escola, visando seu uso para a manutenção de uma relação social imperativa entre trabalho, modo e vida, reduzindo-a simplesmente à força de trabalho e alienação da condição social de cada um. Para Pimenta (2006):

Assim, a análise das contradições presentes na apropriação histórica e concreta desse conceito evidenciada na pesquisa teórica e empírica compreendida, subsidia a proposta de superar a identidade necessária dos professores de reflexivos para a de intelectuais críticos e reflexivos. (PIMENTA, 2006, p. 47).

Acreditamos que o conceito da reflexividade precisa evoluir para a concepção de um ato reflexivo e crítico inserido no contexto educacional e na ação docente, numa relação intrínseca, configurada nos aspectos político pedagógicos, onde o docente não reduza a sua prática à apenas execução de atividades que foram pensadas de forma externa, como nos alerta Contreras (2012), a busca e a consolidação da autonomia profissional estão profundamente relacionadas à vivência de uma crítica reflexiva cotidiana baseada no princípio da solidariedade.

Enfim, cada autor de diferentes prismas caracteriza a importância da formação de professores. No Brasil, a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61) se apresentara em meio a um imenso debate teórico sobre a necessidade de mudanças para a modernização da educação brasileira, sem, no entanto privilegiar mudanças de fato no currículo escolar, sendo apresentado de forma pouco elaborada, impedindo assim a oportunidade para que de fato uma renovação no sistema educacional brasileiro se efetivasse nesse período. A evolução tão desejada no currículo vai passar pela revisão com sua evolução histórica e se consolida na aprovação em 1996 da LDB 9.394, que além do currículo escolar passa analisar outros fatores que se ocupam do panorama educacional nacional ao propugnar uma base comum, sendo complementada pela parte diversificada que vem exigindo debates específicos e contemporâneos, exigindo de todas as

intuições educacionais uma análise na busca de compreender as mudanças necessárias e que venham a atender as necessidades apresentadas atualmente em nosso sistema educacional.

Outro movimento que chama atenção na atualidade são as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, no qual se determinam diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira nos próximos dez anos. O PNE foi sancionado em junho de 2014 com a Lei 13.005.

Como metas estruturantes, o documento determina a garantia do direito a educação básica com qualidade, a universalização do ensino obrigatório e a ampliação das oportunidades educacionais.

Mais ao fundo estendem-se as metas ligadas diretamente à redução das desigualdades e valorização da diversidade, como metas imprescindíveis para a equidade e o terceiro bloco de metas discute a valorização dos profissionais da educação, essa meta é considerada estratégica para que as demais sejam consolidadas e por fim, o ultimo bloco está voltados para as articulações ligadas ao ensino superior. A elaboração deste plano teve o envolvimento dos entes federados e demais instancias representativas do sistema educacional em torno das definições tanto das ações, das responsabilidades e dos recursos.

Esta foi mais uma conquista e um marco histórico que merece muita atenção por se tratar do futuro da educação brasileira.

CAPÍTULO III

O PROJETO SALA DE EDUCADOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Tratamos neste capítulo das questões relacionadas ao projeto Sala de Educador e a questão da formação continuada dos professores alfabetizadores, tendo em vista que essa formação se relaciona diretamente com os espaços das práticas pedagógicas desses docentes, com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Básica para o atendimento das necessidades relacionadas ao processo de ensino aprendizagem dos alunos que frequentam a escola investigada.

O espaço da formação continuada ofertada aos docentes das unidades de ensino da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso, através do projeto Sala de Educador se apresenta como uma das possibilidades de melhoria no ensino e na superação das dificuldades de cada escola, se apresenta como oportunidade de se promover reflexões coletivas, perspectivando o favorecimento das trocas de experiências e estudos sobre os aspectos da profissionalidade docente. Dessa forma, segundo o Documento Orientativo/2014-2015, estende à cada unidade escolar, oportunidade de vislumbrar possibilidades de inovação para as suas práticas pedagógicas, em especial as de alfabetização.

Neste capítulo retomamos os princípios de uma formação relacionada não apenas às questões do conhecimento formal, mas também às mudanças socioculturais, num claro comprometimento não apenas institucional, mas também individual. Essa reflexão tem como âncora diferentes autores, dentre eles, Paulo Freire, com a intenção de externar o nosso entendimento de que o ato de educar é fundamentalmente político e emancipador.

3.1 A formação continuada no Projeto Sala de Educador

A educação no contexto Brasileiro nas últimas décadas do século XX passou por inúmeras transformações, principalmente na Educação Básica, através da efetivação de diferentes políticas educacionais e programas que buscaram pensar estratégias para a melhoria na qualidade do ensino ofertado na Educação Básica, impulsionados principalmente pela divulgação pública dos resultados de avaliações em larga escala das escolas públicas no Brasil.

Todo esse movimento levou a uma maior aproximação dos professores da Educação Básica com as Instituições de Educação Superior e outras instâncias, na tentativa de fortalecer a formação inicial e continuada dos professores, num novo redimensionamento do pensar e

fazer educação nas diferentes realidades apresentadas nas escolas brasileiras, em especial no Estado de Mato Grosso: “Este é o desafio para os que fazem parte da educação em Mato Grosso: dirigentes, assessores, professores, pais e aluno, imbuídos do propósito de consolidar a permanência bem sucedida dos alunos na escola”. E prossegue: “Não é simplesmente reduzir os índices do fracasso escolar [...], mas, principalmente para transformar a escola num espaço propício para a aprendizagem de todos [...]”. (MATO GROSSO, 2001, p. 13).

Essas novas demandas e a promulgação da nova LDBEN 9.394/96, aprovada em decorrência da Constituição de 1988, implicaram também em sucessivas alterações na legislação dos Estados, os quais, por meio das suas Secretarias de Educação e com a assessoria das universidades, efetivaram programas de formação contínua aos professores da Educação Básica.

Nesse contexto, a SEDUC-MT a partir dos seus documentos oficiais passa a compreender a formação docente na perspectiva social e como direito profissional, sem deixar de a ela delegar os objetivos de elevação da qualidade ao afirmar que “Essa formação deve ser desenvolvida de forma mais abrangente possível, aglutinando componentes como cultura, respeito às diferenças, conhecimento curricular, competência metodológica e didática [...]”. (MATO GROSSO, 2010, p. 15).

Para contemplar a proposta de formação continuada formatada no Estado de Mato Grosso que inicialmente se apresenta denominado inicialmente como *Projeto Sala de Professor*, se apresenta oficialmente da seguinte forma:

O projeto de formação continuada concedido em Mato Grosso em 2003, como “*Sala de Professor*” tinha, em sua gênese, um comprometimento com a formação continuada dos docentes. Esse espaço de formação foi ganhando corpo ao longo dos anos, com a participação dos profissionais que atuam nas escolas, levando-nos a repensar esse espaço formativo não mais como do “professor”, mas como de todo aquele que trabalha na escola, o que foi ratificado em 2009 com a publicação da Lei 12.014, que reconhece os funcionários de escolas, habilitados, como profissionais da educação. (MATO GROSSO, 2010, p. 23).

Considerando a complexidade do que é proposto neste documento – que passa pela compreensão de que todos devem desempenhar o papel de educador no coletivo da escola – a SEDUC passa a pensar a constituição de equipes de trabalho voltadas especificamente para orientar, acompanhar e realizar ações no âmbito educacional do sistema estadual. Assim, os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPROs) são criados segundo os Decretos 2.007/1997, 2.319/1998, 53/1999 e 6.824/2005, com a finalidade de “desenvolver projetos de formação continuada para professores da rede pública de ensino, programas de formação de professores, leigos e projetos pedagógicos para a qualificação dos

profissionais da educação”. O município de Cáceres foi contemplado como pólo nesse ano, juntamente com outros 12 distribuídos em diferentes regiões do Estado de Mato Grosso.

A partir dessa ampliação na oferta de formação continuada aos profissionais da Educação, a SEDUC assume a partir de Dezembro de 2005, o compromisso da institucionalização dos CEFAPROS como unidades administrativas, visto que foram criados por meio de decreto e em 2008 são criados mais dois Centros nos municípios de Pontes e Lacerda e Primavera do Leste. Consolidada essa rede de Formação dos Profissionais da Educação Básica que fica assim instituída:

O quadro de recursos humanos é formado pela Equipe Gestora (um diretor, um coordenador de formação continuada e um secretário), Equipe administrativa (técnicos administrativos educacionais e servidores do cargo de apoio administrativo educacional) e equipe pedagógica (professores formadores efetivos e selecionados em processo específico para a função). Os professores formadores atuam nas áreas de Linguagem, Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; alfabetização e modalidades/especificidades (diversidades) da educação básica. (MATO GROSSO, 2010, p. 21).

Na expectativa de atingir a melhoria da qualidade do ensino, via formação continuada, a SEDUC implanta projetos, programas e outras ações, dando o delineamento das diretrizes dessa formação, que deveria ocorrer nas escolas estaduais:

Com a preocupação em colocar esse tema em evidência, de modo que resulte em ações de formação capazes de articular reflexão e prática na busca da superação do fracasso escolar, este documento pretende delinear as diretrizes da formação inicial e continuada dos profissionais da Educação da rede estadual em Mato Grosso, de modo que o profissional possa reelaborar seus conhecimentos, tornando-se protagonista desse processo. (MATO GROSSO, 2010, p. 7).

O protagonismo inicial desse período era marcado pela formação continuada e a valorização profissional não somente no estado de Mato Grosso, mas no cenário nacional, diante dos *fóruns* de educadores que eram realizados em todo o País. Estavam presentes também nas discussões relacionadas ao salário e as condições de trabalho aos professores, culminando o final desse processo com a aprovação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), em acordos firmados entre sindicatos e governos estaduais e municipais para elevação salarial da categoria em todo o território brasileiro.

Apesar dessa efervescência nos debates para a melhoria da qualidade do ensino que envolvia valorização profissional e salário, vale lembrar que mais tarde essas questões são abolidas dos discursos e das políticas educacionais do governo federal, conforme salienta Pimenta (2006, p. 14):

No entanto, a valorização profissional, incluindo salário e condições de trabalho, foi totalmente abolida dos discursos, das propostas e das políticas do governo

subsequente que passou a normatizar exaustivamente a formação inicial de professores e a financiar amplos programas de formação continua.

O Documento que institui a formação continuada em Mato Grosso apresenta também preocupação quanto ao sucesso na implementação desse Programa, ao conclamar pela dedicação de cada profissional para que houvesse êxito:

As diretrizes aqui reunidas podem servir de apoio no caminho da consolidação da política de formação como política pública de Estado; compromisso público que para alcançar êxito depende também da dedicação de cada profissional à tarefa de se formar continuamente. Estamos convictos de que juntos, entes federados em regime de colaboração, instituições formadoras e profissionais da educação seremos capazes de construir uma nova escola. (MATO GROSSO, 2010, p. 7).

Assim, todos os profissionais da rede estadual enquanto educadores são chamados a assumirem o compromisso de unir sua formação às articulações estratégicas para se pensar a melhoria da educação, não perdendo de vista a pluralidade e a diversidade enquanto essência da escola e não como critério de exclusão. Nessa perspectiva, a organização do sistema escolar e outras características das escolas são fatores que contribuem no estabelecimento de tais estratégias.

O Projeto Sala de Educador como estratégia inserida na política pública de formação em Mato Grosso apresenta caracterizado da seguinte forma pelo documento intitulado Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso:

O Projeto Sala de Educador tem como finalidade criar espaço de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc., para que os profissionais docentes e funcionários possam, de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonista do processo de mudança da sua prática educativa.. (MATO GROSSO, 2010, p.23-24).

Nesses parâmetros, as recomendações dos Documentos Orientativos que são elaborados anualmente para regulamentar os PSEs das escolas, segue nesta perspectiva, conclama os educadores a reagirem: “uma vez que não pode haver educador impassível diante de relatórios tão desfavoráveis à educação no Brasil e, especialmente, em Mato Grosso” (MATO GROSSO, 2015, p.1).

Tendo em vista a importância de discutirmos formas de organizações de formação docente na potencialização (ou não) do trabalho docente, nos recorreremos a Contreras (2012, p. 148), ao salientar que:

A prática profissional não é só a realização de pretensões educativas. Nós, docentes, em um mundo não só plural, mas também desigual e injusto, nos encontramos submetidos a pressões, e vivemos contradições e contrariedades das quais nem sempre é fácil sair, ou nem sequer captar com lucidez. Como podemos reconhecer a

diferença entre pluralidade e desigualdade? A reflexão é suficiente para isso? O que faz pensar que a reflexão do ensino conduza por si mesma a busca de uma prática educativa mais igualitária e libertadora e não ao contrário, à realização e ao aperfeiçoamento de exigências institucionais e sociais que poderiam ser injustas e alienantes?

A formação continuada, reconhecida como uma conquista da categoria e como uns grandes avanços para a educação nem sempre em suas diferentes configurações se apresentam como o único espaço responsável por resgatar a qualidade no ensino, tendo como parâmetro as avaliações externas. Há que se considerarem os demais espaços plurais da escola em sua concepção epistemológica como um todo e não somente um de seus elementos.

Uma formação que produza e socialize conhecimento, de exercício de gestão democrática e no reconhecimento da organização social da sua comunidade e em articulação com outras instancias formadoras. Colaborando com essa ideia nos recorreremos às palavras de Contreras (2012, p. 176):

Não há possibilidade de transformação profunda na educação se não forem levadas em consideração as organizações institucionais que estão estruturando e mediando a função da escola no contexto mais amplo da sociedade. Já que não é a escola quem cria a democracia, mas, sim, os movimentos que atuam fora das salas de aula. Os professores exercem um papel ativo, organizando-se junto com os pais e mães e outros setores da comunidade, com o objetivo de excluir do poder aquelas instituições e grupos políticos e econômicos que exercem uma influência excessiva e prejudicial sobre o currículo e a política escolar.

Assim, projetos de formação continuada podem se constituir como elemento de fortalecimento profissional e da constituição de espaços e ambientes educativos que possibilitem a aprendizagem, reafirmando assim a escola como espaço de conhecimentos e de convivência, que são condições imprescindíveis para a construção de um espaço de vivência dos princípios da cidadania e da construção da democracia.

Por isso, não podemos perder de vista a importância da política da formação continuada dentro do contexto escolar, de tal forma que possa ser analisada, repensada e recriada a partir de uma perspectiva em que cada profissional possa se definir com autonomia nas suas decisões, sendo críticos e transformadores, como salienta Contreras (2012). Em que cada profissional se assume como parte de uma categoria responsável por uma redefinição do seu papel, almejando mudanças que não sejam apenas sobre a sua prática profissional, mas para si mesmo enquanto detentor de uma autoridade emancipadora.

Tendo em vista que a formação continuada para docentes a partir do Projeto Sala de Educador é o eixo orientador da pesquisa, nos itens a seguir, procuramos assegurar uma

discussão que amplie a importância de se discutir o modo de organização da formação continuada para a potencialização do trabalho docente a partir do Ciclo da alfabetização.

3.2 A formação continuada frente à Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana em Mato Grosso

Para que tenhamos uma formação continuada bem alicerçada, entendemos que é preciso compreender como foi implantada a Escola Ciclada em Mato Grosso, suas implicações e contribuições, considerando que tal política apresenta possibilidades para efetivação de um sistema educacional que atenda às necessidades atuais dos educandos que frequentam as escolas de ensino público, cujos alunos são oriundos da classe trabalhadora.

Segundo o dicionário de Ferreira (1986), “Ciclo” teria sua origem na palavra grega *Kyklos* e do latim *Cyclu*, que significa uma série de fenômenos que se sucedem numa ordem determinada equivalente a “círculo”. Esse sentido de circularidade para o ciclo, que se constitui em Formação e Aprendizagem também é compartilhado por Mainardes (2007).

A proposta dessa forma de organização de ensino em Ciclos de Formação Humana no Estado de Mato Grosso, inicialmente, implantada como Escola Ciclada, foi efetivada em todas as escolas da rede estadual desde o ano de 2000. Nessa perspectiva, o Documento intitulado como Ciclos de Formação Humana, do ano de 2014, define em Mato Grosso a política educacional organizada por Ciclos de Formação Humana como forma de “garantir aos alunos o acesso a permanência na escola com direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, assegurando a terminalidade no Ensino Fundamental em 9 anos de estudos”. (MATO GROSSO, 2014, p. 04).

Assim, essa forma de organização compreende três ciclos para atender as fases específicas de desenvolvimento dos alunos que frequentam as escolas em Mato Grosso: 1º Ciclo – Infância; 2º Ciclo – Pré-adolescência e 3º Ciclo – Adolescência, sendo essa forma de organização respaldada na Lei 9.394/96 – LDB, na Resolução 262/02/CEE/MT, e ainda subsidiada pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, visando proporcionar aos educandos mais tempo para a aprendizagem, reestruturação curricular, formação continuada de professores e implantação da sala de articulação como medida adicional para acompanhamento de crianças com dificuldade de aprendizagem.

Por meio dessas articulações legais, o Estado de Mato Grosso estabelece o princípio do rompimento com a lógica da seriação, possibilitando a continuidade do processo de aprendizagem de cada aluno de forma mais flexível na garantia do direito à escolarização:

Dessa maneira, a escola coletivamente deve se organizar para refletir sobre as questões diretamente relacionadas à inclusão de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem, observando as características de cada fase do desenvolvimento de maneira a compreender o que mobiliza o educando em cada fase de desenvolvimento para as aprendizagens (MATO GROSSO, 2001, p. 41).

Diante do que expõe o documento orientativo, retomamos a definição de Mainardes (2007), cujo autor divide os ciclos em Formação⁷ e Aprendizagem⁸, apontando-nos que nessa concepção a mudança de séries para ciclos demandaria também uma mudança na lógica do funcionamento da organização e gestão do tempo escolar, e também uma maior atenção no processo de formação contínua para os docentes, o que demandaria uma prática pedagógica fundamentada numa construção coletiva, consciente da progressão do aluno na aprendizagem, vinculada a uma efetiva aprendizagem e aprofundamento dos conhecimentos a cada ano determinado pelos ciclos.

Sobre essa mudança de séries para ciclos, anteriormente apontadas por Mainardes (2007), esses termos ainda estão presentes na organização do ensino em Ciclo. Assim, concordamos com Freitas (2003), quando afirma que a lógica seletiva das escolas em série ainda hoje está presente na organização do tempo e do espaço das escolas cicladas, tendo em vista que a progressão almejada nessa forma de organização está submetida à lógica da exclusão e da submissão: “lógica de exclusão se completa com a lógica da submissão: melhor ainda, uma dá suporte para a outra”. (p. 37).

Nessa perspectiva, a escola organizada em ciclos de formação humana se configura mais como uma possibilidade de rompimento com o caráter excludente dela do que com o seu uso como solução pedagógica. (FREITAS, 2003, p. 11). O trabalho na formação continuada passa pela necessidade de que os profissionais da educação tenham a compreensão dessa lógica estabelecida de forma subjetiva no cotidiano escolar.

3.3 As concepções de alfabetização presentes na Formação Continuada no projeto Sala de Educador

A concepção de alfabetização passa pela compreensão de infância que vem se transformando ao longo dos tempos. Houve tempos em que ela foi vista apenas como um período preparatório para o que a pessoa poderia vir a ser em tempos futuros. Atualmente, a criança passa pela compreensão de um ser de direitos e como tal, um cidadão. Nessa visão, a

⁷ Os ciclos de formação baseiam-se nos ciclos do desenvolvimento humano (Infância, puberdade, adolescência), inspirados pelos princípios Wallonianos da reforma do sistema educacional francês, propondo mudanças no sistema de ensino e na organização escolar, sem retenções entre os grupos de idade do mesmo ciclo.

⁸ Os ciclos de aprendizagem, em ciclos plurianuais, focam nas inovações do currículo, da avaliação, da metodologia e da organização e distribuição nas diferentes faixas etárias, sendo retidas ao final do ciclo, caso não atinja os objetivos do ciclo plurianual.

Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, assegura o direito da criança de seis anos à educação formal, sendo obrigatória a sua matrícula pela família e a oferta deste atendimento pelo Estado. Para assegurar esse direito da criança, a Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, fixa Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental de nove anos.

O documento Ensino Fundamental de Nove Anos, que contem as orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, apresenta-se, a partir das reflexões organizadas em formato de textos, com o objetivo de estabelecer uma compreensão sobre a organização e os tempos da escola relacionados ao pleno desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões, na perspectiva de ampliar suas possibilidades de aprendizagens e aponta para algumas necessidades:

Faz-se necessário, ainda, que os sistemas de ensino garantam às crianças de seis anos de idade, ingressantes no ensino fundamental, nove anos de estudo nessa etapa da educação básico. Durante o período de transição entre as duas estruturas, os sistemas devem administrar uma proposta curricular que assegure as aprendizagens necessários ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos tanto às crianças de seis anos quanto às de sete anos de idade, que estão ingressando no ensino fundamental de nove anos, bem como àquelas ingressantes no, até então, ensino fundamental de oito anos. (BRASIL, 2007, p.7).

Nesse documento a questão do atendimento pedagógico é enfatizada, ao afirmar que;

[...] é preciso ainda, que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 2007, p.7).

Nesse entendimento, o presente documento segue em sua organização tratando todos esses aspectos de forma específica. O documento apresenta uma coletânea de texto, em que cada um vem explicitando os diferentes eixos considerados indispensáveis à prática pedagógica, dentre eles: *o desenvolvimento humano, a cultura e o conhecimento*, com ênfase especial para o aspecto lúdico, considerando que *o brincar é da natureza de ser criança*: “Partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática”. (p.09)

Os demais textos do documento se apresentam como uma síntese das especificidades do ciclo da alfabetização, destinado à compreensão das práticas pedagógicas, sempre se levando em conta a inserção da criança de seis anos na Educação Básica. Diante de tal constatação, é preciso atenção às abordagens apresentadas pelos eixos que norteiam a inserção da criança de seis anos de idade na alfabetização a partir de tais especificidades das infâncias.

Essa compreensão pede ao desenvolvimento da alfabetização atenção especial à prática pedagógica desenvolvida com as crianças, relacionando-as com as significações do mundo em que elas vivem.

Partindo do princípio de que as aprendizagens estão relacionadas às experiências vividas em diferentes tempos e espaços socioculturais, essas mesmas crianças se apresentam como sujeitos históricos, determinados pelo conjunto de relações sociais, econômicas e culturais da sociedade em que vivem. Nesse processo, “a vocação do homem se apresenta como sujeito e não como objeto [...], não existem senão homens concretos [...]. [...] não existe homem no vazio”. Cada homem existe e vive em um contexto social e cultural específico. “O homem é um ser de raízes espaço-temporais”. (FREIRE, 1980, p.34).

Assim, a leitura dos projetos elaborados para a formação docente da escola para os anos de 2014/2015 evidencia a compreensão da necessidade de se constituir a escola como um espaço social e de convivência e como *lócus* do desenvolvimento e das aprendizagens na/para a vida. A escola torna-se, assim, responsável por apresentar condições próprias e fecundas para o conhecimento sistematizado, onde a organização curricular prevê situações temporais e espaciais para tal: “A formação continuada oferecida aos profissionais da Unidade Escolar no ano de 2014 buscará abordar temas de estudos, a fim de minimizar as fragilidades elencadas pelos sujeitos participantes da formação [...]”. (PSE/2014).

Numa perspectiva sócio histórica, o conceito de cultura está implicado nos significados das produções humanas a partir das suas relações sociais e com a natureza, cuja atividade tem uma abordagem dialética, que Vygotsky (2002) a considera como um ato criador: “A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas”.

Nessa propositura político metodológica, a escola pesquisada ainda no documento analisado aponta para esta compreensão ao afirmar que:

É sob essa perspectiva que a formação na escola se justifica, pois possibilita uma investigação que envolve ação e reflexão sobre o cotidiano escolar, buscando encorajar e apoiar pesquisas, a partir a indagação da própria prática do profissional da educação, privilegiando o espaço da Formação Continuada para refletir, problematizar, intervir e avaliar fazendo movimento dialético entre o refletir e o agir, oportunizando ao profissional da educação investigar e experimentar buscando assim a legitimidade de sua prática. (PSE/2014).

Numa perspectiva crítico dialética é necessário que no âmbito educacional todo o seu movimento passe pelo entendimento de que as contradições estão presentes nas lutas de classe. Nesse sentido, um projeto de formação voltado para o atendimento de Ciclos de

Formação Humana precisa estar à volta de reflexões que se interponha frente aos princípios capitalistas, de formação de massa de trabalho e progresso tecnológico à questão da liberdade política, do Estado democrático e do florescimento da cultura, para que não se efetuem perpetuamente as condições favoráveis à propriedade privada, acumulação de capital acelerado em detrimento à construção de um exército de reserva alienado e prontos para servir ao sistema vigente. Nesse sentido, é preciso ter a compreensão de que:

Como o Estado é a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e se condensa toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns [...] que adquirem uma forma política são mediadas pelo Estado. Dai a ilusão de que a lei assentaria na vontade e, mais ainda, na vontade dissociada de sua base real, na vontade *livre*. Do mesmo modo o direito é, por sua vez, reduzido à lei. (MARX 2009, p. 112).

Assim, na compreensão marxista, a organização da aprendizagem impulsiona o desenvolvimento no contexto da relação entre as crianças e destas com os adultos em diferentes situações: no diálogo, nas brincadeiras e na imitação, sem apresentar etapas progressivas, mas em diferentes e simultâneos processos desde o seu nascimento. Nesse processo, a criança vai se tornando um ser social, ao longo do seu desenvolvimento, relacionando o significado das coisas com outras crianças do seu contexto cultural: “[...] o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. [...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado [...]” (VYGOTSKY, 2002, p. 118).

A partir da posição de Marx e Vygotsky em suas afirmações anteriormente citadas, o Documento Orientativo, que normatiza a proposta do PSE da escola para o ano de 2015, traz em sua parte introdutória uma questão bastante preocupante e caminha no sentido oposto da perspectiva apresentada pela proposta do ano anterior da escola. No Documento Orientativo de 2015 destacamos um trecho bastante incisivo sobre a necessidade de um olhar atento dos professores em formação continuada sobre os resultados das avaliações internas e externas da escola:

Diante de tais condições propiciadas a esses profissionais da educação, há o imperativo de que, nos encontros formativos, haja um olhar criterioso sobre os resultados das avaliações externas e internas que mensuram a proficiência dos alunos, utilizando-os como diagnóstico para rever o planejamento das ações educativas na escola com o fim de assegurar o direito de aprender, [...] uma vez que não pode haver educador impassível diante de relatório tão desfavorável à educação no Brasil e, especialmente, em Mato Grosso. (MATO GROSSO, 2014, p. 1).

