



UNIVALI

LIGIA HELENA BRAUN

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:
Olhares dos professores de Jaraguá do Sul (SC)

ITAJAÍ (SC)
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM
Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

LIGIA HELENA BRAUN

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFANETIZADORES:
Olhares dos professores de Jaraguá do Sul (SC)

ITAJAÍ (SC)
2007

Ficha Catalográfica (ver com Bibliotecária da UNIVALI)

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM
Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

LIGIA HELENA BRAUN

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFANETIZADORES:
Olhares dos professores de Jaraguá do Sul (SC)

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PMAE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC), __ de _____ de 2007

Membros da Comissão:

Orientador:

Prof.º Dr. Angel Pino Sirgado

Membro Externo:

Prof.ª Dra. Diva Spezia Ranghetti

Membro representante do colegiado

Prof.ª Dra. Luciane Maria Schlindwein

Para Yára Christina

Si yo no estuviera a mi favor,
¿Quién lo estaría?
Si yo no estuviera a favor de otros,
¿quién soy yo?
Y si no estoy ahora,
¿cuando estaré?

Rabi Hillel, século XII

LISTA DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

Tabelas

Tabela	1	Taxa de aprovação 1ª série do Ensino Fundamental	14
Tabela	2.1	Perfil dos professores participantes da pesquisa	50
Tabela	3.1	Autonomia na participação do curso	53
Tabela	3.2	Conhecimento dos objetivos do curso	56
Tabela	3.4	Contribuição do PROFA na alfabetização de alunos	61

Quadros

Quadro	1	Fluxograma do Programa PCN em Ação	20
Quadro	2	Organização geral dos módulos PCN em Ação 1º a 4º séries	22
Quadro	2	Fluxograma do PROFA	26
Quadro	4	Variáveis investigadas no questionário	48
Quadro	5	Escolas, bairros e classe econômica dos alunos atendidos pelos professores que participaram da pesquisa	49
Quadro	6	Formação Continuada de Professores – Rede Municipal de Jaraguá do Sul	54/55

Gráficos

Gráfico	3.1	Motivos que levaram os professores a participar do PROFA	56
Gráfico	3.2	Influência do curso na prática pedagógica	59
Gráfico	3.3	Aspectos positivos do curso	72
Gráfico	3.4	Aspectos negativos do curso	73
Gráfico	3.5	Aspectos a serem considerados em formações	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMARP	Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe
FPE	Funções Psicológicas Elementares
FPS	Funções Psicológicas Superiores
INEP	Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais
JS	Jaraguá do Sul
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDP	Nível de Desenvolvimento Potencial
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
SC	Estado de Santa Catarina
SEF	Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Potencial

RESUMO

Na busca de uma resposta científica para identificar as contribuições do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – na visão dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Jaraguá do Sul (SC), utilizou-se o processo de coleta de dados através de um questionário aplicado junto a vinte e sete professores participantes do programa. Os dados coletados foram compilados e dispostos em tabelas e foram, com auxílio das ferramentas estatísticas, tratados e interpretados. O referencial teórico que orienta esta pesquisa se baseia na abordagem Histórico-Cultural, que tem em Lev Semynovitch Vigotski seu maior representante. Suas concepções permitem realizar uma reflexão sobre o próprio significado do processo educativo, relacionando a construção do conhecimento com o processo de constituição do ser humano e o papel de mediador que o outro desempenha nele. Esse processo envolve, entre outras coisas, a produção de conhecimento e a possibilidade de apropriação desse conhecimento. Se a história da humanidade se caracteriza dessa maneira, nada mais lógico que as novas gerações estejam também marcadas pelo processo de produção de novos conhecimentos e de apropriação dos conhecimentos já produzidos pelas gerações anteriores. Dessa forma, podemos dizer que cabe à educação escolar propiciar que tal apropriação ocorra, bem como instrumentalizar o indivíduo para criar novos conhecimentos. De acordo com os resultados obtidos, pode-se afirmar que o PROFA influenciou significativamente na melhoria da prática pedagógica dos professores da Rede Municipal de Ensino de Jaraguá do Sul (SC).

Palavras-chave: formação de professores, mediação.

RESUMEN

Procurando una respuesta científica que permitiese identificar las contribuciones del Programa de Formación de Profesores Alfabetizadores – PROFA – del punto de vista de los docentes de la a Rez Municipal de Enseñanza de Jaraguá do Sul (SC), em esta investigación fué utilizado el proceso de recolectar datos a través de un cuestionario aplicado a veintisiete profesores participantes del programa. Estos datos fueron agrupados y dispuestos em gráficos con la ayuda de herramientas estadísticas después de devidamente tratados e interpretados. Como referencial teórico fue escogido el abordage Histórico-Cultural que tiene en Lev Semynovitch Vigotski su mayor representante. Sus concepciones permiten realizar una reflexión acerca del próprio significado del proceso educativo, relacionando la construcción del conocimiento con e; proceso de constitución del ser humano e del papel de mediador que el Otro desempeña en él. Tal proceso envuelve, entre otras cosas, la producción del conocimiento y la posibilidad de apropiación de ese conocimiento. Si la história de la humanidad se caracteriza de esa manera, nada más lógico que las nuevas generaciones estén marcadas también por el proceso de producción de nuevos conocimientos y de la apropiación de los conocimientos ya producidos por las generaciones anteriores. De esta forma, podemos decir que cabe a la educación escolar posibilitar que tal apropiación ocurra, como también dotar al individuo de instrumentos para que ele crie nuevos conocimientos. Según los resultados obtenidos, se puede afirmar que el PROFA influyó significativamente em la mejora de la práctica pedagógica de los profesores de la Rez Municipal de Enseñanza de Jaraguá do Sul (SC).

Palabras-clave: Formación de Profesores, mediación

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS	Vi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	Vii
RESUMO	Viii
RESUMEN	Ix
SUMÁRIO	X
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
Formação Continuada de Professores: relato de uma trajetória	16
1.1. Contextualizando o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação	18
1.2. PROFA- Programa de Formação de professores Alfabetizadores no contexto Nacional	24
1.3 PROFA- Programa de Formação de professores Alfabetizadores no contexto da Rede Pública de Ensino de Jaraguá do Sul (SC)	26
CAPÍTULO II	
Aspectos teóricos e Metodológicos da Pesquisa	28
2.1 Educação escolar e teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem	28
2.2 A questão da educação na perspectiva histórico-social	32
2.3 Sobre a pesquisa: objeto, objetivo, procedimentos metodológicos	45
2.4 Caracterização do grupo investigado	50
CAPÍTULO III	
Formação continuada de professores: apresentação e análise dos resultados da pesquisa	53
CAPÍTULO IV	
CONSIDERAÇÕES E CONCLUSÃO: Um novo início	77
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICES e ANEXOS	88

INTRODUÇÃO

As várias medidas tomadas nos últimos anos no Brasil, mais precisamente após a Constituição de 1988, quando o “município passa a ser reconhecido como um ente federativo, implicando novas formas de articulação entre as esferas do poder público: a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios” (Vieira, 2002), apesar da sua natureza fortemente assistencialista e de eficácia duvidosa, garantiram o acesso escolar de aproximadamente 97% da população brasileira.

A escolarização obrigatória de, no mínimo oito anos no Ensino Fundamental para as crianças a partir dos sete anos de idade, os programas de ajuda financeira para as famílias de baixa renda manterem seus filhos na escola e os de apoio como a distribuição de livros didáticos, dicionários, livros de literatura, merenda escolar, entre outros, foram cruciais para que o país obtivesse relativo sucesso na meta estabelecida para a ampliação do acesso e permanência no Ensino Fundamental.

O crescimento do número de alunos matriculados no Ensino Fundamental no Brasil (86% em 1991 para 97% em 1999)¹ não garantiu, no entanto, o sucesso escolar dos alunos. Índices de reprovação² norteiam diversas estratégias de intervenção no sentido de buscar e sanar as causas do fracasso escolar. A qualificação dos professores destaca-se como um dos desafios a ser enfrentado.

Diversos estudos³ apontam a desqualificação profissional da profissão de professor, seja pela deterioração salarial, baixa exigência para o ingresso no magistério, formação inicial e continuada ineficaz ou inexistente, descontinuidade de políticas de formação e valorização profissionais, além de péssimas condições de trabalho. Estes fatores são ainda agravados, quando aliados à “crença” de que a profissão de professor é vocacional, exige abnegação, sacrifício, doação, sendo, portanto, considerada “apropriada” para as mulheres, como continuidade da função exercida no lar e como “complemento” salarial à renda dos pais ou maridos.

¹ Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação: um balanço institucional, Brasil, 2002 a.

² Verificar informações atualizadas no www.mec.gov, Sinopse da Educação Básica.

³ La Torre (2002), Nóvoa (1995), Pimenta (2002), entre outros.

Aceitando-se como função “menor” é “natural” que a formação dos professores também seja tratada de maneira “aligeirada”, noturna, supletiva e complementar.

Face às questões apresentadas, algumas medidas de Formação Continuada em serviço vêm sendo tomadas em regime de colaboração entre os sistemas de ensino (PCN em Ação - Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação/1999, PROGESTÃO – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares/2001, Programa Meio Ambiente na Escola/2001 e PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/2001, entre outros), criando espaços de discussão coletiva, pretendendo possibilitar a reflexão e a reformulação do processo de ensino e aprendizagem.

Seria ingenuidade acreditar que essas medidas, muitas vezes pontuais e de cunho paliativo sanariam todos os problemas educacionais (repetência, abandono, baixo rendimento escolar, “alfabetização funcional”⁴, entre outros) que, historicamente, foram construídos e ainda são vivenciados no cenário educacional brasileiro.

Por ter participado da Rede Nacional de Formadores do Ministério da Educação (MEC) em Santa Catarina, como consultora no Programa de Formação de Professores “Parâmetros em Ação” (outubro de 2001 a novembro de 2002) e, posteriormente, ter atuado como consultora pedagógica da Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe (AMARP), oeste do Estado de Santa Catarina, me senti estimulada a pesquisar o processo de Formação Continuada de Professores entendendo-o como um espaço coletivo de fazer, pensar e (re) fazer as atividades e práticas docentes. Para realizar essa pesquisa escolhi como objeto de investigação, as percepções dos professores alfabetizadores que participaram de um Curso de Formação de Professores realizado no município de Jaraguá do Sul (SC).

Considero esse tipo de investigação oportuno e necessário, pois identificar e analisar as possíveis contribuições profissionais e pessoais que os Programas de Formação Continuada têm disponibilizado aos professores, é determinante para superar os desafios impostos pelo momento

⁴ Indivíduos que compreenderam o funcionamento do sistema de escrita, mas não sabem pôr em uso esse conhecimento, não sabem ler e escrever de fato. (Brasil, PROFA, 2001c, p.13)

histórico contemporâneo. Momento este, que exige uma renovação constante do saber-fazer pedagógico, no que se refere à própria natureza do fazer docente, à autonomia profissional (entendida em termos da lógica racional - conhecimentos, saberes, habilidades), à resistência a assumir riscos, à capacidade de discernimento, de antecipação e de inovação, isto é, o domínio da práxis, que é histórica, inacabada e imprevisível. A formação continuada do docente, por ser histórica, está intrinsecamente relacionada à trama das relações sociais e aos arranjos estruturais e conjunturais que se efetivam.

Partindo dessa percepção, a elaboração e operacionalização de programas de formação continuada tornam-se imprescindíveis devido à tessitura das relações sociais, econômicas e históricas mais amplas. Esses programas, entendidos como propostas que visem à qualificação do docente para uma melhoria da sua prática, por meio do domínio de teorias, conhecimentos, habilidades, procedimentos e métodos do nível de ensino ou campo curricular em que atuam, podem vir a ser um instrumento de superação de lacunas decorrentes da formação inicial e/ou da prática docente.

Cumprido esclarecer que, longe de sugerir uniformidade ou um modelo de formação continuada, o compromisso assumido nesta pesquisa, passa pela identificação e análise das contribuições que o PROFA (na visão dos próprios participantes) proporcionou aos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino do município de Jaraguá do Sul (SC).

A partir da sinalização dos possíveis e múltiplos aspectos que estruturaram este Programa de Formação Continuada e da análise realizada, apresento alguns indicativos que podem vir a nortear programas de formação continuada.

Ressalta-se que o planejamento e a operacionalização da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, para ter efetividade, precisam levar em consideração as circunstâncias concretas dos cenários mundial, nacional e regional, valorizando a construção de alternativas que articulem a educação com a efetiva construção de uma sociedade democrática para garantir a qualidade de vida dos seres humanos.

Busquei no documento “Referenciais para Formação de Professores”, elaborado pelo Ministério da Educação, a definição do termo **Formação Continuada** adotado nesta pesquisa: “a formação continuada refere-se à formação de professores já em exercício, em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presenciais ou à distância)”. (BRASIL, 1999, p.19).

O Documento de Apresentação do Programa de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001c) apresenta os índices de aprovação na 1ª série do Ensino Fundamental para fundamentar a necessidade da formação continuada para professores alfabetizadores.

Tabela 1 - Taxa de aprovação ao final da 1º série do Ensino Fundamental⁵

1956	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997*	1998*
41,8%	47%	46%	49%	51%	51%	51%	50%	53%	53%	58%	65%	68,7%

*Nos anos de 1997 e 1998, algumas secretarias de educação passaram a adotar o sistema de ciclos, previsto na LDBEN.

A partir da publicação das primeiras estatísticas, é possível constatar que muitas crianças que entram na 1ª série do ensino fundamental são reprovadas no final do ano. Há muito tempo os índices de fracasso escolar na alfabetização são inaceitáveis e as medidas tomadas, no âmbito dos sistemas públicos, pouco tem contribuído para modificar esse quadro de forma significativa. Desde 1956, constata-se que os alunos reprovados representavam mais de 50% dos matriculados.

Essa situação pouco se modificou ao longo de quatro décadas, vindo a melhorar timidamente no final dos anos de 1990, sendo importante lembrarmos que, com a criação dos ciclos básicos de alfabetização, não havia possibilidade legal de reprovar as crianças na 1ª série em diversas redes estaduais e municipais de ensino:

Infelizmente, não é injusto afirmar que, ao longo da história, a escola brasileira tem fracassado em sua tarefa de garantir o direito de todos os alunos à alfabetização. Em um primeiro momento, porque o acesso à escola não estava assegurado a todos; depois, porque, mesmo com a democratização do acesso, a escola não conseguiu – e ainda não consegue – ensinar efetivamente todos os alunos a ler e escrever, especialmente quando provêm de grupos sociais não-letrados. (BRASIL, 2001c, p.09).

⁵ Documento de Apresentação do Programa de Formação de professores Alfabetizadores, BRASIL: 2001 c, p. 09.

Baseado em pesquisas e sistemas de avaliação⁶ que buscam detectar os níveis de desempenho dos alunos brasileiros e diante da realidade que atinge muitas crianças que entram na primeira série do Ensino Fundamental, o Ministério da Educação adotou políticas públicas de Formação Continuada, entre elas o PROFA.

Perceber as mudanças epistemológicas e/ou metodológicas que poderiam se estabelecer na prática dos professores, após um período de formação continuada, foi um convite a uma ampliação do meu olhar sobre os percursos formativos realizados, originando assim, o objetivo principal da presente pesquisa: identificar e analisar as contribuições do PROFA – na visão dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Jaraguá do Sul (SC), buscando entender a relação entre o curso e a prática pedagógica, através dos dados coletados.

Os capítulos a seguir foram organizados de modo a apresentar o processo vivenciado na pesquisa, os dados obtidos e a análise realizada. O primeiro capítulo contextualiza a trajetória vivenciada por mim no Programa de Formação Continuada Parâmetros em Ação que desencadeou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, objeto que orienta esta investigação.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico-metodológico que orientou a investigação. Em um primeiro momento, exponho os conceitos teóricos que embasam o trabalho para, a seguir, evidenciar o problema da pesquisa, as hipóteses e a metodologia utilizada, bem como os sujeitos da investigação, as escolas em que atuam e a caracterização do grupo investigado.

No terceiro capítulo, apresento e analiso os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas.

O quarto capítulo apresenta uma análise pessoal das Formações Continuadas, Parâmetros em Ação e PROFA, buscando sintetizar seus limites e delinear alguns indicativos que podem vir a nortear e/ou redimensionarem futuras formações.

⁶ MEC/INEP, ver www.mec.gov.br Sinopse da Educação Básica.

Os apêndices e anexos que constam no presente trabalho objetivam dar maiores informações ao leitor acerca dos procedimentos metodológicos e resultados da pesquisa. Assim sendo, o Apêndice A apresenta os instrumentos utilizados: um modelo de questionário e o roteiro para as entrevistas realizadas, posteriormente, com os professores. O Apêndice B contém a compilação total dos dados obtidos nos questionários e o relato pessoal de cada professor participante; e o Apêndice C apresenta as tabelas e gráficos dos dados obtidos na pesquisa. O Anexo A traz a cópia do ofício nº 02/2001, expedido pela Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá do Sul em 12 de janeiro de 2001, confirmando a adesão da Rede Municipal de Ensino ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: relato de uma trajetória

O drama do homem contemporâneo é descobrir que quanto mais se aproxima das coisas, rasgando o véu do seu mistério, mais elas parecem se distanciar dele na medida em que, ao tentar investiga-las, desmonta-as reduzindo-as aos seus componentes mais elementares. Ao encanto das formas sensíveis da matéria sucede um certo desencanto das formas racionais abstratas a que elas são reduzidas pela ciência, esquecendo que a sensibilidade e a razão são partes integrantes da realidade humana e que silenciar qualquer uma delas em benefício da outra não é ganho, mas perda. (PINO, 2005, p.22).

As mudanças introduzidas pelas novas descobertas tecnológicas e científicas produzidas pelo homem na última década do século XX, incidem na discussão do papel da escola como instância educacional que possibilita ao aluno a ampliação de seu conhecimento, atribuindo significação e estabelecendo relação com o conhecimento sistematizado e construído por seus semelhantes.

A educação escolar, historicamente situada, exige habilidades e competências por parte do professor para que o aluno ouse desnudar a sua inteligência reflexiva e criadora. O desafio das Agências Formadoras de Profissionais da Educação, juntamente com os Organismos que a gerenciam, está em acompanhar o cabedal de informações advindas da sociedade do conhecimento e da “revolução” tecnológica.

O desenvolvimento social requer, cada vez mais, uma formação sólida e profunda das pessoas envolvidas no processo educacional. Podemos saber o que acontece no mundo inteiro sem sair de casa, haja vista que a evolução tecnológica estabelece redes ilimitadas de comunicação. É possível conhecer e conversar com o mundo do seu próprio lar. Diante deste cenário globalizado, a educação adquire um papel estratégico para entender que:

[...] a transformação e o desenvolvimento da sociedade não é linear, não é espontânea, não é harmônica, não é dada de fora da própria sociedade, mas é consequência das contradições criadas dentro dela, e é sempre dada por saltos, é sempre revolucionária, é sempre fruto da ação dos próprios homens. (ANDERY, 1996, p.401).

Compreender a educação como um sistema aberto, dinâmico e complexo, implica em reconhecer a existência de processos transformadores que decorrem da experiência cotidiana, algo inerente a cada ser humano, que depende das ações e das relações construídas pelo homem.

A formação inicial e continuada dos profissionais da educação no Brasil tornou-se, desde os anos de 1990, (principalmente após a aprovação da lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20/12/1996), foco de políticas educacionais de todas as esferas do poder público (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), sendo também o alvo de investimentos internacionais. A exemplo destes investimentos se encontra o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, financiados pelo PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento⁷.

Na tentativa de responder aos anseios das políticas internacionais, haja vista a estreita ligação estabelecida entre reforma educacional, desenvolvimento econômico e políticas sociais, [...] *“consagrou-se à educação e à formação de profissionais a capacidade de definir estruturalmente a sociedade”* [...]. (Cunha, In.: Moraes (org.), 2003, p.69).

Esse *“poder de Midas”*⁸ atingiu os países em desenvolvimento, entre eles, o Brasil onde, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), com financiamentos do Banco Mundial e do PNUD, o MEC deflagrou a formação continuada de professores em todos os estados, [...] *“visando romper com a inércia dos modelos tradicionais estruturados em hierarquias que impediam o acesso às extremidades dos sistemas de ensino, pretendendo contribuir para a superação da formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de*

⁷ Desde o início dos anos de 1950 há registros da presença de agências internacionais na educação brasileira, primeiramente com Usaid – United States Agency for International Development e mais recentemente com o PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, que, através da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - e do Banco Mundial financiam projetos de educação. O Banco “fechou” o ano fiscal de 2000 com US\$ 1,285 bilhão emprestados ao Brasil. Desse total, US\$ 735 milhões foram investidos em projetos educacionais. O Fundescola configura-se com a “maior atividade financiada pelo Banco Mundial na área da educação, totalizando investimentos de US\$ 1,3 bilhão em seis anos”. (Banco Mundial/PNUD/MEC 2001, in VEIGA e AMARAL (orgs), 2002, p. 13-42).

⁸ Utilizo a metáfora *poder de Midas* para contextualizar a idéia (que compartilho) da autora citada anteriormente (Cunha), ironizando a idéia de se consagrar à educação o *poder* de definir estruturalmente a sociedade, poder este, nunca alcançado.

qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos”. (BRASIL, 2001c, p.5).

1.1 Contextualizando o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação

Durante os anos de 1995 e 1998, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC elaborou os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e Indígena e as Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

A partir de 1999, com o objetivo de incentivar a utilização desses Parâmetros e Referenciais, bem como de apoiar o desenvolvimento profissional articulado e contínuo dos professores e especialistas em educação, foi implementado o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado “Parâmetros em Ação”⁹, que oferecia pautas (Módulos de Estudo) com propostas de estudo nas diferentes áreas do conhecimento e nos diversos segmentos da Educação Básica.

Este Programa se assentava no estabelecimento de parcerias com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação bem como outras Instituições, tendo como objetivo primordial orientar e impulsionar a criação de políticas de desenvolvimento profissional permanente nos sistemas públicos de ensino do país.

Busquei, no caderno intitulado “Parâmetros em Ação: análise e perspectivas”, (BRASIL, 2002 b, p.22/ 23), algumas contribuições para melhor explicar a hierarquia e a nomenclatura estabelecida pelo programa.

A **Coordenação Nacional do Programa**, por sua complexidade, foi constituída por duas coordenações. A **Coordenação Pedagógica Nacional** formada por profissionais que participaram da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Referenciais para a Formação de Professores. Esses profissionais, além de outras tarefas, desencadeavam a “Fase Um” e produziam textos de apoio, roteiros e acompanhamento *in loco* nos Estados.

⁹ Todos os grifos desse capítulo foram estabelecidos por mim.

A segunda coordenação foi denominada **Coordenação Institucional do Programa** que era responsabilidade do Departamento de Política da Educação Fundamental (DPE), por meio de suas várias sub-coordenações. A estes setores coube entre outras funções, o trabalho de institucionalização do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado - Parâmetros em Ação, a formalização das relações de parcerias com as Secretarias de Educação, o estabelecimento das diretrizes administrativas, o apoio logístico e a sistematização de dados.

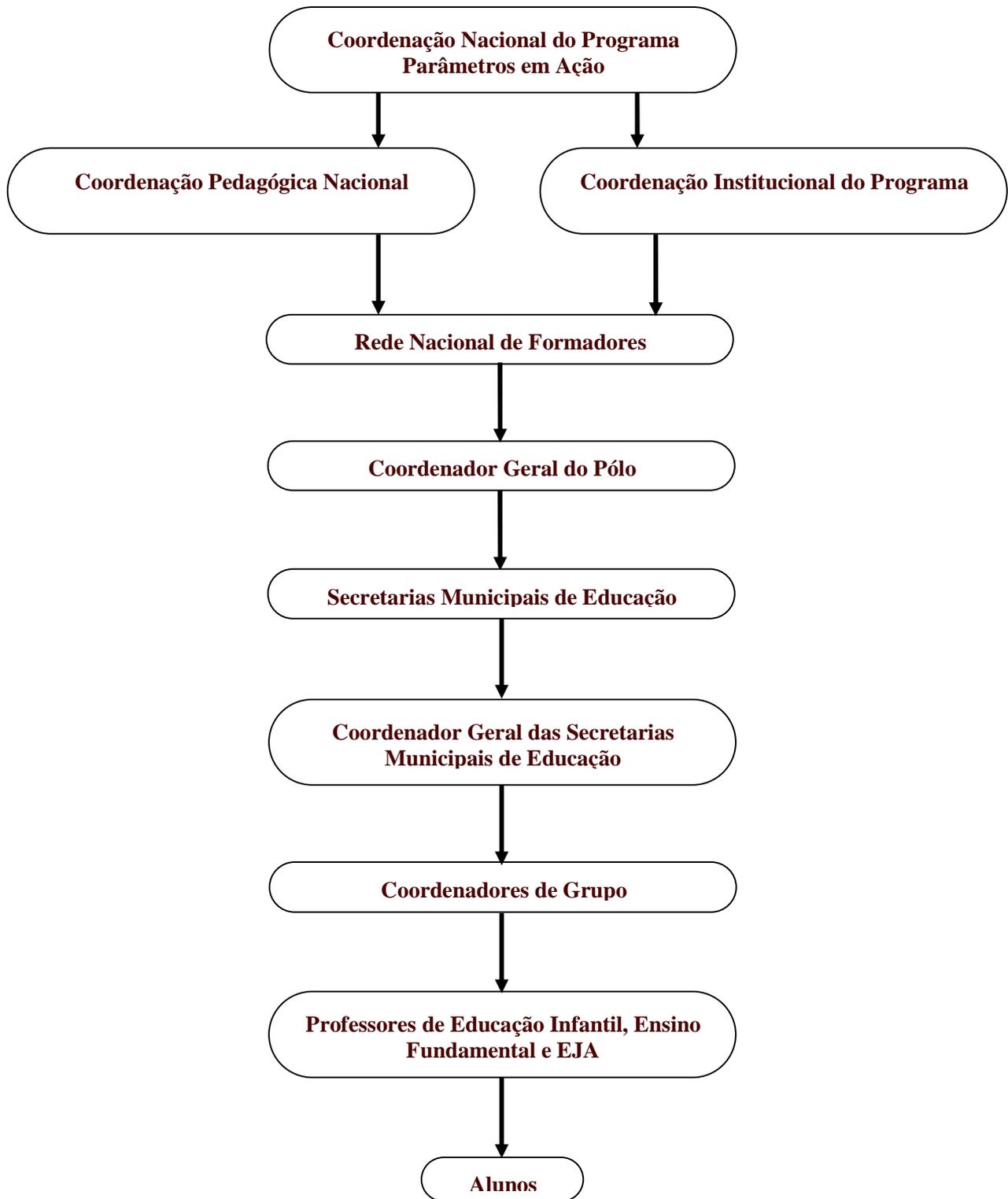
A **Rede Nacional de Formadores** foi constituída por profissionais (em sua maioria, docentes efetivos das redes públicas de ensino), contratados pela SEF – Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. Estes profissionais atuavam nos Estados em que residiam e tinham como principal função auxiliar na formação e assessoria dos Coordenadores Gerais e de Grupo e respondiam pelo Programa junto à Coordenação Nacional. O número de consultores por estado variava de acordo com o número de pólos constituídos, a extensão geográfica e a dificuldade de acesso aos mesmos.

Os **Coordenadores Gerais** eram responsáveis por garantir as condições materiais e institucionais necessárias ao desenvolvimento do Programa, bem como organizar e coordenar a operacionalização dos grupos de estudo. Serviam de elo entre os Grupos de Estudo, os Coordenadores dos Grupos e as Secretarias de Educação. Havia também um **Coordenador Geral do Pólo**, que respondia pelo mesmo junto à Rede Nacional de Formadores.

Os **Coordenadores de Grupo** assumiam a organização e a coordenação dos trabalhos junto aos professores. Apesar de sua função ter um caráter “formativo”, não deveriam ser considerados “professores de professores”, mas parceiros que através de estudos prévios mais aprofundados, criavam as condições para o desenvolvimento dos módulos. Normalmente, eram (ou deveriam ser) pessoas que possuíam reconhecimento profissional e pessoal por parte dos professores.

Para melhor situar o desencadeamento do Programa, o fluxograma (quadro 1), explicita a “hierarquia” que se estabeleceu para que o Governo Federal, através do Ministério da Educação, pudesse articular ações de Formação junto aos Municípios.

