

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

NELI APARECIDA GAI

**FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DO “CHÃO DA ESCOLA”:
POSSIBILIDADES E TENSÕES DE UM PROCESSO PARTICIPATIVO**

SÃO LEOPOLDO-RS

2015

Neli Aparecida Gai

FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DO “CHÃO DA ESCOLA”:
POSSIBILIDADES E TENSÕES DE UM PROCESSO PARTICIPATIVO

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Unisinos.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Professora Dra. Elí T. HennFabris

São Leopoldo

2015

G137f

Gai, Neli Aparecida.

Formação continuada a partir do “chão da escola” :
possibilidades e tensões de um processo participativo /
Neli Aparecida Gai. - 2015.

148 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

"Orientadora: Professora Dra. Elí T. HennFabris".

1. Educação popular. 2. Professores alfabetizadores -
Educação (Educação permanente). 3. Professores
alfabetizadores - Formação. 4. Alfabetização. I. Título.

CDU 37

Neli Aparecida Gai

FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DO “CHÃO DA ESCOLA”:
POSSIBILIDADES E TENSÕES DE UM PROCESSO PARTICIPATIVO

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos.

Aprovado em 16 de julho de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Elí Terezinha Henn Fabris (orientadora) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof.^a Dra. Maria Cláudia Dal'Igna - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof.^a Dra. Maura Corcini Lopes - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

À minha irmã gêmea univitelina, Noeli(in memoriam), que provocou em mim o desejo e a necessidade de pesquisar a formação das alfabetizadoras, respeitando as diferenças individuais em sala de aula.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Euzébio e Olivia, que foram meus primeiros alfabetizadores, mesmo tendo frequentado tão pouco a escola.

À minha irmã, Noeli(*inmemoriam*), gêmea univitelina que provocou em mim a vontade de viver e pesquisar as diferenças individuais, apesar das semelhanças.

Aos meus filhos, Edigar, Ingriti e Larissa, pela oportunidade de educá-los nas suas diferenças e pela compreensão de minha ausência, transmitindo força espiritual e acreditando que a mãe deles seria doutora.

Ao Dilair José Debona, meu marido, pelo carinho, compreensão, estímulo e força no momento de desânimo, cansaço e expectativa no aguardar do término do trabalho.

À professora Elí T. Henn Fabris, pela sabedoria de olhar para mim em um momento tão difícil e dizer que meu objeto de estudo estava interligado com minha vida. Obrigada por navegar comigo com o objeto de estudo em que sempre acreditei.

Às colegas Antônia Neves e Sandra de Oliveira, agradeço por fazerem comigo a terapia da escrita e por acreditarem na profissional que sou.

Às professoras interlocutoras da pesquisa, especialmente às professoras que contribuíram com esta produção, dispondo-se a participar das entrevistas.

À instituição Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), pelo apoio irrestrito.

À banca examinadora, professoras Maria Isabel da Cunha, Maria Cláudia Dal'Igna, Maura Corcini Lopes, Maria Luiza Xavier e Ruth Pavan, por terem realizado a leitura, a análise e as intervenções necessárias para que meu objeto de estudo pudesse constituir-se com maior clareza.

Enfim, agradeço a todos que, de uma forma ou de outra, tornaram possível a realização do desafio de escrever uma tese de doutorado: muito obrigada!

RESUMO

A tese apresenta a análise da experiência de formação continuada vivenciada por alfabetizadoras a partir da proposta de Educação Popular na Rede Municipal de Ensino de Chapecó (1997-2004). Na articulação entre os Estudos em Educação Popular e os Estudos sobre Alfabetização e Formação Continuada de Professores, buscou-se compreender os processos de formação continuada a partir da proposta de Educação Popular, analisando-se as possibilidades e os tensionamentos apontados por um grupo de alfabetizadoras. A abordagem metodológica adotada para a realização deste estudo é de inspiração etnográfica, sendo consultados registros da Secretaria de Educação, tais como *Revista de Educação Popular*, Projeto Político-Pedagógico e documentos produzidos no âmbito da formação continuada, como o Caderno de Área. Além disso, aplicou-se questionário com cinco alfabetizadoras que participaram da formação continuada naquele período. Para a análise do material, fez-se uso das ferramentas conceituais oriundas dos estudos freireanos: participação, emancipação e diferença. Com esses encaminhamentos teórico-metodológicos, defende-se a tese de que um processo de formação continuada com base na participação e no trabalho coletivo, tendo a Educação Popular como orientadora, não basta para dar acesso aos conhecimentos específicos da alfabetização. É preciso que tanto a universidade quanto a escolas ou outras agências responsáveis pela formação, como, no caso analisado, a Secretaria de Educação, desenvolvam práticas formativas com acesso aos conhecimentos específicos da alfabetização e à dimensão política e social dos conhecimentos. Por fim, são discutidas as relações entre a proposta analisada e as políticas educacionais curriculares que a desencadearam, no intuito de caracterizar avanços e dificuldades observados e as condições necessárias para que sua implementação desse de forma coerente, contribuindo efetivamente para a construção de uma comunidade escolar autônoma, comprometida com a transformação da realidade sociocultural em que estava inserida.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Popular. Alfabetização. Participação. Emancipação. Diferença.

ABSTRACT

This thesis analyzes the experience of continuing education by literacy teachers, considering the proposal of Popular Education by the Education Network of the city of Chapecó (1994-2007). In the articulation between Popular Education Studies and Literacy and Continuing Education Studies, we have attempted to understand the processes of continuing education through the proposal of Popular Education, by analyzing the possibilities and tensions pointed out by a group of literacy teachers. The methodological approach adopted in this study has ethnographical inspiration. Records by the Education Department, such as the *Journal of Popular Education*, the Political-Pedagogical Project and documents produced in continuing education, such as the Area Record Book, have been analyzed. Besides, five literacy teachers that participated in continuing education in that period answered a questionnaire. For the analysis of the material, we used conceptual tools from Freirean studies: participation, emancipation and difference. With this theoretical-methodological support, we have advocated the thesis that a process of continuing education based on participation and collective work, by having Popular Education as a guide, is not enough to provide access to specific literacy knowledges. It is that both the university and the school, as well as other agencies in charge of education, such as the Departments of Education, develop educative practices with access to specific literacy knowledges as well as to the political and social dimensions of knowledge. Finally, we have discussed the relationships between the analyzed proposal and curriculum policies that have triggered it, in order to characterize improvements, hindrances, and the conditions required for its coherent implementation, thus effectively contributing to the construction of an autonomous school community committed to the transformation of the social-cultural reality in which it is located.

