

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FÁTIMA GARCIA CHAVES

**O CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE DOCENTES**

UBERABA - MG
2006

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

FÁTIMA GARCIA CHAVES

**O CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Eulália Henriques Maimone.

Uberaba - MG
2006

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

Chaves, Fátima Garcia

C398c O ciclo inicial de alfabetização e a formação continuada de
1 docentes / Fátima Garcia Chaves. -- 2006
172 f. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Eulália Henriques Maimone
Dissertação (mestrado em Educação) -- Universidade de
Uberaba, Uberaba, MG, 2006

1. Professores - Formação. 2. Escola ciclada. 3. Psicologia
histórico-cultural. 4. Educação permanente. 5. Alfabetização.
I. Título.

CDD: 371.12

FÁTIMA GARCIA CHAVES

**O CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
de Uberaba, como requisito parcial, para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Eulália Henriques Maimone
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Prof.^a Dr.^a Marlene F. Carvalho Gonçalves
Centro Universitário Moura Lacerda - CUML

Prof.^a Dr.^a Alaíde Rita Donatoni
Universidade de Uberaba - UNIUBE

RESUMO

Este trabalho é decorrente de uma pesquisa qualitativa, realizada no segundo semestre de 2004, com um grupo composto por quatro professoras alfabetizadoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, de uma escola municipal de Uberaba. A pesquisa delineou-se objetivando conhecer a prática alfabetizadora no espaço sala de aula, visando à formação docente, e possibilitando, assim, a construção de práticas inovadoras. Buscou-se na psicologia histórico-cultural alguns elementos que possibilitassem compreender as relações temporais entre aprendizagem e desenvolvimento. Discutiram-se também as implicações dessas relações para a organização do ensino escolar, demonstrando que os princípios dessa psicologia, enquanto base teórica para a educação escolar, ajustam-se com muito mais propriedade à organização do ensino por ciclos, do que à modalidade de organização seriada. Entendendo o conhecimento como uma construção processual, social e histórica, e, portanto coletiva, a formação continuada de professores se desenvolveu, mediante a troca de experiências, leituras diversas, análises, reflexões, discussão de práticas pedagógicas e construção compartilhada de propostas. As concepções e necessidades das professoras foram registradas por entrevistas, observações e relatos individuais. Nesse sentido, a elaboração de práticas transformadoras aconteceu coletivamente, numa dinâmica interativa, embora fosse necessário investir mais tempo em momentos de formação continuada, visando a melhoria da prática pedagógica e do processo ensino-aprendizagem dos educandos.

Palavras-chave: escola ciclada; formação de professores; psicologia histórico-cultural.

RESUMEN

Este trabajo es resultado de una investigación cualitativa, realizada en el segundo semestre de 2004, con un grupo compuesto por cuatro profesores alfabetizadores del primer ciclo de una escuela municipal de Uberaba. La investigación pretendió conocer la práctica de alfabetización en el espacio del salón de clase, buscando la formación docente, y posibilitando, la construcción de prácticas innovadoras. Se buscaron en la psicología histórico-cultural algunos elementos que posibilitaran comprender las relaciones temporales entre aprendizaje y desarrollo. Se discutieron, también, las implicaciones de esas relaciones para la organización de la enseñanza escolar, mostrando que los principios de esa psicología, como base teórica para la educación escolar, se ajustan con mucho más propiedad a la organización de la enseñanza por los ciclos, que al modelo de organización seriada. Entendiendo el conocimiento como una construcción de proceso, social e histórica, y, por lo tanto colectiva, la formación continuada de profesores se desarrolló, por medio del intercambio de experiencias, lecturas diversas, análisis, reflexiones, discusiones de prácticas pedagógicas y construcción compartida de propuestas. Las concepciones e necesidades de las profesoras fueron registradas por entrevistas, observaciones e relatos individuales. En este sentido, la elaboración de prácticas transformadoras fue colectiva, en una dinámica interactiva, lo cual implicó más tiempo en momentos de formación continuada, para mejorar de la práctica pedagógica y del proceso enseñanza-aprendizaje de los educandos.

Palabras-clave: escuela ciclada; formación continuada de profesores, psicología histórico-cultural.

DEDICATÓRIA

A todos os professores e professoras que lutam no dia-a-dia, com o objetivo de construir uma escola pública mais digna, onde todas as crianças e jovens possam realmente se apropriar da leitura e da escrita. Com especial carinho, às professoras e professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

AGRADECIMENTOS

“Amo o Senhor, porque ele ouviu a minha voz e a minha súplica”.(Salmos, 116:1)

A Deus por ouvir o meu clamor e por ter me iluminado.

Ao meu pai, Ronaldo e ao meu esposo, Nardeli, porque estão sempre presentes em todos os momentos de que preciso. Aos meus filhos Michelle e Matheus pela compreensão, esperança e pelo carinho.

Aos meus queridos irmãos, pelo apoio recebido e por serem pessoas tão especiais para mim.

À Professora Dr.^a Eulália Henriques Maimone, minha orientadora querida que tanto admiro, e a quem agradeço pelo privilégio de tê-la como amiga e orientadora ao longo do processo de elaboração deste trabalho.

Aos professores e professoras do Mestrado em Educação pelas alegrias, pelos debates e encontros, com os quais pude ampliar minhas reflexões e compartilhar pensamentos. Com especial carinho e admiração, às professoras Dr.^a Alaíde R. Donatoni e Dr.^a Andréa M. Longarezi, por terem participado do meu exame de qualificação e pelas contribuições tão relevantes e significativas.

Ao Professor Dr. Luis Eduardo Alvarado Prado pelo carinho, respeito e pela admiração e eterna amizade.

Aos colegas da terceira turma de Mestrado em Educação pelos momentos vividos, compartilhados e inesquecíveis.

À Equipe da Escola Municipal Joubert de Carvalho, à Diretora Leonice, à Vice-Diretora, do turno vespertino Eliana pelo compromisso em suas ações e pela oportunidade e apoio dados a mim no decorrer da pesquisa. Em especial, às professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, por aceitar com serenidade e humor, meu constante olhar sobre suas ações, minha eterna gratidão e carinho. Com vocês aprendi a descobrir a beleza e os diferentes saberes que cada uma tem.

À Renilda Maria Rosa, Diretora do Departamento de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação pela confiança depositada em mim e pelo apoio recebido.

Aos colegas de trabalho pelo apoio e amizade, e a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização dessa minha etapa acadêmica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 - CICLOS: UM DESAFIO PARA OS SISTEMAS DE ENSINO?	12
1.1 A Promoção Automática no Brasil.....	13
1.1.1 <i>Algumas Implicações e Possibilidades</i>	19
1.2 A Proposta de Organização Escolar em Ciclos	21
1.3 A Questão das Idades nos Ciclos de Formação	28
1.3.1 <i>Outras Condições Necessárias à Aprendizagem</i>	37
1.3.2 <i>O Conhecimento e os Ciclos de Formação</i>	40
1.4 A Mediação e internalização: algumas considerações	45
CAPÍTULO 2 - A ESCOLA CIDADÃ EM UBERABA	49
2.1 Os Ciclos de Formação na Escola Cidadã	50
2.2 A avaliação na prática alfabetizadora da escola ciclada	52
CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DOCENTE	60
3.1 O Curso Normal e sua Descaracterização	63
3.2 A LDB e a Formação Docente	68
3.3 A Formação Continuada em Serviço	77
CAPÍTULO 4 - O CONTEXTO DA PESQUISA	83
4.1 A Identificação da Escola.....	83
4.2 A Realidade da Escola.....	84
4.3 A Escolha da Escola.....	86
4.4 A Escolha das Turmas.....	87
4.5 A Coleta de Dados	88
4.6 As Participantes	88
4.7 A Definição dos papéis: professora e pesquisadora	89
4.8 As Ações da Pesquisa.....	93
CAPÍTULO 5 - DIAGNÓSTICO, INTERVENÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO.....	98
5.1 A Formação Continuada das Professoras Alfabetizadoras.....	98
5.2 Problematicando com as Alfabetizadoras	104
5.3 Mudanças observadas	107
5.3.1 <i>Um salto qualitativo grupal ?</i>	107
5.3.2 <i>Sujeitos em transformação</i>	112
5.3.3 <i>Observando a prática de sala de aula</i>	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	142
Apêndice A: Modelo de entrevista	142
Apêndice B: Entrevista com as professoras alfabetizadoras.....	143
Apêndice C: Reflexões coletivas gravadas.....	153
Apêndice D: Autorização	170
ANEXO	171
Anexo A: Relato da professora alfabetizadora	171

INTRODUÇÃO

O ponto de partida para esta pesquisa qualitativa surgiu da necessidade de conhecer o que acontece no espaço sala de aula, como é a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras, com o intento de propiciar momentos formativos significativos às docentes e, paralelamente, aos discentes, pois ambos são imprescindíveis no processo de alfabetização.

Pretendemos com este trabalho propiciar reflexões acerca da prática de sala de aula de quatro professoras alfabetizadoras no primeiro ciclo (turmas de 7 e 8 anos), de uma escola municipal de Uberaba (MG), visando à formação continuada dessas professoras.

Como objetivos específicos, esta pesquisa buscou observar a prática do professor regente e discuti-la coletivamente, levantar, com o grupo de professoras alfabetizadoras, atividades propícias à aprendizagem do alfabetizando, proporcionando-lhe momentos de reflexão e formação, para atuar com autonomia.

Para desenvolver esta pesquisa de intervenção, foi necessário entrar no espaço sala de aula e conhecê-lo, conhecer o trabalho pedagógico de cada professora, ter momentos de reflexões entre professoras e pesquisadora, momentos de socializações coletivas, utilizando textos, observações e discussões de práticas pedagógicas, envolvendo leitura, escrita e jogos didáticos. A prática pedagógica foi o objeto de investigação, sendo observada, discutida e filmada. Entrevistas individuais também aconteceram com cada uma das participantes.

Partimos do pressuposto de que, por meio da formação continuada da docente, ela possa tornar-se mais reflexiva, capaz de analisar sua própria prática e fazer dela fonte de pesquisa para nortear suas futuras ações educativas.

Os textos selecionados apresentavam uma relação com a alfabetização, prática cotidiana vivenciada pelas professoras. As entrevistas tinham como objetivo central oferecer às professoras entrevistadas momentos para que as mesmas pudessem lembrar do seu processo de alfabetização e as memórias dessas professoras entrevistadas pudessem vir à tona, e, assim, imergirem às situações por elas vivenciadas. Tais depoimentos foram analisados, a fim de discutir e compreender a concepção da professora quanto à alfabetização e a sua prática pedagógica.

Fundamentando-se em Magda Soares, percebemos uma postura engajada sobre a alfabetização. Estabeleci interlocuções também com Kullo, Nóvoa e Vigotski, entre outros autores, para discutir a formação docente por meio da prática pedagógica.

Apontamos reflexões coletivas no cotidiano como alternativa necessária para despertar desejos e alimentar as professoras, com descobertas e construção de novos conhecimentos, a partir de sua prática.

Os estudos teóricos realizados, aliados à metodologia de trabalho com as professoras, ancorados na psicologia histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores, deram origem aos cinco capítulos desta dissertação.

No primeiro capítulo, são mostradas as relações entre o referencial teórico de Vigotski e a proposta da escola ciclada, com o objetivo de compreender os desafios apresentados hoje para a formação dos educandos e do educador. Há um enfoque quanto à organização escolar em ciclos, a questão das idades, enturmação, outras condições necessárias à aprendizagem e ao conhecimento dos ciclos de formação.

O segundo capítulo apresenta uma discussão sobre os Ciclos de Formação na Escola Cidadã em Uberaba e a sua forma de avaliação.

O terceiro capítulo trata da Formação Docente, a partir do Curso Normal, a sua descaracterização, o respaldo legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei Nº 9.394/96, quanto à formação, finalizando com o destaque à Formação Continuada em Serviço.

No quarto capítulo, é descrito o cenário da pesquisa, os passos seguidos, desde a escolha da escola e de turmas, coleta de dados, as participantes, definição de papéis, enfim a pesquisa e seu desenvolvimento.

No último capítulo, estão o diagnóstico, a intervenção e a análise do processo de formação, a partir dos dados coletados e refletidos.

Nas considerações finais, é apresentada a análise e a discussão dos resultados da pesquisa, tecendo uma reflexão sobre as possibilidades que se apresentaram com esta pesquisa de se fazer a formação docente, a partir da própria prática pedagógica.

Contudo, existem perguntas que necessitam ser consideradas, para que se possa aprofundar a análise do tema em pesquisas futuras. Quais as metodologias usadas no processo de alfabetização? Há uma sistematização das ações diárias das alfabetizadoras? Como elas desenvolvem a Alfabetização e o Letramento em suas práticas cotidianas? Há momentos de reflexões e trocas coletivas? Esses são aspectos que, necessariamente, serão refletidos para a identificação de como a prática alfabetizadora é caracterizada nesse Ciclo Inicial.

CAPÍTULO I - CICLOS: UM DESAFIO PARA OS SISTEMAS DE ENSINO?

Toda inovação enfrenta dificuldades no processo de implantação, (...) Daí vem o risco de acreditar que o regime de ciclos não funciona e que é preciso dar um passo atrás. Só que o avanço só se faz incorporando os acertos, sem retomar os erros do passado, como a repetência. (SOARES, 2003, p. 42).

Historicamente o sistema educacional vem acumulando elevados índices de reprovação e evasão que impulsionaram a busca de alternativas e implementações de ações para o enfrentamento desses problemas. A implantação da promoção automática foi uma das principais ações implementadas pelos sistemas de ensino que eliminou a reprovação em algumas séries e organizou o ensino em ciclos, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A proposta da promoção automática surgiu no início do Século XX, mas as primeiras experiências concretas iniciaram-se a partir do final da década de 60. Segundo Mainardes (2001), as principais foram realizadas no Estado de São Paulo (Organização em níveis, de 1968 a 1972), no Estado de Santa Catarina (Sistema de Avanços Progressivos, de 1970 a 1984), no Estado do Rio de Janeiro (Bloco Único, de 1979 a 1984). Diversos Estados implantaram o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA, dentre eles: São Paulo e Minas Gerais, em 1985; Paraná e Goiás, em 1988. A essa proposta, acrescentaram outras medidas administrativas e pedagógicas.

A antiga Lei de Diretrizes e Bases (5.692/71) centralizava-se na normatização da vida escolar e concorria para burocratizar todas as relações pedagógicas, incluindo os tempos e os espaços escolares. Ela preservava e acentuava uma hierarquia em relação ao processo de desenvolvimento dos conhecimentos. Os alunos eram promovidos de série a série, com regras rígidas de avaliação de aprendizagem até de bimestre a bimestre; os professores, igualmente, sentiam-se membros dessa hierarquização burocrática, porque eram professores de tal ou tal série; as escolas assumiam, também, essa hierarquização como promoção pela qual lutavam: havia as escolas de séries iniciais, menos valorizadas; as do primeiro grau completo, consideradas superiores às das séries iniciais e, as mais importantes eram as que mantinham o segundo grau.

A possibilidade de organizar o Ensino Fundamental em ciclos é uma das mudanças apresentadas na Nova Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) que em seu artigo 23 diz

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Ela não apresenta a visão de educação escolar anterior preconizada pela LDB de 1971, que acreditava só haver ensino e aprendizagem na aquisição dos conhecimentos transmitidos a partir das grades curriculares. Para as instituições escolares que utilizaram a progressão regular por série, propôs-se o “regime de progressão continuada”, cujas normas são de competência dos respectivos sistemas de ensino (artigo 32, parágrafos 1º e 2º da Lei Nº 9.394/96). Em harmonia com tais diretrizes legais, os Parâmetros Curriculares Nacionais também propõem a organização escolar em ciclos. (BRASIL, 1997).

A progressão continuada diferencia-se da promoção automática – uma idéia desgastada no meio educacional, em razão das formas de sua implantação no Brasil e resultados insatisfatórios, na maioria dos casos. Poli (1998) ao comentar as normas regimentais básicas aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, distingue a promoção automática da proposta de progressão continuada. Segundo ele, a progressão continuada prevê três quesitos: não prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem; obrigatoriedade dos estudos de recuperação para alunos de baixo rendimento e possibilidade de retenção, por um ano, no final do ciclo. Diz ainda o referido autor que se forem retirados esses três itens da progressão continuada, tem-se a promoção automática.

A nova LDB veio abrigar a idéia da organização da escolaridade em ciclos. Vários Estados e Municípios estão implantando ou reformulando propostas já existentes, recolocando a discussão que, a partir da década de 50, configurou a promoção automática. Atualmente, há necessidade de ampliar a discussão desta proposta, considerando-a como uma idéia que, historicamente, criou condições para a proposta de organização da escolaridade em ciclos ou progressão continuada.

1.1 - A Promoção Automática no Brasil

A expressão promoção automática foi consagrada devido a influência que teve o sistema de escolas não seriadas na Inglaterra, em relação ao debate acerca do fracasso escolar na década de 50. Esse evidenciado pelas estatísticas educacionais que mostravam a proporção

e gravidade dos impactos da repetência e da evasão no sistema educacional. Razões de natureza política associavam-se a razões econômicas, tais como a urgência na universalização da educação básica, garantindo a todos a formação comum determinada pelo desenvolvimento do país, que se urbanizava e se industrializava rapidamente. Falava-se, portanto, que a reprovação gerava enormes prejuízos ao sistema educacional, pois reduzia a sua capacidade de atender mais significativamente, a oferta de educação, em um país em que não havia escolas para todos. A esses motivos uniram-se também os de natureza pedagógica e psicológica, mais ligados ao desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos e de valorização da sua auto-estima.

Nesse cenário, o regime inglês de progressão dos educandos com grupos de mesma idade foi também adotado em redes escolares dos Estados Unidos para combater a repetência, e assim, passou mais a cogitar de experimentá-lo no Brasil.

Dessa forma, a promoção automática, ou seja, a proposta de eliminação da reprovação não é recente, apesar de ser implantada no Brasil, com maior ênfase, nos sistemas de ensino a partir da década de 80, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA em vários Estados (São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Goiás e outros).

Apesar das diferentes experiências, a promoção automática na nossa realidade é ainda uma questão polêmica, pois há controvérsias quanto ao seu impacto na elevação das taxas de aprovação e melhoria da qualidade do ensino. Devido ao baixo número de dados das redes que a implantaram, ou ainda, a mantêm, não permite conclusões muito amplas sobre sua validade e eficácia. Da mesma forma, no Brasil, a discussão em torno dessa problemática tem sido rara, indicando a necessidade de ser tomada como objeto de pesquisas. (MAINARDES, 2001).

De acordo com o mesmo autor Mainardes (2001), em linhas gerais, é possível identificar os seguintes períodos da promoção automática no Brasil:

- a) final da década de 50: publicações e discussões sobre a viabilidade da promoção automática, bem como a retomada de afirmações de gestores e educadores do início do século;
- b) de 1968 a 1984: primeiras experiências de implantação (Estados de São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro);
- c) de 1984 a 1990: revisão e reestruturação da promoção automática, combinando-a com outras estratégias, configurando as primeiras experiências de organização da escolaridade em ciclos (Ciclo Básico de Alfabetização em São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Goiás);

d) a partir dos anos 90: a idéia da escolaridade em ciclos foi incorporada aos ideários pedagógicos e reafirmada na Nova LDB, que instituiu o desdobramento do ensino fundamental em ciclos e o regime de progressão continuada. Este período caracteriza-se, ainda, pela realização de pesquisas, avaliações e discussões sobre os resultados desta medida nos sistemas de ensino, bem como pela introdução de mecanismos de progressão continuada fundamental ao longo do ensino.

Silva e Davis (1993, p.7) apresentam importantes reflexões acerca da promoção automática. Para as autoras,

A polêmica em torno da promoção automática vem se acumulando e, à medida que se expande e se inflama, acaba por escamotear a realidade, impedindo o exame da questão central: a incapacidade da escola brasileira de abandonar suas práticas centenárias e virar do avesso sua organização interna.

Analisando os resultados do Ciclo Básico, implantado em São Paulo e Minas Gerais (1985), estes apontaram que o remanejamento de alunos em busca de classes homogêneas, apesar de ser pouco estimulado pelas Secretarias de Educação dos respectivos Estados, continuava sendo empregado, e o trabalho diversificado em sala de aula não fora adotado. As autoras defendem :

a) garantir em todas as séries do ensino fundamental o sistema de promoção automática: a escola precisa enfrentar o problema de reorganizar-se para constituir uma prática diferente. Se a escola não for colocada frente a esta situação, os professores das séries onde não existe a promoção automática mantêm suas antigas práticas e recompõem os níveis de seletividade que existiam antes. Assim, é preciso quebrar o círculo vicioso, tomando consciência de que o regime seriado precisa ser repensado. A promoção automática, ainda que necessária, não é suficiente para garantir a melhoria da qualidade do ensino, e a escola só será capaz de repensar sua organização, quando conseguir livrar-se do fantasma da reprovação. A alternativa proposta pelas autoras, aos Estados que nunca implantaram a promoção automática, é a de introduzi-la, inicialmente num grupo de escolas, na forma de um projeto piloto. Para os Estados que já possuem promoção automática nas séries iniciais, recomendam a expansão para as demais séries, o mais rapidamente possível;

b) organizar as classes apenas, e exclusivamente, por faixa etária, buscando destruir a noção de que é possível e eficiente formar classes homogêneas. As escolas devem perceber as vantagens dos grupos heterogêneos, introduzindo como critério básico da organização das classes a faixa etária dos alunos;

c) desestimular os remanejamentos;

d) instrumentalizar o professor para trabalhar com grupos heterogêneos;

e) estabelecer um sistema de acompanhamento contínuo do processo de implantação da inovação educacional;

f) criar sistemáticas de avaliação e controle que garantam patamares mínimos de desempenho. Tais avaliações devem resultar em diretrizes para reformular o trabalho da equipe escolar;

g) informar a sociedade civil (com dados confiáveis), visando a dar continuidade às mudanças propostas.

Demo (1998) aponta que a promoção automática contém uma idéia que merece consideração, desde que se mantenha o compromisso com a aprendizagem: “promover sem aprender é sucatear a escola e, no fundo, descartá-la como desnecessária”(p. 182). A escola precisa assumir o compromisso com a aprendizagem de cada aluno, “tomando a peito sua dificuldade de aprender, até decifrá-la por completo e, assim, garantir a progressão por mérito”(p.174). Para justificar a progressão continuada, o autor cita algumas concepções empregadas como argumentos favoráveis, mostrando como são usados de modo lacunar e equivocado: importância da auto-estima; respeito aos ritmos próprios de aprendizagem, sem apressar ou pressionar o aluno; crença de que a progressão continuada representa um avanço teórico e prático. A importância e o papel da avaliação da aprendizagem são bastante explorados pelo mesmo autor, que propõe o diagnóstico honesto e profundo por parte do professor em termos dos obstáculos que o aluno enfrenta para aprender. A partir desse diagnóstico evidencia-se a interferência competente do professor para recuperar o aluno. É necessário, ainda, investir na formação do professor por meio de oportunidades voltadas à reconstrução do conhecimento e à elaboração própria, que resultem em inovações na escola e em impacto na aprendizagem dos alunos.

Para Vasconcellos (1999), a organização da escola em ciclos é uma das mais avançadas concepções de educação escolar e uma grande alternativa para a organização do ensino. Para ele, não adianta simplesmente acabar com a reprovação, “podemos cair na mera ‘empurração’, se não nos comprometemos com a tarefa principal: promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos, pautados num projeto de emancipação humana” (p. 94). Entre as várias sugestões apresentadas pelo autor, destacam-se: a participação do professor nas propostas; importância da avaliação da aprendizagem; investimento no professor (formação e condições de trabalho); atendimento ao aluno com dificuldades (monitoria, espaços de revisão, aulas no contraturno; laboratórios de aprendizagem; atendimento individualizado); participação da comunidade e possibilidade de implantação gradativa.

Mainardes (2001) explica que a promoção automática, em sua versão atualizada, no CBA dos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, foi complementada com referencial

teórico para a prática pedagógica e com medidas auxiliares, tais como: estudos complementares para alunos que necessitam de maior tempo para apropriação de conteúdos, renovação das propostas curriculares, formação de professores, Jornada Única e Hora de Trabalho Pedagógico (em São Paulo). Essas condições trouxeram novo sentido à promoção automática, retirando o caráter de medida isolada e pontual. Porém algumas dificuldades ainda permanecem: a fragmentação do processo de formação continuada dos professores; os níveis diferenciados de indiferença dos professores à proposta; as dificuldades no atendimento da heterogeneidade das classes; o desempenho insuficiente de muitos alunos; as estratégias de retenção de alunos (reprovação camuflada); a fragmentada organização do trabalho pedagógico nas escolas (ausência de trabalho coletivo e planejamento conjunto, intervenções sistemáticas e planejadas).

Apesar das inúmeras críticas, vemos, ainda hoje, discentes sendo agrupados em classes, séries, ciclos, sentados um atrás do outro e, recebendo dos professores os conhecimentos acumulados historicamente de forma passiva.

Nesse caso, a avaliação consiste em exigir do aluno, através de provas, a “devolução” dos conteúdos “nele depositados”. No fim, os que conseguem atingir o solicitado, são promovidos para a série seguinte e os demais são reprovados. Portanto, essa é uma concepção conservadora que acaba colocando o peso do fracasso escolar somente no aluno.

Por outro lado, muitos educadores parecem reconhecer e compreender o sentido e o valor pedagógico da progressão continuada. Todavia, muitos discordam e não admitem-na porque isso implicaria em rupturas com concepções arraigadas há muito tempo. Vemos também depoimentos de professores que reconhecem o valor da progressão continuada mas tomam atitudes que a contrariam.

Nesse sentido, é relevante destacar a contribuição de Freitas (2003, p. 30) quando diz

Não foi o professor quem inventou essa lógica: ela faz parte da própria gênese da escola. Não é apenas uma questão de sistema seriado ou não: trata-se de uma concepção de como se organiza todo o trabalho pedagógico, as relações de produção de conhecimento e de poder, em que a existência de séries é apenas mais um elemento, e não o único. Essa lógica é tão comum e corrente, que é dada como certa, sem questionamentos – o professor não tem poder para mudá-la, é obrigado a trabalhar supondo-a.

Entretanto, o mesmo autor (2003) adverte, "quando há falhas na escola, a culpa é colocada, rapidamente, no professor (ou no aluno), e não nessa lógica oculta. É difícil pensar na escola em outro formato que não seja o atual (e que não foi criado por acaso)".

A escola é uma instituição social que opera em uma sociedade hierarquizada economicamente. Isso implica a criação na escola, não apenas de caminhos diferenciados de progressão, mas também educandos diferenciados que ocuparão posições diferenciadas na estrutura socioeconômica.

Contudo, a escola não é neutra e ingênua em sua organização. “Ela é modulada por fatores que ocorrem fora dela e que “disputam” a definição de seus espaços e tempos”. (FREITAS, 2003, p. 33). O mesmo autor (2003, p. 34) explica

Também no passado acreditou-se que, se controlássemos melhor o professor, introduzindo os especialistas na escola – coordenadores, supervisores, e aprimorássemos a gestão da escola e a preparação dos professores, os problemas seriam resolvidos. Antes, como agora, essa abordagem se esquece de que os problemas da escola, os mais graves, têm origem histórico-social. Há uma lógica constituída e que reage à mudança de sua função social predominantemente excludente e seletiva. Daí as dificuldades da progressão continuada e dos ciclos, para se instituírem e para alterarem as regras do jogo da escola.

Nessa perspectiva, a escola organiza seu fazer pedagógico sob funções sociais que são atribuídas a ela. Contrariar essa lógica é, no âmbito de nossa sociedade atual, um processo possível apenas como resistência à escola convencional. Isso não diminui sua importância como possibilidade, mas alerta para seus limites. (FREITAS, 2003).

O mesmo autor menciona que é preciso envolver os pais no processo de implantação dos ciclos, para que possam apreciar o lado formativo da educação nos ciclos e deixar de ver a escola como local em que se deva aprender apenas Português e Matemática. Os pais estão sempre prontos para um diálogo sobre o futuro dos filhos, sobre a importância de uma formação sólida num mundo violento, cheio de riscos.

Hoje, promoção automática significa quase que a extinção da retenção, objetivando exclusivamente, a melhoria de índices de aprovação, que, por sua vez, implicam em melhores índices financeiros e eleitorais. Por essa razão, promoção automática tem sido objeto de rejeição em favor da expressão progressão continuada. Nesse sentido, é importante explicar que a retenção ocorre no final de cada ciclo.

Se por um lado, promoção automática implica em avanço numa determinada turma, por outro, progressão continuada implica em garantia de avanço dentro de um ciclo (PARO, 2001). Em essência, ambas têm a mesma finalidade e, assim, não há sentido em manter a distinção, embora ela exista.

Concordamos com Gatti (2002, p. 5, apud TEIXEIRA, 2004, p. 16) que o uso da expressão *promoção automática* soa pejorativo e

ofende os professores enquanto profissionais de ensino, uma vez que estes, de fato, acompanham seus alunos que, se progridem, é porque aprenderam alguma coisa. Mas, (...) usa-se a mídia, com diferentes interesses e valores, e o professor, na sua condição cotidiana, diria até, na sua alienação cotidiana, talvez não tenha tomado consciência da pecha que lhe é atribuída – e aos diretores – pois os processos avaliativos não foram abolidos, nem os processos de recuperação, etc., e, se há promoção automática, é ele que a faz na escola, o que significaria dizer que ele não está trabalhando com essa criança os duzentos dias letivos, porque, se é para promover automaticamente, é automático. Se é automático, é alguma coisa que vai de per si. Não há trabalho, não há esforço. Não se está fazendo nada. É uma maneira de depreciar o magistério, a escola pública.

Nesse sentido, preferimos utilizar a expressão progressão continuada.

Apesar dos esforços, a reprovação ainda não foi eliminada no final do ciclo, e a promoção automática trouxe novas dificuldades, novas necessidades, novos desafios a serem enfrentados.

1.1.1 - Algumas Implicações e Possibilidades

Sabe-se que a reprovação é negativa em qualquer sistema de ensino. Ela traz repercussões negativas para os alunos (autoconceito negativo, estímulo à evasão) e para o próprio sistema de ensino (desperdício de recursos, congestionamento do sistema). Por um lado, entende-se que a promoção deveria ser uma qualidade inerente ao sistema, mas por outro, a implantação de ciclos ou regime de progressão continuada precisa ser atenciosamente acompanhada e avaliada, com a finalidade de evitar, tanto o rebaixamento da qualidade do ensino, quanto o não atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Entre as implicações positivas da organização por ciclos ou a progressão continuada, destacam-se, segundo Mainardes (2001, p. 48-49)

- a) avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e cria a necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas da própria organização escolar;
- b) agiliza o fluxo de um maior número de alunos, contribuindo para a diminuição do desperdício de recursos financeiros. Pode também gerar a necessidade de expansão da oferta das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio;
- c) descongestiona o sistema, possibilitando o acesso à população escolarizável que se encontra fora da escola. Pode ocorrer, ao contrário, maior concentração de alunos nas séries nas quais é permitida a reprovação;

- d) garante aos alunos maior permanência na escola, elevando assim as médias de escolaridade, em termos de anos de estudo;
- e) exige a destinação de maiores recursos para a educação a fim de garantir as condições adequadas;
- f) implica em mudanças nas concepções e práticas pedagógicas;
- g) implica igualmente numa mudança de atitude dos pais, que deixariam de se preocupar apenas com a aprovação, passando a se interessarem, também, pelo conhecimento que seus filhos estariam adquirindo na escola, bem como pela necessidade de assumir a responsabilidade da frequência à escola no período regular e nos períodos destinados ao reforço ou recuperação.

Entre as possíveis implicações negativas, pode-se mencionar:

- reprovação ou para atender interesses economicistas, sem preocupação com a elevação da qualidade de ensino e socialização efetiva do conhecimento. A promoção automática pode atenuar os índices de poder ser implantada apenas como solução formal para as taxas de reprovação, sem resolver o problema real – o da aprendizagem dos alunos. Conjuntamente, torna-se necessário garantir a aprendizagem efetiva dos alunos para que promoção formal corresponda à promoção real;
- a descontinuidade administrativa e a falta de sustentação para estes programas poderá causar grandes danos para o fortalecimento da escola, para o desempenho dos professores e para a aprendizagem dos alunos, tornando-os totalmente desacreditados e de permanência insustentável nos sistemas de ensino;
- a ausência de trabalho coletivo na escola e a falta de estratégias de supervisão, acompanhamento e apoio aos professores, bem como de projetos pedagógicos consistentes, podem inviabilizar a efetivação de tais medidas ou, ainda, estimular a criação de práticas que visem a amoldar as novas orientações às práticas anteriores.

Com isso, queremos dizer que não se trata apenas de que os ciclos através da promoção automática, promovam todos os alunos, mas, basicamente, que a reprovação nega aquilo que as ciências da Educação vêm explicitando há muitos anos sobre a não linearidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento, e sobre os danos psicopedagógicos da reprovação.

Assim, o ciclo é uma forma de organização do ensino básico que procura garantir que as diferenças de ritmos de aprendizagem sejam respeitadas, dando-se tempo para que todos tenham a oportunidade de aprender. Está associado à intenção de assegurar à totalidade dos discentes, a permanência na escola e um ensino de qualidade.

Não podemos ingenuamente pensar ou afirmar que a forma que a escola assumiu na sociedade capitalista, se volte para um ensino que contemple tudo a todos. Nesse sentido,

Freitas (2003, p. 18) adverte que esse pode ser o nosso desejo, porém está longe de ser o compromisso social da escola na atual sociedade e explica

A razão é que há uma hierarquia econômica fora da escola que afeta a constituição das hierarquias escolares – queiramos ou não, gostemos ou não. Que elas não sejam deterministas, que possam ser alteradas mais para lá ou mais para cá, somente afirma sua existência. Não bastasse isso, há uma sociedade constituída sob a égide da competição. Como podem todos aprender tudo?

O referido autor (2003) afirma que toda essa lógica nos faz duvidar da função social da escola proclamada pelos liberais: “ensino de qualidade para todos”. Nesse enfoque, é interessante ressaltar que, foram os próprios liberais que denunciaram a lógica maldosa dos espaços e tempos escolares há pelo menos 40 anos.

Se oferecemos a todos os alunos um único tempo de aprendizagem, todos, com certeza, vão caminhar a seu ritmo dentro desse mesmo tempo, estaremos dessa forma, produzindo a diferenciação dos desempenhos dos alunos, logo, uns desempenham mais e outros menos. Nessa perspectiva, unificar o nível elevado de desempenho para todos, há que se diversificar o tempo de aprendizagem. Para isso, é preciso permitir que cada educando avance a seu ritmo usando todo tempo que lhe seja necessário.

Portanto, não basta oferecer ao educando todo tempo necessário, ele precisa de condições e situações diferenciadas para aprender. De forma que esse tempo adicional necessário seja oferecido pela escola, aos educandos em processo de aprendizagem.

Sabemos também, que a sua implantação não é tarefa fácil. Pelo contrário, exige-se muito, pois demandam mudanças na concepção de conhecimento e aprendizagem, na questão do espaço e tempo escolar, inclusive, para romper com as concepções de educação na qual fomos formados e alicerçamos nossa prática pedagógica ao longo desses anos, vindo a constituir um caminho para a democratização do ensino.

1.2 - A Proposta de Organização Escolar em Ciclos

A história da organização em ciclos não é recente. Desde a década de 60 do século XX, há iniciativas de implantação dos ciclos.

Na década de 80, período de transição democrática, vários Estados e Municípios reestruturaram o ensino fundamental a partir das séries iniciais. Esse processo de reorganização, que tinha como objetivo minimizar o problema da evasão e repetência escolar,

adotou como princípio orientador a flexibilização do sistema de seriação, abrindo assim a possibilidade de o currículo ser trabalhado por um período de tempo maior respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam.

Desse modo, a seriação inicial cedeu lugar ao Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), propiciando maiores oportunidades de escolarização voltada para a alfabetização efetiva das crianças.

Percebemos que muitas objeções têm sido feitas aos ciclos. Com certa frequência, tem se alegado que a implantação dos ciclos em grande parte das redes públicas de ensino, seria o grande responsável pelos resultados desastrosos, principalmente, os referentes à leitura e escrita com que nos deparamos atualmente.

Tem se alegado também que a não-reprovação de alunos teria contribuído, diretamente, para a elevação do número de analfabetos funcionais, quer dizer, embora dominem as habilidades básicas do ler e do escrever, não são capazes de utilizar a escrita na leitura e na produção de textos na vida cotidiana. Com certeza, os ciclos trazem à escola novos problemas e pede uma nova organização. Mas, o problema da não aprendizagem da leitura e escrita não é, de forma alguma, novo, apesar dos avanços das últimas décadas.

As estatísticas da época, mostram que, em meados da década de 80, e, portanto, antes da implantação dos ciclos, de cada 1000 crianças que iniciavam a 1ª série, menos da metade chegava à 2ª série; menos de um terço conseguia atingir a 4ª série, e menos de um quinto conseguia concluir o Ensino Fundamental. (SOARES, 1986).

A autora (1986) salienta que não havia analfabetos na escola, ou, sua presença não era percebida, porque, em função justamente da reprovação, eles se concentravam na 1ª série, ou porque, devido à evasão, eles abandonavam a escola.

Para Freitas (2003, p. 79), o que o ciclo faz é manter o aluno que não sabe ler na escola, enquanto no regime seriado ele é “expulso”. Dessa forma, na escola seriada ele não era detectado nas séries mais avançadas. Entretanto, agora, permanecendo na escola, esse aluno fica dentro do sistema denunciando a má qualidade do ensino.

Nesse sentido, podemos perceber que os ciclos trouxeram a visibilidade a esse fenômeno que era camuflado, porém, a escola continua produzindo analfabetos, não criando mecanismos para, coletivamente, mudar essa realidade. Na maior parte das vezes, o professor continuou fazendo sozinho o seu trabalho, sem a contemplação de mudanças e de uma formação adequada, que possam auxiliá-lo em seu fazer pedagógico.

Para as políticas públicas neoliberais, a repetência e a evasão geram altos custos para o Estado, referentes ao fluxo e ao custo do fluxo. A questão de uma melhor qualidade da escola entra como geradora de gastos menores. O que se percebe não é a eliminação da retenção ou da evasão, mas sim, seu lado econômico. A atenção se volta para o ensino das disciplinas básicas, Português e Matemática, e não para a formação humana, como defendemos neste trabalho, e como prega a educação oficial. Dessa forma, o objetivo central da escola é a aprendizagem das disciplinas e não a formação humana dos educandos.

Freitas (2003) ousa propor que, junto com a defesa dos ciclos, deveria vir a adoção da escola de tempo integral visando a instrução associada à formação.

Os ciclos constituem uma forma de organização do trabalho escolar que busca, por um lado, responder melhor aos processos de aprendizagem e, por outro, criar condições efetivas para uma educação escolar democrática e inclusiva. Na sua essência, colocam em questão o sistema escolar seriado e os obstáculos criados no processo de formação dos alunos: sua organização em graus de ensino, seus pressupostos de linearidade na aquisição do conhecimento, de pré-requisitos, de seqüenciação rígida dos conteúdos, a idéia de homogeneidade contida na noção de classe, a fragmentação e a desarticulação curricular, tudo isso lhe conferindo um caráter seletivo e excludente. (BARRETO, 1999).

É a partir dos conteúdos que são definidos os graus, as séries, a organização da grade curricular, a avaliação, os critérios para a aprovação e reprovação dos alunos. Na seriação, os períodos são divididos em anos letivos, com base no pressuposto de que os alunos são capazes, todos e ao mesmo tempo, talvez com insignificantes variações, de aprender uma série de conteúdos, ordenados e distribuídos ao longo dessas etapas bem padronizadas, sendo que tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem, seguiriam uma linha bem determinada no decorrer do tempo escolar. Assim, se o aluno não obtiver o aproveitamento mínimo, subentende-se que é melhor retê-lo para que se permita outra oportunidade de amadurecimento. Uma outra crítica dirigida à escola seriada é que, ao organizar suas ações em torno de um currículo disciplinar, voltado para a inserção do aluno no mercado de trabalho, termina por, na perspectiva vigotskiana, negligenciando dimensões essenciais da formação humana, distanciando-se das práticas sociais e dos processos de produção cultural, que se constituem fora de seu âmbito. Sua organização curricular causa, também, um distanciamento entre os saberes escolares, os sociais e aqueles que compõem o repertório de conhecimentos que os alunos constroem em sua vida cotidiana.

Na perspectiva vigotskiana, a escola é um espaço de comunicação e de formação humana criado historicamente para o desenvolvimento das novas gerações. Os conhecimentos que o ser humano foi desenvolvendo ao longo de sua evolução e que não são transmitidos pelas simples vivência em outros espaços, são socializados na escola que, dessa forma, tem um papel muito importante no desenvolvimento do ser humano. Logo, a escola proporciona aos educandos a ampliação de sua experiência e estas estão relacionadas às vivências que os educandos têm fora do espaço escolar. Essas vivências estão conectadas ao momento histórico.

Nesse sentido, Leontiev (1978, p. 291) contribui quando afirma:

O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação. Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação (...).

Nesse enfoque, a organização escolar em ciclos de formação¹ altera, fundamentalmente, a relação que a escola mantém com os conhecimentos construídos historicamente, sem no entanto, reduzir a sua importância. Essa perspectiva apóia-se nos avanços teóricos sobre a formação humana e os processos de construção do conhecimento, e questiona de forma radical a concepção de transmissão linear da escola seriada, a qual resulta numa relação passiva e acrítica do aluno perante o conhecimento que, por sua vez, acaba perdendo sua vinculação com a realidade social, com o contexto, e com a sua historicidade.

Nos ciclos, os períodos são mais prolongados e o pressuposto básico se difere: os alunos não aprendem todos, e ao mesmo tempo e da mesma forma, uma mesma série de conteúdos, nem a aprendizagem, nem o desenvolvimento segue uma lógica linear. Além disso, as fases pelas quais os alunos passam em seu desenvolvimento não podem ser contidas num período curto, como o ano letivo, por exemplo. Portanto, não se reprova o aluno.

Construir conhecimento e aprender não são processos lineares. Eles supõem avanços, retrocessos e períodos de latência. E não se concretizam somente através do contato do aluno com o conteúdo. É necessário que o aluno desenvolva, também, formas de ação e procedimento para elaborar esse conteúdo. Cabe ao professor orientar o aluno nesse processo, fazendo as mediações necessárias para que ele se efetive. O regime de ciclos considera no

¹ Ciclo de formação é uma organização do tempo escolar que procura adequar o processo de escolarização às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. (LIMA, 1997).

desenvolvimento da ação pedagógica, as diversidades sociais, culturais, os diferentes ritmos de aprendizagem, as diferenças de gênero, de classe, entre outros aspectos. A escola voltada para a formação humana tem como compromisso a aprendizagem de todos os alunos e a questão da avaliação e da reprovação tem de ser colocada no contexto das relações que ocorrem no interior da sala de aula, da escola e da sociedade.