QUADRO 1 – Fluxograma do Programa PCN em Ação



O Programa Parâmetros em Ação esteve presente em 27 estados da Federação. Em Santa Catarina, 245 municípios participaram do mesmo, perfazendo 83,6%¹⁰ de adesão. Para sua implantação, o Programa foi dividido em duas “Fases”.

Na chamada “**Fase Um**”, a equipe da SEF – Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação promovia um grande encontro por pólos, reunindo os Secretários Municipais de Educação e os Coordenadores Gerais e de Grupo dos municípios que integrariam estes pólos. Estes Coordenadores eram profissionais da educação, **indicados pelas suas respectivas Secretarias**.

Nestes Encontros de Formação eram discutidos os objetivos dos PCN em Ação e seus aspectos institucionais e pedagógicos, vivenciando-se o estudo e a simulação de alguns dos **módulos** que o constituíam. Os **Módulos de Atividades Formativas** eram constituídos por documentos de fundamentação, textos orientadores e programas de vídeos selecionados na grade da programação da TV Escola.

Para cada segmento ou modalidade de ensino, havia um material específico, composto por onze módulos de atividades seqüenciadas, objetivando o atendimento das especificidades da Educação Infantil, da 1ª à 4ª e da 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Também foi elaborado um módulo de alfabetização (com 32 horas de atividades), que poderia ser utilizado por todos os segmentos e modalidades. Este módulo de alfabetização foi o impulsionador do PROFA.

Cada módulo do Programa Parâmetros em Ação continha explicações sobre seu tempo de duração (em torno de 150 horas), finalidades, expectativas de aprendizagem, conteúdos, materiais necessários e complementares, que poderiam sofrer adaptações de acordo com as necessidades dos participantes (professores de cada segmento de ensino).

Concebidos com o objetivo de criarem oportunidades de reflexão aos professores e profissionais da educação sobre sua atuação docente, sobre as didáticas e as concepções de ensino e

¹⁰ Em relação ao número de municípios existentes na época descrita (ano 2000).

aprendizagem, sobre os alunos e a função da escola, os **módulos** apresentavam um **roteiro de atividades e uma seqüência de estudos**.

As atividades propunham a análise das produções dos alunos, discussões a partir de vídeos, simulações, registros escritos, estudos de casos, reflexão compartilhada, leituras orientadas dos PCN, entre outras estratégias metodológicas.

No quadro dois, identifiquei os temas e a seqüência estabelecida pelos módulos desenvolvidos para os professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª séries.

Quadro 2 – Organização Geral dos Módulos PCN em Ação – 1ª a 4ª séries.

Módulo	Temática	Duração prevista
01	Para que serve a escola?	16h
02	Ser professor e ser aluno	16h
03	A ética na vida escolar	16h
04	Para formar alunos leitores e produtores de textos	16h
05	Novos desafios para ensinar e aprender Matemática	16h
06	Fazer Arte na escola	12h
07	O ensino da Geografia e o conhecimento de mundo	12h
08	Ensino e aprendizagem de História nas séries iniciais	12h
09	Ciências: criança curiosa é criança sabida	12h
10	A Educação Física é para todos	12h
11	O grupo-classe: seu tempo, seu espaço	16h

Fonte: Parâmetros em Ação: análise e perspectivas. Brasil, 2002 b.

A **“Fase Dois”** tinha início, quando os **grupos de estudo de professores** começavam a se reunir sistematicamente, em seus próprios municípios para desenvolver os Módulos de Atividades presentes no material elaborado pela equipe da Secretaria do Ensino Fundamental do MEC (SEF/MEC). Os responsáveis pela condução destes estudos eram profissionais das equipes das Secretarias Municipais de Educação. Estes profissionais, conforme já explicitado, eram denominados de Coordenadores Gerais (que organizavam os grupos de estudo nos diversos segmentos de ensino) e Coordenadores de Grupo (que conduziam o estudo dos Módulos).

Como citado anteriormente, o principal objetivo do Programa PCN em Ação era o de impulsionar a criação de políticas permanentes de formação continuada de professores nos Sistemas Públicos de Ensino. Para viabilizar um trabalho sistemático de Formação Docente, levou-se em conta a

necessidade de assessorar as equipes (Coordenadores Gerais e de Grupos) das Secretarias Municipais de Educação, que com o processo crescente de municipalização do Ensino Fundamental, precisavam de referências para orientar e conduzir o trabalho pedagógico e formativo dos professores.

Tornou-se, então, prioridade fortalecer os Coordenadores Gerais e de Grupo no desenvolvimento das quatro competências (escritora, leitora, a de trabalhar em equipe e a de auto-formação), consideradas essenciais pelos organizadores do Programa PCN em Ação, para subsidiar a transformação da atuação dos professores, possibilitando um olhar cuidadoso e sistemático sobre seu próprio trabalho docente:

Assessorar não é fazer pelo outro. É ajudar quem faz a fazer melhor. É problematizar, é oferecer um olhar externo e por isso diferenciado, mais abrangente e mais articulado, na medida em que a condição de externalidade permite ver o todo e as relações entre as partes que o compõem. É esse olhar que ajuda quem está envolvido no trabalho a ver o que não está vendo, exatamente porque está imerso na ação. Assessorar é também oferecer subsídios para que o assessorado avance nas questões que encontra. O papel do assessor implica fazer uma análise da realidade e indicar “fontes” que ajudem as pessoas a caminhar. É uma parceria para formular problemas e buscar soluções, sem, entretanto, tomar para si a responsabilidade de tomar as decisões e de fazer o trabalho. (BRASIL, 2000 b, p.11).

Mensalmente, havia um encontro no qual participavam todos os Coordenadores Gerais e de Grupo dos vários municípios que integravam o Pólo. Esses encontros poderiam acontecer sempre no município que “sediava” o pólo ou em diferentes cidades que se prontificavam a receber os demais municípios.

Em Santa Catarina, os pólos foram assim constituídos:

- a) **Pólo de Joinville:** município de Joinville.
- b) **Pólo de Dionísio Cerqueira,** constituído por 23 municípios.
- c) **Pólo de Rio do Sul,** constituído por 29 municípios.
- d) **Pólo de Itajaí,** constituído por 11 municípios.
- e) **Pólo de Jaraguá do Sul,** constituído por 16 municípios,
- f) **Pólo de São Bento do Sul,** constituído por 18 municípios.
- g) **Pólo de Tubarão,** constituído por 15 municípios.

- h) **Pólo de Lages**, constituído por 18 municípios.
- i) **Pólo de Balneário Arroio do Silva**, constituído por 20 municípios.
- j) **Pólo de Chapecó**, constituído por 19 municípios.
- k) **Pólo de Concórdia**, constituído por 15 municípios.
- l) **Pólo de Maravilha**, constituído por 24 municípios.
- m) **Pólo de Joaçaba**, constituído por 24 municípios.
- n) **Pólo de Videira**, inicialmente anexado ao pólo de Joaçaba, foi o último a ser constituído, em junho de 2002, integrando 12 municípios, pertencentes à AMARP - Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe.

1.2 PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores no contexto Nacional

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foi idealizado na forma de “curso de aprofundamento”, que estabelecia 180 (cento e oitenta) horas de formação anual. Esse curso destinava-se a professores que ensinavam a ler e a escrever na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

O Programa se assentou na tarefa que o Ministério da Educação assumiu ao [...] “oferecer às agências formadoras e aos sistemas públicos de ensino algumas condições técnicas fundamentais para a difusão do conhecimento didático da metodologia de alfabetização que vêm sendo construído nos últimos vinte anos”. [...]. (BRASIL, 2001c, p.05).

A difusão deste conhecimento didático foi deflagrada pelo Programa Parâmetros em Ação, em um módulo de 32 (trinta e duas) horas, que após estudos e reformulações, desencadeou o PROFA., (objeto de estudo dessa pesquisa), constituído por três módulos.

O módulo 1 (um) propunha conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. Os módulos 2 e 3 (dois e três) focavam situações didáticas de alfabetização e demais conteúdos de língua portuguesa que se referiam à alfabetização.

Das 180 (cento e oitenta) horas do curso distribuídas nos três módulos, 75% do tempo era destinado à formação em grupo e 25% destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais que eram socializados no grupo ou entregues ao coordenador, visando à avaliação. As quarenta semanas do curso previam três horas de encontro nos grupos e uma hora de trabalho pessoal.

Nos encontros, três atividades eram permanentes: a leitura de textos literários realizada pelo coordenador, denominada “Leitura Compartilhada”, a “Rede de Idéias” que consistia em compartilhar idéias, opiniões e dúvidas a partir das tarefas propostas para o trabalho pessoal e o “Trabalho Pessoal”, que envolvia situações de leitura e/ou escrita a serem realizadas fora do grupo, com o objetivo de complementar o que era tratado no curso. As outras atividades propunham a tematização da prática dos professores, o intercâmbio de dúvidas e necessidades, o planejamento e o desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizagem.

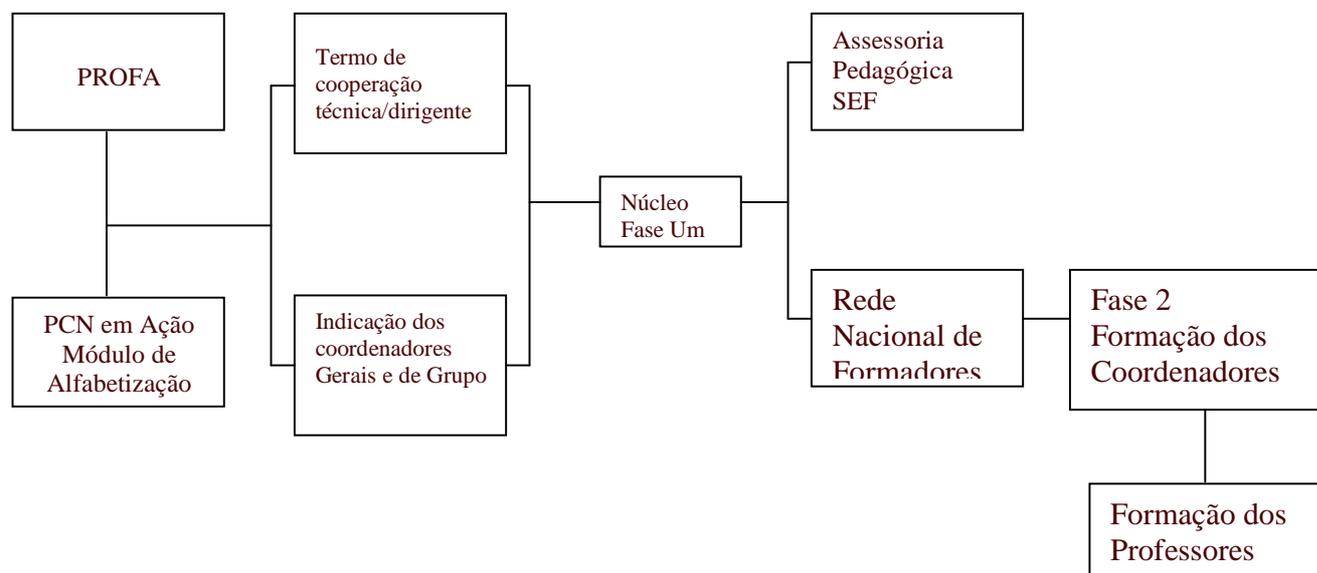
A metodologia consistia fundamentalmente em resolução de situações-problema: análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas e análise da adequação de uma dada atividade em um determinado contexto, além da comparação de atividades em relação aos objetivos propostos.

O material disponibilizado pelo MEC aos municípios que aderiam ao PROFA, era organizado em “kits”, compostos de trinta fitas de vídeos e materiais escritos: Documento de Apresentação do Programa, Guia de Orientações Metodológicas Gerais, Guia do Formador, Coletânea de Textos, Fichário/Caderno de Registros, Catálogo de Resenhas de Filmes, Manual de Orientação para uso do acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola.

O requisito para estabelecer a parceria entre o Ministério da Educação e as entidades interessadas se baseava em um “Termo de Cooperação Técnica” em que o MEC se responsabilizava em fornecer os materiais que compunham o Programa, orientar a seleção dos professores que fariam o curso, realizar conferências e reuniões temáticas à distância, definir os critérios para a certificação dos professores cursistas e executar a avaliação do Programa. Em contrapartida, a instituição disponibilizaria um coordenador geral qualificado para ser o responsável pela formação de formadores, selecionaria os professores que coordenariam os grupos (coordenador

de grupo) e possibilitaria a liberação dos professores cursistas em 20h/a (vinte horas-aula) semanais, garantindo a participação dos mesmos nos encontros, além de viabilizar o acesso dos professores à Internet para a comunicação com a Equipe Técnica da SEF/MEC.

Quadro 3 – Fluxograma do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA



1.3 PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores no contexto da Rede Pública de Ensino de Jaraguá do Sul (SC)

Para efetivar a proposta, os municípios foram organizados em Núcleos. O Núcleo que o município de Jaraguá do Sul (SC) sediou, foi composto por seis municípios: Barra Velha, Corupá, Jaraguá do Sul, Pomerode, São Bento do Sul e São João do Itaperiú.

A adesão ao PROFA, pela rede municipal de ensino de Jaraguá do Sul (SC), foi confirmada através do Ofício Nº 002/2001, de 12 de janeiro de 2001 (Anexo A), sendo que o programa foi efetivamente iniciado com os professores da rede municipal de ensino de Jaraguá do Sul, em maio de 2001 e encerrado em 2004.

Objetivando a otimização de recursos humanos e financeiros, os professores da Rede Municipal de Jaraguá do Sul foram divididos em quatro grupos de formação, totalizando 93 (noventa e três) profissionais concluintes. Destes, 53 (cinquenta e três) exerciam a função de alfabetizadores, perfazendo 56,98% do total de profissionais em formação.

Na condução do processo de formação, havia seis Coordenadoras de Grupo, das quais uma respondia também como Coordenadora Geral do Pólo, junto à Rede de Formadores estabelecida pelo MEC.

CAPÍTULO II

ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O drama do homem contemporâneo é também descobrir atônito quanto já sabe a respeito do universo e quão pouco sabe ainda a respeito de si mesmo. Se, de um lado, consolida-se a consciência de que nada mais parece resistir à vontade humana de saber e de penetrar nas entranhas da matéria, tornando-se o homem cada vez mais capaz de manipular as forças ocultas nela, do outro, aumenta também a consciência do abismo que se abre entre o desejo de saber e o mistério que encobre sua própria natureza. Afinal, quem é ele? De onde vêm? Como é feito? Na ausência de respostas mais consistentes e seguras a estas interrogações, o campo fica aberto para toda sorte de especulações e para a manutenção de velhos mitos e a emergência de novos, mostrando que o orgulho científico ainda não conseguiu desalojar totalmente os fantasmas que povoam o imaginário mítico. (PINO, 2005, p.23).

2.1 Educação escolar e teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem

Diferentes contribuições à aprendizagem escolar (implícitas em diferentes abordagens teóricas) se acham difundidas nas múltiplas práticas pedagógicas de sala de aula e nos postulados de um ensino que se diz construtivista. Como professores, temos diferentes conhecimentos, valores, experiências, raízes culturais, classes sociais, sexo, credos, enfim, uma grande heterogeneidade que oferece ao nosso trabalho pedagógico, momentos de encontros e desencontros, de aceitação e de recusa, de busca e de resistência, de esperança e desalento, de prazer e desprazer, de desejos e utopia.

Somos sujeitos sociais, portanto, construtores coletivos de conhecimentos, de busca de autoridade e de autonomia, que vivem em eternos conflitos. Há contradições entre a possível construção e a fragmentação do trabalho escolar, a baixa qualidade do ensino, as más condições de trabalho, a nossa precária qualificação e, em conseqüência, o empobrecimento da nossa relação com o conhecimento pela perda lenta e forte do saber e do saber fazer.

Se admitirmos que as contradições existentes no mundo da produção material têm seus reflexos no mundo das idéias (porque se trata, na verdade, de um único e mesmo mundo), teremos de

admitir a existência de teorias que concebem o indivíduo como um ser desvinculado da história e outras que vêem o indivíduo situado historicamente.

As primeiras são teorias idealistas, porque não estão fundadas na realidade da vida dos homens e as segundas, definem o indivíduo como um conjunto das relações sociais, como síntese de múltiplas determinações. Tal síntese subjetiva (porque constitutiva do próprio “eu”) é compartilhada por muitos outros indivíduos, por força das condições históricas que os unem.

Se acreditarmos que o sujeito se constitui nas relações humanas, o processo histórico vivenciado pelo homem, tanto no plano filogenético como no plano ontogenético, foi e é determinado (ao mesmo tempo em que determinou e determina a ação) pela ação do homem. Portanto, a apropriação do conhecimento (pelo homem), também se deu num lento processo de elaboração e re-elaboração, de construção e re-construção do pensamento. Nesse sentido, as concepções de ensino e aprendizagem que subsidiam a prática dos professores também se modificaram e tiveram diferentes enfoques no decorrer da história da educação escolar.

Não é minha intenção nessa pesquisa, discorrer sobre o longo caminho percorrido pelo homem no processo de evolução do pensamento e do conhecimento, nem enveredar pelo processo vivenciado pela psicologia como ciência nascida da filosofia. Entretanto, julgo pertinente abordar sucintamente as concepções inatista e ambientalista do ponto de vista educacional, porque creio que, ainda estão presentes nas concepções e no imaginário dos professores de um modo em geral e particularmente, (mesmo que inconsciente), nas concepções dos professores alfabetizadores que participaram da pesquisa.

A idéia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para a criança, traz embutida a concepção de homem inserido num mundo que irá conhecer através de informações que lhe serão fornecidas e que se decidiu serem as mais importantes e úteis para ela. O ensino caracterizado como um produto, cujos modelos a serem alcançados são pré-estabelecidos, denota ausência de ênfase no processo.

O ensino entendido como transmissão ou repasse de conhecimentos à criança também vem acompanhado de uma outra idéia – a de que a capacidade de assimilação da criança é igual a do adulto, com a diferença de que seria menos desenvolvida. A “absorção” do conteúdo ensinada é garantida pela repetição de exercícios e constantes recapitulações de conceitos e formas (memorização), visando “disciplinar” a mente e a “formar” hábitos.

No modelo naturalista (concepção inatista, apriorista), inspirado nos fundamentos orgânicos da biologia, o homem, embora admitido como mais complexo que os outros organismos animais, é equiparado a eles, pois é visto como sujeito às mesmas leis biológicas da evolução: a hereditariedade e a adaptação ao meio, ignorando-se, pois, sua natureza histórica e social. A concepção inatista pressupõe que todas as características do homem sejam biológicas ou psicológicas, são inatas, ou seja, herdadas geneticamente.

Nessa concepção, dá-se ênfase aos fatores endógenos – internos ao indivíduo. Assim, no processo de conhecer, o sujeito se impõe ao objeto. As características básicas de cada homem já estariam definidas desde o seu nascimento, desenvolvendo-se com a maturação. Sob esta ótica, os fatores externos (ambiente social e histórico) pouco interferem e quando influenciam, esta influência aparece apenas como modificadora ou reforçadora das características inatas.

Priorizando os fatores hereditários e maturacionais como determinantes do processo de aquisição do conhecimento e do processo de individuação, na concepção inatista, o desenvolvimento é pré-requisito para a aprendizagem. A visão que prevalece é a de que existe no indivíduo uma capacidade inata maior ou menor para aprender e quanto maior for essa capacidade, melhor será a aprendizagem escolar.

Na prática escolar, observa-se a conseqüência da abordagem inatista, tanto em relação ao desempenho intelectual, quanto à forma de compreender as atitudes comportamentais do aluno (agressividade, passividade, apatia, interesse, sensibilidade), que são interpretadas como traços inatos, portanto, com poucas chances de serem modificados.

A concepção ambientalista, grosso modo, inspirada na filosofia positivista, atribui exclusivamente ao ambiente a formação das características tipicamente humanas, privilegiando a experiência como fonte de conhecimento. Nesta concepção, aprendizagem e desenvolvimento ocorrem simultaneamente, sendo que o desenvolvimento é entendido como a acumulação de respostas aprendidas.

Na concepção ambientalista, prevalecem os fatores exógenos – externos ao indivíduo. Esses fatores externos são, fundamentalmente, “estímulos” procedentes da realidade do meio. Desta maneira, os “estímulos” se impõem ao indivíduo e constituem a fonte do conhecimento, que se manifesta através do tipo de respostas que o organismo dá a estes estímulos. Pode-se afirmar, portanto, que o indivíduo, nessa concepção, é fortemente determinado pelas características dos estímulos e não por quaisquer determinações inatas.

Essa concepção (do indivíduo passivo, moldado e controlado pelo meio) trouxe sérias implicações para a educação escolar. O aluno como “receptáculo vazio” assume a posição de apenas executar programas definidos a partir do referencial do professor, que tem por tarefa ensinar, estimular, moldar o caráter, o comportamento e o conhecimento da criança.

Em contraposição a essas concepções (inatismo e ambientalismo), Jean Piaget construiu sua teoria psicogenética. Seus pressupostos divergem dos pressupostos dessas duas perspectivas, mas mantêm as características do dualismo, ou seja, a psicogenética de Piaget procura encontrar as interligações entre, de um lado, as condições genéticas do indivíduo e, de outro lado, as condições do seu meio, sustentando o “princípio da adaptação ao meio” como princípio do desenvolvimento. Isso traz conseqüências à educação escolar, porque nessa concepção, a adaptação é vista como princípio de aprendizagem.

Na teoria piagetiana, (qualificada de interacionista), o conhecimento não é imanente nem ao sujeito nem ao objeto, sendo construído entre os dois pólos. Portanto, à medida que o autor defende que o processo de construção de conhecimento é desencadeado pela ação do sujeito através de seus mecanismos de adaptação e organização, incorpora postulados próprios do inatismo, sendo relativamente coerente com o racionalismo Kantiano.

Piaget trabalha com o sujeito epistêmico (o sujeito do conhecimento), sintetizando as possibilidades de cada indivíduo e de todos ao mesmo tempo, onde o conhecer é entendido como organizar, estruturar e explicar o real a partir das experiências vividas. Conhecer é, pois, modificar e transformar o objeto, é compreender o mecanismo de sua transformação e, conseqüentemente, o caminho pelo qual o objeto é construído.

O conhecimento é sempre produto da ação do sujeito sobre o objeto. Portanto, essa ação interiorizada é a que modifica o objeto do conhecimento. Ao agir sobre o objeto, o sujeito não extrai apenas as características intrínsecas aos mesmos, mas acrescenta algo a esse objeto: a “percepção” das transformações que, com a sua ação, ocorrem no objeto. Essas transformações é que constituem a “essência do conhecimento”.

Para Piaget, a relação sujeito x objeto de conhecimento é equivalente à relação biológica organismo x meio, cujo princípio fundamental é a adaptação. Seus estudos buscavam “provar” a “origem genética do conhecimento”, ou seja, que o conhecimento se dá em um organismo a partir das suas bases biológicas, cujas transformações (por meio dos processos de adaptação), permitem atingir as estruturas lógicas operatórias e lógicas formais¹¹.

Em relação à aprendizagem escolar, na perspectiva de Piaget, a aquisição de conhecimentos supõe a formação das várias estruturas mentais a que ele se refere (sensório-motora, operatória-concreta e operatória-formal).

A aprendizagem em cada momento da vida da criança, portanto, depende do desenvolvimento de cada uma dessas etapas. Segundo Palangana:

Piaget explica a relação entre o biológico e o social no processo de desenvolvimento, enfatizando o princípio da recapitulação biogenética na espécie. Para ele, a construção do conhecimento é determinada, fundamentalmente, pela ação da criança. Dispondo dos mecanismos de adaptação e organização, bem como do nível de maturação requerido pela

¹¹ Piaget definiu quatro estágios do desenvolvimento cognitivo em que os três primeiros: “sensório-motor” (0 a 2 anos), “pré-operatório” (2 a 7 anos) e “operatório-concreto” (7 a 12 anos), o pensamento do sujeito ainda necessita do contato direto e concreto sobre os objetos. Já no quarto estágio, “operatório-formal” (12 anos em diante), o pensamento é “libertado” das amarras do mundo concreto.

experiência, a criança interage com o meio, construindo estruturas de conhecimento cada vez mais complexas [...] O que interessa à concepção piagetiana são as contribuições do sujeito no processo de desenvolvimento, referindo-se apenas tangencialmente e de forma genérica ao contexto social em que tal sujeito está inserido. (1994, p.127).

Desta forma, parece claro que é, principalmente, a ação do indivíduo que põe em movimento o processo de conhecimento, as relações sociais e as produções humanas, apesar de pressupostas, não são elementos de importância no estudo psicogenético de Piaget.

2.2 A questão da educação na perspectiva histórico-cultural

Procurando a compreensão mais profunda do processo de “Formação Continuada de Professores”, creio que as idéias dos autores que constituem o campo de psicologia conhecido como “histórico-cultural”, que tem em Lev Semynovitch Vigotski seu referencial maior, podem ser de grande ajuda, em razão, particularmente, da concepção de desenvolvimento humano que elas veiculam. Essas idéias permitem realizar uma reflexão sobre o próprio significado do processo educativo, relacionando o processo de construção do conhecimento com o processo de constituição do ser humano e o papel de mediador que o outro desempenha nele.

Nessa perspectiva teórica, a história da humanidade se caracteriza por um processo de transformação da realidade para criar suas próprias condições de existência. Esse processo envolve, dentre outras coisas, a produção de conhecimento a respeito dessa realidade e a possibilidade de apropriação desse conhecimento. Se a história da humanidade se caracteriza por esse processo, nada mais lógico que a história pessoal dos indivíduos humanos esteja também marcada pelo processo de produção de novos conhecimentos e de apropriação dos conhecimentos já produzidos pelas gerações anteriores. Dessa forma, podemos dizer que cabe à educação escolar propiciar que tal apropriação ocorra, bem como instrumentalizar o indivíduo para criar novos conhecimentos.

A educação pode ser entendida, então, como um processo de aquisição dos meios técnicos e simbólicos que permitam tanto a apropriação quanto a produção de conhecimento. Segundo essa perspectiva, o conhecimento é uma produção social, não uma produção individual, pois envolve

diferentes coletivos humanos interligados em cada época histórica com os humanos das épocas que os precederam.

Esse caráter social ou coletivo da produção do conhecimento tem diretamente a ver com as formas de relações sociais, que se instauram nas sociedades humanas. Tudo isso indica várias coisas: primeiro, que a educação tem como referência fundamental a realidade, continuamente (re) construída e pensada pelos homens; segundo, que o acesso a essa realidade supõe a aquisição dos meios técnicos e simbólicos que possibilitam a sua transformação e a produção do conhecimento a respeito dela; terceiro, que tanto a apropriação quanto a criação de conhecimento é tarefa de cada indivíduo humano em relação com os outros, o coletivo.

Vigotski (1984) atribui à vida social um papel constitutivo na formação das funções psicológicas superiores, ressaltando a importância de que a cognição fosse estudada em seu contexto histórico. O autor, assim como seus seguidores, Luria e Leontiev, vê o “desenvolvimento cognitivo baseado na concepção de um organismo interativo, cujo pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e, em essência social” (Davis e Oliveira, 1990, p. 49).

Enfatiza, pois, as possibilidades que o indivíduo dispõe a partir do ambiente em que vive e que dizem respeito ao acesso que tem a instrumentos físicos e simbólicos desenvolvidos pelas gerações anteriores. Para Vigotski (1984), o homem caracteriza-se como humano, por nascer e viver junto com outros seres humanos, em sociedade. Afirma que ao nascer, a criança dispõe de um aparelho biológico, que permite o acionamento das funções adaptativas, ou seja, nasce com uma base biológica dada, mas que só se desenvolve a partir das relações sociais que se estabelecem entre ela e as pessoas que a cercam.

Pode-se dizer então, que a situação de relação é uma condição intrínseca ao desenvolvimento do indivíduo. É via relação social, que a criança entrará em contato e fará uso de instrumentos mediadores. A necessidade, assim como a vontade de decifrar o mundo que a cerca, de querer compreender o significado deste mundo, levará a criança a agir não só de forma instintiva ou mecânica, mas intencionalmente, a fim de solucionar os problemas que se apresentam. É na convivência, na e pela relação com outros indivíduos, que a criança desenvolverá um novo e complexo sistema psicológico.