Keywords: Continuing Education. Popular Education. Literacy. Participation. Emancipation. Difference.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO: DO VIVIDO E DAS MEMÓRIAS AO OBJETO DE PESQUISA.....	10
CAPÍTULO 2 - ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM ESTUDOS E PESQUISAS.....	23
2.1 Bases teóricas para a formação continuada.....	23
2.2 O cenário da alfabetização no Brasil e a formação continuada.....	28
2.3 Pesquisa, formação continuada e alfabetização: revisão bibliográfica.....	39
CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO CONTINUADA “NO CHÃO DA ESCOLA”: CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	43
3.1 A função social da escrita e a construção de conhecimento.....	43
3.2 Práticas alfabetizadoras e diferentes abordagens.....	47
3.3 Formação, alfabetização e trabalho coletivo.....	57
CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO CONTINUADA NO “CHÃO DA ESCOLA”: POSSIBILIDADES E TENSÕES DE UM PROCESSO PARTICIPATIVO NA EXPERIÊNCIA DE CHAPECÓ (1997-2004).....	62
4.1 Caracterização do município de Chapecó.....	62
4.2 O papel do governo municipal.....	64
4.3 Sobre as ações da formação continuada em Chapecó 1997-2004: percepções de uma pesquisadora envolvida com o processo.....	66
4.4 Estratégias para analisar a experiência de Chapecó (1997-2004): o percurso teórico-metodológico.....	78
CAPÍTULO 5 - EDUCAÇÃO POPULAR E FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ (1997-2004): TENSIONAMENTOS A PARTIR DO “CHÃO DA ESCOLA”.....	82
5.1 A experiência do professor alfabetizador como elemento do processo formativo: produção ou reprodução das práticas?.....	86

5.2 Alfabetização a partir do Tema Gerador.....	106
5.3 O lugar dos conteúdos e os aspectos políticos da formação do professor alfabetizador.....	122
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS, ou do que ficou: (in)conclusões.....	132
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE A QUESTIONÁRIO PARA ÀS ALFABETIZADORAS.....	145
ANEXO A - CRITÉRIOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	146

CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO: DO VIVIDO E DAS MEMÓRIAS AO OBJETO DE PESQUISA

Trago comigo lembranças do que eu era...¹

O tema desta investigação flui em meu pensar e também em minha vida como as águas de um rio. Esse tema foi-se constituindo durante minha trajetória de vida pessoal e profissional. De alguma maneira, foi-se desenhando a partir de minhas vivências educacionais, meu contato com a escola, minha relação com o magistério, meu exercício profissional e a formação que tenho desenvolvido junto às alfabetizadoras, enfim, a partir de minha própria formação. Trata-se do tema da *formação continuada de alfabetizadoras*².

Ao discorrer sobre algumas memórias, experiências e práticas vivenciadas no município de Chapecó (SC), que elegi como campo de investigação possível para pesquisar sobre o tema escolhido, procuro situar o leitor, apresentando alguns acontecimentos dessa rede em que me constituí formadora de alfabetizadoras e cujos efeitos me possibilitaram pensar, problematizar e gerar o foco desta pesquisa.

As inquietações iniciais podem ser atribuídas ao meu curso de mestrado³, ou ao menos ficaram mais evidentes durante aquele período. Na dissertação desenvolvida, investiguei a formação das alfabetizadoras, buscando identificar e compreender como eram tratadas (ou não) as diferenças individuais dos alunos em sala de aula. Tentei analisar os diferentes tempos, espaços e ritmos na aprendizagem dos alunos e como as alfabetizadoras desenvolviam suas práticas com vistas à alfabetização de todos. Estava convicta de que sabia, por exemplo, o que era ser professora alfabetizadora, qual o melhor referencial teórico para a formação de professores e também qual a melhor maneira de formar a profissional professora alfabetizadora.

Fui percebendo que as certezas, inclusive as minhas próprias, constituíam o maior obstáculo a vencer. No período em que atuei como alfabetizadora e, em

¹ Trecho da música "Nos bailes da vida", composição de Fernando Brant e Milton Nascimento.

² Utilizo o termo *alfabetizadoras*, no feminino, em razão de todas as entrevistadas serem mulheres.

³ Trata-se da pesquisa de mestrado intitulada: *Concepção teórico-metodológica de aprendizagem diferenciada da leitura e da escrita*, realizada junto ao Programa de Educação da Universidade - IPLAC.

paralelo, como formadora de alfabetizadoras, acreditava que garantir a qualidade da formação continuada resolveria todos os problemas da educação. No entanto, ao longo do desenvolvimento de meu trabalho junto aos professores da rede pública municipal, cada vez mais as certezas foram se esmaecendo. Ao mesmo tempo, reativaram-se a inquietação e a busca por respostas a alguns questionamentos que surgiam frente a dificuldades que percebia, tais como a dificuldade das alfabetizadoras em lidar com as diferenças no tocante à aprendizagemem sala de aula. Com essas inquietações e com os desafios que se somaram à minha nova etapa profissional como professora universitária, minha pesquisa de doutorado foi-se desenhando.

No período de 1997 a 2004, enquanto atuava como professora alfabetizadora, tive a oportunidade de vivenciar a proposta de educação popular de perspectiva freireana desenvolvida no município de Chapecó. A referida proposta modificou significativamente o contexto educacional no que se refere às práticas pedagógicas e às propostas curriculares até então implementadas nesse município. Por esse e outros motivos, foi um período que recebeu grande visibilidade nas mídias locais e na região, no âmbito da educação, o que fortalece meus argumentos sobre o recorte escolhido para o desenvolvimento da pesquisa.