O regime de ciclos não cria hierarquização de conhecimentos, nem se estrutura numa lógica seqüencial. Logo, não pode funcionar com os mesmos critérios da seriação. Por outro lado, é necessário considerar a questão da qualidade.

Rodrigues [199-] surpreende-se com a afirmação de que se está quebrando a qualidade da educação escolar, especialmente a pública. Para ele, não é isso o que tem se presenciado em inúmeras discussões sobre a Educação. Há uma enorme crítica à sua qualidade, e não é a introdução dos ciclos que influirá para torná-la pior. O que se busca é exatamente o contrário, ou seja, a reversão da estrutura excludente da escola, o fortalecimento do trabalho coletivo, a relação mais dialógica entre o saber sistematizado (conteúdo escolar) e as vivências dos alunos, com ênfase assim, na superação do regime seriado e na reprovação do aluno.

No atual contexto educacional, podemos salientar que a organização escolar em ciclos não pode ser implantada enquanto medida isolada. É necessário, nas redes de ensino, de um projeto educacional amplo e consistente, com princípios pedagógicos definidos, um currículo comum, investimentos na formação continuada de professores, garantia de melhores condições de trabalho, democratização da escola em todos os níveis, conscientização dos pais e alunos, espaço para que os educadores possam participar ativamente na formulação deste projeto pedagógico, deixando de ser meros executores, tornando-se autores e atores. Concordamos com Mainardes (2001) quando se refere a um projeto educacional. Pensamos também num projeto pedagógico articulado a um projeto social e histórico de sociedade, que tenha como meta, a elevação global das condições de vida da população, pois, se queremos educandos construtores de um novo mundo e de novas relações, a escola deve ser o palco dessa aprendizagem e ter um projeto político-pedagógico que aponte para tal direção.

Neste sentido, muitas propostas consistentes já foram implantadas nos últimos anos, como por exemplo a proposta da Escola Plural, de Belo Horizonte, Escola Cidadã, de Porto Alegre, Multieducação, do Rio de Janeiro, algumas com mais êxito, outras com menos. Cada

uma, por caminhos diferentes, vem procurando reordenar os tempos da escola, os limites, as possibilidades e os impasses destas e das políticas públicas que cercam sua implantação.

Contudo, foi o projeto político-pedagógico da Escola Plural, que pode ser encontrado na rede de ensino da Secretaria Municipal de Belo Horizonte, que deu aos ciclos de formação os principais delineamentos, transformando-os numa referência nacional. Ele associou à concepção dos ciclos, as relevantes orientações contemporâneas para a educação, conferindo a estes, grande densidade teórica e política.

A progressão continuada foi instituída no Estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação (CEE, Deliberação Nº 9/97) e adotada pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), a partir de 1998, na forma de ciclos para o ensino fundamental, regular ou supletivo.

Bertagna (2003, p. 81) ao examinar a progressão continuada no referido estado aponta

(...) A denominação progressão continuada foi adotada, como enfatizam diversos texto oficiais, porque extrapola a compreensão da aprovação automática no sentido apenas de implementação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender. Então, sempre ocorrerá progresso de aprendizagem, mesmo que em níveis diferentes. Atrelada a essa concepção, está o respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Cada qual tem o direito de se desenvolver no seu ritmo natural, e a escola, portanto, deve garantir a aprendizagem do aluno.

Essa explicação, tem como ponto básico os ritmos diferenciados de aprendizagem, que subtende-se como um dado natural da realidade. Quanto à escola, sua responsabilidade é garantir a aprendizagem do aluno a partir dos seus recursos, que devem ser eficazes, e, com referência a isso, Freitas (2003, p. 25) esclarece

que a escola deve ser uma escola com equidade e eficácia. Com equidade porque deve ensinar a todos e eficaz porque não basta ensinar pouco a todos, e sim, muito a todos – a despeito da desigualdade social do lado de fora da escola. Na prática, entretanto, a escola não é receptiva a esta nova lógica, dos tempos de aprendizagem diferenciados, como mostra a prática da progressão continuada em vários estados.

Portanto, a questão não é somente tornar a escola eficaz, mas, debater a direção dessa eficácia e discutir o conceito de qualidade, pois aprender bem os conteúdos não é suficiente, se levarmos em conta as outras lógicas que permeiam a estrutura escolar.

Nessa perspectiva, a escola eficaz, seria aquela que, além de ensinar o conteúdo, prepara o educando (cidadão) para a autonomia e para a auto-organização, para a intervenção na sociedade com vistas a torná-la mais justa, no sentido da eliminação da exploração do homem pelo homem. Enfim, tudo depende dos fins que atribuiremos à ação da escola. (FREITAS, 2003).

Segundo o mesmo autor (2003), para o sistema, ideologicamente, é importante ter todas as crianças dentro da escola. Este estar dentro da escola já favorece o ensino das relações sociais hegemônicas ali bem presentes: submissão, competição e obediência a regras.

Podemos encontrar diversas formas de periodizar o tempo escolar nas várias propostas pedagógicas de ciclos. Há casos em que os ciclos são divididos a partir da união de duas séries, e outros com períodos mais longos, de 3 ou 4 anos, conforme as considerações quanto às etapas ou ciclos de desenvolvimento humano. Nesse segundo caso de periodizar os ciclos, os períodos de três anos, as fases são definidas como infância (1º ciclo), pré-adolescência (2º ciclo) e adolescência (3º ciclo). Evidencia-se nessa versão, as fases do desenvolvimento humano do educando, suas características pessoais e as vivências socioculturais, elementos que dar-se-ão parâmetros ao professor, e a estrutura da escola é repensada com maior profundidade.

Logo, podemos notar que, a lógica da seriação é constituída a partir de um determinado tipo de organização sociopolítica que, historicamente, construiu a escola com uma função social excludente e de dominação. Os ciclos desejam contrariar essa lógica. Nesse sentido, Freitas (2003, p. 60) destaca

não basta que os ciclos se contraponham à seriação, alterando tempos e espaços. É fundamental alterar também o poder inserido nesses tempos e espaços, formando para a autonomia, favorecendo a auto-organização dos estudantes. Isso significa criar coletivos escolares nos quais os estudantes tenham identidade, voz e voto. Significa fazer da escola um tempo de vida, e não de preparação para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar.

Em todos os casos, há a necessidade de ajuste do ensino escolar aos diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento, que as crianças apresentam no decorrer dessas fases. Nota-se também, em todos os casos, com maior ou menor ênfase, a sustentação dessas propostas em premissas da psicologia histórico-cultural.

A relação entre essas categorias é dialética, de modo que, na concepção vigotskiana, as duas só podem estabelecer entre si relações de reciprocidade. Ou seja, na teoria, se por um lado, há que se levar em conta uma certa maturidade de determinadas funções para a aprendizagem de certos conteúdos, por outro, a aprendizagem desses conteúdos potencializa o desenvolvimento dessas funções, criando condições para outras aprendizagens e elevação do nível de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1998).

Nesse sentido, considerando a questão à luz da psicologia histórico-cultural, segundo a qual o desenvolvimento psicológico está dialeticamente relacionado com a aprendizagem –

em sentido amplo – sendo que esta potencializa aquele, então nos parece legítimo supor que não é o ensino que deve ajustar-se ao grau de desenvolvimento alcançado pelo aluno, mas exatamente o contrário. Ou seja, “o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado”. (VYGOTSKY, 1998, p. 104). E isso nos leva ao fato de como a psicologia histórico-cultural concebe a relação temporal entre aprendizagem e desenvolvimento. É nesse aspecto da teoria que encontramos fortes explicações para a defesa dos ciclos, de que a psicologia histórico-cultural ajusta-se com muito mais propriedade a essa forma de organização da atividade escolar em ciclos, do que em relação ao sistema seriado.

1.3 - A Questão das Idades nos Ciclos de Formação

Os Ciclos de Formação caracterizam-se numa nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encaram a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe a enturmação dos educandos onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos), pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos).

Perrenoud (2000) alerta para o risco da criação de ciclos que não rompem, de fato, com a estruturação em graus sucessivos, mantendo a lógica da produção de desigualdades de aprendizagem. Um ciclo de aprendizagem é uma unidade integral, que não se decompõe em níveis sucessivos. Não se caracteriza apenas pela continuidade do processo do aluno, com a extinção das retenções, mas, sobretudo, por uma forma de estruturação do ensino, que promova situações criadoras de aprendizagem e de progressão do aluno no seu processo educativo.

O ensino tem um papel fundamental em todo o sistema de organização da vida da criança, determinando seu desenvolvimento psíquico. Na perspectiva vygotskyana, a tarefa do professor é ensinar à criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só, e é tarefa do processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do sujeito. Segundo Vigotski (1996), o próprio processo de aprendizagem realiza-se sempre em forma de colaboração com crianças mais experientes ou com adultos, e constitui uma interação. Porém, não se pode dizer que

qualquer interação conduz à aprendizagem; é necessário que a interação esteja organizada, os objetivos precisam ser definidos e os alunos necessitam estar motivados para aprender.

Para isto, é necessário além de uma nova estruturação do sistema escolar em ciclos, proporcionar aos docentes uma adequada e significativa formação.

Se os professores não conseguem realizar a atividade docente de forma que provoque o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, acredito, como Facci (2004, p. 244), que é porque eles não sabem como fazê-lo. E não sabem, porque nem sempre foram ensinados.

A autora Facci (2004, p. 244), nesse sentido, diz

Se o professor não realiza constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer do seu trabalho docente uma atividade diferenciada do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea.

Ainda nesse sentido, Saviani (1997, p. 130) explica, para que o docente possa ter uma função na produção de determinados conhecimentos nos educandos, é necessário que ele também tenha o domínio desses conhecimentos. A autor esclarece que numa 1ª categoria estão os conhecimentos específicos da disciplina que o professor ministra. Numa 2ª categoria, ele precisa ter um conhecimento didático-curricular, ou melhor, um conhecimento que o ajude a organizar esses conhecimentos específicos para que tenham efeito no processo de apropriação e produção do conhecimento nos alunos. Na 3ª categoria, está o “saber pedagógico”; o professor deve apropriar-se dos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias da educação. Além dessas três categorias, um outro tipo de saber é necessário à prática docente: compreender as condições sócio-históricas que explicitam o trabalho educativo. Saviani, por fim, acrescenta que o docente deve ter um “saber atitudinal”, ou seja, compreender o domínio de comportamentos e vivências considerados propícios à tarefa educativa.

Não basta ao professor, trabalhar apenas com as necessidades dos alunos, ele tem que gerar nos seus educandos novas necessidades e levá-los a uma concepção coerente, articulada, explícita e crítica da realidade social. Daí a necessidade da formação continuada, pois, para que ele possa levar os discentes para um saber elaborado, para um senso crítico, ele precisa antes desenvolver a criticidade.

Por conseguinte, na formação do professor, além das experiências pessoais e profissionais, dos saberes práticos, tem que haver uma ruptura com a forma de pensamento e

ação próprios do conhecimento cotidiano. Essas ações estão presentes na prática educativa, que refletem a influência de relações mais amplas, presentes na prática social.

Nesta citação de Davidov (1988, p. 243), que é uma síntese da teoria de Vigotski, podemos entender melhor sobre a valorização da educação e, conseqüentemente, do trabalho docente, na perspectiva da psicologia histórico-cultural.

A compreensão materialista dialética dos processos de desenvolvimento histórico e ontogenético da atividade, da psique e da personalidade do homem, formada na filosofia e psicologia soviética, é a base da teoria psicopedagógica do ensino e da educação desenvolvente das gerações em crescimento. A idéia fundamental desta teoria, criada na escola científica de L. Vigotski, é a tese de que o ensino e a educação constituem as formas universais do desenvolvimento psíquico das crianças; nelas se expressa a colaboração entre os adultos e as crianças, orientada a que estas se apropriem das riquezas da cultura material e espiritual, elaboradas pela humanidade. O ensino e a educação são os meios com que os adultos organizam a atividade das crianças, graças a cuja realização estas reproduzem em si as necessidades surgidas historicamente, indispensáveis para a solução exitosa das diversas tarefas da vida produtiva e cívica das pessoas.

A organização da escola em ciclos de formação ou de desenvolvimento humano traz o sujeito da aprendizagem, com todas as dimensões, para o centro do processo educativo e, a cada etapa da formação da criança, existe um desenvolvimento possível, e esse desenvolvimento, gera a necessidade de atividades pedagógicas diferenciadas, a ser propostas aos educandos nas situações vivenciadas na escola.

O interesse pela atividade é um ingrediente fundamental no processo de aprendizagem; ou seja; o motivo e a necessidade, segundo Leontiev (1978), são aspectos imprescindíveis para que haja aprendizagem.

Nessas condições, ensinar uma criança de sete anos e outra de dez anos a ler vai exigir da escola situações de aprendizagem diferentes, para atender essas duas crianças que têm percepções e potencialidades de desenvolvimento diferenciadas. Sendo assim, a autora Krug (2001, p. 25) com base na cartilha da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED, 1996, p. 18-19) menciona

(...) à medida que o ser humano cresce, suas concepções e suas relações com o mundo físico e social se transformam; a cada idade responderá de forma diversa a uma mesma situação vivenciada e observada. O seu desenvolvimento, evidentemente, não consiste em quantificações de informações e conhecimentos, mas sim na organização, reorganização e sistematização dessas informações e conhecimentos.

Na sociedade capitalista, há uma separação do trabalhador do seu próprio trabalho. Dessa forma, com base nos estudos de Leontiev (1978), há uma ruptura entre significado e

sentido. Ou seja, entre o resultado objetivo da atividade e o seu motivo, tornando o conteúdo do trabalho externo e estranho à personalidade do trabalhador.

Nessa abordagem, Facci (2004, p. 249) esclarece; “quando o sentido pessoal do trabalho do professor se separa do significado dado socialmente, pode-se considerar esse trabalho alienado e este pode descaracterizar a prática educativa escolar”. Esta é entendida aqui, como aquela que tem uma função mediadora entre os alunos e os conhecimentos e instrumentos culturais.

Em relação à alienação, Leontiev (1978) comenta que as aquisições do desenvolvimento histórico podem separar-se das que criam esse desenvolvimento. Essa separação surge com a divisão social do trabalho, com as formas da propriedade privada e com a luta de classes. Contudo, ela é produzida pela ação das leis objetivas do desenvolvimento da sociedade e não dependem da vontade dos homens, nem da subjetividade ou particularidade de cada um.

Isso quer dizer que a superação de um trabalho alienado depende das condições efetivas de trabalho, que podem ou não ajudar o docente na busca de relações mais conscientes com a atividade social que desenvolve. Logo, quando as condições reais (objetivas) de trabalho (recursos físicos das instituições escolares, materiais pedagógicos, estudos coletivos etc.) não permitem que o docente se realize como membro atuante na sociedade, o seu trabalho traz desgaste físico e psicológico.

Nessa perspectiva, os ciclos objetivam introduzir, na escola, uma temporalidade que leve em conta o caráter processual do conhecimento e as especificidades do momento de formação do discente. As diferentes etapas do desenvolvimento são tempos de formação que definem formas próprias de inserção no mundo social e de construção de conhecimentos.

O tempo da escola é um tempo formador, tempo de aprendizagens, de socialização, de vivência da cultura e da construção de identidades. Nesse sentido, a função da escola se efetiva na medida em que ela se vincula à realidade social, às diversas formas de expressão cultural que ali se produzem, e também, quando amplia, para os alunos e demais sujeitos ali presentes, as possibilidades de compreensão dessa realidade, de acesso a outros modos de conhecê-la e de nela agir. (LIMA, 1998). A ação pedagógica supõe uma relação harmoniosa entre esse conjunto de elementos e o projeto educativo da escola.

De acordo com Lima (1997, p. 3)

A ação pedagógica que não tem como base as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do período de formação, nem se

utiliza dos instrumentos culturais segundo o período de formação e, além disso, não se apóia nas formas de pensamento do educando, será sempre uma ação pedagógica com pouca probabilidade de sucesso. Os procedimentos pedagógicos terão que, necessariamente, ser distintos conforme a idade de formação e o contexto de desenvolvimento.

A escolaridade segundo Lima (1997) propicia ao sujeito um determinado tipo de aprendizagem que lhe é específico, mas esse tipo de aprendizagem não contém em si o desenvolvimento global do sujeito que aprende. Para que o desenvolvimento humano ocorra, é necessária a convivência com outros seres da espécie.

Esse desenvolvimento do ser humano vai colocar para a escola outros problemas como, por exemplo, por que alunos não conseguem aprender questões específicas propostas pela escola. Para esse problema de não aprendizagem escolar, as abordagens pedagógicas contemporâneas vão entender que todo o ser humano é capaz de aprender, desde que lhe sejam garantidas as condições para isso.

É nessas condições para aprender que os Ciclos de Formação entram com a sua lógica de organização da escola, para atender as inúmeras situações diferenciadas que os seres humanos precisam para construir em aprendizagens formais. Porém, sabemos, que os ciclos nem sempre garantem.

O sistema de ciclos de formação procura redefinir a função social da escola, destacando-a como um espaço de formação humana, compreendida na sua totalidade e não apenas na sua dimensão cognitiva.

Construir uma escola, que possibilite a aprendizagem de todos os alunos é, hoje, o desafio para a educação básica em todo o mundo. Para tanto, os processos de aprendizagem, tal como eles se verificam nas diversas idades de formação, precisam ser respeitados.

A obra de Vygotsky traz contribuições fundamentais para diferenciar os períodos concretos do desenvolvimento infantil através das idades. Vygotsky (1996, p. 254) aponta as formações novas como critérios que permitem determinar o essencial em cada idade e o movimento do próprio desenvolvimento de uma idade a outra. Segundo esse autor, entende-se por formações novas ou neo-formações,

(...) o novo tipo de estrutura da personalidade e sua atividade, as transformações psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua

vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado.

As neo-formações, além de serem a estrutura (atual) da personalidade, atuam também como que guias do processo de desenvolvimento. Assim, para se compreender uma determinada idade, é preciso analisar, em sua totalidade, o processo de mudança da personalidade do sujeito. Esse, marcado pela hegemonia de uma determinada forma de atividade em cada idade específica.

Mas, uma periodização consistente precisa, ainda, levar em conta a dinâmica do desenvolvimento infantil e a dinâmica de passagem de uma idade a outra. As transformações do processo de desenvolvimento podem ocorrer de maneira lenta e gradual, ou de modo crítico e violento. Esse movimento do desenvolvimento infantil, em sua investigação interna, possibilita o entendimento da existência de idades estáveis e críticas nas crianças. As idades estáveis são marcadas por uma estabilidade maior da criança em seu meio e por construções chamadas pelo autor de positivas. As transformações que se originam nessas idades, são resultado de um lento e oculto processo, que somente torna visível seu produto após um período de tempo relativamente longo. São mudanças microscópicas que ocorrem na personalidade e vão se acumulando, até que, após um certo limite, se manifestam como uma formação qualitativamente nova, por isso são chamadas pelo autor de positivas. Essas idades compreendem tempos mais prolongados que as idades críticas, no esquema geral da periodização vigotskiana. Segundo Teixeira (2004, p. 45) são elas: a) primeiro ano (entre o 2º e o 12º mês de vida); b) primeira infância (entre 1 e 3 anos); c) idade pré-escolar (entre 3 e 6 anos); idade escolar (entre 8 e 12 anos); adolescência (entre 14 e 18 anos). Assim, pelo critério cronológico, ao analisarmos a infância, podemos observar que sua quase totalidade corresponde a períodos estáveis. Porém, se a análise recair sobre o fim de uma idade estável e começo de outra, aí pode-se ver que, ao longo do processo de desenvolvimento, enormes e relevantes transformações são operadas na personalidade da criança. As idades-crise são passagens de uma idade a outra marcadas por crises mais ou menos violentas com as pessoas ao seu redor e, em sua vida interna, por conflitos íntimos. Estas apresentam algumas peculiaridades e assim, distinguem-se das idades estáveis. Durante uma crise, num espaço de tempo curto, mudanças bruscas e rupturas acontecem no psiquismo da criança, de modo que sua personalidade muda por completo.

Vygotsky (1996, p. 256) destaca três peculiaridades das idades-crise: a primeira surge de forma quase imperceptível, é difícil determinar seu início ou seu fim, mas todas as idades-crise apresentam um ponto culminante de crise em meio ao período, e é exatamente isso que os distingue das idades estáveis. A segunda refere-se a uma diminuição do rendimento, dos interesses escolares da criança e das capacidades gerais de trabalho. Nesses períodos, muitas crianças podem entrar em conflito mais ou menos agudos com as pessoas ao seu redor, assim como “sofrer dolorosas vivências e conflitos íntimos”. Muitas crianças “em crise” não apresentam dificuldades na escola e de trabalho. Nas manifestações das crises, os elementos que a determinam devem ser buscados não na interioridade da criança, mas nas condições materiais, concretas de seu contexto externo. Dadas as múltiplas configurações contextuais nas quais as crianças estão inseridas, encontram-se muitas possibilidades desiguais e multiformes de manifestação das idades críticas. Mesmo crianças inseridas em contextos muito parecidos do ponto de vista social e de desenvolvimento, ainda assim, as diferenças entre elas serão muito mais agudas nos períodos críticos do que nas idades estáveis.

A terceira peculiaridade, e talvez a mais importante, é que os períodos de crise se distinguem por perdas de interesse da criança pelo que realizava antes e que ocupava seu tempo e atenção, alterando suas relações externas e vida interior, quando ela perde mais do que já havia conseguido, ou seja, a criança parece mais perder terreno já conquistado do que propriamente avançar. Nessas idades “a índole criadora do desenvolvimento cede espaço para manifestações que melhor se caracterizariam como destruidoras e desintegradoras dos ganhos obtidos na idade estável imediatamente anterior”.(TEIXEIRA, 2004, p. 46).

Na orientação vygotskyana, as idades-crise são: *crise pós-natal*, “período de transição e de conexão entre os últimos meses do desenvolvimento intra-uterino e as primeiras semanas após o nascimento”. (OLIVEIRA e TEIXEIRA, 2002, p. 36); *crise de um ano, dos três anos, dos sete anos, dos treze anos*². Essas idades-crise se caracterizam pela extinção do velho, o que se torna marcante para os novos traços característicos da personalidade das crianças.

O autor entende que as crises são também um tipo de desenvolvimento e sua intenção em sistematizá-las, explicá-las e integrá-las no esquema geral do desenvolvimento infantil, deve ser entendida como uma importante contribuição da psicologia histórico-cultural.

Os períodos críticos são distintos em diferentes crianças, há aquelas que não apresentam dificuldades educativas, nem diminuem o rendimento escolar. As condições

² Sobre a periodização de Vigotski consultar o volume IV das obras escolhidas em espanhol. (VYGOTSKI, 1996).

externas determinam o caráter concreto em que se manifestam e decorrem os períodos críticos.

Para Vygotsky (1996, p. 12)

(...) a chave para entender a psicologia das idades se encontra no problema da orientação, no problema das forças motrizes, na estrutura das atrações e aspirações da criança. Os mesmos hábitos, os mesmos mecanismos psicofisiológicos da conduta, que desde um ponto de vista formal não demonstram diferenças essenciais nas distintas etapas da idade, inserem-se, em diversas etapas da infância, em um sistema de atrações e aspirações completamente distinto, com uma orientação de todo diferente e daqui surge a profunda peculiaridade de sua estrutura, de sua atividade e suas trocas em uma dada etapa da infância. (traduzido).

Vygotsky (1996) entende que as fases críticas não devem ser caracterizadas como essencialmente negativas. Esse complexo percurso em direção ao crescimento contém em si processos de recuos e extinção, indicativos do caráter dialético do processo de desenvolvimento do psiquismo. Portanto, se desenvolvimento quer dizer avanço, mesmo os momentos críticos seriam de criação, por mais estranho que isso possa parecer. É justamente nessas etapas críticas que, no processo de desenvolvimento psicológico, o movimento de superação desencadeia o aparecimento de uma nova qualidade. Com efeito, o desenvolvimento nunca interrompe sua obra criadora e os processos involutivos, na verdade, subordinam-se e dependem dos processos positivos de construção da personalidade, formando com eles um todo indissolúvel. (TEIXEIRA, 2004).

Logo, o essencial desses períodos críticos é o aparecimento de novas formações peculiares, ainda que transitórias e que não se conservem na personalidade tal e qual o são nessas fases, como acontece com as formações novas das idades estáveis.

Em cada período do desenvolvimento, as mudanças na estrutura interna da personalidade ocorrem como um todo “e as leis que regulam esse todo determinam a dinâmica de cada uma de suas partes”.(VYGOTSKY, 1996, p. 262). Isso quer dizer que as neo-formações – estruturas específicas para cada idade - são como elementos que guiam o desenvolvimento. Assim, por serem específicas não se repetem durante todo o tempo do desenvolvimento psicológico.

É necessário estudar esses momentos, para reconhecer que, além do desenvolvimento das funções psicológicas como atenção, memória, pensamento e outras, surgem condutas e interesses complementares novos, realizados a partir da reorientação do comportamento da criança. Manifesta-se nesses processos, o desenvolvimento do crescimento e da maturação.

Os conceitos de maturidade e crise são essenciais para a compreensão do desenvolvimento dos interesses.

As necessidades transformadas em aspirações e ações originam as inclinações e interesses, que têm valor objetivo com relação ao organismo e buscam a adaptação ao meio social circundante. (KRUG, 2001). Apoiada em premissas da psicologia histórico-cultural, a autora mostra que os interesses têm natureza objetiva, oriunda dos objetos ou atividades, e subjetiva, interna, relacionada aos instintos e atrações internas.

As atividades do sujeito em relação ao objeto provocam o interesse dele pelo objeto, e, ao mesmo tempo, o objeto é incitador do sujeito. Os objetos, portanto, não são neutros para o sujeito e dificultam ou favorecem suas atividades. Para Vygotsky, as necessidades são percebidas como autênticas, enquanto biológicas e temporais, com caráter incitador indefinido, elástico, variável: “igual à pólvora que explode com apenas uma faísca, a necessidade se revela também na colisão com objetos externos que a instigam e podem satisfazê-la”. (traduzido, 1996, p.20).

Assim, é a natureza histórico-cultural que gera os interesses humanos, os quais se diferem das necessidades instintivas e só o ser humano, em seu desenvolvimento histórico consegue criar novas forças motrizes de conduta. Por exemplo, na adolescência, existe um avanço no desenvolvimento biológico e cultural, quando se produz a maturação das necessidades biológicas e culturais, as quais irão gerar trocas nos conteúdos das formas e mecanismos superiores da conduta humana, nas forças motrizes do comportamento e da orientação da conduta no complexo desenvolvimento sociocultural. (VYGOTSKY, 1996).

Os hábitos não se trocam de maneira essencial, no decorrer de um ou dois anos, mas os interesses e as necessidades trocam-se radicalmente. Para Vygotsky, a linha de orientação dos motivos impulsores do pensamento e dos mecanismos dos processos intelectuais e o desenvolvimento são diferentes.

No estágio mais crítico do processo de desenvolvimento do adolescente, há empobrecimento de seu rendimento escolar e pioram seus hábitos antes estabelecidos. O desenvolvimento pode ser compreendido nas relações entre o desenvolvimento dos interesses e o desenvolvimento dos mecanismos de comportamento.

Na organização da escola ciclada, para a psicologia da educação a questão espinhosa é a periodização dos ciclos de aprendizagem. Como já mencionamos anteriormente, os ciclos são delimitados de diversas maneiras entre os sistemas de ensino que os utilizam. É comum a

delimitação nas três etapas do desenvolvimento psicológico na idade escolar: infância, pré-adolescência e adolescência, justificando-se que esse procedimento sustenta-se, nas teorias de Piaget, Wallon e Vigotski.

Apesar da indiscutível importância dessas teorias e de que a aprendizagem em cada uma das etapas mencionadas tem suas especificidades, não nos sentimos seguros quanto à possibilidade de se estabelecer um tempo muito bom para cada ciclo. Além disso, concordamos com Teixeira (2004, p. 38) quando diz:

(...) pensamos que organizar as etapas da escolarização, em termos do tempo em que estas devem começar e terminar, com base apenas em teorias do desenvolvimento psicológico implica em atribuir um poder à Psicologia que essa ciência não tem; e não deveria ter mesmo.

1.3.1 - Outras Condições Necessárias à Aprendizagem

Os Ciclos de Formação apontam outras dimensões úteis para a leitura dos professores na intenção de que a escola se responsabilize pela aprendizagem formal.

A antropologia cultural também traz importantes contribuições para a escola que possui compromisso com a aprendizagem de seus educandos. Sobre a importância da formação cultural para a escola, Lima (1997, p. 17) aponta:

O conhecimento cultural está na origem das reações que a pessoa apresenta e na interpretação que faz das informações que recebe. Ele está nas bases dos processos interacionais e nas formas de ação espontaneamente elaboradas ou assumidas pelo indivíduo em sua vida cotidiana. Poderíamos dizer que o conhecimento cultural é o acervo disponível ao sujeito para a elaboração de suas ações e pensamentos e para a construção de significados.

A questão cultural é complexa e, portanto, traz desafios para uma escola comprometida com a inclusão. Vygotsky (1996) chama a atenção para as construções culturais do sujeito no decorrer da sua vida, mediadas por definições culturais.

A qualidade da relação estabelecida na vida fora da escola, as situações-problemas vividas no cotidiano e os instrumentos culturais aos quais a criança tem acesso são relevantes indicadores de desenvolvimento da criança. Isso não quer dizer que a escola não tenha seu próprio campo de ação. Fazer uma sondagem, ou melhor, conhecer, por exemplo, se a criança tem vivências com a leitura e a escrita ou não, se ela tem vivência de rua com o comércio de produtos ou se sua vivência é reduzida à sua casa, em geral, possibilita aos docentes uma avaliação mais eficaz, possibilitando indicativos de intervenções diferenciadas. Essas referências culturais das crianças não podem ser vistas como redutoras das experiências a

serem oportunizadas com o conhecimento formal da escola, mas, sim, como o ponto de partida.

É importante lembrar Vygotsky, quando este diz que os contextos de desenvolvimento não se referem apenas ao contexto da criança como algo externo a ela, o contexto é, ao mesmo tempo, externo e interno; porque o meio, para a criança, é diferente do meio biológico para a evolução das espécies animais. O que se estabelece entre a criança e o meio são “situações sociais de desenvolvimento”. (1996, p. 264).

A situação social de desenvolvimento é o eixo de construção nas novas formações internas que delinearão a personalidade e a possibilidade de o social se transformar em individual.

Na obra de Vygotsky, os processos de interiorização aparecem descritos como uma espécie de lei do desenvolvimento ontogenético, conhecida como “lei genética geral do desenvolvimento cultural”. Essa lei, segundo Vygotsky (1988b, p. 94) consiste

No desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro, em nível social, e mais tarde em nível individual; primeiro *entre* pessoas (*interpsicológica*), e depois no *interior* da própria criança (*intrapsicológica*). Pode-se aplicar isto igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções psicológicas se originam como relações entre seres humanos. (itálicas no original).

Conhecer o contexto cultural da criança é muito importante, é um instrumento que pode fornecer aos docentes uma nova leitura, uma vez que não serão apenas as leituras de classe que possibilitarão a organização de atividades significativas aos alunos.

Isso demonstra que, além das idades em que se encontram os educandos, a aprendizagem escolar também é influenciada pela cultura que permeia as ações na escola. Vale também lembrar que, além do contexto dos discentes, a escola também traz uma cultura que lhe é própria, vista a partir de seus fins e objetivos de trabalho com o conhecimento formal.

Sacristán e Gómez chamam a atenção para a dimensão homogeneizadora da escola enquanto desenvolve um processo de classificação e de exclusão das minorias. E de quanto essa dimensão confirma e legitima as diferenças sociais, transformando em individual o fracasso e conservando as novas gerações na desigualdade. Os autores (1998, p. 21) explicam

A orientação homogeneizadora da escola não suprime senão que confirma – e além disso legitima – as diferenças sociais, transformando-as em outras de caráter individual. Diferente grau de domínio na linguagem, diferenças nas características culturais, nas expectativas sociais e nas atitudes e apoios familiares entre os grupos

e classes sociais, transformam-se, na escola uniforme, em barreiras e obstáculos intransponíveis para aqueles grupos distanciados socialmente das exigências cognitivas, instrumentais e de atitudes que caracterizam a cultura e a vida acadêmica da escola... a origem social transforma-se em responsabilidade individual.

A escola por Ciclos de Formação tem como função a humanização, portanto, contrária à perspectiva homogeneizadora. Segundo esses autores, a humanização está comprometida com a renovação, com a transformação, com a sobrevivência e o enriquecimento da condição humana.

Os seres humanos “aprendem na relação com o outro: a natureza da aprendizagem humana é sempre social (...) e está diretamente relacionada ao contexto”.(LIMA, 1997, p. 15).

É relevante destacar a contribuição de Wallon, ao mencionar que o desenvolvimento humano tem bases orgânicas, sociais e culturais. Isso significa entender que é nas interações que estabelece com os seus semelhantes e com o seu meio que o ser humano vai se apropriando dos sistemas simbólicos, das práticas sociais e culturais de seus grupos. E, através desse processo, ele elabora formas de compreender e de se relacionar com o mundo físico e social. As implicações de seus estudos, bem como dos de Vygotsky, para a educação, são amplas e profundas, com conseqüências importantes para o universo conceitual e prático da escolarização.

Esses autores atribuem uma grande importância ao papel do educador como mediador das ações necessárias para que se efetive a construção do conhecimento formal. Suas contribuições, bem como a de outras áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que abrem perspectivas para a educação escolar, introduzem novos desafios, dentre os quais, a necessidade de construir uma melhor compreensão dos processos sociocognitivos dos educandos e a busca de uma coordenação entre os diversos fatores que compõem esses processos; o desenvolvimento psíquico do aluno, suas experiências sociais, suas vivências culturais, sua história de vida e as intenções educativas da escola. Nesse sentido, é colocar os sujeitos no centro do processo educativo.

Os ciclos de formação, ao darem centralidade aos sujeitos do processo educativo, colocam necessariamente a questão da diversidade, da multiplicidade de formas de existir, de aprender e de interpretar o mundo. Na prática, isso significa considerar as diferenças presentes num grupo de alunos e com elas trabalhar, transformando-as em situações fecundas de aprendizagem. A idéia de diferença, de heterogeneidade, no entanto, não sugere uma intensificação de ações pedagógicas individualizadas. A construção do conhecimento é

coletiva e deve se dar através das interações, dos confrontos de idéias, ainda que a reelaboração do conhecimento aconteça num âmbito individual.

A organização do ensino em ciclos implica, ainda, uma postura sensível e flexível por parte dos professores e a compreensão de si mesmos como sujeitos em permanente processo de formação. Os ciclos atribuem maior autonomia ao professor para realizar o seu trabalho e demandam a construção de uma prática coletiva, colaborativa e investigativa.

1.3.2 - O Conhecimento e os Ciclos de Formação

O compromisso nas escolas organizadas por Ciclos de Formação, é oferecer a todos os alunos o acesso ao conhecimento formal. Nesse sentido, contribuem o conhecimento das fases de formação, a realidade social, o contexto cultural e a concepção de conhecimento. A autora Krug (2001, p. 45) com base no documento da Secretaria Municipal de Educação (SMED, 1996, p. 35) explica

Um processo humano, histórico, incessante, de busca de compreensão, de organização, de transformação do mundo vivido e sempre provisório, tem origem na prática do homem e nos processos de transformação da natureza. É também, uma ação humana atrelada ao desejo de saber. Só o homem, por ser pensante, pode ser sujeito: somente ele pode desejar a mudança, porque só a ele lhe falta a plenitude.

Ainda nesse sentido, “o conhecimento é fruto da interação com o meio e da construção adaptativa que cada pessoa realiza. O sentido é sempre resultado de negociações entre o que vem do externo e o que existe no interior do aluno. Não existe conhecimento objetivo e absoluto”. (COBB, 1998; FOSNOT, 1989, 1998, apud DUARTE, 2000, p. 50).

Como se sabe, o processo de conhecimento implica em uma relação entre o sujeito que busca conhecer e o objeto a ser conhecido, de modo que entre os dois estabelecem-se relações recíprocas que modificam tanto o primeiro quanto o segundo. Para a organização dos Ciclos de Formação, o conhecimento tem a perspectiva da teoria dialética, presumindo a construção recíproca entre sujeito e objeto.

A escola por Ciclos de Formação aponta que, tanto as atividades a serem propostas como o conteúdo dessas, estejam direcionadas pelas necessidades de transformação da percepção de mundo das crianças e adolescentes.

Para Vygotsky (1996), a discussão central da aprendizagem não é de conteúdos, informações ou conhecimentos adquiridos ou acumulados. A discussão da aprendizagem envolve o entender a relação entre ela e o desenvolvimento e do que é nível de desenvolvimento real e potencial.

O mesmo autor reconhece que os dois fenômenos: aprendizagem e desenvolvimento são distintos e interdependentes, cada um tornando o outro possível. Seus estudos explicam a relação desenvolvimento/aprendizagem, destacando o importante papel da linguagem na interação entre esses dois processos, já que é por meio da apreensão e internalização da linguagem que a criança se desenvolve. Para o autor, a aprendizagem está presente desde o início da vida da criança. Em qualquer situação de aprendizagem, há sempre um histórico precedente, ao mesmo tempo que produz algo inteiramente novo no desenvolvimento da criança.

Segundo Baquero (1998, p. 38) a linguagem aparece orientada centralmente para “outro”, mas seu poderoso efeito na formação subjetiva e no desenvolvimento cognitivo está em sua propriedade de poder orientar-se, por sua vez, para o próprio sujeito, para si mesmo. Esse efeito da linguagem sobre si começa na inserção do sujeito em atividades mediadas, em princípio comunicativas.

Na concepção vigotskiana, o desenvolvimento psicológico está dialeticamente relacionado com a aprendizagem, em sentido amplo, sendo que esta potencializa aquele. Ou seja, há uma relação de reciprocidade entre desenvolvimento e aprendizagem que nos permite mencionar que esses dois aspectos são, ao mesmo tempo, determinantes e determinados. Isto é, se o ensino, por um lado, tem de ser organizado conforme um certo nível de desenvolvimento atingido pela criança, por outro, tem de ser pensado prospectivamente. (VYGOTSKY, 1998).

É muito importante evidenciar a importância da zona de desenvolvimento proximal, conceito considerado por muitos autores como Oliveira (1998), Baquero (2001), Gasparin (2002) e Hedegaard (2002), por exemplo, como sendo rico para a prática pedagógica. Assim, ele tem sido muito utilizado e discutido em trabalhos fundamentados na psicologia histórico-cultural.

De acordo com Vygotsky (1998), pode-se identificar dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, denominado “nível de desenvolvimento real” ou “efetivo”, compreende as funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de determinados ciclos de

desenvolvimento já completados. Ou seja, este nível é composto pelo conjunto de informações que a criança tem em seu poder. Quando se aplica, por exemplo, testes de inteligência com o objetivo de avaliar a idade mental de uma criança, opera-se, quase sempre com o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança. O segundo é o nível de desenvolvimento potencial, definido pelos problemas que a criança consegue resolver com a ajuda de pessoas mais experientes. Dessa forma, existe, segundo Vygotsky, uma zona de desenvolvimento proximal que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Essa zona constitui-se por aquelas funções que ainda não estão maduras, mas sim em processo de maturação, quer dizer, que ainda estão em um estágio embrionário.

Assim, a capacidade de duas crianças que aparentam ter o mesmo nível de desenvolvimento real pode variar significativamente, quando se considera os aspectos de desenvolvimento que ainda estão por se completarem para que possam efetuar aprendizagens características ao próximo nível de idade. O autor entende que as diferenças quanto a capacidade de desenvolvimento potencial das crianças devem-se, em grande parte, às diferenças qualitativas no ambiente social em que vivem. A diversidade nas condições sociais promove aprendizagens também diversas e estas, por sua vez, ativam diferentes processos de desenvolvimento.

Nesse raciocínio de Vygotsky, na explicação da interação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, é possível avaliar não apenas o nível de desenvolvimento que a criança apresenta até o momento, mas também, o que é mais importante, os processos que ainda estão ocorrendo. Vygotsky (1998b, p. 113) diz:

Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

Vygotsky também explica que as crianças mais novas, podem resolver tarefas que parecem fora de seu alcance se forem ajudadas por um adulto ou por outra criança mais experiente ou de maior idade. Esse espaço entre a possibilidade de resolução autônoma à possibilidade de resolução com ajuda, o autor denomina como zona de desenvolvimento proximal. Ou melhor, nas palavras de Vygotsky (2001, p. 327), “essa discrepância entre a

idade mental real ou nível de desenvolvimento atual (...) e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, determina a zona de desenvolvimento proximal da criança”.

Esse conceito é tão importante e esclarece o modo como se dão as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, e, ainda, o modo como a aprendizagem puxa o desenvolvimento. O autor criticou as práticas de ensino voltadas para os ciclos de desenvolvimento já amadurecidos, justificando que o ensino só encontra validade se for para ajudar a criança no desenvolvimento daquelas funções que estão em processo de amadurecimento.

No caso da aprendizagem da língua escrita por exemplo, é uma das que exige maior grau de consciência, arbitrariedade e abstração. Nesse sentido, essas funções levam um tempo relativamente longo para se desenvolver por completo. Portanto, as funções envolvidas na aprendizagem da escrita, e a própria língua escrita mesmo, enquanto portadora de um dos meios simbólicos mais potentes, é condição necessária para o desenvolvimento mais elevado das funções psicológicas superiores em geral. (TEIXEIRA, 2004).

Se pretendemos organizar o ensino nas premissas da concepção histórico-cultural acerca das relações temporais entre aprendizagem e desenvolvimento, teremos de levar em conta as contribuições de Vigotski (2001a, p. 337)

quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vemos efetivamente que toda matéria de ensino exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isso sempre se refere a um sadio ensino escolar. A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso, que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções. Esse real estado de coisas sempre ocorre quando a aprendizagem é fecunda (...) Ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha.

Nesse sentido, a determinação de um nível real de desenvolvimento exige sempre uma investigação, que possibilite aos docentes elaborar um diagnóstico do desenvolvimento. Nesse diagnóstico surgem informações próprias sobre a fase de desenvolvimento dos discentes e de seu processo particular de aprendizagem, pois, a aprendizagem não tem de se sustentar sobre os ciclos de desenvolvimento já completados, mas naqueles que estão em processo inicial. Mas, nas escolas tradicionais, predominam os diagnósticos sobre os ciclos de desenvolvimento dos alunos que já chegaram ao fim, ou seja, avalia-se o desenvolvimento passado, as funções já amadurecidas, atividades e conteúdos que os alunos já sabem realizar e operar.