Para o autor, este sistema psicológico compreende dois níveis, conhecidos como Funções Elementares - **FPE** (sensações, percepções imediatas, memória direta) e Funções Psíquicas ou Psicológicas Superiores - **FPS** (pensamento, linguagem, memória lógica, atenção voluntária, emoção e imaginação criativa, auto-regulação da conduta etc.). WERTSCH transcreve assim os escritos de Vigotski:

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiro, aparece no plano social e, sem seguida, no plano psicológico. Primeiro, entre as pessoas, como categoria interpsicológica e, depois, no interior da criança, como categoria intrapsicológica. Isso também é verdadeiro no que diz respeito à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Podemos considerar esse ponto de vista como uma lei no sentido amplo da palavra, mas é evidente que a internalização transforma o próprio processo e altera sua estrutura e suas funções. As relações sociais ou as relações entre pessoas embasam geneticamente todas as funções superiores e suas relações (Lei Genética do Desenvolvimento Cultural). (1988, p. 96).

A relação entre o funcionamento interpsicológico e intrapsicológico evidencia que os processos externos dos quais derivam os processos internos são necessariamente sociais. Conclui-se então, que na interação indivíduo *versus* conhecimento, a atividade instrumental, os elementos mediadores e a resolução de problemas, são os elementos constitutivos das FPS. Passando pela mediação dos instrumentos da cultura e pela mediação do outro, é que a relação desenvolvimento e aprendizagem estarão mobilizando, provocando a constituição das FPS.

Vigotski (1984), ao defender a idéia de que a construção do conhecimento manifesta-se nas e pelas relações sociais, nos permite subentender que esta construção deve ser comungada por todos os homens, pois quando o autor fala em relação social, está se referindo às ações partilhadas.

Suas idéias nos levam a conceber que formas de ações mesmo individuais, estão sempre relacionadas aos recursos mediacionais. Dentre estes recursos mediacionais, Vigotski deu atenção especial aos signos que são utilizados para originar nosso próprio comportamento e/ou o comportamento dos outros.

Para Vigotski, os signos constituem-se como categorias de mediação na transformação das FPE. Mesmo antes de se apropriar da linguagem, esta se constitui como categoria de mediação, na medida em que a criança, “desde que nasce, está inserida em um contexto simbólico, pois se constitui como objeto do discurso do outro”. Desde o início ela é “sujeito de ações significantes do outro, o que a insere irremediavelmente no circuito simbólico” (Pino, 1991, p. 36).

Entre os signos e sistemas de signos que menciona estão, além da linguagem, os vários sistemas de cálculo, técnicas mnemônicas, sistemas de símbolos algébricos, obras de arte, escrita, esquemas, diagramas, mapas, desenhos e todos os tipos de signos convencionais:

Os sistemas de signos desempenham, portanto um papel importantíssimo no processo de interiorização. Poderíamos dizer que são os verdadeiros sustentáculos da cultura humana, o meio pelo qual a atividade individual e a consciência (resultado da interiorização - pensar sobre, o modo de pensar) individual são socialmente determinadas. A incorporação de signos na estrutura de uma função mental (mediação pelos signos) vincula essa função à cultura. Por um lado, um signo é sempre supra-individual e objetivo, já que pertence ao mundo cultural, mas por outro lado, é individual, já que pertence à mente de uma determinada pessoa. [...] Um signo é antes de tudo, um instrumento social, uma espécie de ‘instrumento psicológico’ para o homem. (Davydov e Zinchenko, 1994, p. 163).

A necessidade de intercâmbio entre os seres humanos, no processo de produção do trabalho, viabilizou o surgimento da linguagem como forma de comunicação e apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Em conseqüência, o desenvolvimento de sua consciência não se limita à sua experiência pessoal, pois tudo o que o homem pensa, passa a ser mediado pela linguagem. Em outras palavras, o sujeito produtor do conhecimento não é apenas um receptáculo que absorve e contempla o real, nem possuidor de verdades oriundas de um plano ideal. É, pois, um sujeito ativo que em relação com o mundo e com o objeto de estudo re-elabora em seu pensamento este mundo.

O sistema de signos (elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações, “ferramentas” que auxiliam nos processos psicológicos) e os instrumentos (elemento interposto entre o sujeito e o objetivo de seu trabalho) desempenham, como já mencionei, um importante papel no processo de interiorização.

Vigotski (1984) diz que é via instrumental que o homem se constitui como homem porque a atividade, que é mediadora, é concomitantemente mediada. É mediadora e é mediada por ferramentas psicológicas, que existem de duas naturezas: uma representacional (signos) e outra material (instrumentos), sendo, portanto, o meio pelo qual a atividade individual e a consciência individual são socialmente determinadas. Através deles (signos), o homem constrói sua singularidade e sua subjetividade.

Segundo o autor, os signos permitem ao homem criar e operar modelos imaginários de objetos, elaborando formas diferentes de resolver os mais variados tipos de problemas. Ao operar com signos, o homem planeja, elabora, organiza sua atividade, regula sua própria ação – consciência – daí a importância destes signos na formação e funcionamento da consciência (gênese social da consciência fundamental na concepção de homem no materialismo histórico e dialético – o homem entendido como sujeito da história. Determinante e determinado pelo contexto que o cerca).

Pino (1991) contrapõe o signo ao sinal e, conseqüentemente, às funções de significar e sinalizar: O poder de significar, diferentemente de sinalizar, supõe a capacidade de ultrapassar os limites da sensorialidade da imagem perceptiva (através da qual captamos a realidade), contrapondo-lhe um signo que a represente. Enfatiza que a invenção e o uso de signos permitiu aos homens estabelecerem relações entre as coisas, particularmente àquelas entre as quais não existe uma relação natural evidente. (p. 33-38).

Em relação ao conceito de mediação semiótica em Vigotski, Pino aponta que, “o conceito de mediação semiótica é central na obra de Vigotski [...], ele constitui o ‘elo epistemológico’ dos trabalhos de Vigotski e de outros autores da corrente histórico-cultural de Psicologia, [...] porque a mediação semiótica permite explicar os processos de internalização e objetivação, as relações entre pensamento e linguagem ou a interação entre sujeito e objeto do conhecimento, questão fundamental da teoria do conhecimento”. (Id.: p.32).

A partir de sua inserção num determinado contexto cultural, de sua relação com elementos de seu grupo e de sua participação em práticas sociais, a criança vai incorporando as formas de pensar e de agir já consolidadas na experiência dos homens. Nessa relação com outros seres de sua espécie, a criança desenvolve todo um repertório de habilidades consideradas humanas. Passa a participar do mundo simbólico do adulto, compartilhando sua história. Para Pino:

A idéia de mediação perpassa as análises psicológicas de Vigotski. Trata-se de um instrumento conceitual extremamente adequado para fazer avançar um pensamento psicológico cujo postulado fundamental é que as funções psíquicas humanas têm sua origem nos processos sociais. (1991, p. 34).

A construção das FPS na criança não pode ser desvinculada da apropriação da cultura humana. Esta apropriação se dá no seio de relações interpessoais, que prevalecem na sociedade à qual a criança pertence. É possível, assim, considerar que a apropriação cultural se dá, de forma ampla, no e pelo processo educativo e de forma mais restrita, no e pelo ensino, por parte de adultos ou parceiros mais experientes e das conquistas das gerações precedentes. O conhecimento torna-se parte constitutiva do indivíduo, portanto, é um componente do desenvolvimento, incluindo não só os conteúdos, mas também, as relações sociais em que ele acontece. Isso pode ser de grande utilidade para entender o processo educativo.

Sob esta ótica, o processo de amadurecimento não é anterior ao próprio ensino ou à educação. A criança se desenvolve ao aprender e ao ser educada. A maturação se manifesta e se produz no próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem impulsiona, provoca e revela a qualidade do desenvolvimento.

Sendo que Vigotski (1984) parte de uma concepção de indivíduo como um ser geneticamente social, o crescimento e o desenvolvimento deste indivíduo estão intimamente vinculados aos processos de apropriação do conhecimento disponível em seu meio social e cultural e, portanto, aos processos de aprendizagem. Neste contexto, a concepção instrumental de Vigotski, que está vinculada à idéia de gênese histórico-cultural das funções psicológicas superiores, nos leva a crer que a atividade mediada se dá através da reconstrução interna de uma operação externa.

Busco novamente em Pino (1994), referências para melhor conceituar a mediação semiótica na perspectiva Histórico-cultural:

As relações dos homens entre si e deles com o mundo (natural e cultural) são mediadas por instrumentos técnicos e por sistemas de signos. A invenção de uns e de outros, além de mostrar a impossibilidade de uma relação direta do homem com o mundo e com os outros homens, revela que o que caracteriza o salto evolutivo da espécie humana é ter desenvolvido a capacidade de criar os meios ou instrumentos da sua atividade. (p.53).

Este processo inicia-se primeiramente, através de signos externos que são interpretados por alguém e transformados desta forma em significações. Vigotski definia a atividade externa em termos de processos sociais mediatizados semioticamente e argumentava que as propriedades desses processos proporcionam a chave para entender o aparecimento do funcionamento interno.

A relação estreita entre a apropriação e as origens sociais dos processos individuais é evidente na seguinte passagem, onde Vigotski defende que, necessariamente, as funções psicológicas superiores aparecem inicialmente em sua forma externa, já que são processos sociais. Wertsch (1988) escreve:

É necessário que tudo que é interno nas formas superiores tenha sido externo, isto é, que foi para outros o que agora é para si mesmo. Toda função psicológica superior atravessa necessariamente uma etapa externa em seu desenvolvimento, já que inicialmente é uma função social. Isto constitui o problema principal do comportamento externo e interno [...] Quando nos referimos a um processo “externo” quer dizer social. Toda função psicológica superior foi social em algum momento anterior a sua transformação em uma autêntica função psicológica interna. (p. 79).

Quando tratamos da questão da interiorização do conhecimento, reportamo-nos a Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural, onde Vigotski faz um estudo das origens sociais dos processos mentais superiores, desenvolvendo a idéia de processos mediados por instrumentos psicológicos e, em seguida, internalizados.

Ao dizer que o sujeito constitui sua consciência nas relações sociais, Vigotski indica caminhos para a superação da dicotomia individual-social. A relação entre dois planos é discutida pelo

autor, em termos de vinculação genética e não de oposição, pois a ação do sujeito é considerada a partir da ação entre sujeitos, ou seja, no plano das relações. O psicológico só pode ser entendido nas suas dimensões social e individual.

Em outras palavras, o desenvolvimento é alicerçado sobre o plano das relações, pois através da relação interpessoal com outros homens é que o indivíduo vai chegar a apropriar-se das formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Vigotski concebe a realidade social como determinante da natureza do funcionamento intrapsicológico.

Entendendo que a interiorização é a reconstrução interna de uma operação externa, fica claro que a aprendizagem é um processo de transformação, de síntese e não de simples cópia passiva. A partir das interpretações inicialmente dadas e compartilhadas pelas pessoas com as quais o indivíduo mantém relações, será possível a este, atribuir significado às suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio.

Podemos lembrar neste momento, o exemplo utilizado por Vigotski – sobre o desenvolvimento do gesto de apontar para a criança – para ilustrar o papel da intersubjetividade no processo de interiorização de significados.

O significado de um gesto inicialmente estabelecido por uma situação objetiva (agarrar/apontar um objeto), depois de interpretado por pessoas que cercam a criança, torna-se um sinal para o outro agir em relação ao objeto e, em seguida, é incorporado pela própria criança a partir dessas interpretações. O gesto (inicialmente, de agarrar – depois de interpretado, como apontar), com seu caráter comunicativo, é criado na situação. Assim, a criança passa a ter controle de uma forma de sinal a partir das relações sociais, desta forma, as novas funções mentais, nascem e tomam forma no indivíduo. Segundo Góes:

Os meios empregados pelo outro para regular a ação do sujeito e os meios empregados pelo sujeito para regular a ação do outro são transformados em meios para o sujeito regular a própria ação [...]. Com base nessas concepções fica caracterizado, de um modo geral, o processo pelo qual o funcionamento no plano subjetivo permite criar o funcionamento individual. (1991, p.18.)

Na prática educacional, a teoria de Vigotski sobre o desenvolvimento psicológico, pode ser utilizada para construir e projetar as práticas formais e não formais de educação, que enfatizam,

principalmente, o desenvolvimento de diferentes tipos de atividade, as quais possibilitarão às crianças reproduzir necessidades e aptidões desenvolvidas socialmente. Se considerarmos as possibilidades que esta teoria tem de cultivar as funções da consciência individual nas crianças, é necessário primeiro criar condições apropriadas para que elas desempenhem vários tipos de atividade conjuntamente, que serão posteriormente internalizadas (poderíamos destacar que os procedimentos para a organização dessas atividades têm sido bastante negligenciados em nossa pedagogia).

A internalização completa da atividade conjunta realizada pelas crianças exige que essa atividade seja mediada pelos signos, cujo conteúdo traduz plenamente a história da cultura que a criança está assimilando (na educação escolar moderna, os aspectos históricos e de desenvolvimento da cultura assimilada pela criança ainda não são suficientemente trabalhados).

Estudar o comportamento em mudança e as condições sociais de produção dessa mudança – é o programa proposto pela abordagem histórico-cultural de Vigotski. De acordo com Góes:

Estudar o comportamento em mudança não é privilegiar a seqüência de procedimentos que geram a mudança, num paradigma de sujeito passivo, nem estudar a seqüência de modos de ação do sujeito, num paradigma de sujeito apenas ativo. É focalizar, num momento dado a relação entre o nível de capacidade do sujeito e as ações entre sujeitos que podem afetar seus conhecimentos e estratégias; é buscar identificar se e como novos recursos de mediação emergem, é discernir os aspectos fenotípicos e genotípicos da ação, de modo que se trace o deslocamento para formas superiores de mediação e evidenciar a complexificação do funcionamento interno. (1991, p. 22).

Nessa perspectiva, a escola pode ser considerada como agência de mediação semiótica da organização da atividade social coletiva e individual, onde os que ensinam e os que aprendem passam a ser autores e atores de uma grande peça e cenário pedagógico - um palco de negociações, onde pode (ou deve) se efetivar o processo da “beleza de ser um eterno aprendiz” por meio das inúmeras significações que o mundo cultural (escolar) tem para a construção do conhecimento pelo aluno.

E, neste sentido, o apropriar-se das significações do mundo cultural só pode ocorrer em função da mediação do outro (professores e demais colegas), pois ninguém é totalmente auto-suficiente a ponto de poder prescindir do outro.

Se, a cultura é uma prática social que confere sentido à ação, todas as práticas sociais são culturais, desde que sejam significativas para quem as manifeste. Cabe então perguntar: qual é a "cultura" que tem significado para o aluno? Como se pode introduzir o aluno em outros universos culturais sem “ameaçar” seu próprio universo cultural? Como o professor pode dialogar com o universo cultural do aluno? Por meio da negociação dos significados: acolhendo o que o aluno traz, estabelecendo com ele um diálogo efetivo, conferindo sentido ao que ensina, pois se o conhecimento não é mediado e partilhado, ele fica sem sentido e sem significado.

Nesta questão, me reporto novamente a Pino (2005), que ao perguntar [...] o que é que a cultura faz na natureza do mundo e do próprio homem, [...] assim se posiciona: [...] confere-lhe significação [...]. Referindo-se ao exemplo do “ato de apontar” de que fala Vigotski, Pino chama a atenção sobre o fato de que o que transforma esse ato num gesto simbólico é o olhar do outro, quando ele se torna olhar do eu. (p.170-171). Em outras palavras, quando esse outro confere significação ao ato.

A apropriação de formas culturais do comportamento implica na reconstrução interna da atividade social, que é a base que possibilita essa reconstrução, através das operações com signos. Dizer que as funções psíquicas do homem são de caráter mediatizado, significa admitir a presença de elementos (signos) capazes de estabelecer ligações entre a realidade objetiva (externa) e o pensamento. Em outras palavras, podemos dizer que a aprendizagem intra-individual não pode ser realmente compreendida sem as experiências interpessoais e as circunstâncias histórico-culturais.

Levando esta discussão para o campo da formação continuada de professores, o processo contínuo de (re) construção da identidade do professor advém da relativização do saber (que gera constante reflexão das suas experiências e práticas cotidianas), da troca com seus pares, da (re) significação dos saberes já apropriados em busca de outras possibilidades e de outros saberes. Supõe um movimento constante de construção e reconstrução tanto do conhecimento quanto das relações e das ações.

Se, a natureza do trabalho docente é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se que a formação inicial e continuada para professores, lhes confirmem conhecimentos, desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que lhes possibilitem permanentemente ir construindo seus saberes e fazeres docentes a partir das necessidades e dos desafios que o processo de ensino e de aprendizagem, como prática social, lhes coloca cotidianamente.

Neste contexto, ensinar pode ser entendido como uma atividade relacional que exige coexistência, comunicação, trabalho com o outro, acolhimento e respeito à diversidade, tendo como objetivo a melhoria da prática docente. Porém, como ensinar é também uma atividade altamente determinada por fatores que fogem ao controle de quem ensina, entre o planejado e sistematizado no Projeto Pedagógico das escolas, na intenção e nos resultados obtidos nas salas de aula e nas políticas educacionais, haverá sempre alguma distância entre o desejado e o realizado e isto exige do professor uma inquietude constante.

Como sujeitos da docência, aprendemos no confronto de idéias e ações, experimentando, ouvindo a experiência de outros, recorrendo à memória do que conhecemos e vivemos, estudando teorias, questionando, clareando posicionamentos, dissecando o novo, subdividindo-o e juntando de outra forma (análise e síntese), exercitando a prática e refletindo sobre a prática, pesquisando e refletindo sobre nosso próprio modo de aprender. E, se o dialógico permeia a minha relação comigo mesma e com os outros, fica claro que não existe essa relação de um só. Até porque, "ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem daquilo que não domina, a constituição de significados que não compreende e nem a autonomia que não pôde construir". (Mello, 1982, p. 117).

Uma importante contribuição de Vigotski, segundo Góes, ao avanço desta discussão é quando ele sustenta que a solução do problema pedagógico está contida no núcleo da teoria que ele propõe:

O problema educativo [...] ocupa lugar central na nova maneira de enfocar a psique do homem. Decorre daí que a nova Psicologia seja um fundamento para

a Educação numa medida muito maior do que era a psicologia tradicional [...]. O novo sistema não terá que esforçar-se para extrair de suas leis as derivações pedagógicas, nem adaptar suas teses à aplicação prática na escola, porque a solução ao problema pedagógico está contida no seu próprio núcleo teórico, e a educação é a primeira palavra que menciona. (1991, p.29).

A partir deste posicionamento, a educação aparece como processo de reconstrução da cultura de gerações e gerações no e pelo indivíduo, que se desenvolve relacionando-se com os componentes de seu grupo social. Neste movimento dialético, desde muito cedo, vamos constituindo nossa própria subjetividade/individualidade. Não há transição do social ao individual sem um processo educativo. E não há processo educativo que não seja mediado por ações comunicativas, produtoras de significados e significações. E, a significação por excelência só pode existir como processo social.

Assim tendo entendido, podemos dizer que a cultura e a educação se colocam como a própria produção de significados humanos. Produção coletiva, por princípio e por necessidade ontológica.

Trazendo essas discussões para o contexto da formação continuada de professores, pode-se dizer que as trocas, as discussões, as inferências, as interferências do outro, as análises dos seus próprios pontos de vista, passam a ser espaço e tempo de incorporação de algo novo, diferente, peculiar, propiciando avanços, que resultem em níveis superiores de desenvolvimento.

No plano das idéias (eixo epistemológico e metodológico), o PROFA se “apóia” em pressupostos piagetianos, no entanto, no plano da ação, os sujeitos que participaram do programa (refiro-me aos professores participantes da Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá do Sul, SC), “vivenciaram” nos encontros de formação, pressupostos que fundamentam a teoria histórico-cultural. Digo isto, pois os encontros foram espaços de significação partilhada, negociada, mediada e socializada.

Isso também foi percebido por Bavaresco (2004):

[...] constata-se no documento Guia do Formador (2001) alguns preceitos teóricos que são reveladores de que o MEC, embora não faça menção, valeu-se de uma concepção de desenvolvimento e

aprendizagem da psicologia histórico-cultural de Vigotski, mas que na redação as interpretou como sendo construtivismo. (p.70).

No Guia do Formador (BRASIL, 2001b), os exercícios de leitura compartilhada, a rede de idéias, a análise de textos, a tematização da prática, o intercâmbio de dúvidas e necessidades, os relatórios e as simulações de aprendizagem previstas em todas as pautas dos módulos, foram atividades que possibilitaram o desenvolvimento das FSP por meio da mediação semiótica.

No contexto da abordagem histórico-cultural, a aprendizagem ocorre no âmbito das futuras conquistas cognitivas, uma vez que o ser humano não aprende o que já aprendeu, porque repetir o que já se sabe não é aprender. Aprender implica apropriar-se de algo novo. O ser humano também não aprende coisas com as quais não consiga estabelecer relações, ou ainda, das quais não tem a mais leve noção, pois ninguém aprende se não agir na direção de aprender.

Outro aspecto importante de ser mencionado é que atividade humana não é um processo natural. O ser humano age impulsionado por motivos, em função de finalidades e faz com interesse o que tem vinculação com sua vida. A atividade, assim compreendida, não consiste em ato isolado, constitui-se de um conjunto de ações e operações direcionadas por um motivo, para atingir determinada finalidade.

Assim, é condição para uma atividade de aprendizagem nos programas de formação continuada, que aquele que aprende (o docente cursista) tenha um motivo para aprender, veja uma finalidade em aprender e sinta uma relação do aprendido com a sua vida e com o contexto educacional.

Leontiev (1978) considera a atividade como uma forma de interação de cada indivíduo com o seu ambiente, ou seja, cada sujeito está realizando sua própria vida através da sua atividade (sujeito de sua própria vida). A subjetividade aparece simultaneamente com a origem da vida. Para o autor, a atividade humana tem uma qualidade social.

A atividade é na sua essência social uma síntese de motivos, seus respectivos objetos e o correspondente processo de seu desenvolvimento. É um sistema dinâmico, uma unidade dinâmica, mediadora entre o indivíduo e a sua sociedade, que representa uma formação coletiva

construída ao longo de um processo histórico-social mediado por instrumentos e signos comuns e concentrado num objeto ou motivo igualmente comum.

Pode-se dizer que o conceito de atividade proposto pelo autor, esclarece a compreensão da natureza fundamentalmente social do homem, da consciência como uma forma de sua atividade interna e da singularidade humana.

2.3 Sobre a pesquisa: objeto, objetivo, procedimentos metodológicos.

Esta pesquisa caracteriza-se como **qualitativa**, pois tende a destacar valores sociais das asserções de conhecimento. Na ótica da pesquisa qualitativa, a realidade é socialmente construída. Não há realidade independente dos esforços mentais de criar e moldar. O que é investigado não é independente do processo de investigação e os instrumentos são extensões do pesquisador, em sua tentativa de construir ou dar forma à realidade. A verdade é questão de concordância em um contexto.

As questões são investigadas na busca da compreensão do fenômeno social, focalizando significados e experiências, procurando a explicação interpretativa de uma realidade socialmente construída, na qual se encontram mergulhados os sujeitos envolvidos (pesquisador e pesquisados).

O objeto estudado é tratado como uma representação singular da realidade, que é multidimensional e historicamente situado, que tem valor em si mesmo, para que posteriormente, possam ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Em uma pesquisa qualitativa, a preocupação com o processo é maior do que com o produto e o “significado” que as pessoas atribuem às coisas são focos de atenção especial do pesquisador. Procura também representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social. Assim sendo, o pesquisador procura trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão, pois a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira.

A realidade pode ser vista por diferentes perspectivas sem consolidar ou negar “verdades absolutas” porque, [...] a produção científica é inseparável da própria história do homem e da sua produção material. A pesquisa científica está influenciada pelas condições históricas de sua produção (inter-relações materiais, culturais, sociais e políticas). A recuperação dessas condições complementam as análises epistemológicas. (GAMBOA, 2000, p.61).

Busca-se retratar a realidade contextual de forma completa e o mais profunda possível, evidenciando-se a inter-relação dos seus componentes, usando para tanto uma variedade de fontes de informações, para que se possa cruzá-las, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições e levantar encaminhamentos alternativos.

Esta pesquisa tem como objeto de investigação analisar as percepções dos professores após vivenciarem a aplicação do PROFA, na Rede municipal de Ensino de Jaraguá do Sul (SC). Trata-se, evidentemente, de um caso particular de aplicação do PROFA, de forma que os dados levantados e suas análises têm um valor restrito. O que não impede que alguns dos aspectos aqui levantados possam incidir também, em outros casos particulares, regionais ou nacionais.

O objetivo principal é identificar e analisar – na visão dos professores da Rede Municipal de Ensino de Jaraguá do Sul (SC) – as contribuições do PROFA na formação e na prática docente desses professores, buscando entender a relação entre o curso e a prática pedagógica. Decorrente desse objetivo, a investigação visa a proporcionar algumas pistas que ajudem a estabelecer orientações para futuros Cursos de Formação de professores.

Iniciei a pesquisa realizando o estudo do material e dos dados relativos à implantação e ao desenvolvimento do Programa de Formação Continuada PCN em Ação desenvolvido nos municípios do estado de Santa Catarina e do PROFA, desenvolvido na rede pública de ensino do município de Jaraguá do Sul (SC). A opção pelo PROFA, se deu pela proximidade temporal do término do programa e pela facilidade geográfica, uma vez que resido neste município.

Pude constatar que dos 113 (cento e treze) professores que se inscreveram no programa, 93 (noventa e três) concluíram o PROFA. Destes últimos, 53 exerciam a função de professores alfabetizadores, totalizando 56,98%, dos concluintes.

Numa fase inicial da pesquisa, 06 (seis) profissionais da educação, (04 professoras e 02 orientadoras educacionais), se disponibilizaram para participar de um pré-teste¹² que permitisse avaliar o formulário que seria utilizado nas entrevistas, preenchendo um roteiro de perguntas (Apêndice A), na presença da investigadora, com diálogos informais e elucidativos sobre o objeto e objetivo da pesquisa.

O pré-teste permitiu o ajuste de algumas questões para a definição do questionário como instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa (Apêndice A).

O instrumento continha 04 (quatro) páginas, sendo a primeira denominada “folha de rosto” que teve por objetivo coletar dados pessoais, tais como: nível de formação, participação em cursos de formação continuada, tempo de serviço no magistério, tempo de serviço como alfabetizador e sexo. Essas “folhas de rosto” continham os objetivos da pesquisa e uma explicação sucinta, porém clara, sobre o anonimato dos respondentes, uma vez que poderiam ser descartadas das demais páginas que compunham o questionário, sem prejuízo para a pesquisa. Os dados pessoais dos respondentes foram computados como item “um” do instrumento e, posteriormente, suprimidos dos questionários, visando preservar o anonimato dos mesmos.

A partir da página dois, o instrumento de pesquisa (utilizando recursos quantitativos de levantamento ou survey¹³), continha 5 (cinco) perguntas objetivas e uma subjetiva que solicitava a contextualização de uma situação concreta de ensino e aprendizagem, destacando a utilização dos recursos advindos do PROFA. Além dessas perguntas, foram elaborados cinco quadros com variáveis e pressupostos estabelecidos pela pesquisadora em consonância com as considerações mais relevantes evidenciadas pelos sujeitos que participaram do pré-teste.

¹² O pré-teste foi realizado em setembro de 2005.

¹³ De acordo com *Oxford advanced learner's dictionary, Oxford university press: Oxford, 2000, an investigation of the opinions, behavior, etc. of a particular group of people, which is usually done by asking them questions.* Investigação de opiniões, comportamento, etc. de um grupo particular de pessoas, as quais normalmente são realizadas através de perguntas.

Cada variável se constituiu em um aspecto norteador que continha de cinco a dez pressupostos. Os professores deveriam analisar os pressupostos e indicar o grau de influência que eles (sob sua própria visão, percepção) têm ou tiveram em sua prática pedagógica. Para indicar o grau de influência em sua prática pedagógica, os professores pesquisados utilizaram-se de um escala de **1** (um) a **6** (seis), em que **1** significava “**nenhuma influência**” e **6** “**total influência**”.