Após esse período, fui convidada a assumir a Secretaria de Educação, e minhas ações voltaram-se especialmente às práticas pedagógicas no contexto da alfabetização. As professoras dos anos iniciais apresentavam preocupação quanto às competências de leitura e escrita das crianças do Ensino Fundamental. Um diagnóstico local foi realizado, confirmando o que as professoras apontavam: os alunos apresentavam muitas dificuldades para ler e escrever, independentemente da faixa etária.

Tudo isso se colocava para mim como elementos importantes para que estudos e pesquisas se desenvolvessem. No ano de 2007, assumi a vida universitária, com tempo integral, ingressando na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc - Xanxerê). O trabalho desenvolvido no setor didático-pedagógico da Universidade instigou-me e é o que me prende até hoje à Universidade, pois esta é, talvez, uma das instituições da sociedade cuja função e fim são a crítica e a possibilidade de ação

social e construção de conhecimentos. E mais: trata-se de um espaço onde posso fazer essa crítica e criar, junto às minhas colegas alfabetizadoras, outras formas de ser e viver a docência.

Essa trajetória foi possibilitando que eu viesse a olhar de modo crítico para a proposta de educação popular desenvolvida no município de Chapecó nos anos de 1997 a 2004, problematizando as experiências vivenciadas nesse período e buscando analisar os limites e as possibilidades da formação continuada de alfabetizadoras na perspectiva da educação popular.

Selecionei materiais produzidos pelos professores e equipe da Secretaria de Educação na gestão municipal de Chapecó e construí um questionário, que foi respondido por cinco professoras alfabetizadoras daquele período. As professoras foram fundamentais para problematizar a proposta analisada sob o enfoque da formação continuada de professores alfabetizadores. Algumas perguntas foram surgindo no manuseio desses materiais e serviram como balizas para a constituição da problematização: como se deu a formação continuada de alfabetizadoras a partir da proposta de Educação Popular da Rede Municipal de Ensino de Chapecó no período de 1997-2004? Em que bases teórico-metodológicas essa formação estava ancorada? Quais os sentidos atribuídos pelas alfabetizadoras às experiências vivenciadas nesse período? Quais condições/contextos contribuíram (ou não) para a prática alfabetizadora no sentido da emancipação proposto por Freire? A ampliação da participação dos diferentes sujeitos, as reflexões sobre as realidades e a proposta de avaliação emancipatória interferiram nas aprendizagens dos sujeitos escolares daquele período, especialmente as aprendizagens da leitura e da escrita?

Na Universidade, criei o setor didático-pedagógico com o objetivo de capacitar professores e assessorar as equipes das secretarias de educação. Percebo, nesse espaço profissional, ao estudar e problematizar a formação continuada, principalmente quando reúno as equipes das secretarias para fazer o diagnóstico da “realidade” que as equipes relatam suas dificuldades, entre elas, “dar conta” de temas ou problemas oriundos do “chão da escola” que não são contemplados pelas instituições responsáveis pela formação continuada nos respectivos municípios. Quando me refiro à expressão “chão da escola” pretendo marcar opção cara à

educação popular, mas que não se refere apenas a estar presente no espaço escolar. Mantenho esta expressão por que desejo marcar meu compromisso com “as realidades” e desafios que a escola contempla para a formação de professores, no caso, alfabetizadores. É pensar a formação de alfabetizadores com os alfabetizadores, é não assumir a dicotomia teoria e prática. É revisar a relação entre instituições formadoras e sujeitos em formação. Nesse sentido, o professor português António Nóvoa ajuda-nos a entender que a formação do professor não passa apenas pela prática: “a prática, por si só, não forma. O que forma é a reflexão sobre a experiência e a prática”. (NÓVOA, 2009, p. 32). A formação deve passar por “dentro” do “chão da escola”, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos alfabetizadores mais experiência e um papel central na alfabetização das crianças, atualizando o referencial teórico-metodológico a partir das demandas da profissão gestadas naquele espaço. “Chão da escola” pode ser entendido como a vida escolar em toda a sua complexidade, o cotidiano escolar problematizado, espaço e vida dos sujeitos alfabetizadores e alfabetizados na relação com os conhecimentos sistematizados sobre a alfabetização.

Entendo que a expansão da comunidade de formadores de alfabetizadores, deveria estar próximo da investigação e do rigor científico. É necessário ampliarmos uma maior presença da profissão na formação, isto é também, o que desejo reafirmar com a expressão “chão da escola”, na Universidade também é possível e necessário que o “chão da escola” esteja presente e faça sentido às propostas formadoras.

Por isso insisto na ideia de desenvolver a formação dos alfabetizadores, contando com a experiência profissional dos mesmos. A escola também é espaço de formação, reforço que os processos de formação baseados na investigação só fazem sentido se eles forem construídos tomando a escola como laboratório de formação e, com isso, como co-formadora dos profissionais que nela trabalham ou que nela atuam ou, ainda, os futuros profissionais.

Como coordenadora do setordidático-pedagógico da Universidade, com o desafio de pensar a formação continuada das alfabetizadoras, ao oferecer assessoramento aos municípios, partindo das necessidades apresentadas e pensando

em propostas e alternativas junto com eles, cheguei à percepção de que deveria aprofundar-me no tema deste estudo: *a formação continuada de alfabetizadoras*. Esse setor passou a ser mais que um local de trabalho, mais que a relação de um programa profissional –uma oportunidade de formação continuada direta com os alfabetizadores da região. Isso porque a Universidade foi e tem sido para mim um espaço de contradições, conflitos e convívio com as diferenças, entre o que acontece dentro dela e as realidades de alfabetizadores nas escolas com que convivo diariamente.

É importante explicitar também que o tema escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado está interligado à minha biografia, uma vez que, considerando meu processo de alfabetização, hoje percebo que um dos conhecimentos fundamentais para alfabetizar é a compreensão de como cada sujeito aprende de formas diferentes, levando em consideração as singularidades das crianças em sala de aula.