O Documento de Orientação do PNAIC (Brasil, 2014), vigente no sistema de ensino do Estado de Mato Grosso, enfatiza alguns fundamentos essenciais (*Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e*

Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental) para que possamos compreender o termo alfabetização:

O termo Alfabetização pode ser entendido em dois sentidos principais. Em um sentido *stricto*, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema da escrita alfabética. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia. É certo, portanto, que, na alfabetização, a criança precisa dominar os sistemas alfabéticos, o que demanda que o professor trabalhe explicitamente com as relações existente entre grafemas e fonemas. No entanto, esse aprendizado não é suficiente. O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também, os conhecimentos sobre as práticas, uso e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivencia culturais mais amplas (BRASIL, 2012, P. 27).

Tendo em vista a propositura da nossa pesquisa, também recorreremos à leitura do documento da *Escola Fundamental de Nove Anos*, em que o mesmo reforça o aspecto da leitura e da escrita relacionados aos aspectos da infância, como fatores que não se excluem, mas se convergem como forma de ampliação das experiências da criança para a promoção da sua autonomia, se atentando para o uso do *letramento* como um exercício efetivo da tecnologia da escrita, que segundo Soares (2003, p.47):

Precisaríamos de um verbo ‘letrar’ para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento [...]. [...] assim, teríamos *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado* e *letrado*. (Grifos da autora).

A partir da citação anteriormente apresentada, o trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento, como referência de ação alfabetizadora pode redimensionar seu trabalho em todas as áreas curriculares, além de envolver vivências sócio culturais das crianças para subsidiar o processo do aprendizado do Sistema da Escrita Alfabética (SEA), no sentido mais amplo de concepção de alfabetização, que requer compromisso com o desenvolvimento de ações pedagógicas que leve a criança à compreensão da função da alfabetização relacionada com a sua própria vida.

Torna-se preocupante na análise dos documentos como PPP/2011, PSE/2014-2015 e Pareceres Orientativos do PSE a ausência de temas e propositura de estudos relacionados às necessidades das professoras alfabetizadoras, responsabilidade esta que acaba sendo quase que exclusivamente de responsabilidade das formações ofertadas pelo PNAIC.

Temos a compreensão de que a formação continuada no espaço do projeto Sala de Educador pode avançar em suas reflexões para além dos documentos que atualmente norteiam os fazeres pedagógicos do Ciclo de alfabetização, compreendidos como um conjunto de contribuições no Ciclo da alfabetização que vise a apropriação da leitura e da escrita como práticas sociais que necessita de uma renovação da constituição da organização dos espaços, da metodologia, dos recursos e dos tempos na escola, na mobilização de situações significativas para a aprendizagem.

É mister ressaltar a importância desse Projeto como espaço de formação continuada para os docentes que atuam nos anos iniciais, tão crucial na formação do professor. Assim, talvez seja necessário um repensar da organização de suas ações no aprimoramento do saber, para que este espaço deixe de ser visto apenas como lugar de conquista de certificação, mas que seja resignificado em seu papel, como espaço de excelência no que diz respeito à crítica e à autonomia docente.

3.4 Saberes docentes na alfabetização: uma reflexão na/da prática

Nosso propósito neste item é apresentar as reflexões que fizemos em relação aos saberes docentes produzidos pelos educadores em suas práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização, procurando compreender como este conjunto de saberes experimentais, disciplinares, curriculares e pedagógicos se apresenta no processo de formação dos professores, por meio das ações implementadas no projeto Sala de Educador.

Sabemos da importância dada às práticas pedagógicas de alfabetização nos últimos tempos frente às novas exigências apresentadas pela sociedade contemporânea, cujas práticas são reelaboradas constantemente devido às transformações que ocorrem na sociedade.

A mobilização de saberes aqui discutido tem como referência e base a prática pedagógica construída pelo significado que o educador, como sujeito inerente ao processo, atribui às suas atividades docentes. Assim, entendemos que tais práticas não podem estar desvinculadas das outras dimensões para além da profissional, o que significa dizer que tais práticas estão diretamente relacionadas à concepção e visão de mundo do educador, numa dimensão subjetiva.

Para Freire (1996), a prática de ensino exige respeito aos saberes dos educandos. Nessa visão, enquanto educadores, somos remetidos à reflexão sobre a necessidade de superação da concepção bancária de educação. Hipoteticamente, tais práticas ainda estão muito presentes no cotidiano das escolas, considerando que a formação do educador como já constatamos em capítulos anteriores, se cristalizou ao longo dos tempos, a ponto de ainda

permanecerem vivas práticas impregnadas de dispositivos burocráticos e academicistas, tão criticados por Montaigne, filósofo do século XVIII. Conforme Freire (2000), uma educação que ainda se pautar nestes princípios se coloca a serviço da dicotomia entre seres humanos e mundo, numa prática antidialógica e ilusória:

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo, para transformá-lo. (p. 67, grifo do autor).

Nessa perspectiva, compreendemos que o movimento da docência passa por todas as dimensões da vida humana, embora, na maioria das vezes, reduzimos os saberes e as atividades docentes às tomadas de decisões políticas e econômicas, cujas decisões são tomadas por um Estado que tem em vista uma única concepção, a econômica. Isso implica em dizer, que momentos de estudos reflexivos em torno dessas questões são de grande importância para a abertura de novas possibilidades de transformação das práticas pedagógicas dos docentes, uma vez que elas são constituídas e legitimadas pelos próprios educadores em seus fazeres cotidianos.

Cada educador é diferente em relação aos seus educandos e vice-versa, na percepção de tais diferenças, o diálogo pode e deve ser um instrumento das diferentes formas de *ler o mundo* coletivamente. É na coletividade que construímos e aprendemos novos conhecimentos, pois, conforme nos lembra Freire (2000, p. 68): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Assim, não há conhecimento que seja desprovido de significado, pois o significado atribuído a cada conhecimento obtido pelo sujeito está implícito na relação/interação que ele estabelece com o mundo e com os outros sujeitos, estabelecendo, assim, reais significados às dimensões política, econômica e cultural vividas por ele em coletividade.

Como afirma Freire (1987), a educação problematizadora e libertadora traz a esperança e também o compromisso com a transformação social e política, na afirmação da constituição e promoção de práticas pedagógicas que não neguem esses direitos, que não imponham pela domesticação da consciência, na legitimação da hegemonia opressora como um fato natural:

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpretação dos problemas. Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais das realidades, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade. Assim é que, no processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização

dos próprios temas. Por suas vinculações com outros. Por seu envolvimento histórico-cultural. (p. 67).

A docência fundamentada nesses princípios denota um diferencial emergente e necessário na formação do educador. Principalmente pelo fato de que a docência, na perspectiva de processo que ao mesmo tempo em que educa, liberta. É um processo que parte da investigação e problematização da realidade dos nossos educandos e nos impõe um profundo respeito às diferentes visões de mundo e não apenas na aplicabilidade de um currículo prescrito.

Podemos definir, assim, que as práticas pedagógicas passam pela condição de serem pensadas como um fazer coletivo, teórico e prático, que inclua a conscientização como fator de humanização, que perceba o desvelamento do mundo que oprime como condição para a sua superação.

Em geral, pensar atividade docente é pensar o ensino, mas pensar o ensino não significa apenas reproduzi-lo a modelos, mas sim ofertar possibilidades de mudanças para melhoria de vida de cada educando, na sua relação com o outro. Para que tal pensamento se concretize na prática, é preciso um repensar em um projeto de educação que se comprometa como processo de transformação da sociedade, num imperativo que inclua o exercício permanente das condições éticas e políticas: diálogo e luta. No pensar Freireano, é preciso que: “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”. (FREIRE, 1987, p. 120)

Saberes construídos pelos educadores no seu cotidiano profissional estão associados à mobilização e à elaboração na forma como são pensados, pois conforme salienta Gimeno Sacristán (2000, p.147): “uma série de razões de ordem diversa farão com que, de forma inevitável, o professor dependa, no desenvolvimento do seu trabalho, na elaboração mais concretas e precisas dos currículos prescritos realizadas fora da sua prática”.

Essas razões apontadas anteriormente nos levam a acreditar que a mobilização do saber docente é condicionada pelas concepções de ensino e outras instâncias que subsidiam a ação docente. Considerando as palavras de Gimeno Sacristán (2000), estamos afirmando que a prática educativa, como toda prática social, é determinada por um arcabouço de interesses que acabam por determinar sua ação, e mesmo quando parece permitir possibilidades, aponta limitações que acabam por dificultar o que deveria ser o seu foco de atuação.

Dessa forma, a relação com o ensino inclui parte das concepções de tudo que foi apreendido pelo educador desde a formação inicial em seus fundamentos e conceitos

intrínsecos. Assim, faz-se necessário o estabelecimento do diálogo para entender que o saber precisa ser concebido de forma mais ampla:

O ensino não é uma mera interação entre professores e alunos, cujas particularidades podem se relacionar com as aprendizagens dos alunos para deduzir um modelo eficaz de atuação, como se essa relação estivesse vazia de conteúdos que podem representar opções muito diversas, possibilidades de aprendizagens muito desiguais, desconsiderando que maneja instrumentos de aprendizagem muito diferentes e que se realiza em situações muito diversas. (GIMENO SACRISTÁN, p. 202).

Ressaltamos que a afirmação da citação anterior aponta para a necessidade de uma nova forma de ver e compreender a crise que atualmente circunda as práticas docentes. A concepção de ensino relacionado ao simples ato de ensinar é validada pelos conceitos cristalizados como transmissão de conhecimentos. Legitimados como real e concreto, são práticas que desconsideram a dimensão humana, que demanda de cada educador uma convivência mediada com o respeito a cada um dos seus educados. Nessa direção, Freire (1996), nos traz sua contribuição afirmando que:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educando que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã. (p. 31).

Assim, é preciso dizer que, na formação do professor, seja ela inicial ou continuada, torna-se fundamental que ela seja exercida com base na reflexão crítica do seu papel e da sua atuação, estimulando a busca constante e olhar mais atento para a docência em relação ao saberes prescritos e estáticos, que segundo Gimeno Sacristán (2000), se apresenta “para os professores como sendo uma necessidade conjuntural, não pode nem deveria se converter numa prática de controle e desprofissionalização dos mesmos, mas ser um meio entre outros possíveis e necessários.” (p. 151), assim, um projeto de formação como o Sala de Educador pode retomar essa discussão para o desenvolvimento de uma formação que torne essas práticas um exercício permanente.

Para Contreras (2012), a efetivação da concepção de uma educação libertadora como forma de emancipação docente passa pela configuração de converter os educadores em intelectuais críticos:

A reflexão crítica não pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro de ‘definir-se’ diante dos problemas e atuar consequentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que tem uma origem social e histórica [...] (p. 179).

Dessa forma, torna-se oportuno salientar que, a conexão entre a construção dos saberes e a prática docente torna-se uma busca constante, concebida como processo inacabado, promotor de diálogos e de síntese entre perguntas e respostas, imputando assim, uma constante revisão de conceitos e princípios.

A alfabetização se faz, então, um quefazer global, que envolve os alfabetizando em suas relações com o mundo e com os outros. Mas, ao fazer-se este quefazer global, fundado na prática social dos alfabetizando, contribui para que estes se assumam como seres do quefazer – da práxis. Vale dizer, como seres que, transformando o mundo com seu trabalho, criam o seu mundo. Este mundo, criado pela transformação de mundo que não criaram e que constitui seu domínio, é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história. (FREIRE, 1982, p. 20-21).

Ser alfabetizador no atual contexto exige uma prática baseada em fundamentos que permitam a compreensão de todas as outras dimensões que favoreçam a formação integral dos seus educandos. Destacar a alfabetização neste estudo passa pela preocupação em entender alguns pontos que se apresentam, às vezes, como sérios obstáculos neste campo tão complexo. São muitos os nossos questionamentos em relação à formação direcionada para estes profissionais ao atender as suas necessidades, seu perfil e suas preocupações frente a todas as cobranças que a eles são impostos a todo o momento, todas elas em sua grande maioria relacionada ao atendimento da lógica do mercado e do capital.

Assim, o processo educativo parte de uma concepção de relação dialógica entre educandos e educadores em seus círculos culturais, na busca da decodificação frente às problemáticas apresentadas, de uma análise crítica dos aspectos da própria prática social, que podem possibilitar a compreensão das práticas vigentes, evidenciando, assim, a unidade dialética entre o contexto teórico e o contexto prático:

Enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio do mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo. O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e libertação. Se não tivessem sido capazes de romper com a aderência ao mundo, emergindo dele, como consciência que se constitui na ‘ad-miração’ do mundo, como seu objeto, seria seres meramente determinados e não seria possível então pensar em termos de sua libertação. Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se; desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Dessa forma, consciência de e ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação. (FREIRE, 1982 p. 66, grifo do autor).

Se partirmos dessa concepção, a reflexão sobre a prática do alfabetizador se caracteriza pela necessidade da mediação no processo, na busca para o alcance do

desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. Assim, a aprendizagem passa a ser concebida como atividade de descoberta dos elementos e das condições em que ela se opera.

De acordo com Contreras (2012): “Não se trata, portanto, de simplesmente aceitar a prática reflexiva, e sim de analisar qual o tipo de vinculação com a ação que pretende estabelecer, sob que relações sociais realizá-la, a que interesses servir e que construção social apoiar com ela”.

3.5 O Projeto Sala de Educador como elo entre saberes e docência

O projeto Sala de Educador em Mato Grosso, como estratégia de formação vinculada à política educacional de Estado a partir de 1997, foi ratificado no ano de 2003 e consolidado, através da SEDUC no ano de 2010. A proposta deste projeto tem como objetivo ofertar a formação continuada em serviço e de forma presencial para os profissionais da Educação Básica. Por ocasião deste estudo este projeto completou uma década de atividade em torno da formação docente, assim, temos como ponto de partida as práticas pedagógicas dos docentes em seus *lócus* de atuação. Para Freire (1996, p. 26): “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, [...], em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade”.

A reflexão que fazemos torna-se oportuna, tendo em vista que é no *lócus* de atuação dos docentes alfabetizadores que promovemos a nossa investigação, análise e reflexão das suas produções, podendo, assim, apresentar novas propostas de intervenção educacional e social, repensadas na intenção de que novas as contribuições sejam construídas de forma significativa.

É possível perceber como alguns aspectos da formação continuada podem contribuir para a dinamização das práticas docentes, ainda que de forma tímida, dada as condições e interferências externas relacionadas às tomadas de decisões políticas e econômicas por parte do Estado, que na concepção transformadora de Marx (2009, 31):

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, com base no seu processo real de vida [...]

Assim, o caráter da ação docente é postulado pela ação humana em suas dimensões sociais, políticas e econômicas, uma vez que tal ação está impregnada pelas questões relacionadas a cada docente e a cada situação vivida e pela sociedade no momento. Portanto, essa reflexão nos leva à afirmação de Alarcão (2001), a qual nos diz que:

A reconsideração paradigmática que se reconhece como equilibradora dos destinos da humanidade aponta em um sentido educacional e formativo que estimule, facilite e promova nos cidadãos as suas competências de pensamento e de reflexão crítica e metacrítica que, de forma coerente e conjunta, permitam a continuidade dos processos de aprofundamento científico, econômico e tecnológico, porém, em um quadro de inteligibilidade do mundo, percebido como menos desagregadores e menos bárbaros. (p. 90).

Outro aspecto importante é o das avaliações constantes que devemos fazer em nossos empreendimentos educativos. O Parecer Orientativo/2015 nos alerta para que possamos “trazer os resultados dessas avaliações para o estudo no Sala de Educador como componente do diagnóstico que impõe a tomada de decisões, principalmente quando eles não se mostram satisfatórios [...]”, leva à compreensão de que a formação dos docentes dos anos iniciais, passa pela necessidade de ser pensada como articulação de tais competências, como eminente necessidade na formação continuada, principalmente por que estão relacionadas a novos fatores da globalização, que trazem para o espaço da escola questões relacionadas ao uso das tecnologias e novas formas de comunicação e expressão.

Assim, as dimensões do ensino passam por essa articulação, como propõe Alarcão (2001): da competência técnica, humana e sócio-política na ação docente. Dessa forma, é preciso ter claro que cada criança tem um jeito especial de olhar e pensar o mundo, ou seja, cada criança tem o poder de criar e significar diferentes situações para todas as coisas que estão à sua volta. Nessa perspectiva, os autores que em seguida os recorreremos nos dão a certeza das urgências de algumas transformações vitais nos nossos espaços educacionais.

Num repensar contínuo das urgências que se apresentam como necessárias à formação docente, Pimenta (2001, p. 56) ressalta que: “Para isso a Pedagogia precisa revelar de modo crítico/analítico as contradições sociais [...]”, no sentido que “[...] Nesse e empreendimento pode revelar os “resíduos” (as contradições) da práxis humana, que, ao serem articulados pelos educadores em um projeto global e concreto (praticamente), podem engendrar uma nova ordem social humana”. Na perspectiva sócio cultural, a criança tem seu tempo de aprendizagens nos movimentos, nas brincadeiras e na relação com o outro. Aos poucos, introduzir-se-á o conhecimento curricular, na medida em que seja demonstrado por elas, um real interesse.

Na concepção de Paulo Freire, a educação deve despertar nas pessoas o pensamento livre e solidário na construção de seus próprios mundos através de dois legados: *diálogo e trabalho coletivo*. Para a criança, tais legados são de extrema importância, através do diálogo o professor pode promover situações de inter-relações entre as crianças e ajudá-las a tomar decisões, construir e compreender regras, cooperar, planejar, compartilhar e enfrentar os

desafios. É um processo dialético que valoriza a aprendizagem na diversidade através dos gestos, palavras, sons, desenhos e escrita – como instrumentos para a criança pensar e construir e conhecer o mundo e a si mesma.

Nessa mesma direção, o pensamento de Vygotsky é conclusivo, nas palavras de Rego (2003):

A noção de constituição do homem como ser histórico traz implícita a concepção de que não há uma essência humana dada e imutável, pelo contrário, supõe um homem ativo no processo contínuo e infinito de construção de si mesmo, da natureza e da história. Esse processo não é linear e unidirecional, pois está intimamente relacionado à evolução histórica das necessidades e dos interesses culturais. De acordo com esses postulados, deve-se partir da atividade real deste homem para estudar o processo de seu desenvolvimento intelectual. (p. 98)

Assim, entender o processo de desenvolvimento da criança que chega ao Ciclo de Alfabetização constitui-se desafio para a formação continuada destinada aos seus alfabetizadores, no propósito de descobrir e interpretar que em cada criança existem inúmeras maneiras de ver e interpretar o mundo. A criança, ao longo do ciclo da alfabetização poderá assimilar conceitos da escrita, da leitura, dos números e de tudo mais que estiver ao seu alcance, permeado sempre pela maneira lúdica, intermediada pelos movimentos, pela afetividade, linguagem e signos.

Essas dimensões e aspectos destacados anteriormente também estão presentes no documento oficial da SEDUC, o qual institui a organização do PSE e reafirma que: “[...] é preciso que a reflexão tome como base [...] buscar soluções de forma articulada a uma metodologia investigativa voltada para a pesquisa colaborativa da ciência e da realidade sociocultural e econômica do grupo social na qual a escola está inserida”. (MATO GROSSO, 2010, p. 24).

Nessa perspectiva, é necessário garantir no planejamento, na organização e execução das atividades formativas no projeto Sala de Educador a sistematização desses conhecimentos e o enfrentamento dos desafios que se apresentam, até que se consolide plenamente a articulação entre os saberes docentes e as práticas pedagógicas que determinam os tempos da criança, na escola e fora dela.

Enfim, diante de todas essas reflexões, consideramos que as políticas educacionais instituídas no espaço escolar, atingem cada vez mais cedo as parcelas de faixas etárias mais precoces nas nossas escolas, são orientados pela lógica do sistema capitalista no espaço de formação de professores, cuja lógica está instituída e consolidada em cada escola da rede pública estadual. Assim, é preciso que seja considerado todo o emaranhado que se forma no

contexto escolar, onde cada educador se vê impelido a seguir determinadas orientações a que se veem submetidos, muitas vezes, reforçadas pelas próprias práticas na formação continuada.

Mas é preciso que estejamos atentos, pois no final de todo esse processo é que se encontra o aluno frente a um currículo que se encontra em desenvolvimento, muitas vezes, tornando-se refém de toda essa organização, entendida por Gimeno Sacristán (2000), como uma confluência de práticas:

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração [...], como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido. [...]. Trata-se, pois de um campo de atividade para múltiplos agentes. (p. 101).

Conforme Gimeno Sacristán (2000), as discussões sobre as práticas pedagógicas orientadas no campo curricular exigem de nós uma compreensão dialética a partir da constituição do pensamento curricular, ao longo da história da educação brasileira e como ela vem se constituindo em nossas escolas a partir dos anos iniciais, ou seja, no ciclo da alfabetização.

Dessa forma, compreendemos que a primazia de uma formação docente repousa na sua capacidade de potencializar as possibilidades de contribuição para as práticas pedagógicas, considerando que a formação docente seja apoiada em base científica que para Libâneo (2011, p. 80): “Pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação”.

Como proposto no Documento Orientativo/2014, a política dos Ciclos de Formação Humana, instituída pela SEDUC propõe ações articuladas:

Nas escolas Organizadas por Ciclos de Formação Humana, as responsabilidades são compartilhadas, nesse sentido, todos os profissionais da escola devem compreender a necessidade/importância de assegurar a permanência do educando na escola e seu avanço nos estudos. (p. 11)

Em função disso, há que se ressaltar a relação com outras dimensões que ultrapassam a pedagógica, em que pese cada educador, tomar consciência da sua prática, do seu poder e responsabilidade, tanto em termos individuais quanto coletivos.

Numa análise das temáticas apresentadas para estudos formativos a partir do PSE no ano de 2014, num universo de doze encontros previsto para ser efetivado entre abril e setembro desse ano, havia a proposta de dois encontros por área do conhecimento, um tema específico intitulado “A importância da Leitura e Escrita desde os anos iniciais”, Sob a coordenação de uma professora da área da Linguagem e um encontro geral destinado às

questões da Diversidade. Na análise do cronograma do PSE/2015, chamou-nos a atenção o título do projeto: “Ressignificando as práticas pedagógicas **em função da elevação dos índices das avaliações externas**”. (Grifo nosso). Com relação aos temas propostos para o ano de 2015, eles adquirem um novo formato segundo o Documento Orientativo 2015:

Os profissionais não docentes serão contemplados com estudos e pesquisas com dimensões globalizadas, na perspectiva de produção do conhecimento específico da sua área de atuação a qual perpassa pela organização social e política, ampliando assim, a visão da servidão referente ao desenvolvimento pessoal e sócia, produção e reflexão sobre o cotidiano escola. Para concretizar esta proposta de estudos de formação serão organizados da seguinte forma:

- Sessões de estudos compartilhados e coletivos seguidos de socializações.
- Organização e distribuição de leituras por área de conhecimento e/ou atividades [...].
- Seleção de textos que orientem a ação do professor e dos demais profissionais da educação [...].
- Organização de cursos, palestras, oficinas [...] com a parceria da UNEMAT [...] CEFAPRO [...] SEDUC/MT.

O Documento segue ainda orientando os tempos e forma de organização dos grupos, salientando que: “os grupos de estudo se reunirem por área para os planejamentos das atividades para melhoria das proficiências serão trabalhados os temas a seguir, que foram sugeridos pelos próprios grupos”. Os temas destinados aos estudos da pedagogia foram: Água (consumo, desperdício, produções e leituras de vários gêneros textuais, sustentabilidade e desmatamento), finalizando com a proposta de um seminário das atividades desenvolvidas.

Nesse viés, temos a compreensão de que as linhas de ações se contrapõem a uma proposta educacional que contemple a emancipação do sujeito ativo na relação com a aprendizagem mediatizada pelo diálogo, que no entendimento de Libâneo (2011, p. 82): “uma questão crucial que decorre dessa perspectiva é saber que experiências de aprendizagem possibilitam mais qualidade cognitiva no processo de construção e reconstrução de conceitos [...]”.

Assim, podemos ter a compreensão de que o processo de organização do projeto de formação de professores alfabetizadores necessita estar fundamentado em princípios de promoção da autonomia para atuar de forma crítica diante de todos os desafios que emergem do contexto da escola. Nas palavras de Alarcão (2001, p. 24):

Considerando os professores como co-construtores da escola, acredito que a participação ativa e crítica na vida da instituição contribuirão para o desenvolvimento do conhecimento sobre a própria escola. Será assim um conhecimento gerado na interação com a natureza e os problemas da escola que, a partir do que for específico de cada uma, poderá, de forma iluminativa ou comparativa, assumir por transferibilidade um caráter de tendência global. Será uma epistemologia da vida da escola desenvolvida a partir da co-construção reflexiva sobre a sua missão, as suas atividades e as consequências delas decorrentes.

Nosso objetivo neste capítulo foi o de apresentar estudos que potencializem a reflexão em torno da importância da formação do professor alfabetizador, que diante do processo, precisa considerar não somente os aspectos da aprendizagem curricular na formação da criança, mas mediatizar os aspectos culturais do educando, tendo em vista um novo estabelecimento de relação, organização e integração da proposta pedagógica.

Diante do que foi exposto neste capítulo, entendemos que em uma formação continuada prevalecem sempre os aspectos que dão condições para que o docente consiga articular o processo de ensino com a descoberta e a curiosidade da criança. Nesse viés, a organização do projeto Sala de Educador, nas atividades de formação continuada, tem condições de viabilizar formas de o educador compreender e desenvolver ações para além do ensino formal, que se constituam numa intervenção de ordem social, viabilizando o projeto de aprendizagem em um projeto social, que se atente para a melhoria da qualidade de vida não apenas do aluno, mas principalmente do cidadão.

CAPITULO IV

A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO SALA DE EDUCADOR PARA A ALFABETIZAÇÃO: OLHARES E DESVELAMENTOS

Neste último capítulo analisamos os dados coletados a partir do questionário, da observação e da leitura de documentos relacionados com a temática apresentada. Neste capítulo procuramos retomar os objetivos propostos com as questões que subsidiaram a presente pesquisa, bem como, sobre as questões que nortearam este estudo na sua relação com as estratégias metodológicas que foram utilizadas. É o momento em que apresentamos ao leitor os horizontes por nós vislumbrados. A relação direta das reflexões teóricas nos permitiu acolher diferentes olhares sobre as possibilidades e as ações das nossas interlocutoras envolvidas na pesquisa.

Os conceitos de desenvolvimento, de aprendizagem e processo de alfabetização, discutidos no capítulo anterior, foram importantes para a compreensão e apreensão dos dados coletados ao longo da pesquisa.

Assim, apresentamos, a partir das falas das interlocutoras, alguns recortes para que sejam discutidos no formato em que a pesquisa se propôs, ou seja, compreender, a partir do das ações desenvolvidas no projeto Sala de Educador, a relação/contribuição da formação para com as práticas pedagógicas das interlocutoras da pesquisa, numa constante reflexão sobre as situações cotidianas em que implicam concepções de desenvolvimento e aprendizagem.

Tomamos como base uma perspectiva em que não há intenção de apontar consolidação de consensos ou linearidades, mas de se estabelecer a constituição de espaços de problematização, e, se possível, de transformação.