Quadro 4 – Variáveis Investigadas no Questionário

Nº	Variável	Número de pressupostos
01	Participação no curso (motivos)	05
02	Práticas pedagógicas (rotina)	10
03	Aspectos positivos	07
04	Aspectos negativos	08
05	Aspectos a serem considerados em formações continuadas	10

Fonte: Questionário da pesquisa.

Definido o instrumento de coleta de dados, foi determinada a **população** a ser investigada: **professores de 1ª série que concluíram o PROFA e que ainda atuavam como alfabetizadores.**

Após o estabelecimento dos critérios de seleção dos sujeitos investigados, os professores foram contatados individualmente pela pesquisadora para, em conversa informal, explicar o objetivo da pesquisa e os critérios adotados na delimitação da população. Posteriormente, o instrumento de pesquisa foi enviado por correio eletrônico. A escolha do meio eletrônico se deu pela facilidade operacional e por acreditar que dessa maneira os professores se sentiriam mais confortáveis em sua decisão de participar ou não da pesquisa, evitando um confronto direto com a pesquisadora (conhecida por todos os educadores em função do tempo de serviço e do exercício em diversos cargos no ensino da Rede Pública Municipal de Jaraguá do Sul).

Dos 53 (cinquenta e três) professores que haviam concluído o PROFA, 47 (quarenta e sete) ainda atuavam como alfabetizadores em 2005, ano em que foi iniciada a pesquisa.

Buscando captar as diferentes realidades em que trabalham os professores, foram convidados a participar da pesquisa, **35 (trinta e cinco)** sujeitos que atuavam em diferentes bairros do

município (representando as diferentes camadas sociais e econômicas da população). Dos trinta e cinco professores convidados, **27** (vinte e sete), ou seja, **57,5%** concordaram em participar da pesquisa.

O universo de professores participantes envolveu 18 (dezoito) escolas da Rede Municipal de Jaraguá do Sul, localizadas em 14 (catorze) bairros diferentes, abrangendo alunos das classes (economicamente denominadas): muito baixa, baixa, média, média alta e alta da população¹⁴.

Quadro 5 – Escolas, bairros e classe econômica dos alunos atendidos pelos professores que participaram da pesquisa.

Nº	Escola	Bairro	Classe econômica predominante	Nº de prof. participantes
01	E.M.E.F Alberto Bauer	Czerniewicz	Média	01
02	E.M.E.F Ana Towe Nagel	Água Verde	Média-alta	02
03	E.M.E.F Antônio E. Ayroso	Jaraguá 99	Baixa	02
04	E.M.E.F Atayde Machado	Czerniewicz	Média	01
05	E.M.E.F Cristina Marcatto	Jaraguá Esquerdo	Média-alta	02
06	E.M.E.F Erich Blossfeld	Ilha da Figueira	Média	01
07	E.M.E.F Helmuth Duwe	Rio da Luz	Média	01
08	E.M.E.F Jonas Alves de Souza	Tifa Martins	Baixa	01
09	E.M.E.F Loteamento Amizade	Vila Amizade	Média	01
10	E.M.E.F Machado de Assis	João Pessoa	Baixa	03
11	E.M.E.F Marcos E. Verbinem	Estrada Nova	Média	01
12	E.M.E.F Maria N. Salai Stahelin	Tifa Martins	Baixa	01
13	E.M.E.F Max Schubert	Três Rios do Norte	Baixa	04
14	E.M.E.F Gertrudes Milbratz	Rio da Luz	Média	01
15	E.M.E.F Renato Pradi	São Luis	Média	01
16	E.M.E.F Riciere Marcatto	Rio Cerro I	Média	01
17	E.M.E.F Santo Estevão	Garibaldi	Média	01
18	E.M.E.F Vítor Meirelles	Três Rios do Norte	Baixa	02

Fonte: Questionário da pesquisa.

¹⁴ Segundo o IBGE as classes são assim denominadas pelo rendimento da pessoa responsável pelo domicílio. Muito baixa: até 01 salário mínimo; baixa: de 2 a 4 salários mínimos; média: 5 a 10; média alta: 11 a 19; alta: + de 20 salários mínimos. www.ibge.gov.br.

Concluída a coleta dos dados, a próxima etapa consistiu-se na organização e descrição dos mesmos, utilizando a técnica de *distribuição de frequências*, que compreende a organização dos dados de acordo com as ocorrências dos diferentes resultados observados. A distribuição de frequências permite a análise exploratória dos dados, que representa uma tentativa de captar a essência das informações neles contidas, através da descrição adequada em tabelas e gráficos. É a busca de um padrão que possa orientar análises posteriores.

Para complementar as informações obtidas nos questionários, realizei entrevistas e observação “*in loco*” que permitiram maior e melhor compreensão do contexto da ação pedagógica cotidiana da sala de aula dos professores envolvidos.

2. 4 Caracterização do grupo investigado

A pesquisa foi realizada junto à (27) vinte e sete professores alfabetizadores da 1ª Série do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Jaraguá do Sul (SC) que participaram do PROFA, em 2003, e continuavam na função em 2005.

Tabela 2 - Perfil dos professores participantes da pesquisa

		Sexo			
Masculino: 01	Feminino: 26			Total: 27	
		Formação Inicial			
Habilitação em Pedagogia: 26	Normal Superior: 01			Total: 27	
		Pós-graduação <i>Lato sensu</i>			
Educação Infantil e Séries Iniciais: 07	Psicopedagogia: 06	Outras: 07	Em curso: 02	Total: 22	
		Tempo de Serviço na Função			
Até cinco anos: 04	Até dez anos: 04	Até 15 anos: 10	+ de 15 anos: 09	Total: 27	
		Tempo de Serviço na Educação			
Até cinco anos	Até dez anos: 03	Até 15 anos: 10	+ de 15 anos: 14	Total: 27	
		Aperfeiçoamento em Serviço			
Até 500 horas: 16	Até 1000 horas: 10	+ de 1000 horas: 01	Total: 27		

Fonte: Questionário da pesquisa.

No que se refere ao sexo, **96,3%** dos sujeitos envolvidos que exercem a função de alfabetizadores na 1ª série do Ensino Fundamental (26 professores), são do sexo feminino, enquanto que encontramos apenas um sujeito, **3,7%** do sexo masculino exercendo a função.

Quanto à formação profissional, todos os 27 professores (100%) possuem o Ensino Superior, sendo que 26 sujeitos (96,3%) cursaram Pedagogia e 01 (3,7%) o Curso Normal Superior criado a partir da lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Um número significativo de professores possui a pós-graduação "*lato sensu*": 20 professores (74,1%) dos 27 sujeitos pesquisados. Destes, 07 professores (25,9%) a fizeram em Educação Infantil e Séries Iniciais, 06 professores (48,2%) em Psicopedagogia, 07 (25,9%) em outras áreas da educação, 02 professores (7,4%) estão cursando a pós-graduação e 5 professores (18,5%) não

possuem a pós-graduação. Pode-se afirmar que todos os profissionais pesquisados, encontram-se habilitados a exercer sua função, ao menos em termos legais.

Além da formação inicial e da pós-graduação, 16 (59,3%) dos 27 professores cursaram até 500 h (quinhentas horas) de formação continuada em serviço, 10 (37%) até 1000 h (mil horas) e um (3,7%) mais de 1000 h (mil horas) de aperfeiçoamento.

Esse, sem dúvida é um grupo seletivo de professores, se comparado ao cenário nacional em que menos da metade dos professores do Ensino Fundamental, (47,3% ou 1.434.710 funções docentes), tinham nível superior no ano de 2000. (BRASIL/MEC/Inep/2000, in: VEIGA e AMARAL (orgs.), 2002, p.39). Partindo desse parâmetro, aliado ao alto índice (74,1%) de profissionais com pós-graduação “*lato-sensu*” em educação, além de 100% com, pelo menos, 500 horas de formação continuada em serviço, o grupo de professores que compõe a amostra pode ser considerado representante da elite dos profissionais da educação, assim sendo, sua “fala” pode representar a “fala” dos professores em outros cenários.

A maciça presença de mulheres no I Segmento (1^a a 4^a séries) do Ensino Fundamental, mesmo levando-se em consideração a inserção profissionalizante da mulher no mercado de trabalho e, especificamente, na docência (profissão em que aos poucos as mulheres vêm abrindo caminhos e atuando de forma expressiva no Ensino Médio e de forma significativa no Ensino Superior e Pós-graduação), tem origem nos laços que unem a educação à Igreja, que no Brasil, até o século XVIII, detinha o poder da educação formal.

O Estado passou a assumir este setor, quando as necessidades emanadas do desenvolvimento econômico assim o exigiram. Porém, a educação continuou conservando valores religiosos muito fortes, cerceando as possíveis interações entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Vale lembrar, que num estado capitalista, há interesses em que se mantenha acesa a “chama da docilidade humana”, com o objetivo de abrandar a insubordinação e o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que o afeto e a docilidade podem ser elementos facilitadores da subserviência.

A escola como “segundo lar e a professora como segunda mãe” pode contribuir para a descaracterização do espaço escolar como local de aprendizagem e desenvolvimento intelectual, não oportunizando a ruptura entre casa e escola. Ruptura, entendida como definição clara de papéis que cabe a cada instituição (familiar e escolar) e não como desarticulação entre família e escola.

A especificidade do ato pedagógico pode diluir-se, comprometendo a socialização do conhecimento científico, ao qual as classes populares não teriam acesso sem a mediação do professor na escola (mesmo tendo acesso aos meios de comunicação).

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Mas o drama do homem contemporâneo é também descobrir que, ao procurar nas coisas respostas às interrogações a respeito dele mesmo e das suas origens, elas não podem responder-lhe nada, pois, mesmo sendo mais antigas que ele, elas são meras testemunhas silenciosas de um passado que ignoram. Tal parece ser as palavras de Foucault quando diz que “o originário do homem não anuncia o tempo de seu nascimento, nem o núcleo mais antigo da sua experiência: liga-o ao que não tem o mesmo tempo que ele; e libera nele tudo o que não lhe é contemporâneo” (1992, p. 347). Consolida-se assim na consciência do homem contemporâneo a idéia de que só o homem pode dizer ao homem quem é ele e como apareceu no movimento evolutivo da matéria. Para tanto tem que conseguir fazer falar a matéria muda, emprestando-lhe sua palavra, mas observando atentamente seus movimentos para ver se consegue penetrar nos segredos que ele oculta. (PINO, 2005, p. 23).

No instrumento de pesquisa, os itens dois e três foram elaborados na forma de perguntas objetivas para avaliar a livre escolha (ou não) do professor, na decisão de se inscrever e cursar o PROFA.

Tabela 3 - Autonomia na participação do curso

2. Você participou do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores por vontade própria?	
Sim: 25	Não: 02
3. Você participou do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores por imposição da SEMEC? ¹⁵	
Sim: 06	Não: 21

Fonte: Questionário da pesquisa.

Na questão dois, 25 (vinte e cinco) sujeitos da pesquisa optaram por “sim”, enquanto 02 (dois) sinalizaram o “não”. Na questão três, 06 (seis) sujeitos pesquisados optaram por “sim”, enquanto 21 (vinte e um) sujeitos optaram por “não”.

Em entrevistas posteriores, perguntei os motivos que levaram os professores a responder “sim” para as duas questões. As reflexões do grupo podem ser representadas pela seguinte fala: “Há uma certa coerção, parece que se você não cursa a capacitação, você se torna ‘inferior’, acaba

¹⁵ Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

sendo visto como atrasado ou ‘tradicional’, sem possibilidade de ser ‘inovador’. (professora "U", alfabetizadora há 5 anos, trabalhando na educação há 17 anos).

Considerando que todos os professores que compõem a amostra possuem dez ou mais anos de serviço e que todos têm, no mínimo, 500 horas de formação continuada em serviço, constata-se que esses profissionais tiveram oportunidade de realizar vários cursos oferecidos pela Rede Municipal de Jaraguá do Sul (SC).

Busquei junto à SEMEC informações sobre os cursos de capacitação que caracterizaram a Formação Continuada em Serviço da Rede Pública Municipal de Jaraguá do Sul, nos últimos anos. Infelizmente, não há registro escrito e organizado de todos os cursos oferecidos, pois na minha memória e na das pessoas que procurei há o registro de outros cursos, vivenciados a partir de 1980. Relacionei apenas os cursos que comprovadamente foram efetivados (até 2005) e que se destinaram aos professores do I segmento do Ensino Fundamental, focando questões pedagógicas.

Quadro 6 – Formação Continuada de Professores – Rede Municipal de Jaraguá do Sul.

Curso	Carga horária	Ano
Curso de Propedêutica	80h	1997
Educação Matemática	80h	1997
Produção de Texto	40h	1998
Aceleração de Estudos	20h	1998
Contação de Histórias e Musicalização	16h	1998
Curso Básico em Informática	20h	1998 e 1999
Educação Matemática	80h	1998
Produção de Texto	30h	1999
Artes	20h	1999
Qualificação do Professor Leigo em Educação Infantil	280h	1999
Dança e Teatro	40h	1999
A Pesquisa Escolar como Princípio Educativo	80h	2000
PCN em Ação – Fase I	56h	2001
PROFA – Fase I	56h	2001
PROFA	180h	2001,2002 e 2003
Literatura Infantil	40h	2002

Gestão Escolar	270h	2003
Ciclo Básico de Alfabetização	90h	2004
Construindo a Escola Inclusiva	120h	2004
Tecnologias Aplicadas à Educação	250h	1999 a 2004

Fonte: SEMEC/Jaraguá do Sul

O destaque dado aos aspectos práticos e didáticos do ensino parece indicar a preocupação da Secretaria de Educação em instrumentalizar o professor para a atividade pedagógica e a preocupação deste em obter informações e orientações concretas sobre o cotidiano da sala de aula. Porém, não há como determinar até que ponto os professores tiveram oportunidade de se manifestarem quanto às reais necessidades sentidas por eles no ofício de professor nem, tampouco, precisar o número de professores que cursaram as formações exclusivamente por vontade própria.

Não se tem registro (científico) das reflexões sobre o fazer pedagógico desencadeado pelas formações continuadas na rede municipal de ensino de Jaraguá do Sul (SC). Normalmente, os momentos de avaliação ocorrem nos últimos instantes do programa e/ou curso ou até mesmo, após o horário previsto para o término das atividades. Sendo assim, as avaliações¹⁶ (que tive oportunidade de acesso) dos professores sobre sua própria formação continuada acabam registrando aspectos que não proporcionam informações relevantes para o estudo e os nexos-causais das complexas relações entre o ensinar e o aprender.

Pesquisar em conjunto com os professores, investigando as reais condições em que exercem o trabalho diário, elencando as necessidades mais prementes, pode ser um bom caminho para a efetiva contribuição da formação continuada. E se o “o papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula” (CHARLOT, in PIMENTA, 2002, p. 91), é na sala de aula, nos *motivos* que os professores encontram para suas *ações*, que pesquisadores e técnicos das Secretarias de Educação podem alicerçar as propostas de Formações Continuadas em Serviço.

¹⁶ SEMEC/Jaraguá do Sul/SC.

Tabela 4 - Conhecimento dos objetivos do curso

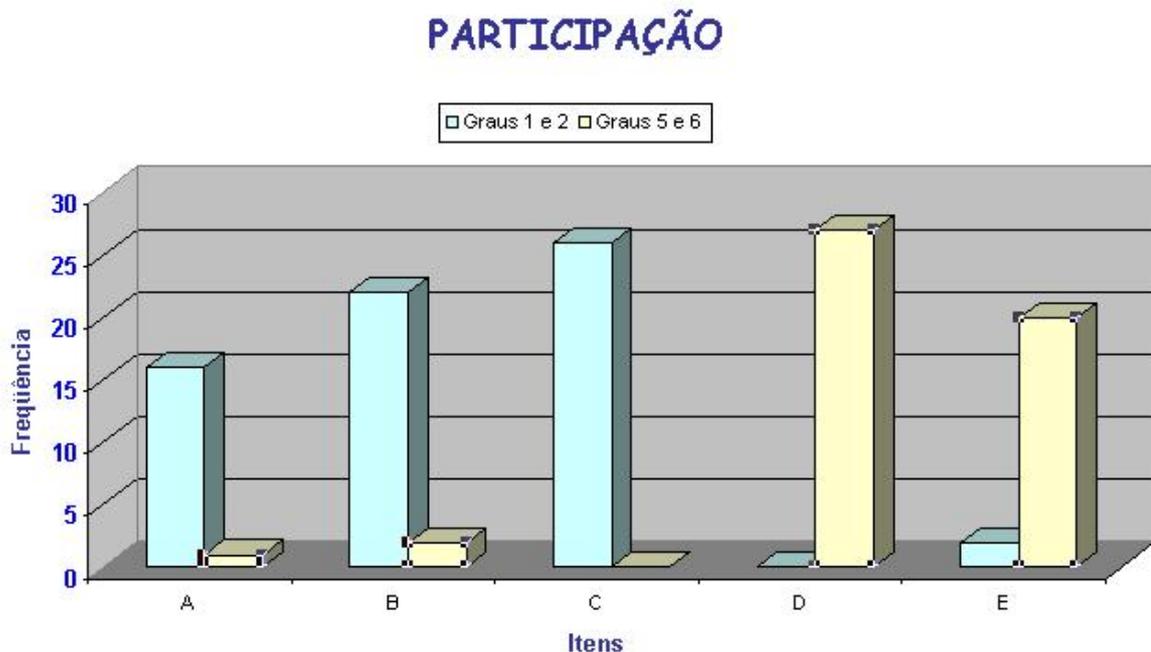
4. Você conhecia os objetivos propostos pelo curso antes de realizar sua inscrição?	
Sim: 15	Não: 12

Fonte: Questionário da pesquisa.

Ao serem questionados se conheciam previamente os objetivos do curso, 15 (quinze) professores responderam que sim e 12 (doze) professores afirmaram não conhecer os objetivos do PROFA, antes de realizar a inscrição no curso. É no mínimo curioso que 44,5% dos professores tenham se inscrito em um curso sem conhecer os objetivos do mesmo. Creio que seria interessante investigar a incidência desse fato em outras situações, no campo da docência ou mesmo em outras profissões.

Estas respostas foram comparadas com as opções dos professores na quinta questão, em que os possíveis motivos que os levaram a frequentar o curso foram expostos em cinco variáveis:

Gráfico 1 - Questão 5. Motivos que levaram os professores a participar do PROFA.



- a) Aumentar o salário devido ao percentual por Horas de Aperfeiçoamento.
- b) Evitar eventuais problemas com a direção da escola e/ou SEMEC.
- c) “Folga” semanal porque o curso foi oferecido no horário de trabalho.

- d) Possibilidade de melhorar sua prática pedagógica.
- e) Conhecimento do conteúdo programático.

As três primeiras variáveis tiveram pouca ou nenhuma influência na decisão dos professores em cursar o PROFA. No entanto, a variável (d) possibilidade de melhorar a prática pedagógica, mostrou ter muita ou total influência nos motivos para cursar o PROFA para 27 sujeitos pesquisados (100%).

Essa análise demonstra que para os professores todo e qualquer curso traz, em seu bojo, a possibilidade de melhoria da sua prática pedagógica, mesmo que desconheça os objetivos e que apenas vislumbre o conteúdo programático pela dedução que faz ao relacioná-lo com o nome do curso, a clientela a quem se destina e a série e/ou nível de ensino de atuação do professor. Talvez, essa necessidade de buscar novos cursos, mesmo que dando “um salto no escuro”, possa estar relacionada ao desejo, ao compromisso pessoal e profissional do professor em alfabetizar todos os alunos.

Para superar os desafios vividos cotidianamente no contexto escolar, o sujeito da docência busca respostas para desatar os “nós” que a prática muitas vezes extenuante e solitária lhe impõe. A formação inicial deveria dar aos professores instrumentos epistemológicos e metodológicos para a realização de um ensino de qualidade, aqui compreendido, como um trabalho no qual mobilizam todas as dimensões de suas ações com o objetivo de proporcionar aos seus alunos (e a eles próprios) uma aprendizagem significativa¹⁷. Se a formação inicial não proporcionou conhecimentos suficientes dessas ferramentas, a formação continuada pode vir a ser espaço e tempo de instrumentalidade.

Se a escola justifica-se pela possibilidade de ser um ambiente de manifestação cultural, de produção e criação de conhecimento, os professores, como atores da procura, da opção, da ruptura e como sujeitos históricos do desenvolvimento cultural, podem encontrar na formação continuada o embasamento necessário para dinamizar o ambiente escolar.

¹⁷ Conceito adotado por David Ausubel, que defende que o conteúdo a ser aprendido precisa fazer algum sentido para o aluno. E esse sentido acontece quando a nova informação "ancora-se" nos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Quanto à remuneração (variável a), apenas um professor alegou “muita ou total influência” na possibilidade de aumentar o salário com o percentual por aperfeiçoamento. Considerando que todos os professores têm, no mínimo, dez anos de profissão sendo que a maior parte dos professores (88,9%) possui mais de dez anos na profissão e que o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal prevê um percentual¹⁸ por horas de aperfeiçoamento, é curioso que não tenham levado em conta a possibilidade de melhorar sua remuneração ou que, na hipótese mais provável, tenham se sentido “incomodados” em declarar a importância do salário no exercício da profissão.

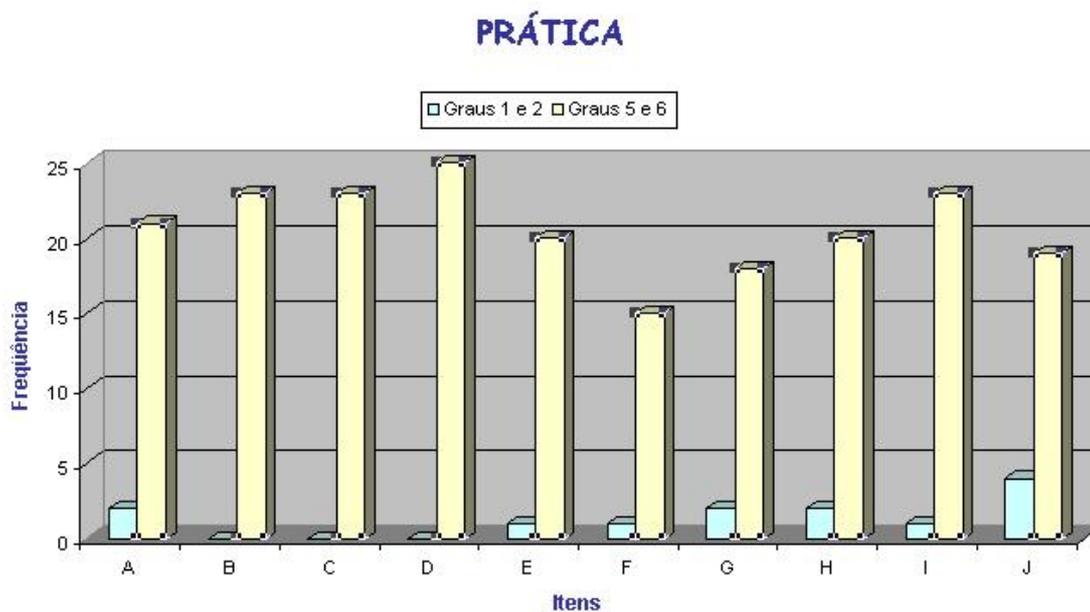
Esses dados possibilitam a reflexão sobre a profissionalidade da profissão do professor. Apesar da luta para ser visto como um profissional da docência¹⁹ pela sociedade, o professor, no entendimento dessa pesquisadora, ainda carrega consigo fortes resquícios da crença na abnegação e na vocação, dificultando o entendimento de si mesmo como um profissional.

Na sexta questão do instrumento de pesquisa, foram apresentadas dez variáveis que dizem respeito à prática pedagógica, na rotina da sala de aula:

¹⁸ No Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Jaraguá do Sul, a participação em cursos agrega 1% no salário base a cada 80 horas de aperfeiçoamento, desde que os cursos tenham no mínimo 20 horas e sejam registrados em órgão competente. Lei nº 1.895/1994 disposta no Estatuto do Magistério Público Municipal.

¹⁹ NÓVOA e CAVACO, in: NÓVOA (1995) discutem a gênese da profissão de professor nos artigos O processo histórico de profissionalização do professorado e Ofício do professor: o tempo e as mudanças no livro Profissão Professor.

Gráfico 2 - Questão 6. Influência do curso na prática pedagógica



Legenda:

- a) Planejamento anual – Plano de Curso.
- b) Planejamento das aulas.
- c) Percepção de como a criança aprende.
- d) Utilizar diferentes modos de organização do tempo, do espaço e do agrupamento dos alunos para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.
- e) Diversificar os instrumentos de avaliação.
- f) Definir melhor os objetivos e critérios de avaliação.
- g) Melhorar a relação professor/aluno.
- h) Sua capacidade de escrever textos.
- i) Sua capacidade de entender textos.
- j) Sua capacidade de expressar-se oralmente.

Todas as variáveis foram consideradas tendo muita ou total influência para a prática pedagógica dos professores pesquisados, (79,2% em média).

Nas entrevistas posteriores, os professores pesquisados reafirmaram a necessidade que têm em rever e reavaliar a prática cotidiana. Ao proporcionar a revisão e o estudo das práticas rotineiras da profissão, o PROFA (segundo os professores pesquisados) possibilitou uma reflexão individual e coletiva, que a maioria dos cursos não tem conseguido e que na observação distanciada e “neutra” da rotina escolar poderia parecer banal: a orientação da atividade prática, a utilização de diferentes recursos e a importância do conhecimento e da utilização de variadas estratégias metodológicas. Ao efetuarem a análise de sua “rotina docente”, os professores

puderam se perceber como sujeitos ativos do seu trabalho, situando-se como atores sociais conscientes do papel que desempenham.

O Formador do PROFA, sendo ele próprio um professor (mesmo que temporariamente em outra função), ao propor a discussão do que acontece na sala de aula, conquistou a simpatia dos professores que, nos cursos de capacitação, geralmente se defrontam com ministrantes “especialistas”²⁰, que pouco sabem (na visão dos professores que atuam em sala de aula) sobre o fazer pedagógico diário ou que há muito tempo, estão distantes das condições inerentes ao ambiente escolar do Ensino Fundamental, não atendendo ou não entendendo as necessidades práticas rotineiras do exercício da profissão de professor alfabetizador.

Para Vigotski (1998), o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza em um determinado grupo cultural, a partir das relações com outros indivíduos da sua espécie. O homem só aprenderá a falar se pertencer a uma comunidade de falantes, ou seja, as condições orgânicas (possuir o aparelho fonador) embora necessárias, não são suficientes para que o indivíduo adquira a linguagem.

O autor identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e o outro, o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), que se relaciona às capacidades a serem construídas.

O Nível de Desenvolvimento Real pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas no indivíduo, àquelas funções ou capacidades que ele já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinho, sem assistência de alguém mais experiente.

O Nível de Desenvolvimento Potencial também se refere àquilo que o indivíduo é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de alguém mais experiente.

²⁰ Azanha, em publicação acerca da formação de professores, afirma que: “A eventual melhoria das práticas docentes exigiria um adequado conhecimento dessas próprias práticas e das condições em que elas ocorrem. E esse conhecimento raramente é disponível para os especialistas que ministram cursos, simplesmente porque o assunto não tem sido objeto de pesquisas sistemáticas e continuadas. Como melhorar as práticas que são desconhecidas?” (Azanha, 1998, p. 56-57).

A distância entre o que o indivíduo sabe fazer de forma autônoma (NDR) e aquilo que ele realiza com colaboração de indivíduos de seu grupo social caracteriza aquilo que Vigotski chamou de Zona de Desenvolvimento Potencial (também denominada Proximal ou Próxima).

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais experientes. (Vigotski, 1984, p.97)

Aprender com o parceiro mais experiente possibilitou ao professor (mesmo que implicitamente), refletir acerca de um possível caminho, a partir dos postulados vigotskianos, que sugerem que a aprendizagem se torna uma possibilidade real, individual e coletiva, a partir do momento em que parceiros, com níveis distintos de conhecimentos, estabelecem trocas de informações e saberes, acompanhadas de elaborações inter e intrapsicológica, atingindo em seguida, um nível de conhecimento mais amplo que aquele que se manifestava antes da situação de aprendizagem.

Se o conhecimento que o professor já tem pode ser tomado como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, subentende-se que, ao serem ouvidos e respeitados como indivíduos em processo de construção e formação contínuos, os mesmos poderão compreender a importância de valorizar e respeitar os conhecimentos que seus alunos já possuem ao ingressarem na escola ou à medida que entrarem em contato com os conteúdos de cada componente curricular.