Em 2011, já cursando o doutorado em Educação, tive contato com leituras da perspectiva pós-estruturalista, que me desafiaram a desconfiar de minhas próprias certezas. Além delas, as leituras na área da alfabetização e da educação continuada, bem como os seminários e disciplinas realizadas no doutorado, deram-me condições de escrever esta tese.

O referencial teórico-metodológico deste trabalho teve como base autores da área de formação de professores, como António Nóvoa (2009, 2011), que contribui para pensar a formação a partir do “chão da escola,” mostrando as possibilidades dessa experiência e as tensões vividas pelos professores, e Francisco Imbernón (2010), que permite pensar a formação continuada, respeitando o alfabetizador como produtor do conhecimento. Imbernón (2010) contribui para pensarmos sobre o sentido da docência como carreira profissional e estuda o percurso dos professores no exercício da sua profissão, incluindo o ciclo de vida individual, associado à organização social. De igual modo, considera que, apesar da crescente evolução na formação continuada, a literatura mostra limites e problemas. Para ele, a formação continuada deve tentar modificar a situação nas escolas e, por isso, deverá emanar das possibilidades sentidas pelos próprios alfabetizadores. Também cabe mencionar

a contribuição de Júlio Diniz (2000), que aborda o poder que a formação continuada exerce sobre os professores em se tratando da possibilidade da participação ativa em sua formação, na mesma linha de Moacyr Silva (2001).

Foram relevantes, ainda, autores da área da alfabetização, como Harvey Graff (1990, 1994), com quem compreendo os meandros da alfabetização; María do Rosario Longo Mortatti (2011), que faz uma historicização dos métodos e processos da alfabetização, colaborando com minhas análises referentes ao(s) método(s) utilizado(s) pelas alfabetizadoras do município de Chapecó visibilizado(s) (ou não) nos materiais da pesquisa.

Destaco também Emília Ferreiro (1986), que me possibilitou verificar na experiência da pesquisa a preocupação com o modo como as crianças aprendem a língua escrita. Já Magda Soares (1989, 1996, 1998, 2000, 2004) possibilitou-me pensar o letramento presente na alfabetização. Da autora, vale destacar a produção acadêmica envolvendo a didática, dificuldades de aprendizagem, concepção de alfabetização, métodos, caracterização e formação do alfabetizador. Dentre os autores citados, a escolha de alguns se deu por conta de sua contribuição para a problematização do tema de tese.

Por sua vez, os estudos de Paulo Freire (1971, 1991, 1993, 1998, 2003) auxiliaram a compreender o processo de exclusão social relacionado à alfabetização e a importância da transposição didática no processo de aprendizagem da criança. Tenho a compreensão de que o primeiro passo para a inclusão social se dá pelo processo de aprendizagem da alfabetização, e esta compreensão materializou-se durante minha atuação como alfabetizadora em um primeiro ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Chapecó.

Desenvolvendo o trabalho de alfabetizadora com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, meu desafio foi ensinar todos a ler e a escrever. Contudo, a formação que recebi no magistério, na graduação e nos cursos de formação básica e continuada não me possibilitava compreender/identificar as diferenças existentes entre as crianças no que diz respeito ao modo de aprender. Instigava-me a pergunta: como compreender e me organizar, teórica e metodologicamente, para que todas as crianças sejam incluídas cognitivamente no processo da leitura e da escrita? Na busca

de construir alternativas para essas inquietações, reorganizei minha prática de alfabetizadora e, conseqüentemente, a formação das alfabetizadoras com quem passei a trabalhar.

No percurso percorrido e a partir das experiências vivenciadas durante os 23 anos em que atuei na escola pública municipal como alfabetizadora de primeira série (primeiro ano), alfabetizadora de turmas por ciclo (dois a três anos), diretora de escola, coordenadora pedagógica, diretora do ensino fundamental do município de Chapecó e coordenadora do programa de alfabetização regional Brasil Alfabetizado, fui percebendo que o acesso à matrícula na escola e a participação em programas de alfabetização não garantem a aprendizagem.

Alfabetizar todas as crianças com o mesmo método, da mesma forma, com as mesmas atividades e propostas, eis aqui um equívoco comum. Essa forma de trabalhar marca uma das insuficiências no processo do ensinar a leitura e a escrita, o que me provoca inquietações e faz surgir a necessidade de aprofundar a reflexão sobre o tema que construí na experiência como alfabetizadora e sobre a responsabilidade e o compromisso que tenho com a formação das alfabetizadoras, que trazem constantemente a inquietação de como compreender as diferenças para fazer uma melhor intervenção teórico-metodológica.

Olhar para as diferenças nos processos de ensino e de aprendizagem, ao invés de negá-las, pode contribuir para que outras formas de ensinar e aprender sejam criadas. Compreender os sujeitos em suas individualidades significa tomar as diferenças como possibilidades para ensinar a ler e a escrever.

Por meio de estudo empírico, com o objetivo de compreender como diferentes crianças foram ensinadas e como aprenderam a ler e a escrever, comecei um diálogo constante com os colegas da escola em que trabalhava e nos cursos de formação das alfabetizadoras, por meio do qual tinha o compromisso e a responsabilidade de estudar com eles o tema “as diferenças individuais na sala de aula”. Essa experiência possibilitou enxergar a sala de aula como uma “festa de diferenças”, onde todos os alunos considerados dentro de certos padrões de normalidade biopsicológicos são capazes de aprender e de desenvolver-se, mas com o seu ritmo, em seu tempo, de acordo com as suas singularidades. Essa visão da alfabetização que considera as

singularidades das crianças em sala de aula aponta para a necessidade da criação de outros modos de alfabetizar. Em minhas incursões em práticas alfabetizadoras, fui percebendo que algumas crianças somente aprendiam a ler e a escrever quando ensinadas e respeitadas a partir de suas diferenças individuais.

Discursos sobre a importância das diferenças e da aceitação das diferenças já ocupam lugar comum no cenário educacional, contudo, práticas efetivas e métodos que contribuam para a realização de trabalho pedagógico que leve em consideração as diferenças no processo de ensino e aprendizagem individual e coletivo ainda carecem de estudos e investimento. Esse é talvez o maior desafio de professores de todos os tempos, professores que desejam ensinar no coletivo de uma sala de aula, mas as diferenças clamam por um olhar para a singularidade.