Para que o leitor entenda melhor o conteúdo deste capítulo, retomamos de forma mais sintetizada alguns pontos que caracterizam a constituição de uma pesquisa educacional alinhada a abordagem qualitativa como um meio de investigação viável para a apresentação de resultados que vêm sendo produzidos nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, atualmente.

Na sequência, apresentamos o processo de produção, sistematização do contexto empírico, a caracterização do perfil das interlocutoras e o percurso da produção dos dados apresentados pelo estudo, cujos dados procuramos relacioná-los ao processo de classificação e de organização – vamos apresentando os resultados encontrados em categorias e

subcategorias, primando, por acrescentar algo a mais sobre a temática, zelando para que esta apresentação ultrapasse uma mera descrição, na tentativa de apontar e estabelecer relações que proporcionem novas possibilidades de estudos e reflexões sobre o que pensam as educadoras interlocutoras nessa pesquisa.

4.1 Contexto institucional e *lócus* da pesquisa

O espaço empírico desta pesquisa foi uma Unidade Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, localizada no município de Cáceres, na seleção do *lócus*, consideramos o fato desta unidade ser uma instituição pública e deter características que contemplaram aos critérios propostos pelo projeto na seleção do contexto empírico e das interlocutoras da pesquisa, relacionando-se diretamente com o objeto de estudo.

A unidade escolar escolhida, atualmente oferece apenas o ensino fundamental, organizado em Ciclos de Formação Humana, dividida em três Ciclos, totalizando o ensino de nove Anos, sinalizado pela Lei nº. 9.394/1996, tornando-se meta da educação nacional pela Lei nº. 10.172/2001 e instituída nacionalmente em seis de fevereiro de 2006 através da Lei nº. 11.274 com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

Segundo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP/2011), a Instituição é considerada como de porte médio e está localizada em um bairro periférico da cidade de Cáceres-MT, por atender crianças com peculiaridades histórias de vida e baixo desempenho no processo da escolarização. Ainda segundo esse documento, atualmente a escola pesquisada possui alunos entre a faixa etária de seis a catorze anos, tendo novecentas e trinta e seis matrículas, sendo novecentos e nove alunos frequentes e vinte e sete transferidos. A escola possui quadra poliesportiva, biblioteca, espaço para escovação, posto de saúde, auditório, laboratório de informático com acesso à internet, amplo refeitório equipado com mesas, assentos, fogões industriais, copos, canecas e pratos de vidros e talheres de inox.

Segundo relatórios fornecidos pela secretaria da escola, o perfil socioeconômico dos alunos da escola é bem diversificado e aproximadamente 50% estão cadastrados no programa Bolsa Família. Todos os professores da escola são habilitados no ensino superior e atuam em suas respectivas áreas. A escola trabalha na perspectiva da Educação Inclusiva, para o atendimento especial destina salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE)/Sala Multiuncional, nos dois períodos diurnos.

4.2 Quem são as interlocutoras da pesquisa?

Para compreender o mosaico dos participantes deste estudo, determinamos como participantes da pesquisa as professoras alfabetizadoras e gestoras da escola. Nesta

composição, adotamos como critério um número maior de professores efetivos na unidade escolar, assim, pensados no sentido de garantir a participação de um número maior de sujeitos até o final do processo da pesquisa, ainda que todos participassem efetivamente das formações ofertadas via projeto Sala de Educador (PSE) e outro fator essencial na escolha dos docentes foi que tivessem experiência com as práticas da alfabetização, para dar mais consistência às questões propostas pela pesquisa.

Os critérios anteriormente apresentados foram fundamentais para a estruturação do grupo, a partir do qual, construímos os dados apresentados neste Estudo de Caso. *A priori*, todos os professores contatados demonstraram interesse e disponibilidade, sendo seis professoras alfabetizadoras, uma coordenadora pedagógica que acompanha as atividades do ciclo e a diretora da unidade escolar, totalizando, assim, oito interlocutoras.

A pesquisa, efetivamente, teve seu início após ser entregue aos sujeitos um questionário contendo questões fechadas, com o objetivo de levantar o perfil das participantes como demonstramos no quadro a seguir. Na sequência, aplicamos o questionário, com questões abertas, com a finalidade de esclarecer e servir como instrumento norteador sobre as questões relacionadas à pesquisa, com espaços que ofereciam possibilidades de supressões ou de acréscimos de questões, para que cada um expusesse seus pontos de vista.

Quadro 1. Perfil informativo das interlocutoras da pesquisa

Interlocutora	Formação	Situação Profissional	Tempo de Serviço	Participa do PSE
Acuri ⁹	Pedagogia e Especialização <i>Lato Sensu</i> na área	Professora efetiva	10 anos de atuação na alfabetização e sempre nesta mesma unidade escolar.	Participante efetiva no PSE
Bacuri ¹⁰	Matemática (licenciatura) possui especialização <i>Lato Sensu</i>	Professora efetiva (gestora)	Atuou nessa unidade escolar no 2º e 3º Ciclos nos últimos 05 anos.	Participante efetiva no PSE.
Buriti ¹¹	Pedagogia	Professora efetiva	Tem menos de 02 anos de experiência na alfabetização	Participante efetiva no PSE.
Babaçu ¹²	Pedagogia	Professora interina	06 anos de experiência na alfabetização nesta e em outras unidades	Participante efetiva do PSE
Carandá ¹³	Pedagogia	Professora interina	06 anos de experiência nesta mesma unidade escolar e na alfabetização	Participante efetiva no PSE
Macaúba ¹⁴	Pedagogia	Professora interina,	02 anos de experiência atuando nessa unidade	Participa efetivamente das formações no PSE
Indaiá ¹⁵	Pedagogia	Professora efetiva	10 anos de experiência no ciclo da alfabetização sempre nessa unidade escolar	Participante na formação do PSE.
Tucum ¹⁶	Pedagogia	Professora efetiva (Gestora)	01 ano de experiência na alfabetização, com atuação também no 2º e 3º ciclo nesta unidade escolar	Participante efetiva do PSE

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados oriundos da aplicação do questionário, 2015.

As informações contidas no quadro apresentam dados sobre o perfil acadêmico e profissional de cada participante da pesquisa, apresentando aspectos relevantes a serem

⁹ Uma das principais palmeiras usadas pelos índios *Guatós* nas áreas inundadas do pantanal.

¹⁰ Palmeira também conhecida como Landirana, o óleo retirado de suas castanhas é considerado pelos índios como fitoterápico para as picadas de cobras, aranhas e outros insetos.

¹¹ Também é conhecido com palmeira do brejo, o óleo extraído da sua fruta é utilizada pelos indígenas como energético natural e no combate ao envelhecimento.

¹² Palmeira famosa, pelo seu alto grau de aproveitamento, pode atingir até 20 metros de altura.

¹³ Do Tupi *Karandá*, é uma palmeira nativa da eco-região do *Chaco*, que fica situada entre Brasil e Bolívia.

¹⁴ Palmeira que produz cocos pequenos, muito apreciados pelos habitantes da região do Pantanal e se apresenta como matéria prima promissora para a produção de biodiesel.

¹⁵ Palmeira pequena e de ciclo de crescimento lento, do Tupi *Iniyá*, que significa “fruto de fios” por suas fibras serem utilizadas para fazer rede de dormir e para cobrir telhados.

¹⁶ Palmeira que cresce junto às touceiras chamadas de “tucunzeiros” – tem um fruto adocicado e saboroso utilizado para a pesca do Pacú no pantanal.

considerados a começar pelo fato de que, com exceção de uma, todas as demais interlocutoras deste Estudo de Caso têm formação em Pedagogia, tempo considerável de vivência na prática de alfabetização e participação efetiva na formação continuada ofertada pelo Projeto Sala de Educador. Todas essas referências consideramos importantes e contribuem significativamente para os resultados do processo educativo.

Assim, trazemos para discussão os primeiros dados. Vale lembrar que cada uma das interlocutoras deste Estudo de Caso apresenta aspectos de vivências diretamente relacionadas com o 1º Ciclo, em especial com a alfabetização. Ao considerar o tempo de serviço, percebemos que todas têm em média um bom tempo de experiência, fato que não nos permite afirmar que esse tempo de experiência esteja diretamente relacionado a um bom ensino, dado que:

A relação entre as qualidades das atuações profissionais e as experiências da prática docente reflete também a dialética entre, por um lado, condições e restrições da realidade educativa e, por outro, formas de viver e desenvolver a profissão enquanto atitudes e destrezas postas em jogo pelos membros concretos da profissão, esta dialético é um jogo de condicionante e influencias mútuas. (CONTRERAS, 2012, p. 83).

Essas situações dicotômicas ensejam receber um tratamento em diferentes configurações, em que tais práticas sejam revestidas pelo processo de uma reflexão permanente, o que pode ser favorecido dentro do espaço da formação continuada, que poderá favorecer o aparecimento de novas formas e possibilidades.

Independente do tempo de atuação e da experiência de cada professor, um espaço de formação docente se constitui para cada um desses docentes, como um espaço de promoção de autonomia na reinvenção das práticas educativas e em suas competências profissionais. Para Contreras (2012), é através da competência profissional que podemos atingir o desenvolvimento do compromisso ético e social.

Consideramos relevantes essas primeiras impressões apresentadas, elas nos indicam percursos necessários para esclarecimento acerca do objeto de estudo aqui apresentado, na aproximação com as nossas parceiras de pesquisa e na compreensão da questão levantada neste estudo.

4.3 As professoras e a formação continuada no Sala de Educador: diferentes olhares para uma mesma direção – as práticas de alfabetização

O processo investigativo nos levou a buscar formas de compreensão do que se passa, a partir das reflexões dos docentes na formação continuada, no que diz respeito às práticas de alfabetização e sua efetivação nos espaços educativos, a utilização dos diferentes instrumentos

de construção dos dados a partir dos escritos dos professores como a ferramenta mais importante de produção dos dados e como possibilidade reflexiva para o interlocutor.

Para dar início às primeiras análises, realizamos uma leitura e uma releitura de todo o material que estava relacionado ao objeto de estudo e ao perfil de cada profissional, informações necessárias para que fique clara a apresentação social de onde partimos, zelando pelo caráter qualitativo na análise de conteúdo.

A organização do material se sucedeu após uma intensa leitura, para primeiro definir as unidades de registros, e depois, as unidades de contexto, de onde emergiram as mensagens em trechos mais significativos, procedendo, assim, a análise propriamente dita de todo o material coletado em categorias analíticas.

4.4. Análise dos dados: primeiras impressões

Na aplicação da análise de conteúdo, recorreremos às etapas consideradas básicas para a sua realização, etapas que consistem na descrição analítica e interpretação com referencial teórico, com foco nos objetivos do estudo para possibilitar a compreensão da relação de como a formação continuada em suas reflexões contribui para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ciclo da alfabetização a partir das mensagens apresentadas pelos escritos das professoras e as enunciadas nos diferentes ambientes educativos nos quais desenvolvemos a observação sobre as práticas das interlocutoras da pesquisa, e também na leitura de alguns documentos relacionados com a temática da pesquisa, que no conjunto, apresentaram aspectos reveladores para encaminhamentos e reflexões acerca dos desafios e avanços que cercam atualmente o espaço da alfabetização.

A análise da relação entre formação continuada de professores e práticas pedagógicas na alfabetização é um desafio que exige a compreensão da constituição de categoria em torno desses dois eixos como necessários, considerando que ambos estão interligados em um processo de *práxis*, como um conjunto permeado pelos diferentes fazeres da constituição pedagógica.

Para Bardin (2011, p. 147): “[...] categorias não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo. A maioria dos procedimentos de análise organiza-se, no entanto, em redor de um processo de categorização”.

Assim, a análise nessa perspectiva implica na compreensão da importância dos resultados da pesquisa para a unidade escolar, para o ciclo da alfabetização, e em especial, para as docentes que participaram como interlocutoras da pesquisa.

4.4.1 O desenho categorial

Para que fiquem bem explicitados os resultados encontrados nesta pesquisa, estruturamos a partir desse item, através de um esquema categorial, a apresentação do texto no formato de categorias e subcategorias de análises.

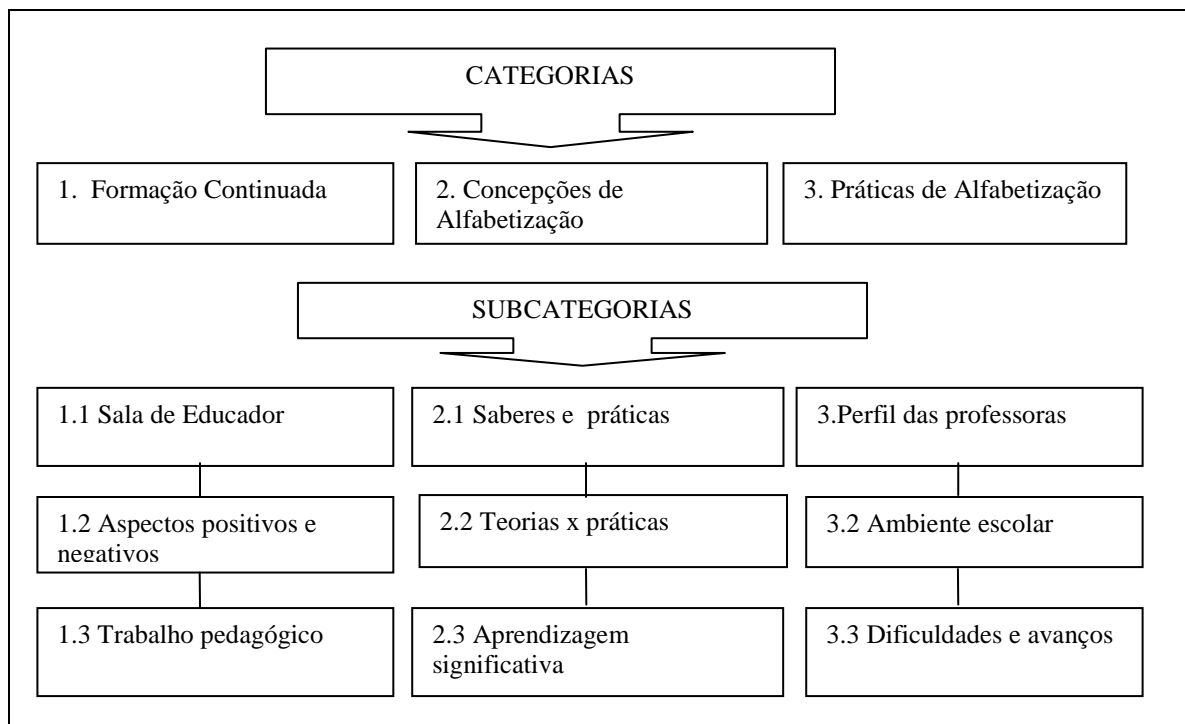
A primeira categoria se define por: **“Formação Continuada”**. Suas subcategorias se desmembram em: *Sala de Educador, Aspectos positivos e negativos e o Trabalho Pedagógico*. Nessa categoria, temos como intenção, compreender a relação estabelecida pelo professor alfabetizador na realização de ambas as atividades para o seu desenvolvimento profissional.

A apresentação da segunda e da terceira categoria, que trazem as temáticas: **“Concepções de alfabetização”** e **“Práticas de Alfabetização”**, ambas estão diretamente relacionadas com as práticas pedagógicas e com o a concepção de desenvolvimento e aprendizagem na alfabetização. Assim, as abordagens nessas subcategorias vão apresentar algumas reflexões acerca de: *Saberes e práticas, Teorias x práticas, Aprendizagens significativas*, também *Perfil das professoras, Ambiente escolar e as Dificuldades e avanços*. Nessas duas categorias, a abordagem está diretamente relacionada aos aspectos pedagógicos do professor alfabetizador, foco desse estudo.

A seguir, apresentamos os dados que se constituem como revelações de um contexto docente dentro de uma área específica do processo educacional que é a da alfabetização no 1º Ciclo, e que são relevantes para a compreensão do objeto do estudo. Essa configuração, representada no quadro a seguir mostra um desenho composto pelas categorias e subcategorias que são colocadas em análise.

A organização categorial tem como objetivo relacionar os aspectos relevantes às articulações dos dados, como possibilidades de respostas aos questionamentos. Dessa forma, as categorias e subcategorias se apresentam a partir de organização em blocos de mensagens das interlocutoras apreendidos pelos diferentes instrumentos aplicados na coleta dos dados, que de acordo com o sentido, apresenta um delineamento inerente aos aspectos específicos, suscitando, assim, as categorias e subcategorias, conforme apresentamos no quadro 2, a seguir.

Quadro 2. Categorias e subcategorias de análises elaboradas a partir das respostas do questionário, caderno de campo (observação) e análise de documentos 2014/2015



Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2015.

O quadro acima apresentado tem uma organização didática com o propósito de servir como subsídio para o acompanhamento das análises das categorias principais e suas subcategorias.

4.4.2 Categoria 1: Formação Continuada

As reflexões abordadas a partir desta categoria referentes à formação continuada são abordagens relacionadas às falas apresentadas pelas interlocutoras da pesquisa a partir das respostas contidas nos questionários aplicados. Algumas questões apresentam relações com discussões apresentadas no Capítulo II desta dissertação, que trata especificamente da temática da formação de professores.

As discussões reflexivas com aportes em diferentes autores utilizados em capítulos anteriores apontam para a necessidade de um repensar nas diferentes formas de conceber a formação do profissional docente, nesse caso, em especial, a formação do docente alfabetizador, o que implica conceber suas concepções e práticas como aspectos de uma profissão, que como as demais, corre sempre o risco de se constituir numa prática utilitarista ou tecnicista, imposta pelo capitalismo.

Seguindo por esta vertente, numa análise crítico interpretativa, com base na categoria 1 e sobre os dados que se apresentam nas subcategorias, encontramos os mais diferentes desafios nas concepções e práticas no trabalho docente. Para Milanesi (2008, p.16):

Abordar a formação de professores como ‘objeto’ de estudo [...] é assumir determinadas posições tanto de caráter epistemológico, como ideológico e cultural relacionado ao ensino, aos professores, à escola e aos alunos, no sentido de possibilitar situações de tomadas de decisão em relação à consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente.

O assumir dessas diferentes posições vai requerer um projeto que desenvolve a formação continuada de professores uma redefinição da concepção do que seja o trabalho profissional docente como uma práxis de associação de formação técnica e científica e formação em que se proponha o desenvolvimento intelectual, filosófico voltado para a constituição de uma consciência social, como propõe Marx (2009, p. 32):

Não tem história, não tem desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que ao mudarem essa realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.

Assim, a formação docente pode ser concebida em uma dimensão das possibilidades de reinvenção do trabalho pedagógico em que a escola se abra como espaço de formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel social e transformador das estruturas vigentes na sociedade em que vivemos.

Para Saviani (2000), a filosofia ocupa lugar relevante na formação do educador que perspetive uma educação diferente, que se desprenda das amarras da lógica do capitalismo. Segundo Mochocovitch (2004, p. 13): “A possibilidade de dominação é dada [...], por dois fatores: a interiorização da ideologia dominante [...] [...] e a ausência de uma visão de mundo coerente e homogênea por parte das classes subalternas que lhes permita a autonomia”.

Dessa forma, a formação docente, atualmente tem sido uma questão bastante discutida e nos leva a pensar como projetos de formação como o Sala de Educador têm desenvolvido este papel na preparação de profissionais que atendam a essas diferentes dimensões tão emergentes na atualidade. Contreras (2012, p. 95) reafirma essa questão ao dizer que:

A consciência de estar num âmbito de atuação com um claro componente político está também em relação com outro aspecto: o da significação política sob a qual se desenvolve a prática educativa. Se a educação for entendida como um assunto que não e reduz apenas à sala de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar [...]. Parece, então, legítimo perguntar-se como parte da prática profissional do ensino, pela forma em

que a escola colabora de fato e deve colaborar à promoção de práticas que têm um claro significado social.

Nessa citação, o autor nos leva a entender a necessidade de uma clara posição filosófica, em que o trabalho docente não se confirme ou se submeta às condições dadas como natural, mas que associa seu trabalho a uma condição de favorecimento da transformação necessária de determinadas realidades.

Não se trata, portanto, apenas de trabalhar a formação numa dimensão técnica ou por acumulação de conhecimentos, pois a competência do profissional docente ultrapassa esses limites. Para Contreras (2012), a competência profissional transcende o sentido técnico do recurso didático e afirma que:

Da mesma forma, ao ser o ensino uma prática social cuja realização não depende só das decisões tomadas pelos docentes em suas salas de aula, mas de contextos mais amplos de influência e determinação, a competência profissional deve ser colocada em relação com a capacidade de compreensão da forma em que estes contextos condicionam e mediam seu exercício profissional, bem como com a capacidade de intervenção nesses âmbitos (p. 93).

Assim, falar de formação docente e não compreender tal prática como somente uma forma de capacitação do profissional para assumir determinadas responsabilidades, a sua competência profissional extrapola determinados limites, como afirma Gimeno Sacristán (*apud* CONTRERAS, 2012, p. 95): “[...] um professor não pode se tornar competente naquelas facetas sobre as quais não tem ou não pode tomar decisões e elaborar juízos arrazoados que justifiquem suas intervenções”. Assim, o exercício da competência profissional docente passa pela dimensão da compreensão de que este exercício não é um processo de acumulação de conhecimentos técnico, mas de uma constante reflexão filosófica por parte do docente sobre os significados de sua ação de ensinar.

Para Contreras (2012) o trabalho de ensinar traz para o profissional, três exigências básicas: o contexto educacional, seu propósito e sua realização. Então concluímos que um processo de formação implica em novas exigências para que seus profissionais entendam e adquiram a tão desejada autonomia profissional.

Diante do que foi exposto, nos recorreremos a uma questão importante colocada por Milanesi (2008): Qual deveria ser o papel social dos professores?

A esse respeito, nos recorreremos a Gamboa (2012) em sua definição epistemológica do homem na perspectiva crítico dialético, ao afirmar que:

O homem é considerado [...]. [...] como um ser social, no sentido do indivíduo incluído no conjunto das relações sociais, dependendo da formação social na qual se situa e da correlação de forças existente, o homem se converte em força de trabalho, mão de obra, especialista, capital humano, sujeito capaz de transformar a realidade,

ator e criador da historia etc. apesar de ser histórica e socialmente determinando, também é capaz de tomar consciência de seu papel histórico, de educar-se por meio das ações políticas e de liberar-se por meio da prática revolucionária. (p. 161).

Assim, a partir dessas reflexões e considerados os dados advindos dos registros das professoras alfabetizadoras, apresentamos com destaque as Categorias e Subcategorias na organização dos quadros a seguir.

Quadro 3. Categoria e subcategorias 1

Categoria 1: Formação continuada	1.1 Sala de Educador
	1.2 Aspectos positivos e negativos
	1.3 Trabalho pedagógico

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2015.

A categoria 1 vai tratar das questões de questões abordadas *in lócus*, considerando o fato de suas implicações ontológicas, considerando que as questões implícitas nesta categoria não pode vir a se compreendidas desconectadas de uma relação dialética, elemento essencial para o desenvolvimento de um estudo na perspectiva materialista.

4.4.2.1 O Sala de Educador

Nesta primeira subcategoria constatamos por meio das falas das professoras alfabetizadoras os diferentes motivos que as levam a participar da formação ofertada pelo projeto, considerando-o, assim, importante para sua prática pedagógica. Buscamos nas leituras as significações atribuídas pelas alfabetizadoras a partir dos seus escritos no questionário aplicado na pesquisa, que tem como primeira indagação: você participa da formação continuada no Sala de Educador?

Sim, participo das formações no Sala de Educador, das discussões e tento aplicar tudo o que é discutido e ensinado na troca de experiências, oficina de confecção de materiais, palestra, etc. Percebo também a mudança de atitudes perante algum assunto exposto e a vontade de mudar e fazer o melhor para a escola (ACURI).

Sim, a sala do educador é de responsabilidade da coordenação pedagógica, porém procuro contribuir no projeto desde a sua elaboração, auxiliando nos encontros e participando como professora. Nos dois ultimo anos tivemos uma formação muito boa, com temas ligados diretamente a sala de aula, no entanto, ainda é preciso que muitos professores se dediquem mais, levem mais à sério a formação (Bacuri/Gestora).

Participo ativamente das formações no Sala de Educador, procurando sanar minha dúvidas durante as discussões referente ao tema, ou seja, fazer um paralelo entre a teoria e a prática. A formação proporciona momentos significativos de trocas de conhecimentos, onde temos a oportunidade de conhecer o trabalho que cada professor e funcionário desempenham na escola (BURITI).

A Sala de Educador, pra mim, vem colaborar no desenvolvimento das atividades na sala de aula, os encontros são muito bons, pois possibilita que o professor possa trocar vivencia e assim, enriquecer nossos conhecimentos (BABAÇU).

Na formação do projeto Sala de Educador, meu papel é de ouvinte e participante, é um ambiente que você pode e deve dar sua opinião e também sugestão. Com a Sala de Educador, os professores discutem entre si e com a coordenação a melhor maneira de alfabetizar. O que aprendemos na formação é aplicado na sala e depois apresentamos na formação (CARANDÁ).

Sim, participo da formação na Sala do Educador para aprender com os teóricos estudados, os relatos de experiências para que possa contribuir na minha prática pedagógica (MACAÚBA).

Como participante da Sala do Educador, realizamos atividades previamente programadas como estudos teóricos e o meu papel como professora, bem como todos os demais, é de inovar, reavaliar e aprimorar os conhecimentos profissionais através de estudos, análises e reflexões frente às mudanças tecnológicas, políticas e administrativas em todas as áreas da profissão (INDAIÁ).

Sim. Participo das formações no Projeto Sala de Educador, organizando e participando diretamente das atividades propostas pelo cronograma do projeto. Considero um projeto produtivo, pois seus estudos contemplam as diferentes áreas do conhecimento (TUCUM/Gestora).

Os registros das interlocutoras revelam que a participação parte da motivação e do interesse que cada uma delas revela, tendo em vista a busca de melhoria em suas práticas pedagógicas em salas de aulas. Revela ainda o gosto e o compromisso que cada uma tem com o ensino. Percebemos que essas professoras se sentem confortáveis na função de alfabetizar, ou seja, a leitura desses escritos, na perspectiva da análise nos faz compreender que Acuri demonstra preocupação e compromisso com a sua profissão e com a melhoria do ensino da escola como um todo.

Para Bacuri, apesar da organização e execução do projeto ser da responsabilidade do Coordenador Pedagógico, ela procura se envolver nas atividades, auxiliar quando necessário e ainda chama à responsabilidade àqueles a quem ela acha que não estão levando as atividades de formação muito a sério.

Dessa forma, pudemos concluir que nesta subcategoria há uma aproximação e compreensão por parte de cada interlocutora de que a atividade de formação ofertada nesse projeto de alguma forma pode contribuir para a melhoria das práticas de sala de aula, e, conseqüentemente, com o desenvolvimento de sua profissionalidade.