Na questão sete, 22 (vinte e dois) sujeitos, ou seja, 81,5% dos professores pesquisados consideraram que o PROFA contribuiu significativamente no sentido de facilitar a tarefa de alfabetizar. Apenas 01 (um) professor optou pela alternativa “nenhuma contribuição” e 04 (quatro) professores pela alternativa “pouca contribuição”.

Tabela 5 - Contribuição do PROFA na alfabetização de alunos

7. Considerando que o curso trouxe benefícios, **quanto** estes benefícios contribuíram para que obtivesse maior êxito na alfabetização de alunos com dificuldade de aprendizagem?

Nenhuma contribuição: 01 Pouca contribuição: 04 Contribuiu significativamente (maior facilidade na tarefa de alfabetizar): 22.

Fonte: Questionário da pesquisa

A questão oito deu continuidade à anterior direcionando o questionamento para os recursos que o professor utiliza na alfabetização: o curso possibilitou conhecimento/recursos para que você conseguisse alfabetizar alunos que antes (dos recursos advindos do PROFA) não teriam êxito? Dos vinte e sete professores, 23 sujeitos (85,2%) disseram que “sim” e quatro (14,8%) optaram pelo “não”.

Constatar que 79,9% dos professores pesquisados afirmaram que o PROFA teve muita ou total influência sobre as práticas pedagógicas elencadas (planejamento anual/plano de curso, planejamento das aulas, percepção de como a criança aprende, utilizar diferentes modos de organização do tempo, do espaço e do agrupamento dos alunos para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, diversificar os instrumentos de avaliação, definir melhor os objetivos e critérios de avaliação, melhorar a relação professor/aluno, melhorar sua capacidade de escrever textos e entender textos e sua capacidade de expressar-se oralmente), permite vislumbrar a importância que os alfabetizadores dão à sua capacidade de compreender mais e melhor o processo de ensino e aprendizagem.

Buscar o aprimoramento profissional possibilita a criação de tarefas mais desafiadoras e de intervenções mais adequadas no ambiente pedagógico, onde alunos e professores, através de ações compartilhadas e negociadas, tenham vez e voz para reestruturarem seu próprio conhecimento, pois o conhecimento proveniente da atividade interacional não é apenas produto desta, mas também sua origem e processo de mudança.

Para explicar o papel da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo, Vigotski faz uma importante distinção entre os conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das crianças, conhecimentos que ele chamou de conceitos cotidianos ou espontâneos e

aqueles elaborados na sala de aula, adquiridos por meio do ensino sistemático, que chamou de conceitos científicos.²¹

Os conceitos cotidianos referem-se àqueles conceitos construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança. Os conceitos científicos relacionam-se àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança: são os conhecimentos sistematizados adquiridos nas relações escolares.

À medida que ocorre a apropriação dos conceitos científicos, os conceitos espontâneos que a eles estão ligados, se reorganizam em um sistema hierarquizado e o indivíduo que se apropria dos conceitos científicos tem condições de perceber se os antigos conceitos (espontâneos) ainda lhe servem como modelos explicativos. Essa reorganização e redimensionamento dos conceitos espontâneos e científicos explica o que Vigotski quis dizer com o movimento dialético dos conceitos (movimentos ascendentes dos conceitos espontâneos para os científicos), na medida em que partem de uma referência objetiva para um sistema mais generalizado que nos é dado pelos conceitos científicos. Estes, por sua vez, têm um movimento descendente, se organizam de “cima para baixo”, primeiro em um nível de generalização e de abstração, ganhando concretude e significado na medida em que estabelecem relações com os conceitos espontâneos.

Constatando que 81,5% dos professores cursistas afirmam que o PROFA contribuiu significativamente na tarefa de alfabetizar, podemos inferir que ao participarem do curso os sujeitos se sentiram desafiados a aprender mais, a refletir sobre a metodologia empregada, a olhar em volta e a buscar o significado dos conteúdos de ensino e das práticas por eles desenvolvidas, buscando diversificar e mudar as estratégias de ensino. Mudar no sentido de redimensionar a prática educativa, sem abandonar tudo o que se vinha fazendo, nem padronizar práticas pedagógicas. Mudar no sentido de desvelar o descompasso e acertar o passo.

²¹ Vigotski dedica-se a análise da formação de conceitos nos artigos “Um estudo experimental da formação de conceitos” e “o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância” que são encontrados no livro *pensamento e Linguagem*, 1998.

Na questão nove solicitei a descrição de uma situação concreta que comprovasse a opção escolhida. Optei por relatar os vinte e três depoimentos nesse capítulo, por se tratar de relatos que aproximam e (re) afirmam posicionamentos teóricos dos professores:

Para melhor situar as falas dos professores, agrupei os relatos individuais por categorias, a saber: **mediação, estratégias metodológicas** (estratégias de ensino) e **reflexão docente na ação e sobre a ação**.

“Através do PROFA, A minha prática pedagógica mudou para melhor e, sem dúvida, os alunos beneficiaram-se com isso, pois a partir do momento que eu passei a compreender melhor as etapas que todas as crianças passam durante o processo de alfabetização, consegui trabalhar melhor a questão do “erro construtivo” sem frustrar a criança. O que mais percebo no final do ano é a qualidade da leitura e a criatividade nas produções das crianças, bem como o prazer pelos diversos tipos de leitura.” (Professora A. Alfabetizadora há 11 anos, trabalhando na educação há 11 anos).

“Um aluno que está apresentando uma escrita pré-silábica, se for agrupado com uma outra criança que está com a escrita silábica irá progredir em seu estágio também”. (Professora B. Alfabetizadora há 13 anos, trabalhando na Educação há 15 anos).

“Minha postura pedagógica foi aprimorada pela **reflexão** que pude realizar”. Situação: aluno lento na aprendizagem passou a fazer menor quantidade de atividades, porém, estas apresentaram maior **qualidade**. (Professora C. Alfabetizadora há 10 anos, trabalhando na educação há 17 anos).

“Acredito que no processo de alfabetização o professor deve utilizar-se de **diferentes meios, instrumentos, métodos ou recursos** para obter êxito em seu trabalho. Sendo assim, quando trabalho com a alfabetização de alunos não utilizo apenas recursos do Profa., pois em sala de aula trabalhamos com classes heterogêneas que exigem do professor a diversificação”. (Professora D. Alfabetizadora há 9 anos, trabalhando na educação há 9 anos).

“Um aluno que não conseguia avançar em sua hipótese de escrita, após o PROFA, conseguiu avançar: formando dupla com **outro** aluno, através de **atividades diversificadas** (que me fizeram **refletir** e avançar) e com a importante intervenção da professora no momento em que está escrevendo e **refletindo**”. (Professora F. Alfabetizadora há 14 anos, trabalhando na educação há 15 anos).

“O curso ajudou muito a **pensar** minha prática pedagógica e principalmente com relação ao aluno, como ele aprende. Ficou muito claro e óbvio os vários níveis (hipóteses) de escrita, o quanto é importante a intervenção do professor. Em relação aos alunos que antes do Profa. não tiveram êxito, acredito que não mudou muito, pois geralmente os alunos que tinham dificuldades na alfabetização, eram alunos especiais que além da professora precisavam de ajuda de mais profissionais. É claro que ficou mais claro para mim nas **escolhas** das **atividades** que sejam **significativas** e isto acaba favorecendo que os alunos se alfabetizem mais cedo e com mais interesse em aprender. Adorei fazer o Profa”. (Professora G. Alfabetizadora há 18 anos, trabalhando na educação há 18 anos).

“O curso do PROFA me trouxe um conhecimento dos níveis. A partir daí pude perceber em que nível o aluno estava e poder dar suporte para ele avançar e se alfabetizar”. (Professora H. Alfabetizadora há 17 anos, trabalhando na educação há 17 anos).

“Para aprender a interpretar textos, redigir e refletir sobre eles e sobre a escrita convencional, não basta memorizar definições e seqüências de passos a serem desenvolvidos. É preciso exercitar essas atividades com frequência, para chegar a realizá-las com habilidade e desenvoltura. Procedimentos são aprendidos com o uso. Possuir a habilidade de **mobilizar múltiplos recursos**, ou seja, de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de por em uso o conhecimento e os recursos disponíveis, são os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal, respondendo as diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão”. (Professora I. Alfabetizadora há 18 anos, trabalhando na educação há 18 anos).

“No sistema anterior ao PROFA, trabalhávamos com o cartaz silábico. Os alunos “decoravam” as famílias silábicas. Hoje eles entendem como se forma o som das sílabas. Trabalhamos mais a escrita espontânea, respeitamos o nível de aprendizagem de cada aluno e **valorizamos o que a criança já sabe** (conhecimento prévio)”. (Professora K. Alfabetizadora há 18 anos, trabalhando na educação há 20 anos).

“Após entender melhor a construção da língua escrita, comecei a intervir com os alunos em **duplas produtivas** com **atividades desafiadoras**; em que o aluno precisa utilizar as estratégias de leitura e escrita e progredir na construção do conhecimento”. (Professora L. Alfabetizadora há 15 anos, trabalhando na educação há 15 anos).

“Em nossa escola a dificuldade dos alunos com relação à alfabetização historicamente é significativa. O PROFA em nossa escola possibilitou duas situações que vem favorecendo a alfabetização de alunos com dificuldades, inclusive de outras séries. 1) a **utilização mais adequada de recursos**, móveis, alfabeto, jogos, etc. 2) **agrupamentos diversificados** no Projeto Hora (Projeto elaborado pela escola a partir do Profa. que atende os alunos com dificuldades) possibilita um atendimento mais especializado para as crianças em fase de alfabetização”. (Professor N. Alfabetizador há 13 anos, trabalhando na educação há 20 anos).

“Tínhamos sempre a preocupação de fazermos nossos alunos avançarem de alguma forma na aprendizagem. Idéias foram surgindo no decorrer do curso, nossa escola **ousou mais** e concretizou a idéia de atender os alunos com dificuldades em alfabetizar-se. Nasceu o Projeto Hora, que possibilita o avanço de todos os alunos, onde os mesmos se **agrupam** em níveis próximos e conseguem produzir sempre mais e assim elevar sua **auto-estima** e conseqüentemente, sua **aprendizagem**”. (Professora O. Alfabetizadora há 2 anos, trabalhando na educação há 16 anos).

“Tive um aluno que apresentava dificuldade na escrita. Com uso de alfabeto móvel, jogos envolvendo as palavras, escrita de músicas que ele sabia de cor, foi avançando e em pouco tempo estava lendo e escrevendo. O fato de realizar a leitura diária despertou nele um **gosto** tão forte pela mesma, que até hoje ele é “viciado” pela leitura de gibis e livros diversos”. (Professora P. Alfabetizadora há 4 anos, trabalhando na educação há 20 anos).

“No ano de 2002, tinha na 2ª série três alunos que não estavam alfabetizados, mesmo trabalhando atividades diferenciadas, não surtia muito efeito. No mês de outubro, por um problema com a turma de alfabetização, a pedido da Secretaria de Educação, comecei a auxiliar a professora e levei os três para trabalhar dentro da proposta do Profa, com listas, cantigas, escritas de textos... enfim, em dezembro eles estavam conseguindo ler”. (Professora Q. Alfabetizadora há 11 anos, trabalhando na educação há 11 anos).

“O trabalho com listas é um bom exemplo. Anteriormente, fazia-se a escrita de palavras com determinada letra (ex.: r), o que existe uma infinidade de palavras com tal letra. Hoje podemos realizar listas de frutas, por exemplo, bem da **realidade do aluno** e que quando realizar a leitura, pensará somente em frutas e

estará **refletindo** com qual letra inicia, qual termina, quantas letras, etc”. (Professora R. Alfabetizadora há 12 anos, trabalhando na educação há 12 anos).

“Na produção de textos, estudo da palavra toda e não por sílabas. Os nomes como base, entender claramente os níveis de escrita e acompanhar o desenvolvimento. As intervenções são válidas e acalmam o professor pois neste momento conseguimos estar mais próximos e conhecer o crescimento individual”. (Professora S. Alfabetizadora há 7 anos, trabalhando na educação há 11 anos).

“Alfabetizamos com textos que a criança conhece de cor e isto torna a leitura mais prazerosa e incentiva os alunos a cantarem e a lerem. O curso nos tornou mais seguros e fez acreditar que criança aprende com mais prazer”. (Professora T. Alfabetizadora há 12 anos. Trabalhando na educação há 12 anos).

“O curso do PROFA nos propiciou momentos de **reflexão** e o entendimento entre a **teoria e a prática**, porém acredito que esta forma de alfabetizar é um pouco mais lenta, pois a criança (principalmente com mais dificuldade de aprendizagem), só sairá do nível em que está se for insistentemente levada à reflexão através das intervenções que são feitas e isso é um ato individual. Já no modo tradicional (silábico), a aquisição do conhecimento é mais coletiva. Essa **reflexão** individual e evolução da hipótese em que se encontra a criança depende de muitos fatores; entre eles: maturidade, condição social, estrutura familiar... Muitos discordam desse pensamento, mas a minha experiência profissional (principalmente no bairro em que atuo) me faz pensar assim”. (Professora U. Alfabetizadora há 5 anos, trabalhando na educação há 17 anos).

“Comecei a trabalhar com a 1ª série (alfabetização) no que iniciou o curso do PROFA”. (Professora V. Alfabetizadora há 5 anos, trabalhando na educação há 10 anos).

“Sou professora de crianças pertencentes à faixa etária de 6 anos (pré-escolar), portanto, necessariamente as crianças não precisam se alfabetizar ao término do ano. O que posso dizer é que depois do profa., muitos alunos meus conseguiram se alfabetizar com 6 anos, sem nenhum sacrifício, muito pelo contrário, com muita vontade de aprender. Em relação às crianças com dificuldade, a importância está em saber o que esta criança sabe e pensa em relação à alfabetização (qual sua hipótese) e a partir daí **desafiá-la com atividades** em que a leitura e escrita têm uma função. Para as crianças com dificuldade, mais do que as outras, é preciso mostrar o significado e utilidade de se saber ler e escrever. Como uma criança que já tem dificuldade em compreender sua realidade vai se alfabetizar decorando famílias silábicas?”. (Professora W. Pré-alfabetizadora há 15 anos, trabalhando na educação há 17 anos).

“O curso proporcionou-me maior conhecimento em relação à alfabetização, ou seja, conhecer os níveis de escrita em que a criança passa e como posso a partir de escolhas e **reflexões**, interferir para chegar à escrita convencional. Desta forma, não basta memorizar e sim, planejar atividades de leitura e escrita levando a criança e refletir e analisar o seu erro para chegar à escrita convencional”. (Professora X. Alfabetizadora há 19 anos, trabalhando na educação há 19 anos).

“Em 2002, havia na minha sala 4 alunos, pelos quais não conseguiam entender como acontecia o processo da escrita dos livros utilizados neste ano. Então realizei com todos da sala a escrita de cantigas infantis, onde os que tinham dificuldades conseguiam associar e se apropriar da escrita. Pois os mesmos conheciam as cantigas e relacionavam o som da sílaba ou palavra com a letra da música”. (Professora Y. Alfabetizadora há 18 anos, trabalhando na educação há 20 anos).

“As atividades propostas pelo Profa. facilitam a aprendizagem, pois os alunos se agrupam por níveis de escrita. Aquele que compreende um pouco mais ajuda aquele que quase está se alfabetizando. As trocas são positivas entre os alunos. Percebi isto nas discussões e **reflexões** que aconteceram no curso”. (Professora Z1. Alfabetizadora há 16 anos, trabalhando na educação há 16 anos).

Na maioria das falas dos professores participantes, há uma forte referência sobre a alfabetização como um processo cognitivo pessoal da criança e sendo assim, o professor é o organizador de tarefas que aumentam o grau de complexidade na medida em que o aluno se desenvolve, atingindo as etapas necessárias à aprendizagem. Isso indica uma forte influência do construtivismo piagetiano nas “leituras” ou interpretações dos professores no processo de aquisição de conhecimento pelos alunos, evidenciando a coerência entre o aporte teórico do PROFA e as atividades metodológicas propostas. Porém, no plano da ação este programa possibilitou a vivência do diálogo reflexivo, da negociação, da intervenção e mediação do outro, pressupostos da abordagem histórico-cultural.

Se partirmos do pressuposto de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua construção, pode-se dizer que as atividades propostas pelo PROFA têm um caráter pragmático, uma vez que apresentam estratégias de ensino que permitem ao professor diversificar a rotina da sala de aula.

No campo teórico, em relação ao desenvolvimento do aluno, a fala dos professores participantes da pesquisa, sinaliza um entendimento de construtivismo como sinônimo da teoria piagetiana. Esta é apresentada como uma versão do desenvolvimento cognitivo nos termos de um processo de construção de estruturas lógicas, explicada por mecanismos endógenos e para a qual, a intervenção social externa só pode ser facilitadora ou instigadora. Assim sendo, a partir de suas ações, o sujeito, como ser ativo, constrói suas estruturas de interação com o meio.

Em relação às **estratégias metodológicas** (atividades de ensino), parto do pressuposto de que é importante que todos os segmentos da escola sintam-se responsabilizados pela atividade pedagógica, passando essa de uma dimensão unicamente docente para uma dimensão institucional. Defendo com isso, a proposta de trazer para o cenário das negociações dos processos de ensino e de aprendizagem, a atividade de gestão do ensino, a qual deve não apenas ater-se ao gerenciamento administrativo da instituição, mas, sobretudo, aos processos de desenvolvimento pedagógico da escola e do desenvolvimento psicológico de todos os seus atores.

As atividades desenvolvidas pelos sujeitos em aprendizagem são aspectos determinantes nos processos psíquicos. Não se dissociando de seu contexto histórico, são próprios de cada um, na construção do pensamento e na estruturação da compreensão. É no contexto da contradição que o indivíduo dá saltos qualitativos na organização dos seus processos psicológicos, defrontando desafios do seu contexto, respondendo a necessidades que vão surgindo, simultaneamente, ao seu envolvimento social.

Há uma multiplicidade de elementos mentais que podem emergir por meio da **reflexão docente na ação e sobre a ação**, para a construção de uma nova ação, possibilitando a reflexão individual e coletiva, baseada numa atitude crítica, rompendo com um modelo linearizado de prática educativa. O compartilhamento de ações a partir de modelos alternativos (discutido e pensado pelos integrantes do grupo) possibilita a aquisição de condições para uma nova ação, lançando mão de novas estruturas colaborativas.

Nesse sentido, os professores deveriam efetivamente, reconhecer que a realização da prática docente não se concretiza a partir de uma ação isolada, mas de uma atividade de ensino complexa, que se encadeia pela existência de outra, que se manifesta como resultado de operações mentais do indivíduo, podendo ser este, o aluno ou o colega profissional da educação.

Se os saberes que configuram a docência e/ou a identidade do professor se constroem a partir da significação social da sua profissão, da revisão das tradições, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias pelo significado que cada professor (como ator e autor) confere à atividade docente no seu cotidiano e a partir de sua rede de relações, pode-se dizer que a especificidade da formação inicial e continuada, não é refletir apenas sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz, como se faz e o porque se faz.

É o que Schon (1997) propõe: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, tendo a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada, como possibilidade de uma re-significação dos saberes na formação continuada de professores.

Pimenta (2005) afirma que os saberes docentes não são formados apenas da prática, mas nutridos pelas teorias da educação. Dessa forma, as teorias têm importância fundamental ao longo do exercício da docência, pois dotam os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles.

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (p.26).

Aqui retorno à teoria histórico-cultural, pois entendo que traz contribuições no sentido de nos fazer refletir sobre a construção e internalização dos saberes docentes, que dão sustentação teórico-prática aos saberes e fazeres docente.

Um dos desafios vivenciados nos cursos e programas de formação inicial e/ou continuada é possibilitar que o professor conheça as teorias implícitas na sua própria prática pedagógica, promovendo condições (por meio da mediação) para que diante das teorias, ele possa modificar suas concepções, posturas, crenças e ações na prática educativa. Conceber a apropriação/construção do conhecimento nesta perspectiva é concebê-lo, sempre provisório, segundo uma ordem social que se transforma em intrapsicológico, pessoal e segundo a experiência de cada um.

Nesse sentido, a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, precisa ser pertinente, consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-os ao seu fazer pedagógico. Ao ter domínio do conhecimento dos aportes teóricos relativos às concepções de aprendizagem, o professor poderá ter maior clareza nas escolhas que faz em relação aos objetivos da aprendizagem, aos conteúdos escolares e sobre as melhores formas de ensinar e avaliar o processo de aprendizagem.

Para que a escola cumpra a sua função social de socializar diferentes saberes e produzir conhecimentos, os professores precisam estar em processo constante de aperfeiçoamento, construindo a gestão do ensino e da aprendizagem com o diálogo, a mediação e a intervenção crítica, visando uma escola mediadora de aprendizagens.

A seguir transcrevo a fala dos professores que optaram pelo “**não**”, negando que o curso possibilitou recursos para alfabetizar alunos que de outra forma não aprenderiam:

“Não, pois nunca havia trabalhado em outro método com a primeira série, sem ser o PROFA, porque nunca havia sido professora de 1ª série, iniciei com a 1ª série no ano em que iniciei o PROFA.”. (Professora E. Alfabetizadora há 16 anos, trabalhando na Educação há 16 anos)²².

“Não. Os recursos advindos do PROFA contribuíram em minha prática pedagógica no sentido de compreender melhor o processo pelo qual a criança passa até chegar à aquisição da leitura e escrita. Porém não percebi nenhuma mudança ou benefícios que auxiliassem no meu trabalho e no desenvolvimento da aprendizagem em crianças que apresentam dificuldades em alfabetizar-se”. (Professora J. Alfabetizadora há 18 anos, trabalhando na educação há 18 anos).

“A proposta do PROFA. é um trabalho **mais individual com o aluno** e muito **agrupamento**, sendo as salas com muitos alunos dificulta o trabalho e além do mais, muitas coisas (atividades, situações propostas, ficaram vagas). Mesmo correndo o risco de ser chamada de tradicional, continuo acreditando que não podemos abrir mão do que já vínhamos fazendo e sabemos que dá certo, precisamos juntar tudo, o **velho** e o **novo** e prosseguir, não podemos experimentar com nossos alunos”. (Professora M. Alfabetizadora há 20 anos, trabalhando na educação há 20 anos).

“Recebo alunos que, segundo a professora anterior, lêem e escrevem textos, às vezes até vejo alguns textos e quando chegam na 2ª série, não escrevem ou lêem, ou tem muita dificuldade em grafar as palavras por mais que se faça exercícios. Vejo, ou melhor, percebo que os alunos com deficiências/defasagem sempre apresentam as mesmas nas séries seguintes. A **dificuldade já vem do berço** e não muda apesar do extenso trabalho que se faz. Creio que um pouco é que eles não têm quem os oriente em casa e também a falta de interesse do aluno. Se vai dever ele faz aquilo e só, se não tem, passa brincando e olhando T.V. Estudar é só na escola. É problema da professora que não ensinou. Se nós professoras somos exigentes, somos vistas como bravas, se somos maleáveis ou não tão exigentes, somos “fracas”, sem interesse no aluno”. (Professora Z. Alfabetizadora há 10 anos, trabalhando na educação há 10 anos).

²² Embora em seu depoimento a professora tenha declarado que iniciou o trabalho de alfabetizadora a partir do PROFA (início em 27/03/2003 e término em 8/7/2004), a professora preencheu no campo 1.9 do questionário que atua há 16 anos no cargo atual (1ª série).

Mesmo que não estabeleçam relação entre os conhecimentos advindos do PROFA e a sua prática pedagógica de alfabetizadoras, as professoras admitem que o curso possibilitou a melhor compreensão dos estágios de desenvolvimento das crianças.

Na afirmação da professora “M”, há contradições sobre a proposta enfatizar o trabalho individual ou o agrupamento, porém ao mostrar a necessidade de trabalhar o velho e o novo, a professora traz à luz um aspecto interessante do ofício de ensinar: o horror de parecer tradicional (principalmente no discurso), o medo de ter que abandonar os conhecimentos experienciais (adquiridos na prática do ofício de professor) que legitimam suas crenças e suas práticas educativas.

Sobre a diferença entre a cabeça, a mente e a língua, sobre as propostas inovadoras e o que delas o professor pode utilizar com coerência na sua prática cotidiana, concordo com CHARLOT, in PIMENTA (2002):

Existe um jeito de iniciar uma boa briga educacional: é só dizer para o outro: “você é tradicional”. É o fim de tudo! [...] E o outro fica envergonhado de ser tradicional. Ao contrário, ser inovador significa encontrar-se respaldado pelo discurso legitimado socialmente. Mas a inovação não vale por si só, depende do conteúdo da inovação. Existem inovações ruins, existem inovações boas; existem práticas chamadas, rotuladas de tradicionais, que às vezes são melhores do que práticas rotuladas de construtivistas. (p. 93).

Neste contexto, cabe aos pesquisadores a tarefa de auxiliar os professores, a desvelar que tipo de formação poderia “dar conta” de fazer com que as idéias deixassem o discurso para “entrar na cabeça”, fazer parte da crença do professor, tornando possível o diálogo entre o discurso e a prática, legitimando a práxis do professor.

Relacionando a temática do professor “tradicional” à fala da professora “Z”, me deparo com outra crença “comum” no discurso (informal) dos professores para justificar o não aprendizado e/ou a dificuldade de algumas crianças em apreender os códigos formais da escrita e leitura e/ou os conteúdos escolares: a genética e/ou o ambiente.

Atribuir aos fatores hereditários (inatismo) e/ou aos externos (ambientalismo), a “culpa” pelo mau desempenho dos alunos ainda faz parte da crença do professor, porque o discurso pode ter

mudado, mas a prática desvela facetas de difícil compreensão, pois o aporte teórico que o professor possui, não fornece respostas suficientes às questões suscitadas na prática cotidiana.

A crença no “dom”, nos fatores “inatos” para explicar o não aprendizado das crianças (principalmente as oriundas das camadas socialmente desfavorecidas), ainda é muito presente na convicção do professor (mesmo que evitada no discurso), porque admitir a presença de fatores endógenos e exógenos dos seres humanos, não implica, necessariamente, na superação da dicotomia entre as características individuais e a influência do meio social.

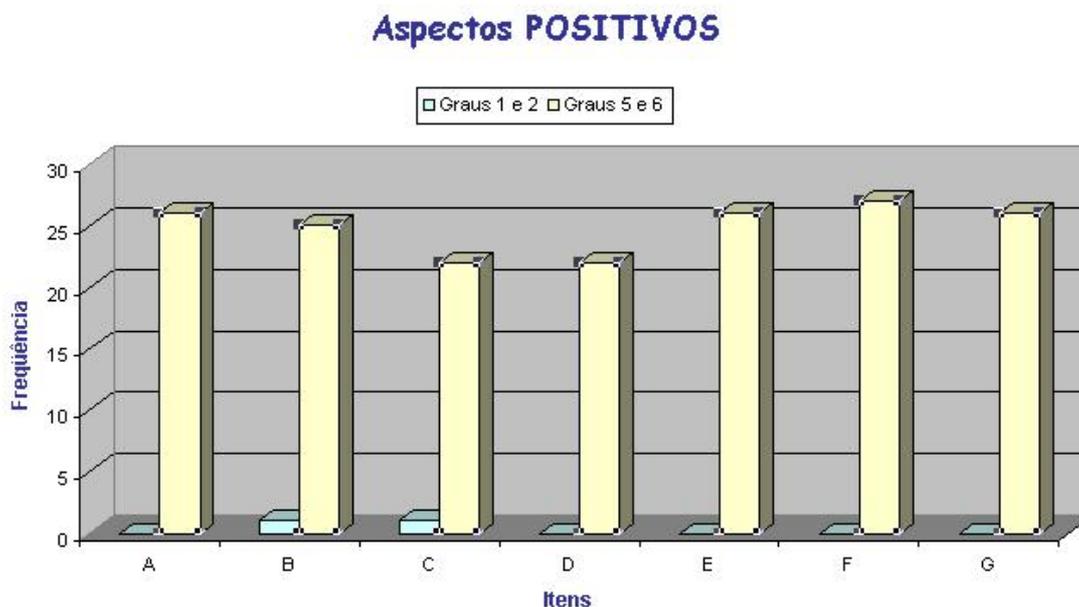
Considerando os dois fatores justapostos, falta ao professor, o embasamento teórico de que ao contrário, o indivíduo nasce social e se individualiza no decorrer do desenvolvimento, na medida em que se apropria da experiência dos outros indivíduos. O desenvolvimento humano não decorre de fatores isolados que amadurecem, nem de fatores ambientais que agem sobre o organismo, determinando seu comportamento, mas sim da relação dialética entre o sujeito e o mundo em que vive.