Esse diagnóstico, ao concentrar-se sobre o desenvolvimento passado dos alunos, atrasa as intervenções possíveis dos docentes sobre o desenvolvimento presente dos discentes.

As intervenções capazes de incentivar o desenvolvimento das novas funções dos alunos são aquelas que buscam a interação da criança ou adolescente com indivíduos da espécie que lhes possam ajudar, orientar, potencializar suas funções em desenvolvimento.

Para que os alunos estejam em constantes movimentos de aprendizagem é preciso que se organizem trocas entre o nível de desenvolvimento futuro e o imediato. A convivência, portanto, de diferentes níveis de conhecimento em sala de aula, desde que orientadas com atividades pertinentes a todos que ali se encontram, facilita o aprendizado e o desenvolvimento e não os prejudica.

Vygotsky acredita que a aprendizagem cria a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, ela ativa processos de desenvolvimento que se tornam funcionais, na medida em que, a criança interage com pessoas em seu ambiente, internalizando valores, significados, regras, enfim, o conhecimento disponível em seu contexto social. Nesse sentido, explica o autor (1998a, p. 100)

(...) o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.

A zona de desenvolvimento proximal varia de aluno para aluno, assim sendo, os que estão em uma mesma idade terão zonas de desenvolvimento diferenciadas, o que proporciona a aprendizagem entre pares. Uma das contribuições da zona de desenvolvimento proximal para a escola por Ciclos de Formação é a possibilidade de, em agrupando as crianças e adolescentes pela idade aproximada, se organizar grupos mistos de níveis de desenvolvimento proximal, oportunizando a aprendizagem de todas as crianças e de todos adolescentes da turma.

Sabe-se que os docentes jamais terão uma turma homogênea para trabalhar, mesmo na escola seriada que reúne os discentes pelo conhecimento anterior adquirido. Para Krug (2001), “esse conhecimento não representa a aprendizagem em si”. Da mesma forma, “as diferenças de aprendizagem estão sempre presentes”. Pensar em um núcleo comum de conteúdos entre todos os alunos para poder ensinar, leva à frustração e ao fracasso de muitas atividades propostas em salas de aula.

As crianças, adolescentes e adultos aprendem com o diferente, aprendem constantemente, aprendem com a intervenção de quem sabe coisas diferentes, independentemente do quanto o outro saiba “mais” em relação à quantidade de informações. (KRUG, 2001, p. 50).

Nessa perspectiva, os docentes ao organizarem os conteúdos escolares nos três Ciclos de Formação deverão considerar: a realidade e o cotidiano dos alunos com seus problemas mais significativos, as etapas de desenvolvimento da criança, as relações interativas na construção do conhecimento e a expectativa de uma escola prazerosa, organizada para o sucesso de todos os alunos e não para o seu insucesso.

1.4 Mediação e internalização: algumas considerações

Segundo a psicologia histórico-cultural, tal como apresentada por Leontiev (1978), no terreno da filogênese, ou seja, dos processos que levaram à formação de nossa espécie, o homem já nasce hominizado. Mas, é no convívio com outros homens, através da interação e da apropriação dos bens culturais, no desenvolvimento ontogenético, quer dizer, o do desenvolvimento dos sujeitos concretos, que lhe será permitida o desenvolvimento do complexo psiquismo humano.

A maneira como o homem foi interagindo na sociedade e com a natureza conduziu à necessidade de criar mediadores – os instrumentos e os signos, cuja utilização caracteriza o funcionamento dos processos psicológicos superiores. É por meio da mediação que essas funções psicológicas se desenvolvem. Tais como a memória, a percepção e a atenção.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. O signo não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Assim, os signos estão relacionados com as funções psíquicas, são criados artificialmente e influenciam na conduta. Os instrumentos são objetos com os quais os homens realizam uma ação de trabalho com os objetos e com a realidade externa. Os signos e os instrumentos são mediações na atividade humana.

A mediação é a idéia central para se compreender as concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo histórico-cultural.

A criança por estar imersa num dado contexto cultural, participa de práticas sociais historicamente constituídas. Dessa forma, ela vai incorporando ativamente formas de ação já consolidadas na experiência humana. Esse processo de incorporação ativa ou internalização de práticas culturais são constitutivas do desenvolvimento da criança, e na perspectiva vigotskiana, adquire grande importância teórica no quadro de explicação do funcionamento mental.

O conceito de mediação inclui dois aspectos complementares. O primeiro refere-se ao processo de representação mental: a própria idéia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, que representa os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo. (OLIVEIRA, 1992).

O segundo refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. Oliveira (1992) explica isso, mostrando que é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações, que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real.

Na perspectiva histórico-cultural, seu núcleo conceitual está, assim, delineado pelos construtos de mediação e internalização.

Fontana (2005, p. 11) ancorada nos estudos de Vygotsky argumenta que

É no curso de suas relações sociais (atividade interpessoal) que os indivíduos produzem, se apropriam (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e as **internalizam** como modos de ação/elaboração “próprios” (atividade intrapessoal), constituindo-se como sujeito.

Nesse processo de individuação pelo outro, o sujeito reconstrói internamente os modos de ação externos compartilhados e a essa reconstrução interna de uma operação externa Vygotsky (1998, p. 74) dá o nome de internalização.

Essa reconstrução tem como base “a mediação semiótica (a linguagem), e envolve as ações do sujeito, as estratégias e conhecimentos por ele já dominados, as ações, estratégias e conhecimentos do(s) outro (s) e as condições sociais reais de produção da (s) interação (ões)”. (FONTANA, 2005, p. 12).

Baquero (1998, p. 32) com base nos comentários de Van Der Veer e Valsiner (1991) lembra que é preciso não esquecer o complexo processo de mútua apropriação entre sujeito e cultura, ou seja, “o sujeito parece se formar na apropriação gradual de instrumentos culturais e na interiorização progressiva de operações psicológicas constituídas inicialmente na vida social, isto é, no plano interpsicológico; mas, reciprocamente, a cultura se “apropria” do sujeito na medida em que o forma”.

Nesse sentido, o autor esclarece que o processo não ocorre apenas por acumulação de domínio sobre instrumentos variados, com um caráter aditivo, mas de reorganização da vida psicológica do sujeito, como produto de sua participação em situações sociais específicas. Dentre as várias características que essa reorganização ganha, “um de seus vetores relevantes é o domínio de si, o controle e regulação do próprio comportamento pela internalização dos mecanismos reguladores formados primariamente na vida social”. (BAQUERO, 1998, p. 32).

Com o auxílio dos signos, o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar suas capacidades de memorização, percepção, atenção, entre outras funções psicológicas.

Todo esse processo de desenvolvimento não ocorre como um processo ativo/interativo, é um resultado das relações sociais. A mediação social das atividades da criança permite a construção partilhada³ de instrumentos e de processos de significação que, por sua vez, irão mediar as operações abstratas do pensamento.

Para Duarte (1993), a educação é um processo mediador entre a vida do homem e a história. A sua formação se dá sempre dentro de um processo educativo e, para se tornar um indivíduo singular, o homem precisa apropriar-se dos resultados da evolução histórica, tornando esses resultados individualizados. Logo, o ser humano é medializado pela realidade sócio-histórica que vem sendo produzida de geração em geração. E segundo o referido autor, é essa apropriação dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente que lhe assegura pertencer, à categoria de ser humano, enquanto indivíduo singular.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da convivência dos seres humanos com seus pares, de forma que haja a superação do biológico pelo uso de mediadores produzidos para suprir as necessidades postas historicamente. Nesse processo, o docente tem uma significativa contribuição no desenvolvimento das funções psicológicas superiores de seus educandos.

³ Construção partilhada ou compartilhada aqui entendida como aquela em que todos têm ou tomam parte, participam.

Na perspectiva vigotskiana, é considerado eficiente aquele ensino que se adianta ao desenvolvimento. Assim, no processo educativo, o conteúdo trabalhado pelo professor, cria individualmente, novas estruturas mentais (ou neo-formações) evolutivas, decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento da criança.

Remetendo-nos à formação docente e discente, o desenvolvimento, como vimos, envolve processos, que se constituem mutuamente. Nesse desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito (professor/aluno) se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro; singular, mas constituído socialmente e, assim, numa composição individual, mas não homogênea. (SMOLKA, 1997).

Dois conceitos mencionados acima precisam ser esclarecidos: evolução e revolução. Triviños (1987, p. 69), ao expor sobre o materialismo histórico e dialético, diz:

A evolução manifesta-se pelas mudanças que sofre o objeto sem que afetem sua estrutura essencial. As mudanças referem-se a traços que não alteram o objeto no que ele é, no que ele representa. Estas mudanças, inclusive, podem ser qualitativas, mas de aspectos isolados do objeto, da formação social material. (...) A evolução significa, simplesmente, manter a continuidade do desenvolvimento da formação material.

A revolução afeta os traços essenciais da formação social. Esta se transforma em outra formação material diferente; portanto, com uma nova qualidade.

Desta maneira, interrompe-se o processo gradual de desenvolvimento.

Assim, esses conceitos são imprescindíveis, tanto na formação discente, quanto docente.

CAPÍTULO 2 - A ESCOLA CIDADÃ EM UBERABA

De acordo com a Secretaria Municipal de Uberaba, a Escola Cidadã insere-se no contexto da construção de uma política democrática de educação. Surge em resposta à burocratização e excessiva centralização do sistema de ensino e à sua ineficiência. Surge também, como resposta à falência do ensino oficial que, apesar de democrático quanto ao acesso, não consegue garantir a qualidade e a permanência de todos; e, ainda, em resposta ao ensino particular supostamente eficiente, porém elitista.

É neste contexto que vem se desenhando o projeto e a concretização da escola cidadã, em várias partes do mundo e, especialmente em municípios brasileiros. Vem como uma alternativa sólida de luta pela autonomia e descentralização da sociedade e da escola, através de uma proposta de educação de qualidade para todos.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Uberaba (2000c, p.1)

Escola Cidadã é aquela que busca a formação do ser humano capaz de participar da vida da comunidade, cumprindo todos os seus deveres de cidadão e exigindo seus direitos dentro dos princípios morais de solidariedade, da responsabilidade e do respeito a si próprio, ao outro, ao meio ambiente, à nação e às suas crenças, tendo conhecimento para usufruir dos bens que a sociedade produz.

Em Uberaba, todo o processo iniciou-se em 1993 e, ao longo desses anos de história da Educação Pública Municipal, o projeto de Escola-Cidadã vem se comprometendo com a construção de uma escola pública, popular e autônoma.

Como concretização das idéias dessa escola pública-popular vem sendo firmado através de inúmeras ações articuladas, de forma a propiciar coesão, substância e consistência a todo trabalho educativo. Essas ações vão desde a ampliação e adequação da rede física para atender a demanda, passando pelo aparelho didático-pedagógico das escolas, pela democratização da gestão, pela autonomia pedagógica e financeira das escolas, e priorizando a prática pedagógica através do apoio, valorização e formação continuada dos professores.

É importante ressaltar que todo este conjunto de medidas, organicamente articulado, proporcionou a criação do Sistema Municipal de Educação – Lei 7.636, em onze de agosto de 2000, consolidando, assim, definitivamente, “a autonomia da educação em Uberaba” segundo a Secretaria Municipal de Educação (2000 a, p. 14) que também explicita

A Escola Cidadã em Uberaba não é apenas mais uma perspectiva utópica: ela está sendo construída na ousadia de muitos educadores, pais e alunos, em escolas onde a ética, a criatividade, a reflexão permanente, a alegria e o

prazer têm-se constituído nas condições concretas de uma nova prática educativa.

Como decorrência natural dessa política educacional, a Rede Municipal de Ensino de Uberaba adotou o Regime de Ciclos ou de Progressão Continuada como forma de organização do seu tempo escolar, dando mais um passo significativo na consolidação de seu projeto de Escola Cidadã. Isso porque Escola Cidadã é também aquela que se preocupa com o sucesso escolar de todos os seus discentes. E sabe-se que tem sucesso aquele aluno que aprende respeitando-se o tempo que cada um tem para assimilar o conhecimento. Segundo a Secretaria de Educação, foi com esse propósito que a Rede Municipal de Uberaba implantou o Regime de Ciclos em suas escolas, pois, neste regime, o aluno passa a ser o eixo básico das ações escolares, respeitando o seu ritmo, suas experiências e seu estágio de desenvolvimento.

2.1 Os Ciclos de Formação na Escola Cidadã

A forma de organização dos ciclos tem variado nos locais onde tem sido proposta, quer no Brasil, quer no exterior, em função dos objetivos que se pretendem alcançar. Há ciclos de dois, três ou quatro anos. Na Rede Municipal de Ensino de Uberaba optou-se pela organização do Ensino Fundamental em três ciclos de formação, com três anos cada um, iniciando-se aos seis anos. Nestes três ciclos de formação, a enturmação ocorre com base na idade dos alunos, respeitando-se o seu desenvolvimento biológico, psicológico e social. Percebe-se uma maior coerência com os estágios de desenvolvimento humano explicitados pela Psicologia e, assim, mais propícia à adoção de uma nova lógica da aprendizagem.

O Regime de Ciclos ou de progressão continuada é um modo de organizar o tempo escolar de forma contínua, acabando com a antiga separação do ensino em séries anuais. Neste sistema, o aluno prossegue os seus estudos a partir daquilo que já sabe, sem repetir os conhecimentos já adquiridos, como ocorre no sistema de séries, com a reprovação.

A maior vantagem do Regime de Ciclos é que a aprendizagem ocorre de forma contínua e progressiva. Há um respeito total ao tempo e ao modo particular de cada aluno aprender, bem como, às experiências e ao conhecimento que ele traz consigo ou adquiriu na escola.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Uberaba (2000a), os ciclos, ficam assim caracterizados:

1º Ciclo de Formação Humana

(Infância – 6, 7 e 8 anos)

A criança, neste período, precisa de laços afetivos fortes, sendo ainda muito dependente de afeto. É a idade do jogo, da ação e do uso de material concreto. É a fase da alfabetização, da aprendizagem da leitura, da escrita e das primeiras operações matemáticas.

Segundo a Secretaria de Educação de Uberaba os aspectos que caracterizam este ciclo e que devem ser observados a todo momento são:

- a) A passagem do nível intuitivo do pensamento para o estágio das operações concretas. É a superação gradual da concretude para um nível um pouco mais abstrato, a operação. No entanto, por ainda necessitar de manipulações, as operações permanecem ligadas à ação, o que explica a denominação operações concretas.
- b) A interação e o jogo constituem recursos privilegiados para a construção do conhecimento.
- c) O aspecto afetivo demarca um espaço de grande importância, revelando ainda uma dependência do adulto em alguns aspectos. Os laços devem ser, portanto, fortes garantidores da auto-afirmação, competente básico da construção da autonomia.

2º Ciclo de Formação Humana:

(Pré-Adolescência – 9, 10 e 11 anos)

Nesta fase, a criança já tem noção de certo e errado; identifica-se com os colegas do mesmo sexo; participa de jogos coletivos; tem sentimento de competição; amplia o raciocínio crítico e demonstra resistência ao adulto, progredindo nos conhecimentos adquiridos no primeiro ciclo, com novas disciplinas e novos temas.

É o período das operações concretas, aparecendo explicações menos egocêntricas, descentralização do pensamento, aumento do raciocínio crítico, resistência às opiniões dos adultos.

Delineia-se a identificação com pessoas do mesmo sexo. Aprendendo a identificar-se e ajustar-se ao seu próprio sexo. Os jogos são coletivos, há um forte sentimento de competição e um crescente sentido do certo e do errado.

Ocorre o aparecimento de uma nova relação com o corpo, com o espaço e as pessoas.

3º Ciclo de Formação Humana

(Adolescência – 12, 13 e 14 anos)

Nesta fase, o pensamento já está mais livre, mais amplo, começa a forma adulta de pensar, o aluno já raciocina no abstrato, passa pelos conflitos da adolescência, preocupa-se com os valores morais, com a política, com o ambiente, com o futuro. Os conhecimentos ampliam-se muito. O aluno começa a elaboração da forma “adulta” de pensar, passa pelos

conflitos da adolescência, estranha seu corpo, sua voz e seu temperamento. O pensamento está livre da concretude; é o pensamento abstrato que possibilita a formulação de hipóteses e a compreensão para além do real. Os adolescentes tendem a preocupar-se com problemas de valores, ideologias e com o futuro, com as questões da sexualidade e com o pensamento dos outros sobre a sua pessoa.

2.2 - A avaliação na prática alfabetizadora da escola ciclada

Antes de entrarmos na questão da avaliação nos ciclos de formação, gostaríamos de lembrar aqui das reflexões de Arroyo (2000). Segundo esse autor, a cultura da escola tende a curricularizar, gradear, disciplinar, normatizar saberes sociais, relações e até ciclos de desenvolvimento. É muito comum presenciarmos isso no início de cada ano letivo.

De acordo com o mesmo autor,

As normas nivelam tudo, coisificam as pessoas e desfiguram identidades e diversidades humanas e pedagógicas. Educandos e professores tratados como números. Ignoram-se os tempos pedagógicos das escolas e dos coletivos de profissionais. Os alunos deixam de ser crianças, adolescentes em um ciclo de seu desenvolvimento humano, e são normatizados, enquadrados como coisas, por critérios cronológicos que nada têm a ver com os tempos do seu desenvolvimento, mas têm a ver apenas com os calendários civis e escolares. (ARROYO, 2000, p. 65)

Nesse sentido, perde-se uma das dimensões básicas da ação educativa: aprender a ser, desenvolver-se com o outro para fazer-nos humanos. O convívio com nossos pares possibilita contar-nos nossas vivências, nossos saberes, sentimentos, enfim nossa cultura.

Assim, torna-se imprescindível criar espaços nas escolas para que os educandos convivam, trabalhem em grupos, em interações múltiplas, dialoguem, produzam, inventem em grupos. As interações devem estar sempre presentes nos ciclos de formação humana. A lógica da organização por ciclos de formação é que ninguém se desenvolve isoladamente em espaços fechados, mas sim no convívio e interação com o outro. Nós nos tornamos humanos em relações, espaços e tempos culturais propícios para as trocas. Logo, se aprendemos em interações humanas (...) "é uma brutalidade pedagógica reter os educandos, violentar seus tempos, suas possibilidades de aprender, de se desenvolver como humanos em seus tempos somente porque não dominam a lecto-escrita ou as contas". (ARROYO, 2000, p. 66).

Segundo Freitas (2003) a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social. Colocando-se como centro da aprendizagem a aprovação do professor, e não a capacidade de intervir na prática social. Aprender para mostrar conhecimento ao professor tomou o lugar do aprender para intervir na realidade.

Na perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento produz-se em um ritmo distinto daquele da aprendizagem. Sempre haverá divergências. O desenvolvimento e a aprendizagem têm momentos cruciais próprios, não coincidentes entre si. O desenvolvimento não se subordina ao programa escolar e ao processo didático, mas tem sua lógica interna própria.

O programa escolar tem seus conteúdos, suas aulas, horários, atividades diversas que não coincidem com a lógica interna de estruturação dos processos de desenvolvimento os quais provocam a instrução. Ou melhor, jamais coincidirá com as funções psíquicas que intervêm diretamente na aprendizagem, ainda que haja relações muito complexas entre elas.

Para Vigotski (2001, p. 325)

o desenvolvimento intelectual da criança não é distribuído nem realizado pelo sistema de matérias. Não se verifica que a aritmética desenvolve isolada e independentemente umas funções enquanto a escrita desenvolve outras. Em alguma parte, diferentes matérias têm freqüentemente um fundamento psicológico comum. [...] O pensamento abstrato da criança se desenvolve em todas as aulas, e esse desenvolvimento de forma alguma se decompõe em cursos isolados de acordo com as disciplinas em que se decompõe o ensino escolar.

Quanto à avaliação da aprendizagem, na prática tradicional, esta se caracterizou como um modelo no qual se distingue o processo de ensinar do processo de avaliar. Concentra-se no que o aluno já sabe fazer por si mesmo e, assim, no produto da aprendizagem.

Nos Ciclos de Formação, ensino e avaliação interagem em função da aprendizagem do aluno, num processo sistemático e contínuo. Ou seja, a avaliação é processual, contínua, participativa, diagnóstica e dinâmica. Esta é também denominada de mediada ou assistida, pois envolve uma interação dinâmica entre o professor e aluno, e, enfatiza-se mais o processo do que o produto da aprendizagem. Nesse sentido, as informações ali explícitas propiciam ao professor o redimensionamento da ação pedagógica.

Na organização por ciclos, a avaliação assume uma dimensão formadora, principalmente no Ciclo Inicial de Alfabetização, que objetiva proporcionar às crianças uma formação educativa adequada às características de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação se delinea como fonte de informação para a

prática pedagógica e os registros passam a incorporar referências mais detalhadas, descritivas do desempenho dos educandos ao longo do processo, enfatizando as progressões e não as rupturas.

Nessa perspectiva, é necessário considerar que, ao detectar problemas na aprendizagem dos alunos, o docente também deverá considerar que ocorrem problemas em sua prática de ensino. Entende-se contudo, que o docente não é o único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de seus educandos. A criação de um espaço coletivo para discussão e análise dos problemas de aprendizagem dos educandos, é responsabilidade de todos os profissionais da instituição escolar, bem como a elaboração conjunta de planejamentos, informada pelos dados pertinentes à formação contínua dos educandos. Assim, será possível implementar ações diversificadas de acompanhamento daqueles alunos que necessitam de uma mediação em sua aprendizagem, bem como investir na formação continuada dos docentes para a melhoria da prática pedagógica, pois eles enfrentam dificuldades em sua prática.

A avaliação das aprendizagens dos alunos comporta uma dimensão técnica ou burocrática e uma dimensão pedagógica ou formativa:

- A dimensão **técnica** ou **burocrática** da avaliação tem como função a regulação dos recortes dos tempos escolares (ciclo ou série), apresentando um caráter classificatório, somativo, controlador, com objetivo de certificação ou de atendimento à dimensão burocrática da instituição e do sistema. Envolve sistemas fechados, dominantes em nossa tradição pedagógica, traduzidos em registros quantitativos e medidas de produtos definidores da promoção ou da reprovação dos alunos.
- A dimensão **formativa** ou **continuada** da avaliação tem uma função diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa, sinalizadora do patamar de aprendizagens consolidadas pelo aluno, de suas dificuldades ao longo do processo e das estratégias de intervenção necessárias a seus avanços. Envolve, portanto, sistemas abertos de avaliação, a serviço das orientações das aprendizagens dos alunos ao longo dos ciclos. (CEALE, 2003, p. 8-9).

A lógica da progressão continuada (Ciclos) têm demonstrado significativos avanços e nesse sentido, é possível verificar, na atual Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), no capítulo II Da Educação Básica, em seu artigo 24 que postula

- V. A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar (...).

Pode-se observar que, apesar dos significativos avanços, conforme prescrito na referida Lei, a avaliação das aprendizagens dos educandos nos Ciclos de Formação continuam evidenciando contradições, conflitos e fonte de muitas dúvidas para o sistema, para a escola, educadores, e para a própria comunidade escolar. Os estudiosos da área como, por exemplo, Franco (2000) e Silva (2001) apontam a necessidade de mudança nas práticas avaliativas, embora reconheçam a dificuldade dessa tarefa.

Dentre os vários equívocos pode-se citar duas situações mais freqüentes nos ciclos apontadas pelo CEALE (2003, p. 10)

- a) a tendência a se considerar a "progressão continuada" como equivalente a "progressão automática" - concepção que retira do professor sua plena função avaliativa, por limitá-lo à dimensão burocrática desse procedimento. Essa perspectiva tem sido responsável por mascarar efetivos índices de fracasso do sistema educacional, produzindo uma nova forma de exclusão dos alunos, ao permitir seu avanço no sistema de ensino sem que lhes seja assegurada a devida aprendizagem dos conteúdos e capacidades pertinentes a cada patamar ou ciclo.
- b) a incorporação isolada e desarticulada da idéia de progressão continuada como um conjunto de descrições vagas e pouco qualificadas - o que acaba não conferindo ao sistema de ciclos a necessária consistência avaliativa, (...).

A avaliação no sistema de ciclos, passa a ser uma importante estratégia para acompanhar o desenvolvimento progressivo do educando, ou seja, a progressão continuada das aprendizagens. Cada momento avaliativo oferece informações, que possibilitam condições para o professor identificar quais atividades são importantes e necessárias para alavancar o desenvolvimento do aluno daí que, no ensino por ciclos, a avaliação torna-se, principalmente, avaliação diagnóstica.

De acordo com o CEALE⁴ (2003, p.10) "diagnosticar é coletar dados relevantes, através de instrumentos que expressem o estado de aprendizagem do aluno, tendo em vista objetivos e capacidades que se pretende avaliar, em relação a determinado objeto de conhecimento".

A avaliação, além de diagnóstica, deve ser construtiva, processual e dinâmica, para acompanhar o cotidiano das aulas, com registros que possibilitem ao professor preparar as suas aulas com os subsídios fornecidos pela avaliação diagnóstica. dessa forma, , na medida

⁴ CEALE: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG.

em que diagnostica dificuldades ou necessidades, o docente pode planejar atividades complementares para a turma, para grupos de alunos ou para atender às necessidades bem particulares de cada aluno.

A avaliação dinâmica (mediada ou assistida) tem sua origem na teorização de Vygotsky, em particular em seu trabalho sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A aprendizagem é útil quando ultrapassa o desenvolvimento. Quando isso ocorre, há o despertar de uma série de funções que estão adormecidas, em estado de maturação, na zona de desenvolvimento próximo. Vygotsky enfatiza o papel fundamental do professor na mediação do desenvolvimento. É na zona de desenvolvimento proximal que essa mediação pode acontecer, por meio da atividade colaborativa (ou aprendizagem mediada). Portanto, qualquer avaliação que não explore a zona de desenvolvimento proximal é apenas parcial, uma vez que considera apenas as funções já desenvolvidas e não aquelas que estão em processo de desenvolvimento.

Um outro procedimento fundamental no decorrer do processo de aprendizagem, desde o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos, até as avaliações das potencialidades desenvolvidas em sua trajetória no ciclo, é a prática da observação e registro. Isso favorece ao professor exercitar sua reflexão sobre processos vivenciados pelos alunos e sobre suas próprias práticas e intervenções. Esses registros são feitos de forma contínua e comunicados aos alunos e pais em períodos regulares de tempo, o que favorecerá também ao aluno orientar-se em função dos progressos observados.

Segundo Falsarella (2004) o registro é um instrumento indispensável ao trabalho do professor devido ao caráter contínuo de coleta de dados que a avaliação assume; o registro é a memória do processo de evolução do aluno, de seus avanços e recuos, bem como das intervenções do professor (o que está dando certo e o que precisa ser repensado).

No contexto da progressão continuada, vários instrumentos têm sido utilizados pelos professores alfabetizadores, em suas práticas de avaliação, além da observação e registro.

No dia-a-dia, sabe-se que o professor enfrenta sérias limitações para se dedicar ao registro de situações avaliativas processadas individualmente ou em pequenos grupos. As turmas são numerosas e os tempos escolares são restritos para tarefa tão exigente, mas é possível, com a formação e colaboração ativa da equipe responsável pelo ciclo, num trabalho articulado pelo e no coletivo, sobretudo nos casos de crianças com dificuldades de aprendizagem ou defasagem nas progressões esperadas.

A auto-avaliação no ciclo é uma sugestão apresentada no caderno 4 "Acompanhando e Avaliando", elaborado pela equipe do CEALE (2003, p. 13) que diz

Auto-avaliação: estratégias que propiciam o levantamento de informações relevantes para regular o processo de construção de significados pelo próprio aluno. Sua principal finalidade é a tomada de consciência, pelo aluno, de suas capacidades e dificuldades, de modo a reestruturar estratégias, atitudes e formas de estudo, direcionadas para os problemas que enfrenta.

O exercício da auto-avaliação pode ser iniciado a partir das primeiras percepções do aluno sobre seu processo de inserção no contexto da escrita e da leitura.

Aos poucos, esses registros de auto-avaliação do educando podem se tornar respostas orais a questões mediadas pelo docente, debates, elaboração de desenhos, textos individuais ou coletivos, análise comparativa de atividades desenvolvidas por ele em períodos diferenciados - à medida que as condições de avanço no processo lhe permitam acesso à maior variedade de instrumentos e formas de registro. (CEALE, 2003, p. 13).

Um outro instrumento muito interessante de avaliação na progressão continuada é a construção do portfólio. Nesse arquivo, há os registros acumulativos e progressivo das aprendizagens dos alunos, onde eles próprios selecionam e organizam-nos, objetivando assim, a construção de seu percurso de aprendizagem.

Proporciona aos educandos uma visão de seu desenvolvimento, bem como uma reflexão do que aprendeu e de que forma aprendeu. Os objetivos do ciclo é que determinarão a periodicidade de sua elaboração.

A avaliação de um portfólio implica na auto-avaliação pelo aluno, a avaliação pelo professor e a apresentação de dados concretos sobre os progressos dos educandos aos seus pais.

É relevante lembrar que, embora esses instrumentos tenham como foco a aprendizagem dos alunos, a escola também apresenta seus registros institucionais para informar à comunidade e ao próprio sistema, através de formulários próprios, relatórios, históricos escolares e fichas, com dados referentes a conclusões de ciclos ou a transferência de alunos.

As ações avaliativas implementadas em um ciclo precisam abranger conteúdos de todos os campos de conhecimento pertinentes a escolarização inicial, ao conhecimento de mundo, às diferentes linguagens, à formação pessoal e social dos educandos e às suas capacidades relacionadas a dimensões corporais e motoras, cognitivas, sócio-afetivas, éticas, estéticas. Essas dimensões têm sido apontadas nos documentos oficiais mais atualizados

sobre a avaliação escolar. Por outro lado, sem perder de vista a amplitude que a avaliação deve assumir no Ciclo, é relevante mencionar que o foco desse trabalho é o ciclo inicial de alfabetização.

Ainda que a retenção ocorra apenas no final de cada ciclo, a avaliação como diagnóstico do processo ensino-aprendizagem precisa ser resgatada e compreendida pelos profissionais da educação. Há a necessidade do acompanhamento do processo de aprendizagem para o delineamento de intervenções, garantindo realmente a apropriação pelos alunos, dos níveis desejados de aprendizagem. Nesse sentido, é por meio da ação mediadora do docente, “conduzindo” o discente na atividade cognitiva, que ele entenderá como o seu aluno está se desenvolvendo e que estratégias utilizar para potencializar esse desenvolvimento.

Quando o professor faz uma retomada no processo, a avaliação é redimensionada. Nesse sentido,

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de produção de conhecimentos, o que o aluno não sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer. (ESTÉBAN, 2002, p. 53).

Esta avaliação dentro dos ciclos de formação, precisa levar em consideração tanto os fatores sociais e contextuais que cercam a aprendizagem do aluno, como as interações envolvidas na aprendizagem.

A organização da escolaridade em ciclos é uma medida que exige compromisso político dos gestores, significativa ampliação dos investimentos no setor educacional e atencioso acompanhamento. A existência, na escola, de uma proposta pedagógica conscientemente implementada, de suficientes estratégias de supervisão e acompanhamento do trabalho pedagógico, além de um projeto de formação e condições de trabalho adequadas, parecem fundamentais para o êxito de medidas dessa natureza. Caso não haja essas medidas, os ciclos poderão fragilizar, ainda mais, a estrutura e o funcionamento das escolas, causando prejuízos muito sérios aos processos de aprendizagem e constituição de sujeitos. Um ciclo não é a simples inclusão dos conteúdos de duas ou três séries num bloco mais extenso no tempo. Entendidos desse modo, os ciclos estão mantendo a mesma lógica da serialização. É o que está acontecendo atualmente na Rede Municipal de Ensino de Uberaba. Nada há de novo,

a não ser o alargamento do período de aprendizagem, de um ano para três e a substituição das notas por conceitos A, B e C. O conselho de classe⁵ e a entrega desses conceitos à equipe pedagógica continuam sendo bimestrais. Portanto, houve mudança apenas no nome de série para ciclos de formação humana. Atentemos para a diferença: quando falamos em organização dos tempos e espaços escolares em Ciclos de Formação Humana, estamos tratando da organização da ação escolar, segundo as etapas críticas de desenvolvimento do educando. Hoje, o que deve ser pensado, é a necessidade de se organizar a Educação para cumprir o seu papel de formadora dos sujeitos.

O foco central da educação, hoje, deve ser a formação do sujeito, do ser social e não apenas a produção ou acréscimos de habilidades. Estas são necessárias, mas não suficientes. Formar o ser humano não se reduz a dotá-lo de saberes ou fazê-lo adquirir habilidades. É muito mais do que isso. Ao trabalhar determinadas habilidades por bimestres e ao final dar um conceito ao aluno A (atingiu satisfatoriamente), B (atingiu parcialmente) ou C (não atingiu o esperado) recai na lógica da seriação. A forma seriada estrutura-se na concepção de que a função da educação escolar é, principalmente, repassar conhecimentos e formar habilidades. Por mais que se queira discutir o papel da formação integral do educando, toda a organização escolar acaba por submeter-se a essa tarefa de transmissora de conhecimentos e habilidades. Esta é a lógica que permeia os ciclos na rede municipal. Sendo assim, há a necessidade urgente de uma proposta com soluções, que venham ao encontro dessas questões.

⁵ O Conselho de Classe é uma reunião entre professores, pedagogo (s) e equipe dirigente, objetivando discutir o rendimento escolar dos educandos e, propondo assim, se necessário, novas estratégias pedagógicas.

CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO DOCENTE

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (PAULO FREIRE, 1997, p. 23).

Na transição do século XX para o século XXI, temos vivenciado uma sucessão de problemas advindos da forma como a sociedade se encontra estruturada: em classes antagônicas. Estamos vivendo um período marcado por profundas e contraditórias transformações. O avanço tecnológico do século passado provocou profundas transformações nas forças produtivas, tornando possível o aumento da produção, da expectativa de vida, da qualidade dos medicamentos, porém, trouxe também resultados ruins, tornando precária a vida de um número significativo de pessoas do mundo, trazendo: desemprego, o aumento da violência, fome, e enfim, “hoje, muitas pessoas já não podem mais ser caracterizadas como trabalhadoras, uma vez que já não conseguem inserir-se no mercado de trabalho”. (FACCI, 2004, p. 5).

Nesse enfoque, a mesma autora (2004, p. 6) destaca

O emprego encontra-se num momento de redefinição. Embora o desenvolvimento econômico e a tecnologia já tenham caminhado o suficiente para que o homem possa investir em lazer suas horas excedentes ao que é necessário à produção, estamos ainda “lutando” para ter um trabalho, submetendo-nos a empregos temporários, a trabalho sem registro e sem os direitos trabalhistas conquistados pelas lutas sindicais. Reconheço, portanto, que estamos em um momento de transição nas formas produtivas.

Essa crise do processo de modernização também é destacada por Saviani (1998), como a “crise da sociedade capitalista”. O autor enfatiza que é necessário “tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política número 1, passando a investir imediata e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema de educação”(p. 5).

Assim, procuro traçar de forma breve, um panorama desde a origem e o desenvolvimento da profissão docente, delineando-o até os dias atuais, pois precisamos considerar esses fatores políticos, econômicos e sociais, porque eles interferem no desenvolvimento do trabalho docente e, conseqüentemente, na sua formação.

Refletir sobre a formação de professores, só é possível se inserimo-la na sua totalidade concreta, considerando as contradições existentes em todas essas transformações sociais, entendendo que a história se faz de forma não-linear e que é decorrente das leis objetivas, que estão presentes na realidade material do trabalho e nas relações sociais.

Formação de professor é um tema que vem ocupando um espaço cada vez maior, tanto no que se refere ao Governo Federal, como às Associações Profissionais, bem como na mídia e nas pesquisas dos estudiosos, que vêm se debruçando sobre esta questão.

É fundamental analisar a formação dada aos nossos profissionais e ainda refletir acerca do descompasso existente entre a formação profissional acadêmica e o campo de trabalho, a ação pedagógica propriamente dita. Nesse sentido, Pimenta (2002, p. 43) questiona

Será a escola [e os cursos de formação de professores, acrescentamos] responsável pelo desenvolvimento de competências, ou será ela responsável pela formação básica do indivíduo, que terá pela frente o desafio de tornar-se competente, ao longo de sua vida, somando à educação obtida na escola, sua experiência de vida e de trabalho?

Essa e outras questões se colocam como primordiais neste momento: que tipo de formação o professor necessita para atuar no mundo moderno? Os alunos das licenciaturas estão aptos para atuarem no mercado de trabalho ao saírem da universidade?

Com base nesses questionamentos, é interessante uma breve síntese histórica do surgimento da Escola Normal, uma vez que a expressão Curso Normal reaparece no artigo 62, para assim relacionar com o que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, (Lei Nº 9.394/96) aponta para os atuais cursos de Formação Docente. Inclusive há um capítulo na lei, específico para esta temática, o que vem demonstrar o quanto esta formação tem preocupado os responsáveis pela educação em nosso país.

Nesse sentido e com o apoio de alguns teóricos é que se delinea esta reflexão.

Chakur (2001) menciona dois artigos de Nóvoa (1991 a, 1994) que esclarecem a origem e o desenvolvimento da profissão docente e traça a evolução do papel, do significado e das diversidades de coisas que se sucedem na atividade docente, descrevendo o processo da identidade profissional dos professores. Torna-se relevante destacar alguns pontos mostrados pela autora, desde a reaparição da preocupação educativa até o surgimento das Escolas Normais.

Foi a partir do século XV que se observou essa preocupação educativa. Um dos fatores importantes e responsáveis por isso, como também pelo aparecimento de instituições voltadas exclusivamente para o ensino, foi o surgimento da burguesia, com idéias de plasticidade e de mudanças do mundo e do homem.

Nóvoa (1991a) destaca duas fases observadas a partir do século XVI na história da escola. A primeira – período de dominação da escola pela igreja – vai até o século XVIII, e a segunda – a escola sob a responsabilidade do Estado; que ainda percorre nossos dias. É

importante destacar que, segundo Nóvoa (1991, p.114) são etapas que, na verdade, “não distinguem duas histórias, mas antes dois momentos de um mesmo processo: a escolarização das crianças”.

As escolas eram conduzidas por mestres leigos, sob o domínio da igreja. Com aprovação das autoridades eclesiásticas, esses mestres assinavam um contrato que continha sempre obrigações religiosas e comunitárias, além da função de docentes. O Estado toma o lugar da igreja no processo de institucionalização dos sistemas escolares.

No momento de secularização do ensino, os novos mestres eram recrutados e vigiados pelas instâncias provindas do poder estatal. Inicialmente, o perfil desses professores eram mantidos pelo modelo de professor próximo ao do padre e o ensino era tido como ocupação secundária ou acessória. Assim, “referências religiosas (vocação, sacerdócio, missão) combinavam-se com o papel de funcionários públicos que tinham os professores”. (CHAKUR, 2001, p.24).

No ofício de ensinar, muitas mudanças foram sendo introduzidas com grande influência religiosa. As congregações religiosas trabalharam com o objetivo de definir um conjunto de saberes e de conhecimentos de natureza mais técnica, e de um conjunto de normas e valores próprios da atividade docente. Simultaneamente, os mestres leigos e os grupos religiosos começaram a tomar a docência como ocupação principal. A funcionarização estabelecida pela estatização servira ao projeto de controle dos professores, para assegurar sua renovação e colocá-los a serviço de uma nova ideologia. Funcionarização que, segundo Nóvoa (1991) revela-se como um projeto sustentado, também, pelos professores, em seu propósito de constituir um corpo administrativo autônomo.

Logo o Estado criou de forma obrigatória, e após a submissão a um concurso ou exame, uma permissão para ensinar, que constituiu-se assim num suporte legal para o exercício da atividade docente. No século XIX, propagam-se as escolas normais que “constituem o lugar central de produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprios à profissão docente”. (NÓVOA, 1991, p. 125).

A última etapa desse processo de profissionalização docente foi representada pela criação de associações profissionais, assim correspondendo à tomada de consciência dos professores em relação aos seus próprios interesses enquanto grupo profissional. (NÓVOA, 1991, p. 127).

Assim, os cursos de formação de professor, da mesma forma, inspiraram-se e sedimentaram-se, tendo por pano de fundo o ideário liberal.

3.1 O Curso Normal e sua Descaracterização

Até a vigência da Lei Nº 4024/61, eram os cursos de Pedagogia que formavam os Professores Secundários, para sua prática docente nos Cursos Normais, depois chamados “Magistério”, responsáveis pela formação do professor de 1ª a 4ª séries (hoje, PI – professor I). Princípios semelhantes nortearam tanto a formação dos professores quanto a ampliação e democratização do ensino (expansão escolar). De acordo com Brandão (1982), os princípios que marcaram a expansão escolar, sofreram influência do pensamento liberal, marcada pelo consumo significativo das idéias de Dewey – de uma escola para uma sociedade democrática e pela necessidade de implantação da escola única (Anísio Teixeira) que exemplificaram as bases teóricas e ideológicas em que se assentou a ampliação do sistema público de ensino brasileiro. (DONATONI, 2002, p. 99).

Os cursos de formação de professores para as séries iniciais do 1º grau, denominavam-se Escolas Normais até a Lei 5692/71, quando então, passaram a chamar-se Habilitação ao Magistério. As Escolas Normais, criadas em 1833, foram objeto de legislação nacional única com as Leis Orgânicas do Ensino (especificamente, com o Decreto – Lei 8530/45 – Lei Orgânica do Ensino Normal). Antes disso, cada Estado possuía legislação própria.

A primeira finalidade do ensino Normal era “prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias” (Lei Orgânica de Ensino Normal).

O Curso Normal, que preparava esses professores, não enfatizava a formação geral nem os aspectos teóricos da educação, detendo-se quase só em aspectos metodológicos. Dava-se mais importância à chamada vocação e às características pessoais, tais como a paciência, a doçura e o jeito para lidar com crianças. Assim, o magistério nas fases iniciais, segundo Salgado (2000) era visto como uma atividade apropriada para mulheres, compatível com a “personalidade feminina” e com as atividades domésticas e a maternidade. Ou era identificado com o cumprimento de uma nobre missão, que requeria mais idealismo do que formação específica.

Tratava-se de uma ocupação e não propriamente uma profissão, exercida por mulheres oriundas dos segmentos economicamente favorecidos da sociedade e cuja característica marcante era ser uma extensão do lar, do papel de mãe e coerente com o de esposa. (PIMENTA, 2002 a).

Nota-se então que o exercício do magistério de 1ª a 4ª séries (primário) não era profissão, embora cumpria quase todos os requisitos característicos de uma profissão.