Para Buriti, parece ser importante a relação teoria e prática e a valorização dos momentos de trocas de experiências na perspectiva de uma formação integral entre

professores e os demais profissionais da escola, mas sempre relacionadas às práticas concretas dos fazeres da sala de aula.

Babaçu ressalta o enriquecimento através das trocas de experiências, que, aliás, é uma fala recorrente na maioria dos registros, ênfase assim destacada: “[...] que o professor possa trocar vivências e assim, enriquecer nossos conhecimentos”. Consideramos este aspecto um fato preocupante, essas trocas de experiências tomadas como ponto de partida para o desenvolvimento de outras práticas na sala de aula, pode-se correr o risco de se estar desenvolvendo atividades mecânicas, sem sentidos e sem significados para o processo de aprendizagem da criança, apenas como uma mera absorção de conhecimentos.

Para Carandá, a ênfase ao caráter técnico de como o alfabetizador nos parece maior, como uma necessidade de consolidar metodologias, dando conta dos seus desafios, nos leva a suspeitar de que haja uma fragilidade na compreensão epistemológica do conhecimento necessário à criança na fase da alfabetização.

Ainda podemos perceber nas falas de Macaúba, Indaiá e Tucum, que de todos os motivos que as levam a participar do Projeto de formação Sala de Educador, o ponto que consideram de maior importância está sempre relacionado com a questão do caráter da prática de sala de aula, numa separação clara dos conhecimentos curriculares dos aspectos multidimensionais que cercam a aprendizagem da criança como um processo natural, rico em criatividade e imaginação.

Assim, a partir das mensagens apresentadas no primeiro bloco de falas das interlocutoras, cada uma evidencia sua participação no projeto Sala de Educador como uma estratégia para que de fato as aprendizagens sejam garantidas, depositam fortes expectativas nas ações que orientam o planejamento e a intervenção pedagógica, o que é percebido por cada uma delas como possibilidades de maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos especificamente no Ciclo em que atuam e avaliam o processo de formação como uma possibilidade de diálogo dos docentes com os seus pares e um momento de maior aproximação com a coordenação pedagógica.

Na perspectiva de Freire (1987), o método não deve ser um instrumento a mais de domesticação dos educandos, mas a intenção da materialização da consciência, em que educandos e educadores se tornam sujeitos do conhecimento, e como tal, se confirmam numa pedagogia do diálogo. Nesse sentido, os apontamentos de Freire são relevantes na concepção de uma formação que objetive o desenvolvimento da prática do docente como uma necessidade para a sua constituição profissional.

Assim, mesmo que todas as interlocutoras demonstrem o compromisso e interesse pela formação ofertada pelo projeto de formação continuada é preciso que cada uma seja levada a questionar sua posição política frente ao processo de ensino. Assim, o exercício da profissão, de acordo com a concepção apresentada por cada uma das interlocutoras, deve se constituir em dimensões para além da profissão, no uso da ação dialógica como ação mediadora da conscientização da necessidade de transformação do mundo que oprime e reduz os seres humanos a “coisas”.

Desse modo, a prática docente, a formação continuada e o exercício cotidiano do alfabetizador, de acordo com a concepção freireana, constituem-se em dimensões que estão para além das simples competências em sala de aula, como podemos perceber nas discussões que se seguem na subcategoria seguinte, em que recorreremos aos destaques dos pontos positivos e negativos da formação, que podem explicar esse sentimento de dependência em relação as suas práticas em sala de aula.

4.4.2.2 Aspectos positivos e negativos

Para uma melhor compreensão das mensagens apresentadas nas falas das interlocutoras da pesquisa, optamos por apresentar de forma distinta os aspectos por elas considerados como positivos ou negativos no quadro organizado a seguir.

Quadro 4. Aspectos positivos e negativos apontados pelas professoras alfabetizadoras em relação ao Sala de Educador

Interlocutoras	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Acuri	Troca de informações, discussões mais aprofundadas e busca de solução para os problemas.	Os temas estudados no PSE não coincidem com as necessidades de sala de aula.
Bacuri (Gestora)	Encontro de professores por área e acompanhamento através da coordenação Pedagógica.	Poucos temas trabalhados para a alfabetização e contagem de ponto condicionada a participação na formação do PSE
Buriti	O respeito demonstrado de uns com os outros e temas trabalhados nas palestras contribuem com a prática.	Nem todos os temas contribuem com o trabalho desenvolvido na alfabetização.
Babaçu	Trocas de experiências e vivências das práticas e as estratégias para desenvolver a aprendizagem do aluno.	Receber alunos que estão defasados e que não conseguem atingir as metas estabelecidas.
Carandá	Discussão coletivas de assuntos pertinentes á escola.	Considera que o projeto deve avançar nas discussões por áreas de atuações.
Macaúba	Boas estratégias na formação como proferimento de palestras que contribuem de forma geral com os conhecimentos e aprendizagens.	Não registrou nenhum.
Indaiá	O envolvimento social e	Decepção com alunos, cada vez

	profissional de todos, interação do grupo na busca de aprimoramento e atualização de novas metodologias que tornam o ensino mais eficiente.	mais desinteressados e familiares cada vez mais ausentes no acompanhamento escolar.
Tucum (Gestora)	Que as temáticas foram bastante diversificadas e contemplaram as diferentes áreas do conhecimento estudamos e socializamos os jogos para alfabetização do PNAIC, que contemplaram as relações e na análise do Sistema de Escrita Alfabética – SEA.	Alfabetização de maneira específica ficaram prejudicados, pois tiveram apenas dois encontros de quatro horas cada.

Quadro elaborado pela autora 2014/2015.

Nesta subcategoria pudemos constatar vários aspectos no processo da formação continuada a partir de determinadas recorrências em suas falas. A seguir, apresentamos alguns pontos *positivos* e *negativos* elencados pelas alfabetizadoras em relação à formação ofertada no projeto Sala de Educador:

A troca de informação entre os professores, a discussão mais aprofundada dos problemas e busca de solução para os mesmo podem ser considerados como pontos positivos. Como aspecto negativo é que às vezes os temas estudados no Sala de Educador não coincidem com as necessidades de sala de aula, dificultando a sua aplicabilidade em sala de aula (ACURI).

Saliento como ponto positivo os encontros dos professores por área e o acompanhamento mais minucioso através da coordenação pedagógica que está mais ligada aos professores alfabetizadores. Como ponto negativo, acredito que são poucos os temas trabalhos com referencia a alfabetização e que eles obtêm mais resultados com os encontros promovidos na hora atividade. Outro ponto que acredito ser negativo se refere a questão da contagem de pontos com os acréscimo obtidos pela participação no projeto de formação, acredito que deveria modificar o modo de atribuição das salas de alfabetização e que as estas fossem destinados apenas profissionais que tivesse o perfil adequado (BACURI/Gestora).

Ressalto como aspecto positivo no Sala de Educador a preocupação em trabalhar o respeito que devemos ter uns com os outros, mostrando maneira de evitar preconceitos, se mostra bem proveitoso, pois todas as palestras contribuem para o melhor desenvolvimento da nossa prática. Os temas abordados na Sala do Educador contribuir para trabalharmos temas como preconceito, contação de história e principalmente como trabalhar com os jogos do pacto. Nem todos os temas trabalhado no Sala de Educador contribui para a nossa prática, ou seja, precisamos trabalhar em grupo que envolva o conhecimento relacionado especificamente à alfabetização (BURITI).

As perspectivas são sempre de bons resultados porque com a sala de educador os professores, não só os pedagogos, podem trocar experiências e vivencia das praticas num momento de troca de conhecimentos. Para o professor alfabetizador ele se torna positivo na busca de estratégias para desenvolver a aprendizagem do aluno e com isso a sala do educador vem colaborando nesse processo, o que deixa a desejar para mim e que é mais complicado é quando recebo aquele aluno já no 2º ano ainda no período pré-silábico, que tem o desenvolvimento lento e temos que cumprir com a meta de terminar a fase com o aluno lendo e escrevendo [...] (BABAÇU).

Pra mim, o ponto positivo do Sala de Educador e todos os funcionários se juntam, discutem assuntos pertinentes à escola, aos aluno, dão sugestões sobre determinados assunto e com isso todos estão sempre interagindo entre si. As dificuldades ou pontos negativos são poucos, pois quase tudo que nós precisamos, nós conversamos

com a equipe e procuramos junto solucionar o problema tanto na sala do educador quanto na minha prática pedagógica. É preciso avançar a formação por área de atuação, com isso houve pouco avanço e é preciso melhorar. Mas com esse pouco que é trabalhado já tem me ajudado como alfabetizadora a desenvolver um bom trabalho (CARANDÁ).

A partir dos temas estudados na Sala do Educador utilizamos em nossa prática pedagógica em busca de melhores resultados da escola como um todo. A proposta do projeto de formação é a melhor possível buscando sugestões com palestras com temas que contribuem de forma geral para o conhecimento e aprendizagem. (MACAÚBA).

Os resultados da formação do Sala de Educador como um todo é evidenciado primeiramente pelo envolvimento pessoal, sócia e profissional. É um espaço que possibilita maior interação do grupo na busca do aprimoramento e avanços no cotidiano da sala de aula, pois nos mantém atualizados sobre novas metodologias de ensino e ajuda a desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes que são dos nossos maiores desafios. Quanto mais aprendemos descobrimos que nada sabemos e aí só aumenta a nossa responsabilidade e com ela vêm as grandes angústias e insatisfação diante de uma clientela que cada dia está menos interessada, com pais ausentes no seu acompanhamento escolar, etc. (INDAÍÁ).

Este ano foi possível perceber na fala de vários dos nossos professores, que a formação continuada foi produtiva, que as temáticas foram bastante diversificadas e contemplaram as diferentes áreas do conhecimento, acho que o pessoal da alfabetização de maneira específica ficaram prejudicados, pois tiveram apenas dois encontros de quatro horas cada e nos quais estudamos e socializamos os jogos para alfabetização do PNAIC, que contemplaram as relações e na análise do Sistema de Escrita Alfabética – SEA (TUCUM/Gestora).

Nesta subcategoria, de forma cristalizada, percebemos que as interlocutoras praticamente apontam para a mesma direção em relação aos aspectos positivos e negativos da formação continuada que recebem a partir do projeto Sala de Educador. Apontam alguns aspectos que podemos considerar como falhas por parte do Projeto, por não contemplar necessidades formativas essenciais para os que trabalham com os anos iniciais e que podemos considerar este lugar como base e sustentáculo para todo o processo educacional que se segue.

A partir da análise deste primeiro bloco das mensagens expressas pelas interlocutoras, inicialmente, notamos que havia entre as professoras duas posições bastante distintas: os que estavam realmente interessados em acrescentar subsídios à sua prática de ensino e aquelas que mantinham um postura cética e/ou de resistência para com a formação ofertada pelo PSE ou mesmo com relação às práticas pedagógicas, como observamos na fala de Bacuri: “Acredito que são pouco os temas trabalhados com referencia a alfabetização e que eles obtém mais resultados com os encontros promovidos na hora atividade”, acrescentando ainda: “acredito que deveria **modificar o modo de atribuição das salas de alfabetização** e que estas fosse destinadas apenas **profissionais que tivesse o perfil adequado**”. (grifos nossos).

Outra questão que nos chama a atenção na fala de Babaçu: “o que deixa a desejar para mim e que é **mais complicado é quando recebo aquele aluno já no 2º ano ainda no período pré-silábico**, que tem o desenvolvimento lento e **temos que cumprir com a meta** de terminar a fase com o aluno lendo e escrevendo”. (Grifos nossos).

Na concepção de Babaçu, além de cumprir com a sua rotina diária de ensino, o professor deve ainda encontrar soluções frente aos novos desafios que se apresentam e que acabam por “interferir” com um cronograma de trabalho oficialmente determinado imposto por um sistema burocrático.

Seguindo esta lógica, podemos proceder através de uma lista das razões em que julgam favoráveis ou desfavoráveis para o processo de alfabetização, pelo menos teoricamente. Assim compreendemos que este deveria ser o papel da formação continuada, ou seja, criar possibilidades de investigação para que cada um conheça melhor a realidade e o tempo de cada educando para poder intervir socialmente, consolidando o conhecimento científico em conhecimento prático.

Indaiá, em sua afirmação transfere a culpabilização e responsabilidade das questões educacionais para os alunos e para os pais ao afirmar que: “[...] só aumenta a nossa responsabilidade e com ela vem as grandes angústias e insatisfação diante de uma **clientela que cada dia está menos interessada**, com **pais ausentes** nos seu acompanhamento escolar”. (Grifos nossos). Diante das constatações de insucessos da escola em sua função determinada pela sociedade para o provimento de um ensino de qualidade e que segundo Freitas (2005), num formato imposto pelos princípios neoliberais em que afirmam “Cabe à escola encontrar os meios de ensinar tudo a todos – essa é uma das funções proclamadas com muita força nos últimos anos”. (p.14). Diante das imposições que chegam ao interior da escola, constata-se na fala de Indaiá um forte sentimento de desamparo dos professores para o enfrentamento do fracasso escolar, este desamparo se evidencia frente ao teórico relacional e ao próprio sistema de ensino.

Assim, culpabilizar os alunos que manifestam na escola um problema ou seus familiares que não educa ou não acompanha o processo educacional, pouco ou nada contribui para resolver tais questões. É preciso que o papel da formação continuada nesse sentido seja de estabelecer a compreensão de que o trabalho pedagógico está relacionado com o sistema do qual ele faz parte e o educando também, assim é preciso encontrar maneiras de ressignificar essa realidade e promover uma atuação diferente que para Libâneo (2011, p. 61): “Do ponto de vista de uma educação emancipatória, há que se reforçar a exigência do aprimoramento do ensino fundamental para a população excluída, a partir de parâmetros de qualidade diferenciados daqueles veiculados no discurso do neoliberalismo”.

Podemos constatar que todos os registros se apresentam como evidência de uma formação continuada num determinado contexto, mas que foge de uma articulação que contemple a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras.. Assim compreendemos a evidência da falta de alguns encaminhamentos para melhorar o processo de formação ofertado pelo Projeto Sala de Educador destinados às reflexões que atendam as necessidades apresentadas no primeiro ciclo e que se evidenciam na maioria das falas das interlocutoras em especial na fala de Carandá: “É

preciso avançar na formação por área de atuação, **com isso houve pouco avanço e é preciso melhorar**. Mas com esse pouco que é trabalhado já tem me ajudado como alfabetizadora a desenvolver um bom trabalho”. (Grifos nossos).

Todas as interlocutoras apontaram a troca de experiência como fator relevante no processo de formação continuada como demonstra as revelações de Acuri: “**A troca de informação entre os professores**, a discussão mais aprofundada dos problemas e busca de solução para os mesmo podem ser considerados como pontos positivos”. (Grifos nossos). Para refletirmos sobre esta questão que ocupa destaque nas falas das interlocutoras, recorreremos à leituras selecionadas como significativas no nosso balanço de produção para visualizarmos a compreensão de outros estudos realizados sobre a questão da troca de experiência entre professores como estão sendo produzidos ou mobilizados pelos professores (as) em seu cotidiano, buscando também a compreensão que os teóricos do nosso estudo trazem como reflexões acerca da temática.

Para Araújo (2011, p. 303):

Os saberes da experiência se constroem no cotidiano do trabalho pedagógico realizado pelos (as) professores (as), em confronto com seus dilemas e necessidades que emergem da complexa e desafiadora realidade escolar, determinada, na maioria das vezes, por suas condições de trabalho. Estão imbricados por suas vivências pessoais (baseados em suas histórias de vida) e profissionais (que refletem sua trajetória profissional).

Todas as demais falas nos levam a refletir também sobre essa forma utilizada na construção dos saberes e práticas pedagógicas. Desse modo, tivemos a compreensão de que as alfabetizadoras constroem esses saberes em sua prática cotidiana e a partir de suas necessidades diárias. Nesse sentido, Sacristan (2000, p. 178) pondera que:

O professor possui significados adquiridos explicitamente durante a sua formação e também outros que são resultados de experiências continuadas e difusas sobre os mais variados aspectos que possamos distinguir num currículo: conteúdos, habilidades, orientações metodológicas, pautas de avaliação, etc. Qualquer inovação que se lhe proponha alterará suas bases conceituais, os mecanismos de segurança pessoal e o próprio autoconceito dos professores. A interação entre os *significados* e usos práticos do professor (condicionados por sua formação e experiência, que são a que guiam a percepção da realidade), as *condições* da prática na qual exerce as *novas idéias* configuram um campo-problema do qual surgem soluções ou ações do professor, que são resultantes ou compromissos a favor de um extremo ou outro desse triângulo – é o triângulo de forças da práxis pedagógica.

A partir das palavras do autor, entendemos que um projeto de formação mantem uma articulação às mudanças organizacionais da escola, e isto vai exigir de cada um o envolvimento não somente na mobilização de saberes, mas também na sua organização e mediação junto aos educandos.

Considerando a afirmação anterior do autor citado, percebemos em todas as falas que a questão da troca de saberes e experiência se tornam um fator quase que predominante na sua consolidação profissional e nos leva novamente a recorrer a Sacristan (2000, p. 190):

As perspectivas pessoais dos professores relacionados com o conhecimento são uma dimensão essencial de suas crenças e conhecimentos profissionais e são as que contribuem para resolver, numa direção ou noutra, os dilemas que o professor percebe quando decide metodologias, programa unidades, selecionam conteúdos, etc. decisões que são automáticas ou implícitas, pois, em geral, o trabalho normal do professor não se resolve por decisões após reflexões prolongadas. As perspectivas epistemológicas e a opção que o professor toma frente aos dilemas chaves *reflete-as* em sua prática, o que não quer dizer que sejam sempre posições explícitas que dirigem a reflexão prévia à tomada de decisões.

Apesar das afirmações do autor alertar para o perigo do uso constante do senso comum, é preciso, no entanto, considerar que a escola, em um contexto singular apresenta toda uma diversidade que faz da cultura local um mosaico marcado principalmente pelas desigualdades, assim, evidencia-se, portanto, o agregamento de outros saberes à prática destas professoras como forma de contribuir para a compreensão dos desafios que se apresentam em seu contexto de trabalho.

Para Pereira (2012, p. 98), seus estudos, também extraídos por meio do balanço de produção, vêm afirmar que:

Os diferentes saberes (teóricos e práticos têm seus valores e estes interagem entre si, oportunizando uma construção de conhecimentos significativos às professoras pesquisadas). A relação teoria e prática foi um fundamento vivenciado pelas professoras alfabetizadoras no curso de formação uma vez que afirmaram estudar a teoria a partir de experiências práticas analisando produções escritas dos alunos para identificar os níveis de escrita nos quais se entravam bem como associando a teoria às experiências do cotidiano das professoras que já lecionavam. Percebemos que tais vivências foram impulso para que estas professoras despertassem para o processo de construção de uma professora pesquisadora mesmo que de maneira inconsciente.

Assim colocado, nos propomos a refletir sobre estas questões a partir da visão de Gimeno Sacristán (2000, p. 198):

A profissionalização compartilhada significa um espaço ampliado de decisões pedagógicas, no qual a possível perda de autonomia profissional é compensada pelo ganho de espaços em outros âmbitos de decisão que talvez a pedagogia e ideologia de controle dominante sobre o professorado e o sistema educativo não consideraram próprios, sequer, dos docentes, mas que um sistema democrático e um professorado mais desenvolvido profissionalmente exigem, sem sobra de dúvida. Tal ampliação para dimensões coletivas dos métodos pedagógicos, do uso de recursos, das formas de organização, da atenção ao aluno e ao grupo, que envolvem mais de um professor, resgatam novos problemas para discutir, sobre os quais recolhem informação e apoio em experiências alheias.

Não é somente a troca de experiências que vai provocar novos resultados outros fatores apontados por Acuri que demonstra a preocupação e comprometimento com sua

formação, que para Libâneo (2011, p.82) “Entretanto, é certo que formação geral de qualidade dos alunos depende de formação qualidade dos professores”.

As interlocutoras apresentam ainda com relevância aspectos acerca de temáticas que não contemplam diretamente os saberes necessários para a prática da alfabetização ou por área do conhecimento que proporcione maior envolvimento profissional na consolidação de melhores resultados, denominando-a com uma “formação mais produtiva”. As professoras apresentam outro fator bastante preocupante que seria o da formação específica para a execução de um programa do governo Federal, o PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa). Assim, pudemos observar que ainda falta muito para concretizar uma formação em que os aspectos positivos superem os negativos.

Existe uma tendência atual a disseminar a ideia de conceber o ensino como uma prática reflexiva, que segundo Libâneo (2011, p. 84) “Trata-se de um conceito que perpassa não apenas a formação de professores como também o currículo, o ensino, a metodologia de docência”. Nesse sentido, o autor alerta para o fato de que o uso indiscriminado do termo reflexivo implicaria em alguns equívocos sobre a sua própria prática e afirma que:

Uma posição mais ampliada sobre o assunto seria a de que, junto à ideia de que os sujeitos da formação inicial e continuada submetem os problemas da prática docente a uma crítica reflexiva, desenvolvam simultaneamente uma apropriação teórica da realidade em questão. Quero destacar a necessidade da reflexão sobre a prática para a apropriação e produção de teorias, como marco para as melhorias das práticas de ensino. Trata-se da formação do profissional crítico-reflexivo, no qual o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre a sua prática (LIBANEO, 2011, p. 85).

Para tal, seria necessário um repensar na composição e estrutura de um projeto de formação continuada que atenda às necessidades apresentadas pelas interlocutoras como forma de incentivo permanente de exercício intelectual que zele não apenas pelos resultados a serem atingidos, mas também pelo crescimento profissional, intelectual docente numa gestão pedagógica mais consistente.

Concordamos com o autor e acrescentamos a todas as questões abordadas nesta categoria um repensar da autonomia, baseado em Contreras (2012, p. 219):

Se a autonomia se constrói no encontro, como desenvolvimento das convicções e finalidades profissionais, mediadas pelo entendimento e pelo diálogo, entender as perspectivas e expectativas sociais é tão importante como se fazer compreender socialmente por parte dos profissionais. [...] Assim, a autonomia profissional, no contexto dessas exigências sociais da prática de ensino, deve ser entendida pela definição das qualidades sob as quais se realizam tais relações sociais, com outros profissionais e colegas, ou com setores e agentes sociais interessados e envolvidos.

Dessa forma acreditamos que a Formação Continuada como categoria precisa estabelecer o diálogo entre a prática e a teoria par o desenvolvimento do fazer docente, despertando em cada educador um repensar da importância de se pensar a própria ação docente. Nesse exercício de reflexão, cada uma das professoras alfabetizadoras terá oportunidade de refletir sobre o seu fazer pedagógico na reorganização dos seus conhecimentos e na definição de novos caminhos para uma melhor atuação pedagógica.

4.4.2.3 Trabalho pedagógico

Neste item apresentamos a terceira e última subcategoria, que se relaciona com o trabalho pedagógico no 1º Ciclo a partir do que pensam e expressam em seus registros as interlocutoras da pesquisa a parti da questão apresentada sobre as contribuições da formação no Projeto Sala de Educador para o desenvolvimento do trabalho pedagógico:

Tento desenvolver minhas atividades pedagógicas a partir das sugestões que são apresentadas nas discussões nos momento da formação continuada e assim, mudar algumas atitudes perante os problemas encontradas, nem sempre os temas apresentados e trabalhos ajudam em minhas necessidades da sala ou na dificuldade em aplicar algumas atividades (ACURI).

Para o desenvolvimento das atividades do primeiro ciclo, procuro contribuir com a formação por área e participo das discussões relacionadas a matemática para que os professores entendam que a matemática não trabalha mais com o arme e efetue e sim através de resolução de problemas, acredito que a matemática deve ser trabalhada mais vezes , muitos pedagogos tem dificuldade com a matemática e isso interfere diretamente na aprendizagem dos aluno e na sala do educador sempre orientamos a melhor maneira e sugestões para se trabalhar (BACURI/Gestora).

Para o desenvolvimento das atividades no 1º Ciclo, acredito que o Sala de Educador deve continuar buscando temas que envolva todo o grupo da alfabetização como acontece na formação do Pacto, porque assim alcançamos melhores resultados. Para o desenvolvimento das práticas de alfabetização, creio que seria bem melhor se o número de crianças na sala de alfabetização fosse reduzido e que fosse oferecido também o atendimento na sala de articulação desde o início do processo (BURITI).

Eu considero o professor alfabetizado como um pesquisador que está sempre buscado estratégia para desenvolver a aprendizagem do aluno. Com isso, o Sala de Educador tem colaborado nesse processo. O ciclo de alfabetização tem avançado bastante, pois nos possibilita planejamento flexível, atividades lúdica, dentre outras atividades diferenciadas em que o objetivo é sempre a aprendizagem do aluno (BABAÇU).

O que aprendemos no sala de educador, o que fazemos nas trocas de experiências é o que procuro aplicar na sala de aula, neste sentido as formações do projeto Sala de Educador tem desenvolvido poucos assuntos voltados para o ciclo de alfabetização e acredito que haja a necessidade de ter mais conteúdos para serem trabalhado voltados diretamente para o atendimento na alfabetização (CARANDA).

A partir dos temas estudados no sala de educador procuramos utilizar em nossa prática pedagógica como uma forma de buscar melhores resultados como um todo. A minha maior dificuldade encontrada é em relação aos alunos que necessitam de, mas acompanhamento e que na maioria das vezes isso não acontece e o Sala de Educador, procura apresentar por meio dos teóricos que estuamos, das palestras e dos relatos de experiências trabalhados em grupo agregar mais conhecimento para cada um (MACAÚBA).

Quanto aos resultados para o ciclo de alfabetização, creio que através da socialização tanto teórico com em materiais práticos pedagógicos auxiliam o processo de alfabetização e facilita a adoção de novos paradigmas (INDAIÁ).

Quanto à prática pedagógica sinto que alguns professores ainda se encontram inseguros, tem que mudar de postura, abandonar velhos conceitos e práticas tradicionais. O Pacto vem contribuindo de maneira positiva na formação das alfabetizadoras, penso que dentro do PSE do próximo ano, poderíamos disponibilizar uma maior carga horária para as áreas específicas e dessa forma desempenhar de forma mais abrangente os conhecimentos específicos de cada ano do ciclo de alfabetização (TUCUM/Gestora).

Diante das falas apresentadas por esse grupo de docente, incluindo a diretora e a coordenadora pedagógica do ciclo, podemos afirmar que os problemas evidenciados em suas falas não são novos e se arrastam ao longo do tempo no cotidiano da escola pública nas suas formas de ensinar e de aprender a partir do processo de alfabetização.

As revelações apresentadas a partir dos registros evidenciam o cotidiano da escola como um espaço de relações complexas, mas também de espaço que produz conhecimentos e possibilidades. Todas as diversidades apresentadas pelas interlocutoras são reais, mas não são questões que se apresentem como intransponíveis, e nesse caso, o professor em suas competências poderá construir autonomia e competência para saber como conduzir cada situação.