Se o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza em um determinado grupo cultural, a partir da relação que estabelece com outros indivíduos da espécie, o aprendizado é o aspecto necessário e universal, uma espécie de “garantia” do desenvolvimento das características especificamente humanas, assim sendo, a escola pode sim, tornar-se um meio de mudar o que parece imutável.

Na questão dez, os sujeitos pesquisados foram confrontados com os aspectos considerados positivos pelos professores do pré-teste, para que se verificasse o grau de influência de cada variável.

Todas as variáveis foram consideradas de muita ou total influência positiva no curso (mínimo 81,5% e máximo de 96,3% de concordância):

Gráfico 3 - Aspectos positivos do curso



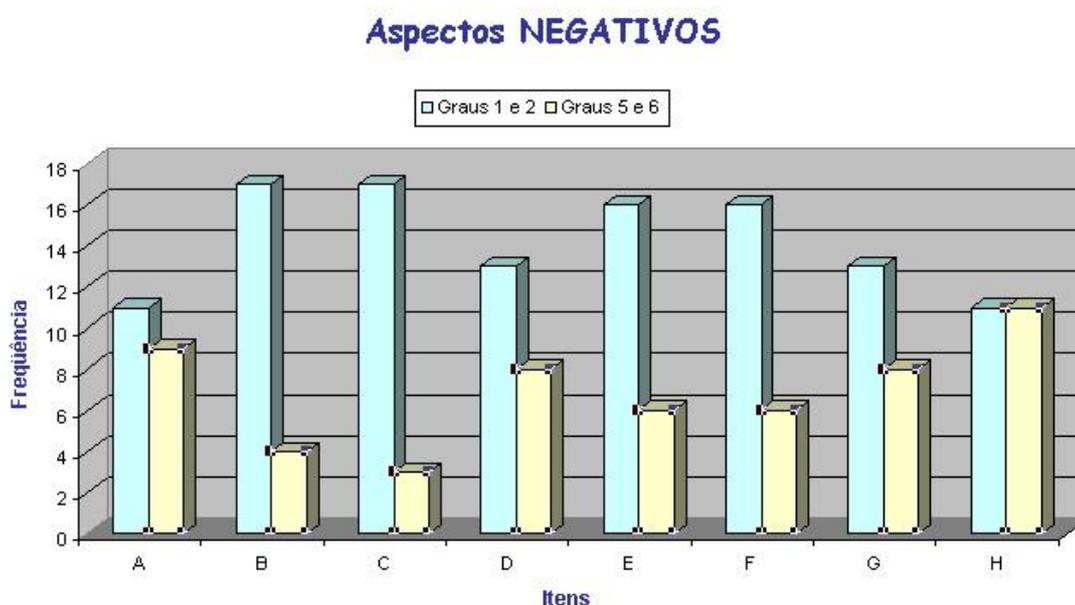
Legenda:

- a) Fazer o curso estudando, aprendendo e aplicar o conhecimento.
- b) Trabalhar muito a produção de texto.
- c) Conhecer os níveis de desenvolvimento da criança na perspectiva de Jean Piaget.
- d) Compreender como a criança aprende na perspectiva histórico-cultural/ Lev Vigotski.
- e) Agrupamento por níveis de alfabetização (valor sonoro, etc).
- f) Respeito à maneira de como o aluno escreve as palavras/hipóteses de escrita.
- g) Melhorou a minha maneira de pensar a aprendizagem dos alunos.

Analisando-se cada aspecto, percebe-se outra questão curiosa, 22 professores (81,2%) apontaram a variável (d) compreender como a criança aprende na perspectiva histórico-cultural/ Lev Vigotski, como de “muita ou total influência” para contribuir positivamente na sua visão sobre o PROFA. Conforme já afirmei antes, mesmo não sendo a abordagem adotada no PROFA, há indícios da influência da perspectiva histórico-cultural nos discursos dos sujeitos pesquisados,

Nos aspectos negativos, todas as variáveis apresentadas tiveram pouca ou nenhuma importância, ou seja, não foram significativas para os professores. Apenas a variável (h) se destacou, pois, para 41% dos professores pesquisados foi de “muita ou total influência”.

Gráfico 4 - Aspectos negativos do curso

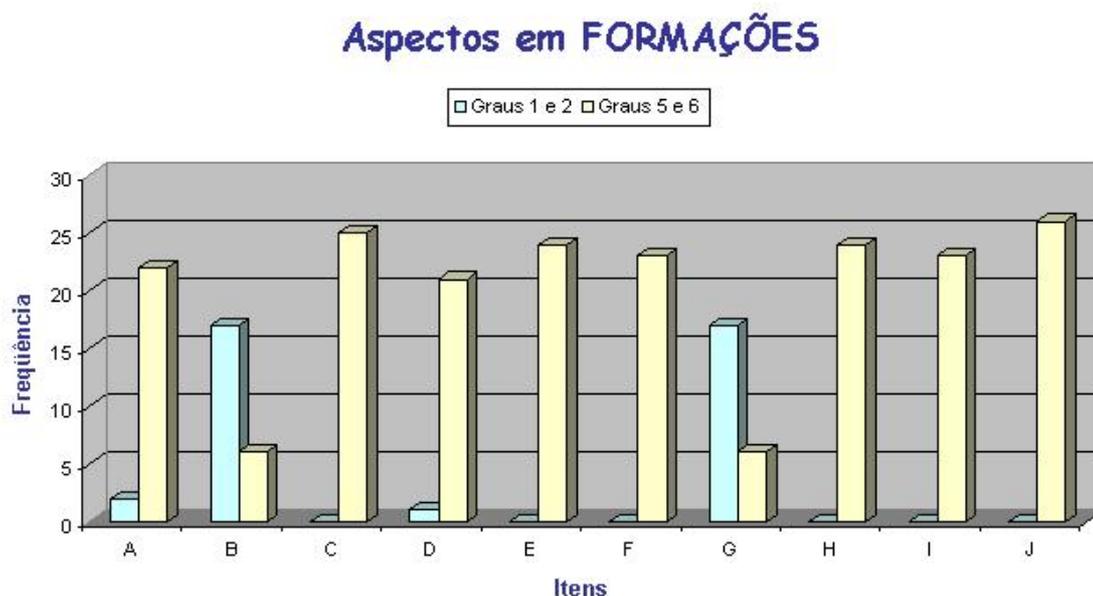


Legenda:

- a) Excesso de trabalho para o cursista.
- b) Ignorar os conteúdos mínimos de cada série (gramática).
- c) O fato de difundir que não é necessário corrigir os erros dos alunos.
- d) Acreditar que os conteúdos vão “aparecendo” com a curiosidade das crianças.
- e) No meio do caminho alguma coisa falhou porque os alunos não aprendem como deveriam.
- f) O PROFA ensinou a trabalhar com crianças que não têm dificuldade mas não supriu a lacuna de como ensinar a TODAS. O que fazer com estas crianças.
- g) Os alunos chegam na segunda série com muita defasagem de aprendizagem e na grafia correta das palavras. O PROFA apregoa que até a 4ª série o aluno aprenderá e não é isso o que acontece.
- h) O PROFA afirma que alfabetização não é só aprender a ler e escrever, mas enfatiza apenas este conhecimento.

A questão doze apontava aspectos que, na opinião dos professores pesquisados, deveriam ser considerados em futuros cursos. Das dez variáveis, oito foram apontadas como de muita ou total importância para, no mínimo, 21 professores, totalizando, em média 87,5% de sujeitos que concordavam em grau de importância com as variáveis: (a) carga horária distribuída durante o ano letivo; (c) pesquisa sobre a necessidade e/ou dificuldades encontradas na prática pedagógica (apontadas pela clientela que frequentaria o futuro curso); (d) duração do curso/carga horária; (e) local de fácil acesso; (f) local confortável; (h) conhecimento prévio dos objetivos e conteúdos do curso; (i) participação dos professores (futuros cursistas), no estabelecimento de objetivos e conteúdos; (j) encontros por série/nível de ensino. As variáveis (b) carga horária concentrada e (g) lanche gratuito foram refutadas, tendo pouca ou nenhuma importância para os professores.

Gráfico 5 - Aspectos a serem considerados em futuros cursos



Legenda:

- a) Carga horária distribuída durante o ano letivo.
- b) Carga horária concentrada.
- c) Pesquisa sobre as necessidades/dificuldades encontradas na prática pedagógica, apontadas pelos professores.
- d) Duração do curso.
- e) Local de fácil acesso.
- f) Local confortável.
- g) Lanche gratuito.
- h) Conhecimento prévio dos objetivos e programação do curso.
- i) Participação dos professores no estabelecimento de objetivos e conteúdos.
- j) Encontros por série/níveis de ensino.

Examinando o quadro anterior, percebe-se que todos os professores envolvidos na pesquisa demonstram interesse em continuar o processo de Formação Continuada e que gostariam de serem ouvidos na organização dos cursos quanto à elaboração das temáticas e dos objetivos a serem estabelecidos. Talvez, a real participação dos professores na organização dos cursos a eles destinados possa indicar alguns caminhos para uma real associação entre teoria e prática.

Fica evidente, pelos depoimentos e dados expostos na pesquisa, a predominância da influência de Jean Piaget na formação proposta pelo PROFA e, no ponto de vista dessa pesquisadora, o que os professores guardam desse referencial teórico são os estágios do desenvolvimento cognitivo e as “respostas” esperadas em cada etapa, estabelecendo um perfil de desenvolvimento no qual cada criança poderá ser “encaixada”.

Creio que um dos caminhos para ampliar a visão dos professores alfabetizadores seria estabelecido se eles tivessem um contato mais estreito com os autores da perspectiva histórico-cultural, principalmente Vigotski. Segundo o autor, uma das grandes contribuições da psicologia é a de possibilitar a compreensão das diferenças entre as crianças. Quando destacamos as diferenças individuais de personalidade, colocamos em evidência a singularidade humana, questão de relevância para a educação escolar. Compreender e explicar como se constitui o processo de individualização em um ambiente coletivo (Vigotski, 1995), pode ser muito mais elucidativo, quando buscamos a superação das perspectivas maturacionais de desenvolvimento²³.

Identificar as mudanças qualitativas que ocorrem no comportamento ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social é admitir que a realidade guarda em si uma contradição e a história das pessoas está intimamente ligada à história do pensamento e das idéias que constituem o indivíduo.

Nesse sentido, o PROFA, ao propor a compreensão do processo de alfabetização, possibilitou ao professor refletir sobre a evolução do ser humano e sobre a sua ação docente, percebendo que a realidade passa por um processo de contínua transformação impulsionado pela necessidade de superação de um estado anterior e, no contexto da sala de aula, o processo contínuo dinâmico e

²³ Entre outras obras do autor, recomendo a leitura do volume três de *Obras Escogidas*, (Vigotski, 1995).

infinito de construção de si mesmo e de ampliação do conhecimento supõe a intervenção do professor como mediador dos processos de significação e aprendizagem.

A contextualização do cenário de realização do Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PROFA) da Rede Municipal de Ensino de Jaraguá do Sul (SC) possibilitou a esta pesquisadora atingir o principal objetivo do presente trabalho ao perceber as mudanças epistemológicas e/ou metodológicas que podem se estabelecer na prática dos professores, após um período de formação continuada e permitiu a ampliação desse objetivo ao estabelecer “pistas” para futuras formações.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES E CONCLUSÃO: Um novo início

Já começamos, mas ainda estamos longe do fim. Começamos por encarar os professores isolados e a título individual, mas evoluímos no sentido de considerá-los integrados em redes de cooperação e de colaboração profissional. Mudamos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até uma investigação pelos professores. Estamos evoluindo no sentido de uma profissão que desenvolve seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente, que a definem como uma profissão reflexiva e crítica. (HOLLY & MCLOUGHIN, 1989, apud NÓVOA, 1995, p. 31).

Há uma imensidade de saberes e fazeres a serem vivenciados na busca por idéias que possam fundamentar nossas escolhas no complexo fazer e saber docentes. Uma possibilidade reside no ato do diálogo, do intercâmbio, da troca, da validação de nossos constantes processos de formação continuada, que se desenvolvem ao longo de nossas vidas repletas de sonhos, projetos, desejos, ansiedades, frustrações, incertezas, alegrias, esperanças... Como seres em processo de refazer-se permanentemente, todos nós podemos contribuir para construção de novos quadros referenciais, que validem cada parte do “todo”, chamado escola.

Os momentos vividos junto aos professores que participaram da pesquisa me levam a fazer uso de uma metáfora para representar o que penso sobre o processo de formação continuada.

A metáfora aqui é de pista de corrida. Ela tem um começo, um trajeto e um fim pré-determinado, que podem ser visualizados facilmente, quando a pista está vazia.

No entanto, ao observar a pista com os corredores, percebe-se que as condições de cada um para fazer o percurso são diferentes. Uns podem decidir nem começar a corrida, outros realizam a prova com dificuldade do começo ao fim. Para alguns, a dificuldade está em determinados trechos do percurso, para outros, o trajeto é fácil, é apenas mais um a ser trilhado; para estes, o ato de correr se torna extremamente desafiador, possibilitando a cada momento a (re) organização de estratégias de superação.

Como as condições de cada participante são diversas em função das oportunidades que lhes foram ou lhes são dadas (ou negadas), estas podem ser aproveitadas ou não. Podem ser repensadas e reinventadas como estratégias que se têm para percorrer o caminho. Em outras palavras, fazer uso do “aprendido-apreendido em situações concretas”, pois embora possamos projetar o resultado da corrida, não podemos saber antecipadamente, com precisão, quantos chegarão ao final e de que forma percorrerão o trajeto.

Articulando a metáfora com propostas e/ou programas de formação continuada em geral, pergunto a mim mesma: os programas estão atentos às reais necessidades dos professores para o enfrentamento dos problemas presentes na educação contemporânea? Quais concepções epistemológicas o orientaram? Os professores são reconhecidos como produtores de conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem? Quais objetivos levam os sistemas públicos a investir na Formação Continuada de Professores? Como os professores analisam sua inserção no processo de Formação Continuada?

Segundo Lelis (2001), os anos iniciais da década de 90 trouxeram novos aportes à formação de professores, entre eles, a via de que o saber docente provém de várias fontes e que da prática cotidiana nasce o “saber da experiência”. Discussão também presente nos escritos de Tardif, Lessarde e Lahaye (1991), cuja fecundidade está na valorização da prática individual e coletiva como lugar de aprendizagem e dos conhecimentos necessários à existência profissional, individual e coletiva.

Para Lüdke (2001), é imprescindível reconhecer a influência dos estudos desencadeados por Shön (1997), sobre o professor reflexivo. Para a autora, a grande contribuição de Shön foi trazer para o cenário das discussões educacionais o componente da reflexão, uma vez que em seu dia-a-dia os próprios professores recorrem à reflexão, ainda que não se dêem conta desse processo.

Outro autor apontado por Lüdke, (ibid), é Zeichner (1993), que vem discutindo a necessidade de se buscar a competência pedagógica na própria prática, no dia-a-dia da experiência vivida, no refletir-se sobre ela, uma vez que esta reflexão se processa antes, durante e depois da ação, em

um movimento dialético²⁴. Uma busca inevitavelmente fundamentada na figura do professor pesquisador.

Tais análises sobre os processos formativos dos professores apontam para a necessidade cada vez maior de valorizar os saberes docentes, adquiridos na e pela reflexão da prática através de tarefas ligadas ao ensino, ao ofício da docência e ao seu universo de trabalho.

Sobre esse tema, é importante dizer que o saber docente não é formado apenas da prática como comprovação da teoria, mas a prática como elemento desafiador da teoria, alimentada e, ao mesmo tempo, alimentando as teorias da educação. Práxis que possibilita aos professores diferenciados pontos de vista para uma ação contextualizada e fundamentada, colocando a ação docente numa perspectiva emancipatória.

Retomo as considerações sobre a perspectiva histórico-cultural, abordadas no capítulo II. Vigotski refere-se ao desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem em sentido ascendente, como resultado das trocas contínuas que o ser humano faz com o grupo social e o conceito de mediação aponta para o princípio explicativo das dificuldades da criança nos ambientes, sejam eles formais ou informais de aprendizagem. Assim sendo, a mediação tem um papel determinante, possibilitando ao sujeito o desenvolvimento de estratégias e processos cognitivos que contribuirão para a transformação da sua estrutura cognitiva. É um espaço criado entre o aluno e o conteúdo de aprendizagem para regular e dar consciência do processo de interação que se realiza entre ambos.

No contexto escolar, o foco é direcionado para o professor como elemento central da mediação. Cabe a ele o papel de orientar e direcionar o processo de apropriação do conhecimento, colocando à disposição dos alunos os instrumentos necessários para tal e fomentar a curiosidade intelectual, a originalidade, a criatividade, permitindo que seu aluno (mediado) chegue a perceber-se como sujeito capaz de gerar e processar informação. Pode-se dizer ainda, que é da

²⁴ Relação onde os dois termos que a compõem, embora negando-se mutuamente, são mutuamente constitutivos. (PINO, 2005, p.39).

competência do mediador engajar o aluno em múltiplas atividades de produção de conhecimento, onde a recombinação ativa e criativa possibilite maior autonomia do sujeito aprendente.

É com o auxílio do professor que o aluno terá a oportunidade de pensar sobre diferentes questões, de diferentes maneiras. Aprenderá a estabelecer relações não lineares com os objetos do conhecimento, dando-lhes significado.

Se, o ser humano, na sua essência, é dialético, dinâmico no seu processo de vida, produtor e transformador social de sua história, mutável e criativo em suas idéias, o aluno, visto como um ser humano, não pode se reduzir à condição de “fracassado” como consequência de sua própria incapacidade. Atribuir a culpa do fracasso escolar apenas ao desinteresse, à imaturidade ou às características particulares do aluno, me parece uma atitude reveladora de desconhecimento das diferenças entre os processos naturais e os processos culturais do desenvolvimento, do papel de um educador junto ao seu aluno e da falta de clareza sobre a construção do conhecimento, que é (ou deveria ser) um ato pedagógico mediado pelo professor. Revela também, o desconhecimento de que o ensinar e o aprender compõem um tecido trespassado por diferentes fios e tramas, onde é preciso certificar-se que o que foi ensinado, foi realmente aprendido, formando uma teia de relações onde o singular “tece” com o plural.

Nessa pesquisa ficou evidente que (na visão dos professores participantes), o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – influenciou significativa e positivamente a prática pedagógica dos professores. Creio ser possível sintetizar as contribuições do curso à prática pedagógica dos docentes em alguns aspectos principais: conhecer como a criança aprende na perspectiva piagetiana, pensar sobre as atividades práticas (estratégias de ensino), para trabalhar com o aluno, refletir sobre a relação da criança com o mundo e, conseqüentemente, com os conteúdos escolares, percebendo que é mediada por instrumentos que se constituem em “ferramentas auxiliares” da atividade humana e que, no contexto escolar, o professor é o responsável pela criação das ferramentas necessárias à aprendizagem.

Dentre as várias implicações a serem consideradas em uma capacitação pensada, formulada e ofertada pelo poder central, nesse caso representado pelo Ministério da Educação, faz-se

necessário buscar entender os mecanismos políticos e sociais que se encontram imbricados na aceitação ou rejeição das propostas porque, em muitas situações, os cursos financiados pelo poder central podem representar, o “diferencial” oferecido por cada grupo gestor de políticas públicas, principalmente, nos municípios que não possuem recursos financeiros para diferenciar suas ações e desejam ampliar e/ou buscar um novo referencial.

Refletir sobre o nosso fazer pedagógico e a nossa prática educativa é uma das possibilidades que temos à nossa disposição para a melhoria da educação ofertada pelas escolas, principalmente as públicas, por atenderem a maioria da população brasileira.

No cotidiano de cada professor, há inúmeros retalhos a serem “pinçados” para uma reflexão que permita ao aluno o estabelecimento de sentido e significado aos conteúdos escolares. A busca de novos referenciais para nossas ações educativas, exige que unamos os “retalhos”, escolhamos modos e formas de fazer de maneira que possamos aproveitar todas as potencialidades presentes em nosso dia-a-dia, em nossas rotinas no espaço e tempo do educar, do ensinar e do aprender.

Partindo do entendimento de que a formação continuada é também um processo de formação identitária dos professores, creio que é fundamental levar em consideração que aprendemos no confronto de idéias e ações; experimentando, acertando e errando; ouvindo a experiência de outros; recorrendo à memória do que conhecemos e vivemos; estudando teorias, questionando, clareando posições; escrevendo sobre um determinado assunto; dissecando o novo, subdividindo-o e juntando de outra forma (análise e síntese); exercitando e refletindo sobre a prática; acumulando idéias e testando-as; pesquisando e pensando sobre nosso próprio modo de aprender.

Nesse sentido, ousou sinalizar alguns pressupostos que podem ser levados em consideração na elaboração e operacionalização de Programas de Formação Continuada, como alternativas para o atendimento das necessidades didáticas e pedagógicas dos professores em exercício:

- O ato de conhecer é permanente e dialético e a aprendizagem do adulto decorre de uma construção grupal no confronto e aprofundamento de idéias. Então, é preciso conhecer as necessidades dos professores.

- A base da reflexão está na linguagem, na atribuição de significados e sentidos. Portanto, é interessante propor atividades de meta-cognição.
- O processo de aprendizagem é singular e, sendo assim, a compreensão e a reflexão das atividades envolve escolha deliberada, compromisso e implicação com o objeto a ser conhecido e com os outros da aprendizagem.
- Ao serem reconhecidos como produtores de conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem, os professores precisam ser ouvidos, suas experiências anteriores devem ser levadas em consideração para que possam ser (re) organizadas.
- É importante se ter a compreensão das condições sócio-históricas que determinam o ofício da docência: propor atividades que tenham como objetivo compreender o movimento da sociedade, identificando suas características básicas e as tendências de transformação.
- É imprescindível buscar o entendimento das formas de organização e da realização da atividade educativa com referência à relação educador-educando: saber-fazer, implicando, além dos procedimentos técnico-metodológicos, a dinâmica do trabalho pedagógico como uma estrutura articulada de objetivos de aprendizagem, conteúdos, estratégias de ensino, instrumentos e critérios de avaliação que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos.

A reflexão sobre estes pressupostos, sobre a teorização realizada com base na literatura e nos depoimentos expostos, me possibilitou, também, apresentar algumas pistas para a organização de Programas de Formação Continuada:

- As propostas de conteúdos e atividades devem ser previamente definidas e socializadas aos interessados de forma dialogada e negociada.
- Os conteúdos e as atividades devem expressar a demanda apresentada pelos docentes, como expressão de suas dificuldades e de suas necessidades próprias.
- Os cursistas devem ser conduzidos numa perspectiva dialética, reflexiva e inovadora. Numa perspectiva dialética não há formação definitiva, mas antes, um processo de criação constante, refletido, reorientado e avaliado, uma vez que a dialética é essencialmente inquiridora.

- As atividades desenvolvidas devem permitir a reflexão e produção de saberes como os seus valores, num processo participativo de reflexão coletiva e espaço estimulador da investigação.

Entre as questões que se destacaram nesta pesquisa, creio que a importância de se promover a formação contínua de professores reside no caráter histórico e social em que os conhecimentos são construídos e no reconhecimento do professor como sujeito que conhece e que como tal, tem direito de dizer o que pensa, o que faz e como faz. Dar vez e voz ao professor é respeitar a multiplicidade de ações e funções que ele exerce no cotidiano da sala de aula.

Na opinião dessa pesquisadora, faz-se necessário pensar a formação continuada do professor como um conjunto de recursos técnicos e expressivos à disposição de um artista, que pode ser por ele aperfeiçoado e que não se anunciem abordagens como “verdades” absolutas, mas como uma interpretação, que parte de um determinado ponto de vista.

Como acontece com várias manifestações culturais, a formação continuada de professores é um repertório sempre renovável de signos e componentes sensoriais, empregados na realização de atos intencionais que, não obstante, trazem elementos aleatórios à intencionalidade daquele que utiliza a linguagem para transmitir idéias e sensações.

Por essas razões, em seu repertório de conhecimentos, que será compartilhado com seus alunos e com seus pares, o professor precisa romper fronteiras. Precisa ampliar seu conceito de aprendizagem, pois o conteúdo concreto aprendido em sua formação, vivência, imaginação, pensamento e experiência educativa, possibilitam sua ação pedagógica.

Se o PROFA, conforme citado anteriormente, influenciou significativa e positivamente a prática pedagógica dos professores ao possibilitar a ampliação do conceito de aprendizagem a partir da teoria interacionista de Jean Piaget, na visão dessa pesquisadora, permitiu, ainda que de forma sutil, que os professores vivenciassem atividades permeadas com forte presença de categorias da abordagem histórico-cultural. Nesse sentido, creio que seria importante proporcionar ao professor alfabetizador um conhecimento amplo dos postulados de Vigotski. Mais do que escolha, confronto e oposições é necessário examinar, visitar e (re) visitar as diferentes teorias,

examinando-as com minúcia e cautela, considerando o contexto histórico de sua formulação e a sua provisoriedade.

REFERÊNCIAS

ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. São Paulo: EDUC, 1996.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

AZANHA, José M. P. **Comentários sobre a formação de professores em São Paulo**. In: SERBINO, Raquel V. (org). **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BAVARESCO, Marcia Regina Cordeiro. **As interfaces de um programa oficial de formação: PROFA – do escrito à dinâmica de formação**. Dissertação, Universidade do Vale do Itajaí, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para a Formação de Professores**, Brasília: 1999.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Em Ação – Dimensão Pedagógica**. Documento interno de circulação restrita ao Programa Parâmetros em Ação, Brasília: 2000 (a).

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Em Ação – A Natureza da Assessoria**, Documento interno de circulação restrita ao Programa Parâmetros em Ação, Brasília: 2000 (b).

_____. Ministério da Educação. **Sinopse da Educação Básica**, INEP, Brasília: 2001(a).

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Guia do formador, módulo 1, Brasília: 2001(b).

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Documento de Apresentação, Brasília: 2001(c).

_____. Ministério da Educação. **Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação: um balanço institucional**, Brasília: 2002 (a).

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros em Ação: análise e perspectivas**. Brasília: 2002(b).

CUNHA, In.: Moraes, C.M., PACHECO, J. A., EVANGELISTA, M. O. (orgs.) **Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto:Porto Editora, 2003.

DAVIDOV, V. V. et al. Lev Semionovich Vygotski. **Obras Escogidas**. Volume II. Madrid:Visor Distribuciones. 1994.

DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

- GAMBOA, S. S. (org). **Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GATTI, Bernadete. **Formação de Professores e Carreira**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- GÓES, M^a. C. **A Natureza social do Desenvolvimento Psicológico**. In: Cadernos Cedes, 2^a ed., n^o 24, Campinas: Papirus, 1991.
- JARAGUÁ DO SUL. Estatuto do Magistério Público Municipal de Jaraguá do Sul, Jaraguá do Sul: Sinsep, 1994.
- LA TORRE, S. De, BARRIOS, O. **Curso de Formação de Professores**. São Paulo: Madras, 2002.
- LELIS, Isabel A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p.43-55, abril/2001.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros horizonte, 1978.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p.77-96, abril/2001.
- LURIA, A. et al. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.
- MELLO, G. N. De. **Magistério de 1^o Grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1982.
- NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PALANGANA, J. C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky**. São Paulo: Plexus, 1994.
- PINO, A. **O Conceito de mediação Semiótica em Vygotsky e seu Papel na Explicação do Psiquismo Humano**. In: Cadernos CEDES. Campinas: Papirus, n. 24, 1991.
- _____, *A Interação Social: Perspectiva Sócio-Histórica*. São Paulo: FDE: Revista Idéias, n^o 20, 1994.
- _____, **O Desenvolvimento Cultural em Vygotsky**. UNICAMP: 1996.
- _____, **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade, ano XXI, n^o 71, 2000.