Nóvoa (1991, p. 119-20) em seu estudo sobre a gênese da profissão de professor ressalta a dimensão “missionária” dessa ocupação e aponta a feminização como um dos fatores da manutenção dessa dimensão:

(...) o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre (...). Na origem, os docentes aderem a uma *ética*, a um *sistema normativo* essencialmente religioso. Entretanto, mesmo quando se passa da *missão* religiosa de educar os jovens à prática de um ofício (...) as motivações originais não desaparecem e apenas parcialmente são substituídas por valores e crenças alternativos.

Foi apenas em 20 de dezembro de 1961, com a publicação da primeira LDB, Lei Nº 4.024, que o Curso Normal equiparou-se a outros cursos de nível médio.

A referida lei não alterou a formação do professor de 1ª a 4ª série, conforme definida na Lei Orgânica. Acrescentou somente a possibilidade de o Instituto de Educação “dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras”. (art. 59, parágrafo único) formar professores para as Escolas Normais. (PIMENTA, 2002, p. 28).

Nesse contexto, apesar de reconhecer a existência de grande número de professores não titulados em exercício, a legislação não apresentava qualquer proposta sistemática de formação inicial em serviço, abrindo apenas a possibilidade de exames de suficiência a serem realizadas em escolas oficiais, credenciadas para isso pelo respectivo Conselho Estadual de Educação.

No Brasil, a partir dos anos 30 do século XX, a feminização do magistério se acentua. A Escola Normal foi sendo cada vez mais freqüentada por mulheres das classes mais favorecidas da sociedade brasileira. Na década de 40, o ensino passa a se organizar de uma forma unificada para todo o território. Nos anos 60, no auge do processo de industrialização, e por isso mesmo, ocorre a expansão da escolaridade básica e profissionalizante, necessitando de professores qualificados.

Com base nos dados do Censo Escolar do Brasil, INEP, 1965, destacados por Pinheiro (1967, p. 139)

improvisados, sem qualquer formação profissional, constituindo o chamado magistério leigo, em sua maioria incapaz de dar a seu trabalho, o sentido da obra educacional necessária à sociedade moderna, por vezes, não podendo sequer lecionar além da 2ª série primária, pois sua formação não foi além disso.

A prática da escola primária não se constituía, portanto, em referência para o Curso Normal, embora sua finalidade fosse preparar docentes para essas escolas.

Examinando-se os dados quantitativos referentes ao ensino primário e Normal, nos anos 40,50 e 60, Pimenta (2002 a) salienta que foi um período de consolidação da rede de ensino, e, a Constituição de 1946, ao vincular os recursos advindos dos impostos à educação, favoreceu essa consolidação.

É importante ressaltar alguns dados sobre a expansão do ensino. Segundo a mesma autora, de 1946 a 1958, a rede escolar passou de 28.300 para 91.000 escolas e o ensino Normal, de 27.148 matrículas em 1945, cresceu para 347.873 em 1970. Número insuficiente, na época, para preencher os cargos de professores primários. Por essa razão, foram sendo ocupados por professores leigos.

Aos poucos, desde os anos de 1960, o enfoque da vocação para o magistério foi sendo substituído ou complementado pelo do técnico de nível médio. Com a implantação da Lei Nº 5.692/71, que determinava a profissionalização obrigatória do ensino de segundo grau, o antigo Curso Normal transformou-se na chamada Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério, podendo ser ofertado por qualquer tipo de escola. Segundo Pimenta (2002, p. 45) “na realidade o Curso Normal ficou reduzido e resumido a um apêndice profissionalizante no 2º grau, o que ocorreu, aliás, também com outros cursos, devido aos fatores conjunturais (...)”.

Nesse contexto, a lei não trouxe significativas melhoras para a formação do futuro professor de 1ª a 4ª série, pelo contrário; as antigas Escolas Normais sofreram transformações significativas, passando a oferecer também outras modalidades de ensino de segundo grau, dentre eles o Curso Técnico em Contabilidade, de Química e outros, dependendo da região.

Com tudo isso, houve a descaracterização do Curso Normal, e, conseqüentemente, da própria carreira do Magistério. A esse respeito explicita Warde (1983, p. 32 apud DONATONI, 2002, p. 102)

A carreira do Magistério é calcada na concepção da “inferioridade” do magistério das primeiras séries do 1º grau. Contraditoriamente, esse é o professor mais desassistido quanto à formação; e ele competem tarefas

pedagógicas bastante complexas que são próprias do ato de alfabetização; sobre ele recai a pecha de incompetente porque expulsa, reprova, discrimina os alunos das séries iniciais e, ainda, trabalhando muito e ganhando pouco, é acusado de o mais passivo e conservador dentre os membros da categoria docente. Além da hierarquização do corpo docente, instalou-se na escola uma concepção distorcida da divisão técnica do trabalho da qual resulta uma significativa distância salarial e de condições gerais de trabalho entre os professores e aqueles que assumem atividades técnico-administrativas dentro da escola.

Segundo Pimenta (2002, p. 57), “a Lei 5692/71 possibilitou um profundo estrago na formação de professores primários – acabou de desmontar um ensino que vinha precário e não acenou com nenhuma possibilidade de melhoria real”. A autora explica que não imputou à lei a responsabilidade pelo estrago em si. Porém, a lei foi elaborada em um dado momento histórico, como expressão dos interesses ali dominantes e foi aplicada nessa direção.

Nesse sentido, tanto denúncias como propostas foram surgindo. Institutos de pesquisa, como por exemplo, a Fundação Carlos Chagas, realizou muitos estudos avaliativos sobre a implantação da reforma, nas universidades, houve a elaboração de dissertações e teses sobre a formação de professores, nas associações de educadores, especialmente a Associação Nacional de Educação (ANDE) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED), possibilitando a mobilização dos educadores. Conseqüentemente, isso resultou em dois grandes movimentos sobre a formação de professores: o de revitalização do ensino Normal e o de reformulação dos cursos de Pedagogia.

Tais movimentos, principalmente o do ensino Normal, encontrou vias expressivas no interior do próprio Estado e, houve inclusive, “a possibilidade legal de serem feitas modificações na estrutura da Habilitação Magistério com a Lei 7044/82”. (PIMENTA, 2002 a, p. 58).

A descaracterização do Curso Normal prolongou-se por toda a década de 1980, e no final dessa, surgiram os debates sobre a formação de professores para as fases iniciais do ensino fundamental, que passaram a fazer parte da pauta de discussões sobre o Curso de Pedagogia e a formação de especialista em educação, e, esta já vinha sendo questionada desde os anos de 1970.

Gradualmente, a idéia de formação em nível superior se fortalecia. Nesse processo, o papel desempenhado por entidades de representação dos educadores teve importante significação, cujas lutas e pressões se concretizaram em várias das disposições incluídas na Constituição de 1988 e na nova LDB (Lei Nº 9.394/96).

No intervalo de tempo entre a aprovação da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, o Ministério de Educação, com a colaboração de diversas entidades e fóruns de educadores de todo o país, no ano de 1993, realizou a Conferência nacional de educação para todos. Esta antecedida de vários encontros regionais, que consolidou e aprovou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003). Desse Plano, consta um fato inédito. Entre os sindicatos e os governos estaduais e municipais, um amplo acordo foi negociado e assumido, visando a elevação salarial dos docentes de todo o país, definida num piso salarial mínimo. Na esfera governamental, pela primeira vez, explicitavam a indissociabilidade entre qualidade de formação e condições de trabalho e de exercício profissional, principalmente, salários. Uma importante contribuição foi empreendida na década de 80 através de uma significativa movimentação dos sindicatos de docentes, com assessoria de intelectuais das universidades. Porém, a valorização profissional incluindo salários e melhores condições de trabalho foi extinta dos discursos, das propostas e das políticas do governo subsequente, que aderiu ao financiamento de programas de formação contínua e a normatização da formação inicial de professores.

Sob a influência das discussões geradas a partir dessas circunstâncias, a experiência de formação de professores para as fases iniciais do ensino fundamental, em nível superior, já vinha sendo feita em diferentes universidades, desde os anos de 1980. Portanto, nesse sentido, como em vários outros, a LDB veio consagrar iniciativas dos próprios educadores. De acordo com essa lei, os professores das fases iniciais do ensino fundamental devem ser formados em Curso Normal de nível superior. O nível médio, também na modalidade Normal, é admitido como formação mínima aceitável, porém o desejável é a graduação plena (Art. 62). Até o final de 2006, a exigência de nível superior ou de formação por treinamento em serviço será estendida a todos (Art. 87, parágrafo 4º).

Nesse contexto, as políticas de formação inicial em serviço voltadas para a habilitação dos profissionais não titulados, adquirem importância fundamental. Pela primeira vez, encontra respaldo legal e, é relevante destacar, recursos financeiros para sua formação sistêmica, superando a alternativa dos “exames de suficiência”, previstos na legislação da década de 1940, ou as vagas estratégicas de flexibilização da exigência de segundo grau, mencionadas na Lei Nº 5.692/71. Ao mesmo tempo, que a nova LDB atribui aos municípios e, supletivamente, aos Estados e à União a responsabilidade de realizar programas de formação para os professores em exercício, inclusive por meio de educação a distância (Art.

87), a Lei Nº 9.394/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), prevê recursos financeiros para a habilitação dos professores não titulados em exercício (Art. 7º e 9º).

Percebe-se assim que têm havido conquistas nas políticas de formação inicial e formação inicial em serviço dos professores para as primeiras fases do ensino fundamental. Entretanto, de acordo com o último Informativo do MEC (2004, p. 7), no Brasil, ainda é grande o número de professores de ensino infantil e fundamental que atuam sem a formação exigida por lei. Para suprir essa carência e melhorar a aprendizagem dos alunos, o MEC está implantando a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica em parceria com estados, municípios, universidades, organizações não-governamentais e empresas. Com investimento de 40 milhões, o objetivo é a capacitação de 400 mil professores até 2007. Não é por falta de leis que a formação docente está precária. Ela está contemplada nas Constituições Federal e Estadual e na própria LDB, mas há um fosso entre o que proclamam as leis e como são implementadas. Nesse sentido, é imprescindível rever o que a atual lei estabelece.

3.2 A LDB e a Formação Docente

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei Nº 9.394/96 estabelece nos artigos 61 e 62 que:

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

- I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades;

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício de magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Dois pontos são fundamentais. O primeiro diz respeito à necessidade de elevar a qualificação dos profissionais que atuam na educação básica. Tradicionalmente formados em cursos de nível médio (Magistério), hoje, coloca-se a necessidade de oferecer-lhes uma formação de nível superior. A proposta de Curso Normal Superior tem o objetivo de prover

esta formação profissional, preparando docentes para ministrar um ensino de qualidade, dentro da nova visão de seu papel na sala de aula, na escola e na sociedade.

O segundo ponto refere-se à prática de ensino como elemento articulador do processo de formação dos professores, que tem como objetivo, atingir à necessária articulação entre teoria e prática. Porém, hoje, há uma grande discussão no sentido de que a teoria é desvinculada da prática. Nesse enfoque, fica evidente que tanto a teoria, quanto a prática oferecidas nos Cursos de Formação merecem ser repensadas com urgência para que sejam trabalhadas na dinâmica de formação do futuro professor.

Sabe-se que a formação do futuro professor não se esgota nos cursos de Magistério, por ser um processo contínuo que envolve seu trabalho diário, suas experiências, seus saberes, suas aprendizagens. Estas são fundamentais ao longo da vida profissional de cada docente, sendo portanto, consequência das condições históricas e sociais vividas. Por conseguinte, é parte desse cotidiano e nele se faz. Assim, a teoria e a prática devem caminhar juntas e esta dicotomia não pode existir. Donatoni (2002, p. 107) explica

A primeira, norteador teoricamente postulados novos para futuras experiências práticas e a segunda, deixando com sua prática, descobertas importantes de ações, baseadas concretamente nos diferentes momentos históricos da sociedade, para serem definidos pela teoria. Esse, caminhar juntas nada mais é que uma colaborando com a outra, pois ambas se constituem em processos complexos, mas que necessitam complementar-se a cada momento que vierem a surgir.

Realmente, é a prática desenvolvida na escola, como parte de sua formação inicial que pode retratar, ao aluno docente, os problemas pedagógicos concretos que precisam ser resolvidos no dia-a-dia do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ensino fundamental. A sua participação, o seu envolvimento, sob supervisão e mediação da instituição formadora, estimulará o futuro docente a desenvolver uma reflexão crítica sobre as teorias a que vem se expondo, ao mesmo tempo que suscitará redirecionamentos ou reorganização da atividade pedagógica que vem efetivando.

Quanto ao artigo 62, Niskier (1997), considera uma inovação a criação da figura dos institutos superiores de educação. Embora admita, para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a formação em nível médio (Curso Normal). Aliás, o referido artigo restabelece a nomenclatura de curso Normal, abolida na Lei 5.692/71.

Com relação ao artigo 63, o mesmo autor chama a atenção para o caráter emergencial que hoje têm os cursos de complementação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica (os chamados Esquemas I e II), eliminando

deles, também, as restrições da área do magistério. Sabe-se, até agora, que esses cursos só poderiam preparar docentes para as chamadas disciplinas profissionalizante.

No artigo 65, a prática de ensino nos cursos de formação para professores da educação básica, deve cumprir uma carga horária de no mínimo 300 horas. Percebe-se assim, uma atenção especial à carga horária destinada à prática de ensino que se remete ao fundamento I do artigo 61. É importante destacar que a prática é imprescindível para a atuação dos futuros profissionais da educação. Entretanto, segundo Azanha (2004, p. 376) “sem uma revisão conceitual do que se entende por *prática*, o aumento do número de horas poderá provocar apenas um raleamento da formação teórica sem nenhum ganho assegurado”.

Os Institutos Superiores de Educação segundo Kullo (2000), deverão ser centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente aos processos de ensino e aprendizagem relacionados à educação básica e à educação escolar como um todo. Eles também poderão propiciar a articulação e a complementação de seus cursos, com cursos de pedagogia e, ainda conviver com outros formatos de preparação profissional para o magistério, na acepção hoje aceita, que engloba a regência em sala de aula e o desenvolvimento de atividades que dão diretamente suporte ao ensino.

De acordo com a mesma autora, esses Institutos Superiores de Educação deverão caracterizar-se como promotores de formação profissional, fazendo da prática de ensino, da organização das escolas e da reflexão sobre elas o núcleo central da formação inicial e continuada de professores, candidatos à docência e às demais atividades do magistério, favorecendo a abordagem multidisciplinar e interdisciplinar e constituindo-se em centros de referência para a socialização e a avaliação de experiências pedagógicas e de formação.

Esses institutos deverão organizar-se de tal forma, que a prática de ensino seja simultânea à formação profissional, tendo como referência básica tanto a proposta pedagógica da escola, como as políticas educacionais formulados localmente e para o País. Assim, a prática de ensino deverá proporcionar ao aluno além da vivência em sala de aula, o contato com a dinâmica escolar, nos seus mais diferentes aspectos: gestão, relacionamento com alunos, entre pares, com a comunidade e com a família, e com o debate social mais amplo sobre a educação.

Os institutos deverão contar com o corpo docente próprio, integrado tanto por especialistas nos conteúdos curriculares e nas áreas que subsidiam a formação geral do magistério, com base no conhecimento também por eles produzido, como por aqueles cuja experiência com a educação básica constitui referência.

Conforme o disposto no Artigo 66, da LDB, o corpo docente dos Institutos Superiores de Educação deverá ser constituído por professores vinculados à instituição por contrato, cedência ou convênio com titulação pós-graduada, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (10% dos quais com grau de mestre, preferencialmente em área relacionada ao ensino).

Esses institutos poderão ser organizados como instituto superior propriamente dito, ou em faculdade, ou em faculdade integrada ou, em escola superior, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas como unidade de uma universidade ou centro universitário, como coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição. Em qualquer hipótese, os institutos superiores de educação contarão com uma direção ou coordenação, formalmente constituída, a qual será responsável por articular a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, base para os projetos pedagógicos específicos do curso.

É relevante destacar que os cursos e programas oferecidos pelos Institutos deverão ser objeto de processo de avaliação externa, após cinco anos de atividade.

A partir da promulgação da LDB 9394/96, principalmente no que se refere ao artigo 64⁶, movimentos de educadores suscitaram pelo Brasil na defesa do curso de Pedagogia tendo como eixo básico de formação: a docência, a gestão e a pesquisa. Diversos Fóruns de Educação, a Anfope, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Faculdades de Educação das Universidades públicas – federais e estaduais e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) se posicionaram de forma contrária à exclusividade do curso de Pedagogia na formação do especialista em educação, de forma separada da docência.

Suscitaram-se também nos últimos anos, inúmeras discussões a respeito da formação de docentes em nível universitário e do(a) pedagogo(a), e esta situação atingiu seu clímax com a promulgação do Decreto Nº 3276/99, publicado em 06/12/99 que estabelece:

Decreto Presidencial 3276/99 - Artigo 2º - A formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á EXCLUSIVAMENTE em Cursos Normais Superiores.

Nos meios acadêmicos e de formação de profissionais da educação esse decreto foi entendido como uma atitude equivocada da Presidência da República quando assume a definição

⁶ A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”.

de uma carreira profissional, ultrajando as demandas expostas pelos Movimentos de Educadores em nível nacional e que inclusive, por meio de diversas formas representativas, participavam do processo de construção das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação desencadeado pelo próprio Conselho Nacional de Educação. Assim a partir deste decreto, inúmeras manifestações de educadores (as) eclodiram pelo país.

O Conselho Nacional de Educação a par dessas manifestações, objetivando minimizar tais demandas, substituiu a palavra “exclusivamente”, expressa no decreto, por “preferencialmente”.

Mesmo assim, entende-se ainda que a primazia será para a formação de docentes de educação infantil e séries iniciais no Curso Normal Superior. Dessa forma, provavelmente, nos próximos anos, teremos profissionais formados em diferentes cursos, atuando na educação e que poderão representar um diferencial na qualidade da formação. (PIMENTA, 2002).

Sabe-se que, segundo Libâneo (2000), a questão de fundo continua sendo as políticas públicas e as efetivas condições de funcionamento das escolas públicas. Para o autor, “não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”.

Pablo Gentili (1992) e Sacristán (1999), entre outros, denunciam a verdadeira afronta aos profissionais da educação, na insistência dos órgãos governamentais em definir políticas de fora para dentro da escola, sem a participação daqueles que de fato, fazem a educação no “chão da escola”.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de se ter bem claro que a formação não ocorre apenas do ponto de vista legal. Este exige, porém, a política pública brasileira, vem se apresentando segundo Pimenta (2002) refratária às necessidades dos docentes e das escolas. No que se refere às políticas oficiais, ainda temos visto, a concepção de educadores como consumidores de teorias e investigações produzidas fora do cotidiano escolar.

Acreditamos assim, que a formação dos docentes deve ser produzida não para os professores, mas sim com eles próprios, levando em conta o ser e o fazer dos professores. Tomando a profissão e a profissionalidade docente na formação dos professores, no desenvolvimento das instituições escolares, elevando o estatuto de profissionalização dos professores, incluindo a reestruturação do quadro de carreira, das condições de trabalho e dos salários.

Nóvoa (1991), também afirma que “não há ensino de qualidade nem reforma educativa, nem renovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Este é o grande desafio da modernidade: investir na formação do professor para que se possa alcançar outro patamar educacional, pois a nova era requer um profissional da educação diferente.

Cabe às instituições formadoras de docentes, nessa variedade, achar o ponto de partida para formular suas propostas. O professor precisa ser formado para enfrentar os novos e complexos desafios neste contexto em que estão inseridos.

Nessas condições, de acordo com Azanha (2004, p. 373), “qualquer proposta de formação docente deve ter um sentido de investigação e busca de novos caminhos”. Segundo o mesmo autor, (...) “não há respostas teóricas ou modelos práticos que possam orientar com segurança qualquer esforço de renovação de currículos, programas e métodos. A única certeza é que não há certezas”.

Ao analisar as mudanças da profissão docente observa-se que ao redor do debate sobre a profissionalização docente há muitas dificuldades para assumir, como diz Labaree. (1999, p. 20, apud LIBÂNEO, 2004, p.12/13):

Há uma série de razões para crer que o caminho para a profissionalização dos docentes encontra-se cheio de crateras e areias movediças: os problemas próprios que surgem ao tentar promover os critérios profissionais dentro de uma profissão tão massificada, a possibilidade de desvalorização das habilitações como consequência do aumento dos requisitos educativos, a herança niveladora dos sindicatos dos professores, a posição histórica da docência como forma de trabalho própria de mulheres, a resistência que oferecem os pais, os cidadãos e os políticos à reivindicação do controle profissional das escolas, o fato de a docência ter demorado a se incorporar a um campo infestado de trabalhos profissionalizados, a prévia profissionalização dos administradores das escolas e o excessivo poder da burocracia administrativa, a prolongada tradição de realizar reformas educacionais por meios burocráticos (...) e a diversidade de entornos em que se dá a formação dos professores.

Kullook (2000) define formação como “estar se formando” o que significa que esta nunca está concluída totalmente, já que a formação é um processo contínuo e por toda a vida.

Neste sentido, é importante mencionar que

Os docentes também se formam no cotidiano de seu trabalho. As atividades desenvolvidas individual e coletivamente os relacionam com o “outro”, pessoas dentro e fora da escola, e nestas várias interações eles constroem suas experiências e exercem seu trabalho educativo em uma síntese de teoria e prática. (ALVARADO PRADA,1997, p. 115).

A formação assim, deve-se dar através da interação entre experiência, tomada de consciência, discussão e envolvimento em novas situações de ensino-aprendizagem, pois é nessa interação que se faz educação.

Quanto a isso, Tardif (1991, p. 28) também explica

(...) que a atividade docente não se exerce sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido, ou uma obra a ser produzida. Ela se desdobra concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinado e dominante, e onde intervêm símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que constituem matéria de interpretação e decisão, indexadas a maior parte do tempo, a uma certa urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discursos, comportamentos, maneiras de ser, etc.

Até alguns anos atrás, segundo o mesmo autor, exigia-se dos professores apenas o seu compromisso com a sala de aula, com o domínio do conteúdo a ser trabalhado e com o resultado da sua turma. Com todas as mudanças vigentes, novas exigências e responsabilidades, novos objetivos na educação são suscitados e percebe-se que não acarretaram necessariamente a melhoria das condições de trabalho do docente.

Para Alvarado Prada (1997), a formação em serviço significa, por uma parte, que a formação continuada seja realizada em um lugar onde se realiza o serviço profissional, por outra parte, que este serviço é tomado como objeto de estudo e objetivo de transformação na formação continuada.

Nesse sentido, as funções docentes passam por uma série de exigências para a qual o professor nem sempre está preparado e, ao invés de lhe oferecer condições de atualização, de uma formação continuada, resolve-se condená-lo pelo insucesso.

Essas situações têm gerado o que Esteve (1995), chama de “mal-estar docente”. Ou seja, os professores enfrentam sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se tem desenvolvido na medida em que se vem degradando sua imagem social.

Com base no trabalho mencionado, pode-se afirmar que se entende por “mal-estar docente” os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.

Hoje, de acordo com Kullo (2000), exige-se que o professor domine o conteúdo que leciona, seja facilitador da aprendizagem, organizador do trabalho de grupo, que além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos e da sua integração social. Porém, apesar de se exigir que cumpram todas estas novas tarefas, não houve mudanças

significativas na sua formação. Como resultado produziu-se um aumento da confusão no que diz respeito às competências de que o professor necessita para exercer a complexa função que se lhe atribui.

É interessante observar que à medida que se exige mais do professor, outros agentes de socialização “não se responsabilizam” pela educação. (AZANHA, 2004). Nisso, menciona o autor que a família seria o caso mais significativo, pois nota-se a convivência familiar cada vez menos freqüente devido a entrada da mulher (mãe) no mercado de trabalho. Percebe-se também, uma influência menor da religião na socialização da criança. Tais valores eram transmitidos por esses agentes de socialização e hoje, em parte, passam a ser missão da escola.

Percebe-se que, à medida em que as sociedades evoluem, alteram-se seus ideais, valores e necessidades, reconfigurando constantemente as exigências postas à educação institucionalizada e, conseqüentemente, à profissão docente, que se vê às voltas, em certos momentos, com a indefinição de suas funções.

Desse modo, os fatores sociais e de contexto são condicionadores da identidade profissional docente e do grau de autonomia atingido pelos professores para a consecução de sua prática. A esse respeito, Gimeno Sacristán (1998) lembra que a ação docente transcorre dentro de uma instituição e, portanto, está inevitavelmente condicionada. O autor afirma que o professor não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho e, muitas vezes, tampouco pode escolher como desenvolvê-lo. As múltiplas interferências exteriores e controles sobre o trabalho que o professor desenvolve até mesmo em sala de aula, também são salientadas.

No Brasil, essas interferências são bem significativas. As diretrizes educacionais aqui implantadas, demonstram o alto grau de controle a que vêm sendo submetidos, não apenas os professores já em exercício, como também os futuros profissionais do ensino, as propostas de ciclos e progressão continuada, presentes desde o âmbito da Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais que traduzem essas propostas, guiados por certa perspectiva teórica, os exames nacionais de avaliação escolar e universitária e as avaliações internas que as escolas fazem dos seus professores (avaliação de desempenho) são alguns exemplos.

É claro que ainda restam ao professor, certas margens de autonomia no desenvolvimento do seu trabalho, pois o caráter da prática sempre exigirá a responsabilidade do professor e sua capacidade para definir as situações e o próprio papel que deve ocupar na

prática. É o professor que deve decidir a respeito da forma de interação a ser estabelecida com seus alunos e entre estes, do tipo de atividade a ser realizada, sua seqüência e duração e dos recursos didáticos e estratégias que podem ser utilizadas e muitas outras ações.

Entretanto, o aparecimento e continuidade da tendência à desprofissionalização da atividade docente, mencionada por Tardif, Lessard & Lahaye (1991), parece ter-se acentuado nos últimos dez anos, principalmente em função do decréscimo de confiança depositada não só no trabalho do professor, mas na própria função da escola.

Procurando entender essa tendência, a literatura tem registrado, ultimamente, tentativas de definir com maior clareza a profissionalidade docente, ou seja, o que é específico do ser professor. Imbernón (2004), por exemplo, refere-se à docência como uma semiprofissão, quando compara-a com outras profissões literais clássicas, numa perspectiva sociológica.

Segundo esse autor, a especificidade da prática e o monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade em questão são critérios que não se aplicam totalmente à função docente..

A formação assume um papel que, ainda de acordo com Imbernón (2004) transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Isso implica formar o professor na mudança e para a mudança, por meio do desenvolvimento de uma formação mais coletiva, possibilitando a abertura de um caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento no e com o contexto.

Sabe-se que a mudança nas pessoas, assim como na educação é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro. A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação. A aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais.

Cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe. Assim, para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior a sua capacidade de adaptação, mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais. Para Imbernón (2004), um dos

objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente.

Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Sendo assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas.

Percebe-se que nada está pronto, vive-se um processo de redefinição da prática e de compreensão da mesma. Assim, Marques (2003, p. 215) afirma que “não compete a qualquer estudo seja ele conclusivo; importa nele se abram perspectivas de continuidade das indagações e se descortinem novos caminhos e trilhas”.

Logo, nem mesmo este estudo está pronto e acabado, ele simplesmente objetiva expressar mais uma reflexão acerca da formação de professores que deve estender-se continuamente.

3.3 A Formação Continuada em Serviço

Numerosas pesquisas e experiências em vários países têm evidenciado como a formação continuada de professores é alicerce fundamental na construção de novos saberes, do fazer e do pensar a educação.

Durante anos, a formação continuada teve suas atividades centradas na retirada dos educadores de seu local de trabalho, fato amplamente criticado em muitas avaliações realizadas. Atualmente, há uma forte tendência em valorizar a escola como *locus* da formação continuada. (ALVARADO PRADA, 1997).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) apresenta características que, nesse sentido, merecem ser destacadas: incluir nos estatutos e planos de carreira do magistério público, entre outros pontos, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, incentivos à titulação e à produtividade e período na carga horária do professor reservado a estudos, planejamento e avaliação.

De acordo com o Art. 13, inciso V da referida Lei, os docentes incumbir-se-ão de “ministrar os dias letivos e horas aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos

períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”. Assim, a própria LDB estabelece as diretrizes da educação continuada na própria escola.

No seu contexto de trabalho, cada docente tem sua própria metodologia. Para construir teoria sobre ela, sistematizá-la e melhorá-la na prática diária, é necessário criar espaço para estudos, análises e socialização entre os próprios professores. Nesse sentido, certamente ampliará também as possibilidades de compreensão e intervenção dos professores sobre esse contexto.

Em Uberaba, de acordo com o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, Art. 19 – Lei 133/98, há um horário destinado ao cumprimento do referido artigo. Este é remunerado aos professores como complemento curricular, sendo, além de um dever, um direito dos professores. Dessa forma, garante a cada professor e ao coletivo da escola um espaço de formação continuada, de valorização dos seus saberes, reflexão da sua prática e ação educativa articuladas ao diálogo, permitindo assim, a construção do conhecimento no próprio contexto escolar.

Numa perspectiva histórica, segundo Alvarado Prada (1997), a formação para a docência é um processo em construção, desde muito cedo na vida de cada professor, ou seja, desde os seus primeiros dias de vida, e não somente durante o período de formação nas faculdades e/ou universidades, que muitos denominam de formação inicial. O autor ainda afirma que ser educador é educar-se permanentemente, pois o processo educativo não se fecha. É contínuo. Cada conhecimento que os educadores constroem com seus alunos implica em novas relações com outros conhecimentos, novas procuras, perguntas, dúvidas e novas construções.

A autora Falsarella (2004, p. 55) também utiliza a expressão formação continuada, entendendo-a em sentido amplo, como

processo ininterrupto que acompanha o professor durante toda a sua trajetória profissional e, em sentido estrito, como forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento proposta ao docente, que o incentive, pela ação, pela reflexão, e, pela interação com seus pares, ao aperfeiçoamento de sua prática e à apropriação de saberes rumo à autonomia profissional.

Nesse enfoque, a formação de docentes em serviço pode ser entendida como uma formação contínua, que ocorre no cotidiano e a partir do cotidiano profissional destes. Implica fundamentos teórico-metodológicos de pesquisa, que contribuam para a formação dos professores e das relações cotidianas. Implica também, oportunizar um amplo debate que envolva questões políticas, pedagógicas e técnicas, buscando superar problemas e constituir a

instituição escolar num espaço de trabalho coletivo e de participação colaborativa. (UNIVERSIDADE DE UBERABA, 2005, p. 3).

A formação dos professores nas escolas implica um permanente acompanhamento dos docentes em seu local de trabalho, para complementar, mudar e/ou melhorar a formação já obtida, como também o aprofundamento de estudos da prática cotidiana do contexto real de desempenho profissional: a escola.

Sabe-se que, além do acesso à teoria, é preciso considerar as experiências docentes em sua formação continuada. As concepções que os professores têm são construídas em suas experiências pessoais e profissionais. Assim, investigar essas concepções implica uma busca às suas lembranças quanto às experiências vividas durante o seu processo de formação, entendido aqui como contínuo, além dos saberes docentes construídos no espaço sala de aula, e, em outras relações estabelecidas com os seus alunos, como também com outras professoras; enfim, aos saberes provenientes de sua própria existência humana enquanto sujeito histórico e social.

Para Arroyo (2000, p. 230) quando os mestres relatam suas lembranças, estas são um tecido de práticas. É nas práticas pedagógicas que estes se reconhecem sujeitos, onde se refletem como um espelho.

A formação continuada de professores, aqui entendida como toda aquela que vem depois do curso regular profissional, como permanente e dinâmica construção humana ou profissional, orientada a mudanças, ao aperfeiçoamento do já existente, buscando alcançar paradigmas também continuamente mutáveis, segundo o progredir do conhecimento, consiste, desse modo, num processo de formar para formar. (UNIVERSIDADE DE UBERABA, 2005).

Nessa perspectiva, a formação implica a contextualização do professor num meio cultural, visando a transformação do mesmo.

Bolzan (2002) entende a formação continuada não como um mero prolongamento da formação inicial, mas como uma mudança atitudinal, comportamental, social e cognitiva em relação aos meios e fins da educação no cotidiano escolar.

Tardif (2002, p.11) aponta que o saber dos professores está relacionado com a sua experiência de vida, com a sua história profissional e com a relação entre os atores escolares.

Nesse sentido, a formação continuada desenvolvida em seu próprio local de trabalho, considera as experiências dos docentes, seus conhecimento construídos na sua prática, suas

possibilidades e interesses, no desafio de se conquistarem novas metodologias, espaços e tempos, em processos coletivos permanentes.

Os processos de formação realizados no próprio local de trabalho dos docentes, segundo Alvarado Prada (1997) permitem o intercâmbio contínuo de suas experiências, de suas relações, e, enfim, a compreensão de situações.

Segundo o mesmo autor (1997), paralelamente, à formação continuada em serviço, é necessário proporcionar aos professores, cursos fora da escola, que com certeza, também contribuirão na troca de experiências, na socialização de conhecimentos, para, dessa forma, ampliar as relações entre as pessoas e instituições. Assim, o professor terá subsídios para lidar com a cultura e a experiência de vida do aluno e de tomá-las como ponto de partida de sua prática.

Aceitar a formação profissional como um processo, significa aceitar também, que não há separação entre formação pessoal e profissional. Implica reconhecer que não há uma formação “fora” de qualquer relação com os outros, mas “dentro” da relação com a realidade concreta. (FÁVERO, 2001, p. 66).

Dessa forma, é fundamental criar condições para que os professores entendam que é importante ter consciência dos problemas, e também, que eles sejam capazes de propor possíveis soluções para esses. Assim, nos processos de formação continuada em serviço é fundamental criar condições para que os professores, discutindo, pesquisando, elaborem coletivamente propostas de solução e/ou alternativas para mudanças.

Nesse enfoque, Imbernón (2004, p. 15) contribui quando diz

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança, por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto.

A formação continuada de docentes centrada em seu contexto de trabalho, envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pela equipe formadora e pelos docentes, para dirigir os projetos de formação, de modo que respondam às necessidades definidas pela escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula.

Entende-se assim, que a formação na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim, um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação. (IMBERNÓN, 2004, p. 80).

Para esse autor (2004), a formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores e esse baseia-se em uma série de pressupostos:

- A escola como foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Implantar uma inovação na escola não é o mesmo que fazer dela o sujeito e o objeto de mudança. Portanto, é preciso promover a autonomia das escolas nesse sentido e as condições necessárias para que tal autonomia ocorra: capacidade de mudança e de promover sua própria mudança; desenvolvimento progressivo; melhoria.
- Para uma reconstrução da cultura escolar como objetivo não apenas final, mas também de processo, pois a escola deve aprender a modificar sua própria realidade cultural.
- Aposta em novos valores. Em vez da independência, propor a interdependência; em vez do corporativismo profissional, a abertura profissional; em vez do isolamento, a comunicação; em vez da privacidade do ato educativo; propor que ele seja público; em vez do individualismo, a colaboração; em vez da dependência, a autonomia; em vez da direção externa, a auto-regulação e a crítica colaborativa.
- A colaboração, mais que uma estratégia de gestão, é uma filosofia de trabalho.
- Não é uma tecnologia que se pode aprender, e sim um processo de participação, envolvimento, apropriação e pertença.
- Respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores.
- Redefinição e ampliação da gestão escolar.

A participação e presença do outro na formação de docentes em serviço é imprescindível, pois, nessa perspectiva, o professor é sujeito e não objeto de formação.

Arroyo (2000) destaca que o saber-fazer dos professores do passado deixaram suas marcas na prática educativa dos mestres de nossos dias. “Esse saber-fazer e suas dimensões ou traços mais permanentes sobrevivem em todos nós”.(ARROYO, 2000, p. 18).

Esse saber-fazer dos docentes não são coisas do passado descartadas pelos novos tempos da tecnologia. O magistério traz perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação. Assim, esses traços mais definidores da ação educativa resistiram e perduram. Para o autor, a cultura docente é resistente e assim “quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e a reinventam”. (ARROYO, 2000, p. 19).

Alvarado Prada (1997), menciona que o cotidiano escolar dos professores tem dentre outras dimensões, a pessoal, a coletiva e a institucional. A primeira, refere-se ao seu caráter de pessoa inteira; a segunda, ao conjunto de professores, denominado comumente como corpo docente e, a última, refere-se à escola como organização educativa, na qual os docentes são mediadores dos conhecimentos para os discentes.

Para esse autor (1997, p. 113), os professores estão em permanente formação neste cotidiano, seja repetindo ou reproduzindo formas sociais de dominação, utilizando, entre outros, o poder de seus conhecimentos, seja atuando criticamente ante seu próprio cotidiano

Na presente pesquisa, procuramos, através de um trabalho coletivo, conhecer a vida cotidiana das professoras alfabetizadoras, a história que elas vivem na escola para compreendermos melhor as relações ali presentes.

Segundo Alvarado Prada, (1997, p. 138)

A vida cotidiana é o contínuo de relações das pessoas, do meio e internamente de cada um para atuar ante determinadas circunstâncias. Cada pessoa, com seu atuar, afeta o meio e este, por sua vez, afeta a pessoa. Da multiplicidade de relações que se dão neste afetar-se mutuamente, resulta a construção individual e coletiva dos diferentes contextos que, de várias formas, relacionam-se na constituição da sociedade.

Nessa perspectiva, a formação continuada em serviço possibilitará a comunidade escolar ter voz própria, autonomia nas decisões, no levantamento de metas e prioridades, na resolução de problemas e, principalmente, a compreensão de que o docente, enquanto sujeito de sua ação prática no espaço coletivo do seu trabalho, é parte integrante de um todo complexo e também, um agente ativo das transformações e mudanças desejadas. Embora saibamos que de um lado a escola pertence a todos e do outro a ninguém, pois é “um instrumento que serve ao Estado para através dela manifestar o seu poder, ou seja, o das classes dominantes que ele representa.” (ALVARADO PRADA, 1997, p. 113).

Assim, o conhecimento da realidade social, o conhecimento individual e o conhecimento da própria dinâmica da instituição escolar devem ser levados em conta na compreensão de todas as problemáticas e variações de coisas que se sucedem no ambiente escolar. No entanto, esse esforço não é individual, e sim, coletivo, ou seja, as modificações devem partir do próprio grupo.

CAPÍTULO 4 - O CONTEXTO DA PESQUISA

O movimento da história só é, portanto, possível, com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação. (LEONTIEV, 1978, p. 273).

4.1 A Identificação da Escola

A Escola Municipal Joubert de Carvalho foi fundada em agosto de 1992 e inaugurada em dezembro de 1992. Esse nome se deve a uma homenagem ao médico e compositor uberabense Doutor Joubert de Carvalho.

A filosofia da instituição conforme a documentação pesquisada é pautada nos princípios da “Escola Cidadã” e os trabalhos desenvolvidos têm como foco principal o desenvolvimento do aluno.

A Escola Municipal Joubert de Carvalho, situa-se no Conjunto Valim de Melo I, bairro periférico e atende a população de oito bairros próximos.

Esta instituição possui cerca de mil e trezentos alunos, uma diretora, três vice-diretores, seis pedagogos, quarenta e nove professores e vinte e seis funcionários administrativos distribuídos nos três turnos. Destina-se à clientela de primeiro, segundo e terceiro ciclos do Ensino Fundamental, Projetos Acertando o Passo⁷ I e II, e Educação Infantil.

A organização do tempo escolar no Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares estão estruturadas no Regime de Ciclos, ou seja, em três ciclos de formação, com três anos cada um, iniciando-se aos seis anos. O primeiro ciclo (seis, sete e oito anos) funciona no turno vespertino. O segundo ciclo (nove, dez e onze anos) e o terceiro ciclo (doze, treze e catorze anos) funcionam no turno matutino. No noturno, funcionam os Projetos Acertando o Passo I

⁷ **Projeto Acertando o Passo I** (correspondendo aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental) e o **Projeto Acertando o Passo II** (correspondendo aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental). Estes Projetos têm a duração de dois anos cada e com diretrizes curriculares (conteúdos e metodologia) adequados às características do jovem e do adulto.

(correspondendo aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental) e II (que correspondem aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental). Os referidos projetos têm a duração de 2 anos e destinam-se à educação de jovens e adultos com defasagem de idade e/ou série.

A escola é mantida pelas verbas municipal (DDE – Dinheiro Direto na Escola), recebida mensalmente, e federal (PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola), recebida anualmente, e precários recursos do Caixa Escolar, oriundos da venda de lanches, festas e outros eventos.

4.2 A Realidade da Escola

A realidade da Escola Municipal Joubert de Carvalho engloba indicadores pertinentes à unidade de ensino público como um todo: tipo de sociedade, a lógica que norteia os princípios do trabalho, a desigualdade sócio-econômica geradora das diversidades humano-culturais; e alguns outros de âmbito mais específico: localização do bairro, deficiência de infra-estrutura e população com carência sócio-econômica-cultural. (PPP, 2003, p. 8).

Isso faz com que a escola se torne o Centro de Convergência dos bairros que a circundam, além das demandas de diversas áreas sociais, que pretendem ser atendidas pelos programas governamentais: Programa Saúde da Família, Jogos da Comunidade, Catequese, Bolsa Escola, dentre outros.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (2003), da Escola M. Joubert de Carvalho, várias ações concretas vêm sendo tentadas, para garantir a melhoria da qualidade de ensino:

- 1) realização de Concurso Público para provimento de seus cargos;
- 2) desenvolvimento de uma política de aperfeiçoamento contínuo dos profissionais da educação;
- 3) agilização do processo e mecanismos de democratização da ação do Sistema Municipal de ensino (exemplos: gestão da escola, planejamento participativo, descentralização e autonomia financeira, através dos recursos de PDDE e DDE) e;
- 4) assessoria constante na revisão dos currículos, programas e abordagens metodológicas, nas diversas áreas de atuação, através de uma postura interdisciplinar, visando superar as limitações do “saber” e do “fazer” fragmentados da sociedade atual.

Em contrapartida, nota-se que alguns aspectos fragmentam e tornam-se agentes dificultadores do processo como um todo:

- rotatividade de profissionais da educação na escola (professores e pedagogos);
- falta de interação entre os diversos segmentos escolares;
- uso do espaço do laboratório de Ciências, como sala de aula para atender a demanda;
- dificuldade e falta de condições dos professores para atendimento diferenciado, respeitando o ritmo próprio do aluno;
- dificuldade demonstrada por alguns servidores em se adequar à proposta da escola e;
- ausência de elemento humano, para dar suporte, que facilite a saída de professores para participarem de cursos e/ou reuniões programadas pela Secretaria de Educação.