A partir das dificuldades apresentadas pelas interlocutoras, nos pareceu que todas elas acabam por interferir negativamente na efetivação de ações mais consistentes para aprendizagem e que dependem de outros subsídios para além do professor e dos recursos de que este dispõe na sala de aula, neste sentido tomamos como referencia a fala, em tom de desabafo, de Macaúba: “A minha maior dificuldade encontrada é em relação aos alunos que necessitam de mais acompanhamento e que na maioria das vezes isso não acontece [...]”.

Tanto Acuri quanto Carandá aponta alguns indicativos que podem ser interpretados como desmotivação docente e dependência na formação continuada para enfrentar situações corriqueiras de sala de aula, nesse sentido nos recorreremos à Contreras (2012, p. 93), ao afirmar que:

[...] mas a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e o desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constituem um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores.

A organização do trabalho pedagógico envolve também outras questões. Para Contreras (2012) nem sempre é possível delegar a outros fatores as nossas dificuldades docentes, por que estas incidem sobre contextos para além da sala de aula. Para Buriti e Tucum reduzir a formação continuada dos alfabetizadores a diretrizes do programa PNAIC se

apresenta como uma boa alternativa, apesar de que tais dificuldades não se apresentem como obstáculos para o desenvolvimento de cada uma das interlocutoras. Não podemos deixar de dizer que cada interlocutora tem condições de efetivar uma boa prática de alfabetização em sala de aula, acreditando que cada criança possui diferentes potenciais de aprendizagens e que a educação pode mudar o mundo, como nos ensina Paulo Freire.

A partir da análise das falas compartilhadas pelas interlocutoras da pesquisa, pudemos perceber que, embora cada uma esteja envolvida na busca de alternativas pedagógicas que atendam as necessidades da alfabetização de todas as crianças, algumas ainda procuram delegar a diferentes fatores a responsabilidade por não se atingir determinados objetivos, desconsiderando o fato de que as diferentes formas de pensar e construir conhecimentos passam pela experiência de cada criança e se consolidam num processo de interação social na apropriação dos conhecimentos formais, num processo idiossincrático.

Nesse sentido, o processo de formação de professores alfabetizadores passa pela desestabilização das verdades e certezas do profissional, constituindo, colocando-o ao nível do desenvolvimento de cada criança, em suas diferentes formas de pensar, ver e sentir o mundo que a cerca.

Um projeto de formação continuada destinada aos docentes, em especial aos alfabetizadores de uma escola pública, passa pela concepção marxista de pensar e defender a construção de uma sociedade em que predomine a cooperação e a solidariedade como um contraponto aos princípios da competitividade e individualismo, numa perspectiva diferenciada de pensar e agir no mundo.

4.4.3 Categoria 2: Concepções de alfabetização

Essa categoria tem por base a epistemologia do ser professor, em que os dados utilizados a partir das diferentes fontes empregadas (diários de observações, questionários e também as fontes documentais), e se reveste da importância de um repensar sobre as práticas do alfabetizador que apresentaremos por meio dos registros no caderno de campo utilizado nas observações que fizemos sobre as práticas pedagógicas das interlocutoras da pesquisa por um determinado tempo e em diferentes espaços.

Ao começarmos, nesta escola, os procedimentos de observação e reflexão das práticas do ensino e aprendizagem, foram determinantes para que tivéssemos a clara compreensão de que apenas a utilização de um método (seja ele sintético ou analítico) não altera em cada docente a sua concepção de conhecimento, aprendizagem, ensino, sujeito e

alfabetização, sem uma articulação lógica das relações entre esses elementos que faz parte do trabalho de alfabetizar. Nenhum método se mostrará eficiente se seus pressupostos teórico-epistemológicos se mantêm inalterados.

Nesta categoria que trata das concepções de alfabetização, buscamos compreender como as práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização se configuram como uma ação dialógica entre as proposituras apresentadas pelos documentos oficiais que norteiam o currículo praticado pela escola e as ações praticadas, dentre eles, o PPP02011 da Escola, os PSEs dos anos de 2014/2015 e Orientativos para a elaboração do projeto Sala de Educador, enviados pela SEDUC anualmente, e também pelo que observamos e registramos no diário de campo após cada sessão.

Ao iniciar nesta escola as atividades relacionadas à metodologia da pesquisa a partir das leituras, anotações e reflexões sobre as ações corriqueiras dos docentes alfabetizadores, confessamos, que alguns de nossos conceitos e procedimentos, às vezes, considerados tão naturais, começaram a passar por um processo cheio de conflitos, de questionamentos que tornavam os conceitos menos óbvios e menos naturais, até um sentimento de insegurança começou a se mostrar muito forte diante de um processo que se mostrava a nós como algo totalmente novo e inusitado, mas que precisava ser enfrentado para que pudéssemos construir todo o percurso da presente investigação.

Quadro 5. Categoria e subcategorias 2

Categoria 2: Concepções de Alfabetização	2.1 Saberes e Práticas
	2.2 Teorias x práticas
	2.3 Aprendizagem significativa

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2015.

Esta segunda categoria tem por base a epistemologia do ser professor e assim se revista da importância de um repensar sobre as práticas cotidianas educacionais que implicitamente envolve e exige de cada um o repensar das teorias e práticas para a efetivação de uma práxis que almeje para os educandos possibilidades de acesso às aprendizagens significativas, revestidas pela necessidade da escola se apresentar como um espaço dinâmico e atual. Nesse sentido, as subcategorias são resultados de inferências e interpretações por meio

da análise dos registros do caderno de campos, das observações realizadas no espaço da escola.

4.4.3.1 Saberes e práticas

Esta subcategoria apresenta a importância de tratar os Saberes e Práticas, com a intenção de potencializar práticas educativas que sejam apresentadas por meio de manifestações críticas, que são exigências potenciais no contexto da atualidade. A escola mais do que nunca deve se apresentar como promotora de situações de aprendizagens que ultrapassem os limites da capacidade do ler e escrever. Na perspectiva de Freire, o verdadeiro alfabetismo está relacionado à capacidade das pessoas efetuarem uma leitura crítica e política para além da compreensão e utilização dos códigos escritos.

Vejamos como esta subcategoria se apresenta a partir das leituras de documentos relacionados ao projeto de formação Sala de educador e dos seus objetivos propostos e também com base nas falas de cada uma das interlocutoras a partir das observações realizadas nos espaços de formação e das práticas pedagógicas

Hoje como primeiro dia da professora que vai desenvolver a sua pesquisa em nossa sala de aula, vou pedir a todos, mas em especial aos meninos que não fiquem a fazer ‘gracinha’ só porque temos visita na sala, a rotina é a de sempre, pegar o caderno e começar a escrever no alto da folha o cabeçalho e depois copiem o texto da lousa ‘Saci-Pererê’ (Sala de Acuri, registro do diário de campo na folha 39).

A escola precisa começar a pensar e desenvolver estratégias para combater essa situação em que a escola ocupa atualmente no Ranking dos índices do IDEB, que se fizermos uma boa análise a situação não é nada boa! (Fala de Bacuri na formação do PSE. (registro do diário de campo na folha 97).

Vou entregar agora uma folha que contém a primeira atividade de hoje, ela tem palavras cruzadas com o tema ‘frutas’, façam apenas o que conseguirem, que depois vocês irão fazer na lousa, depois do recreio a atividade foi reproduzido na lousa e a professora anunciou: ‘Vou fazer a correção na lousa, acompanhem e cada um confere o seu para ver se está tudo certo’ [...] (Sala de Buriti, anotações no diário de campo na folha 26).

A matemática exige leitura e pensar, ela não é só continhas. Se a matemática exige leitura, a tia vai proceder hoje de maneira diferente, não vou fazer a leitura do probleminha, quem já leu e entendeu pode começar, mas cada um com a sua atividade [...] (Sala de Babaçu, registro do diário de campo na folha de nº 29).

Hoje teremos uma prova de matemática, quem faltou ontem, hoje vai ter que fazer as duas por que amanhã já estaremos de férias e iremos para o SESI e só virá para a escola a partir de sexta os alunos de sempre, que nem preciso repetir os nomes [...]. (Sala CARANDÁ, registros do diário de campo na folha de nº 66).

Crianças, silêncio. Lembre-se que temos que praticar os princípios dos 5S na sala de aula [...] (Sala de Macaúba, registros do diário de campo na folha de nº 65).

[...] Você é muito esperto, inteligente e se você se esforçar você vai conseguir aprender [...] pensa assim: ‘hoje como é uma aula de recuperação e a professora só está comigo e é uma semana só [...] então meu filho aproveita para aprender!’ (Sala de Indaiá, registros do diário de campo na folha de nº 71).

A orientação que foi passada é que cada fase do 1º Ciclo em seu planejamento anual deve seguir as orientações do Pacto e a informação que o CEFAPRO passou é o

próprio sistema SIGA irá se adequar à essas orientações que é pra ter um trabalho só! (Sala de Tucum, registros do diário de campo da folha 91).

Esta subcategoria objetivou uma descrição com relação aos saberes e às práticas de alfabetização nos espaços de uma escola pública.

Ao retratar esta realidade particular, apresentamos a partir das falas, as formas de concepções e organizações internas observadas nos espaços educativos onde predominam as práticas de alfabetização, numa perspectiva de totalidade para que pudéssemos ter a compreensão não fragmentada da realidade que vivenciamos, para termos mais adiante condições de examiná-las com um olhar mais amplo em termos da escola como um todo.

Determinadas falas apontam apenas para a ponta de um *iceberg* e que foram se cristalizando após as observações iniciais quando se apresentaram como primeiras impressões.

A nossa preocupação se centrou em sempre manter a objetividade da pesquisa, procurando não nos influenciar pelos nossos próprios pontos de vista. Assim, procuramos manter o foco sobre as palavras e ações das professoras, que por fim emergiram nesta subcategoria como questões interessantes para um debate acerca dos fazeres dos anos iniciais no processo de escolarização das nossas escolas.

Partindo desse princípio, passamos a traçar os diferentes caminhos que se apresentaram para o entendimento a ser assumido pelas práticas vigentes por cada docente no processo de alfabetização nesta unidade escolar pesquisada.

Para Acuri, a questão disciplinar e o apelo ao “Silêncio” demonstram que o desenvolvimento da capacidade cognitiva pode acontecer pelo esforço e disciplina corporal, o que contraria a concepção de Freire (1996, p. 35) que se opõe a esta postura, ao afirmar que, “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não se faz, acrescentando a ele algo que fazemos”. Dessa forma, é preciso entender o movimento dinâmico imposto pelo ritmo da criança, que pode ser considerado como uma mobilização na busca de sentidos nas ações pedagógicas.

Dessa forma, o ato de ensinar se torna um constante exercício da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, para que este realmente ganhe significado na sala de Acuri em suas ações pedagógicas, pois “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico” (p. 42). Acrescentamos aqui as palavras de Freire, (1996, p. 43), que podem ser refletidas e estendidas às práticas do projeto de formação aqui em foco: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Nesse bloco de mensagens chama bastante atenção a fala de Bacuri: “A escola precisa começar a pensar e desenvolver estratégias para combater essa situação em que a escola ocupa **atualmente no Ranking dos índices do IDEB**, que se fizermos uma boa análise **a situação não é nada boa!** O Registro dessa mensagem procede de momento observado no espaço de formação do projeto Sala de Educador e se apresenta como uma boa oportunidade para reflexão com a propositura do PSE.

Colocado dessa forma, Freitas (1999) nos convida a fazer uma reflexão das influências do neotecnicismo na formação do educador:

O tema de formação do educador não tem sido considerado uma área de pesquisa significativa por parte dos próprios educadores. De certa forma, reproduzimos, internamente, a mesma desvalorização existente no seio da sociedade em relação à figura do profissional da educação. Essa situação vê-se agravada, atualmente, pela dificuldade de se interpretar os movimentos do capital internacional e suas consequências para o capitalismo brasileiro e para a formação do educador. (p. 89).

Esta afirmação vai ao encontro da preocupação apresentada por Bacuri em um momento de formação docente e que certamente procura atender a própria orientação do documento que estabelece diretrizes para o funcionamento do PSE anualmente, e nesse sentido, o Documento Orientativo de 2015 postula em sua introdução o seguinte:

Diante de tais condições propiciadas a esses profissionais da educação há o imperativo de que, nos encontros formativos, haja um olhar criterioso sobre os resultados das avaliações externas e internas que mensuram a proficiência dos alunos [...] (MATO GROSSO, p. 01).

Neste momento da análise nos percebemos em um momento dicotômico entre a propositura original do formato do PSE, em que o documento oficial traz como seu principal objetivo:

O objetivo principal do projeto é fortalecer a Escola como espaço formativo, com o comprometimento coletivo na busca da superação das fragilidades, e consequente construção das aprendizagens. (MATO GROSSO, 2010, p. 21).

Diante dos dois textos que evidencia a dicotomia, em que políticas pensada como educacionais se inclinam para determinados interesses que veem na educação um meio de instrumentalização das necessidades do mercado capital, assim, pensar política de formação vai exigir de nós educadores adotarmos posturas reflexivas que nos permitam lidar de forma críticas com as formas de política instauradas no contexto da escola. Um discurso como o de Bacuri [...] **“atualmente no Ranking dos índices do IDEB”** [...] **“a análise a situação não é nada boa”** vem apontar para o fato que concordamos como uma política educacional que não leva em conta as enormes variações contextuais que existem em nossas escolas, variações de todas as ordens que não são apenas de recursos, mas também de desigualdade regional.

Com essa reflexão nos recorreremos a Freitas (1999):

A batalha intercapitalista acirrou o desenvolvimento de novas tecnologias e, com elas o aparecimento de novas formas de organização de trabalho. Há quem diga que estamos diante de uma III Revolução Industrial. É a voz corrente, hoje, as mudanças que estão operando no seio da produção. O que sociólogos e economistas estão sinalizando em seus estudos nos diz que as mudanças na organização do trabalho e a introdução de novas tecnologias estão começando a exigir um novo estilo de trabalhador. Este novo trabalhador necessita, agora, de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração, as quais não podem ser geradas rapidamente no próprio local de trabalho. São habilidades próprias de serem aprendidas na escola, durante a instrução regular. Esta é a raiz do recente interesse das classes dominantes pela qualidade da escola, em especial da escola básica. (p. 92).

Troian (2012), em determinado ponto do seu estudo, levanta questões essenciais relacionadas ao projeto Sala de Educador em Mato Grosso: Que formação o PSE oferece? O que se estuda neste espaço? E a partir das análises, destacamos abaixo uma de suas afirmações:

O PSE constitui um espaço ordenado pela política de Estado sobre a formação continuada do professor na escola, visando melhorar a qualidade social da educação. Embora o PSE seja um espaço significativo para estudo e formação, diversos autores alertam que a formação vivenciada no espaço escolar não deve se configurar apenas na utilização da escola como espaço físico de formação, a escola deve fazer “parte” do projeto de formação que se pretende construir. (p. 49).

A fala de Bacuri também nos chama a atenção, pelo fato de que ela é manifestada como proposta de reflexão exatamente no espaço de formação de professores, situação esta que se apresenta como um convite para revisitar as questões do papel da educação e continuidade das aprendizagens num sistema escolar organizado por ciclo de formação humana, retomando questões importantes desde o ciclo da alfabetização como uma proposta de encaminhamento de ensino e de aprendizagem em uma perspectiva de continuidade e aprofundamento do conhecimento, na busca da consolidação de um sistema de educação mais democrático e menos excludente.

O projeto Sala de Educador de 2015, na parte que fala da metodologia discorre o seguinte:

Assim o Projeto Sala do Educador de 2015, visa sistematizar estudos e ações por meio de diálogos já existentes, para se problematizar sobre as dificuldades encontradas no ambiente escolar, para que se possa intervir de forma adequada, em cada situação diagnosticada. (p. 12).

Para Buriti, fica evidente em sua fala uma concepção sobre suas perspectivas de ensino e aprendizagem, ao distribuir uma atividade previamente formatada e pensada de forma homogênea. Se analisarmos a propositura da metodologia do PSE exposto na citação anterior nos defrontamos como uma situação paradoxal, teriam todos nesse momento sido diagnosticado e chegado a um resultado comum à todos os educandos em que não houvesse

necessidade de se reavaliar esse tipo de prática em sala de aula dos anos iniciais em que pese a fala **“Vou fazer a correção na lousa, acompanhem e cada um confere o seu para ver se está tudo certo”**. (Grifos nossos).

Para Soares (2003), a concepção de alfabetização passa pelo entendimento de que a leitura e a escrita são instrumentos decisivos para a emancipação social e para o exercício da cidadania. Portanto ela precisa ser compreendida em seus significados. Na perspectiva de uma escola organizada em ciclos, a concepção de alfabetização passa pela compreensão da necessidade da escolarização contribuir para a construção dessa educação emancipatória, como aponta Soares (2003):

[...] letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e, simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em contexto social (p. 72).

A fala de Carandá é preocupante, em determinados momentos das observações, tanto nos espaços da formação quanto da prática pedagógica, margeadas pelas leituras dos documentos, se caracterizam em determinados momento que entram em ação um conjunto de políticas contraditórias e que cada um se posiciona de forma resignada como demonstra a mensagem de Carandá: **“[...] teremos uma prova de matemática, quem faltou ontem, hoje vai ter que fazer as duas por que amanhã já estaremos de férias [...]”**. (Grifos nossos).

Preocupa-nos que questões de avaliação assumam aspecto de julgamentos sobre os sujeitos da aprendizagem e suas singularidades, quando a mesma deveria estar centrada em alguns parâmetros bem delineados pela política de Ciclos, facilitando uma reflexão maior sobre todos os aspectos envolvidos e não apenas na aprendizagem do estudante.

Buscando na análise de documentos, através do Projeto Político Pedagógico da escola (2011) e também nos PSEs 2014/2015 e não encontramos nada que de forma clara discutisse a questão da avaliação pensada para a escola organizada em ciclos, mais especificamente o de alfabetização. Neles apenas apareceram que a retenção deve ocorrer no final de cada ciclo, sem critério específico de avaliação e acompanhamento.

A preocupação de Indaiá, basicamente se limita às questões meritocráticas discutidas por Freitas (2003) e na responsabilização do próprio aluno pelos seus sucessos e fracassos. Assim, concordamos com Freitas (2003) quando afirma que a lógica seletiva da escola seriada perpassa, ainda hoje, a organização do tempo e do espaço das escolas organizadas em Ciclos.

A simples mudança de nomenclatura não muda a essência dos fazeres no cotidiano escolar e para romper com a lógica da seriação será preciso uma compreensão muito maior que entender o conjunto de variáveis. É preciso romper com a principal ideia vigente da escola seriada, cuja “lógica de exclusão se completa com a lógica de submissão” (FREITAS, 2003, p. 37). Se continuarmos a nos pautar em falas como as apresentadas por Buriti, a organização de uma escola em ciclo continua presa ao modelo anterior e como possibilidade de “resistência necessária à lógica da seriação e à função excludente da escola do que ao seu uso como solução pedagógica” (FREITAS, 2003, p. 11).

Nessa perspectiva, o Documento Orientativo de 2014 para o desenvolvimento do projeto Sala de Educador dogmatiza-se a qualidade da escola e do trabalho docente ao número de alunos que se destacam nas avaliações, cria-se um ambiente de competitividade entre as escolas por ocuparem “melhores” lugares, as escolas se sentem ameaçadas por não conseguirem alcançar a “produtividade” esperada, tão cobrada pelas avaliações de larga escala e justificada pelos investimentos em programas de governo, como por exemplo, o PNAIC, que já citamos anteriormente.

Essa perspectiva tão evidente em ambos os documento é reforçada por Tucum enquanto Gestora ao enfatizar que: “**A orientação** que foi passada é que cada fase do 1º Ciclo em seu planejamento anual **deve seguir as orientações do Pacto** e a informação que o **CEFAPRO** passou é que o próprio **sistema SIGA** irá se adequar à essas orientações **que é pra ter um trabalho só**”! (Grifos nossos).

Na fala desta interlocutora, enquanto gestora pode-se sentir como as políticas educacionais estão impregnadas dos princípios neoliberais através de um sistema gerencialista, em que as singularidades são substituídas por uma padronização no ensino, se fortalecendo em uma estrutura normativa dos saberes e das práticas educacionais.

Como desenvolver um bom processo de ensino e de aprendizagem com nossos educandos, se não os reconhecemos em sua singularidade, suas histórias de vida, suas expectativas e se não os respeitamos? O respeito aqui apresentado se refere a estar junto deles num processo de compreensão da realidade e de sua representação de mundo e da sua compreensão em relação aos conteúdos trabalhados pela escola, como momento de compreensão e partilha. Existe a necessidade do estreitamento dessas relações entre os saberes da escola e das experiências sociais dos alunos, em que o professor demonstra respeito pelos saberes dos seus educandos. Freire (1996, p. 33) afirma que: “Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela [...]”.

Macaúba realça as questões apresentadas por Freitas (2011) em seu questionamento com relação à presença dos princípios das políticas neoliberais no espaço escolar. No ambiente da sala de Macaúba estavam expostos os cartazes com os princípios dos 5s nos quais são destacados os princípios empresariais japoneses, utilizados na reconstrução do Japão após a segunda guerra mundial, sob a orientação de especialistas americanos, destinados ao controle de qualidade representada pelo *Total Quality Control* (TQC), que tem por objetivo assegurar que o resultado final do produto atenda as expectativas do cliente.

Assim, recorremo-nos a Freitas (2001) para entender a presença do gerencialismo que concebe o espaço escolar e seus educados como sujeitos a serem administrados, com base em um discurso da promoção de escolas mais eficazes através de diferentes meios normalizadores como a presença e o uso desses cartazes em uma sala de alfabetização. É importante o que diz Freitas (2011, p. 11): “Podemos entender que essa preocupação faça parte dos objetivos educacionais, mas não podemos concordar em reduzir a educação a estas necessidades corporativas e nem delegar a elas a avaliação da qualidade da educação nas nações”.

Freitas (2011, p. 29) alerta para a seguinte necessidade:

Ainda será necessário mobilizar a comunidade científica e as instâncias sociais envolvidas no processo educacional para submeter à discussão o papel dos testes de forma a resgatá-los da visão de mercado, da cultura de auditoria e de sua posição de instrumento para alavancar a privatização do ensino público e/ou apenas atender exigências empresariais de redirecionamento de fluxo de mão-de-obra.

A análise nesta subcategoria em que refletimos sobre os saberes, práticas e concepções das alfabetizadoras participantes da pesquisa, indicou que as professoras possuem semelhanças na metodologia e concepções quanto ao ensino da leitura e da escrita. A subcategoria que será apresentada posteriormente contribuirá para com as reflexões que focam nos dilemas em que as professoras encontram na aplicabilidade das teorias e práticas.

Com base nas leituras dos documentos que norteiam a elaboração do PSE, que é o Documento denominado Parecer Orientativo, muito pouco ou quase nada de específico voltado para a questão das práticas pedagógica na alfabetização foi encontrado.

O PSE apresenta falhas em dar conta de uma educação imbricado em um conjunto de mudanças econômicas e políticas micros e macros, restringindo as possibilidades de interpretação por esse segmento da escola, deixando-os desamparados na compreensão da educação em sua totalidade social e dos mais diferentes desafios, que para Troian (2012):

Nesse sentido a busca pela formação continuada, advinda da necessidade emergida no contexto educativo extrapola a simples apropriação de novas técnicas que

poderão ser inseridas em suas práticas pedagógicas, mas atinge uma consciência ética de compreender o ser humano, nesse caso o educando, em todas as suas dimensões que também passa pelo processo de humanização como a si próprio. Tal percepção parece ter sido construída pela participação no PSE [...] (p. 57).

Ao concluirmos esta análise, temos clareza e também preocupação que de os alfabetizadores diante da política de formação não tem sido realmente contemplados em suas necessidades pelo projeto de formação Sala de Educador, o que se evidencia em situações que comprovam que existem saberes e práticas baseadas em modelos ingênuos de neutralidade de valores, em outras situações, praticas que não se questionam sobre seu próprio posicionamento diante de seus valores e concepções na forma como está demonstrado em suas falas, o que nos impulsionam a manifestar que existe a necessidade de uma maior reflexividade ética.

4.4.3.2 Teorias x práticas

Nesta subcategoria cada sujeito se apresenta como um interlocutor do conhecimento, tal posição vai exigir do educador uma postura com relação à produção de saberes, de conhecimentos, ou seja, a exigência de que cada educador tenha sobre seus fazeres um olhar reflexivo, que, com base nas análises, direciona para os dilemas que o mesmo encontra na relação teoria-prática que diretamente está relacionada com os resultados apresentados pela formação profissional através da formação continuada.

Ainda nesta subcategoria apresentamos a compreensão sobre o que dizem os sujeitos, o que está proposto pelo projeto Sala de Educador e as práticas pedagógicas das alfabetizadoras observadas no cotidiano dos espaços educativos, conforme seus escritos:

Às vezes, os temas de estudos que são trabalhados no espaço da formação continuada não coincidem com a necessidade da sala, com as dificuldades que encontramos na sala de aula e com as atividades que temos que aplicar (ACURI).

Primeiramente, a contagem de pontos para atribuição de aula deveria ser modificada, pois nem sempre todo pedagogo é alfabetizador, podendo atribuir essas aulas somente para aqueles que têm perfil, em nossa escola temos avançado muito na alfabetização (BACURI/Gestora).

Alguns temas trabalhados na formação continuada no projeto Sala de Educador contribuem para trabalharmos alguns temas pertinentes aos trabalhos do Ciclo, mas ainda são poucos (BURITI).

Para mim, é muito complicado nesta fase é receber o aluno no meio do Ciclo, ainda pré-silábico, sem muito apoio e acompanhamento, desconsiderando que o aluno tem o desenvolvimento lento e temos que terminar a fase com o aluno lendo e produzindo (BABAÇU).

Temos avançados nas questões de unir teoria e prática, porque temos buscado trabalhar a formação por área de atuação e, com isso, houve pequenos avanços, é preciso melhorar, mas com esse pouco que é trabalhado tem me ajudado muito (CARANDÁ).

Temos grande dificuldade com relação aos alunos que necessitam de maior acompanhamento da família e em relação ao Sala de Educador, alguns temas estudados não condiz com a realidade desses alunos (MACAÚBA).

Precisamos de alguma forma manter-se atualizados sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficiente, são os nossos maiores desafios. Por mais que os avanços sejam pequenos, baseados nas estatísticas que comprovam o nível de alfabetizados, ainda é necessário que reavaliemos nossas práticas, para novas intervenções por que a escola precisa acompanhar as grandes mudanças que acontecem no mundo (INDAIÁ).

Quanto ao Projeto Sala de Educador, penso que a maior dificuldade está na falta de tempo dedicado exclusivamente para a alfabetização, quanto à prática pedagógica do professor, penso que alguns ainda se encontram inseguros em mudar de postura e abandonar conceitos e práticas tradicionais (TUCUM/Gestora).