Freire (1971) é um autor que nos ajuda a compreender que, em nossa sociedade, somente será incluído aquele que tiver condições de sê-lo. Em *Educação como prática da liberdade*, o autor apresenta elementos que nos levam a perceber o quanto as questões da aprendizagem da alfabetização estão de alguma forma implicadas na inclusão ou exclusão do sujeito.

Durante minha trajetória profissional, deparei-me com o desafio de formar alfabetizadoras a partir da proposta de formação continuada. Ao iniciar o trabalho de assessoria aos municípios, senti a necessidade de aprofundar meus estudos com foco na seguinte questão: como contemplar as diferenças em sala de aula, em se tratando de práticas pedagógicas, para que todas as crianças tenham oportunidade de aprender e de alfabetizar-se? Esta foi a questão trabalhada em minha dissertação de mestrado e está vinculada à minha biografia, em especial ao período de minha alfabetização.

No período de minha alfabetização, sendo eu gêmea univitelina, quando minha irmã e eu frequentávamos a mesma turma de alfabetização, ocorria que uma de nós não conseguia decodificar os códigos escritos e foi reprovada, dessa maneira, sendo considerada não-aprendente. Anos depois, minha pergunta diante desse contexto passou a ser: por que a alfabetizadora não conseguia atingir todas as crianças? A questão estaria no método único utilizado? Aparentemente, havia uma inclusão que poderia ser dita "social", mas, não havendo aprendizagem, mais

adiante, seria também exclusão social. Basta observar numa fila de caixa eletrônico, por exemplo, o sofrimento de grande parte da população brasileira para retirar o benefício da aposentadoria. Cresci com essas inquietações, com essas dúvidas em relação ao processo de alfabetização e ao papel da alfabetizadora.

Minha experiência na alfabetização, a escolha do curso de Pedagogia e depois a opção por atuar como alfabetizadora e formadora de alfabetizadores são parte da motivação que foi constituindo minha vida profissional e acadêmica. O desejo de ser uma alfabetizadora capaz de contribuir com uma proposta de alfabetização em que todos tenham o direito e a possibilidade de aprender levou-me a buscar novamente a universidade para desenvolver pesquisas que ajudassem a olhar para essas questões.

Percebia que a formação que recebera na graduação não era suficiente para dar conta das intervenções necessárias na aprendizagem das crianças da comunidade onde trabalhava. Era preciso um currículo que contemplasse as necessidades dessas pessoas e as suas experiências, um Projeto Político-Pedagógico que possibilitasse práticas de alfabetização com aprendizagem efetiva da leitura e da escrita, por meio de planejamentos de ensino, para que assim, como dizia Paulo Freire, pudesse ocorrer a leitura de mundo.

Nesse contexto, as diferenças individuais das crianças soavam como vozes que exigiam maior atenção. Perguntava-me se era possível uma alfabetização pautada nas diferenças, com métodos, técnicas e estratégias adequadas a cada alfabetizando, a cada modo diferente de aprender.

Quando assumi em 2007 a coordenação do ensino fundamental na rede municipal de Chapecó, fizemos um diagnóstico nas escolas da rede, verifiquei que grande parte das crianças que se alfabetizaram nesse período apresentaram muitas lacunas em seu processo de alfabetização. Nesse levantamento, também pude perceber que as alfabetizadoras reivindicavam que alguns temas fossem tratados na formação continuada e alegavam que, na maior parte das vezes, os temas abordados não tinham relação com suas práticas. Entre os temas indicados para estudo pelos professores estavam as diferenças individuais em sala de aula.

Compreender e valorizar o vínculo entre as práticas de formação continuada para alfabetizadoras e suas práticas em sala de aula foi fundamental para meu trabalho na Universidade. A formação continuada pode ser uma alternativa para a superação dos desafios escolares, dependendo de como é oferecida, sobretudo na relação teórico-metodológica estabelecida a partir da formação que se dá no chão da sala de aula. Acerca da formação de professores, António Nóvoa (2000, p.11) afirma que:

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

Aproveito as palavras de Nóvoa (2000) para inferir que a formação das alfabetizadoras deve assumir um forte carácter baseado nas práticas de sala de aula. Entendo que, na formação, especialmente continuada, as alfabetizadoras precisam compreender o processo pelo qual a criança passa para aprender a ler e escrever. Podemos encontrar explicações na obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, tendo como principal teoria a chamada psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). Essa teoria defende que as crianças em processo de alfabetização passam por diferentes níveis para a apropriação da língua escrita. Conhecer esses níveis tem se mostrado de fundamental importância para a compreensão de como a criança aprende.

O entendimento das alfabetizadoras quanto às questões propostas por Emília Ferreiro faz-se necessário para o desenvolvimento das práticas de sala de aula. Contudo, as muitas facetas estudadas por essa autora explicitam que a formação inicial e continuada das alfabetizadoras é um processo complexo que ainda precisa ser estudado.

Também me aproximei dos estudos de Magda Soares (1989, 1996, 1998, 2000, 2004) para tecer esta tese. A autora serve como um impulso para pesquisar a formação continuada das alfabetizadoras e o processo de alfabetização, pois transcende esse processo e discute também as práticas de letramento, que é a

compreensão social daquilo que lemos e escrevemos, ou seja, o papel social da escrita.

Os conceitos de participação e de diferença a partir de Paulo Freire (1991, 1993, 1998, 2003) e de seus estudiosos, como Danilo Streck (2010), também foram fundamentais para a realização do exercício analítico desta tese. Freire (2003) relaciona o grau de participação com a questão de democratização das estruturas sociais. “A democratização demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibitórias de presença participativa”. (FREIRE, 2003, p.75). Participação surge como um direito e um “dever de não nos omitir”. (2003, p.69). A mesma ideia é destacada por Freire na *Pedagogia da Autonomia* (1996) ao relacionar “a participação com vocação ontológica de intervenção no mundo”. (FREIRE, 1996, p.59-60).