Além desses agentes, a maioria dos alunos apresenta dificuldade de aprendizagem, sobretudo, no que se refere à Língua Portuguesa, não possui hábitos de estudo e os responsáveis possuem poucas condições de dar-lhes assistência necessária ao acompanhamento escolar, pois são trabalhadores e não dispõem deste tempo.

Dentre as várias ações concretas, que vêm sendo tentadas e já mencionadas acima, existe um espaço no calendário letivo e são chamados de “Dias Escolares”⁸, há o CEFOR (Centro de Formação Permanente), que direciona suas ações visando a formação continuada dos professores que atuam no Sistema Municipal de Ensino e comunidade. E, semanalmente, os professores cumprem uma hora-aula (50 minutos) com o pedagogo na escola. É relevante destacar que este momento é remunerado ao professor, de acordo com o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal – Artigo 19, da Lei 133/98. Objetiva efetivar um diálogo constante entre professor e pedagogo, tentando através de uma colaboração recíproca amenizar as dificuldades cotidianas, inclusive, no processo ensino-aprendizagem dos educandos.

Porém, percebe-se que há um acúmulo de atividades sobre o pedagogo, pois ele atua diretamente tanto com o professor nas questões pedagógicas, quanto com os alunos e familiares nas questões disciplinares. Isso é decorrente da ausência do orientador educacional que trabalhava diretamente com o aluno. Conseqüentemente, há uma sobrecarga muito grande, e, assim, tornando-se impossível a realização de um trabalho sistematizado e efetivo com o professor.

⁸ **Dias Escolares** são dias destinados a estudos, grupos de trabalho, troca de experiências que acontecem na própria escola.

A família participa dos diversos eventos que acontecem durante o ano letivo, dentre eles: festas, reuniões para a entrega dos boletins escolares, há membros da comunidade no colegiado escolar, reuniões do Programa Bolsa-Escola⁹, Escola de Pais¹⁰ e Horas de Lazer¹¹.

Percebe-se que todas essas ações são uma tentativa de melhorar o processo ensino-aprendizagem como um todo e também trazer a família para a comunidade escolar. Contudo, é ainda uma comunicação de mão única, ou seja, apenas a partir das necessidades da instituição escolar, apesar da Secretaria Municipal (2000c, p. 8) afirmar que

Educação não é função só da Escola. É tarefa de todos: educadores, pais, políticos, demais profissionais da comunidade. Assim, as portas das escolas municipais de Uberaba estão sempre abertas à participação de todos os interessados numa educação de qualidade.

4.3 A Escolha da Escola

Sou professora na Escola Municipal Joubert de Carvalho desde mil novecentos e noventa e dois, onde ocupo um cargo efetivo de professora primária. Já trabalhei com todas as turmas do Ensino Fundamental, principalmente as do Ciclo Inicial de Alfabetização (turmas de seis a oito anos). Minha experiência, minha paixão e minhas indagações constantes relacionam-se à alfabetização. Tenho um outro cargo de professora de Português (turmas de onze a catorze anos, que, na seriação corresponde às turmas de 5^a a 8^a séries), que ocupei-o no ano de dois mil e quatro nesta mesma escola, como professora contratada.

Minha história de relacionamento com essa escola vai além disso, pois moro na rua da escola, bem perto dela e presenciei toda a sua construção, como também fui a primeira professora lotada nela. Ajudei a construir a história da escola e participo nesta construção até o presente momento. Acompanhei muitos alunos e os vi crescer na escola e com a mesma.

Assim, eu a escolhi porque passo muitas horas semanais nela e uma parte bem significativa da minha experiência, do meu crescimento pessoal e profissional, se fizeram e se fazem neste ambiente, que, para mim sempre foi muito acolhedor. Senti assim, necessidade

⁹ **Bolsa Escola** é um programa de responsabilidade do governo federal. As famílias carentes cadastradas segundo os critérios exigidos, recebem um valor mínimo mensal, destinado às despesas escolares das crianças em idade escolar.

¹⁰ **Escola de Pais** é um espaço criado pela Secretaria Municipal de Educação de Uberaba com o objetivo de integrar os pais à escola, cujos encontros destinam-se a discutir diversos assuntos levantados pelos próprios pais. Há palestrantes, participação ativa dos pais na reflexão, conscientização, ação preventiva e resgate dos valores humanos e sociais, permitindo aos pais a construção de novos conhecimentos.

¹¹ **Horas de Lazer** é um projeto da Secretaria de Esporte e Lazer cujo objetivo é proporcionar à comunidade escolar, momentos de lazer tais como: brincadeiras diversas, jogos e apresentações culturais.

de fazer uma pesquisa sobre o que acontece ali, em especial ao que se refere à formação continuada de professoras alfabetizadoras, na esperança de poder contribuir para melhorar nossa prática educativa, propiciando uma melhoria no processo ensino-aprendizagem das crianças no ciclo inicial de alfabetização.

4.4 A Escolha das Turmas

Tenho muita afinidade com as turmas de sete e oito anos e nos últimos anos trabalhei com estas turmas. Fui responsável pela alfabetização de muitos alunos e detectei, no decorrer dos anos de experiência e aprendizagem, inúmeras dificuldades no processo de leitura e escrita e isso sempre me angustiou.

A opção por essas turmas de sete e oito anos justifica-se pelo meu imenso interesse em observar, analisar, descobrir e subsidiar a prática pedagógica dos professores responsáveis pelas turmas de alfabetização. Digo subsidiar, pois com a minha experiência e um certo distanciamento da sala de aula, percebi que muito poderia contribuir, compartilhando com as professoras alfabetizadoras, responsáveis por estas turmas, no ano de 2004, minhas reflexões acerca de minha prática, à luz dos estudos teóricos desenvolvidos.

De acordo com as enturmações do ano letivo de 2004, seriam quatro turmas de sete anos e cinco de oito anos. Destas, duas turmas de sete anos tinham feito a Educação Infantil e três de oito anos estavam num processo de alfabetização mais “avançado”, pois, já sabiam ler e escrever. Sendo assim, escolhi as duas turmas de sete anos compostas por crianças que não tinham feito a Educação Infantil (turma de seis anos) ou a tinham feito em creches ou em outra instituição escolar, ou seja, estavam aparentemente mais despreparadas. Escolhi também duas turmas de oito anos, compostas por crianças, que ainda não haviam conseguido aprender a ler e escrever, pois, na concepção das professoras e da instituição escolar, apresentavam “dificuldades de aprendizagem” no decorrer do primeiro ciclo e, assim, se encontravam em diferentes níveis de escrita.

É relevante mencionar que a partir da escolha das turmas, simultaneamente, ocorreu a escolha das participantes. Conversei com as professoras responsáveis pelas respectivas turmas, expliquei-lhes os meus objetivos, elas concordaram e consentiram em participar da pesquisa.

Algo inédito aconteceu nessas duas turmas de oito anos. As duas professoras têm experiência com alfabetização, trabalham numa linha não tradicional, possuem formação diferente, uma é apaixonada pela Língua Portuguesa e a outra pela Matemática. Como as duas ficaram com turmas menores, resolveram unir-se e desenvolver um trabalho diferenciado, para atender todos esses alunos com “dificuldades de aprendizagem”, conforme relato produzido por uma das professoras (Anexo1).

Portanto, ficaram três turmas e quatro professoras e, assim tinha-se pela frente um campo aberto para explorar, aprender, contribuir e construir coletivamente novos saberes e conhecimentos de acordo com as diretrizes perseguidas.

4.5 A Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada durante o segundo semestre letivo de dois mil e quatro, perfazendo o total de trinta e três encontros e sessenta e uma horas de observação, entrevista, videogravação e ações de formação. Houve seis encontros coletivos totalizados em quatorze horas de observação, intervenção e avaliação da prática pedagógica, em cada uma das três salas de aula.

As entrevistas foram realizadas na Escola Municipal Joubert de Carvalho, ou seja, no próprio local de trabalho das quatro professoras alfabetizadoras, por escolha delas. Foram quatro entrevistas, uma com cada professora e dois encontros para serem assistidas as gravações.

4.6. As Participantes

Esta pesquisa foi realizada no turno vespertino, com quatro professoras alfabetizadoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Para identificação, neste trabalho, das professoras-participantes da pesquisa, utilizarei números.

1ª) A professora 1 fez o Magistério há quase catorze anos, não tem curso Superior e nunca exerceu a profissão. Após fazer um concurso público na Rede Municipal de Ensino, no ano de dois mil e três, foi contratada para exercer a função de professora I no ano seguinte, na Escola M. Joubert de Carvalho. Sendo assim, esta foi a sua primeira experiência após sua formação inicial.

2ª) A professora 2 trabalha na Rede Municipal de Ensino há dez anos e este foi o seu segundo ano como professora alfabetizadora. Fez o Magistério e também não possui a formação acadêmica, ou melhor, iniciou o curso de Letras e parou bem no início.

3ª) A professora 3 é efetiva e trabalha há seis anos na Rede Municipal, sempre trabalhou com o primeiro ciclo (turmas de seis ou sete anos- alfabetização) e concluiu o Curso de Pedagogia – Licenciatura plena.

4ª) A professora 4 trabalha há quinze anos na Rede municipal, tem experiência com todas as turmas do Ensino Fundamental, e mais ou menos oito anos com a alfabetização. Fez o Curso de Letras Português/Inglês e concluiu sua Especialização em Lingüística .

4.7. A Definição dos papéis: professora e pesquisadora

O primeiro contato que tive, especificamente com as professoras regentes 1 e 2, foi no início do ano letivo de dois mil e quatro.

A minha licença foi liberada em primeiro de junho de dois mil e quatro e durante esse período (fevereiro a maio) ocupei o cargo de Coordenadora de Biblioteca nesta escola.

Trabalhava dois dias no turno matutino, dois dias no vespertino e um dia no turno noturno. Preparava histórias bem interessantes, com recursos simples e contava nos três turnos, com o objetivo de despertar o prazer e o gosto pela leitura literária.

Nestes momentos, as crianças iam à biblioteca para se encantar e viver aquele mundo gostoso, imaginário e fantástico. Foi assim que tive o contato com as crianças do turno vespertino. Especificamente, com as quatro turmas e com as professoras regentes dessas turmas. Vale lembrar que as professoras 3 e 4 , eu já as conhecia da própria escola, uma vez que, lá trabalhei no turno vespertino.

Assim que consegui minha licença, ou seja, o afastamento de um ano com remuneração e dedicação especial ao Mestrado e a esta pesquisa, entrei em contato com a Diretora da Escola Joubert de Carvalho. Expliquei-lhe os objetivos da minha pesquisa junto àquela instituição escolar, pedi-lhe a sua autorização e tive total apoio em tudo que precisei. Tudo foi muito claro, pois já nos conhecíamos há anos, pois ela assumiu a Direção em dois mil e quatro, mas por vários anos foi minha Supervisora pedagógica e conhecia muito bem o meu trabalho, como professora alfabetizadora naquele espaço escolar.

Depois, conversei com a Supervisora pedagógica do turno vespertino, responsável por estas turmas que também me apoiou muito. Auxiliou-me nas filmagens e cedeu-me um horário semanalmente (módulo de cinquenta minutos) para eu trabalhar com as professoras regentes alfabetizadoras. Os professores regentes das turmas de seis a dez anos têm direito a dois módulos semanais de cinquenta minutos cada um. Enquanto a sua turma está com a professora de Educação Física, a professora deve cumprir um módulo com o pedagogo da escola e o outro ela dedica à correção e preparação de atividades pedagógicas, leituras, estudos e outras atividades conforme já mencionadas em páginas anteriores.

No período de recesso escolar, no mês de julho, levei o Projeto Político Pedagógico da escola para analisá-lo e fazer um levantamento de todos os projetos pedagógicos, especialmente os que envolvem a leitura e escrita no primeiro ciclo. Dentre eles destaca-se: A Arte de Ler e Expressar a Vida; Alfabetização; Aprender a Ensinar e Espaço Biblioteca: Elo entre a Escola e o Mundo. Tive também a oportunidade de reunir as professoras, explicá-lhes os objetivos da minha pesquisa e depois de tudo bem claro, elas me autorizaram a ocupar, junto com elas e a turma, o espaço alfabetizador.

Nas primeiras semanas de aula (a fase de entrada num espaço que não era meu), estive participando das atividades em sala de aula. Fui apresentada às crianças como uma professora que iria trabalhar com a professora regente da classe. O entrosamento aconteceu de forma bem natural, pois elas já me conheciam como a “professora que contava histórias” na biblioteca. Eu estava ali participando de todas as atividades, atenta para suprir qualquer necessidade de ajuda. Passamos uma vez por semana, a reunirmo-nos nos módulos, não só para discutir os textos teóricos que alicerçariam o trabalho, mas, também, para conversar sobre o planejamento das atividades e falar sobre a turma. Com a finalidade de embasar teoricamente o trabalho, selecionei para leitura e discussão coletiva, textos que tratassem de aspectos fundamentais da pesquisa: alfabetização no primeiro ciclo do Ensino Fundamental com um enfoque central na Formação Docente. Os tais textos foram: A reinvenção da alfabetização (SOARES, 2003); Letramento: vivendo as práticas sociais da língua (SIMÕES, 2003); Letramento: um tema em três gêneros (SOARES, 1999); Ambiente alfabetizador (BRASIL, 1998) e A magia dos jogos na alfabetização (RALLO e QUEVEDO, 1994).

Tais momentos reflexivos tiveram influência gradativa no trabalho das professoras e foram importantes para que elas compreendessem meus objetivos em cada momento e em cada atividade trabalhada com elas, pois, refletir sobre a prática profissional gera um novo

olhar, um novo pensar e um novo fazer. O pensar e o fazer vão se entrelaçando no “diálogo” gerado entre a ação e suas conseqüências. (CONTRERAS, 2002, p.111).

As professoras trabalham em período integral e em escolas diferentes, com exceção da professora 1. Então, não tínhamos como nos reunir para planejarmos, reavaliarmos as atividades e discutirmos sobre os procedimentos da prática pedagógica em horários fora do ambiente escolar, devido aos seus compromissos de trabalho e pessoais, além de duas morarem em outros bairros, distantes da escola e dependerem de ônibus.

Assim, todas as atividades desenvolvidas foram realizadas no turno vespertino das treze às dezessete horas e vinte minutos, e nos módulos em que tínhamos a oportunidade para compartilhar dúvidas, intenções e objetivos.

Aos poucos, o envolvimento com a turma, com as professoras e com a situação em estudo foi crescendo e desse modo, fomos desenvolvendo o trabalho num clima de confiança e respeito.

É interessante destacar que nos dias em que eu estava na Universidade e não comparecia à escola, às vezes, surgia algo importante e até mesmo conflituoso na escola e/ou na sala de aula. Nessas ocasiões, uma das professoras ia à minha casa, que é bem próxima à escola, para juntas discutirmos e refletirmos sobre aquela situação.

Foi nessa interação, nesses diálogos, que crescemos e construímos novos conhecimentos. Nesse sentido, SCHON (1983, p. 188) diz que

as experiências contêm muitos conhecimentos e na troca, na interação, no diálogo se entrelaçam e geram novos saberes. É nessas trocas complexas e partilhadas que novas práticas surgem. Por isso, a prática como diálogo reflexivo com a situação, é necessariamente também um diálogo com o contexto social no qual está inserida.

É pertinente salientar um aspecto central nos trabalhos de Donald Schön – a compreensão de que o conhecimento pode e vem da prática. Esta é importante, mas não se pode prescindir da teoria para analisar e modificar a prática pedagógica. A pesquisadora Pimenta e outros autores, têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um praticismo decorrente dos estudos do professor reflexivo. Nesse sentido, Pimenta (2002, p. 22) comenta

(...) para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão.

A autora explica que o saber docente não é formado apenas pela prática, pois ele deve utilizar o subsídio das teorias da educação. A teoria tem relevância fundamental na formação dos docentes, pois proporciona-lhes possibilidade de compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e também, aqueles nos quais se inserem como profissionais da educação. Não se pode esperar que os professores, por si só, possam mudar os problemas de injustiça e de exclusão que existem na sociedade. Pensar assim, é ter uma visão de reducionismo desses problemas.

O refletir é uma propriedade própria do ser humano, porém, essa reflexão se dá no encontro de diferentes e múltiplas relações. Ao mesmo tempo em que é individual, ela também é guiada pelo contexto social e histórico em que o indivíduo vive. (FACCI, 2004, p. 66).

Para Pimenta (2002), a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, transforma o conceito professor reflexivo apenas em uma expressão da moda, uma vez que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, pois não se solidifica em medidas para uma efetiva elevação do estatuto da profissão professor e para a melhoria das condições escolares.

Nesse aspecto, concordo com as autoras mencionadas, quanto ao uso da expressão professor reflexivo, porém, não se pode de forma alguma culpá-lo ou responsabilizá-lo pelo fracasso escolar. Esta responsabilidade esta sendo levada do nível social para o individual (ora o professor, ora o aluno, ora a escola).

Como pesquisadora, participei de modo constante na observação e avaliação contínua dos procedimentos adotados, o que me permitiu perceber o desempenho das professoras, e também forneceu-me pistas para o redimensionamento das atividades seguintes. Todos os dados coletados eram transcritos no diário de campo, uma vez que o foco de investigação "Formação de professores" pôde ser constantemente avaliado e subsidiado.

Digo subsidiado, porque não queria apenas constatar e descrever a prática pedagógica da professora alfabetizadora, mas participar efetivamente com ela(s) refletindo, analisando e criando novas estratégias de ensino-aprendizagem, tentando que se tornassem autônomas e mediadoras desse processo.

Como nos revelam Cole e Scribner (1998, p. 16), na sua introdução à obra de Vigotski "A formação social da mente", referindo-se à metodologia de pesquisa, que esse autor utilizava

Para que um experimento sirva como meio efetivo para estudar “o curso do desenvolvimento de um processo” ele deve oferecer o máximo de oportunidades para que o sujeito experimental se engaje nas mais variadas atividades que possam ser observadas, e não apenas rigidamente controladas.

Assim, apoiei-me na psicologia histórico-cultural e no seu método para poder melhor compreender a prática dessas professoras, criando oportunidades para sua formação.

4.8 As ações da Pesquisa

a) As observações

Comecei o trabalho de pesquisa como uma espectadora e gradualmente tornei-me uma participante, deixando sempre explicitado o meu papel e os propósitos do estudo.

A observação direta na sala, junto às professoras possibilitou-me um contato pessoal e estreito com a situação, pude recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais com o objetivo de auxiliar-me no processo de compreensão e interpretação da situação estudada. Além da reflexão pessoal, que também teve um papel muito importante nesta pesquisa.

No estudo realizado, exerci a função de observadora participante, quando observei e, junto com a professora, refletimos, discutimos e subsidiei o seu trabalho pedagógico e; de pesquisadora, fazendo as anotações de campo (relatórios), as gravações e filmagens de atividades práticas envolvendo a leitura e escrita para futuras discussões coletivas, as entrevistas e as análises desses dados. De fato, foi um trabalho com pesquisa e participação.

Para compreender o contexto e a prática de cada uma das professoras alfabetizadoras, à medida que eu ia para cada sala de aula, fazia anotações diárias no caderno de campo que acabou constituindo-se em relatórios.

O relatório foi a forma de registro escolhida por mim e foi feito de modo sistemático. Escrever os relatos, ler posteriormente e analisar a prática pedagógica ali descrita, era a oportunidade de reviver cada momento e cada situação de sala de aula. Iniciava-o muitas vezes, na sala explicitando as atividades que as professoras estavam desenvolvendo e quando eu saía desse espaço, dirigia-me à biblioteca e descrevia algumas das minhas observações e reflexões. Ao chegar em casa, que por sinal é a quinta casa abaixo da escola, finalizava-os, pois, as idéias ainda afluíam vivas em minha mente.

Segundo Bogdan e Biklen (1982), o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva. A parte descritiva refere-se a um registro

detalhado do que ocorre “no campo” e a parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta.

Assim, o relatório é um importante instrumento que, se utilizado pelo pesquisador, pode contribuir tanto para construir e formular objetivos, quanto para planejar e sistematizar atividades mais adequadas aos objetivos que se deseja alcançar.

Distribuí para cada professora um calendário em que constavam o dia e o horário em que eu estaria na sala de aula, como também o módulo em que ficaríamos juntas em nossas reflexões. Nesse horário, elas desenvolviam atividades relacionadas à leitura e escrita (alfabetização). Utilizamos o texto *Ambiente alfabetizador*¹² e o livro *A magia dos jogos na alfabetização*¹³ para estudos, discussões e confecção de jogos pedagógicos).

Bem no início, eu ficava as quatro horas na sala, depois passei a ficar até na hora do recreio numa sala e após o recreio na outra. No dia seguinte, ficava na turma de oito anos, que conforme já foi mencionado era uma sala composta por duas turmas pequenas que, unidas, tornou-se uma, porém, com duas professoras.

Vivenciamos momentos de observação, de reflexão, intervenção e avaliação através dos nossos módulos. O diálogo, a troca de idéias serviram como instrumento de aferição do trabalho ao longo de todo o processo, além dos momentos coletivos envolvendo todas as professoras.

b. As ações coletivas

Tivemos também alguns momentos coletivos, ou seja, envolvendo todas as participantes. O nosso primeiro momento foi no dia 05/07/2004 das 13 horas às 15.30 horas, quando iniciamos nossos estudos com a leitura e discussão do texto *Reinvenção da Alfabetização*.¹⁴

O segundo momento foi após o recesso escolar no mês de julho e se deu em 04/08/2004 das 16.30 horas às 18.00 horas. Os assuntos abordados neste encontro foram as *Diretrizes Curriculares*¹⁵ e os Princípios da *Escola Cidadã*¹⁶. O estudo ficou sob a responsabilidade da pedagoga e envolveu onze professores, inclusive o nosso grupo.

¹² BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

¹³ RALLO R. M. P. de e QUEVEDO, Z. R. de. **A magia dos jogos na alfabetização**. Porto Alegre: Kuarup, 1994.

¹⁴ SOARES, M. B. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. v. 9, Nº 52, jul./ago. 2003.

¹⁵ Diretrizes Curriculares da Escola Cidadã.

O terceiro momento foi em 05/08/2004 das 13 horas às 15.30 horas. O texto escolhido para este momento foi *Letramento: vivendo as práticas sociais da língua*¹⁷. Este texto surgiu da necessidade de compreender melhor o que vem a ser letramento, dúvida surgida no primeiro encontro, que também proporcionou-nos a leitura e estudo de um capítulo do livro *Letramento: um tema em três gêneros*¹⁸.

O quarto momento foi em 16/09/2004 das 13 horas às 15.30 horas e tinha como objetivo central, assistir a primeira filmagem das atividades pedagógicas envolvendo a leitura e escrita, que cada uma das professoras tinha preparado e desenvolvido com a sua turma. Nesse momento, após assistirmos ao vídeo, criamos um espaço para discutirmos a prática escolhida de cada uma das participantes.

O quinto momento teve como objetivo passar a fita (gravada e assistida pelas professoras no 4º momento) para as crianças assistirem e íamos observar a reação das crianças vendo-as na televisão. Esse momento não foi possível com as quatro professoras ao mesmo tempo, devido ao número de alunos e o espaço físico da biblioteca. Mas as duas turmas de sete anos assistiram primeiro ao vídeo seguidos da turma de oito anos.

O sexto momento foi em 05/10/2004 das 14 horas às 16.30 horas onde tivemos um momento de reflexões e estas foram gravadas e ouvidas pelo grupo (Apêndice 3).

c) As entrevistas

As entrevistas foram marcadas com antecedência e realizadas no dia 02/09/2004, no turno vespertino, no próprio ambiente de trabalho das entrevistadas (Apêndice 2).

As perguntas foram feitas de maneira informal, deixando as professoras falarem à vontade, mesmo que avançassem em respostas e questões que, no roteiro, estavam localizadas mais adiante.

Cabe ressaltar que, para as entrevistas, foram elaboradas dez questões, apontando elementos que se relacionam com a alfabetização. Após as entrevistas, a pesquisadora fez a transcrição das mesmas. Primeiramente, transcreveu literalmente todas as respostas e em seguida, identificou as unidades de significado de cada resposta.

¹⁶ Secretaria Municipal de Educação. SMED. **Cartilha Princípios da Escola Cidadã**. Mimeo. jun. Porto Alegre, 1996.

¹⁷ SIMÕES, C. L. T. A. **Letramento: vivendo as práticas sociais da língua**. AMAE Educando. Nº 313, mar. 2003.

¹⁸ SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Partindo de algumas informações pessoais dessas profissionais, com a finalidade de caracterizá-las melhor, a entrevista se orientou para a formação do professor, tentando captar alguns aspectos mais relevantes no que diz respeito às suas crenças e convicções, bem como a metodologia utilizada durante o processo de alfabetização para posterior confronto com as observações de sua prática na sala de aula.

d) Considerações gerais

Um outro fato relevante é que os procedimentos de coleta ocorreram de maneira processual e integrada, sujeitos a uma permanente revisão e mudança na sua organização. Digo revisão, pois embora tenha se procurado uma observância ao planejado, a execução da pesquisa contou com algumas dificuldades no seu desenvolvimento. Seja pelo caráter da mesma, como por dificuldades na própria instituição. Desenvolver trabalhos coletivos com as professoras, ao mesmo tempo, foi difícil, pois quem ficaria com todos os alunos das quatro professoras? Nem sempre temos a colaboração de colegas e essa foi a maior dificuldade encontrada. Sabe-se que isso afeta a rotinização do trabalho no dia-a-dia na escola, mas, mesmo com dificuldades realizamos os poucos momentos coletivos.

A escolha do tema do meu projeto de pesquisa não ocorreu por acaso. Surgiu de um mergulho profundo em minha prática cotidiana e interioridade, ou seja, na minha própria história de vida. Muitas questões me incomodam e desafiam a minha curiosidade, isto porque o assunto tem a ver com a minha pessoa, com minha prática pedagógica, com compromissos, indagações e preocupações.

Assim, me dispus a pesquisar sobre a formação de professoras alfabetizadoras do primeiro Ciclo, objetivando observar a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, analisar e, junto com elas, construir um trabalho inovador e transformador, a partir dos conhecimentos que por elas é produzido no cotidiano escolar. Aos poucos, o que era necessidade minha foi coincidindo com as necessidades das professoras participantes. Nesse sentido, podemos notar na fala da professora 2, o desejo de “aperfeiçoamento” em relação ao seu trabalho:

(...) Então eu estou aí tentando. Tenho feito cursos de aperfeiçoamento em relação ao meu trabalho. Procuo o máximo que eu posso em trazer o melhor para as crianças em termos de profissionalismo.

A minha opção metodológica se define na seguinte concepção de conhecimento. Entendendo o conhecimento como uma construção processual, social e histórica e, portanto,

coletiva, a pesquisa se desenvolveu no diálogo, na troca, na parceria, mas também no confronto entre concepções teóricas. Tenho clareza que o meu papel, como mediadora no processo vivido pelas professoras foi de contribuir positivamente para que coletivamente, mediante o processo de construção compartilhada, pudessem ser elaboradas novas significações à sua prática cotidiana, construindo um sentido para seu fazer pedagógico.

No decorrer do trabalho de campo obteve-se um material vasto referente à prática pedagógica observada nas três turmas e suas respectivas professoras. A partir das situações descritas nos diários de campo, das entrevistas e das discussões desenvolvidas, ora coletivamente, ora pela pesquisadora/professora durante os módulos semanais, alguns aspectos e situações serão discutidos.

Os dados, como também a análise e as conclusões elaboradas encontram-se a seguir.

CAPÍTULO 5 - DIAGNÓSTICO, INTERVENÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Formação de professores em serviço não significa somente passar-lhes o conhecimento universalmente sistematizado, implica em retomar o conhecimento cotidiano deles nas relações com seus estudantes, pois é neste ponto que estas relações precisam ser determinadas, compreendidas e estudadas criticamente, se o que se pretende é a transformação da formação dos professores e a geração de subsídios que sirvam de exemplos metodológicos para o exercício cotidiano da prática educativa. (ALVARADO PRADA, 1997, p, 127).

5.1 A Formação Continuada das Professoras Alfabetizadoras

Paralelamente às etapas da pesquisa, fases de diagnóstico e avaliação, ocorreu a Formação Continuada em Serviço com o grupo composto pelas quatro professoras responsáveis pelo processo de alfabetização no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

A sua formação continuada ocorreu na sala de aula, no cotidiano da prática pedagógica, com a atuação da pesquisadora que, na escola e junto com as professoras, discutiram sobre a prática alfabetizadora, com os seus sucessos e suas dificuldades, tentando contribuir para a melhoria da prática docente. Ocorreu também, nos cursos oferecidos pelo CEFOR - Centro de Formação Permanente de Professores, espaço destinado ao repensar cotidiano das práticas pedagógicas vivenciadas no Sistema Municipal de Ensino de Uberaba até o ano de 2004. Contudo, este relato vai se ater apenas ao que ocorreu no ambiente da escola. A mesma pesquisa delinea-se no sentido de resgatar o conhecimento produzido pelas professoras alfabetizadoras no cotidiano escolar e que freqüentemente é desqualificado pelos que pretendem “capacitá-las”.

Nesse enfoque, Garcia (1998, p. 19) colabora, quando diz :

(...) o título “capacitação de professores” é revelador do preconceito, pois só pode pretender capacitar as professoras quem as considera incapazes. E se elas são consideradas incompetentes é porque, equivocadamente, muitos desconsideram a prática como um espaço de produção de conhecimentos.

Alvarado Prada (1997, p. 88) também destaca o termo:

Capacitação, proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes descapacitados ou incapacitados.

No exercício da prática docente, a professora é portadora de uma teoria adquirida, em seu curso de formação inicial. Essa teoria atualiza-se a cada novo dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com as outras professoras nas reuniões pedagógicas, nas leituras que

faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz e nas experiências que vive dentro e fora da escola. Nesse sentido, a cada dia vai se tornando capaz de encontrar e construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu dia-a-dia.

No decorrer da pesquisa, nos processos de diálogos dos nossos encontros, discutíamos sobre a teoria-prática elaborada na sala de aula, percebida como teoria em movimento pois, nos módulos, conversávamos sobre as atividades desenvolvidas na sala, refletíamos sobre as mesmas e elaborávamos novas atividades com o objetivo de redirecionar aquelas ações que foram vistas como “pouco satisfatórias”. Logo, em um movimento de cooperação, a atenção era sempre voltada para melhorar a prática pedagógica e assim ajudar as crianças a se apropriarem da linguagem escrita.

Nessa perspectiva, “a escola é considerada como um espaço de teoria em movimento porque está em permanente construção, desconstrução e reconstrução”. (GARCIA, 1998, p. 29).

Para Perez e Sampaio (1998) o espaço da pesquisa é o momento do confronto de diferentes conhecimentos; quando há exposição de idéias, certezas/incertezas, medos e ansiedade, havendo também confrontos e conflitos, por meio dos quais vamos articulando as leituras teóricas à nossa prática cotidiana, ao mesmo tempo que se avançam na apropriação ou na construção de novas leituras e novas práticas.

É relevante mencionar que esse processo de tornar-se pensadora de sua própria prática não se dá por acaso: é necessário uma mediação, seja de um texto, de um grupo ou de um outro que aponta, ajuda e/ou faz junto. No caso, as alfabetizadoras tinham a mediação dos textos, do grupo e da pesquisadora que se preocupava sempre em proporcionar essa mediação.

Nesse contexto do trabalho pedagógico realizado com as professoras, várias foram as formas de mediação estabelecidas entre elas e o conhecimento. Entre essas formas podemos destacar a mediação do(s) outro(s), ou seja, das próprias professoras e pesquisadora, enquanto grupo, permitindo a construção partilhada, onde todas têm parte e são integrantes dessa construção; a mediação dos signos lingüísticos e dos recursos sistematizados pedagogicamente, que permeiam todas as interações, organizando os instrumentos para a atividade intelectual.

Nesse processo, segundo Smolka e Góes (1997) a atividade mediada é constituída a partir de um processo interpsicológico e à medida em que estes processos são internalizados,

passando a ocorrer sem intervenção de outras pessoas, a atividade mediada transforma-se em um processo intrapsicológico, dando origem à atividade voluntária, que foi o objetivo central desse trabalho. É claro que esse processo não ocorre de forma passiva, individual e linear, e sim, como um processo ativo/interativo, de apropriação no interior das relações sociais. A ação repensar da professora é decorrência de sua preocupação em ensinar melhor, e sensibilidade, para compreender seus educandos, em melhor identificar os fundamentos teórico-epistemológicos e ideológicos de sua prática. É claro que nem sempre explicitando com clareza, em melhorar a sua prática, pois como foi dito, é um processo que se desenvolve diferenciadamente entre as pessoas. Na perspectiva histórico-cultural esse desenvolvimento e essa internalização dos processos mentais superiores implicam uma forma de mediação, que é dinamizada pelo contexto sócio-cultural.

Nesta pesquisa, levou-se em conta e com muito rigor as histórias pessoais e profissionais, os diferentes conhecimentos que trazem da realidade e o contexto. As metodologias empregadas variaram de acordo com o momento, porém, todas com esse foco. As filmagens foram feitas e depois colocadas em discussão, o que propiciou a identificação de atitudes suas e de seus alunos, que passavam despercebidas pelas alfabetizadoras. A oportunidade, o momento de uma reflexão crítica coletiva, leva-as a mudanças na atuação docente, diferente do modelo transmissor que a nosso ver é inadequado na formação de professoras.

Paulo Freire (1996, p. 23) muito bem explicita o que é preciso, desde o início dos processos, ou seja, que fique cada vez mais claro que,

(...) embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.

Acreditamos que o conhecimento se cria socialmente em situação de interações, e essas são sempre mediadas por instrumentos materiais e simbólicos, dentre eles, a linguagem. Nessas ações mediadas, a participação do outro é fundamental. Logo, é necessário um ambiente dialógico na sala de aula, para a construção de conhecimentos.

Para Bakhtin (1929/1995), o processo de compreensão e de significação só ocorre por meio da produção de contrapalavras vinculadas às palavras do interlocutor. O sujeito se constitui pela internalização dos signos que circulam nas interações verbais e extraverbais de

que participa. Segundo o mesmo autor, os enunciados só podem ser entendidos no interior da cadeia de interação verbal, uma vez que não carregam significados literais, mas são sempre dinâmicos e dependentes do já dito e das respostas que antecipam. Nessa visão dialógica, uma consequência é que os significados dependem da forma como as várias vozes, representando diferentes horizontes conceituais e visões de mundo dos interlocutores, interagem nessa cadeia de significação.

Dessa forma, para que o processo de compreensão e constituição do conhecimento se efetive na sala de aula, é fundamental que o professor (sujeito) permita as contrapalavras dos alunos (outros), dialogando com eles, possibilitando a interanimação de vozes e, conseqüentemente, a geração de novos significados.

Os textos trabalhados nos encontros não foram predefinidos rigidamente, mas foram aparecendo à medida que surgiam questões que os faziam necessários, como por exemplo o texto *Letramento: vivendo as práticas sociais da língua* que surgiu a partir do questionamento do grupo: O que é letramento?. É interessante destacar que nem sempre era a pesquisadora que levava o texto pois, cada uma se propôs a buscar elementos sobre o letramento e assim, na cooperação mútua, crescemos no coletivo.

A prática pedagógica foi o ponto de partida e o destino de nossa intervenção. Procuramos reconstruir coletiva e individualmente as contribuições trazidas e fazer a mediação entre o conhecimento científico e os conhecimentos da professora, estimulando processos intersubjetivos que vão sendo elaborados intra-subjetivamente. É relevante ressaltar que jamais foram impostas às professoras leituras simplesmente por considerá-las importantes e, sim, porque as dúvidas colocadas por elas, ou as questões que levantamos a partir de suas falas, nos mostravam a sua pertinência. As professoras passaram a ler, porque o texto apresentado trazia respostas a uma dificuldade que elas encontravam em suas leituras da realidade com que trabalham.

A leitura passa a ter significado, pois é resposta a um desejo, necessidade de um sujeito (a professora alfabetizadora) que se faz perguntas para as quais não consegue construir respostas sozinha, e que pede ajuda a outro sujeito, que se mostra disponível para ajudá-la. Formava-se assim, naquele grupo, uma zona de desenvolvimento próximo, dentro da qual se atuava, para promover a formação continuada.

A leitura é carregada de sentido para as professoras e significa prazer, comunicação, interação e, talvez, transmissão de pensamentos, uma vez, em que todas atribuíram ao texto

um grande valor. Com base nas entrevistas realizadas com as professoras (apêndice 2), podemos destacar esta significação como parte integrante de seu trabalho diário de alfabetizadoras:

A gente trabalha a partir de um texto. (...) Então, a gente sempre parte de um texto que tem algum significado para eles. Ou que, pelo menos, que a gente acha que tem algum significado, pra gente desenvolver o nosso trabalho. (prof. 3).

Com textos. Diversos portadores de textos. (prof. 4).

Eu prefiro por cantigas e textos. Daí, a gente tira palavras, tira o conteúdo, personagens e aí, já vai formando uma idéia geral até de entendimento e conceitos de textos, né? (...) (prof. 2).

Normalmente eu trabalho por partes. Vejo com eles, um texto coletivo ou trabalho com ele a partir de uma música, né? Aí, a gente cai na sílaba e puxo a letra inicial, puxo a sílaba... Normalmente, eu faço assim com eles, um pouco de tudo, né? (prof. 1).

Pode-se perceber que todas as professoras alfabetizam a partir de um tipo de texto.

Era a nossa intenção, enquanto grupo, cooperar, interagir para que pudéssemos construir novos conhecimentos e aos poucos, em um processo de internalização, ir provocando mudanças significativas na prática pedagógica. Nesse sentido, para que a professora também possa cumprir o seu papel ao interferir, e criar espaços para que seus educandos, em situação de leitura e escrita, usem e ampliem os conhecimentos que possuem a esse respeito. Assim, acreditamos que ajudar a professora hoje, para que amanhã ela possa saber onde encontrar, de uma forma autônoma, as respostas às questões que enfrentará em seu dia-a-dia.

Parece que ficou bem claro às professoras, a importância da teoria, mas procuramos todo o tempo dar sentido à teoria dos textos, relacionando-a com suas práticas diárias, para que elas pudessem perceber a importância dessas no cotidiano, como também dos conhecimentos produzidos a partir da prática.

Quando discutíamos sobre a importância de alfabetizar nossas crianças oriundas da classe popular, pude perceber que as professoras através de suas falas estão cientes de seu importante papel na sociedade excludente em que vivemos.

(...) Temos que alfabetizar estes meninos para estar mudando esta situação que a gente vive nessa sociedade. Porque se continuar todo mundo analfabeto, eles vão continuar sendo um bode expiatório do povo que está aí (...). (prof. 3).

(...) a nossa expectativa de estar alfabetizando é que eles consigam ser pelo menos cidadãos que saibam pelo menos o que querem, que saibam o que procurar, o que dialogar e questionar pelo menos. (prof. 2).

Alfabetizar todas as crianças, é um passo para mudar a cara do país realmente. (...) (prof. 4).

Assim como as crianças, as professoras não constroem conhecimentos num processo mecânico de acumulação gradativa de informações. O conhecimento é construído através de confrontos, buscas, certezas e incertezas.

As discussões teóricas eram em todo o tempo reportadas à prática alfabetizadora trazida pelas professoras, num processo que visava a unidade dialética, teoria e prática na escola.

É fundamental que a teoria seja, para a professora, um instrumento que lhe possibilite rever a sua prática para transformá-la. Daí por que o trabalho com o grupo de professoras se fundamenta num repensar da ação pedagógica e na reflexão permanente sobre suas práticas.

É importante destacar que esse processo não é linear, nem tampouco crescente. Ele acontece desordenadamente (próprio da dialética), com avanços e recuos, contradições, conflitos, encontros e desencontros que se devem tanto às professoras, quanto à pesquisadora e ao próprio processo no contexto escolar.

Num determinado momento, planejamos o momento e o espaço para assistirmos ao vídeo sobre as práticas pedagógicas vivenciadas pelas participantes em sua sala de aula. O nosso objetivo era assistir, observar as diferentes práticas, o interagir das crianças, refletir e dialogar. Porém, no dia em que duas professoras tinham o módulo de Educação Física, em que seus alunos estariam com essa professora, as outras duas não puderam participar, pois a funcionária que ia ficar com essas turmas, devido aos imprevistos cotidianos escolares, não pôde nos auxiliar. Logo, a discussão que seria com todo o grupo, (as quatro professoras e a pesquisadora), ficou só no assistir e tivemos que criar um outro momento para tais reflexões, pois a professora de Educação Física só podia ficar com as crianças os cinquenta minutos do módulo. Passamos por momentos de insegurança, principalmente quando, num determinado momento, em que todas tiveram a oportunidade de assistir as entrevistas videogravadas, em seus módulos, uma das professoras começou a criticar sua própria aparência física e a aprovar o desempenho de uma das professoras entrevistadas deixando transparecer: “*ela foi a melhor*”. Foi muito complicado dialogar e contornar aquela situação inesperada naquele momento. O meu objetivo não era destacar a melhor, mas como tínhamos combinado, discutir a prática de cada uma, a partir das videograções.

Em alguns momentos, o trabalho iniciado sofreu um pequeno corte, perdendo a organicidade planejada e anunciada como seria desejável, devido a imprevistos, falta de colaboração e mesmo porque, no decorrer da atividade organizada, as coisas nem sempre saíam como imaginávamos. As nossas reuniões, não eram apenas de análises do material de campo e gravações, havia trocas de experiências, discussões teóricas, leituras de textos, mas também momentos de vivências e de reflexão sobre a nossa prática, sobre nossas próprias dificuldades e sobre a necessidade de um trabalho em constante preparação. Isso nos remete ao que Garcia menciona “um grupo que se faz, jamais está pronto, está sempre se fazendo”. (1998, p. 24).

Sempre que surgia uma oportunidade, a partir do que estava sendo problematizado, o conhecimento científico da área, da Psicologia histórico-cultural, em particular, ia sendo apresentado. Assim, em um encontro em que a professora I dizia que deixava as crianças caminharem sozinhas na construção do conhecimento, expliquei-lhe que ela também professora devia ter uma direção clara em sua prática e que, mesmo sendo construtivista, não podia esperar que as crianças fossem sozinhas, construindo seus conhecimentos. Era necessário a sua mediação junto às crianças, proporcionando-lhes momentos de buscas, indagações, construções e descobertas e, para isso, poderia usar outros elementos mediadores como textos e as próprias crianças, através de atividades em grupos.