Nas falas reveladas pelas interlocutoras parece existir uma consciência muito presente da ausência de temáticas de estudos voltados para as necessidades pedagógicas do ciclo de alfabetização e de como se ressentem diante dessa falha apresentada no projeto de formação da escola. Vejamos o que nos apresenta Acuri: “Às vezes, **os temas de estudos** que são trabalhados no espaço da formação continuada **não coincidem com a necessidade da sala**, com as dificuldades que encontramos na sala de aula e com as atividades que temos que aplicar”. (Grifos nossos).

A questão da prática como pudemos perceber, tem vínculo direto com o fazer, enquanto que as teorias permanecem em uma dimensão dicotomizada. Ao longo da apresentação dos escritos permanece a presença dessa dicotomia nas concepções epistemológicas de cada docente. Nesse contexto, compreendemos a necessidade de um olhar mais crítico e reflexivo por parte da escola como um todo frente aos conhecimentos por ela produzidos.

Para Babaçu é “**muito complicado nesta fase é receber o aluno no meio do Ciclo [...] pré-silábico [...] e temos que terminar a fase com o aluno lendo e produzindo**”. (Grifos nossos). Além de citar ainda, a falta de apoio e acompanhamento, numa evidente contradição da normatização do Orientativo/2014 para os Ciclos de Formação Humana: “[...] cabe ao coletivo do Ciclo da escola atender aos alunos que precisam superar os desafios de aprendizagem no processo de construção do conhecimento”. (p. 17). Assim, a escola como espaço social organizado para o atendimento pedagógico pode se apresentar como; “O movimento do conjunto de professores e dos demais participantes da vida escolar indica a disposição de, continuamente, rever posições, metodologia, modos de enfrentar surpresas e dificuldades”. (ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS, 2007, P.89).

A análise da mensagem de Babaçu nos remete as questões organizacionais e sistematizadas do ensino que contrariam os princípios em que se apoiam as orientações do

Documento Ensino Fundamental de Nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade em que preconiza que:

Os planejamentos de ensino, os planos de aula e os projetos de trabalho são, portanto, frutos de reflexões coletivas e individuais cujo objetivo é a aprendizagem das crianças. Por isso, devem ser pensados a longo, médio e curto prazo, abrindo espaços para alterações, substituições e para novas e inesperadas situações que acontecem na sala de aula e no entorno delas, que podem trazer significativas contribuições para a reflexão das crianças, gerando novos temas de interesses, novos conhecimentos e novas formas de interpretar a realidade. (p. 89).

Carandá, Indaiá vão mais longe na acentuação desta dicotomia como princípio na organização das atividades relacionadas ao ciclo da alfabetização, se observados pelos seguintes trechos de suas falas: “[...] **nas questões de unir teoria e prática [...] porque temos buscado trabalhar a formação por área de atuação**” (CARANDA); e para Indaiá: “[...] **Precisamos de alguma forma nos manter atualizados sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes [...]**”. (Grifos nossos).

Tucum, enquanto gestora evidencia a necessidade de o alfabetizador dispor de mais tempo para se dedicar às atividades do Ciclo, o que cabe neste ponto, retomar o quadro do perfil das interlocutoras atuantes no Ciclo pelo quadro apresentado anteriormente neste estudo, em que elucidam os dados que muitas interlocutoras são interinas e o fato da participação efetiva nos momentos da formação do PSE, critério para a pontuação e atribuição de sala no ano seguinte, o que flexibiliza a autonomia das alfabetizadoras se manterem nos anos iniciais ou até mesmo no ciclo da alfabetização.

Tucum ainda destaca o fato da insegurança e de mudança de posturas tradicionais como fatores que ainda marcam diferentes concepções de alfabetização presentes nesse ciclo, aspecto que esta pesquisa pode destacar a partir dos dados coletados pela aplicação dos instrumentos metodológicos e em diferentes momentos de observação que fizemos das práticas dessas interlocutoras. Um dos aspectos que aqui queremos ressaltar está relacionado à ausência da ludicidade nestes espaços educativos.

Nesse sentido, reafirmamos a importância dos jogos e das brincadeiras como condição para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e mais prazerosa na vida da criança. Vygotsky (2012, p. 126), enfatiza em sua obra *A formação social da mente*, a importância do papel do brincar no desenvolvimento da criança ao afirmar que: “É no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”.

De maneira geral, as posturas apresentadas pelas interlocutoras demonstram compromisso com a docência ao reconhecer a importância de manterem-se atualizadas frente às mudanças que acontecem no campo educacional como parâmetros para o desenvolvimento de suas práticas. Por outro lado, percebemos a concepção de prática como experimentação, fato este que a distancia da teoria, que a *priori*, deveria lhe dar sentido. Assim, nos recorremos a Becker (2012, p. 36):

A prática não passa de uma estratégia que torna possível a apreensão da teoria: esta não passa de um conteúdo conceitual, ideal, desvinculado e qualquer prática anterior e transmitida pelo ensino. Teoria e prática não são complementares entre si. Uma depende da outra apenas parcialmente.

Nesse contexto, parece existir uma ausência de reflexão epistemológica, em que cada uma das interlocutoras pudesse assumir de forma autônoma as suas concepções, tanto da prática quanto do ensino a partir do senso comum. Esse seria um dos grandes dilemas apresentados pela reflexão nesta subcategoria e que merece uma avaliação no projeto de formação desenvolvido nesta escola.

Nesse sentido Freire (1987) nos leva a acreditar que em educação não existe neutralidade, para ele a educação é um ato político, então acreditamos, nesses termos que a não aprendizagem do aluno não está somente relacionada ao seu processo de desenvolvimento biológico ou cognitivo, ela vai exigir do todo da escola um projeto educativo que demonstre um caráter coletivo, onde cada um tenha sua parcela de comprometimento: “A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência [...] tenta, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência”. (p. 53).

Por último apresentamos nesta subcategoria as revelações de Bacuri, como uma das mais relevantes, e, ao mesmo tempo, a mais preocupante: “[...] **a contagem de pontos para atribuição de aula deveria ser modificada, pois nem sempre todo pedagogo é alfabetizador, podendo atribuir essas aulas somente para aqueles que têm perfil, em nossa escola temos avançado muito na alfabetização [...]**”. (Grifos nossos). Neste trecho encontramos o critério de atribuição de aulas vinculado aos pontos conquistados pela efetiva participação nas sessões de formação do projeto Sala de Educador. A segunda afirmação se refere ao fato de que nem todo pedagogo é alfabetizador e sobre os avanços na sala de alfabetização. Acreditamos que cada um desses fatores merece real destaque.

Primeiramente, uma relação de controle sobre os conhecimentos na profissão do ensino. Que interesses pode atender um projeto de formação de certa forma “que premia” o professor que busca sua melhor qualificação profissional? Ou estamos diante de um processo formativo que racionaliza o sistema através da homogeneização da prática docente em

detrimento da autonomia docente e da extinção do aspecto social da educação? Nesse sentido, nos recorremos a Contreras (2012, p. 66):

A consequência é que, em sua legitimação pelo conhecimento, a tendência ideológica do profissionalismo consiste em manter a exclusividade do referido conhecimento como modo correto de abordar os problemas e conflitos relativos à sua especialidade. Ao restringir o acesso, a resolução de tais conflitos despolitiza-se, transformados que ficam em assunto de especialistas, ocultando as opções ideológicas sobre as quais se sustenta as decisões profissionais e relegando os clientes a um papel passivo, podendo apenas acatar o ditame profissional.

Para prosseguir, destacamos, a seguir, o seguinte recorte de fala: **“nem sempre todo pedagogo é alfabetizador”** (Bacuri/Gestora). (Grifos nossos). Temos aqui que ter a preocupação de considerar duas diferentes perspectivas de alfabetização, que podem estar presentes nas práticas escolares. Desde as práticas da alfabetização descontextualizadas, que Paulo Freire (1987) as considera como uma alfabetização domesticadora e alienante, até a perspectiva de uma alfabetização que trabalha com os educandos a partir de um contexto letrado em que sejam envolvidos nas práticas sociais de leitura e de escrita, dependendo do “perfil” que o pedagogo alfabetizador apresentar.

A primeira concepção de alfabetização pode ser assim esclarecida por Ferreira (1999. P. 27):

O ensino tradicional obrigou as crianças a reaprender a produzir os sons da fala, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever num sistema alfabético. Mas esta premissa baseia-se em duas suposições, ambas falsas: que uma criança de seis anos não sabe distinguir os fonemas do seu idioma, e que a escrita alfabética é uma transcrição fonética do idioma. A primeira hipótese é falsa, porque, se uma criança, no decorrer da aprendizagem da língua oral, não tivesse sido capaz de distinguir oralmente pares de palavras, tais como pau, mau; coisa que, obviamente, sabe fazer. A segunda hipótese também é falsa, em vista do fato de que *nenhuma* escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral. (grifo da autora).

A segunda está relacionada à prática de alfabetização como ação cultural para a libertação, a partir de um movimento de instalação de consciência, de direito, e na significação profunda da linguagem e da palavra. Para Freire (1996, P. 52):

[...] ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisar ser constantemente testemunhado, vivido.

Nessa perspectiva, a compreensão de alfabetização deixa de estar centrada apenas nos processos de codificação e decodificação do sistema da escrita alfabética e passa pela dimensão de que todos se tornam responsáveis pelo ato do conhecimento, numa relação dialógica e não simplesmente como função apenas do pedagogo, independente do seu perfil.

Desse modo, o que observamos é que os dilemas encontrados giram em torno do estabelecimento de um conceito acerca da produção de saberes, que a partir dos aspectos apresentados podemos concluir que estejam relacionados diretamente às questões dos conhecimentos curriculares, como foi bem enfatizado nos relatos apresentados a partir do que disseram as nossas interlocutoras.

Sobre essa questão, Gimeno Sacristán (2000, p. 95) reafirma que “ao professor se propõem, hoje, conteúdos para desenvolver nos currículos muito diferentes dos que ele estudou, sem que compreenda o significado social, educativo e epistemológico das novas propostas frente às anteriores”. E prossegue: “As fontes da segurança profissional não podem vir de respostas fixas em situações volúveis”.

A análise destes dados nos conduz à compreensão de como nós educadores, no espaço educativo, passamos a significar os conhecimentos discentes em sua produção pedagógica, nem sempre zelando e reavaliando de forma constante nossas posturas frente às diferentes necessidades. Para finalizar essa compreensão, a análise da próxima subcategoria vai apontar para as questões relacionadas acerca das práticas mobilizadas para aprendizagens significativas.

4.4.3.3 Aprendizagem significativa

O processo de formação Inicial apresenta os saberes de forma articulada, no sentido de dar a formação necessária para o profissional poder desenvolver o seu ofício, porém é preciso ter a compreensão de que não é somente por esse processo que se constitui a identidade profissional docente. Assumir o fazer docente, impele à uma nova busca da consolidação da dimensão humana e profissional, que conseqüentemente, vai buscar no espaço da formação continuada condições para o atendimento de novos desafios. Assim faz-se importante analisar nestas subcategorias as revelações que vão se desvelando a partir das falas das interlocutoras:

Tento desenvolver atividades e conteúdos que são sugeridos nas discussões, na troca de informação e nas formações com temas mais aprofundados dos problemas e busca de solução para os mesmos (ACURI).

Nos últimos anos tivemos formações muito boa, com temas ligados diretamente a sala de aula, alguns temas foram referentes a alfabetização, mas acredito que nas hora atividade com os professores por ciclo o resultado é melhor (BACURI/Gestora).

As formações do Pacto têm contribuído muito para o desenvolvimento das atividades que levo para a sala de (BURITI).

O Sala de Educador vem colabora com as questões da aprendizagem significativa aplicada na sala de (BABAÇU).

O saber que tenho adquirido são dos cursos de formação continuada, das experiências da sala de aula e dos momentos de encontro de reflexões com os colegas da mesma área de atuação (CARANDÁ).

O projeto Sala de Educador apresentou muitos teóricos que estudamos palestras, relatos de experiências e dessa forma foi possível adquirir mais conhecimentos para a prática pedagógica (MACAÚBA).

Os conteúdos para uma aprendizagem significativa que utilizo na sala de aula são em geral as que foram trabalhadas no Sala de Educador, onde procuramos articular a teoria e a prática, ou seja, quanto tentamos na medida do possível, conciliar o que aprendemos com um fazer inovador, com a necessidade de mudança (INDAIÁ).

O Pacto vem dando contribuições na nossa formação enquanto alfabetizadores, penso que também o PSE deveria disponibilizar uma maior carga horária para trabalharmos com os conteúdos próprios da alfabetização. Utilizo tudo que aprendo nas formações (TUCUM/Gestora).

Nas falas apresentadas podemos entender a organização dos saberes utilizados pelos docentes se tornam uma realidade interessante de conhecer, pois implícita e explicitamente fala-se sobre os saberes, as práticas pedagógicas e as teorias, com elementos que constituem o processo pedagógico. No entanto, saber de onde vem ou como se articulam, pode consolidar as reflexões realizadas na subcategoria anterior, onde começamos a entender que as condições de trabalho, mesmo sendo subsidiado por um espaço específico de formação, não apresenta muitos avanços no sentido de melhorar e ampliar a função do docente, que continua a executar seus papéis de forma limitada, tendo como função o de “transmitir conteúdos” na tentativa de se obter bons resultados dos educandos através dos programas e avaliações de larga escala.

Na maioria dos relatos prevalece a ideia de que as práticas pedagógicas são mediatizadas pelo outro, nas trocas das experiências e essas se tornam em uma parceria permanente no processo de formação. Existem nas falas algumas denúncias do que esperam para a formação em indagações que claramente esperam o reconhecimento de suas necessidades mais básicas de formação.

Na leitura dos projetos de formação destinados pelo Sala de Educador que analisamos, foram poucos os encontros destinados às questões necessárias aos estudos e reflexões para os docentes do Ciclo de Alfabetização. Lamentamos que gestores de políticas públicas de educação desconhecessem ou ignorem todos esses dilemas que são vivenciados em sala de aula.

A questão da utilização dos saberes para a efetivação de uma aprendizagem significativa aponta para a ampliação do trabalho docente para além do professor que tem que dar conta de habilidades e competências determinadas por metas e por programas. A aprendizagem com significação vai para além do quadro de horários e das funções burocráticas que parecem reduzir as possibilidades docentes e aponta para a necessidade de se rever as políticas de formação destinadas aos profissionais da educação. Nesse sentido, nos recorremos a Arroyo (2013.p. 31):

Não será fácil aos professores não reconhecer os educandos e suas vidas tão precarizadas que entram nos processos de ensinar-aprender e até nos resultados de

suas avaliações. Se submetam passivos a essas estreitas concepções de currículo e de identidade profissional? Nos currículos por competências ou por avaliações de resultados não encontrará apoio a sua criatividade e as suas práticas e projetos de educar, nem no material didático cada vez mais conteudista e praticista encontrarão apoio para trabalhar as vivências dos educando com que convivem nas salas de aula.

Babaçu, Macaúba e Indaiá enfatizam que os saberes por eles utilizados partem principalmente da formação no Sala de Educador, mas apresentam também outras possibilidades em que procuram aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

Milanesi (2008, p.25) perspectiva essa questão ao afirmar que: “O ofício exige cada vez mais a inserção do professor em projetos coletivos, parcerias, envolvimento com a comunidade na qual a escola está inserida. Esse paradigma orienta a formação do professor com um ator social, atuando em nível local”. Dessa forma, compreendemos que os saberes para uma prática significativa podem ter diferentes origens, seja dentro da escola ou não. Isso é importante para que o docente tenha como princípio para o desenvolvimento e aplicabilidade dos seus saberes em uma prática pedagógica significativa.

O que pudemos constatar diante das revelações, é que cada uma das interlocutoras tem plena consciência de onde partem seus saberes como referência e suporte para sua prática, de forma permanente, e num processo de interação com os demais pares. Reforçamos aqui a necessidade de uma aproximação aos reais interesses do educando, tendo em vista o fato, como nos alerta Milanesi (2008, p. 27), “[...] trata-se de ampliar os horizontes e os cenários de atuação do professor ator para além dos muros da escola”, além de que a ampliação dos horizontes vai “nesse trânsito de práticas e saberes, o professor vislumbra uma nova forma de atuação, pautada no envolvimento e participação no cotidiano escolar, proporcionando, simultaneamente, a participação da comunidade escolar”.

A formação continuada para o desenvolvimento de saberes e práticas pedagógicas significativas torna-se necessidade, pois é onde o docente, como já foi afirmado em suas falas, pode constantemente avaliar suas práticas e buscar novos mecanismos de atuação, tendo em vista que nenhum conhecimento está pronto ou acabado, pois é uma constante construção sem desvincular das significações culturais e históricas não apenas do docente, mas também do educando, num processo em que a educação a partir do processo de alfabetização passa pela concepção libertadora, onde educandos e educadores se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido, revelado, pois segundo Marx (2009, P. 44): “A consciência é, pois, logo desde o começo, um produto social, e continuará a sê-lo enquanto existirem homens”.

Nesta última subcategoria de análise ressaltamos mais uma vez que as vivências profissionais evidenciam falta de motivação que revelam suas ações como algo construído pela mediação de outros envolvidos no processo, mediadas ou efetivadas pela lógica da organização estrutural de um determinado espaço, distante de ações que demonstrem que a aprendizagem pode

ser concebida por uma ação de ensino mais viva, numa nova concepção epistemológica de educação, de escola e de docência.

Para tornar mais significativa essa discussão, utilizamos o entrelaçamento dos depoimentos e o referencial teórico para melhor compreender e apresentar o propósito desse estudo.

Após a leitura e análise não somente dos questionários respondidos pelas interlocutoras da pesquisa, mas também das leituras de das propostas dos dois últimos anos para a formação continuada na escola através do projeto Sala de Educador, foi possível inferir através das falas das interlocutoras as necessidades prementes no Ciclo de Alfabetização, como um espaço que apresenta diferentes necessidades e que esteja para além do ensinar e aprender. Tal aprendizagem passa pelas dimensões sociais já abordadas anteriormente, assim, a prática pedagógica de alfabetização busca boas bases de referências e pesquisas a partir da formação continuada, bem como, de ampliação de diferentes espaços e tempos organizacionais, tendo em vista suas diferentes necessidades educacionais.

4.4.4 Categoria 3: Práticas de alfabetização

Nesta área temática apresentada pela categoria 3, apresentamos análises referentes às práticas pedagógicas de alfabetização empregadas pelas professoras alfabetizadoras em ambientes que tratam da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças diante da importância das interações elas estabelecem entre si e com os adultos.

Considerando ainda a escola como um grupo social que passa a fazer parte da vida de cada um por um longo tempo, como um espaço de formação sistematizado que vai influenciar de forma direta na vida dos seus educandos em sociedade, dessa forma, dentro de um processo de aprendizagem de mundo, o espaço da alfabetização deve se constituir num espaço privilegiado de trocas e de aprendizagem. Esse é o grande desafio apresentado aos professores na atualidade, aqui em especial, os da alfabetização.

As práticas de alfabetização, como tema principal dessa categoria, apresenta como ponto de partida análises específicas: o perfil das professoras, ambiente escolar e as dificuldades e avanços. No entanto, é preciso observar que alguns desses princípios não tem relação apenas com a prática de alfabetização formal, mas às diferentes concepções epistemológicas, envolvendo tanto o educador quanto o educando, numa relação dialética. A seguir destacamos no quadro abaixo as subcategorias que norteiam as próximas análises.

Quadro 6. Categoria e subcategorias 3

Categoria 3: Práticas de alfabetização	3.1. Perfil das professoras
	3.2. Ambiente escolar
	3.3. Dificuldades e avanços

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2015.

4.4.4.1 Perfil das professoras

As informações apresentadas nesta categoria foram extraídas do questionário aplicado aos docentes, na parte que trata do perfil das informantes, conforme segue:

Professora efetiva da rede estadual, com formação inicial em pedagogia, tem especialização *lato sensu*, atua na alfabetização há mais de 10 anos nessa unidade escolar e é participante do projeto de formação Sala de Educador (ACURI).

Professora efetiva, licenciada em matemática, tem experiência em sala de aula e gestão, desde que se efetivou atua profissionalmente nesta unidade escolar e também no projeto Sala de Educador (BACURI/Gestora).

Professora interina, com experiência de prática pedagógica na alfabetização de mais ou menos dois anos, licenciada em pedagogia e sempre atuou nesta unidade escolar, com participação nas formações continuadas via Sala de Educador (BURITI).

Professora interina, é licenciada em pedagogia, possui especialização na área em que atua já há mais de 6 anos, nesses anos nem sempre a sua atuação na alfabetização foi apenas nesta unidade escolar. Como professora no momento nesta escola, atua de forma efetiva das formações ofertadas pelo Projeto Sala de Educador (BABAÇU).

Professora interina, tem formação inicial em pedagogia, não tem especialização *lato sensu* e com apenas dois anos de experiência no ciclo da alfabetização, tem participado das formações do Sala de Educador (CARANDÁ).

Professora interina, com formação em pedagogia, não possui especialização *lato sensu*, tem pouca experiência na alfabetização, com apenas 2 anos, sempre nesta unidade escolar, é partícipe das formações continuadas da escola, via Sala de Educador (MACAÚBA).

Professora efetiva na rede estadual e sempre atuou na área de alfabetização nesta unidade escolar, sendo a sua formação inicial em pedagogia, com 02 especializações *lato sensu* e tem participado efetivamente da formação ofertada na escola por todos esses anos (INDAIÁ).

Professora efetiva da rede estadual, licenciada em pedagogia, atualmente faz uma especialização *lato sensu* na área, com experiência em sala de aula e gestão, sempre atuou nessa unidade escolar e no projeto de formação Sala de educador (TUCUM/Gestora).

Na análise do perfil profissional das docentes que atuam nesta escola no Ciclo de alfabetização, podemos perceber que legalmente todas elas atendem aos princípios básicos para esta atuação, apresentando um quadro bem qualificado quanto à formação inicial e no percurso histórico profissional.

Ao conceber o espaço da escola, mais especificamente o da alfabetização, na perspectiva de que alfabetizar é muito mais que os domínios das habilidades rudimentares da leitura e da escrita avançaram para o entendimento de que alfabetizar é ler e escrever em diferentes situações sociais, possibilitando aos educandos formas de enfrentar os diferentes desafios e demandas sociais, então, compreendemos a partir desses pressupostos, que não é o profissional, o alfabetizador que deve ocupar papel central nesse contexto.

O professor alfabetizador, diante de todas as necessidades, talvez maior para aqueles que apresentam menos experiências, ou para aqueles que ainda não tenham estabilidade profissional, todos os docentes em si devem ser sempre pensados como profissionais que necessitam estar em constante formação. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2014) da escola destaca a importância da formação continuada: “[...] **a formação continuada não objetiva simplesmente a atualização do conhecimento que o professor leciona, mas para ampliar o domínio da práxis num contexto histórico-social**” (Grifos nossos), o que revela uma preocupação em buscar encaminhamentos necessários, no auxílio das práticas docentes necessárias não só ao ciclo da alfabetização, mas como um todo frente à dinâmica da sociedade em seu paradigma produtivo, como afirma Libâneo (2011, p. 28): “A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção de informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação”.

Ao não atribuir centralidade ao papel do professor, reconhecemos que o desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e recíproca, assim como se olhar para a nossa história de vida, até nos constituir em profissionais, estamos envolvidos em uma teia de relações e nela nos constituímos marcados por experiências e relações que estabelecemos com as pessoas que estão ao nosso redor, numa confirmação de que somos sujeitos histórico-sociais. Aqui trazemos as contribuições do texto da educadora Madalena Freire (1992), quando nos fala dos acontecimentos e sentimentos que envolvem a nossa relação em grupo: “[...] A cada elemento já parecidamente conhecido: aspectos desconhecidos. A cada encontro: um novo desafio, mesmo que supostamente já vivido”.

Nesta perspectiva entendemos o papel de cada um nesse grupo, como maneira própria de agir e pensar diferente daqueles que temos em outros ambientes, assim, criou essa

identidade de grupo que reúne funções e objetivos em consonâncias e em um modo de falar e nos relacionar, como uma forma de nos constituir em educador-alfabetizador.

Em alguns trechos do Relatório final do projeto Sala de Educador do ano de 2014, identificamos algumas características desse grupo, que se relacionam as coisas desse universo que destacamos no poema de Madalena Freire, principalmente o aspecto da partilha, da troca de experiências que apresentaram ao longo das falas expostas, como um aspecto privilegiado, como uma forma de organização que favorece a convivência e os fazeres deste grupo. Assim, podemos concluir que este é um grupo que se mantém coeso e busca desenvolver suas práticas pedagógicas de maneira coletiva.

Estabelecemos aqui uma relação entre o que foi apresentado como fundamental para a questão da coletividade, do trabalho em grupo, para a manutenção da coesão e como fundamental para o desenvolvimento profissional docente, ao longo das nossas vidas. Faz-se necessário, que também seja pensado o desenvolvimento da criança dentro do ambiente da alfabetização, neste ponto e com base nos estudos teóricos, podemos afirmar que também as crianças são produtoras de conhecimento e de cultura e, ao compartilharem estas vivências, também contribuem para aprendizagens diversas.

Essa interação com o outro, na perspectiva de Vygotsky (2002), leva a criança à compreensão de que este outro se constitui numa universalidade, em que as trocas são inerentes ao processo de formação dos seres humanos, que estão sempre em constante transformação. Sobre Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal, podemos dizer que todo processo de desenvolvimento ocorre a partir da troca, da mediação, da convivência em grupo. Portanto, podemos afirmar que é importante um ambiente que favoreça a interação, sempre que há possibilidade de troca e cooperação entre as pessoas, há maior possibilidade de que mais conhecimentos sejam compartilhados.

4.4.4.2 Ambiente escolar

Nesta categoria optamos por fazer uma análise do ambiente escolar e depois individualmente, tomando como referência a mensagem de cada interlocutor, apresentar as reflexões sobre a relação professor-alunos.

Com relação ao ambiente escolar, o alfabetizador transita por dois ambientes: o que trata de sua formação continuada, que é o espaço onde se desenvolve o projeto Sala de Educador, e, o do desenvolvimento de sua prática pedagógica, que transita pelos mais diferentes ambientes que a escola possui, que segundo o PPP (2014, p. 26): “A função do currículo será a de preparar os alunos para mudanças sociais, estimulando a reflexão e

consciente prática da responsabilidade, do compromisso, da ética, a política de igualdade [...]”. Nesse sentido, o PPP segue adiante afirmando a necessidade do preparo para as mudanças sociais: “[...] estimulando-se a plena ação de liberdade e respeito, levando como base os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso”.

Assim, a escola busca organizar estratégias de gestão que contribuam para melhorar a qualidade de ensino desde os anos iniciais. O PPP traz as recomendações para a organização política, administrativa e pedagógica da escola, em que a coordenação pedagógica deve atuar na definição de princípios de construção e orientação das ações de forma articulada entre os ciclos a partir da organização das atividades de formação continuada por meio do PSE (Projeto Sala de Educador).