A concepção de diferença no pensamento de Freire ultrapassa o limite do que chamamos de categoria ou conceito, tornando-se, porque vinculada à *praxis*, um marco de comunicabilidade e de reciprocidade, na medida em que decorre de sua compreensão de homem, da identidade humana como um “ser de relações num mundo de relações”. (FREIRE, 1992, p.39). Pensar a diferença, o direito à sua produção e expressão, nas bases de uma proposta teórico-metodológica e de um conjunto de práticas pedagógicas críticas, é propor uma abertura para si mesmo, para os outros e para o mundo como caminho para a evolução histórica e sociocultural de todos.

A diferença marcada no pensamento freiriano tem como base a dialogicidade. O saber falar e o saber ouvir que sustenta sua proposta de educação e de transformação social. O tema da diferença faz parte de toda a discussão feita por Freire quanto ao compromisso com a humanização, além disso, o reconhecimento e o respeito à diferença abarca em Freire a perspectiva para um diálogo mais amplo, que pode ser percebido em dimensões interculturais. Trazer citação de Freire fala

Nessa abordagem da diferença, do direito de ser e de produzir diferença, como uma exigência ontológica. Defendo a autonomia do ser humano e sua autoria em níveis cada vez mais complexos, porque construídos no diálogo consigo mesmo e com a escola em complexificação.

Inspirada em Freire, Loureiro (2005, p.111) afirma que “a pessoa que se abre para si mesma, para o outro e para o mundo, construindo relações autênticas e em um olhar crítico sobre a realidade, inaugura com essa abertura a relação dialógica”. Os conceitos de participação e de diferença recebem especial importância na obra de Paulo Freire, cuja concepção embasa a proposta Política Pedagógica da Secretaria de Educação do município de Chapecó no período pesquisado.

É nesse sentido que me sinto e me vejo problematizando a formação continuada das alfabetizadoras, com o desejo de compreender, como dizia minha mãe, “quais os fios do tricô” com que ligamos pontos do trabalho de formação continuada de alfabetizadoras. A partir dessa metáfora, fui-me enredando nos processos de ensinar e de aprender, de pesquisar e de fazer parte da pesquisa. A articulação entre fatos de minha vida acadêmico-profissional e pessoal com a dinâmica de construção da tese fundiu-se enfim. Assim, apresento a seguir os capítulos que a materializam. Dos fios à peça, eis o que produzi.

No Capítulo 2, *Alfabetização e a formação continuada: o que dizem estudos e pesquisas*, apresento o problema de pesquisa e o contexto brasileiro, o referencial teórico e a revisão de bibliografia. No Capítulo 3, *Formação continuada no “chão da escola”: conhecimentos específicos de alfabetização*, trato do processo de formação de alfabetizadoras, das práticas alfabetizadoras e dos conhecimentos específicos sobre alfabetização. Antes de entrar num caráter mais analítico desta pesquisa, retomo alguns dos estudos já realizados na perspectiva do conhecimento e da alfabetização, em suas diferentes abordagens. No capítulo 4, *Formação continuada no “chão da escola”: possibilidades e tensões de um processo participativo na experiência de Chapecó (1997-2004)*, procuro situar a trajetória do município de Chapecó, tratando de suas questões históricas, geográficas, econômicas e sociais, mas especialmente da Rede Municipal de Ensino e da proposta de formação continuada vivenciada no período de 1997-2004. Apresento também as escolhas que fiz para a constituição do caminho teórico-metodológico desta pesquisa de tese.

No Capítulo 5, *Educação popular e formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Chapecó (1997-2004): tensionamentos a partir do “chão da escola”*, apresento o resultado do exercício analítico realizado a partir do olhar crítico colocado sobre a

proposta de Educação Popular: as percepções, os sentidos atribuídos e as necessidades apontadas pelas alfabetizadoras em relação à formação continuada. Por fim, retomo algumas ideias iniciais que foram desconstruídas para dar lugar a outras reflexões, contribuindo com outras formas de pensar e significar a formação continuada das alfabetizadoras no contexto da Educação Popular e para além dele.

CAPÍTULO 2- ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM ESTUDOS E PESQUISAS

Na seção de apresentação, procurei destacar a indissociável relação do tema desta pesquisa com minha trajetória como educadora e pesquisadora. Neste primeiro capítulo, apresento elementos do cenário da alfabetização no Brasil e a relação com a formação continuada de professores, bem como as bases teóricas que sustentam essa articulação.

A fim de mapear o campo dos estudos sobre a formação continuada de alfabetizadoras, iniciei busca em dois bancos de teses e dissertações: o Banco de Teses e Dissertações da Capes e o Banco de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT). O resultado desse investimento é apresentado a seguir.

2.1 Bases teóricas para a formação continuada

Neste estudo referente o conceito de formação continuada, foi possível refletir a respeito do conceito de formação de alfabetizadoras, o que exige, como diz Cunha (2013, p. 612) “que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade”. A pesquisa acompanha os movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho docente. Segue uma direção contemporânea de formação continuada de alfabetizadores com foco em práticas desempenhadas por eles em diferentes tempos e espaços. O estudo proporcionou a compreensão da trajetória da formação de alfabetizadoras no Brasil, em uma perspectiva processual, e as possibilidades da formação continuada centrada no “chão da escola”. “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática” (NÓVOA, 1991, p.30), mediante dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

O terceiro eixo orientador das atuais tendências da formação continuada de alfabetizadoras centra-se na consideração do ciclo de vida dos docentes, conforme trabalhado por Hubermann (1995). É uma visão abrangente e unitária que possui grandes contribuições para a superação da dicotomia teoria-prática presente no modelo clássico. Essa é uma temática recente no meio acadêmico e vem abrindo uma interessante linha de pesquisa, buscando aproximar as etapas do ciclo profissional de professores, conhecida na psicologia como ciclo de vida do adulto.

As contribuições de Hubermann (1995), professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, têm sido significativas para aprofundar o sentido da docência enquanto “carreira” profissional. Para o pesquisador, esse conceito apresenta algumas vantagens: “em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões”. (HUBERMANN, 1995, p. 38). Também é possível afirmar que este é mais focalizado do que o estudo de “vida” de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem ao mesmo tempo psicológica e sociológica.

Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa em uma organização (ou numa série de organizações) e de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela. (HUBERMANN, 1995, p.38).

O estudioso (HUBERMANN, 1995) correlaciona os estudos clássicos do ciclo da vida individual trazidos da Psicologia com os estudos de um grupo específico de professores. Em seus estudos, o autor identifica cinco etapas básicas da formação do alfabetizador que não são estáticas nem lineares, a saber: a entrada na carreira, tempo de sobrevivência e descobertas; a fase de estabilização, etapa de identificação profissional; a fase de diversificação, momento de buscas plurais e experimentações; a etapa de distância afetiva, lugar de serenidade e lamentação; e, finalmente, o momento de desinvestimento, próprio do final de carreira profissional.

Diante dessas considerações, é possível compreender que o ciclo da vida profissional é deveras complexo e sofre interferências de múltiplas variáveis, muito embora, no desempenho da profissão, muitas vezes não sejam consideradas as mutações e os estágios psicossociais do educador. (COSTA, 2004, p. 74).

Contribuições dessa natureza são de grande valia para a discussão e prática da formação continuada, sendo imprescindíveis à compreensão da heterogeneidade desse processo.

É importante a tomada de consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são os mesmos nos variados momentos de sua profissão. Essa compreensão impede a realização de programas de formação que padronizem os profissionais ou que desconsiderem seus interesses e necessidades.

Nesse sentido, podemos refletir a respeito do ciclo de vida dos educadores articulado às novas tendências de formação centrada numa visão construtivista: “é urgente devolver a experiência ao lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional), este processo passa pela constatação que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais”. (DOMINICÉ, 1990, p. 66).

Todas essas contribuições teóricas que concebem a escola como lócus de formação continuada valorizam os saberes docentes e reconhecem que os ciclos de vida profissional das alfabetizadoras se constituem como pilares para o fomento das novas tendências e ou significados na formação docente. Os conceitos e formulações tratados nesta discussão visam à formação do educador reflexivo, que tem como prática recorrente a ação-reflexão-ação enquanto elemento fundamental para trilhar novos caminhos rumo à consolidação de um modelo de formação profissional centrado no educador participativo e reflexivo.

Considero relevante apresentar termos utilizados na formação dos professores e sua relação com as tendências em que se trabalhou essa formação. O quadro abaixo, elaborado a partir das contribuições de Maria Isabel Cunha (2013), mostra como, em diferentes momentos, tempos e espaços, damos à prática da formação continuada sentidos diferentes e abordagens singulares.

Quadro 1 - Termos empregados na formação das alfabetizadoras

Capacitação		
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos. Geralmente por meio de cursos de aperfeiçoamento, melhoria.	Escolas e empresas
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.	Indústrias e escolas de um período mais antigo
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar os professores para mantê-los nas atualidades dos acontecimentos; recebe críticas semelhantes às da educação bancária. Baseada em informações.	Diferentes empresas, universidades, escolas, etc.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.	Escolas, universidades, diferentes cursos de formação durante a profissão.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.	Sociedade
Especialização	É a realização de um curso de pós-graduação sobre um tema específico - <i>lato sensu</i> .	Universidades e cursos de formação
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.	Processos internos de empresas, universidades, escolas e qualquer tipo de processo formativo.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição; utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais; no caso dos professores, estes interagem com	Empresas de máquinas e equipamentos, empresas de doma e treinamento de animais.

	peças.	
Retreinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.	
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.	Diferentes espaços formativos
Superação Desenvolvimento Profissional	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.	Todas as profissões
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.	Carreiras profissionais
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.	Curso de formação em diferentes níveis

FONTE: Quadro adaptado, elaborado a partir de dados do artigo *O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação*, de Cunha (2013).

Na presente tese, escolhi trabalhar com o conceito de *formação continuada*, afastando-me de algumas propostas do tipo “basta um clique na *internet*: eis a solução!”. Não estou aqui questionando a eficácia de cursos à distância quanto à disseminação do conhecimento, mas sim escolhendo tratar da constituição da professora alfabetizadora num sentido mais específico, isto é, tomando-a como sujeito de uma experiência de formação. Essa experiência utiliza a experiência profissional da alfabetizadora junto com os conhecimentos da área da alfabetização para teorizar, significar as práticas alfabetizadoras. A cultura da formação continuada precisa ser entendida como algo sistemático e contínuo, e não como atividades fragmentadas e desconexas. Um certificado ou diploma não representa efetivamente a aprendizagem.

A formação continuada precisa ser fomentada no espaço da profissão; no caso dos alfabetizadores que atuam na escola, este é o espaço da formação, o “chão da escola”. Vários estudos já mostraram que, ao estar exercendo a prática pedagógica, o professor consegue teorizá-la, pensar sobre ela e com ela. Vários autores, como Nóvoa (2001) e Fabris (2015), sugerem a formação continuada. No entanto, estar no “chão da escola” sem problematizá-lo nada ocorrerá. É preciso que as práticas sejam analisadas, tensionadas, estudadas.

Justifico essa aproximação por entender que é preciso manter uma relação inicial do espaço de formação com as universidades, pois é lá que as alfabetizadoras poderão manter ativada a paixão constante pela busca de conhecimento, além de ampliarem seu repertório cultural e científico. Com Da'Igna e Fabris (2015, p. 78), estudei o significado de *ethos* de formação que, segundo as autoras, “é certo modo de ser e de agir resultante de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo”.

Uma segunda questão, porém não menos importante, é de caráter semântico: o termo *continuado*, que tem circulado nos discursos referentes à formação de alfabetizadores, parece-me mais evidente aos questionamentos, à problematização e à análise que me propus a empreender. O termo *continuado*, segundo o *Dicionário Aurélio*, significa a formação “[...] que dura sem interrupção”. (FERREIRA, 1991, p.541). Conforme o dicionário, o vocábulo é um adjetivo ou uma característica que se refere diretamente à duração da formação, o que evidencia que ela se dá no tempo e no espaço contínuo.