5.2 Problematizando com as Alfabetizadoras

No dia 30/11/04, reunimo-nos em uma determinada sala de aula da escola para refletirmos a partir das perguntas iniciais: *Que sociedade é essa em que vivemos? Por que há tantos analfabetos em nossa sociedade? Quem são? De onde vem? Qual vai ser o destino deles? Por que é tão importante alfabetizar todas as crianças?* (Apêndice 3)

Essas questões pareciam ser interessantes, pois como trabalhávamos em escola pública periférica e com inúmeras crianças carentes, não só de recursos financeiros, mas, em relação ao acesso às práticas de leitura e de escrita também. De forma, que as crianças encontrem razões para ler e escrever. Assim, não nos referimos somente ao uso eventual dessas práticas, mas a algo mais amplo, a algo que se incorpora ao dia-a-dia dos discentes e que não se esgota no espaço da escola nem nos limites da sala de aula. Além disso, através destes questionamentos, poderíamos talvez, perceber a visão delas em relação à nossa sociedade excludente. Sabendo que elas, conforme seus depoimentos, têm esperança de melhorar e

gostam do que fazem, mas às vezes, a rotina toma conta do espaço sala de aula e elas não parecem refletir sobre a sua significativa importância na vida dessas crianças e da sociedade.

A discussão partiu dos conhecimentos prévios de cada uma e a mediação se deu nas discussões entre elas, com base também nos textos lidos pelas professoras no decorrer dos módulos, cursos do Cefor e outros.

Iniciamos a nossa discussão, a partir do que elas traziam naquele momento, e assim, valorizando as vivências de cada uma. Essa estratégia obedece a uma intencionalidade, que se materializa por meio de uma produção de conhecimento como construção prática, social e histórica. Esse olhar sobre a realidade provoca a construção coletiva de novas explicações e faz com que as participantes percebam que estão inseridas nessa sociedade que discrimina e exclui, conforme relatos das professoras 2 e 3:

A discriminação também, né? Vivemos numa sociedade discriminada. O próprio nível social discrimina um ou outro. Sem contar as divergências que tem entre um meio social e outro, e há uma discriminação mais acentuada, mas eu acho que dentro do próprio nível existe também as discriminações. (prof. 2)

(...) se você chega a algum lugar e está mal arrumada, eles te olham de uma forma. Se você está com uma bolsa, um relógio, um óculos e tal, bem arrumada, eles te olham de outra forma, como se você valesse pelo que tem. (prof. 2)

E isso a gente percebe na sala de aula também. O aluno que chega “arrumadinho” e “bonitinho”... aí o seu aluno está cheiroso e limpinho, você vai tratar de um jeito. (prof. 3)

As falas das professoras retratam como a discriminação está tão presente na sociedade e na escola.

A fala da professora 3 revela como a instituição escolar seleciona e organiza os valores socioculturais. Com certeza, o “limpinho”, “arrumadinho” e “bonitinho” entra na seleção predefinida das crianças que podem e vão aprender e as outras são as que não podem e, conseqüentemente, não vão aprender. Esses olhares são fundamentados em preconceitos, mediante os quais as crianças das classes populares constituem e/ou têm constituídas suas identidades pessoais e grupais. Essas falas apontam para a necessidade de aprofundar a análise da conjuntura social mais ampla. Compreender a realidade é um passo indispensável para poder nela interferir visando a sua transformação.

As professoras, nessa perspectiva, mencionam

É uma sociedade letrada, interativa, muitas vezes desumana e tremendamente desigual. As pessoas não têm o mesmo valor. Né? Valem pelo dinheiro que tem, pelo estudo que tem ou não tem. (prof. 4).

E é uma coisa, que é problemas da sociedade. Se ele está sujo, aí, esse moleque é pobre, a mãe não olha, não toma banho... Há também essa competição que a gente coloca dentro da escola, que também realça isso na sociedade. (prof. 3).

A escola é uma sociedade em miniatura, né? (prof. 4).

A escola está determinada pelo contexto social mais amplo. Compreender a realidade da escola não se limita apenas ao conhecimento da prática pedagógica. Compreendê-la é também analisar, refletir e discutir a sociedade, como determinante e determinada (relação recíproca).

Percebi que as professoras não estão conformadas com a situação, quando em um dos nossos momentos coletivos, propusemos algumas discussões e isso pode ser identificado em suas falas:

(...) a escola perdeu aquela coisa assim. Vou estudar porque vai ser o trampolim para eu ser alguém. É lindo isso, na propaganda do governo, mas na prática isso não acontece de jeito nenhum. (prof. 3)

(...) é igual ao valor da cesta básica. Eu queria comprar onde esse governo compra. Porque a minha, nunca sai nesse preço! A minha escola nunca tem o que as escola da televisão têm. (prof. 2)

Conscientes de seus direitos, as professoras poderão mostrar aos seus educandos, que eles também têm direitos que não são atendidos na sociedade em que vivem e, se compreenderem os seus direitos, com certeza, muitos lutarão por eles. Esse é o sentido transformador da escola, quando o sujeito que se educa percebe-se com direitos não atendidos e organiza-se para exigí-los. (GARCIA, 1998).

O que a criança faz, o que a criança vive, como faz e como vive deve ser considerado pela escola, assim como deve-se considerar, respeitar e valorizar o docente “como um ser humano integral, com múltiplos valores, conhecimentos, atitudes, aptidões e hábitos”.(ALVARADO PRADA, 1997, p. 89).

Muitas crianças das classes populares, (como muitos de nossos professores que também são oriundos dessa classe), trabalham dentro e, na maioria das vezes, fora de casa. Para a escola, elas são pessoas que estão se preparando para serem adultos (visão idealizada da escola), o que revela uma contradição: representação/realidade. Na escola, a professora pouco sabe, ou quase nada sabe, do que a criança vive e como vive fora da escola. Muitas vezes, a instituição tem uma equipe responsável pela enturmação de seus alunos nas diferentes etapas do desenvolvimento infantil, e se um ou outro, ou mesmo a maioria, não

corresponde às suas expectativas, é rotulado e discriminado como carente, imaturo ou com problemas de aprendizagem.

A prática escolar nega a diferença e busca a homogeneização. Encobre as contradições e os conflitos de classe e raça, presentes no cotidiano da vida escolar.

Nesse sentido, Perez e Sampaio (1998, p. 49) destaca que ao naturalizar a diferença, a escola transforma a contingência em permanência e confirma o “destino de classe” das crianças que não se enquadram nesse modelo abstrato que exclui diferenças de cor, sexo, classe social.

Essa concepção homogeneizadora de desenvolvimento se fundamenta numa visão de criança que nega a sua condição de ser histórico, que tem como referencial a psicologia comportamentalista. Essa concepção fornece fundamentação teórica a uma tendência maturacionista de escola que, incorporada ao ideário pedagógico, legitima uma prática excludente e marginalizada. (PEREZ e SAMPAIO, 1998).

É um desafio às escolas e aos educadores abandonar crenças, concepções e se abrir para o novo. Mas à luz da perspectiva histórico-cultural, o processo de conhecimento não resulta da interação direta do sujeito com os objetos, implica, necessariamente, uma relação sujeito-sujeito-objeto. Isso significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. Assim, "a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com outros, no espaço da intersubjetividade". (SMOLKA e GÓES, 1997, p. 9).

É relevante mencionar que esses momentos de problematização proporcionaram inquietações e, imersas nesse contexto cultural e participando dessas práticas sociais historicamente constituídas, as professoras parecem ter incorporado ativamente, novas formas de ação, conscientes agora das suas possibilidades de ação, o que pode ser verificado nos relatos a seguir.

5.3 Mudanças observadas

5.3.1 Um salto qualitativo grupal?

Das discussões realizadas e diversos momentos vivenciados com as professoras, destacamos este que talvez expresse um salto qualitativo, ou seja, um movimento de

superação evidenciado no grupo de professoras, quanto ao processo de apropriação teórica e aprofundamento da análise da prática.

Ancorada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, explicarei de forma breve o que vem a ser esse salto qualitativo. As idéias expressas para essa explicação são apoiadas na obra de Triviños (1987).

As leis da dialética e as categorias existem objetivamente. Elas se formaram no processo de desenvolvimento histórico do conhecimento e da prática social.

Existe uma realidade objetiva que está regida pela lei fundamental da dialética; a unidade e a luta dos contrários. Por conseguinte, as leis da dialética são extraídas da natureza, da história da sociedade humana.

Os objetos, as coisas e os fenômenos se distinguem entre si pela sua qualidade, isto é, pelo conjunto de propriedades que os caracterizam. A propriedade é um aspecto do objeto, isto é, o objeto tem várias propriedades. Dessa forma, conhecer as propriedades do objeto não significa que o conhecemos. O objeto, além da qualidade, tem a quantidade. Conhecê-la significa avançar no conhecimento do objeto. A quantidade e a qualidade estão unidas e são interdependentes.

A passagem das mudanças quantitativas às qualitativas é uma lei geral do desenvolvimento do mundo material. Estas mudanças se realizam quando se rompem os limites da medida (unidade de quantidade e qualidade). Esses conceitos de medida, limites de medida têm um significado importante na vida diária. Assim, a violação da medida e a mudança da qualidade são denominadas salto. Não devemos vê-lo como algo instantâneo, apesar de que ele pode ser de curta duração. Esta depende das condições concretas em que se realiza, da natureza do fenômeno, das causas e do caráter do mecanismo do processo determinado. No caso, em que explicito neste trabalho, e, com base nas evidências apontadas pelo grupo de professoras, provavelmente, ocorreu um salto qualitativo. "Os elementos da qualidade antiga vão desaparecendo, sendo substituídos pelos elementos da qualidade nova". (TRIVIÑOS, 1987, p. 68). As novas práticas pedagógicas aparecem depois de um desenvolvimento longo e gradual.

Como já foi explicitado antes, no dia 22/11/04 foi feita a segunda filmagem numa sala da escola envolvendo uma das professoras e oito alunos de cada uma das turmas, totalizando trinta e dois alunos. Nesse dia, tudo foi complicado. Como não foi possível envolver todos os alunos e todas as quatro professoras, devido ao espaço físico, surgiu a seguinte idéia do

próprio grupo: as professoras ficariam na sala com os alunos não envolvidos na atividade e a professora 1 por ter menos alunos, ia desenvolver a atividade. A supervisora escolar responsável por estas turmas ajudou-me na filmagem e pude assim auxiliar as crianças junto com a professora. Foram filmadas atividades envolvendo a leitura de livros literários pelas próprias crianças e situações de jogos. Em cada grupo havia alunos das várias turmas, alguns sabiam ler e outros não. O aluno que sabia ler, era responsável em ler para os outros, depois, à medida em que ele folheava os livros, o grupo, ou seja, os demais recontavam a história ouvida. A participação das crianças foi muito significativa, elas davam sugestões aos colegas, incentivando e ajudando-os. Foi possível perceber esse envolvimento nos demais grupos. Foram distribuídos, também, jogos com letras, palavras e desenhos em que as crianças das diferentes turmas se envolviam e brincavam alegremente.

Foi interessante observar como o processo de leitura/fala de uma criança foi interpenetrado pelo da outra. A prática da leitura foi realizada como uma atividade coletiva e apresentou diferentes nuances do processo individual de cada criança e do processo interindividual, ou melhor, de como os processos se transformam, devido à fala e às intervenções da outra criança, e, assim, de como a mediação é constitutiva da leitura produzida por elas.

A criança se apropria de uma forma ativa do mundo dos adultos e dos objetos, exigindo assim, que a tarefa estabelecida pelo professor tenha conteúdo para proporcionar esse ir e vir do mundo externo ao interno.

A escola, nesse sentido, segundo Facci (2005, p. 232) "pode e deve vir a ser um instrumento de luta contra a hegemonia das formas capitalistas de vida social, pois a passagem do senso comum à consciência filosófica é uma condição fundamental para situar a educação numa perspectiva transformadora".

Se a escola não permite o acesso ao conhecimento científico, aos instrumentos mediadores, ela estará dessa forma, contribuindo para que esse saber esteja sempre nas mãos da classe dominante, reforçando assim, a ordem vigente.

Acreditamos assim, que é através do conhecimento produzido historicamente que o docente/discente pode conhecer a realidade concreta e transformar essa realidade.

Foi muito interessante a proposta do grupo, pois permitiu-nos constatar que a participação e o incentivo do outro é importante para a construção das histórias. Isso comprova a idéia de que um trabalho interativo, no qual haja não só a participação do aluno

(que sabia ler) como também de outras crianças, cria uma identidade em que o elo é a linguagem, já que “para a criança, a outra criança é aquela que compreende sua linguagem”. (VAYER, 1989, p. 51 apud BREVES, 2003, p. 71).

Vivenciamos com o grupo o momento descrito e pudemos depois observá-lo pelas vídeo-filmagens. Esse momento de leitura compartilhada nesta sala de aula tinha como objetivo proporcionar às crianças diversas formas de interação e de diálogos, com jogos e livros literários. A sala estava organizada neste dia em vários grupos. O registro das atividades desenvolvidas foi realizado pela supervisora, que estava com uma filmadora.

Esse dado não é somente um dado de registro da leitura das crianças, mais do que isso, é um registro da dinâmica da sala de aula; várias crianças falando, brincando e jogando ao mesmo tempo. E, se acredito que a fala e leitura de uma criança interferem na fala e leitura de outra, esse processo de interação e de diálogo entre as crianças deve estar presente na análise da situação.

Assim, a idéia do grupo de professoras alfabetizadoras nos pareceu um salto qualitativo, uma vez que as nossas discussões, práticas e interações já estavam sendo transformadas em atividades com as crianças.

Perez e Sampaio (1998, p. 56) dizem “não existe um caminho”. No trabalho com professoras estamos o tempo todo exercitando uma “pedagogia da possibilidade”. Mas, segundo as autoras (1998, p. 56), é preciso:

Investir em espaços onde professoras possam discutir e ir construindo, no coletivo, a autonomia-autoria do seu fazer, por meio da investigação permanente de sua prática e do processo de aprendizado vivido pelos seus alunos. Criar uma estrutura, material e de ação, que favoreça a sua formação permanente, num movimento de apropriação dos conhecimentos produzidos pela ciência, acreditando em sua capacidade de criar, pensar, ousar (...).

Um outro momento, também relevante, foi o referente à falta de uma sistematização seqüencial no desenvolvimento dos conteúdos trabalhados pelas quatro participantes. Foi possível observar que não havia um elo entre os conteúdos ministrados, um planejamento mais consistente, em que se percebesse todo o caminho trilhado para as devidas aprendizagens, não havendo também registros quanto ao desenvolvimento de cada criança. Se a proposta é de organização curricular por ciclos de aprendizagem, fazer um registro de como o processo individual está ocorrendo, deve fazer parte das tarefas docentes, a fim de que o progresso dos alunos e suas dificuldades possam ser melhor avaliadas.

É no interior das relações sociais que se dá a produção do saber, faz parte da realidade sócio-histórica. Todavia, não basta apenas a elaboração desse saber, é necessário que todos se

apropriem desse saber. É nesse sentido, que vemos a importância da sistematização do conhecimento e a organização da prática pedagógica pelo docente, tornando-a acessível ao seu educando.

Um outro ponto de destaque é quanto ao professor que se utiliza somente da pura oralidade, ou seja, do recurso da exposição oral, com certeza, obterá, por parte do discente, apenas uma absorção vazia do conteúdo trabalhado.

Nesse sentido, Saviani (2003) afirma que o professor necessita converter o saber objetivo em saber escolar, de forma que o torne assimilável para o discente, de modo que este passe gradualmente, do não domínio ao domínio dos conhecimentos científicos. O docente, assim, deve ter como ponto de partida o conhecimento sincrético, desorganizado do educando, levando-o ao conhecimento sintético, sistematizado e vinculado à prática social.

Para que os educandos possam se apropriar do conhecimento, o professor deve desenvolver práticas que os conduzam ao desenvolvimento das potencialidades mentais, ele precisa estabelecer uma programação de ensino, uma sistematização de conhecimentos que sirva de alicerce para a formação do desenvolvimento mental.

Além dessa sistematização, os conteúdos disciplinares são fundamentais para provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No entanto, Vygotsky chegou à conclusão, em seus estudos, que as disciplinas escolares, no conjunto, no todo e não isoladamente, potencializam o desenvolvimento das funções psicológicas. A esse respeito, Vygotsky (2001, p. 326) contribui

(...) existe um processo de aprendizagem; ele tem a sua estrutura interior, a sua seqüência, a sua lógica de desencadeamento; e no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento.

Portanto, é preciso, desvendar essa lógica interna dos processos de desenvolvimento desencadeada pela educação escolar.

Como exigir isso, se as professoras não tiveram tal formação? Daí, a necessidade da formação continuada para as professoras, para que pudessem ser assistidas nessa e em outras dificuldades.

Aqui entra o princípio vigotskiano de que é mais importante o que uma pessoa faz com a ajuda do outro, do que ela é capaz de fazer sozinha, pois vai ampliar o seu potencial de aprendizagem e de desenvolvimento.

Assim, nos encontros, aqui propostos, de formação coletiva, essa assistência vinha da pesquisadora ou de uma colega, ou o instrumento de mediação era um texto sobre a dificuldade encontrada, percebida pelas suas perguntas de busca.

5.3.2 Sujeitos em transformação

No processo de formação, a discussão coletiva deve possibilitar que as professoras realizem uma leitura crítica da realidade e de sua prática social, a partir do seu saber e do seu fazer.

É relevante mencionar que as falas das professoras durante o processo de pesquisa revelam os conhecimentos produzidos na atividade prática. O que elas dizem, e como vêem a realidade, enquanto sujeitos históricos, enquanto professoras e alfabetizadoras. O modo pelo qual percebem a realidade e se posicionam frente a ela podem revelar suas experiências concretas de vida.

A construção de uma nova prática está intimamente relacionada à possibilidade de a professora experimentar, criar, ousar, investigar e refletir sobre suas intervenções com a contribuição do outro, no caso, suas colegas e a pesquisadora. Não significa desprender-se de tudo, para começar novamente, como se tudo feito antes, estivesse errado.

Percebemos nessas experiências vivenciadas com as professoras alfabetizadoras, que elas pareciam não ter consciência da teoria que subjaz à sua prática. Faziam como faziam, porque aprenderam assim no decorrer de sua formação e repetiam porque a maioria sempre fez assim. Repetiam sem refletir, questionar ou pensar na possibilidade de fazer diferente. Questionamos: como, também, elas agirão diferente se não têm espaços para refletir sobre o seu fazer diário? Quando esses espaços são criados, a professora percebe que a sua ação pedagógica, às vezes, não contribui para estimular a aprendizagem da criança. Ao se dar conta disso, ela se angustia com o que faz e como o faz. Da sua angústia nasce o desejo de mudar e sente a necessidade de aprender mais, criando uma zona de desenvolvimento proximal, como já argumentamos antes.

Quanto à professora 1¹⁹ o ano de 2004 foi marcante para ela. Depois de catorze anos da formação profissional, ela assumiu pela primeira vez uma turma de sete anos e é

¹⁹ A professora 1, neste ano de 2005, está participando de um Curso de formação continuada: Projeto Criança Arte-Educação e Letramento em que ministrou-o junto a um grupo de quarenta professoras da rede municipal, com uma carga horária de cinquenta horas. Ela está fazendo Ciências Biológicas na Universidade de Uberaba - UNIUBE, participa de outros cursos, além da formação continuada em serviço da escola onde leciona.

responsável pela alfabetização de seus alunos. Nos nossos encontros foi possível observar a imensa vontade de construir cada vez mais uma prática pedagógica inovadora, com ações que possibilitem e facilitem a aprendizagem de suas crianças. Ao retomar a sua entrevista ela diz na questão 1:

Ai, eu tenho ótimas lembranças. Eu me lembro que quando eu ainda era pequena, ainda era daquelas carteiras que se sentava de duas pessoas, né? Eu sempre sentava pra ajudar os coleguinhas. Que tinha aquele jeito de colocar pra dar castigo e... mas eu não. Eu estava sempre ajudando e eu sempre fui muito curiosa. Como o meu irmão era mais velho e foi alfabetizado primeiro, então, eu procurava ler as embalagens, eu tinha uma curiosidade muito grande. Então eu tenho muito boas recordações.

Assim, a formação dessa professora teve início muito cedo. Sua história pessoal é bem diferente da professora 2, com sua leve resistência nos encontros que tivemos. A professora 2 não apresenta uma hostilidade pessoal, mas sim uma manifestação de sentimentos de medo e insegurança. Segundo Freire (1990, p. 24) é um desafio para qualquer “educador que se envolve com a formação de outro educador” a sensibilidade e a habilidade necessária para “trabalhar” essa dificuldade. Ao reler e analisar a sua entrevista, ela diz :

Eu fui alfabetizada com cartilha e um método muito rigoroso. Por sinal as professoras eram muito rígidas. De preferência, faziam questão de serem rígidas. Então, não foi assim muito prazeroso não! Quase que por imposição.(prof. 2).

Suas ações educativas em sala de aula são permeadas por essas características tão arraigadas desde a sua infância. A professora percebe, mas comenta que não consegue mudar. Ela acredita, ou melhor, foi levada a acreditar que a aprendizagem da criança reflete única e exclusivamente, o que ela ensina e transmite. O que ela diz prevalece e se impõe monopolizando a sua sala de aula. (SMOLKA, 1998).

Se fosse assim realmente, todos os alunos teriam que aprender no mesmo ritmo. E sabe-se que não é isso que acontece.

Os Ciclos de Formação traz contribuições relevantes, nesse sentido, quando vimos no primeiro capítulo que a qualidade da relação estabelecida na vida fora da escola, as situações-problemas vivenciadas cotidianamente, e, os instrumentos culturais aos quais os educandos têm acesso, são também importantes indicadores de desenvolvimento. Na sala de aula, essas referências culturais dos alunos são os instrumentos que podem fornecer aos professores uma nova leitura, que possibilitarão a organização de significativas atividades aos alunos.

Sabemos que os seres humanos aprendem na relação com o outro, a natureza da aprendizagem humana é sempre social e assim, está relacionada diretamente ao contexto. (LIMA, 1997, p. 15). Sem dúvida alguma, a experiência de vida da criança deve ser levada

em conta no processo ensino-aprendizagem, como também a experiência de vida do professor deve ser considerada nas propostas de formação. No entanto, o docente e/ou formador deve agir na reestruturação qualitativa deste conhecimento, levando o aluno/docente a superá-lo por meio da apropriação do conhecimento científico-teórico. Nessa relação dialética, percebe-se o desenvolvimento das funções psicológicas de ambos.

Cada criança é uma criança que reage de um jeito diferenciado, tem sua individualidade e seu ritmo próprio de aprendizagem. O modo como a professora é levada a compreender o processo ensino-aprendizagem faz com que veja seu aluno como um sujeito passivo. Remete-se também ao modo pelo qual ela foi alfabetizada. A relação que se estabelece é: de um lado a professora que transmite os conhecimentos, ou melhor, informa, sabe e, portanto, ensina. De outro, o aluno que não sabe e, portanto, aprende. Isso faz com que a professora não reconheça os seus alunos como sujeitos e produtores de conhecimento. A criança é vista pela professora como receptora de informações e a aprendizagem é avaliada a partir da capacidade de reproduzir mecanicamente as informações transmitidas. A observação de sua prática pedagógica possibilitou-nos ver claramente o treino, a memorização e a repetição numa relação mecânica de reprodução do saber. Essa prática do treino e da repetição entende o conhecimento como um saber já feito e o processo ensino-aprendizagem como reprodução mecânica do transmitido. A racionalidade técnica burocratiza a mente de alunos e professores, ao mesmo tempo em que lhes nega a possibilidade de responder criativamente aos problemas da realidade. (PEREZ e SAMPAIO, 1998, p. 59).

A criatividade, a expressão e a curiosidade têm sido bloqueada pela ação escolar que, ao se utilizar de procedimentos mecânicos, impede que o processo pedagógico seja de fato um processo educativo.

Segundo Paulo Freire (1996), "ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". (p. 22). O autor ainda esclarece: Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. "Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém". (p. 23).

Para que o processo de compreensão e constituição do conhecimento se efetive na sala de aula, é fundamental que o professor permita as interferências de seus alunos, dialogando com eles, possibilitando a interanimação de vozes e, conseqüentemente, a geração de novos significados. Isso ficou claro, a partir de uma situação ocorrida na sala de aula da professora 3: os alunos estavam construindo a escrita de palavras com B utilizando a soletração e o

alfabeto móvel. As crianças montavam as palavras e ditavam para a professora escrever no quadro e à medida que ela ia escrevendo, a professora soletrava as palavras e, às vezes, as próprias crianças soletravam.

A criança, portanto, apropria-se desse conhecimento existente, mas transforma e cria novos conhecimentos.

Nesse sentido, a situação como a que Smolka (1998, p. 43) analisa, caracteriza bem essa situação.

(...) quando a professora soletra as palavras e mostra as letras do alfabeto, ela está destacando, apontando e nomeando elementos do conhecimento para a criança e indicando uma forma de organização deste conhecimento. Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e de relacionar o mundo. Nessa relação, o conhecimento se constrói.

Edwards e Mercer (1998) também contribuem quando apontam que o conhecimento elaborado e sistematizado em uma sala de aula tem características de um conhecimento comum que vai sendo compartilhado pelo professor e pelos alunos.

É interessante confrontar a construção de conhecimentos desenvolvida pela professora 3 com a professora 2. Tomamos como base as lembranças que elas têm do seu processo de alfabetização:

É. Eu entrei na escola com seis anos e desde essa idade, eu me lembro que a gente tinha muitos exercícios de prontidão, de repetições da mesma palavra ou da mesma letra e do mesmo desenho. Então a gente tinha que estar fazendo vários exercícios iguais. Quando eu fui pra sala de sete anos, que antigamente era a primeira série, eu fui alfabetizada ou pelo menos, iniciei esse processo com a cartilha “Caminho Suave” e a gente tinha que decorar as letras, decorar as famílias e não tinha essa variação de textos que a gente traz hoje para os meninos. A gente só conhecia os textos da cartilha. Então, eu acho que isso ficou assim... um pouco fragmentado e dificultou depois, a minha aprendizagem mais tarde pra eu desenvolver melhor a produção de texto, a minha leitura... (prof. 3).

Eu fui alfabetizada com cartilha e um método muito rigoroso. Por sinal as professoras eram muito rígidas. De preferência, faziam questão de serem rígidas. Então não foi assim muito prazeroso não! Quase que por imposição (prof. 2).

Ficou evidente que ambas foram alfabetizadas com a cartilha, com exercícios de prontidão, repetições de palavras e sílabas e memorizações. Porém, a professora 2 traz isso internalizado, arraigado e bem presente em sua prática pedagógica. Já a professora 3, apesar de ter vivenciado esse processo, trabalha a construção do conhecimento de uma forma mais dialógica e essa interação é sempre mediada pela linguagem. Nessa ação mediada, o aluno não é um ser passivo, mas participativo e a sua participação é fundamental, o que implica considerar que os processos psicológicos emergem das relações e interações entre os alunos e

a professora. Nesse sentido, é importante mencionar que, conforme a Psicologia histórico-cultural, (VYGOTSKY, 1991) as funções psicológicas que emergem e se consolidam no plano da ação entre os sujeitos tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para constituir o funcionamento interno da professora. É o processo de internalização²⁰. Dessa forma, os processos intramentais não são cópias simples e diretas dos processos intermentais.

Na estratégia usada pelas professoras 3 e 4, pode-se perceber a sistematização da escrita das palavras, relacionadas à sua forma ortográfica bem como há uma seqüenciação nas outras atividades dadas. Com essa estratégia elaborada pelas duas professoras, porém sistematizada pela professora 3, ela foi apontando no texto os espaços em branco, para que os alunos pensassem e relacionassem as palavras retiradas do texto aos espaços.

Dessa forma, ela vai mostrando a posição das letras nas palavras e o lugar que as palavras ocupam nos espaços, além da relação que as crianças devem perceber. Todo o processo desenvolve-se no plano intermental, com a participação oral de uma grande parte dos alunos. Ou seja, a discussão é realizada conjuntamente entre alunos e professora, num contexto em que as dúvidas, as incompreensões, os conflitos e as hipóteses são socializadas e transformadas coletivamente, favorecendo a internalização das formas gráficas pelos alunos.

Essa situação foi apresentada ao grupo, através de videogravação. Foi muito oportuna para discutirmos sobre como se dá o processo de apropriação do conhecimento formal no contexto de determinadas relações de ensino, sendo constituído e transformado por elas. Na apropriação da escrita, a criança constrói esse conhecimento pela mediação da professora e dos outros colegas, num processo marcado pela tensão e contradição, constitutivas das interlocuções na sala de aula, e pelo envolvimento significativo dos alunos com o conhecimento. Dessa forma, pudemos inferir que as condições de produção do conhecimento na sala das professoras 3 e 4 favoreciam a internalização da compreensão da língua escrita pelas crianças.

Assim, no processo de formação dessas professoras alfabetizadoras torna-se importante aprofundar na compreensão da dialogia, como um elemento constitutivo dos processos de ensino, para que tenhamos uma escola que proporcione aos alunos o exercício da argumentação no processo de ensino-aprendizagem, através da mediação do professor.

Nessa perspectiva, momentos semelhantes também ocorreram com o grupo de professoras e pesquisadora, através do recurso da oralidade. A discussão realizada pelo grupo,

²⁰ Internalização aqui entendida como a reconstrução interna de uma operação externa. (Vygotsky, 1998, p. 74).

suscitou também momentos conflituosos, com indagações, certezas e incertezas. Enfim, momentos de buscas que foram socializadas coletivamente.

Aponta-se também a importância de a escola repensar o lugar que a professora alfabetizadora tem ocupado no processo ensino-aprendizagem, a concepção de conhecimento, a concepção de língua com a qual tem trabalhado, geralmente considerado como um código abstrato desvinculado de suas funções sociais, em que os exercícios estruturais são utilizados como estratégia metodológica predominante. Eis aí uma falha da escola e bem presente nas salas de aula.

5.3.3 Observando a prática de sala de aula

A observação em sala de aula, também me possibilitou outros olhares que, aliados ao que fui registrando no diário de campo, passo a relatar, como um dos momentos vivenciados com a turma de 7 anos da professora 1. Nesse dia, a professora organizou as carteiras em círculo, fez a oração com as crianças e em seguida, pediu-lhes que comentassem sobre o livro literário que tinham levado para casa. Alguns disseram que tinham esquecido o livro, outros tinham esquecido de ler.

Uma aluna tinha levado o livro “A arara e o Macaco”. Como ela não sabia decodificar o código escrito, foi observando as gravuras, criando e contando a história oralmente à turma. Da mesma forma que ela, várias outras crianças folheavam o livro e liam as imagens, criando, ousando.

Durante a leitura da história, algo interessante aconteceu. Uma das crianças que estava perto dessa aluna soletrou “M” “A”, “MA”, “MA do macaco”. É importante levantar essa marca do trabalho pedagógico, pois o recurso da soletração usado pela criança aponta para um dos recursos utilizados em sala de aula, durante atividades de ensino de leitura e escrita. Percebemos que a escolha desse recurso de ajuda à memória acaba levantando as marcas da ação educativa na atividade intramental da criança. Ou melhor, a forma como os conhecimentos sobre a linguagem escrita estavam sendo organizados e sistematizados, vêm à tona, no momento, em que a criança lança mão desses recursos como ajuda em sua atividade de leitura. Nesse sentido, a atividade da criança é marcada pelo trabalho pedagógico, como se nesse momento estivesse presente a voz da professora, como mediadora da atividade.

É relevante destacar que em situações como essa, em que a questão da emergência do uso de certas formas de sistematização realizadas em sala de aula, pode indicar que a elaboração da leitura pelas crianças também está sendo mediada por esses recursos pedagógicos comumente usados pelas professoras alfabetizadoras.

Como algumas crianças não quiseram participar por terem esquecido o livro, a professora pediu-lhes para contar as novidades. Um recurso imprescindível no processo de alfabetização: a linguagem oral. Esse falar era o modo mais fácil de as crianças estabelecerem, entre si e com a professora, relações mais comprometidas. As crianças estavam alegres, descontraídas e a professora deixou-as narrarem espontaneamente suas novidades. Percebi a dedicação e o carinho da professora com a turma. Sempre elogiando e incentivando-as a expressarem seus pensamentos, como também a lerem seus livros. Só uma criança conseguiu decodificar o código escrito, mas as outras iam lendo como a primeira aluna, pelas imagens apresentadas nos livros. Percebemos que mesmo antes de dominarem "o beabá", essas crianças já foram postas a organizarem seus pensamentos e suas falas, uma organicidade de idéias que poderá favorecer também futuramente na produção de seus textos, quer orais, quer escritos. Nesse trabalho, de acordo com Franchi (2001, p. 197), os educandos

vão desenvolvendo competência textual e descobrindo os padrões da textualidade: a idéia de que o texto se compõe como unidade temática e não como mera soma de frases desconectadas; o uso do texto como lugar não somente de um processo de representação da realidade, mas de reflexão sobre e contraposição das "realidades"; a fruição do texto como um objeto estético, com intenções de graça e beleza, mesmo quando próximo da cotidianidade.

E assim, Smolka (1988) também contribui quando explica que as crianças aprendem a escrever escrevendo, e para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam.

Um outro enfoque salientado pela mesma autora (2001, p. 197) é que "(...) de início, impossibilitados de ler, "liam" como quem só manifesta intenções de leitura, logo cada um" poderá "arriscar-se com seus próprios textos, e por eles realizar suas próprias ações comunicativas".

Num outro momento, a professora recolheu todos os livros e logo após, uma criança disse à professora que tinha esquecido o livro em casa, mas que sabia contar a história sem ele. A professora deu oportunidade à criança que narrou com muita expressividade. A sua narrativa foi expressa com entonação, alegria, prazer e seqüenciação. A repetição das palavras: aí, né, comuns na oralidade estavam presentes em sua narrativa. Remetendo ao que

nos disse Franchi logo acima: ela arriscou-se com seu próprio texto e realizou sua própria ação comunicativa. Nesse enfoque, esta reconstrução ativa dos textos pelas próprias crianças, tornam a leitura criativa, desafiadora e significativa para elas.

Também tornou-se bem evidente em certos momentos que as crianças têm a necessidade de repetir o que a outra fala/lê. O recurso da repetição está relacionado ao próprio processo de internalização, a apropriação da fala/leitura do outro, tornando-a sua, no processo intersubjetivo da constituição do leitor. (NOGUEIRA, 1997). Através da repetição, a criança pode apropriar-se e internalizar uma atividade que, em primeiro momento, estava sendo elaborada inter-subjetivamente.

É importante ressaltar que, segundo a mesma autora, os processos de repetição e de retomada da leitura do outro, como forma de incorporação, não são processos diretos, nem mecânicos. Ao contrário, quando a criança repete o trecho lido/falado pelo outro, ela está, ao mesmo tempo, incorporando-o e transformando-o: a apropriação é interativa. É semelhante ao que foi explicitado antes em relação à professora.

A leitura, realizada a partir da incorporação da fala/leitura da outra criança, de caráter interpessoal, origina processos de aprendizagem e desenvolvimento que se transformam em processos intrapessoais.

Nogueira (1997, p. 27) explica:

Como mediador da atividade de leitura, o papel do outro pode ser analisado através da alternância e da gradativa diferenciação na ocupação do espaço por um em detrimento do outro. É possível considerar essa negociação dos interlocutores, na atividade de leitura, como a zona potencial de desenvolvimento em pleno movimento de funcionamento.

Um outro recurso presente nesse processo dialógico entre as crianças durante a leitura é o uso da entonação. Em determinados momentos as crianças utilizaram o recurso da entonação, ou até mesmo do tom de voz mais alto, para fazer prevalecer sua voz e sua leitura.

Apesar da diferença entre o estilo de leitura, os recursos e procedimentos utilizados pelos educandos, foi possível observar que não houve predomínio de uma criança sobre outra.

Atividade semelhante aconteceu no mesmo dia, quando, logo após guardar os livros, a professora pediu às crianças para pegarem o caderno “sala de aula”. A professora passou no quadro um exercício: "Conte as palavras: foguete, fogueira, pipoca, cachorro-quente, quentão".

Estas palavras foram retiradas de um caça-palavras, dado como tarefa para casa. Os alunos copiaram as palavras, contaram as letras e colocaram o numeral correspondente ao lado de cada palavra.

No momento da correção, a professora lia várias vezes cada palavra e as crianças repetiam.

É interessante destacar que a repetição da fala/leitura do outro tem se evidenciado como um recurso bastante utilizado pelas crianças durante a atividade de leitura e como se pode ver, a professora também usa a repetição como recurso pedagógico.

Nesta situação, quando as crianças repetirem o que a professora lê, estão retomando e atribuindo sentido à leitura do outro e, ao mesmo tempo, regulando sua atividade a partir desses indícios. Assim, a fala/leitura vai sendo internalizada e passa a exercer um papel fundamental nos processos intramentais.

Ainda nesse sentido, a fala/leitura de si próprio ou do outro, como forma de mediação pela palavra, pode desencadear novos processos de elaboração pelo pensamento. O resultado é imprevisível, ou seja, a criança tanto pode confirmar, como questionar e transformar a leitura do outro.

De acordo ainda com Nogueira (1997), a mediação não deve ser vista como “determinante”, mas como “constitutiva” na elaboração da atividade intramental.

De uma forma mais geral, no processo desencadeado pela professora na primeira atividade, observa-se que as crianças não conseguiram realizar a decodificação do texto literário. Entretanto, o episódio de leitura, a partir das imagens, demonstra como foram, dialogicamente, construindo a significação do texto, a partir de diversos outros elementos como criatividade, percepção e seqüenciação lógica. Isso mostra a possibilidade da construção pelas crianças de sua “história de leitura”. (ORLANDI, 1998, apud NOGUEIRA, 1997, p. 33), considerando os processos de leitura a partir de uma perspectiva mais abrangente, onde se observa a produção de sua significação.

O processo de desenvolvimento das crianças pode ser constituído e transformado pelas interações e relações de ensino, no interior da escola. De acordo com Nogueira (1997, p. 33)

a criança se apropria da escrita através dos processos de atividade mediada, em instâncias inter-relacionadas (a mediação pelo outro e a mediação pelos signos). Nesses processos, a atuação do professor e dos colegas é relevante no sentido da construção conjunta da atividade, a partir das condições de produção no espaço escolar.

Nesse mesmo dia, à medida que as crianças iam copiando, fui passando de carteira em carteira para observar a escrita de cada uma. Percebi que a maioria não tem noção de espaço,

saltam folhas, deixam espaços enormes no caderno e sempre iniciam em folhas novas. Muitas não sabem fazer a letra cursiva, porém a professora só solicitava essa forma de escrita. Algumas crianças perguntaram como era a letra 'q'. A professora respondeu-lhes que fizessem do jeito que sabiam. Mas as crianças não sabiam traçar, nem distinguir as letras cursivas e as de forma e, por isso perguntavam como era a letra q. Por não conseguirem acompanhar, muitas ficavam para trás. Para os que foram terminando, a professora pediu para guardar o caderno e não houve correção da atividade. Ajudei algumas crianças quando passava de carteira em carteira, mas por estarem no início do processo, faziam tudo bem devagar e o tempo proposto pela professora não foi suficiente para terminarem como gostaríamos.

Tive a oportunidade de ir conversando com a professora durante nossos módulos e, aos poucos, fui ajudando-a, enquanto processo de formação, ao mesmo tempo em que as observações continuavam.

Uma outra ajuda às professoras 1 e 2 foi a sugestão de um teste com desenhos, para verificarmos, na prática, a construção pelas crianças das hipóteses básicas pesquisadas por Emília Ferreiro. Elas concordaram, preparamos o teste e o aplicamos em cada turma.

Novamente, durante os módulos, tivemos esse momento para olharmos e analisarmos atentamente a escrita das crianças. Percebemos o esforço de cada criança, para encontrarem a correspondência entre o desenho visualizado e a escrita.

Direcionamos nossa discussão para a mera classificação. Em seguida, pensamos em criar estratégias de ação que possibilitassem às crianças novos avanços. Dentre elas: confecção de jogos, o trabalho em grupo para que as crianças com as hipóteses da escrita mais avançada, pudessem, na interação, ajudar as outras, além da mediação entre os pares e com a professora.

O trabalho em grupo foi desenvolvido nas salas das professoras 1, 3 e 4, porém, na sala da professora 2 não se evidenciou em nenhum momento. As professoras 3 e 4 já usavam essa estratégia e a professora 1 adotou-a com muita frequência em sua sala de aula.

O "ambiente alfabetizador"²¹ seria uma outra estratégia de ação emergente nas salas de aula, porém, segundo as professoras, tudo que afixavam na parede, era retirado pelos alunos dos outros turnos. Assim, tudo que era produzido em sala, era exposto e retirado no final da

²¹ Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participar. (1998, p. 151).

aula. De certa forma, as professoras criavam possibilidades de expressão e comunicação e os atos de ler e escrever pareciam revestidos de sentido para os educandos.

No dia 02/09/04 combinamos com as professoras para fazermos uma filmagem com atividades de leitura e escrita. A professora 1 levou as crianças para assistirem ao filme “Dinossauros”. Na biblioteca, múltiplas situações de interação com a leitura e a escrita poderiam ter sido produzidas após as crianças terem assistido ao filme. Tais como: manusear, conhecer, ler livros e revistas para ampliar o conhecimento sobre os dinossauros, ler os cartazes e as etiquetas das paredes e prateleiras, conhecer as fichas onde os livros são registrados e, até mesmo, o livro de assinaturas para visitantes, em que as próprias crianças poderiam registrar suas presenças. Quantas informações poderiam ter sido oferecidas às crianças!

Elas poderiam aprender muitas coisas interessantes acerca dos dinossauros. A professora poderia ter-lhes mostrado o que aconteceu, quantas coisas poderiam ser trazidas para aquele momento graças à escrita. Mesmo que, naquele momento, ainda fosse difícil para as crianças, terem uma compreensão mais clara sobre os acontecimentos históricos, a professora contribuiria para a construção do conceito de tempo, já que a atividade proporcionada aos educandos possibilitava-lhes novas aprendizagens que, por sua vez, provocariam novos desenvolvimentos.

O estudo sobre os dinossauros poderia mobilizar bastante a atenção e o interesse das crianças, que poderiam trocar informações sobre suas descobertas e observações. A oportunidade de procurar, ler, expor idéias, de ouvir as opiniões de outras crianças e de adultos, a respeito do estudo possibilitaria às crianças recolherem novas informações que as ajudariam a pensar e a elaborar seus próprios pensamentos sobre o mundo.

Nas falas, as crianças trariam para a sala de aula não só as suas próprias reflexões e observações sobre o mundo que as cerca, como também informações que recebem dos adultos, e de outras fontes como revistas, livros, filmes, vídeos, televisão etc.

A partir dessa aprendizagem é que os educandos fariam generalizações, mobilizando funções psicológicas como atenção, memória, capacidade de diferenciar, comparar e outras. Momentos riquíssimos poderiam ter sido proporcionados, inúmeras atividades poderiam ter sido desenvolvidas, porém, as crianças somente assistiram ao filme.