_____, **O Biológico e o cultural nos processos cognitivos**. Autêntica: Linguagem e Educação, 2002.

_____, **Técnica e Semiótica na Era da Informática**. UNIVALI: Contrapontos, vol 03, nº 2, 2003.

_____, **As marcas do Humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G e GHEDIN, Evandro (org). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

VEIGA, I. P. A. e AMARAL, A. L. (orgs). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de Formação em Cenários de Reforma. In: VEIGA Ilma Passos Alencastro e AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de Professores. Políticas e Debates**. Campinas: Papyrus, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Obras Escogidas**. Volume III. Madrid: Visor Distribuciones. 1995.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formacion social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. n.4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A

INSTRUMENTOS UTILIZADOS:

**QUESTIONÁRIO
ROTEIRO DA ENTREVISTA**

UNIVERSIDADE DO VALE DE ITAJAÍ

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E CULTURA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA COMUNICAÇÃO

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Mestranda: Ligia Helena Braun

Orientador: Professor Dr. Angel Pino Sirgado

Questionário – março de 2006

Formulário 001

As perguntas foram formuladas com o intuito de selecionar **questões relevantes** no programa de Formação de professores Alfabetizadores – PROFA, desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Jaraguá do Sul.

A identidade dos entrevistados será mantida em sigilo e qualquer publicação dependerá da permissão dos envolvidos.

1. – Dados pessoais:

1.1 - Nome: _____

1.2 - E-mail: _____

1.3 - Telefone residencial: _____

1.4 - Telefone comercial: _____

1.5 - Telefone celular: _____

1.6 - Formação inicial: _____

1.7 - Especialização: _____

1.8 - Aperfeiçoamento em serviço: ²⁵ _____

1.9 - Cargo exercido atualmente: _____

- Carga Horária semanal: _____
- Tempo de serviço neste cargo: _____
- Tempo de serviço na educação: _____
- Funções exercidas: _____

²⁵ Horas de curso de aperfeiçoamento. Número aproximado.

2. – Você participou do Programa de Formação de professores Alfabetizadores, por vontade própria?

() Sim () Não

3. – Você participou do Programa de Formação de professores Alfabetizadores, por imposição da SEMEC?

() Sim () Não

4. Você conhecia os objetivos propostos pelo curso antes de realizar sua inscrição?

() Sim () Não

5. Enumere as razões que o levaram a participar do Profa. Utilize a escala de 1 (um) a 6 (seis) em que **1 significa nenhuma influência e 6 significa total influência.**

Quadro 1

Nº	Participação no curso (motivos)	Escala 1 a 6
01	Aumentar o salário devido ao percentual por Horas de Aperfeiçoamento	
02	Evitar eventuais problemas com direção da escola e/ou SEMEC	
03	“Folga” semanal porque o curso foi oferecido no horário de trabalho	
04	Possibilidade de melhorar sua prática pedagógica	
05	Conhecimento do conteúdo programático	

6. Em decorrência de sua participação no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, qual a **influência que ele teve em sua prática pedagógica?**

Utilize a escala de 1 (um) a 6 (seis) em que **1 significa nenhuma influência e 6 significa total influência.**

Quadro 2

Nº	Prática Pedagógicas	Escala 1 a 6
01	Planejamento anual – Plano de Curso	
02	Planejamento das aulas	
03	Percepção de como a criança aprende	
04	Utilizar diferentes modos de organização do tempo, do espaço e do agrupamento dos alunos para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem	
05	Diversificar os instrumentos de avaliação	
06	Definir melhor os objetivos e critérios de avaliação	
07	Melhorar a relação professor/aluno	
08	Sua capacidade de escrever textos	
09	Sua capacidade de entender textos	
10	Sua capacidade de expressar-se oralmente	

7. Considerando que o curso trouxe benefícios, **quanto** estes benefícios contribuíram para que obtivesse maior êxito na alfabetização de alunos com dificuldade de aprendizagem?

() Nenhuma contribuição

() Pouca contribuição

() Contribuiu significativamente (maior facilidade na tarefa de alfabetizar).

8. Diante desta realidade pergunta-se: O curso possibilitou conhecimento/recursos para que você conseguisse alfabetizar alunos que antes (dos recursos advindos do Profa) não teriam êxito?

01	Sim	
02	Não	

9. Contextualize, apresentando uma situação concreta.

10. Em entrevistas prévias, seis profissionais da educação foram ouvidos e elencaram aspectos positivos do PROFA. Utilize a escala de 1 (um) a 6 (seis) em que **1 significa nenhuma influência (discordo totalmente do aspecto apontado) e 6 significa total influência.**

Quadro 3

Nº	Aspectos Positivos	Escala 1 a 6
01	Fazer o curso estudando, aprendendo e aplicar o conhecimento	
02	Trabalhar muito a produção de texto	
03	Conhecer os níveis de desenvolvimento da criança na perspectiva de Jean Piaget	
04	compreender como a criança aprende na perspectiva histórico-cultural/ Lev Vigotski;	
05	Agrupamento por níveis de alfabetização (valor sonoro, etc)	
06	Respeito à maneira de como o aluno escreve as palavras/hipóteses de escrita	
07	Melhorou a minha maneira de pensar a aprendizagem dos alunos	

11. Em entrevistas prévias, seis profissionais da educação foram ouvidos e elencaram aspectos negativos do PROFA. Utilize a escala de 1 (um) a 6 (seis) em que **1 significa nenhuma influência (discordo totalmente do aspecto apontado) e 6 significa total influência.**

Quadro 4

Nº	Aspectos Negativos	Escala 1 a 6
01	Excesso de trabalho para o cursista	
02	Ignorar os conteúdos mínimos de cada série (gramática)	
03	O fato de difundir que não é necessário corrigir os erros dos alunos	
04	Acreditar que os conteúdos vão “aparecendo” com a curiosidade das crianças.	
05	No meio do caminho alguma coisa falhou porque os alunos não aprendem como deveriam	
06	O Profa ensinou a trabalhar com crianças que não têm dificuldade mas não supriu a lacuna de como ensinar a TODAS. O que fazer com estas crianças.	
07	Os alunos chegam na segunda série com muita defasagem de aprendizagem e na grafia correta das palavras. O Profa apregoa que até a 4ª série o aluno aprenderá e não é isso o que acontece.	
08	O Profa afirma que alfabetização não é só aprender a ler e escrever, mas enfatiza apenas este conhecimento.	

12. Quais os aspectos que você gostaria que fossem considerados ao se planejar um Curso de Formação Continuada? (Quais são as condições que um curso deve reunir para que obtenha sucesso na Formação Continuada de professores visando a melhoria da prática pedagógica) Utilize a escala de 1 (um) a 6 (seis) em que **1 significa nenhuma influência e 6 significa total influência**

Quadro 5

Nº		Escala 1 a 6
01	Carga horária distribuída durante o ano letivo	
02	Carga horária concentrada	
03	Pesquisa sobre as necessidades/dificuldades encontradas na prática pedagógica, apontadas pelos professores	
04	Duração do curso	
05	Local de fácil acesso	
06	Local confortável	
07	Lanche gratuito	
08	Conhecimento prévio dos objetivos e programação do curso	
09	Participação dos professores no estabelecimento de objetivos e conteúdos	
10	Encontros por série/nível de ensino	

Roteiro para entrevistas

1. Você considera o PROFA um programa (de Formação Continuada) positivo? Por que?
2. Quais aspectos do PROFA que você considera positivos e que poderiam ser enfatizados para melhorar futuros Programas de Formação Continuada de professores.
3. Quais aspectos do PROFA que você considera negativos e que poderiam ser suprimidos ou alterados nas futuras Programas de Formação Continuada de professores?
4. Você acredita que mesmo não sendo por escrito, há uma imposição da Secretaria de Educação para que todos os professores alfabetizadores sigam a metodologia do PROFA?
5. O que você busca quando participa de um curso de Formação Continuada?
6. O que você gostaria que fosse levado em conta ao se planejar um curso de Formação Continuada? (Quais condições que um curso deve reunir para que obtenha sucesso na Formação Continuada de professores visando a melhoria da prática pedagógica?). Se você fosse convidada para elaborar um curso para professores quais aspectos você gostaria que fossem levados em conta.
7. Espaço para comentários sobre o curso PROFA.

APÊNDICE B

**COMPILAÇÃO INTEGRAL DOS DADOS COLETADOS NA
PESQUISA**

UNIVERSIDADE DO VALE DE ITAJAÍ

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E CULTURA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA COMUNICAÇÃO

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Mestranda: Ligia Helena Braun

Orientador: Professor Dr. Angel Pino Sirgado

Questionário – março de 2006

Formulário

Sexo

Masculino	Feminino	Total
01	26	27

Formação Inicial

Habilitação em Pedagogia	Normal Superior	Total
26	01	27

Pós-graduação

Em Educação Infantil e Séries Iniciais	Psicopedagogia	Outras	Em curso	Total
07	06	07	02	22

Tempo de Serviço na Função

Até cinco anos	Até dez anos	Até 15 anos	Mais de 15 anos	Total
04	04	10	09	27

Tempo de Serviço na Educação

Até cinco anos	Até dez anos	Até 15 anos	Mais de 15 anos	Total
	03	10	14	27

Aperfeiçoamento em Serviço

Até 500 horas	Até 1000 horas	Mais de 1000 horas	Total
16	10	1	27

2. – Você participou do Programa de Formação de professores Alfabetizadores, por vontade própria?

(25) Sim (02) Não

3. – Você participou do Programa de Formação de professores Alfabetizadores, por imposição da SEMEC?

(06) Sim (21) Não

4. Você conhecia os objetivos propostos pelo curso antes de realizar sua inscrição?

(15) Sim (12) Não

5. Enumere as razões que o levaram a participar do Profa. Utilize a escala de 1 (um) a 6 (seis) em que **1 significa nenhuma influência e 6 significa total influência.**

Quadro 1

Nº	Participação no curso (motivos)	Escala 1 a 6
01	Aumentar o salário devido ao percentual por Horas de Aperfeiçoamento	
02	Evitar eventuais problemas com direção da escola e/ou SEMEC	
03	“Folga” semanal porque o curso foi oferecido no horário de trabalho	
04	Possibilidade de melhorar sua prática pedagógica	
05	Conhecimento do conteúdo programático	

Quadro 1

Questão	Influência						
	Um	Dois	Três	Quatro	Cinco	Seis	Total
01	14	02	04	06	-	01	27
02	22	-	03	-	01	01	27
03	25	01	01	-	-	-	27
04	-	-	-	-	02	25	27
05	02	-	02	03	03	17	27

6. Em decorrência de sua participação no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, qual a **influência que ele teve em sua prática pedagógica?**
 Utilize a escala de 1 (um) a 6 (seis) em que **1 significa nenhuma influência e 6 significa total influência.**

Quadro 2

Nº	Prática Pedagógicas	Escala 1 a 6
01	Planejamento anual – Plano de Curso	
02	Planejamento das aulas	
03	Percepção de como a criança aprende	
04	Utilizar diferentes modos de organização do tempo, do espaço e do agrupamento dos alunos para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem	
05	Diversificar os instrumentos de avaliação	
06	Definir melhor os objetivos e critérios de avaliação	
07	Melhorar a relação professor/aluno	
08	Sua capacidade de escrever textos	
09	Sua capacidade de entender textos	
10	Sua capacidade de expressar-se oralmente	

Quadro 2

Questão	Influência						Total
	Um	Dois	Três	Quatro	Cinco	Seis	
01	01	01	-	04	07	14	27
02	-	-	01	03	03	20	27
03	-	-	02	02	04	19	27
04	-	-	-	02	04	21	27
05	-	01	-	04	02	20	27
06	-	01	-	06	05	15	27
07	01	01	01	06	05	13	27
08	01	01	02	03	11	09	27
09	-	01	01	02	13	10	27
10	03	01	-	04	10	09	27

7. Considerando que o curso trouxe benefícios, **quanto** estes benefícios contribuíram para que obtivesse maior êxito na alfabetização de alunos com dificuldade de aprendizagem?
 (01) Nenhuma contribuição

(04) Pouca contribuição

(22) Contribuiu significativamente (maior facilidade na tarefa de alfabetizar).

8. Diante desta realidade pergunta-se: O curso possibilitou conhecimento/recursos para que você conseguisse alfabetizar alunos que antes (dos recursos advindos do Profa) não teriam êxito?

01	Sim	23
02	Não	04

9. Contextualize, apresentando uma situação concreta.

Sim:

“Através do Profa., A minha prática pedagógica mudou para melhor e, sem dúvida, os alunos beneficiaram-se com isso, pois a partir do momento que eu passei a compreender melhor as etapas que todas as crianças passam durante o processo de alfabetização, consegui trabalhar melhor a questão do “erro construtivo” sem frustrar a criança. O que mais percebo no final do ano é a qualidade da leitura e a criatividade nas produções das crianças, bem como o prazer pelos diversos tipos de leitura.” (Professora A. Alfabetizadora há 11 anos. Trabalhando na educação há 11 anos).

“Um aluno que está apresentando uma escrita pré-silábica, se for agrupado com uma outra criança que está com a escrita silábica c/v/s ou silábica s/v/s, ela irá progredir em seu estágio também”(Professora B. Alfabetizadora há 13 anos. Trabalhando na Educação há 15 anos).

“Minha postura pedagógica foi aprimorada. Situação: aluno lento na aprendizagem passou a fazer menor quantidade de atividades, porém, estas apresentaram maior qualidade. (Professora C. Alfabetizadora há 10 anos. Trabalhando na Educação há 17 anos).

“Acredito que no processo de alfabetização o professor deve utilizar-se de diferentes meios, instrumentos, métodos ou recursos para obter êxito em seu trabalho. Sendo assim, quando trabalho com a alfabetização de alunos não utilizo apenas recursos do Profa., pois em sala de aula trabalhamos com classes heterogêneas que exigem do professor a diversificação”. (Professora D. Alfabetizadora há 9 anos. Trabalhando na Educação há 9 anos).

“Um aluno que não conseguia avançar em sua hipótese de escrita, após o Profa., conseguiu avançar: formando dupla com outro aluno, através de atividades diversificadas (que o fizeram refletir e avançar) e com a importante intervenção da professora no momento em que está escrevendo e refletindo”. (Professora F. Alfabetizadora há 14 anos Trabalhando na educação há 15 anos).

“O curso ajudou muito minha prática pedagógica e principalmente com relação ao aluno, como ele aprende. Ficou muito claro e óbvio os vários níveis (hipóteses) de escrita, o quanto é importante a intervenção do professor. Em relação aos alunos que antes do Profa. não tiveram êxito, acredito que não mudou muito, pois geralmente os alunos que tinham dificuldades na alfabetização, eram alunos especiais que além da professora precisavam de ajuda de mais

profissionais. É claro que ficou mais claro para mim nas escolhas das atividades que sejam significativas e isto acaba favorecendo que os alunos se alfabetizem mais cedo e com mais interesse em aprender. Adorei fazer o Profa.”. (Professora G. Alfabetizadora há 18 anos. Trabalhando na educação há 18 anos).

“O curso do Profa. me trouxe um conhecimento dos níveis. A partir daí pude perceber em que nível o aluno estava e poder dar suporte para ele avançar e se alfabetizar”. (Professora H. Alfabetizadora há 17 anos. Trabalhando na educação há 17 anos).

“Para aprender a interpretar textos, redigir e refletir sobre eles e sobre a escrita convencional, não basta memorizar definições e seqüências de passos a serem desenvolvidos. É preciso exercitar essas atividades com frequência, para chegar a realiza-las com habilidade e desenvoltura. Procedimentos são aprendidos com o uso. Possuir a habilidade de mobilizar múltiplos recursos, ou seja, de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de por em uso o conhecimento e os recursos disponíveis, são os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal, respondendo as diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão”. (Professora I. Alfabetizadora há 18 anos. Trabalhando na educação há 18 anos).

“No sistema anterior ao Profa., trabalhávamos com o cartaz silábico. Os alunos “decoravam” as famílias silábicas. Hoje eles entendem como se forma o som das sílabas. Trabalhamos mais a escrita espontânea, respeitamos o nível de aprendizagem de cada aluno e valorizamos o que a criança já sabe (conhecimento prévio)”. (Professora K. Alfabetizadora há 18 anos. Trabalhando na educação há 20 anos).

“Após entender melhor a construção da língua escrita, comecei a intervir com os alunos em duplas produtivas com atividades desafiadoras; em que o aluno precisa utilizar as estratégias de leitura e escrita e progredir na construção do conhecimento”. (Professora L. Alfabetizadora há 15 anos. Trabalhando na educação há 15 anos).

“Em nossa escola a dificuldade dos alunos com relação a alfabetização historicamente é significativa. O Profa. em nossa escola possibilitou duas situações que vem favorecendo a alfabetização de alunos com dificuldades, inclusive de outras séries. 1) a utilização mais adequada de recursos, móveis, alfabeto, jogos, etc. 2) agrupamentos diversificados no Projeto Hora (Projeto elaborado pela escola a partir do Profa. que atende os alunos com dificuldades) possibilita um atendimento mais especializado para as crianças em fase de alfabetização”. (Professor N. Alfabetizador há 13 anos. Trabalhando na educação há 20 anos).

“Tínhamos sempre a preocupação de fazermos nossos alunos avançarem de alguma forma na aprendizagem. Idéias foram surgindo no decorrer do curso, nossa escola ousou mais e concretizou a idéia de atender os alunos com dificuldades em alfabetizar-se. Nasceu o Projeto Hora, que possibilita o avanço de todos os alunos, onde os mesmos se agrupam em níveis próximos e conseguem produzir sempre mais e assim elevar sua auto-estima e conseqüentemente, sua aprendizagem”. (Professora O. Alfabetizadora há 2 anos. Trabalhando na educação há 16 anos).

“Tive um aluno que apresentava dificuldade na escrita. Com uso de alfabeto móvel, jogos envolvendo as palavras, escrita de músicas que ele sabia de cor, foi avançando e em pouco tempo estava lendo e escrevendo. O fato de realizar a leitura diária despertou nele um gosto tão forte pela mesma, que até hoje ele é “viciado”pela leitura de gibis e livros diversos”. (Professora P. Alfabetizadora há 4 anos. Trabalhando na educação há 20 anos).

“No ano de 2002, tinha na 2ª série três alunos que não estavam alfabetizados, mesmo trabalhando atividades diferenciadas, não surtia muito efeito. No mês de outubro, por um problema com a turma de alfabetização, a pedido da Secretaria de Educação, comecei a auxiliar a professora e levei os três para trabalhar dentro da proposta do Profa, com listas, cantigas, escritas de textos...enfim, em dezembro eles estavam conseguindo ler”. (Professora Q. Alfabetizadora há 11 anos. Trabalhando na educação há 11 anos).

“O trabalho com listas é um bom exemplo. Anteriormente, fazia-se a escrita de palavras com determinada letra (ex.: r), o que existe uma infinidade de palavras com tal letra. Hoje podemos realizar listas de frutas, por exemplo, bem da realidade do aluno e que quando realizar a leitura, pensará somente em frutas e estará refletindo com qual letra inicia, qual termina, quantas letras, etc.”. (Professora R. Alfabetizadora há 12 anos. Trabalhando na educação há 12 anos).

“Na produção de textos, estudo da palavra toda e não por sílabas. Os nomes como base, entender claramente os níveis de escrita e acompanhar o desenvolvimento. As intervenções são válidas e acalmam o professor pois neste momento conseguimos estar mais próximos e conhecer o crescimento individual”. (Professora S. Alfabetizadora há 7 anos. Trabalhando na educação há 11 anos).

“Alfabetizamos com textos que a criança conhece de cor e isto torna a leitura mais prazerosa e incentiva os alunos a cantarem e a lerem. O curso nos tornou mais seguros e fez acreditar que criança aprende com mais prazer”. (Professora T. Alfabetizadora há 12 anos. Trabalhando na educação há 12 anos).

“Comecei a trabalhar com a 1ª série (alfabetização) no que iniciou o curso do Profa.”. (Professora V. Alfabetizadora há 5 anos. Trabalhando na educação há 10 anos).

“Sou professora de crianças pertencentes à faixa etária de 6 anos (antigo pré-escolar ou CBA1, atual 1º ano), portanto, necessariamente as crianças não precisam se alfabetizar ao término do ano. O que posso dizer é que depois do profa., muitos alunos meus conseguiram se alfabetizar com 6 anos, sem nenhum sacrifício, muito pelo contrário, com muita vontade de aprender. Em relação às crianças com dificuldade, a importância está em saber o que esta criança sabe e pensa em relação à alfabetização (qual sua hipótese) e a partir daí desafia-la com atividades em que a leitura e escrita têm uma função. Para as crianças com dificuldade, mais do que as outras, é preciso mostrar o significado e utilidade de se saber ler e escrever. Como uma criança que já tem dificuldade em compreender sua realidade vai se alfabetizar decorando famílias silábicas?”. (Professora W. Pré-alfabetizadora há 15 anos. Trabalhando na educação há 17 anos).

“O curso proporcionou-me maior conhecimento em relação a alfabetização, ou seja, conhecer os níveis de escrita em que a criança passa e como posso interferir para chegar a escrita convencional. Desta forma, não basta memorizar e sim, planejar atividades de leitura e escrita levando a criança e refletir e analisar o seu erro para chegar a escrita convencional”. (Professora X. Alfabetizadora há 19 anos. Trabalhando na educação há 19 anos).

“Em 2002, havia na minha sala 4 alunos, pelos quais não conseguiam entender como acontecia o processo da escrita dos livros utilizados neste ano. Então realizei com todos da sala a escrita de cantigas infantis, onde os que tinham dificuldades, conseguiam associar e se apropriar da escrita. Pois os mesmos conheciam as cantigas e relacionavam o som da sílaba ou palavra com a letra da música”. (Professora Y. Alfabetizadora há 18 anos. Trabalhando na educação há 20 anos).

“As atividades propostas pelo Profa. facilitam a aprendizagem, pois os alunos se agrupam por níveis de escrita. Aquele que compreende um pouco mais, ajuda aquele que quase está se alfabetizando. As trocas são positivas entre os alunos”. (Professora Z1. Alfabetizadora há 16 anos. Trabalhando na educação há 16 anos).

“O curso do Profa. nos propiciou o entendimento entre a teoria e a prática, porém acredito que esta forma de alfabetizar é um pouco mais lenta pois a criança (principalmente com mais dificuldade de aprendizagem), só sairá do nível em que está se for insistentemente levada à reflexão através das intervenções que são feitas e isso é um ato individual. Já no modo tradicional (silábico), a aquisição do conhecimento é mais coletiva. Essa reflexão individual e evolução da hipótese em que se encontra a criança depende de muitos fatores; entre eles: maturidade, condição social, estrutura familiar... Muitos discordam desse pensamento, mas a minha experiência profissional (principalmente no bairro em que atuo) me faz pensar assim”. (Professora U. Alfabetizadora há 5 anos. Trabalhando na educação há 17 anos).

Não:

“Não, pois nunca havia trabalhado em outro método com a primeira série, sem ser o Profa., porque nunca havia sido professora de 1ª série, iniciei com a 1ª série no ano em que iniciei o Profa. (Professora E. Alfabetizadora há 16* anos. Trabalhando na Educação há 16 anos). * Embora em seu depoimento tenha declarado que iniciou o trabalho de alfabetizadora a partir do Profa.(início em 27/03/2003 e término em 8/7/2004), a professora preencheu no campo 1.9 do questionário que atua há 16 anos no cargo atual (1ª série).

“Não. Os recursos advindos do Profa. contribuíram em minha prática pedagógica no sentido de compreender melhor o processo pelo qual a criança passa até chegar a aquisição da leitura e escrita. Porém não percebi nenhuma mudança ou benefícios que auxiliassem no meu trabalho e no desenvolvimento da aprendizagem em crianças que apresentam dificuldades. (alfabetizar-se)”. (Professora J. Alfabetizadora há 18 anos. Trabalhando na educação há 18 anos).

“A proposta do Profa. é um trabalho mais individual com o aluno e muito agrupamento, sendo as salas com muito alunos dificulta o trabalho e além do mais, muitas coisas (atividades, situações propostas, ficaram vagas). Continuo acreditando que não podemos abrir mão do que já vínhamos fazendo e sabemos que dá certo, precisamos juntar tudo, o velho e o novo e prosseguir, não podemos experimentar com nossos alunos”. (Professora M. Alfabetizadora há 20 anos. Trabalhando na educação há 20 anos).

“Recebo alunos que, segundo a professora anterior, lêem e escrevem textos, às vezes até vejo alguns textos e quando chegam no 3º ano (2ª série), não escrevem ou lêem, ou tem muita dificuldade em grafar as palavras por mais que se faça exercícios. Vejo, ou melhor, percebo que os alunos com deficiências/defasagem sempre apresentam as mesmas nas séries seguintes. Apesar do extenso trabalho que se faz. Creio que um pouco é que eles não têm quem os oriente em casa e também a falta de interesse do aluno. Se vai dever ele faz aquilo e só, se não tem, passa brincando e lhandando T.V. Estudar é só na escola. É problema da professora que não ensinou. Se

nós professores somos exigentes somos vistas como bravas, se somos maleáveis ou não tão exigentes, somos “fracos”, sem interesse no aluno”.

(Professora Z. Alfabetizadora há 10 anos. Trabalhando na educação há 10 anos).

10. Em entrevistas prévias, seis profissionais da educação foram ouvidas e elencaram aspectos positivos do PROFA. Utilize a escala de 1 (um) a 6 (seis) em que **1 significa discordo totalmente do aspecto apontado e 6 significa total concordância.**

Quadro 3

Nº	Aspectos Positivos	Escala 1 a 6
01	Fazer o curso estudando, aprendendo e aplicar o conhecimento	
02	Trabalhar muito a produção de texto	
03	Conhecer os níveis de desenvolvimento da criança na perspectiva de Jean Piaget	
04	compreender como a criança aprende na perspectiva histórico-cultural/ Lev Vigotski;	
05	Agrupamento por níveis de alfabetização (valor sonoro, etc)	
06	Respeito à maneira de como o aluno escreve as palavras/hipóteses de escrita	
07	Melhorou a minha maneira de pensar a aprendizagem dos alunos	

Quadro 3

Questão	Influência						Total
	Um	Dois	Três	Quatro	Cinco	Seis	
01	-	-	-	01	04	22	27
02	01	-	01	-	07	18	27
03	01	-	01	03	08	14	27
04	-	-	02	03	05	17	27
05	-	-	-	01	05	21	27
06	-	-	-	-	03	24	27
07	-	-	-	01	05	21	27

11. Em entrevistas prévias, seis profissionais da educação foram ouvidas e elencaram aspectos negativos do PROFA. Utilize a escala de 1 (um) a 6 (seis) em que **1 significa discordo totalmente do aspecto apontado e 6 significa total concordância.**

Quadro 4

Nº	Aspectos Negativos	Escala 1 a 6
01	Excesso de trabalho para o cursista	
02	Ignorar os conteúdos mínimos de cada série (gramática)	
03	O fato de difundir que não é necessário corrigir os erros dos alunos	
04	Acreditar que os conteúdos vão “aparecendo” com a curiosidade das crianças.	
05	No meio do caminho alguma coisa falhou porque os alunos não aprendem como deveriam	
06	O Profa ensinou a trabalhar com crianças que não têm dificuldade mas não supriu a lacuna de como ensinar a TODAS. O que fazer com estas crianças.	
07	Os alunos chegam na segunda série com muita defasagem de aprendizagem e na grafia correta das palavras. O Profa apregoa que até a 4ª série o aluno aprenderá e não é isso o que acontece.	
08	O Profa afirma que alfabetização não é só aprender a ler e escrever, mas enfatiza apenas este conhecimento.	