A coordenação do projeto está ligada a gestão da escola e ao CEFAPRO, Instituição essa que tem como ponto de partida dos seus trabalhos a promoção de ações relacionadas à construção e reformulação, quando necessária, e a implementação das propostas de formação na unidade escolar, seguindo um Documento Orientativo designado pela equipe ligada à gestão central (SEDUC).

A elaboração do PSE é anual, e além de atender às orientações do documento da SEDUC, precisa considerar as avaliações dos docentes contidas no relatório final que avalia as ações do PSE.

Toda a organização do ambiente escolar se direciona a atender ao que é estabelecido pelo PPP e pelo PSE e pelas orientações de programas implantados na escola, como o PNAIC, que se convergem no sentido de atender aos direitos de aprendizagens que já discutimos em capítulos anteriores.

Diante do que foi exposto, voltemos a pensar do ambiente de uma escola que deve se organizar para atender tais direitos, respeitando as heterogeneidades dos seus educandos em suas diversidades a partir do ciclo da alfabetização.

Como pensar novos fazeres na docência, se a escola, historicamente ainda se encontra organizada no protótipo de uma escola tradicional, em que encontramos as salas de aula organizadas por alunos enfileirados, com o professor apresentando uma mesma atividade para todos os seus alunos, aplicando a mesma forma de avaliação e totalmente desprovida de recursos necessários para impulsionar uma nova dinâmica às suas práticas pedagógicas?

Na nossa observação, todos esses elementos se fizeram muito presentes, o que leva o professor a determinar diagnósticos fechados aos seus educandos, como podemos visualizar mais adiante frente às revelações expostas em suas mensagens.

Assim, entendemos que o atendimento adequado aos educandos em suas necessidades e especificidades pressupõe uma emergente necessidade de que é preciso ressignificar o fazer, o tempo e os espaços da escola. Não se trata apenas de mudanças de nomenclaturas, mas dos próprios conceitos, em que pese a escola desenvolver aprendizagem como compromisso à eliminação das formas excludentes, sempre presentes nas nossas escolas.

Durante o percurso desta pesquisa, nas sessões de observações, constatamos que a prática pedagógica em diferentes contextos de ensino e aprendizagem não foi condizente com os registros encontrados nos documentos oficiais. Muitas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula deixam a desejar frente à propositura da efetivação de diferentes concepções de ensino.

Acompanhamos por um longo período essas turmas que fazem parte do Ciclo de alfabetização em uma unidade de ensino público e em diferentes momentos, constatamos o predomínio de atividades padronizadas aplicadas para todos os alunos, embora em algumas turmas fossem registrados presenças de crianças com diferentes tipos de deficiências e crianças com grandes dificuldades de aprendizagem, que seguiam sem um acompanhamento pedagógico mais adequado, numa perspectiva contrária à propositura anunciada pelos orientativos de elaboração do projeto Sala de Educador.

Dentre as docentes, aquelas que tinham menos tempo de experiência/atuação no ciclo de alfabetização demonstravam mais cuidado e preocupação em encontrar e desenvolver atividades que auxiliassem os alunos a avançar.

Foi constatado ainda que apesar de desenvolverem o planejamento juntas e de participarem das mesmas formações ofertadas pelo PNAIC, algumas delas apresentavam dificuldades em desenvolver atividades aos educandos que apresentavam diferentes níveis no sistema de escrita alfabética.

Em todas as turmas era notório que o desenvolvimento das atividades era planejado para serem realizadas de forma individual, e poucas vezes, visualizamos o desenvolvimento de atividades em grupo, ou até mesmo em duplas, como um estímulo para que aquele aluno que já tivesse alcançado um nível mais avançado pudesse ajudar os que apresentavam mais dificuldade com a construção da leitura ou da escrita. Assim, a desmotivação dos alunos era frequentemente percebida nas salas a agitação em alguma atividade era considerada como “bagunça” ou “indisciplina”.

Outra questão que achamos importante ser alertada, é que a maioria dos educandos demonstra necessitar de auxílio/intervenções ou de uso de atividades desafiadoras e

significativas, quando de fato era aplicada tarefa de cópias, utilização de livros didática que não promoviam neles qualquer forma de estímulo, com estas práticas ficava clara o entendimento de que ainda há uma concepção de alunos passivos diante de uma concepção de alfabetização que ignora o princípio da mediação como princípio fomentador de aprendizagem. No entanto, faz-se necessário, destacar também situações em que a prática pedagógica, a organização do tempo e o ambiente escolar levaram em consideração as necessidades apresentadas nos diferentes alunos e em diferentes momentos.

Para essas docentes, de forma geral, uma questão parece estar diretamente relacionada ao ensino, pelos nossos registros se apresentam bem caracterizada e reafirmada em suas revelações em que constatamos em diferentes situações da observação, que todas estabelecem como uma boa relação professor-aluno concatenada ao bom comportamento na aula e exigência do cumprimento das normas e da disciplina nos ambientes educativos, que parecem se apresentar com pressupostos básicos para realização de uma boa aula e para a aprendizagem dos alunos.

Enfim, os dilemas enfrentados pelos profissionais na sua relação com os educados estão claramente relacionados aos fatores externos e internos. Os fatores externos aos quais já referimos, nas diferentes instâncias estão relacionados à forma como as políticas educacionais estão sendo implantadas no espaço da escola. E a ausência de uma participação mais efetiva por parte dos docentes nessas diferentes instâncias para representar e defender seus interesses durante a formulação e implementação de determinadas políticas, contribui para que se mantenham alheios e se apresentem apenas como executor-cumpridores de tarefas. Os fatores internos podem estar relacionados a fatores de diferentes ordens, desde as diferentes concepções de educação, formação inicial, engajamento político, falta de estrutura e condições de trabalho até outros fatores que podem contribuir para entender as diferentes formas de organização e práticas pedagógicas a serem revisitadas no processo de formação continuada.

Para finalização desta subcategoria, empreendemo-nos a partir dos registros dos sujeitos da pesquisa em que apresentam uma série de aspectos politicamente importantes nessa discussão, é interessante que nos atentemos para as revelações que se apresentam em seus registros: **“Vocês vão fazer tudo sozinhos! Vocês não são bons de bagunça? Então quero ver [...]”** (ACURI). (Grifos nossos).

Acima, apresentamos a fala de Acuri e sua posição frente às situações corriqueiras da infância, mesmo que ela considera “indisciplinada” tal situação, ela poderia reverter a situação para uma condição mais lúdica, levando a criança a uma condição de aprendizagem

significativa. Situações desafiadoras são mais eficientes, mas não podem ser dificultadas para se tornarem impossíveis de serem realizadas.

A professora, ao isolar os alunos, foge à orientação de Vygotsky (2012), que afirma que as crianças podem se beneficiar quando desenvolvem de forma conjunta as suas atividades, ao compartilhar com os demais seus pontos de vistas sugestões para resolver o diferente problema. Assim como Vygotsky, Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam as vantagens de se estimular as crianças a desenvolverem suas atividades de forma coletiva como um fator que impulsiona o desenvolvimento.

“Tem que ir direto ao foco e trabalhar, igual como faz no SIGA, por que acho injusto atribuir um resultado ruim só à escola [...]” (BACURI). (Grifos nossos). A fala de Bacuri, como as demais aqui apresentadas traz como destaque a inovação de uma escola que atenda as necessidades do terceiro milênio que ainda não conseguimos gestar no contexto escolar. Para Alarcão (2001, p. 19): “Para mudá-la é preciso envolver as decisões político-administrativo-pedagógicas, os alunos e os professores, [...] envolver o elemento humano, as pessoas e através delas mudar a cultura que se vive na escola [...]”. A escola para adquirir a cara de uma nova escola precisa preparar-se para a participação social. Assim como Bacuri: “Há educadores entusiasmados com as novas perspectivas de uma suposta aliança entre os interesses empresariais e o aumento d formação geral para a população, na direção de uma educação equalizadora” (LIBÂNEO, 2001, p.21). O autor nos apresenta em seus estudos, reflexões que apontam para uma escola vulnerável para políticas educacionais “modernizantes”, que submetem professores às condições de subemprego, desqualificam a escola e a valorização de práticas cada vez mais seletivas incentivadas pelos índices apresentados pelas avaliações externa.

Nisso incorremos ao risco de reduzir a organização do ambiente escolar e os fazeres educacionais ao atendimento das necessidades do mercado e do capital, atingindo em cheio um direcionamento educacional voltado para o atendimento emergente dessa realidade em detrimento de propostas que almejam a construção de uma escola de emancipação social.

Procurou saber como vão os aspectos da leitura, aproveito nos dias em que vem menos alunos, enquanto alguns vão desenhando e pintando vou fazendo as leituras individuais, acompanhando mais de perto, conhecendo suas dificuldades até para planejar melhor as atividades, rever a metodologia e tudo mais [...]. (BURITI).

Para Buriti, podemos destacar, que apesar de ser professora interina e com pouco tempo de atuação na alfabetização, ela demonstra empenho em desenvolver atividades diferenciadas, se preocupa em diversificar, para dar conta do atendimento em pequenos

grupos, de forma individualizada, valorizando os avanços de cada aluno. Procurando sempre organizar de forma diferente o espaço da sala de aula e o agrupamento dos alunos. Consideramos isso de relevância na relação com os alunos, por que eles passam a adquirir mais confiança em si mesmo e a avançar no seu processo de aprendizagem.

“Gostaria de desenvolver um trabalho melhor, com projetinhos, mas com o tempo que temos e com as cobranças que vem de todo lado fica cada vez mais difícil dar conta de tanta coisa [...]” (BABAÇU). (Grifos nossos). Babaçu apresenta de forma muito tímida, uma vontade de construir práticas inovadoras, que começa a se apresentar diante de suas próprias necessidades, repensa sua metodologia, e em sua forma vaga, reconhecemos que o processo de construção de conhecimentos que daí decorre, pode se apresentar frágil da concepção de conhecimento à epistemologia implícita em seus fazeres.

Este desabafo revela as condições por si mesmas das definições políticas e educacionais as quais a escola se submete e submete seus educadores. Para Freire (1987, p. 52): “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Essa libertação demanda, pois, esse desejo de mudanças e também oportunidades para que o educador desenvolva um compromisso com a escola, com a alfabetização dos seus educandos, num sentido mais amplo do que aquilo que se costuma conceber como processo de aprendizagem, mas como forma de se apropriar dos conhecimentos sobre as práticas, os usos e as funções da leitura e da escrita como um instrumento de transformação social, tão necessários aos filhos da classe trabalhadora nos dias atuais.

Nessa reflexão, queremos reiterar a responsabilidade da escola como um todo, em contribuir com todos seus alfabetizadores, experientes ou não, a compreenderem melhor as situações de angústias que vivenciam para que tenham melhores condições de elaborar e tomar decisões, desenvolver melhores e mais diversificadas metodologias, e num processo de formação continuada envolver-se com cada um no compartilhamento das suas ideias e sentimentos para ajudá-lo a transformar-se e transformando-se ao mesmo tempo, no processo de libertação, como sugeriu Paulo Freire anteriormente.

Na análise desta fala de Carandá: “Hoje como é dia de recreação, vamos organizar o material na mochila e **aguardar o horário**, mas **vamos ficar quietinho, senão não vamos à recreação de hoje, nem da semana que vem e dependendo até do ano todo!**”. (Grifos nossos). Consideramos ruim que a rotina da sala de aula esteja fortemente vinculada à questão da obediência às normas e se apresentam até de forma não muito útil para o desenvolvimento das crianças, sempre vinculada a um fazer submisso e obediente às regras e rotinas convencionais, e por certo, uma prática que não foi observada apenas na sala de Carandá.

Consideramos que tais práticas deveriam ser combatidas por parte da gestão e não, estimuladas. Posturas assim encontradas nas práticas cotidianas contrariam de forma generalizada aos princípios filosóficos propostos pelos documentos oficiais da escola, em especial em seu PPP/2001.

Na concepção Freireana, a construção de uma educação libertadora é caracterizada por uma relação dialética entre educador e educando, na afirmação da liberdade de um e do outro e a ação-reflexão de cada momento é o que caracteriza esse processo dialógico, não sendo apenas ação esvaziada da reflexão crítica e tampouco uma reflexão desprovida de sentido.

“Vítor, se você ficar sempre de cadeira em cadeira se preocupando com o trabalho do outro, você nunca vai dar conta de terminar o seu. Vai sentar no seu lugar e começa a copiar!” (MACAÚBA). (Grifos nossos). Macaúba, nesta repreensão ao educando se esquece de que nos conceitos de maior valor de Vygotsky estão nas questões das interações sociais. Precisamos valorizar os momentos de trocas entre si e entre outros grupos diferentes, porque isso serve de motivação para o desenvolvimento de cada aluno. São nas trocas de experiências, em que cada um tem a oportunidade de falar de si para o outro, contribuindo também para o desenvolvimento do outro, assimilando suas formas de comportamento a partir dos referenciais coletivos, chamados por Vygotsky como *processo de internalização e mediação simbólica*.

Considerando que toda criança, em sua base orgânica se encontra em desenvolvimento, ela precisa fazer uso do movimento que estimula suas conexões cerebrais, por isso nos constituímos socialmente a partir do outro, não temos como nos desenvolver de forma isolada no ambiente escolar.

“Eles já começam assim, sabem que não vão ser reprovados, desde pequeno já tira o interesse pelo estudo e os pais não querem nem saber de ajudar, assim, a criança acaba indo embora sem saber nada [...]” (INDAIÁ). (Grifos nossos). A fala de Indaiá revela o impacto da implantação da escola organizada em ciclos pela Secretaria Estadual de Educação a mais de uma década, com o propósito de acompanhar e monitorar a melhoria da qualidade de ensino. Essa interlocutora ainda evidencia a avaliação como uma forma de controle, com ênfase para resultados positivos e estímulo para a aprendizagem do aluno e compromisso da família. Considera as estratégias de avaliação como fundamentais para o processo de ensino e de aprendizagem. Não há nenhum impedimento para a aplicação de avaliações tendo como objetivo outro sentido, o de tomar os resultados como ponto de partida

para rever e promover mudanças que melhorem as condições na educação como um todo, não apenas como instrumento punitivo.

“O trabalho da creche aqui do lado não tem apresentado bons resultados, por isso vamos trabalhar tipo com projetinhos como o Pacto pediu e vamos usar o espaço do PSE para isso, para planejar, levar tudo pra sala e executar” (TUCUM). (Grifos nossos). Tucum, nessa fala manifesta um sentido implícito de que bons resultados no ciclo de alfabetização estejam relacionados aos fazeres da Educação Infantil, que acontece no prédio anexo à escola. Se por um lado, na opinião dessa docente, está implícita, a responsabilização de que bom resultado trazido da etapa anterior de escolarização está implícito também a sua crença de que exista a necessidade de uma preparação anterior, e passa a atribuir, mesmo que de forma inconsciente, que bons resultados podem não ser alcançados em detrimento dessa “falta de preparação”, como um vínculo dependente.

Vygotsky (2002) não sugere estágios ou etapas de desenvolvimentos pelos quais a criança deve progredir, mas orienta que o desenvolvimento não se deve dar linearmente de uma experiência mais simples para uma mais complexa, porque não há um nível ideal a atingir. A criança como um ser social, desde o seu nascimento e ao longo do seu desenvolvimento vai construindo significados dos objetos e das palavras com os demais nos diferentes contextos sociais.

Nessa perspectiva, compreendemos a importância do nível potencial e a da zona de desenvolvimento proximal, entre considerar o que a criança faz com a ajuda do outro para que logo, ao se apropriar da nova competência, vá incorporando outras. Por isso, acreditamos que é preciso que o professor alfabetizador não delegue as causas de um não aprender a uma falta de sequência de conteúdos formais e sistematizados, mas como algo implícito em todos os aspectos contemplados no ambiente escolar responsáveis pela aprendizagem e pelo desenvolvimento do educando.

4.4.4.3 Dificuldades e avanços encontrados na prática pedagógica das alfabetizadoras

Como o objetivo de um estudo qualitativo, tivemos como intenção em todas as categorias selecionadas, descrever o que dizem e fazem as professoras acerca da alfabetização. Retratando este contexto em particular e analisando suas formas de organização interna, procuramos compreender e interpretar esse movimento nas práticas pedagógicas desenvolvidas a partir das reflexões realizadas nos momentos de formação do projeto Sala de Educador, numa perspectiva de totalidade.

Dessa forma, na apresentação de cada uma das categorias, as questões consideradas relevantes foram se definindo como fatos relevantes à formação continuada, às práticas pedagógicas e à pesquisa, com a intenção de contribuir nesta oportunidade, pelo menos em parte, para que cada docente participante do estudo possa ampliar a compreensão dos seus fazeres cotidianos no espaço da escola, na articulação dos temas estudados a partir da formação continuada, possibilitando, assim, um redimensionamento da sua prática acerca das concepções de alfabetização que exigem de cada um uma postura mais consciente e mais crítica.

Considerando que “As questões sociais nunca são simples, muito menos as que dizem respeito à educação e ao ensino”. (NÓVOA, 1999, p. 21), é crucial entendermos que o papel do pesquisador pode contribuir efetivamente para a formação docente também no plano individual, através de um exercício de auto-reflexão, na intenção de promover a valorização de cada um como pessoa e como profissional, entre outras questões.

Sobre a dimensão profissional que conduziu esta pesquisa sobre a concepção educativa que reduz a ação pedagógica a uma dimensão por muitas vezes técnicas, constatamos que:

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação em curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge os professorados estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante [...] e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional (NÓVOA, 1999, p. 22).

Assim, temos uma clara compreensão que a profissão de professor ao longo dos anos vem atravessando por muitas dificuldades, como podemos constatar na afirmação do autor, as perspectivas de melhorias não são vislumbradas em curto prazo. Por outro lado o autor vai afirmar que existe a necessidade de se colocar em debate as questões que dizem respeito ao professor em suas dimensões pessoais e profissionais, ao afirmar que:

[...] a imagem da profissão docente é bastante positiva, nomeadamente no confronto com outras actividades profissionais. Por outro lado, é inegável que as sociedades contemporâneas já compreenderam que o *desenvolvimento sustentável* a realização de importantes investimentos na educação (NÓVOA, 1999, p. 22).

A pesquisa qualitativa, ao abordar todas essas questões de cunho histórico aponta para questões educacionais que auxiliam na compreensão das situações e problemas que atravessamos nos dias atuais, não apenas como instrumento de investigação, mas como instrumento que permite conhecer o processo da constituição da profissão docente,

assumindo, assim, uma dupla função: a de formar e informar numa perspectiva de ação de reflexividade crítica.

No entanto, os resultados das análises aqui apresentados não negam o valor e a importância desenvolvida pelo professor alfabetizador, apenas busca reafirmar a relevância da autoanálise, ação que podemos considerar como obrigatória no processo de formação docente, porque é preciso romper com alguns estereótipos enraizados na escola, que segundo Freitas (2003, p. 39): “Tais lógicas existentes na escola não são irreversíveis, mas para serem enfrentadas é preciso haver algum grau de resistência. Deixadas ao acaso, sem resistência, essas lógicas usuais se cumprem”.

Após análise dos dados fornecidos pelos escritos das interlocutoras, leitura dos documentos e observação dos espaços das práticas educativas, foi possível perceber em seus discursos e formas de organização estrutural que o ensino no ciclo da alfabetização vai exigir de cada docente um repensar em seus fazeres docente, e esta talvez não seja uma questão que se resolva somente pela disposição do educador, ela poderá ser resolvida quando tiver como pressuposto básico os princípios da pesquisa na formação docente, complementada pela ampliação da oferta de recursos tecnológicos e melhoria nas condições de trabalho e da estrutura física, tendo em vista um atendimento voltado para as reais necessidades educacionais. Fatores colocados com bastante ênfase nas falas das interlocutoras.

Percebo um grande avanço na alfabetização, estão chegando menos crianças ao final do ciclo que não sabem ler e escrever, são poucas mesmo. O que tem ajudado muito nesse processo são as formações que tem acontecido pelo pacto, lá todos podem fazer a troca de experiências que trouxeram bons resultados, ver melhor forma de aplicar algumas atividades e de se resolver problemas encontrados para desenvolver a leitura e a escrita, às vezes planejamos juntas já atividades para a semana inteira (ACURI).

Podemos considerar que o **“avanço”**, ao qual Buriti se refere, estende-se apenas a **redução na quantidade de crianças** na avaliação no processo de codificação e decodificação da escrita. Neste sentido, torna-se relevante que o exercício da formação continuada não se restrinja tão somente aos aspectos da prática aquisição da leitura e da escrita, mas que ofereça alternativas, uma vez que acreditamos que por meio de uma ação reflexiva, numa prática contínua, é que essa realidade poderá ser modificada ou resignificada.

É preciso entender que uma atividade significativa envolve interesses de toda a escola, dos pais, e principalmente, dos próprios educandos. Se o trabalho da formação continuada se efetivar nesta perspectiva é possível reverterem as dificuldades do ensino e da aprendizagem que os alfabetizadores tanto enfatizam, como resultado de um trabalho mais consistente e mais consciente.

“Acho que o trabalho na alfabetização avança bastante se fizer uso dos jogos matemático para o desenvolvimento da criança, eles gostam, participam e aprendem mais”. (BACURI). (Grifos nossos). Consideramos bastante interessante o trabalho com as crianças de 6 a 8 anos de idade com a utilização dos jogos. As crianças gostam de brincar e o jogo deve se apresentar com uma atividade que faça parte da rotina nas salas de alfabetização. O adulto e aqui no caso, o docente, pode diferenciar e intervir no momento certo, dessa forma, os jogos e as brincadeiras permite o desenvolvimento para o aprendizado.

A proposta de atividades lúdicas e significativas para as crianças podem ser considerada um bom eixo de estudos e reflexões sobre sua importância no desenvolvimento da criança na formação continuada dos docentes alfabetizadores.

“A legislação educacional considera um avanço a inserção da criança de 6 anos no ensino básico, mas de que adiante, se ela chega aqui despreparada do mesmo jeito?”(BURITI). (Grifos nossos). A partir deste relato, vale a pena aqui destacar que o objetivo da inclusão de crianças de seis anos a partir dos documentos oficiais seria o de assegurar a todas as crianças um maior tempo de convívio na escola, ampliando suas oportunidades de aprendizagens. Não se trata de receber crianças em situação de “prontidão” para desenvolvimento e aquisição de conteúdos curriculares, mas pelo menos naquilo que prescreve a legislação, a entrada da criança de seis anos deveria estimular uma nova forma de organização no ensino fundamental que atendessem ao perfil dos seus novos educandos.

Partindo desse pressuposto, julgamos haver alguns entraves que passam pelo depoimento da docente: não houve por parte do projeto da formação docente uma reflexão mais profunda sobre este documento que implantou essa proposta, a escola não se modificou em sua estrutura para a chegada deste novo educando e a cobrança do cumprimento das metas impostas para o ciclo da alfabetização.

No entanto, as crianças não aprendem a ler e a escrever apenas porque veem pessoas lendo e escrevendo, mas porque elaboram e transformam as informações que encontram em seu meio. O contato com diferentes textos permite que as crianças percebam que as letras não são apenas marcas no papel e sim objetos substitutos, isto é, que representam alguma coisa, que há diferentes modos de escrever e diferentes contextos funcionais para ler e escrever. Esse processo é favorecido por uma série de objetos físicos que contêm escritas, tais como: livros, revistas, bulas, embalagens, rótulos, cartas, receitas, mapas, cheques, listas telefônicas, notas fiscais, folhetos de propaganda, instruções de jogo, dicionários, carnês etc.

Ao observar a realidade mais de perto se percebe que a criança ainda tem sido vista fragmentadamente, sem que se considere a unidade dialética que faz parte do seu

desenvolvimento, como uma síntese de múltiplas determinações dadas ao contexto onde ela se encontra inserida.

É importante destacar que o objetivo da inclusão, mediante a antecipação do acesso, tinha como objetivo assegurar, a todas as crianças, um tempo mais longo de convívio escolar, dando-lhes maiores oportunidades de aprender, de ter acesso ao conhecimento, ampliando, assim, seu letramento e sua capacidade de expressão, por meio das múltiplas linguagens.

Portanto, não se trata apenas de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de se conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o novo perfil de seus alunos. Segundo o documento do MEC intitulado Ensino Fundamental de Nove Anos (2006, p.8) é: “[...] uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos”.

“Meus aluninhos gostam muito do momento da leitura, procuro incentivar, deixo que levem livros, vamos semanalmente biblioteca, eles já escrevem pequenos textos, que ainda não estão bons, mas cada um já desenvolve bem as suas ideias” (BABAÇU). (Grifos nossos). Babaçu, de forma consciente ou não, entende o processo da leitura e da escrita como processo de elaboração e transformação de informação do meio em que os alunos vivem. Ao favorecer o contato com diferentes formas de acesso às leituras, ela permite que as crianças percebam o que representa a escrita na significação das coisas que estão em seu entorno e que fazem parte de um contexto social como uma unidade dialética que é inerente ao seu desenvolvimento social, cognitivo e afetivo.

Para Ferreiro (1999, p. 29):

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquela que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre o objetos mundo m e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

Babaçu, nesse sentido, avança quando faz a opção por um caminho que facilita o acesso ao ato da leitura e da escrita, quando sabemos que as crianças da classe trabalhadora têm por muitas vezes este acesso dificultado. A docente avança nas funções sociais da escrita. Que para Rego (1995, p. 108); “a escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe [...]” “[...] ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos [...]”.

“As dificuldades são muitas, pois quase tudo que nós precisamos, nós conversamos em grupo, e procuramos junto buscar uma solução para as nossas dificuldade, tanto no Sala de Educador como em outros momentos em Sala de aula”. (CARANDÁ). (Grifos nossos). Consideramos o fator colaboração como um elemento muito importante no processo de formação docente, numa perspectiva que vai além da simples socialização, pois traz como princípio básico o rompimento com o individualismo. A fala de Carandá aponta que por meio da colaboração seja ela na formação ou em outras situações, favorecem um aprendizado coletivo, no qual todos os profissionais exercitam a participação, o respeito e a solidariedade, constituindo um conceito de pertencimento no grupo no qual atua.

Para Gimeno Sacristan (2000, p. 95): “Essas aptidões do professor são exigência de um projeto completo de socialização, demandado pelo que se denomina educação integral e pela própria evolução social, [...] reflexo de uma dinâmica social mais ampla, exigem um novo professor”.

O processo de alfabetização poderia avançar se tivéssemos mais apoio pedagógico através da formação, às vezes discutimos temas que não tratam da alfabetização e como temos que ter compromisso com a aprendizagem das crianças as vezes nos vemos de volta as velhas e tradicionais práticas de memorização [...]” (MACAÚBA).