Ao entrarem em contato com o conhecimento já produzido historicamente, ao mesmo tempo, construiriam referenciais para produção de novos conhecimentos. Colocar idéias à

disposição das crianças, proporciona a elas maiores possibilidades para produzirem novas idéias, formularem novas perguntas e encontrarem novas respostas.

Além desse momento, no decorrer da pesquisa, pude vivenciar com as crianças e as alfabetizadoras, atividades bem mecânicas, ou seja, exercícios modelos. As professoras aplicam-nos nas suas turmas a cada ano acriticamente. Nesse sentido Zaccur (1998, p. 115) contribui:

(...) os treinos ortográficos, as cópias, exercícios de pontuação, e tantas outras tarefas que se incluem na rotina pedagógica das primeiras séries, na medida em que se descontextualizam, resumem-se, aí sim, no exercício mecânico de seguir um modelo. Nesse fazer esvaziado e sem sentido, perdem-se oportunidades valiosas de uma interação produtiva, voltada para a apropriação das diferentes linguagens do ler e dizer.

A autora ainda qualifica os modelos estabelecendo uma distinção entre modelo imposto e modelo inventado. Ao primeiro, os educandos respondem com desinteresse, apatia e desatenção e ao segundo, de algum modo, é apropriado do meio social como um bem para si, alvo de um olhar desejoso, atento (...). Para além da mera imitação, a apropriação é também uma forma de recriação. Ela ainda destaca: “O modelo imposto corresponde à esfera decisória de quem exerce o controle, determinando o que convém para o outro que, geralmente, se limita a cumprir tarefas” (p.116).

Nesse enfoque, o autor Saramago (1992, p. 92) explicita a apropriação e a aprendizagem de possíveis modelos:

Essas coisas que escrevo, se alguma vez as li antes, estarei agora imitando-as, mas não é de propósito que o faço. Se nunca as li, estou-as inventando, e se pelo contrário li, então é porque as aprendera e tenho o direito de me servir delas como se minhas fossem e inventadas agora mesmo.

As crianças procedem assim. São despertadas para a vida social e os modelos recriados permitem-lhes incorporar o culturalmente produzido. Elas servem-se deles, como quem os reinventa a cada momento. Tanto na vida cotidiana, quanto na escola uns aprendem com os outros e todos aprendem com as situações práticas. Todavia percebe-se que no cotidiano escolar, há muitas atividades sem vida, mecânicas. Devido a essa sistematização mecânica, os papéis de ensinar e aprender perdem muito da vitalidade das trocas.

Algumas professoras alfabetizadoras seguem os passos e a seqüência das famílias silábicas copiadas das cartilhas e seguem essa ordem como único manual. Logo, esse sujeito interativo, que aprendia, foi colocado na posição para aprender passivamente deixando de ser considerado o processo interativo, intersubjetivo. Dessa forma torna-se mais fácil para o professor controlar a disciplina na sala de aula, seguindo uma seqüência dos conteúdos explícitos nos livros de alfabetização.

Por outro lado, a professora foi formada, foi ensinada a acreditar no valor do conteúdo a ser transmitido acriticamente, explicado pelo "*sempre foi assim*". Ela recorre ao livro didático como um apoio.

Por exemplo, quanto às hipóteses de escrita, consideradas por Emília Ferreiro em suas pesquisas, isso traz significativa contribuição para a prática das alfabetizadoras. Suas investigações nos revelam o papel ativo das crianças na construção da língua escrita. A autora analisa a evolução da escrita em diferentes alunos (1986), mostrando como a criança constrói suas hipóteses e como vai entrando em conflito ao aplicá-las em diferentes situações.

As autoras Perez e Sampaio (1998, p. 68), explicam que "embora a construção teórica de Ferreiro e Teberosky, represente um avanço teórico-prático, seu enfoque é parcial, pois não dá conta de aspectos importantes do processo ensino-aprendizagem da escrita". As autoras (1998) ainda mencionam: se a língua é entendida como um objeto cultural e histórico, é contraditório considerar como UNIVERSAL a qualidade e a seqüência das hipóteses que as crianças levantam sobre a escrita. A linguagem é resultado de um processo culturalmente determinado. A criança vive numa determinada cultura letrada, e o seu desenvolvimento não pode ser considerado como independente do contexto no qual esse processo se dá e do momento histórico em que acontece.

Uma outra discordância das mesmas autoras em relação a essa concepção, refere-se à falta de consideração do papel que a interação com os pares representa para a aprendizagem. Na construção do conhecimento, o papel do outro é da maior importância, pois o que o outro diz ou deixa de dizer é constitutivo do conhecimento. A interação com outros indivíduos é imprescindível, não apenas com o objeto de conhecimento, principalmente se esse objeto é um objeto cultural.

Na perspectiva piagetiana, o sujeito constrói conhecimentos interagindo com o meio, porém, a cultura e a história social dos homens estão excluídas desse meio. O conhecimento é construído na relação sujeito-objeto físico.

Em Vygotsky, a construção do conhecimento se dá na relação sujeito-objeto e essa ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada.

Nesse ponto lembramos que, nos cursos de formação, aprendemos que a criança primeiro se desenvolve para depois aprender. Daí o discurso que sempre ouvimos: essa criança não aprende por falta de maturidade. Logo, pudemos concordar com Vygotsky (1988c) e fazer uma relação a partir do pressuposto dele "aprendizado e desenvolvimento

estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Ou seja, desde os primeiros dias de desenvolvimento, as atividades de uma criança adquirem um significado próprio em um sistema de comportamento social. O autor enfatiza a relação dialética entre o indivíduo e o social e a dependência dessa relação dialética no que se refere à evolução da cultura e do desenvolvimento do indivíduo.

Nesta concepção de aprendizagem e desenvolvimento é de fundamental relevância, compreender que o não-saber do educando, em dada situação, aponta para a possibilidade de vir a saber. É a partir da relação e da interação com outras crianças que elas avançam na construção e apropriação de novos conhecimentos. Logo, a mesma relação ocorre na formação de professores. Daí a importância das trocas, das interações coletivas, enfim, da formação continuada.

A criança vive, aprende, desenvolve-se numa realidade rica em conflitos e contradições, tanto sociais quanto afetivas. A relação desenvolvimento-aprendizagem pode ser compreendida como um processo marcado por crises e conflitos que não obedecem a nenhuma progressão contínua hierarquicamente organizada.

Nesse sentido, Vygotsky (1998, p. 74) contribui quando destaca: desenvolvimento, (...) se dá, não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior.

Segundo o mesmo autor, o papel do outro como mediador-informador dos valores sociais, é de fundamental importância para o processo ensino-aprendizagem. Assim, ele resgata a função de ensino da escola, na qual o papel da professora é imprescindível à aprendizagem da criança.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal reorienta a relação desenvolvimento-aprendizagem, à medida que considera que o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 1998, p. 114). Logo, a característica essencial da aprendizagem é ativar na criança um grupo de processos de desenvolvimento, no âmbito das relações intersubjetivas que, ao serem internalizadas, se convertem em novas aquisições. (PEREZ e SAMPAIO, 1998).

A aprendizagem é um momento necessário para que se desenvolvam na criança características humanas não naturais, mas historicamente formadas. Nesse sentido, a aprendizagem escolar deve orientar e estimular processos internos de desenvolvimento. A criança constrói conhecimentos permanentemente, daí a necessidade do trabalho em grupo,

das situações de interação e interlocução que vive dentro e fora da escola: ela aprende com a professora, com as outras crianças, com os outros adultos.

Nesse mesmo enfoque, remetemos à formação continuada das professoras: a professora assim como a criança atua na construção e apropriação de novos conhecimentos, a partir da troca, da relação e da interação com outros, no espaço da intersubjetividade.

Com base nessa concepção de aprendizagem, o papel da professora não é dar ou transmitir o conhecimento à criança. Sua função não pode limitar-se a observar e constatar como o seu educando se encontra. Vai muito além, a professora tem um papel fundamental como mediadora no avançar do educando. As atividades pedagógicas devem ser organizadas por ela, de modo que possibilite à criança, construir novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que se desenvolve e transforma-se, a partir dessas novas aquisições. A professora dá a direção ao processo de ensino.

Assim, também, deve ser o papel do formador/pesquisador, sua função não se limita a observar, constatar. Esses têm um papel fundamental como mediadores, proporcionando conforme descrito acima atividades que possibilitem a construção de novos conhecimentos, novos saberes e novas práticas.

Muitas vezes, as professoras trabalham com atividades rotineiras, porque faltam conhecimentos específicos sobre os assuntos e terminam por reproduzir o já sabido e aprendido acriticamente.

Torna-se necessário articular o vivido pelas professoras ao processo vivido pelas crianças ao construírem e se apropriarem de novos saberes. Isso fará com que as professoras compreendam, na prática, o que significa o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal defendido por Vygotsky e que o papel do outro é fundamental na apropriação e construção de novos conhecimentos sobre o mundo e sobre si, seja com crianças, seja com adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer desta pesquisa, pude observar que os ciclos têm se evidenciado como uma medida intermediária entre o ensino seriado e o de promoção automática. Da forma que vem sendo implementada, a concepção de ciclos não tem admitido explicitamente, a possibilidade de aceitação de desempenhos diferenciados dos educandos ao término de cada ciclo. Em virtude dessa concepção, nota-se a presença da retenção dos educandos ao seu final. Espera-se que todos os discentes adquiram competências e habilidades e dominem os conhecimentos básicos em nível semelhante, porém, sem as alterações necessárias nas bases de organização do trabalho escolar.

Constatedei em diversos momentos, que existe por parte do sistema e das professoras alfabetizadoras a ausência de elaboração e organização de um plano de atividades, que coloque em prática os princípios do Ciclo de Formação Humana. Aponto neste trabalho, a necessidade de uma nova estruturação no sistema escolar organizado em ciclos, no município de Uberaba, como também, uma adequada formação às alfabetizadoras possibilitando-lhes a contemplação, vivência e internalização desses princípios.

Vejo os ciclos, não como uma simples solução pedagógica para um problema de desempenho escolar do aluno, mas sim, como uma proposta educacional necessária ao processo de formação humana.

A perspectiva de ciclos que defendo neste trabalho, implica em recuperar a idéia de uma escola de direitos, realça a dimensão cultural do trabalho escolar e a escola passa a ser vista como espaço coletivo de valorização, produção e disseminação da cultura. Um pólo em que os conhecimentos sistematizados, as culturas locais, as vozes tradicionalmente silenciadas no currículo e os demais saberes, mutuamente se fertilizam e contribuem para produzir identidades capazes de manifestação do outro. (BARRETO, 1999).

Considero que minha produção teórica pretendeu subsidiar o trabalho pedagógico que desenvolvo com as professoras alfabetizadoras, que atuam no Ciclo Inicial de Alfabetização, e os estudos sobre esse tema, no entanto, não terminam aqui. Com certeza, outros pesquisadores discorrerão novos estudos sobre essa temática.

O percurso de desenvolvimento deste trabalho foi repleto de buscas e descobertas, anseios e questionamentos, mas foi também um percurso construído com muito desejo, garra e a certeza de uma contribuição valiosa à escola pública.

A presença de relações dialógicas entre os alunos e professoras contribuíram para um partilhar que suscitou na cooperação, no trabalho coletivo e na construção de novos conhecimentos. Na construção do conhecimento, o papel do outro, foi assim, de significativa relevância para o desenvolvimento desta pesquisa e do trabalho pedagógico escolar.

No fazer pedagógico, o papel da professora não é dar o conhecimento pronto ao aluno e nem somente observar e constatar como o seu aluno se encontra. Ao contrário, o papel da professora é fundamental, ela é a mediadora no avançar do seu educando. Interfere no processo vivenciado pela criança, na apropriação da linguagem escrita, criando possibilidades concretas e se antecipando ao que a criança revela.

Nessa perspectiva, tanto a alfabetização, quanto a formação do docente/discente deve ter sentido, pois qualquer aprendizagem só ocorre de fato, quando se materializa em situações significativas a ambos.

Embora a escola tenha muito espaço para atividades fora da sala de aula, pude perceber que esse espaço não era explorado pelas alfabetizadoras. Somente as professoras de educação física exploravam-no com muita frequência. Percebi então, que a minha presença não determinou mudanças significativas nesse sentido. Segundo as alfabetizadoras, elas achavam muito trabalhoso o desenvolvimento de atividades extra-sala, pois os alunos ficavam agitados e controlá-los era complicado. Eram duas professoras de educação física, portanto, duas turmas e mais as das alfabetizadoras, e isso, poderia atrapalhar o desenvolvimento do trabalho das demais professoras da escola.

As alfabetizadoras consideraram que nem todas as práticas desenvolvidas com as crianças foram bem sucedidas. Conseqüentemente, os critérios adotados por elas foram distintos. Duas delas contentavam-se com a leitura e escrita de palavras e formação de frases orais, as outras duas, solicitavam a produção de frases ou um pequeno texto escrito. Assim, embora elas percebessem que as crianças têm potencialidades, as professoras não sabiam como trabalhá-las, para suscitar um significativo e rico processo ensino-aprendizagem.

Saliento, porém, que é preciso oferecer as condições necessárias aos docentes para que possam entender a importância do conceito de zona de desenvolvimento proximal, pois, assim eles terão condições de compreender como se dão as relações entre aprendizagem e

desenvolvimento. Com essa compreensão, eles terão condições de desenvolver uma prática pedagógica voltada para os ciclos de desenvolvimento e poderão concentrar suas ações sobre o desenvolvimento presente dos alunos e não sobre o desenvolvimento já completado, atrasando as possíveis intervenções, que possibilitarão ir além dele .

Busquei nos referenciais da psicologia histórico-cultural, elementos para compreender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento nos ciclos de formação humana, e para demonstrar o quanto os princípios desses referenciais, ajustam-se com mais propriedade à organização escolar por ciclos. Estes me subsidiaram também, na compreensão da prática docente, porque não faz sentido, pensar a formação e a prática desvinculada do processo histórico. Temos que tomar o ser humano concreto, histórico, que se constrói psicologicamente e, ao mesmo tempo, constrói a realidade objetiva.

Embora os professores reconheçam a necessidade e validade de um plano de trabalho sistematizado, pude perceber, no decorrer da pesquisa, que raramente a professora seguiu seu plano de trabalho. Talvez, isso se dê pela quantidade de turnos de trabalho e pelo excesso de atividades que tem no seu dia-a-dia. Isso a impede de elaborar e de desenvolver um plano sistematizado com as necessárias intervenções, respeitando os diferentes ritmos de seus educandos. Mesmo assim, nos módulos elaborávamos planejamentos de atividades que procuravam atender as diferentes necessidades dos educandos, ou seja, procuramos compreender como os alunos estavam construindo o processo de leitura e escrita.

As crianças, geralmente de classes economicamente desfavorecidas, ao entrarem na escola, deparam com práticas discursivas distintas daquelas praticadas no seu meio, precisando de um tempo maior de adaptação e aprendizagem. Daí a importância do ensino ser organizado em ciclos, pois introduz uma temporalidade que leva em conta o caráter processual do conhecimento e as especificidades do momento de formação do aluno. Esse tempo caracteriza-se por ser um tempo formador, de aprendizagens, socialização e vivência da cultura. Segundo Soares (1986) essa descontinuidade apresenta-se como uma das maiores dificuldades da escola, que ainda transforma diferença cultural em deficiência, reforçando e reproduzindo as discriminações.

A escola tem um papel fundamental na transmissão cultural. Pela interação com o outro, pelo uso da linguagem oral e escrita, pela construção do conhecimento, pela possibilidade de transformar os conceitos do dia-a-dia em conceitos científicos, pela ampliação do espaço de aprendizagem, enfim, pelo cultivo e difusão da(s) cultura(s).

Quando a criança chega à escola e faz uso de muitas linguagens (oral, corporal, gestual e escrita), ela também já construiu uma série de conhecimentos e hipóteses sobre a língua escrita. Essa participação em práticas de leitura e de escrita, no cotidiano, possibilita e amplia os seus conhecimentos sobre a língua, contudo, essas práticas são socialmente determinadas.

Na sala de aula, os alunos apresentam diferenças, quanto às práticas vivenciadas no seu grupo social e quanto às competências individuais de interagir com o texto. Daí a necessidade da avaliação diagnóstica sobre a leitura e a escrita dos educandos, objetivando subsidiar um planejamento mais próximo da realidade da turma e de cada um, ou seja, deve-se levar em conta tanto a dimensão individual quanto a dimensão sociocultural da leitura e da escrita.

A aprendizagem da linguagem escrita, embora tenha início fora da escola, encontra nela o lugar de sistematização e ampliação. Entre outras funções, cabe a ela a tarefa de ensinar a ler e a escrever aos que nela ingressam. A apropriação da linguagem escrita, com suas amplas possibilidades, não é simples. Daí a necessidade de uma formação continuada para o professor alfabetizador, possibilitando-lhe desenvolver um trabalho mais sistematizado, em que a sua mediação possa mobilizar reflexões no educando sobre a própria linguagem, provocando assim, uma aprendizagem mais significativa.

Digo uma aprendizagem mais significativa, pois é pela leitura que o educando tem acesso a diferentes tipos de informações, proporcionando-lhe a construção e ampliação de seus conhecimentos.

Quanto ao uso da linguagem escrita, essa deve ser usada como mais um meio de interlocução e mais uma ferramenta do pensamento, levando-o ao usufruir de todas as possibilidades e ações que essa ferramenta possibilita. Dessa forma, parece que possibilitar que os educandos se apropriem e façam uso das diversas instâncias da linguagem pode impedir as dicotomias de exclusão, que têm levado um distanciamento entre a linguagem do discente e a da escola.

Quanto aos conceitos que se pretendeu desenvolver com as professoras alfabetizadoras, esses não foram determinados como um processo estritamente cognitivo. As professoras tiveram a oportunidade de vivenciar e de relacioná-los com os modos históricos de pensar e dizer, que o constituem. Nessa perspectiva, Fontana (2005, p. 164) explica que elaborar conceitos é "aprender"/"descobrir" como encaixar, no lugar certo, as peças de um quebra-cabeça que, vencido o desafio, revela sempre as mesmas e lógicas imagens.

Foi no espaço sala de aula que procuramos, pesquisadora e alfabetizadoras, conduzir a prática pedagógica e de pesquisa num trabalho de fazer junto e pensar junto sobre o feito. Na premissa assumida, consideramos esses propósitos fundamentais para o encaminhamento das relações de conhecimento emergidas a partir de nós e entre nós, na prática da sala de aula, desde o início do nosso trabalho. Essas relações parecem ter sido bem transparentes, uma vez que tudo o que as professoras apontaram e disseram, em cada uma das situações vividas, foi relevante para manter ou redirecionar nosso trabalho.

Em relação às situações vividas, no trabalho pedagógico e de pesquisa e em relação ao problema de investigação (a prática pedagógica de alfabetizadoras) fomos despertadas pelas inúmeras discussões proveitosas entre nós, que nos levaram a redimensionar as pressuposições iniciais e pudemos assim perceber nossos limites e dificuldades. Mas também, nosso crescimento aconteceu durante os nossos próprios processos de elaboração do conhecimento nessa dinâmica interativa.

De acordo com as contribuições da psicolinguística e de Ferreiro e Teberosky (1985) por exemplo, não há uma correspondência entre a linguagem oral e a escrita, ambas têm leis e regras próprias. Isso pode acontecer quando a professora procura falar como se escreve, confundindo assim a criança. Porém, nenhuma professora exigiu tal correspondência entre linguagem falada e escrita. Isto, a meu ver, foi muito positivo, evitando-se assim, a elaboração de frases orais com pronúncia e entonação artificiais. Fiz esta observação porque era muito comum na prática pedagógica das professoras, a formação de frases orais e/ou escritas.

Quanto aos métodos de alfabetização utilizados, não observei nenhuma variação. As professoras não seguiam um método à risca, embora utilizassem exercícios mimeografados e/ou xerocados, cópias, ditados, tarefas de casa, convencionalmente conhecidos como sendo tradicionais.

Por outro lado, ficou evidenciado que três das professoras imprimiam situações dinâmicas e criativas às atividades, contando histórias, confeccionando novos materiais, organizando momentos de leitura. Porém, uma delas adotava uma metodologia mais convencional, todas as crianças sentadas uma atrás da outra, sem conversas, sem empréstimos de materiais escolares, as crianças copiando o tempo todo, pois a professora julgava essencial à aprendizagem certa organização dos alunos. Por parte dessa professora percebi também, uma preocupação com o conteúdo a ser ensinado, com a seqüência e organização do trabalho.

Retomando o que Leontiev (1978) apresenta em sua teoria da atividade, esse trabalho não pode se configurar como atividade, se não é motivadora para a criança.

Nesse sentido, foram necessários alguns procedimentos metodológicos, como gravações das práticas educativas para socialização, discussão e possíveis sugestões, a proposta da confecção de jogos para a aquisição da base alfabética, com ênfase na interação das crianças e mediação da professora.

Concomitantemente às atividades em sala de aula, durante os módulos, foram ressaltados alguns pontos obscuros na prática e alguns conceitos. O mergulho nos conceitos alfabetização e letramento exigiu um estudo por parte da pesquisadora, que foi compartilhado com as professoras no decorrer dos encontros semanais (módulos). Isso possibilitou-nos a organização e articulação daquelas idéias e questões iniciais com as novas informações e relações levantadas, bem como interferiu no encaminhamento do trabalho de sala de aula junto às crianças, fruto do conhecimento internalizado.

Em nossas discussões, quer nos módulos, quer a partir dos textos sobre a alfabetização e letramento, procuramos enfatizar o ensinar a ler e a escrever, a partir de textos do cotidiano da criança. Para as crianças que estão se iniciando na alfabetização, escrever e ler deve ter significado. A criança precisa viver a sua experiência com a escrita, ter intimidade com a produção e leitura dos seus textos e dos seus colegas, com textos presentes na sociedade e trazidos para a sala de aula. É nessa relação que se constrói concretamente o conceito de código lingüístico.

Como já foi salientado, o interesse na atividade é um elemento essencial no processo de aprendizagem. Cabe ao docente, descobrir se o educando está preparado para desenvolver determinada atividade, se todas as suas potencialidades estão mobilizadas para desenvolvê-las e se o educando vai agir. Tudo consiste em saber o quanto o interesse está voltado para o próprio objeto de estudo e não relacionado a influxos externos a ele, como, por exemplo: castigos, prêmios, medos, desejo de agradar etc.

Cabe ao docente atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula. Essa atitude tem a preocupação em vincular o trabalho que se faz na sala de aula com a vida que os educandos têm fora da escola. É considerar as experiências do cotidiano que os alunos têm.

Nesse sentido, Libâneo (2000, p. 42) explica que atender à diversidade cultural implica, pois, reduzir a defasagem entre o mundo vivido do professor e o mundo vivido dos

alunos, bem como promover, efetivamente, a igualdade de condições e oportunidades de escolarização a todos.

Vigotski (2001) compreende que o pensamento se desenvolve pelo esforço, pelo enfrentamento de problemas, de obstáculos a serem superados. Nesse enfoque, o autor defende que, no processo de aprendizagem, é fundamental ensinar o educando a pensar, em vez de ensinar esse ou aquele conhecimento levando-os somente à memorização dos conteúdos.

Inserir todos os alunos no mesmo nível é um engano. É necessária "a definição consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno". Isso nos remete aos ciclos que visam uma temporalidade na escola, que leve em conta o processo do conhecimento, o respeito às diferentes etapas do desenvolvimento, enfim, a formação individual.

A criança é um ser em desenvolvimento e não é um ser pronto e acabado. Logo, seu comportamento formar-se-á a partir das relações com o meio e os outros e, ainda, em função do seu ciclo de desenvolvimento.

Na perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento da criança é guiado por um princípio dialético, pois as mudanças não ocorrem de forma lenta e gradual, mas por saltos de forma ondulatória, caracterizadas por momentos de ascensão e seguidas por períodos de estagnação e inibição. Portanto, entender essas mudanças e esses saltos é função da educação, da formação continuada.

Da mesma forma que escrever e ler deve ter significado para a criança, a formação oferecida ao professor alfabetizador deve contemplar este mesmo propósito. Deve ser significativa, respeitando o seu modo de pensar e interpretar o mundo, valorizando-o a partir de suas experiências prévias.

O intento desta pesquisa foi conhecer a prática educativa das alfabetizadoras no espaço sala de aula, possibilitando-lhes na e pelas vivências a construção de práticas inovadoras. Embora o tempo dessa pesquisa fosse curto para tal intento, foi possível vivenciar e observar na e com as professoras, várias mudanças significativas nessa direção.

Finalizando este trabalho, acredito que propor uma formação continuada significativa é oportunizar ao alfabetizador dialogar com os textos, com seus pares, articulando saberes e experiências, elaborando, assim, uma significação à sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ALVARADO PRADA, L. E. **Formação Participativa de Docentes em Serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.
- ALVES, N. e GARCIA, R. L. (Orgs.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1929/1995.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BARRETO, E. S. de S. Os Ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**. [s.l.], n. 108, p. 27-48, nov. 1999.
- BERTAGNA, R. H. **Progressão Continuada: limites e possibilidades**. Tese de doutorado. Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, 2003.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc. 1982.
- BOLZAN, D. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BRANDÃO, Z. **A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1982.
- BRASIL. **Decreto Nº 3.276** – Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília: Presidência da república, 1999.
- BRASIL. **Informativo do Ministério da Educação**. Brasília, 2004, n.3.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nova LDB (Lei Nº 9.394/96)** Quality mark, 1997.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Parecer N º CP 115/99** – Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, Brasília: CNE, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 1997. V. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BREVES, M. T. P. **O Livro-de-Imagem: um (pré) texto para contar histórias**. Dissertação de mestrado. São Carlos, UFScar, 2003.

CHAKUR, C. R. S. L. **Desenvolvimento Profissional Docente: contribuições de uma leitura piagetiana**. Araraquara, SP: JM Editora, 2001.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COBB, P. “Onde está a mente? Uma coordenação das abordagens sociocultural e cognitivo – construtivista”. In: FOSNOT, C. T. (org.) **Construtivismo – teoria, perspectivas e práticas pedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CORAZZA, S. M. "Manifesto por uma dida-lé-tica". **Contexto e Educação**. Ijuí, vol.6, n. 22, pp. 83-99, abr.-jun., 1991.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Madrid: Progreso, 1988.

DEMO, Pedro. Promoção automática e capitulação da escola. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: [Fundação Cesgranrio], v. 6, n. 19, p. 159-190, abr./jun., 1988.

DONATONI, A. R. A formação do professor de 1ª a 4ª série. In: UTSUMI, M. C. **Entrelaçando Saberes: contribuições para a formação de professores e as práticas escolares**. Florianópolis: Insular, 2002.

DUARTE, N. **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

EDWARDS, D. e MERCER, N. **El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión em el aula**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

ESTEBÁN, M. T. Avaliação; momento de discussão da prática pedagógica. In GARCIA, R. L. (org.) **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio**. São Paulo: Cortez, 2001.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

- FÁVERO, M. de L. A. Universidade e estágio curricular: **subsídios para discussão**. In: ALVES, N. Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, E. **Alfabetização como processo**. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FRANCHI, E. P. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRANCO, C. (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, M. **Os filhos do analfabetismo**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1990.
- FREIRE, P. & CAMPOS, M. O. "Leitura da palavra... leitura do mundo". **O Correio da UNESCO**. Rio de Janeiro, vol.19, n.2, fev. 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes Necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 1997.
- FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREITAS, L. C. "Educação hoje: questões em debate. Que escola desejamos?" **Estudos avançados**, p. 48-53, 2001.
- GARCIA, R. L. (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 1998.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores associados, 2005.
- GATTI, B. A. Transcrição de palestra (sem título). **Seminário Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem**. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 25 de junho de 2002. Disponível em: <http://www.crmaiocovas.sp.gov.br> (acesso em 14/08/03).
- GENTILI, P. **Neo-liberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- GIMENO SACRISTÁN, J; e PEREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 341-362.
- HERNÁNDEZ, F. Como os docentes aprendem. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, ano I, n. 4, fev./abr., 1998.

- IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KRUG, A. **Ciclos de Formação: uma proposta político-pedagógica transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- KULLOK, M. G. B. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió: EDUFAL, 2000.
- KULLOK, M. G. B. **Formação de professores para o próximo milênio: novo “locus”?**. São Paulo: PUC, 1998 (tese de doutorado em publicação).
- LABAREE, D. F. “ Power, knowledge, and the rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching”. **Harvard Educational Review**, v. 62, n. 2, 1999, p. 123-54.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2000, 2004.
- LIMA, E. de S. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: GEDH, 1997.
- LIMA, E. de S. **Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: GEHD, 1998.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU, 1986.
- MACEDO, M. do S. A. N.; MORTIMER, E. F. A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita. **Educação & Sociedade**, ano XXI, Nº 72, ago/00.
- MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os Sistemas de Ensino. In FRANCO, C. (org.) **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- MARQUES, M. O. **A formação do profissional de educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação à Distância. **Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico**. Brasília, 1998.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação à Distância. **Salto para o Futuro: Um olhar sobre a escola**. SALGADO, M. U. C. Brasília: 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental**. Brasília: Abril, 2003.
- NISKIER, A. **LDB: a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica**. Rio de Janeiro: Consultor, 1997.
- NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1994, 1997.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In LA TAILLE, Y. de. OLIVEIRA; M. K. de, DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1998.

OLIVEIRA, M. K. e TEIXEIRA, E. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R. e REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 23-46.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Unicamp, 1998.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky** (a relevância do social). São Paulo: Plexus, 1994.

PARO, V. H. **Reprovação Escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREZ, C. L. V; SAMPAIO, C. S. A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil. In: GARCIA, R. L. (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 1998.

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, P. **Administrar a progressão das aprendizagens**. In: Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2002 a.

PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo do Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002b.

PINHEIRO, L. M. Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários e o Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. INEP/MEC, v. XLVI, n. 103, jul.-set.1966.

POLI, F. A. Normas regimentais e regimento escolar. **Jornal Diretor** [Udemo]. São Paulo, n. 4. p. 3-4, jul. 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **LEX – Informativo Municipal: Lei complementar Nº 133**. 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola Cidadã**. Educação: Construção Amorosa da Cidadania. Fev., 2000 a.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Cadernos da Escola Cidadã**. A escola cidadã e a construção do Projeto Político-Pedagógico. Maio, 2000b.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **O que é a escola cidadã?** Uberaba, 2000c.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Joubert de Carvalho**. 2003

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares e os Princípios da Escola Cidadã**. Fev. 2000e

RODRIGUES, N. Organização dos tempos e espaços escolares em ciclos. **Organização do tempo escolar na Escola Sagarana**. Minas Gerais: SEE. Fascículo, -[199-].

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SARAMAGO, J. **Manual de pintura e caligrafia**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. "A função docente e a produção do conhecimento". **Educação e Filosofia**, vol. 11, n. 21/22, pp. 127/140, jan.-jun e jul.-dez.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHÖN, D. A. **The reflective practioner. How professionals think in action**. Londres, Temple Smith, 1983.

SCHÖN, D. A. Formar professores como professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1985.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. SMED. **Cartilha Princípios da Escola Cidadã**. Mimeo. jun. Porto Alegre, 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Alfabetização, leitura e escrita/CEALE. **Ciclo Inicial de Alfabetização**. Belo Horizonte, 2003.

SILVA, R. N. da; DAVIS, C. É proibido repetir. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, n. 7, p. 5-44, jan./jul. 1993.

SILVA, J. B. da. **Abrindo janelas à noção de competência para a construção de um currículo interdisciplinar: um estudo preliminar**. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC, 1999.

SILVA, C. S. R. da. Os ciclos e a avaliação escolar. **Presença Pedagógica**. v. 7, n. 40, jul./ago. 2001.

SMOLKA, A. L. e GÓES, M. C. R. de (Orgs.). **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

SMOLKA, A. L. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. B. A qualidade em xeque. **A revista do professor Nova Escola**. N. 160, mar. 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face o saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n. 4, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, E. S. **Concepções de Aprendizagem subjacentes ao discurso de professores das séries iniciais**. Dissertação de mestrado. Marília, Faculdade de filosofia e Ciências da Unesp, 2000.

TEIXEIRA, E. S. **A Psicologia histórico-cultural como fundamento para a organização do ensino escolar em ciclos de aprendizagem**. Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, leitura e escrita/CEALE. **Acompanhando e avaliando**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

UNIVERSIDADE DE UBERABA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - **Curso de extensão: Gestão Escolar da Formação Continuada de Professores em Serviço**. Escolas de Uberaba, 2005.

Van Der Veer, R. y. Valsiner, J. **Understanding Vygotsky: a quest for synthesis**. Blackwell, Oxford: Blackwells.

VASCONCELLOS, C. S. "Construção do conhecimento em sala de aula". **Cadernos Pedagógicos do Libertad**. São Paulo, 1993.

VASCONCELLOS, C. S. Ciclos de formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio. **Revista de Educação AEC**. Brasília, v. 28, n. 111. p. 83-95, abr./jun. 1999.

VAYER e TOULOUSE, P. **Linguagem Corporal: a estrutura e a sociologia da ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

VAYER, . **O diálogo corporal: a ação educativa para a criança de 2 a 5 anos**. São Paulo: Manote, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1988 a, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Instrumento Y símbolo em el desarrollo del niño**. Em L. Vygotsky, 1988b.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 1988c, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas, Tomo IV**. Madrid: Visor/MEC, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984, 1991, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WARDE, M. J. **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão**. São Paulo: Moraes, 1983.

ZACCUR, E. Aprendiz de modelo, ou modelo de aprendiz. In: GARCIA, R. L. (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 1998.

ZACCUR, E. "Fala português, professora". In GARCIA, R. L. (org.) **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio**. São Paulo: Cortez, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A: Modelo de entrevista

ENTREVISTA

LOCAL: ESCOLA MUNICIPAL JOUBERT DE CARVALHO

RESPONSÁVEL: FÁTIMA GARCIA CHAVES

PROFESSORA:.....

TURMA:.....

TURNO:..... DATA:

- 1- Comente sobre as lembranças que você tem a respeito do seu processo de alfabetização.
- 2- Aprender a ler e escrever foi difícil?
- 3- Como tudo se deu? Foi agradável ou não?
- 4- Hoje, como você vê o processo de alfabetização?
- 5- E a sua formação profissional? Fale um pouco sobre ela.
- 6- Tempo de experiência com alfabetização.
- 7- Na Rede Municipal, o processo de alfabetização se dá no decorrer do 1º Ciclo (6, 7 e 8 anos). Hoje, como está a sua turma?
- 8- Na sua opinião, que fatores influenciam no processo de alfabetização?
- 9- Você está desenvolvendo algum projeto com a turma?
- 10- Como você costuma trabalhar? É por temas geradores, palavras ... como isso se dá?

Apêndice B: Entrevista com as professoras alfabetizadoras

ENTREVISTA NA ÍNTEGRA COM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA ESCOLA MUNICIPAL JOUBERT DE CARVALHO - registrada através de videogravação.

DATA: 02/09/2004

1. Comente sobre as lembranças que você tem a respeito do seu processo de alfabetização.

Prof. 3: É. Eu entrei na escola com seis anos e desde essa idade, eu me lembro que a gente tinha muitos exercícios de prontidão, de repetições da mesma palavra ou da mesma letra e do mesmo desenho. Então a gente tinha que estar fazendo vários exercícios iguais. Quando eu fui pra sala de sete anos, que antigamente era a primeira série, eu fui alfabetizada ou pelo menos, iniciei esse processo com a cartilha “Caminho Suave” e a gente tinha que decorar as letras, decorar as famílias e não tinha essa variação de textos que a gente traz, hoje, para os meninos. A gente só conhecia os textos da cartilha. Então, eu acho que isso ficou assim... um pouco fragmentado e dificultou depois, a minha aprendizagem mais tarde para eu desenvolver melhor a produção de texto, a minha leitura...

Prof. 4: Bom... as lembranças que eu tenho é que a minha professora era uma pessoa super brava. A gente entrava na sala e já tinha um cartaz enorme com todas as famílias silábicas pra gente copiar. Né? Todo santo dia! Eu acho que quase até o final do ano a gente copiava todas... a, e, i, o, u, ba, be, bi, bo, bu ... todo santo dia! E tinha também a hora da leitura. Uma coisa que me marcava muito era a hora de tomar a leitura porque às vezes, você tava na leitura, ai eu nem me lembro mais,... a do C. Eu já sabia ler a última, a da zebra e coisa e tal, mas a gente não podia ler porque eu tava na do C. Ainda porque eu tinha que ir por partes, mesmo sabendo o restante das outras leituras. Era a cartilha, se não me engano “Alegria de Saber”. E a gente só trabalhava com aqueles pseudo textos das cartilhas. Aqueles amontoados

de frases que tinha um único objetivo, da gente estar trabalhando os sons das letras, das famílias silábicas.

Prof. 2: Eu fui alfabetizada com cartilha e um método muito rigoroso. Por sinal as professoras eram muito rígidas. De preferência, faziam questão de serem rígidas. Então não foi assim muito prazeroso não! Quase que por imposição.

Prof. 1: Ai, eu tenho ótimas lembranças. Eu me lembro que quando eu ainda era pequena, ainda era daquelas carteiras que sentava de duas pessoas, né? Eu sempre sentava pra ajudar os coleguinhas. Que tinha aquele jeito de colocar pra dar castigo e... mas eu não. Eu estava sempre ajudando e eu sempre fui muito curiosa. Como o meu irmão era mais velho e foi alfabetizado primeiro, então eu procurava ler nas embalagens, eu tinha uma curiosidade muito grande. Então eu tenho muito boas recordações.

2. Aprender a ler e escrever foi muito difícil nesse processo de alfabetização?

Prof. 3: Foi. Porque era tudo muito mecânico. Ou você sabia aquela letra e aquela palavra que a professora ia ditar, ou você não sabia nada. Eu acho que eles... não sei se por falta de conhecimento ou por falta de alguma coisa... Não tinha esta questão que a gente tem hoje, de saber que na escrita da criança está faltando alguma letra na palavra e que ela escreveu porque ela está num nível de desenvolvimento. Era errado ou era certo.

Prof. 4: Não. Eu já entrei na escola sabendo ler e escrever. O difícil foi ter de deixar pro final pra mostrar pra professora que eu já sabia ler e escrever. Eu aprendi em casa, sozinha.

Prof. 2: Poderia ter sido melhor mediante o que a gente vê hoje, né? Mediante a visão que a gente vê hoje, a gente imagina, ou melhor, acredito que poderia ter sido melhor, mais agradável, menos imposto, sem ter sido imposto a coisa.

Prof. 1: Eu acho que para mim foi fácil devido ao meu irmão já ser alfabetizado.

3. Como tudo se deu? Foi agradável ou não?

Prof. 3 : Eu não sei assim dizer se foi bom ou se foi ruim. Porque a única coisa que eu me lembro era que todo mundo sempre fazia aquilo. A gente não sabia fazer uma coisa diferente. Então para mim naquela época, naquela idade que eu tinha era bom porque eu tava na escola, eu tinha colegas... mas depois é que eu vi a falta que isso me fez, esse processo assim ... assim mais criativo, mais interdisciplinar, talvez! Aí, eu vejo hoje que foi ruim. Porque limita. Limitou muito a minha vida como aluna.

Prof. 4 : Era angustiante você saber uma coisa e não poder estar mostrando para os outros o que você já sabia, né? Mas eu gosto dos amigos e mesmo assim do jeito da professora, aquele jeito enérgico dela. Não sei se é porque a gente era criança, gostava, sentia carinho por ela. Mas o processo foi difícil neste sentido que eu te falei. De estar deixando pro final aquilo que você já sabia.

Prof. 2 : Foi. Apesar de ter sido criada com muita dificuldade, eu não tinha tanto meio, tanta facilidade que se tem hoje. Mas a minha mãe sempre tentou colaborar ao máximo para que a gente tivesse um *feedback*, um retorno melhor em termos de alfabetização, um acompanhamento, sim. Porque a minha mãe , apesar de não ter um curso superior era muito dedicada, muito pra idade e pra época em que vivíamos. Ela era considerada uma pessoa bem esclarecida. Então contribuiu bastante.

Prof. 1 : Foi bom. A minha professora tinha muita paciência, era muito carinhosa com a gente, olhava aluno por aluno. Foi muito bom.

4. Hoje, como você vê o processo de alfabetização, sendo que você é uma professora alfabetizadora?

Prof. 3 : Eu acho que hoje, a criança tem mais possibilidade de conhecer diversos tipos de textos. A gente procura aproximar a criança de vários textos, de uma poesia, do jornal, de uma receita... a gente tira ela da escola , leva-a para conhecer outros lugares. Desde que isso vai ter um significado para ela. Então eu acho que hoje, pelos estudos que a gente já tem e pelos conhecimentos que a Psicologia trouxe para gente, pro educador e para o aluno, eu acho que é

mais fácil dele estar aprendendo. Apesar que hoje a gente encontra inúmeros fatores que dificultam esse processo. Econômico, social, às vezes de saúde, mas eu acho que se a gente for pegar só essa parte metodológica eu percebo que é mais fácil, é menos sofrido.

Prof. 4 : Hoje, eu acho que tem um problema. Tem professoras que trabalham nesse mesmo jeito antigo, do jeito que eu fui alfabetizada. Não sei quantos anos atrás e muito poucas trabalham numa linha mais direcionada, moderna. Sei lá, do jeito que fala! Construtivista! Têm professoras que até hoje trabalham o ba, be, bi, bo, bu, o da, de, di, do, du. Não trazem uma variedade de textos pra sala de aula. Ainda fazem exercícios de prontidão, o que ainda é ridículo, né? Aí o que isso causa: por exemplo, esse ano a gente tá trabalhando com uma sala de oito anos, que os alunos não sabiam os sons das letras. Eles frequentaram o ano passado todo, uma sala de sete anos, muitos fizeram o pré-escolar e chegaram na sala de oito anos. Eles não tinham noção fonética nenhuma, não conheciam palavras, nada, nada... quer dizer, o que foi feito com esses meninos durante um ano? Eu sei que eles são meninos difíceis, custosos mas o que é que aconteceu que eles não aprenderam? Apesar que cada aluno tem um tempo, talvez possa ser isso também.

Prof. 2: Eu não tenho muita experiência, mas acho que a gente tem que buscar sempre coisas novas, mas nunca desprezar o velho que deu certo e que continua dando certo. Eu faço aquilo que está dando bons resultados.

Prof. 1: Hoje eu acho que é muito mais complicado. Porque as crianças hoje em dia, tem um mundo todo oferecido aí fora. É televisão, é videogame, é computador ... Então, eles não têm muito interesse e os brinquedos mesmo, vêm todos prontos e eles não precisam nem raciocinar. Eu acho que a dificuldade está exatamente aí!