Quadro 4

Questão	Influência						Total
	Um	Dois	Três	Quatro	Cinco	Seis	
01	06	05	02	05	05	04	27
02	12	05	01	05	02	02	27
03	13	04	01	06	-	03	27
04	09	04	02	04	04	04	27
05	12	04	02	03	01	05	27
06	13	03	04	01	-	06	27
07	13	-	02	04	02	06	27
08	11	-	03	02	04	07	27

12. Quais os aspectos que você gostaria que fossem considerados ao se planejar um Curso de Formação Continuada? (Quais são as condições que um curso deve reunir para que obtenha sucesso na Formação Continuada de professores visando a melhoria da prática pedagógica) Utilize a escala de 1 (um) a 6 (seis) em que **1 significa nenhuma importância e 6 significa total importância.**

Quadro 5

Nº		Escala 1 a 6
01	Carga horária distribuída durante o ano letivo	
02	Carga horária concentrada	
03	Pesquisa sobre as necessidades/dificuldades encontradas na prática pedagógica, apontadas pelos professores	
04	Duração do curso	
05	Local de fácil acesso	
06	Local confortável	
07	Lanche gratuito	
08	Conhecimento prévio dos objetivos e programação do curso	
09	Participação dos professores no estabelecimento de objetivos e conteúdos	
10	Encontros por série/nível de ensino	

Quadro 5

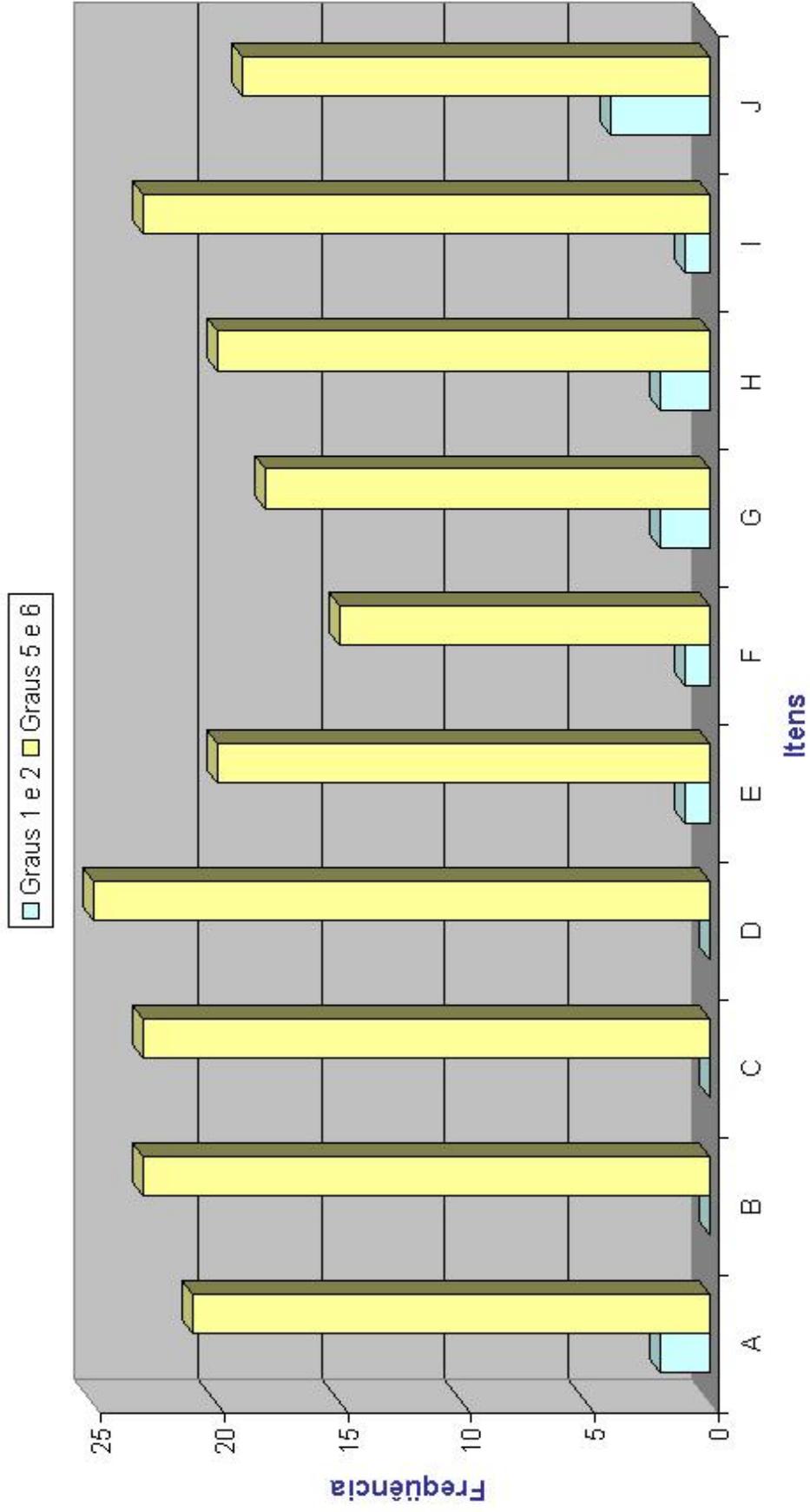
Questão	Influência						Total
	Um	Dois	Três	Quatro	Cinco	Seis	
01	02	-	02	01	03	19	27
02	14	03	04	-	03	03	27
03	-	-	-	02	01	24	27
04	01	-	-	05	06	15	27
05	-	-	01	02	02	22	27
06	-	-	-	04	04	19	27
07	15	02	-	04	02	04	27
08	-	-	-	03	03	21	27
09	-	-	-	04	08	15	27
10	-	-	-	01	04	22	27

APÊNDICE C

TABELAS E GRÁFICOS DOS DADOS COMPILADOS

Práticas Pedagógicas (ROTINA)	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	
	Influência																
01-Planejamento anual/Plano de Curso	5	6	4	5	6	6	6	6	6	4	6	6	5	4	5	2	
02-Planejamento das aulas	6	6	6	6	6	6	6	6	6	4	6	6	5	4	5	3	
03-Percepção de como a criança aprende	6	6	5	6	6	6	5	6	4	5	6	6	6	4	5	3	
04-Utilizar diferentes modos de organização do tempo, do espaço e do agrupamento das aulas	6	6	6	6	6	6	5	6	6	4	6	6	6	5	6	5	
05-Diversificar os instrumentos de avaliação	6	6	6	4	6	6	6	6	6	5	6	6	6	4	5	2	
06-Definir melhor os objetivos e critérios de avaliação	5	6	6	5	6	6	6	6	4	5	6	6	6	4	4	2	
07-Melhorar a relação professor/aluno	5	6	3	4	5	5	6	6	1	4	6	6	6	4	5	2	
08-Sua capacidade de escrever textos	4	6	3	3	1	4	6	5	5	5	5	6	6	4	5	2	
09-Sua capacidade de entender textos	4	6	2	5	6	5	6	5	5	5	5	6	6	5	5	3	
10-Sua capacidade de expressar-se oralmente	4	6	1	1	1	5	5	5	5	4	5	6	6	5	5	2	
Práticas Pedagógicas (ROTINA)	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	Soma	Frequência			Itens	
	Influência		12	34	5-6	Totl											
01-Planejamento anual/Plano de Curso	5	6	6	6	6	5	6	4	6	1	5	138	2	4	21	27	A
02-Planejamento das aulas	6	6	6	6	6	5	6	6	6	4	6	150	0	4	28	27	B
03-Percepção de como a criança aprende	6	6	6	6	6	6	6	6	6	3	6	148	0	4	28	27	C
04-Utilizar diferentes modos de organização do tempo, do espaço e do agrupamento das aulas	6	6	6	6	6	6	6	6	6	4	6	155	0	2	25	27	D
05-Diversificar os instrumentos de avaliação	4	6	6	6	6	6	6	6	6	4	6	148	1	6	20	27	E
06-Definir melhor os objetivos e critérios de avaliação	5	6	4	5	6	5	6	4	6	4	6	140	1	11	15	27	F
07-Melhorar a relação professor/aluno	5	6	6	6	6	4	6	6	6	4	4	133	2	7	18	27	G
08-Sua capacidade de escrever textos	5	6	5	6	5	6	6	5	6	5	4	129	2	5	20	27	H
09-Sua capacidade de entender textos	5	6	5	6	5	6	6	5	6	5	4	138	1	3	28	27	I
10-Sua capacidade de expressar-se oralmente	5	6	6	6	5	6	6	5	6	4	4	125	4	4	19	27	J

PRÁTICA

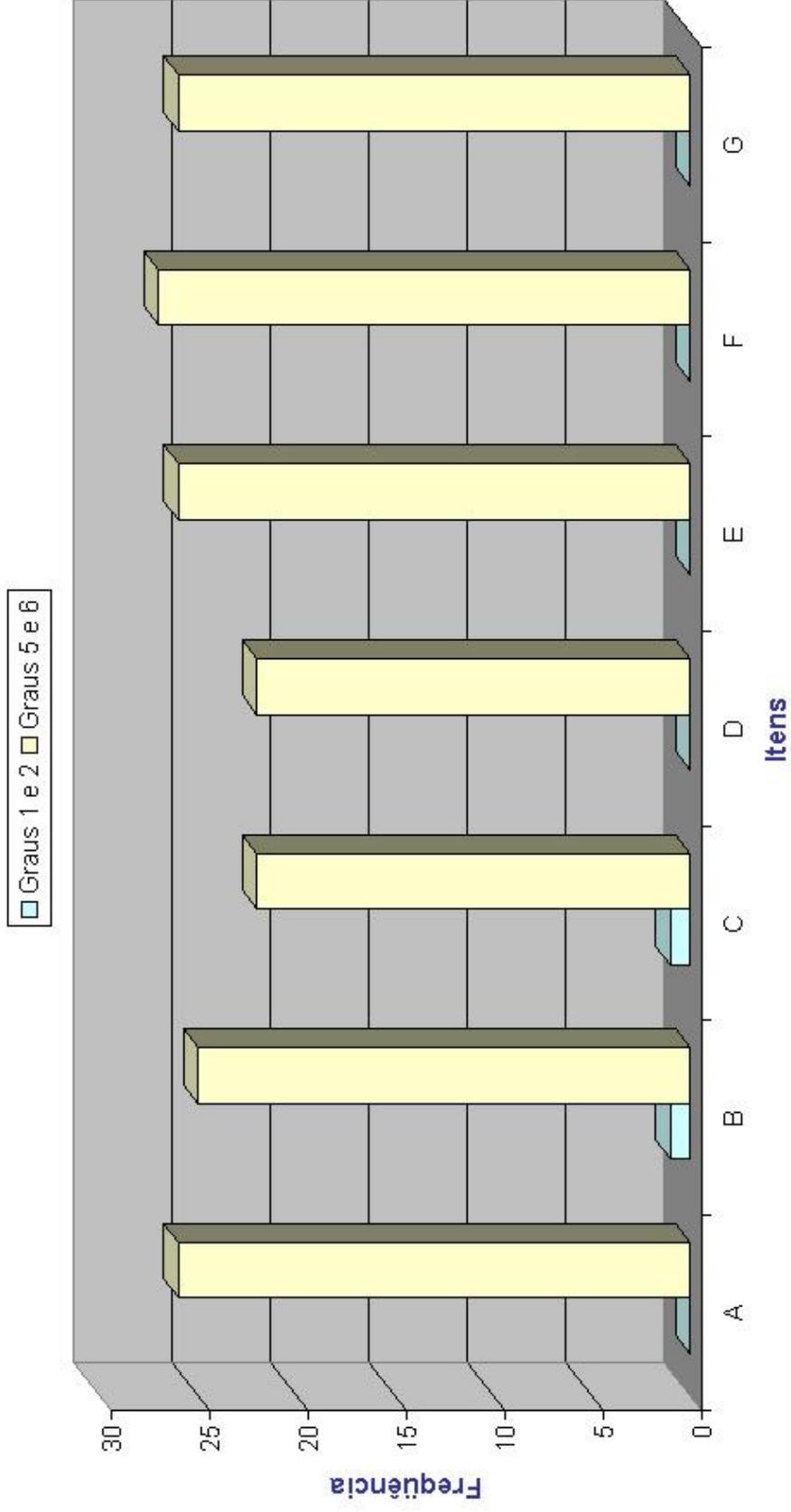


Aspectos Positivos	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14
	Influência													
01- Fazer o curso estudando, aprendendo e aplicando o conhecimento	6	6	4	5	6	6	5	6	6	6	6	6	5	6
02- Trabalhar muito a produção de texto	6	6	5	6	1	5	5	5	5	6	6	6	5	6
03- Conhecer os estágios (níveis) de desenvolvimento da criança na perspectiva piagetiana. D --> A	6	6	3	5	6	5	6	5	5	4	6	5	6	6
04- Compreender como a criança aprende na perspectiva socio-histórica. A --> D	6	6	3	5	6	5	6	5	6	5	6	6	6	3
05- Agrupamento de alunos por níveis de alfabetização (valor sonoro, etc.)	6	6	5	6	6	6	6	6	4	5	5	6	4	5
06- Respeito à maneira de como o aluno escreve as palavras/hipóteses de escrita	6	6	6	6	6	6	6	6	6	5	5	6	6	6
07- Melhorou a minha maneira de pensar a aprendizagem dos alunos	6	6	6	6	6	6	5	6	6	5	6	6	5	6

Aspectos Positivos	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27
	Influência												
01- Fazer o curso estudando, aprendendo e aplicando o conhecimento	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
02- Trabalhar muito a produção de texto	3	6	6	6	6	6	6	6	6	5	6	6	6
03- Conhecer os estágios (níveis) de desenvolvimento da criança na perspectiva piagetiana. D --> A	4	6	6	5	6	5	6	6	1	6	6	5	4
04- Compreender como a criança aprende na perspectiva socio-histórica. A --> D	4	6	6	6	6	6	6	6	6	5	6	6	4
05- Agrupamento de alunos por níveis de alfabetização (valor sonoro, etc.)	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	5	6
06- Respeito à maneira de como o aluno escreve as palavras/hipóteses de escrita	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	5	6
07- Melhorou a minha maneira de pensar a aprendizagem dos alunos	5	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	4	6

Aspectos Positivos	Frequência					Total	Mens
	1-2	3-4	5-6				
Soma							
01- Fazer o curso estudando, aprendendo e aplicando o conhecimento	156	0	1	26		27	A
02- Trabalhar muito a produção de texto	147	1	1	25		27	B
03- Conhecer os estágios (níveis) de desenvolvimento da criança na perspectiva piagetiana. D --> A	140	1	4	22		27	C
04- Compreender como a criança aprende na perspectiva socio-histórica. A --> D	147	0	5	22		27	D
05- Agrupamento de alunos por níveis de alfabetização (valor sonoro, etc.)	153	0	1	26		27	E
06- Respeito à maneira de como o aluno escreve as palavras/hipóteses de escrita	159	0	0	27		27	F
07- Melhorou a minha maneira de pensar a aprendizagem dos alunos	155	0	1	26		27	G

Aspectos POSITIVOS

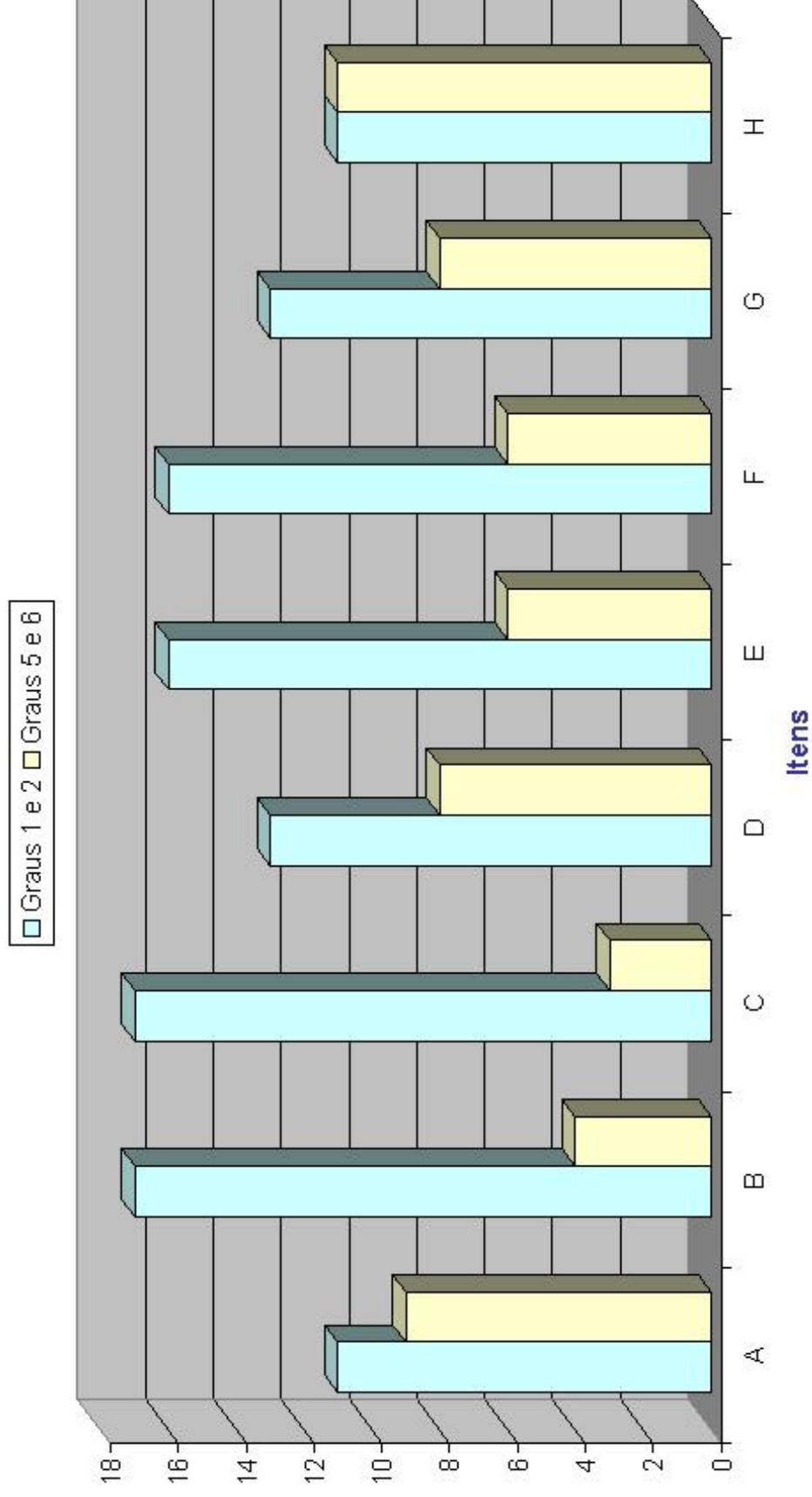


Aspectos Negativos	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14
	Influência													
01- É preciso de trabalho para a carreira.	1	4	3	5	1	2	2	1	6	5	4	5	2	2
02- Ignorar as competências mínimas de cada nível.	1	1	3	4	1	2	2	1	1	5	4	1	4	2
03- O foco de atenção que não é necessário caminhar em dar a conhecer.	1	1	6	4	1	2	2	1	1	6	3	1	4	2
04- Acreditar que as competências vão "apresentar" com o currículo dar a conhecer.	1	1	5	6	1	2	2	2	4	6	5	3	5	4
05- Na maioria das vezes alguma coisa é falhada porque se dá a conhecer não aprendem como deviam.	4	1	1	6	1	2	2	2	1	6	4	1	6	4
06- O Prof. Errou a trabalhar com crianças que não têm dificuldades mas não sabem a leitura de como entrar a trabalhar. O que fazer com estas crianças?	1	1	2	6	1	1	3	3	1	6	4	3	6	2
07- Os alunos chegam na segunda-feira com muita dificuldade de aprendizagem e na terceira começa dar palpites. O Prof. Apesar que até a quarta-feira a última aprendizagem não é para a que acontece.	4	1	1	6	1	1	1	1	4	6	5	4	6	2
08- O Prof. Além que a dificuldade não é apenas ler e escrever, mas enfatiza aprender as mudanças.	6	1	5	6	1	1	3	4	6	6	5	3	6	2

Aspectos Negativos	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27
	Influência												
01- É preciso de trabalho para a carreira.	4	3	4	2	1	1	4	5	1	6	6	6	5
02- Ignorar as competências mínimas de cada nível.	4	2	1	2	1	4	1	6	1	1	1	6	5
03- O foco de atenção que não é necessário caminhar em dar a conhecer.	1	2	4	1	1	4	1	4	1	1	1	6	4
04- Acreditar que as competências vão "apresentar" com o currículo dar a conhecer.	3	3	4	1	1	6	1	4	1	1	1	6	5
05- Na maioria das vezes alguma coisa é falhada porque se dá a conhecer não aprendem como deviam.	2	3	1	1	1	1	2	3	1	1	6	6	5
06- O Prof. Errou a trabalhar com crianças que não têm dificuldades mas não sabem a leitura de como entrar a trabalhar. O que fazer com estas crianças?	1	3	1	1	1	1	2	2	1	1	6	6	6
07- Os alunos chegam na segunda-feira com muita dificuldade de aprendizagem e na terceira começa dar palpites. O Prof. Apesar que até a quarta-feira a última aprendizagem não é para a que acontece.	4	3	1	1	1	1	4	3	1	1	6	6	6
08- O Prof. Além que a dificuldade não é apenas ler e escrever, mas enfatiza aprender as mudanças.	3	5	1	1	1	1	1	6	1	4	1	6	5

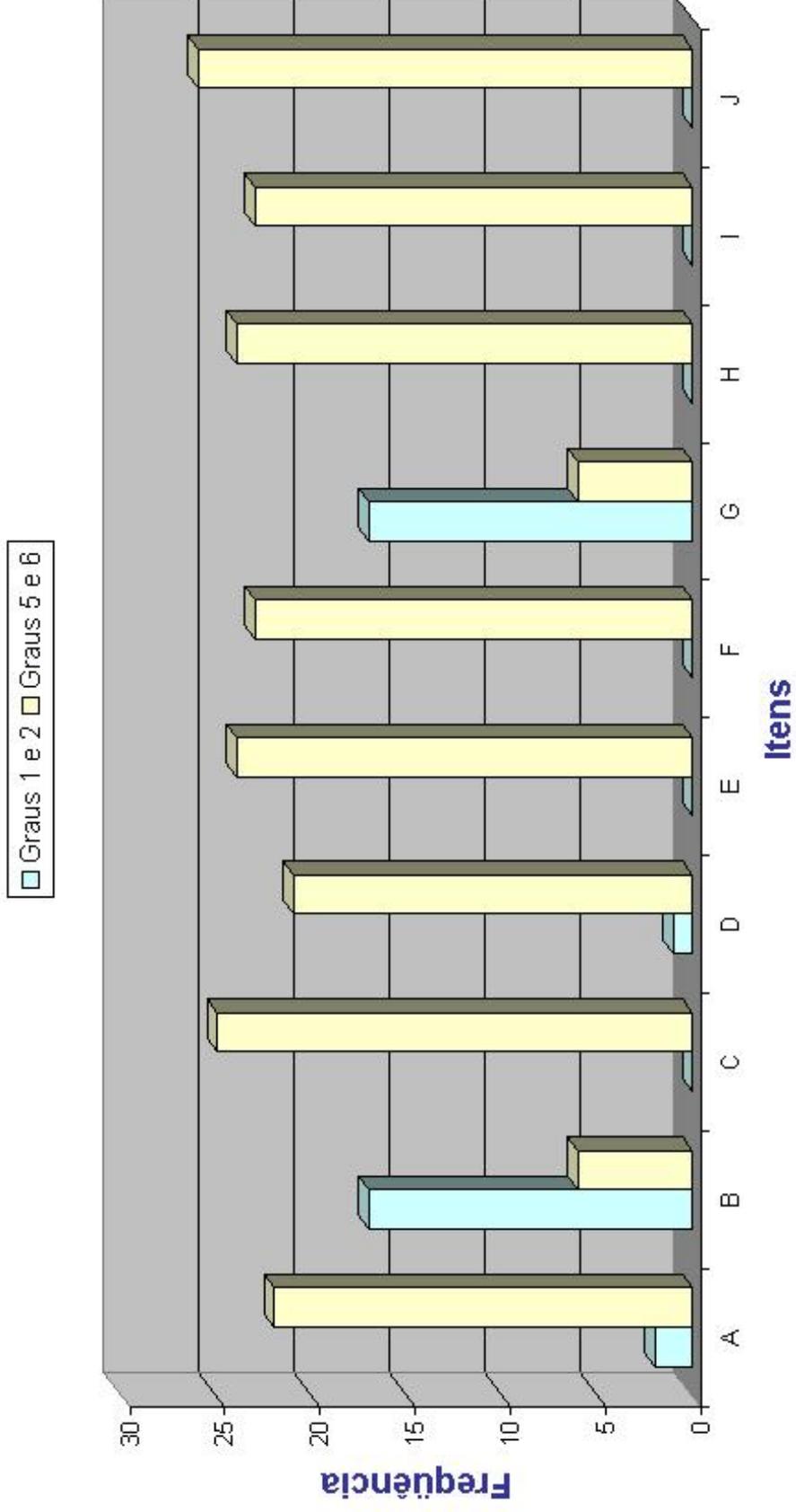
Aspectos Negativos	Frequência						Total	Itens
	Soma	1-2	3-4	5-6	7	8		
01- É preciso de trabalho para a carreira.	91	11	7	9	27	A		
02- Ignorar as competências mínimas de cada nível.	67	17	6	4	27	B		
03- O foco de atenção que não é necessário caminhar em dar a conhecer.	66	17	7	3	27	C		
04- Acreditar que as competências vão "apresentar" com o currículo dar a conhecer.	84	13	6	8	27	D		
05- Na maioria das vezes alguma coisa é falhada porque se dá a conhecer não aprendem como deviam.	74	16	5	6	27	E		
06- O Prof. Errou a trabalhar com crianças que não têm dificuldades mas não sabem a leitura de como entrar a trabalhar. O que fazer com estas crianças?	72	16	5	6	27	F		
07- Os alunos chegam na segunda-feira com muita dificuldade de aprendizagem e na terceira começa dar palpites. O Prof. Apesar que até a quarta-feira a última aprendizagem não é para a que acontece.	81	13	6	8	27	G		
08- O Prof. Além que a dificuldade não é apenas ler e escrever, mas enfatiza aprender as mudanças.	91	11	5	11	27	H		

Aspectos NEGATIVOS



Aspectos a serem considerados em formações	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17
	Influência																
01 - Carga horária distribuída durante o ano letivo	1	6	6	6	1	6	6	5	6	5	6	6	6	3	5	6	3
02 - Carga horária concentrada	6	5	1	1	6	2	1	5	1	5	3	1	6	2	3	1	3
03 - Pesquisa sobre as necessidades/dificuldades encontradas na prática pedagógica, apontadas pelos professores	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	4	5	6	4	6	6	6
04 - Duração do curso	6	5	5	4	6	6	6	5	6	6	5	5	6	4	4	5	4
05 - Local de fácil acesso	6	4	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	3	6	5	6
06 - Local confortável	6	5	6	6	6	5	6	5	6	6	4	6	6	4	6	5	4
07 - Lanche gratuito	4	1	1	1	1	4	6	1	1	5	4	5	4	1	6	2	1
08 - Conhecimento prévio dos objetivos e programação do curso	6	6	6	5	6	5	6	6	6	6	6	6	6	4	6	5	6
09 - Participação dos professores no estabelecimento de objetivos e conteúdos	4	6	5	5	6	5	6	5	6	6	6	4	6	4	4	5	5
10 - Encontros por série/nível de ensino	6	6	6	6	6	6	6	5	6	6	5	6	6	4	5	6	6
Aspectos a serem considerados em formações	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	Soma	Frequência			Itens		
	Influência		1-2	3-4	5-6	Totais											
01 - Carga horária distribuída durante o ano letivo	4	6	6	6	6	6	6	6	6	6	141	2	3	22	27	A	
02 - Carga horária concentrada	1	1	1	2	1	1	1	1	3	6	70	17	4	6	27	B	
03 - Pesquisa sobre as necessidades/dificuldades encontradas na prática pedagógica, apontadas pelos professores	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	157	0	2	25	27	C	
04 - Duração do curso	4	6	1	6	6	6	6	6	6	5	140	1	5	21	27	D	
05 - Local de fácil acesso	4	6	6	6	6	6	6	6	6	6	153	0	3	24	27	E	
06 - Local confortável	4	6	6	6	6	6	6	6	6	5	149	0	4	23	27	F	
07 - Lanche gratuito	1	6	1	2	1	1	1	6	1	6	74	17	4	6	27	G	
08 - Conhecimento prévio dos objetivos e programação do curso	4	6	6	6	6	6	6	6	6	5	154	0	3	24	27	H	
09 - Participação dos professores no estabelecimento de objetivos e conteúdos	4	6	6	5	6	6	6	6	6	5	144	0	4	23	27	I	
10 - Encontros por série/nível de ensino	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	157	0	1	26	27	J	

Aspectos em FORMAÇÕES



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)