Veja o exercício que a professora passou na lousa, é uma lista de palavras, para cada uma das palavras quero que marque assim para depois ler: “A- BA-CA-TE”. “BA-LA”, etc.[...] (Registros do caderno de campo da pesquisadora sobre a prática pedagógica de Indaiá, p. 87).

Considerando que esta é uma subcategoria de análise e pretende aqui discutir questões relacionadas aos avanços e as dificuldades de cada docente em sua prática pedagógica, encontrar com mais frequência que se possa imaginar esse trabalho com sílabas ou como “treino” de palavras e sílabas nos leva a compreensão de que elas estão presentes de forma constante em todo o ciclo de alfabetização.

Por isso, prosseguimos em nossa análise, se atividades como estas ainda tem predominância nas salas de aula, contrária às mudanças conceituais, perspectivadas no documento que orienta a elaboração do projeto da formação, em sua definição.

A mensagem apresentada anteriormente nos remete às diferentes situações observadas no percurso da pesquisa, a ênfase dada às atividades de linguagem como um código descontextualizado, em que as regras do jogo gramatical se colocam acima do que realmente a leitura e a escrita representam numa sistematização mecânica e repetitiva.

Práticas como essas descritas pelas docentes carregam consigo diferentes concepções de ensino, mas todas elas se posicionam de forma contrária à concepção sócio histórica do

ensino da linguagem, considerada como atual e pertinente na proposição de inovação nas práticas pedagógica. Sobre essa questão, Rego (1995, p. 117) nos alerta que:

Os que trabalham na área de formação de professores não podem esperar mudanças na atuação do professor junto a seus alunos, se não mudarem a sua forma de atuar junto aos professores. Para que possa ajudá-los na construção de novos conhecimentos (incidir na sua 'zona de desenvolvimento proximal') é preciso partir daquilo que ele sabe. Nesse sentido, entendemos que o pensamento de Vygotsky também inspira reflexões no que se refere à questão da formação dos professores. (Grifos do autor).

Assim, unimos os desafios que se apresentam aos professores em sala de aula e a necessidade de ser revista a forma de organização da formação continuada ofertada a esses profissionais por meio do projeto Sala de Educador:

O Projeto Sala de educador tem como finalidade criar espaço de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc., para que os profissionais docentes e funcionários possam, de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um dialogo permanente, tornando-se protagonista do processo de mudança da sua pratica educativa. (MATO GROSSO, 2010, p. 23-24).

Assim, percebemos um paradoxo entre a proposição da formação e as práticas vigentes na sala de aula em que a existência de determinadas práticas impedem o acesso dos alunos por meio da alfabetização, as riquezas que cercam o seu cotidiano, em que não há liberdade para o desenvolvimento da imaginação.

Soares (2003, p.84) enfatiza que: “para resolver o conflito entre a falta de uma definição precisa de letramento e a necessidade de sua avaliação e medição, o sistema escolar enfrenta condições simultaneamente favoráveis e desfavoráveis”. Nessa perspectiva o ensino não deve estar centrado no processo de codificação, mas também na busca dos significados num processo global, utilizando-se dos mais diversos gêneros e não apenas em palavras descontextualizadas.

Para Freire (1987), não se pode negar a espontaneidade e a inventividade em nome da disciplina, que deve ser constituída e não imposta de cima para baixo, na condição do educando passivo e receptor e conhecimentos. A aprendizagem passa pela relação reflexão-ação do sujeito ativo:

[...] os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação não pode reduzir-se [...] a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo. (p.121).

“Acho que este ano teremos grandes avanços na prática pedagógica do ciclo da alfabetização, toda a organização curricular vai estar centrada nas orientações do Pacto,

acho que assim vamos obter melhores resultados” (TUCUM) (Fala emitida em um encontro formativo do projeto Sala de Educador). (Grifos nossos).

Segundo Vygotsky (1998), a função social da escola é desenvolver tudo que seja relevante, necessário e significativo para os seus alunos. A força das intervenções externas que gerenciam atualmente a educação tem grande peso neste recorte de fala e ganha força frente às questões diversas que atualmente fragilizam a constituição do perfil profissional do educador e a qualidade do ensino.

Para Libâneo (2011), as propostas de intervenção em nível federal, como o Pacto, não tratam de todos os problemas da escola em seu conjunto, mas procura atender de forma pontual medidas que atendam as exigências relacionadas à reorganização do Estado através das políticas educacionais.

Dada às condições apresentadas por Tucum na definição da organização curricular a ser desenvolvida na escola, seria a apresentação do currículo prescrito como controle de qualidade, que segundo Gimeno Sacristán (2000, p. 118):

A ordenação e a prescrição de um determinado currículo por parte da administração educativa é uma forma de propor o referencial para realizar um controle sobre a qualidade do sistema educativo. O controle pode ser exercido, basicamente, por meio da regulação administrativa que ordena *como dever ser* a prática escola, ainda que seja sob a forma de sugestões, avaliando essa prática do currículo através da *inspeção* ou por meio de uma *avaliação externa* dos alunos como fonte de informação. [...] com resultados pouco eficazes para melhorar a qualidade do sistema e sim com amplas repercussões no estabelecimento de um sistema de relações de domínio misturadas com a imposição ou propostas de modelos de funcionamento pedagógico.

O currículo a ser desenvolvido tem que respeitar especificidades apresentadas pelos diferentes níveis no processo de escolarização, suas condições e estratégias que melhor se adequem a essas necessidades. A constituição dos saberes a serem estruturados passa mais uma vez pela questão do controle estabelecido pelo Estado. Para Contreras (2012, p. 70): “o resultado é que os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores”.

Dessa forma, nessa organização hierárquica, aos professores cabe a reflexão por não desempenhar um papel mais determinante na produção e aplicação dos conhecimentos escolares.

Passemos aqui ao seguinte ponto de reflexão: como desenvolver a ideia de uma educação dialógica, com o aluno sendo o protagonista de sua aprendizagem, como procurar e

desenvolver e trabalhar os conhecimentos de forma alternativa, criadora, se estas práticas não foram sequer de longe práticas que nós educadores experimentamos na nossa formação inicial e também na continuada?

Assim, novamente levantamos a importância que um programa de formação de professores precisa balizar seus conhecimentos para uma convergência da competência técnica e do compromisso político. Em práticas educativas que contemplem essas duas dimensões. Nesse sentido, Libâneo (2012) alerta para a necessidade da reorganização das práticas de formação como uma questão-chave.

Assim, é de fundamental importância intensificar as reflexões em torno de propostas que viabilizem inovações nos fazeres cotidiano da escola que contemple uma nova concepção de currículo, que as práticas sejam implementadas com projetos, atividades diversificadas, intensificação no uso dos jogos e outras atividades prazerosas, que não fiquem apenas como orientações, mas que de fato se efetivem na sala de aula.

Apesar de ser uma questão complexa, acreditamos que pode se apresentar como um desafio que pode ser superado para que a escola garanta não somente a inclusão dos alunos, mas que permaneçam neste espaço desenvolvendo sua aprendizagem com mais qualidade. Sobre as contribuições de Vygotsky para a formação de professores, Rego (2003, p. 117), desvela que:

Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado e significado.

De fato, as formas de aplicação dos conteúdos e das avaliações decorridas no percurso da pesquisa se configuram como controle do produto da aprendizagem na apropriação dos saberes escolares, em especial nas habilidades consideradas de maior significado nas áreas da Matemática e da Linguagem, em especial a Língua Portuguesa. Todos esses fazeres se praticados sem significados e fora de uma dimensão de dialogicidade podem ser consideradas práticas vazias, destituídas da principal função social da escola que é a de tornar seu educando um cidadão do mundo.

Em diferentes situações encontramos estes docentes angustiados e desanimados, e seus educandos apáticos, desinteressados, ou “indisciplinados”, como muitos preferem assim dizer. Em algumas situações também encontramos docentes a desenvolver estratégias

diversificadas, na tentativa de dar um maior sentido à sua atuação. Apesar da coletividade anunciada em seus registros, das atividades planejadas em grupos, essas tentativas refletem em sala de aula como pequenos lampejos, isolados e com poucas possibilidades de expandir e alcançar diferentes resultados, exatamente porque tais atividades não são trabalhadas de forma articulada e significativa para o educandos no contexto da totalidade.

De modo geral, é necessário que cada educadora do ciclo de alfabetização valorize mais o seu trabalho pedagógico, o que implica, muito provavelmente, em adotar posturas mais críticas e reflexivas das condições em que atuam. Essas posturas podem se apresentar de uma forma que não aparecem como uma ameaça, mas como um processo articulado na percepção das práticas pedagógicas da escola como um todo, na conquista de sua autonomia, através de sua formação profissional.

Assim, esta é uma discussão que pode ser ampliada, para que esses docentes encontrem novos rumos e novas alternativas, investimento em grupos de discussões, onde coletivamente se construa a autonomia do trabalho na alfabetização, em que a investigação permanente seja um princípio pedagógico na práxis do educador, que o espaço da formação permanente se assente em uma relação dialética de ensinar e aprender reciprocamente.

As conclusões a que chegamos não se conflitam com as propostas e reflexões que trazemos ao longo do estudo. Na verdade foram se somando aos dados que se apresentaram sobre a constituição da prática escolar sob a orientação de um projeto de formação continuada.

Temos aqui, clareza de que as dificuldades se sobressaem aos avanços, se constituindo em grandes desafios para o propósito de apresentar diferentes caminhos ou de colocar mais luzes sob a trajetória da alfabetização. A consolidação da ideia de que é preciso transformar a partir dos resultados que se apresentam neste grupo específico e constatação de que as práticas destes docentes se efetivam muito mais pelas influências de fatores externos às necessidades dos educandos. Uma formação recebida sob novas perspectivas talvez produza novos conhecimentos que determinem novas práticas, inclusive pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao leitor lembramos que a presente dissertação é o resultado do desenvolvimento de um projeto que nos interessou propor a um programa de Mestrado em Educação, tendo como objetivo central, compreender as diferentes formas de contribuição da formação continuada através do projeto Sala de Educador para o desenvolvimento das práticas produzidas pelos docentes no ciclo da alfabetização. Para tanto, utilizamos de algumas questões norteadoras que realmente nos instigaram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Nestas considerações finais, a partir das análises dos dados, temos como intenção apresentar ao leitor os resultados do estudo como algo que pode apresentar contribuições sobre a formação continuada de professores em seus fundamentos epistemológicos e filosóficos voltados para as práticas pedagógicas de alfabetização.

A partir dos objetivos propostos e na tentativa de buscar respostas para as questões que serviram como eixo da pesquisa, tecemos algumas considerações que passam pela compreensão de um resultado inconcluso, considerando o tempo que vivenciamos o cotidiano da escola não nos autoriza a afirmar que esta pesquisa desponta como possibilidade de mudança num processo de linearidade e simplificação, a partir do que obtivemos com os dados das interlocutoras e suas práticas educativas.

A questão da formação docente é um tema evidenciado ao longo dos tempos, preconizada por Comenius já no século XVII e consolidada de forma institucional a partir do século XIX com a Revolução Francesa e impulsionada pelas necessidades da instrução popular, surgindo, assim, na França as primeiras Escolas Normais com o propósito de desenvolver de forma mais intensa a formação de professores.

De forma sintetizada e tendo como base os nossos referenciais teóricos, tivemos a compreensão da profissão docente em sua constituição histórica no Brasil, que vem se consolidando ao longo dos tempos de acordo com os interesses e tutelas de setores que se privilegiam da organização do sistema educacional brasileiro em detrimento dos seus próprios interesses e na manutenção de uma estrutura social que perpetue a dominação por aqueles que sempre conduziram a educação em nosso país, atrelada aos princípios do sistema econômico vigente.

Percebemos ao longo desse estudo, que com mais ênfase, a formação de professores surge após a independência do Brasil e, foi sempre impulsionada pelas necessidades (muito mais econômicas), apresentadas pela sociedade brasileira nos dois últimos séculos.

A relação histórica da formação de professores no contexto brasileiro se torna essencial para a compreensão das questões que se apresentam na atualidade. A partir desses pressupostos, tivemos a compreensão de como se constitui a formação docente, atualmente compreendida como um *continuum* no desenvolvimento desse profissional.

Se retomarmos o aspecto dos interesses que permeiam a educação brasileira, como já citado anteriormente, temos claro que essas questões são de ordem política, econômica e cultura e têm influenciado diretamente a organização dos sistemas de ensino e os programas que tratam da formação docente. Como as demais áreas, a educação, em especial, é influenciada de forma muito intensa pelo paradigma da ciência, que se estende para a formação de professores sob dois aspectos: conservador ou inovador.

Sob essa égide, os resultados da pesquisa em diferentes momentos, se deparam com um panorama de crise de identidade do professor em seus muitos dilemas sobre quais perspectivas assentar seu fazer docente, ficando dividido em refletir sobre suas bases epistemológicas e filosóficas ou centrar-se no paradigma conservador que exige a todo o momento que este profissional um fazer técnico e mecânico. Mudar essa concepção implica em considerar cada docente como um profissional em busca de sua autonomia e emancipação, numa trajetória de continuidade e não como um profissional que repetitivamente desempenha atividades reprodutivas.

Para a compreensão do processo da constituição docente e de acordo com as mudanças que ocorrem no interior da escola a partir das necessidades sociais, políticas e econômicas da sociedade, fica claro para nós que determinados paradigmas tem grande influência sobre a organização formativa dos docentes e para compreendê-los, valemo-nos de algumas indagações: Que conhecimentos são produzidos e articulados através da formação continuada através do projeto Sala de Educador? Quais os pontos destacados como positivos e negativos na formação em sua relação com as práticas de alfabetização? Como as alfabetizadoras desenvolvem suas práticas pedagógicas no primeiro ciclo? Que dilemas, as alfabetizadoras vivenciam em suas práticas de alfabetização? Como professores alfabetizadores desenvolvem esses conhecimentos na promoção de uma aprendizagem significativa? A qualificação e o tempo de experiência produzem diferenças na prática do alfabetizador? O ambiente escolar e a relação com os educandos se modificam frente às reflexões desenvolvidas a partir do espaço da formação continuada?

Assim, escrevemos esta dissertação tendo como propósito identificar nas relações de docentes e gestores, as perspectivas estabelecidas a partir da formação continuada ofertada pelo projeto Sala de Educador com novas possibilidades de reflexão destinadas aos docentes

que lidam diretamente com as perspectivas e desafios dos anos iniciais, tendo em vista uma melhoria na sua qualidade profissional.

Salientamos que, embora este trabalho dissertativo discuta primordialmente a formação continuada de docentes dos anos iniciais, não exclui a possibilidade dos demais profissionais da educação como pesquisadores, pais, instituições formadoras como a universidade e a todos aqueles que desejam adquirir, discutir e/ou aprofundar essa temática, venham a conhecer o nosso trabalho.

Com relação a esse aspecto, verificamos uma grande lacuna a ser preenchida com relação à organização e execução de projeto de formação continuada destinada ao atendimento das necessidades apresentadas no Ciclo da Alfabetização da escola pesquisada, uma reflexão que propõe um debate para além da égide conservadora/tecnicista.

Nessa perspectiva, os resultados apresentados podem possibilitar mudanças ou não, podemos aqui apenas afirmar que os dados se evidenciam como um aspecto provocador para a escola como um todo, talvez apenas para o ciclo, só para algumas das alfabetizadoras ou não. Esse entendimento, adquirimos no decorrer da investigação, quando tivemos a compreensão de que mudanças ou continuidades são processos, que em sua essência, se constituem como aprendizagem. Assim, não podemos aludir à apresentação dos dados da pesquisa mudanças imediatas nos sujeitos e nas práticas pedagógicas deste cotidiano escolar, sem que as mesmas sejam essencialmente manifestadas como necessidade de uma nova aprendizagem.

Do ponto de vista epistemológico, este estudo se sustenta nos dados construídos pela aplicação de diferentes instrumentos, dentre eles: o questionário, a observação e a análise de documentos, que resultou nesta dissertação. Muitas reflexões foram feitas durante o processo, como guia para a condução das respostas necessárias para as questões que foram se desdobrando ao longo do processo, o que nos proporcionou certa dinâmica, numa relação de trocas e diálogos com as interlocutoras da pesquisa. Através desse processo é que fomos construindo as categorias e subcategorias.

Foi necessário na elaboração final dessa dissertação articular as reflexões teóricas à ação das docentes. Dessa forma, foi preciso compreender o processo histórico dos sentidos percebidos nas ações das alfabetizadoras, numa percepção clara de que a apreensão destes sentidos vivenciados de forma tão íntima junto a cada uma das interlocutoras da pesquisa apresentou como uma possibilidade no estabelecimento de confrontos da lógica que se consolida e se cristaliza no cotidiano do fazer docente.

As revelações apresentadas neste estudo tem como propósito a apresentação não apenas dos aspectos significativos encontrados neste contexto, mas também os momentos em que se evidenciam as angústias, limitações e perspectivas nos diferentes momentos da vivência do processo investigativo, sendo possível compreender que existe em cada uma das alfabetizadoras a consciência dessas dificuldades, as quais acabam sendo atribuídas a diferentes fatores, como: formação acadêmica, falta de apoio pedagógico, questões burocráticas e administrativas e até à própria família dos educandos.

Na efetivação dos objetivos apresentados para a investigação e análise do exercício da prática pedagógica, salientamos que as alfabetizadoras compreendem o respaldo da formação como extensão complementar de suas ações, por meio das trocas de experiência e das práticas vivenciadas com os outros pares do ciclo da alfabetização. Por outro lado, as interlocutoras relatam também as necessidades de algumas reestruturações nessa estratégia de formação continuada e como política educacional, no que diz respeito à organização, atendimento pedagógico, as condições de trabalho e a formação continuada.

Diante das revelações das alfabetizadoras, percebemos que elas ainda não concebem de forma plena e consciente que as reflexões produzidas no projeto Sala de Educador podem contribuir cada vez mais para o crescimento pessoal e profissional de cada uma delas, exigindo, assim um repensar das suas ações formativas para as suas próprias práticas educativas.

Essas práticas ainda não são perspectivadas por esse coletivo de docente, pois no interior das salas de aula, observamos o isolamento de algumas de nossas interlocutoras na execução das atividades que podiam estar representadas por um trabalho coletivo, pensado e organizado em forma de projetos com objetivos comuns.

Para tanto, é exigido de cada educadora uma nova forma de investimento pessoal e institucional no processo da formação continuada, em que pese uma reavaliação constante das suas concepções, conceitos e conseqüentemente, de suas práticas. Giroux (*apud* Contreras, 2012) salienta que é preciso reconhecer o pensamento docente como uma teoria aberta, e alerta-nos que as experiências devem estar relacionadas aos significados da emancipação e dos princípios da democracia.

A partir dessas constatações, concluímos sobre a necessidade de uma reavaliação das políticas públicas de educação, principalmente as que tratam das questões da formação continuada existentes nas unidades de ensino do Estado de Mato Grosso, mais especificamente o projeto Sala de Educador. Reavaliação essa que proponha ações mais dinâmicas e significativas para o coletivo da escola, entre educadores e educandos. Na

propositura de mais qualidade no ensino ofertado para além do cumprimento de metas, ao formar os futuros profissionais por um currículo de saberes minimamente necessários para o desempenho das ações produtivas que atendam as necessidades do sistema capitalista.

Esperamos que os resultados finais deste trabalho contribuam para com futuras pesquisas relativas à temática abordada neste estudo de caso, considerando que os dados aqui revelados se constituem como verdadeiras preciosidades para posteriores análises e pesquisas, tendo como preocupação avançar nas condições educativas como um todo.

Em função disso, propomos aqui a permanência de um diálogo aberto, pois acreditamos que uma temática nessa dimensão e de tal importância não tem como se apresentar como acabada enquanto discussão. Consideramos como finalizada apenas para a apresentação de um trabalho que se apresenta como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação.

Assim, esta dissertação denominada *As Contribuições do Projeto Sala de Educador para as Práticas de Alfabetização* se constitui como uma espécie de abertura de um novo caminho, como ferramenta para orientar e fomentar novas investigações, para despertar nos leitores o desejo de se lançar neste novo caminho, empreendendo-se em novas e diferentes investigações que apresentem proposituras e novas repercussões, tanto na formação docente quanto na prática pedagógica docente, pois este é trabalho que se dirige a todas as pessoas que tenham interesse na educação. Esperamos, sobretudo, contribuir com resultados que sejam significativos para a promoção de avanços na prática docente no espaço da formação continuada e das práticas de alfabetização.

Nestas considerações finais destacamos a primordialidade dos estudos realizados para a produção dos capítulos desta dissertação. O primeiro, no qual tratamos das abordagens teórico metodológicas da pesquisa; o segundo que foi percorrer a constituição histórica da formação docente, mais especificamente no Brasil; e o terceiro, que balizou os estudos relacionados à questão da formação de professores pelo programa específico de formação continuada no Estado de Mato Grosso, o qual é denominado Projeto Sala de Educador. Com mais ênfase, destacamos em nossa pesquisa as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento da prática pedagógica na alfabetização, que são os resultados das análises apresentadas no quarto capítulo.

Dessa forma, o nosso estudo, apresenta em suas categorias algumas discussões específicas que vão compor a visão da totalidade proposta pela categoria maior. As análises são apresentadas a partir da compreensão de um fenômeno de um contexto específico, mas

implícitas nos fazeres cotidianos das práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade escolar pesquisada.

Na categoria “Formação continuada”, constatamos a necessidade de um repensar sobre a organização e desenvolvimento do projeto de formação, tendo em vista o reconhecimento da necessidade de refletir sobre o tipo de educação ofertada e os interesses implícitos nas formas de organização dos tempos e dos espaços escolares.

Quanto à categoria “Concepção de Alfabetização”, deparam-nos com a necessidade de entendê-la na perspectiva do letramento, considerando que existe o fator da heterogeneidade dentro do processo educativo.

A terceira e última categoria “Práticas de Alfabetização” das professoras alfabetizadoras, ainda apresenta indícios de um ensino tradicional, demonstrados pela exigência da disciplina dos corpos e dos movimentos, na realização de trabalhos individuais, cadeiras enfileiradas, aplicação de avaliações que impõem saberes que desconsideram os ritmos de aprendizagens dos alunos ao longo do tempo. Dessa maneira, urge a necessidade de se pensar em novas formas para as práticas de alfabetização, tornando-as menos excludentes e que não tratem como iguais aqueles estudantes apresentados em suas diferenças.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação: Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.
- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed Ed, 2001.
- ARAÚJO, Cristina Carvalho de. **Formação continuada no cotidiano dos (das) professores (as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades.** Manaus-AM: UFAM, 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Amazônia, Manaus-AM, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: Uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BALL, S. & MAINARDES, J. **Políticas Educacional: questões e dilemas.** 1. ed., São Paulo, Cortez: 2011;
- BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola.** 15. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOBBIO, N. **Estado, Governo, Sociedade: para uma teoria geral da política.** 15. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: PT: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001 – Homologado Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. **Referenciais para formação de professores,** 2002.
- _____. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental.** Brasília, 2012.
- _____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- CAPES. **Banco de Teses.** Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br> >. Acesso em: 25 fev. 2015.

CONTRERAS, J. **A autonomia e professores** (Tradução Sandra Trabucco Valenzuela; Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta). 2. ed; São Paulo: Cortez, 2012.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. – 13. Ed. – Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2004.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. (Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso). Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da liberdade – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. 1. Ed., São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28. n. 100 – Especial, p. 1203-1230, 2007. Disponível em: < <http://www.cedes.unicap.br>>. Acesso em: out/2014.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? **Anais**. III Seminário de Educação Brasileira promovido pela CEDES no Simpósio PNE: Diretrizes para Avaliação e Regulação na Educação Nacional, fevereiro de 2011.

FRIGOTTO, G. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 4.ed., São Paulo, Cortez, 2002.

GAMBOA, S. S. **Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional**. Brasília: Universidade de Brasília, 1982. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 1982.

_____. **Análise da produção do conhecimento em educação**: ampliação de sentidos e de desafios. Educação em análise. 1. ed., Passo Fundo-RS: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2013.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia.** 2. ed., Chapecó-SC: Argos, 2012.

GARCIA, C. M. **Os professores e sua formação.** 2. Ed., Lisboa-PT: Publicações Dom Quixote, 1995.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias** (Tradução de Lucy Magalhães). Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

GENTIL, H. S. **Identidades de professores e rede de significações: configurações que constituem o “nós, professores”.** Porto Alegre-RS: UFRGS, 2005, 302 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

GHIRALDELLI, JUNIOR, Paulo. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 2001. 2. ed., (Coleção magistério. 2º Grau. Série Formação do Professor).

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas sócias). Cadernos Cedem, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. Ed., São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 2).

LUDKE, M. E ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política, livro primeiro: o processo de produção do capital, volume I.** 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **Miséria da Filosofia, Resposta à Filosofia da miséria, do Sr. Proudhon:** (Tradução de José Paulo Netto). 1. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **A Ideologia Alemã.** (Tradução de Álvaro Pina). 1. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Sala de Educador, Orientativo**, 2015.

MILANESI, Irton (et. al.). **O estágio interdisciplinar no processo de formação docente.** Cáceres-MT: Editora Unemat, 2008.

MILHOMEN, A. L. B. **A formação inicial de professores nos cursos de licenciatura do campus universitário Jane Vanini – UNEMAT/Cáceres-MT em relação ao uso do computador na educação básica.** Cáceres-MT: UNEMAT, 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT, 2012.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a Escola.** 3. ed., São Paulo: Editora Ática, 2004 (Série Princípios).

MONTEIRO, A. Reis. **História da educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”.** São Paulo: Cortez, 2006.

MOROZ M. & GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa iniciação.** 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor.** (Trad. Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luiza Santos Gil). 2. Ed., Porto: Porto Editora, 1999.

PEREIRA, Cláudia Justus Tôrres. **A Formação do |Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente.** FUFRR, 2012, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Fundação Universidade Federal de Rondônia.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4. ed., Cortez, 2006.

PONCE, A. **Educação e luta de classes.** (Tradução de José Severo de Camargo Pereira) 23. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

REGO, T. C. VYGOTSKY. **Uma Perspectiva Teórico Cultural da Educação.** 15. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

RODRÍGUEZ, M. V. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In: OSÓRIO, A. M. do Nascimento (Org.). **Trabalho docente: os professores e a sua formação.** Campo Grande-MS: Editora UFMS, 2003.

ROMANELLI, O.de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed., Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

_____. **A pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14. n. 40. jan/abr. 2009.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, São Paulo: autores Associados: Fapesp, 2002.

SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed., 6. Reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SUCHODOLSKY, B. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. (Tradução Rubens Eduardo Frias). São Paulo: Centauro, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed., 14. Reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

TROIAN, Thiélide Veronica da Silva Pavanelli. **A Escola organizada por ciclos de formação humana e a formação no projeto sala de educador**. Rondonópolis – MT: UFMT, 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis – MT.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2002.

WERTSCH, James V. **Estudos Socioculturais da mente**. Porto Alegre: artemed, 1998.