5. E a sua formação profissional? Fale um pouco sobre ela.

Prof. 3: Eu fiz curso de Pedagogia, Licenciatura Plena. Eu estudei na FEU – Faculdade de Uberaba e o meu curso foi muito voltado para esta questão social da criança. De estar mostrando para criança, a importância de aprender a ler. O motivo, porque ela tem que aprender a ler e escrever. Por que ela tem que aprender a fazer uma conta? Então eu acho que

a minha formação foi muito voltada para ensinar a criança o porquê de tudo. A gente sempre buscou muito em responder esses porquês e de estar proporcionando para ela objetos que vão auxiliá-la a responder estas questões dela. Então eu acho que eu tive um curso de formação que hoje me proporciona auxiliar os meus alunos, conhecer a realidade deles e motivá-los para aprender. Apesar disso ser difícil!

Prof. 4: Eu sou professora de Português, Licenciatura Plena em Letras e fiz curso de Pós-graduação em Lingüística. Faço cursos também no Cefor (Centro de Formação Permanente) para professores, Proler, essas coisas.

Prof. 2: Bom, eu tenho a dizer que eu tenho um curso superior incompleto. Comecei a fazer Português/Espanhol e devido a situação financeira, tive que parar no início e não pude terminar ainda. Na época certa, em termos de idade, eu casei e fui morar em lugar que não tinha recurso. Então eu estou aí tentando. Tenho feito cursos de aperfeiçoamento em relação ao meu trabalho. Procuro o máximo que eu posso em trazer o melhor para as crianças em termos de profissionalismo.

Prof.1: Olha, na verdade eu fiz magistério e tem catorze anos que fiz. Agora eu prestei o concurso e estudei muito para atualizar as coisas. Estou fazendo curso no Cefor que é um apoio muito grande, que elas estão sempre acompanhando a gente. Isso!

6. Qual é o tempo de experiência com alfabetização?

Prof. 3: Eu trabalho com crianças nesta idade de alfabetização desde 1998 (mil novecentos e noventa e oito). Eu sempre trabalhei com alfabetização ou com crianças de seis anos ou com crianças de sete.

Prof. 4: Eu tenho quinze anos de Magistério, com alfabetização deve ser uns oito anos mais ou menos.

Prof. 2: Na rede, eu tenho dez anos e com alfabetização eu tenho dois anos e acho que poderia ter sido mais, assim, um tempo maior. Mas a gente ta sempre buscando e a ansiedade eu acho é algo natural e todo dia a gente pensa que poderia ter feito mais.

Prof. 1: Sete meses. (ri...)

7. Na Rede Municipal, o processo de alfabetização se dá no decorrer do Primeiro Ciclo (6,7 e 8). Hoje, como está a sua turma?

Prof. 3: Esse ano, a minha turma, ou melhor, são duas professoras eu e a prof. 4. A gente tem uma classe de oito anos, que ela tem todas as dificuldades possíveis e imagináveis. A gente tem crianças com problemas de fala, crianças com problemas familiares, emocionais... diversos problemas. Então hoje, com o trabalho que a gente tem feito desde março, a gente percebe que os meninos já tem uma consciência fonética mais desenvolvida. Talvez, não seria esta palavra, mas eles já conseguem realizar algumas atividades sozinhos. Apesar da dependência que eles têm de estar sempre questionando: “tá certo?”, “é assim que faz?”. A auto-estima deles melhorou, mas ainda não está do jeito que a gente gostaria que estivesse. Eles têm muita dificuldade. Às vezes, a gente se esbarra nessas dificuldades, de estar mostrando para eles um caminho mais fácil para aprendizagem deles. Ai me perdi... A gente tem meninos que a família não cuida, são outras pessoas ou qualquer outra pessoa que olha eles e tudo isso vem influenciando no nosso trabalho. Em março, além deles não terem uma consciência fonética, eles tinham um vocabulário muito limitado. Às vezes, a gente queria produzir um texto, fazer algum trabalho, mas eles não conheciam um número bom de palavras que a gente poderia dizer para uma turma de oito anos e que pudesse proporcionar esse trabalho. Então, o que a gente fez? A gente retornou o trabalho, fomos trabalhar o som das letras com eles. E começamos... Que som é esse? Como é essa letra? Como é que eu pronuncio na palavra? Vamos olhar no dicionário, se eu encontro uma palavra diferente? Então a gente começou com esse trabalho. Hoje a gente tem alguns alunos, quatro alunos que eles já conseguem produzir pequenos textos, nós temos outros alunos que já conseguem trabalhar frases, montar frases sem dificuldades, sozinhos, e temos alguns meninos que o avanço é muito lento mas, a gente já percebe que até o jeito de falar deles está melhorando. Que a agressividade deles que é muita, às vezes, eles estão mais tranquilos. Então a gente vai percebendo esse processo de avanço deles. Apesar das dificuldades e das limitações que eles

têm, eu acho que hoje com o trabalho que a gente tem feito com eles, eles têm um avanço razoável.

Prof. 4: Eu trabalho com a professora Déborah. No início, os meninos não tinham noção fonética, não conheciam palavras nem nada. Hoje em dia, graças a Deus, nós temos alunos que já produzem textos. É ... eles conhecem uma variedade de textos maiores. Eles constroem frases, muitos já andam, se viram sozinhos, já lêem e a gente tem alguns também que ainda tem problemas e a gente tem também um dificultador. Porque a sala é pequena e a gente tá fazendo esse trabalho. E tudo quanto é menino que chega na escola, eles vão colocando aqui. Então, às vezes, a gente tá com um grupinho de alunos na frente e chega um outro menino que a gente tem que estar parando, retomando.

Prof. 2 : Bom, nós fizemos uma divisão de turmas. Em termos de níveis, eu trabalho com uma turma de nível silábico-alfabético e estou sentindo um crescimento gradativo, não tão rápido, mas a gente percebe um crescimento muito satisfatório, muito bom mesmo em relação às crianças. Muitas, assim, por excelência e não por preferência. Umas se destacam mais, como naturalmente umas têm mais facilidade que as outras.

Prof.1: Olha, agora no meio do ano, em agosto, houve o remanejamento eu tenho muitos alunos que estão pré-silábicos ainda. Que precisam de um acompanhamento mais de perto e às vezes, eu tenho a noção de que não está caminhando. Mas eu vejo que começa a caminhar sim.

8. Na sua opinião, que fatores influenciam no processo de alfabetização?

Prof. 3: Eu acho que é isso que a gente tem colocado. São esses fatores emocionais, são problemas que a criança tem de saúde, às vezes, de fala, a criança desnutrida que a gente chama a família e a família acha que não tem que tomar nenhuma providência. São problemas de meninos que moram ou com o vizinho, mora com a tia, ou mora nos acampamentos dos sem-terra... e não tem ninguém para olhar por eles. Eles têm alguém para olhar por eles aqui na escola. É a gente que cuida do machucado, é a gente que olha se tem piolho. Então essa falta de auxílio da família, eu acho que contribui para essa dificuldade dos meninos e também às vezes, a falta de recurso que a gente tem na escola. Porque muita das vezes, fica tudo muito

no improvisado. Por ser uma escola municipal, eu acho que falta um pouco sim, de valorização mesmo por parte da Secretaria.

Prof. 4: A desestrutura familiar, o jeito da professora trabalhar, né? Eu acho que isso dificulta o menino de estar aprendendo a ler.

Prof. 2: Devido ao meio de comunicação oferecer informações muito rápidas, eu atribuo esse ponto positivo e às vezes, negativo. Em alguns lugares, algumas casas por exemplo, as crianças poderiam ter um acompanhamento melhor, poderiam ter meios, deixe me ver como eu falo...materiais que favorecessem uma leitura, um jornal e uma revista e no entanto, quando a gente quer, a gente tem que fazer isso em sala ou dar para que as crianças levem para casa. A gente tem alunos que são filhos de pais e mães analfabetos e que dificulta muito no caso.

Prof. 1: Eu acho que o meio. Assim, se a casa da criança é uma casa que é bem motivada, sabe? Se a criança ouve histórias desde pequena, se tem um diálogo, então ela já tem certas noções necessárias para alfabetização. Que é o que eu estou sentindo faltar nas crianças da minha turma.

9. Você está desenvolvendo algum projeto com a turma?

Prof. 3: A gente desenvolve. A gente tem um projeto específico mais amplo. Nada assim muito direcionado para um tema. O que é que a gente quer com essa turma? A gente quer que eles consigam desenvolver esta questão da escrita e da leitura. E para isso o que é que a gente tem feito? A gente elaborou um trabalho com vários tipos de portadores de textos para que eles tenham a possibilidade de conhecer desde a história só de imagens até a uma notícia de jornal, passando pelos textos poéticos, narrativos, contos, lendas... Então o nosso grande projeto do ano é estar mostrando para essa turma todas as possibilidades de leitura que ele tem. A gente já construiu com eles, classificados, um livro de receitas.... a leitura é o nosso foco central. Proporcionar para eles momentos de leitura em qualquer lugar da escola é o nosso foco atualmente.

Prof. 4: A gente está desenvolvendo o Projeto Alfabetizando. Dentro desse projeto, a gente trabalha vários sub-projetos. Por exemplo, a gente trabalhou Olimpíadas, os animais, receitas, mas, o objeto maior da gente, porque todos esses sub-projetos estão dentro desse

Alfabetizando. Por que o que a gente quer é que os meninos aprendam a ler e escrever com competência.

Prof. 2: Nós estamos trabalhando com o Projeto Cantarolando e em termos de poesia, nós já temos um material exposto na sala de aula. Então, a gente trabalha e explora tudo o que pode em termos de rimas, letras, de sílabas, quantidade de letras, desde as vogais... a gente tem que estar sempre empenhada em desenvolver algo que desperte o interesse das crianças.

Prof. 1: Não desenvolvo nenhum projeto.

10. Como você costuma trabalhar?

Prof. 3: A gente trabalha a partir de um texto. Por exemplo um texto de jornal, um classificado. A gente parte do classificado para explorar palavras, os sons daquelas letras, a construção de novos textos... primeiro coletivo e os que dão conta, o texto individual. A interpretação a partir dos desenhos... Porque às vezes, eles têm dificuldade para escrever o que sabem, mas eles conseguem desenhar para você e conseguem falar o que eles entenderam. Então a gente sempre parte de um texto que tem algum significado para eles. Ou que, pelo menos, que a gente acha que tem algum significado, para gente desenvolver o nosso trabalho.

Prof. 4: Com textos. Diversos portadores de textos.

Prof. 2: Eu prefiro por cantigas e textos. Daí, a gente tira palavras, tira o conteúdo, personagens e aí, já vai formando uma idéia geral até de entendimento e conceitos de textos, né? De dinâmicas, de textos e de um entendimento maior.

Prof. 1: Normalmente eu trabalho por partes. Vejo, com eles, um texto coletivo ou trabalho com eles a partir de uma música, né? Aí, a gente cai na sílaba e puxo a letra inicial, puxo a sílaba... Normalmente, eu faço, assim, com eles um pouco de tudo, né?

1. EL, fale um pouco sobre a realidade da Escola Municipal Joubert de Carvalho.

Bom Fátima, a escola atende 1300 (mil e trezentos alunos), em três turnos, primeiro, segundo e terceiro ciclos, sendo que o primeiro ciclo é no turno vespertino, o segundo e terceiro no turno matutino, e no noturno, os Projetos Acertando o Passo I e II. Atende a clientela dos Bairros Valim de Melo I, II, III, Chica Ferreira, Alvorada, Gameleira e Jardim Metr pole.

Possuímos um grande número de alunos carentes que recebem o Bolsa - escola Municipal e Federal. E...

(pediu-me para repetir...)

A Escola Municipal Joubert de Carvalho funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Sendo que no matutino atendemos o segundo e terceiro ciclos, no vespertino o primeiro ciclo e no noturno os projetos Acertando o Passo I e II. Possuímos 85 (oitenta e cinco) servidores, sendo que 60 (sessenta) são do quadro do Magistério e 1300 (mil e trezentos alunos).

2. Como é a clientela que a escola atende?

Na sua grande maioria, são alunos mais carentes e atende o zoneamento dos bairros Valim de Melo I, II, III, Chica Ferreira, Gameleira, Jardim Metr pole, Alvorada, dentre outros.

Apêndice C - Reflexões coletivas gravadas

Transcrição das Audio-Gravações

Local do encontro: Escola Municipal Joubert de Carvalho

Data da 2ª gravação: 30/11/04

Participantes: pesquisadora e professoras **alfabetizadoras:** 1,2,3 e 4.

Pesquisadora: Vamos começar? A nossa discussão vai começar da seguinte forma: a primeira coisa que vamos pensar é:

- **Que sociedade é essa em que vivemos? Como é essa sociedade? O que vocês acham?**

professora 4: É uma sociedade letrada, interativa, muitas vezes desumana e tremendamente desigual. As pessoas não têm o mesmo valor. Né? Valem pelo dinheiro que tem, pelo estudo que tem ou não tem.

professora 2: A discriminação também. Né? Vivemos numa sociedade discriminada. O próprio nível social discrimina um ou outro. Né? Sem contar as divergências que tem entre um meio social e outro, e há uma discriminação mais acentuada, mas eu acho que dentro do próprio nível existe também as discriminações.

Pesquisadora: E há também dentro da própria escola. Né?

professora 2: É. Sem falar, é o que a gente mais vê. Se você chega a algum lugar e está mal arrumada, eles te olham de uma forma. Se você está com uma bolsa, um relógio, um óculos e tal, bem arrumada, eles te olham de outra forma. como se você valesse pelo que tem.

Pesquisadora: É, pela aparência.

professora 3: E isso a gente percebe na sala de aula também. O aluno que chega “arrumadinho” e “bonitinho” ... Aí o seu aluno está cheiroso e limpinho, você vai tratar de um jeito.

todos: hum, hum...

professora 3 : E é uma coisa, que é problema da sociedade. se ele está sujo, ai esse moleque é pobre, a mãe não olha, não toma banho... há também, essa competição que a gente coloca dentro da escola, que também realça isso na sociedade também.

Pesquisadora: Pela discriminação de certos alunos também.

professora 3: Que é negativo também!

professora 4: A escola é uma sociedade em miniatura. Né?

(risos.....) ai vamos voltar...

Pesquisadora: O que vocês acham então... Por que há tantos analfabetos em nossa sociedade? Por que será que têm tantos? A gente olha nas revistas, nos jornais e em resultados de pesquisas, há muitos analfabetos. Por que será que há? O que vocês acham?

professora 3: Isso é complicado!!

(risos...)

professora 3: Quer falar??

professora 4: Não. Pode falar.

(risos...)

professora 3: Eu não sei. Eu acho que hoje, falta um pouco de perspectiva, principalmente dentro das escolas públicas, das famílias e dos alunos. Eles não vêem motivo nisso daqui. Eles não vêem assim. Porque eu acho que antigamente, quando a gente vai estudar história da educação essas coisas... o pessoal ia para a escola porque queria ter uma profissão tal, porque gostava... admirava uma determinada pessoa. Então, ele queria aprender para ser igual aquela pessoa e poder ajudar o outro, pra ser um médico, um farmacêutico, sei lá. Hoje, os meninos vem pra escola e você pergunta pra eles: - O que você quer ser? Ah! vou ser carroceiro. Vou juntar latinha pra ganhar dinheiro...

(barulhos....)

professora 2: Um aluno meu, o Guilherme diz que quando crescer, vai ser maconheiro.

professora 3: Aí, tá vendo??

(risos...)

professora 2: E ainda falou, se Deus quiser.

professora 3: E ele vai ganhar dinheiro com isso.

professora 2: Vai. Ele vê o pai dele ganhar dinheiro com isso.

professora 3: Ganha. então os meninos... A escola perdeu aquela coisa assim. Vou estudar porque vai ser o trampolim para eu ser alguém. É lindo isso na propaganda do governo. Mas na prática isso não acontece de jeito nenhum.

professora 2: Olha deixa eu contar uma coisa pra vocês, que eu presenciei. A minha vizinha está fazendo uma reforma. O pedreiro que está reformando a casa dela esteve comentando lá uma coisa e outra. E nós duas somos professoras. Ele falou para ela o seguinte:

- Eu não sei ler, não tenho estudo, não tenho necessidade de aprender a ler porque o que eu faço, eu posso fazer. O dinheiro que eu ganho é mais que o de uma pessoa que se diz formada e tem mais...lá o fato de eu não saber ler, eu tenho certos privilégios.

professora 3: Privilégios??

professora 2: Ele encontra pessoas que trata ele de maneira diferente. E isso pra ele é vantajoso.

professora 1: Mas... eu acho que também.

professora 2: Não. Ele vê vantagem. É a resposta que ele deu pra nós. Ele vê vantagem. entendeu? Tipo assim: dó, ajuda pra ler as letras. Ah!! Porque ele é analfabeto e não dá conta disso. Têm pessoas que o ajuda nesse sentido. Então, ele fica acomodado. Essa pessoa está acomodada!

professora 1: Mas eu acho que muitas pessoas, já descobriram que não adianta. talvez batalha, batalha, ... Vamos supor; o pai lutou, sacrificou, ganhou pouco, investiu muito e não viu retorno nenhum. Então, ele já parte para o que é derrota. Eu acho que já vem uma coisa de família.

professora 4: Cultural.

professora 3: Eu acho que já é uma coisa cultural no Brasil. Principalmente, nas classes baixas. Porque o pessoal não vê. no caso, eu tinha aluno aqui da escola, aqui do Joubert que falava assim pra mim:

- Eu vou estudar pra quê? Eu vou ser carroceiro. Eu já sei contar dinheiro. Pra que você quer que eu aprenda a ler e escrever?

professora 2: É?

professora 3: O Luís Cláudio. Você lembra do Luís Cláudio? Foi no primeiro ano. E eu nunca esqueci dele falar isso para mim. E ele não estava nem aí. Sabe o que ele gostava? Gostava de fazer conta, porque ele ia voltar troco para o pessoal na rua. Ele tinha que saber fazer as contas, agora ler pra ele não tinha o menor motivo.

professora 2: É mais ou menos assim. Eu tinha um aluno que respondeu pra mim. O que ele precisava usar pra sobreviver... não precisava de aprender a ler. Bastava ter uma arma na mão. Era um aluno de 9,10 anos.

professora 3: E eu vejo assim. Hoje! (ênfase) eu não vejo a escola fazendo nada (ênfase) ! Quando eu falo escola, assim, eu falo de modo geral: eu falo escola, governo, todo mundo. Eu não vejo a gente fazendo nada para mudar isso. A gente vê muita campanha bonita na televisão.

professora 2: Principalmente do governo.

professora 3: É, principalmente! “Professores estão se aprimorando para atender alunos com necessidade”. Que mentira!!

professora 2: Reciclagem! Que mentira!

professora 4: Professores estão se reciclando.

Pesquisadora: A escola é bonita. Vocês viram a propaganda? Os alunos, todos uniformizados. Viram?

(barulhos...)

professora 3: É. Eu vejo propaganda e falo na minha casa: “gente é tudo mentira. o pessoal da minha casa acha ruim”.

professora 1: Ninguém viu essa propaganda?

professora 3: Que isso, filha! Verdade de gente? Não me fala um negócio desse não!

professora 2: É aquela propaganda que mostra o coração?

professora 3: Não.

várias ao mesmo tempo: É naquela que a professora está conversando em sinais. Tem mudos. Mentira gente! As crianças são bonitinhas, limpinhas... isso em escola pública?

professora 3: Me fala uma escola pública que...

professora 1: Começa pelo prédio, né?

professora 3: Me fala uma escola pública que tenha rampa pra subir. Uma... (ênfase)

professora 1: É!

professora 4: Até o professor de Educação Física gesticula. todo mundo arrumadinho.

professora 3: Não...todo mundo bonito! Escola bonita, limpinha...

professora 2: É igual ao Procap. Quando tinha o ensino do Procap. todo mundo queria aqueles alunos.

professora 4: Parece aluno de escola particular!

(risos...)

professora 2: É. (risos...) só pode!

Então eles colocaram eles, ou então ensaiaram bastante. (risos)

É igual ao valor da cesta básica. Eu queria comprar onde esse governo compra. Porque a minha, nunca sai nesse preço! A minha escola nunca tem o que as escolas da televisão têm.

professora 4: O salário mínimo foi criado pra quê? Para que a gente tivesse alimentação, vestuário, educação e saúde.

professora 1: É, não dá. Ah, e lazer! (risos...)

professora 4: Não dá nem para você comer mais!

professora 2 : Enquanto o Brasil estiver na condição do mínimo, não vai dar pra fazer nada.

professora 3: E aí a escola também vai ficar no mínimo do aprendizado. O menino vai achar que o cara que está ficando lá fora vendendo a maconha vai ganhar o dobro. É aquilo que ela falou.

professora 1 : O triplo!

professora 4: Bem que eu acho que a pergunta ainda não foi respondida. E eu não sei responder. Por que é que têm tantos analfabetos ainda? ... quando a gente começou a alfabetizar não era mais fácil? Você tinha uma classe mais...

professora 4: Não sei. Eu comecei e só faz sete anos.

professora 1: Você acha que envolve o tempo?

professora 2: É o que mais pesa.

professora 4: Também!

professora 3: Você acha que todo mundo aprendia mais?

professora 4: Não sei.

professora 3: Eu não acho! Mas eu acho que hoje...(pausa). O problema é que há uns 30 ou 40 anos atrás...

professora 4: Eu não estou falando de 30 a 40 anos atrás (risos)...

professora 3: Não! Eu estou falando assim: que algum tempo atrás a escola era para pouca gente. e agora, a escola é pra todo mundo. E esse todo mundo é pra todo mundo que não dá conta, gente que nunca foi á escola. A gente vê família que nunca foi à escola. o avô, a avó, o pai não foi, a mãe não foi e o menino tá aqui e não dá conta de fazer nenhuma tarefa.

professora 2: O menino chega a escola e nunca foi nem no pré.

professora 4: Mas depende do preparo familiar. porque eu entrei na escola, sabendo ler, muitas de nós, não foi?

professora 3: Mas é questão social.

professora 4: Então! E daí?

professora 2: É cultural.

professora 2: Por isso que eu falei... que ...

professora 4: A desestrutura familiar, né? Aí o pai e a mãe não sabem ler e aí o menino vai pra escola também sem o mínimo do mínimo pra que...

professora 2: Sem falar que família hoje, não se pode falar em pai, mãe e filhos, né?... Desestruturou-se totalmente,

professora 1: Aí eu não sei, eu acho que não tem nada a ver não. Lá na minha casa, todo mundo foi bom na escola. e meu pai não sabia ler, minha mãe não sabia também.

professora 3: Mas eles te incentivaram!

professora 4: Eles sabiam que era importante.

professora 2: Tanto é que eles colocaram você na escola ... não foi?

professora 1: Não. Eles sempre falaram que o estudo é importante e que eu tinha que estudar.

professora 3: Agora pega um aluno nosso. um aluno nosso de hoje. Você vai fazer uma pesquisa de modo geral. você vai fazer uma pesquisa assim: você vai ver que tem pai e mãe que nunca foram à escola. Você vai ver que levam o filho só pra ganhar o bolsa escola. bolsa gás, bolsa não sei o que lá...

professora 2: E também porque eles não os agüentam em casa. é!

professora 3: É. E eles também não vêm assim ... nenhum... estão aqui pra ganhar as coisas, não estão aqui pra estudar. Hoje tem um menino que falou assim: - “Eu não vou parar de vir à escola”, não vai parar e ficar de férias porque senão a mãe dele vai perder o Bolsa-Escola. Que valor é esse que ela está dando à escola? Será que esta grande população que está na escola, das camadas mais pobres do país, será que ela está sabendo o que ela está vindo fazer na escola? Será que tem interesse aqui? E a gente está dando conta desse recado? Ou não estamos percebendo o que está acontecendo? Não sei. Eu acho que de repente são as duas coisas. Não é só a família. Acho que a família e a escola também. E a gente como professora também.

professora 4: E do sistema também, né?

professora 3: Com certeza!

professora 4: Problema da sociedade que obriga.

professora 3: Porque tem um banco mundial que está querendo números.

professora 4: É.

professora 3: E aí a gente faz de conta que o número está crescendo, mas na verdade o negócio está é afundando. Não sei se seria esta a resposta, como diz a professora 4 (barulhos)

Pesquisadora: Vamos lá! E o que vocês acham então? Quem são os analfabetos? Quem são? De onde vem? E qual vai ser o destino então?

professora 3: Ai, eu não sei.

professora 4: Os analfabetos são as pessoas das classes mais desfavorecidas mesmo. São aquelas que não tiveram acesso...

alguém: E qual vai ser o destino?

professora 3: Mas analfabeto é só quem não sabe ler?

professora 2: Tem analfabeto em todos os sentidos, na vida. Né? O digital por exemplo. Eu sou analfabeta do computador.

professora 3: É porque tem gente que...

professora 4: Mas aqui nós estamos falando de analfabetismo em termos de leitura e escrita. não é?

Pesquisadora: E qual vai ser o destino então?

professora 1: Da família ou do carroceiro?

professora 3: O quê?

(barulhos) eu acho que quando fala-se nessa questão de pra onde vai isso, o que está acontecendo... eu não sei... mas, eu como professora me sinto meio culpada. nossa! Será que a gente está fazendo tudo errado? Porque eles gastam milhões. aumentam a verba que vai ser distribuída para a educação básica, não sei quantos milhões. mas cadê o negócio? A gente não está fazendo nada. então cadê esta capacitação? Onde está este dinheiro? Onde está este investimento?

professora 2: Cadê o material?

professora 3: Cadê o material que está vindo para a escola? Será que está gastando dinheiro só com propaganda na televisão? Porque a cada semana é uma propaganda diferente.

professora 2: Na nossa escola não tem um ventilador na nossa sala! É um absurdo! Nas salas não têm nenhum armário para o professor. Nas escolas, de repente você não consegue nenhum papel, se você quer fazer dobradura como a colega falou...

professora 4: Para fazer um trabalho artístico por exemplo.

professora 2: Até mesmo pra fazer uma atividade xerocada pra auxiliar mais no caso. Porque eles não têm uma revista, eles não têm um jornal para uma pesquisa. Então, às vezes, você se sente forçada a entregar uma coisa já encaminhada pra eles e você não tem o material.

professora 3: Aí, a escola fala assim: “use a criatividade”, trabalhe com a comunidade assim...

professora 2: A comunidade é uma palavra em moda!

professora 3: Tem que ser criativa, tem que criar com o lixo! Mas não se sabe de onde vai tirar o lixo.

professora 4: Pior que tem hora que nem lixo você não tem.

professora 3: E tem essa coisa assim, você não pode pedir nada pra família.

professora 2: Não!!

professora 3: Se você pedir algo pra família, você está abusando, porque a família é pobre e não tem condição. Mas aí, a escola também não tem dinheiro. Então, você não pode pedir pra escola...

(fomos interrompidas por alguns alunos devido ao horário do recreio)

professora 3: Ai, esqueci o que estava falando.

Pesquisadora: Vamos continuar? Por que então é importante alfabetizar todas as crianças?

professora 2: Bom, eu acho que é uma tentativa muito grande. e muito difícil de acordo com o nível social, principalmente com o que nós trabalhamos. Mas a nossa expectativa de estar alfabetizando é que eles consigam ser pelo menos cidadãos que saibam pelo menos o que querem, que saibam o que procurar, o que dialogar e questionar pelo menos.

professora 3: Que saibam pelo menos ler algo no jornal e não engolir aquilo de qualquer jeito. mas que eles saibam questionar aquilo ali. para estar questionando no dia em que ele for votar por exemplo. E conseguir ouvir com o político para estar falando alguma coisa que às vezes, está falando para enganá-lo. Temos que alfabetizar esses meninos para estar mudando esta situação que a gente vive nessa sociedade. porque se continuar todo mundo analfabeto, eles vão continuar sendo um bode expiatório do povo que está aí. Então, eles têm que ter o mínimo de consciência pra perceber. Não, isto aqui é ruim pra mim, eu preciso de um a coisa boa pra mim.

professora 1: Eu acho que a esperança é de conseguir mudar isso aí mesmo. De que eles tenham esperança, que eles voltem a acreditar e que sejam críticos mesmo, pois é muito

importante ser crítico. Que muitas vezes a decisão está na mão dessas pessoas que não sabem usar dessa decisão de forma correta.

professora 4: Alfabetizar todas as crianças, é um passo para mudar a cara do país realmente. para que o país, no futuro, passe a ser mais justo e mais igualitário, com menos analfabetos até funcionais.

Pesquisadora: Agora, vamos pensar neste texto que nós relemos: A Reinvenção da alfabetização, da autora Magda soares e neste outro sobre o Letramento. E afinal, a partir dessas releituras e dessa discussão, o que é alfabetizar então? O que vocês acham que é alfabetizar?

professora 3: Quem vai começar a falar primeiro?

professora 3: O meu ponto de vista nesta questão da alfabetização é... eu vejo que a gente tá dando oportunidade para o menino, dele conhecer muito. Eu acho assim, que quanto mais ele puder nessa fase até oito anos, de estar conhecendo muitos textos, muitos tipos de textos, ter muitas informações sobre o lugar onde ele vive, que cidade é essa, como ele é...eu acho que é por aí que a gente vai estar mostrando pra ele que mundo é esse que ele vive. Então, eu vejo a alfabetização como um primeiro contato com o mundo real. Porque a criança vive muito num mundo de faz-de-conta e tem muito daquele negócio de imitar o outro. Mas eu acho que na alfabetização, ele tem que aprender a descobrir esse mundo. Eu acho que alfabetizar é descobrir o mundo que cerca essa criança. E nessa idade, ela está muito disponível para isso. ela está com muita vontade de, ... ela quer saber muito, ela pergunta com muitos porquês, que às vezes, cansa a cabeça da gente. Deixa eu ver, o que mais? Ah!, eu acho que se a gente, não aproveitar esse momento que ela está com vontade de aprender, quanto mais tempo for passando, mais difícil vai ficando para ela e para o professor. O desinteresse vai aumentando, a falta assim de vontade vai crescendo...

professora 2: Os estímulos também devem ser levados muito em conta, porque o que a gente está falando aqui e já falamos é que o nível social deixa muito a desejar. Talvez, seja por falta de estímulo, né? A dificuldade vem daí.

professora 3: E a gente não deixa só por conta da família esse estímulo. Então, eu já sei que o meu menino não tem nada na casa dele então, vamos encher a sala de coisas. Vamos trazer muito jornal para o menino, revistas, catálogos... vamos trazer um panfletinho de supermercado pra ele saber que aquele preço ali está na promoção, ou melhor, o produto. Se ele for comparar com outro supermercado, ele vai ver que aquilo não é promoção nada. assim, então, eu acho que esta questão de alfabetizar é estar mostrando esse lado crítico para o menino. Não vai falar nada? Não acredito!!

professora 4: Eu vou. (risadas)...

Alfabetizar é desvendar segredos, é aproximação de saberes, suprir necessidades sociais. Foi o que ela falou também.

(brincadeiras e risos e a professora 4 continua... “minha assessora”!
eu disse que não ia falar.

professora 3: Eu falei pra você falar primeiro!

(risadas...)

professora 4: Suprir necessidades sociais. Eu gostei dessa, porque ela tinha falado disso, do mundo da pessoa... de aprender a preencher um cheque, cuidar da conta bancária, se tiver acesso à conta bancária...

(risadas)

professora 4: Obrigada!

professora 3: Conta bancária, boa né? (risadas)

pesquisadora: Olha gente, eu quero que vocês então...

professora 3: Cheque do povo, banco do povo...

professora 4: Pára!

Pesquisadora: Eu quero então, que vocês percebam a partir dessas reflexões, o quanto o trabalho de cada uma é importante na vida dessas crianças e na sociedade. Vivemos numa sociedade que discrimina e exclui. Temos que conhecer essa realidade porque compreendendo-a poderemos interferir visando a sua transformação, que é aquilo que vocês já falaram. certo?

Agora, nós vamos assistir a fita e após, vamos discutir algumas de nossas angústias, anseios e dificuldades que nós encontramos no dia-a-dia na sala de aula, a falta de apoio, a falta de colaboração pedagógica e etc. A seguir, nós vamos socializar os sucessos para que juntas possamos compartilhar novos saberes e novos conhecimentos. A gente sabe que é difícil ter esse momento aqui hoje. Neste livro: a formação da professora alfabetizadora, da Regina L. Garcia, eu vou comentar com vocês aquilo que eu já tinha falado.

- “Freqüentemente, filmamos a sala de aula e depois colocamos em discussão o material filmado, o que propicia a identificação de atitudes suas e reações de alunos, que passaram despercebidas pelas professoras”(p. 22). É isso que estamos fazendo, ou seja, aquele dia eu fui na sala de cada uma, filmamos e agora nós vamos discutir essa prática e qual o objetivo dessa discussão. Lá na página 50, a mesma autora fala o seguinte: “acreditamos que o conhecimento se constrói coletivamente, pela interação-interlocação com o(s) outro(s)”, como nós estamos aqui reunidas num grupo de cinco, “num movimento de confronto das diferentes leituras do real. é um processo instigante, conflitante, prazeroso, doloroso, desafiador. E abandonar velhas crenças e concepções, se abrir para o novo, assusta e dá medo”. Porque tudo que é novo dá uma certa angústia na gente. Então, o objetivo aqui desse momento é só pra gente fazer esta reflexão. A partir das leituras e das filmagens da fita. Ok?

Vamos lá! A primeira atividade que nós assistimos foi o trabalho com a poesia da Cecília Meireles, ou isto ou aquilo. Ela fez dessa forma. De que outra forma você faria ou sugeriria? Você mudaria alguma coisa nessa atividade?

Vamos comentar sobre a segunda atividade que refere-se às leituras literárias e à terceira atividade referente ao filme dos dinossauros que foi passado na biblioteca da escola com uma outra turma.

professora 3: É. No começo do ano, a gente fez uma atividade com a poesia “as borboletas” do Vinícius de Moraes. Essa atividade foi o ponto inicial pra estar construindo com os meninos a questão da leitura e escrita e principalmente, essa parte da auto-estima que neles era muito baixa no começo do ano. Esse trabalho foi feito com os meninos. A gente apresentou a poesia, a gente leu... Primeiro eles desenharam as borboletas, coloriram da cor que eles queriam. depois, a gente partiu para uma etapa de decorar a poesia mesmo. Porque eles não sabiam ler ainda. Alguns não conheciam nem todas as letras e aí, com esta coisa de estar decorando a poesia e todo dia de chegar lá no painel e mostrar onde estava lendo, eles acabaram internalizando que já sabiam ler. Então, isso pra eles foi assim... um ponto muito positivo, e junto com esse decorar a poesia, na escola a gente tem um momento que é chamado hora cívica e os alunos costumam apresentar alguma coisa que foi desenvolvido em sala de aula. A gente construiu um painel de três metros, eu acho, com papel pardo. Eles pintaram e tem borboleta pintada de tudo quanto é lado. Pra cima, pra baixo e eles apresentaram, declamaram a poesia pra escola inteira. Na hora que eles terminaram de apresentar a poesia e que todo mundo bateu palmas, eles se acharam assim, os melhores da escola. Então a gente aproveitou este gancho com a poesia, e essa questão em que eles estavam super empolgados e a gente continuou incentivando-os com as leituras, mostrando que eles sabiam e que eram capazes!

professora 2: Em relação à leitura, nós extrapolamos da seguinte forma: fizemos um reconto verbal, oral e como nem todos sabem escrever, sabem expressar todos os seus pensamentos na escrita, eles fizeram através de desenhos. Fizemos também um reconto em termos de teatro, encenação e fizemos em seguida, ... nós pegamos palavras-chave, montamos caça-palavras e cruzadinhas. Depois, eles iniciaram histórias assim... isso lembra o quê? Daquilo outro foram criando outras histórias. Depois fizemos uma brincadeira de quem lembra. Eu falo uma palavra e eles lembravam de outra, daquela outra ia lembrando de outra e aí nós fizemos a escrita dessas outras palavras. Dessa escrita, nós montamos cruzadas e caça-palavras.

professora 1: Eu realizei uma tarefa com os meninos que foi muito proveitosa. Li para eles uma história da estrelinha que conseguia chegar perto do sol, de quem gostava muito. Depois fizemos o reconto oral e encenado, fizemos uma paródia (música com o ritmo da poesia a casa do Vinícius de Moraes). As crianças gostaram muito e em muitas atividades,

retomávamos a música. A partir daí, trabalhamos algumas palavras-chave. Além dessa história, sempre gostei de passar um livro de literatura para ser lido com a família, no final de semana. Com a família, pois ajuda a desenvolver a leitura, percepção e é um momento que a família tira para a criança. sendo que na segunda-feira, tínhamos a roda de conversa, onde as crianças deveriam recontar a história e aquelas crianças que não tinham lido criavam uma história que sempre era coerente com as gravuras.

professora 2: Após o filme do dinossauro, nós fizemos a roda de conversa, fomos trabalhar alguns valores, principalmente sobre o líder que queria ajudar a todos e pensava sempre no grupo.

professora 3: Eu acho que trabalhar com filme e com crianças nessa idade de alfabetização, é interessante que a gente pode estar extrapolando tanto a linguagem oral das crianças, como essa parte de desenho delas que enriquece essa parte criativa do menino. E de estar fazendo com elas também, estar direcionando esse desenho de repente, por exemplo, “vamos desenhar o começo do filme”? Para depois, “o que aconteceu no meio do filme”? e depois “o que aconteceu no final do filme”? como se a gente estivesse montando com eles uma linha do tempo e depois estar expondo isso na sala de alguma forma para eles estarem recontando o que aconteceu. a professora pode estar registrando o que eles contaram no quadro, pra depois eles copiarem algumas palavras ou a professora trabalhar com algumas palavras-chave que apareceram do filme. Porque se você deixar o filme por ele só, não vai ter um significado pra aprendizagem do menino. Vai ser só um momento de lazer. então, acho que a gente pode estar trazendo esse filme, estar mostrando pra ele o que esta história esta lhe passando. Tem alguma coisa a ver com a nossa vida? Então, de estar pondo o menino assim pra pensar mesmo, sobre o filme. Para estar produzindo outras coisas sobre esse filme. Estar criando palavras, a partir de nomes de personagens. Estar procurando assim, ampliar um pouco esse trabalho e de não ficar só vendo o filme e pronto, acabou.

Apêndice D: Autorização

AUTORIZAÇÃO

Por meio deste instrumento, eu

Professora alfabetizadora do primeiro ciclo, autorizo a filmagem e apresentação da minha imagem e da minha turma; na sala de aula, desenvolvendo uma atividade de leitura e/ou escrita. O uso destas imagens estarão sob a responsabilidade da professora e Mestranda em Educação pela Universidades de Uberaba – UNIUBE , Fátima Garcia Chaves, que somente deverá utilizá-las para fins de sua pesquisa.

Uberaba, 24 de novembro de 2004.

Assinatura da professora regente

Assinatura da Mestranda responsável

ANEXO

Anexo A - Relato da professora alfabetizadora 4

Tínhamos cinco salas de oito anos, com alunos em todos os níveis de desenvolvimento. Após a discussão com o grupo de professores, supervisora e diretora, resolveu-se que trabalharíamos com os alunos por aproximação nos níveis de desenvolvimento da lecto-escrita. Assim, os alunos foram reagrupados, o ciclo permite essa flexibilização, de forma que não houvesse tanta discrepância entre os alunos.

Os alunos foram redivididos e formou-se a classe com a qual desenvolvemos a experiência que será relatada.

A classe era formada a princípio por catorze alunos, fora da faixa etária, alguns já cursavam a classe pela segunda vez e outros recebiam algum tipo de ensino alternativo e/ou outro.

Todos sem exceção, eram alunos pré-silábicos e a maioria, alunos com problemas disciplinares e essa indisciplina tinha um fundo emocional. Muitos apresentam uma vida familiar bastante desestruturada, gerando inadequações de comportamento. Possuem um vocabulário bem limitado, não relacionando letra e som e alguns não reconhecem as letras do alfabeto.

Como os alunos tinham essa "aproximação" e as turmas eram relativamente pequenas, resolvemos desenvolver um trabalho de forma integrada e diferenciada. Outro fator que motivou essa junção foi o fato de eu, prof^a. 4, não ter competência para trabalhar Matemática com os alunos. Tenho muita dificuldade para tratar "assuntos matemáticos" com os alunos. Parece que mais complico que facilito. Já a prof^a. 3 tem facilidade nessa parte.

No início de nosso trabalho, os alunos não reconheciam as letras ou reconheciam apenas algumas, e, relacionar letra e som, também era algo impensável. Eles eram capazes de fazer as seguintes analogias: esta letra é o B, falem palavras que comecem com b: navio/ escola/pipa e a forma fixa bebê. Depois quando trabalhávamos mais esta letra e o som que ela representa, escolhíamos uma palavra para fazer parte daquelas que o aluno precisa ter como "modelo" para recorrer na hora da escrita (no caso do B, escolhemos birra). Acontecia então, o seguinte: todas as vezes que aparecia a letra B eles liam "birra". Fazíamos a análise sonora das letras e sons que compunham a palavra, concluíamos que não poderia estar escrito birra,

porque o b+o fazia o som de bo e assim por diante, mas muitos continuavam a ler apenas a palavra modelo.

Essa dificuldade advém do fato de que o aluno para se alfabetizar necessita ter percepções visuais, táteis, motoras e sonoras bem desenvolvidas. Pedimos o auxílio da professora de Educação Física para que nos ajudasse a sanar essas dificuldades e começamos a trabalhar de maneira mais concreta tentando desenvolver essas percepções também.

Esta parece ser nossa maior dificuldade, os alunos não têm desenvolvida a capacidade de ouvir e ter consciência desses sons da fala. Outro fator necessário à alfabetização, talvez o mais difícil para nós professores, é ajudar o aluno desenvolver a percepção auditiva. A diferença sonora entre o p e o b é realmente mínima, daí a enormidade das trocas fonéticas realizadas pelos alunos. Algumas trocas são normais no início do processo de alfabetização, e o aluno vai conseguindo obter um amadurecimento sonoro à medida que vai avançando em seu processo de construção.

Para que o aluno aprenda a ler e escrever, ele necessita de certos saberes. O primeiro é saber o que representam as letras no papel. O segundo é entender que cada uma das letras (símbolos) representa um som da fala. Outro fator complicador no sistema alfabético, as letras têm um traçado muito semelhante, e quase nunca representam um único som. Os alunos precisam ter uma percepção mais sutil para diferenciar o p do b, o q do p, o n do m.

Parece simples para quem já incorporou esse conhecimento, mas definitivamente é algo complicado para esses alunos com os quais estamos trabalhando.

Observação: Este relato foi feito pela professora 4 e recebi-o no dia 16/08/2004.

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](#)