Tendo em vista a compreensão do termo "formação continuada", nesta tese, passo a apresentar alguns aspectos que estão imbricados nas perspectivas políticas e epistemológicas que vêm definindo a função do professor alfabetizador através dos tempos.

2.2O cenário da alfabetização no Brasil e a formação continuada

A formação continuada é entendida como uma ação planejada e partilhada com profissionais com experiência e estudos já consolidados na área da alfabetização e desenvolvida após a formação inicial do professor. É entendida, também, como uma possibilidade de pensar o ensino a partir do “chão da escola”, considerando as alfabetizadoras como sujeitos partícipes de sua própria formação; porém, para isso, é importante ter em conta a constituição de uma *cultura* de formação continuada, ou seja, a possibilidade de tornar a formação continuada parte da profissão das alfabetizadoras, como prática constante na carreira docente em diversas redes. A

formação continuada pode ser entendida como um processo cultural que precisa construir uma concepção de formação integral, conforme sugere a *Bildung*. A própria produção freireana é pródiga em anunciar uma perspectiva libertadora, conscientizadora e que tem por meta a transformação pessoal e social. Uma educação continuada com base na formação integral da pessoa, vai além da titulação ou premiações. Sobre a necessidade de se criarem ações de formação continuada, Gatti afirma:

Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. (GATTI, 2008, p.2).

Assim, se uma alfabetizadora tiver uma formação inicial qualificada, poderá seguir desenvolvendo sua atuação pedagógica em cursos de formação continuada, pois não precisa “consertar” problemas da formação inicial, tendo a oportunidade de avançar nos conhecimentos docentes oferecidos pelos cursos de formação continuada. Porém, é importante ressaltar que apenas o “chão da escola” não dará conta dos desafios da docência contemporânea. É preciso uma ação compartilhada entre universidade e escola. Nesse sentido, cabe aludir à tese de doutorado de Oliveira (2015), que analisa os processos envolvidos na constituição da docência, ou dos modos de ser docente, a partir das práticas de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Oliveira (2015, p. 8) defende a tese de que “o Pibid, no recorte analisado, ao articular a formação compartilhada entre universidade e escola, produz um modo de ser professor(a), uma docência virtuosa que conjuga os modos comprometida, tática e interventora”. Ao afirmar que “a subjetividade docente é produzida por uma matriz de experiência colocada em operação nas práticas de iniciação à docência - expressas e movimentadas por essa docência virtuosa” (OLIVEIRA, 2015, p.8), a autora mostra, entre outras coisas, o caráter produtivo de uma formação que se dá na articulação entre universidade e escola.

A formação de professores passou a ganhar uma importância significativa a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, principalmente pelo desejo social de superação do paradigma tecnicista, fortemente presente em nossas escolas, como já citado. Comum desejo de mudança de paradigma educacional, iniciaram-se movimentos de grupos sociais, bem como a organização de uma maior investigação acerca do tema da formação. No âmbito desses movimentos,

O debate produziu e evidenciou concepções sobre formação do professor, profissional da área de educação dos diversos campos do conhecimento, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de formação de um profissional com ampla compreensão da realidade de seu tempo, portador de uma postura crítica e propositiva que lhe permitisse interferir na transformação das condições da escola, da educação e da sociedade e com ela contribuir. (BRASIL, 2006, p.13).

O campo educacional governamental passou, então, a compreender que a formação de professores deveria voltar-se para a constituição de um professor reflexivo. A formação continuada de professores torna-se, dessa maneira, um imperativo dos nossos tempos, sendo contemplada em documentos oficiais e escolares, na mídia e em todo o campo educacional. A presença desse tipo de formação e de outros, popularmente mencionados na atualidade como verdadeiros salvadores para a educação, veio se delineando a partir de condições históricas diversas. De acordo com Gatti,

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos ao sistema pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. (GATTI, 2008, p.2).

É na década de 1990 que surgem as maiores movimentações para a criação de regulamentações para a formação docente, entendendo-a, principalmente, como um campo de disputas de poder na sociedade. É importante citar, a partir dos meandros da legislação educacional, alguns documentos que podem ser considerados marcos

regulatórios para a formação de professores na atualidade e que abrangem o período examinado nesta pesquisa (1997-2004):

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº9394/1996
- FUNDEF Lei nº9.424/1996
- Resolução nº 03/1997, do Conselho Nacional de Educação Plano

Nacional de Educação – PNE - Lei n.10.172/2001

Foi criada também a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores pelo Ministério da Educação (MEC) no início de 2004, com o objetivo de contribuir com a qualidade da formação dos professores e alunos da educação básica. O público-alvo são professores dos sistemas públicos de educação.

A LDB 9394/96 traz, no inciso III do art. 63, que “as instituições formativas deverão manter programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. (BRASIL, 2006, p. 13). Já o inciso II do art. 67 estabelece que “os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. (BRASIL, 2006, p. 14). As questões trazidas na LDB constituem-se em grandes avanços para a área da formação continuada, tornando-a parte significativa da carreira de professor.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental⁴ instituiu que 60% dos recursos do ensino fundamental devem ser utilizados com custeio de remuneração e capacitações de professores, especialmente nos cinco primeiros anos de vigência. A lei estabeleceu também a exigência de planos de carreira em todas as redes educacionais, constituindo-se em mais um avanço para a profissionalização docente e definindo “que um padrão de qualidade do ensino no que tange à definição de custo aluno incluía capacitação permanente dos profissionais da educação” (BRASIL, 2006, p. 16).

A Resolução nº03/1997 estabelece, em seu Artigo 5º, que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço”. Essa

⁴Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 8 ago. 2014.

resolução destaca que os planos de carreira devem incentivar a progressão mediante qualificação inicial e continuada dos professores.

Em 1998, foi apresentado o Relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS et al, 1998), que ressalta a importância da formação de professores e traz a formação continuada como um dos principais elementos de uma qualificação da educação. De acordo com o relatório,

De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial. O recurso a técnicas de ensino a distância pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o serviço, pelo menos em tempo parcial. Pode, também, ser um meio eficaz de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos. (DELORS et al, 1998, p.159-160).

Já o Plano Nacional de Educação, ao estabelecer metas e objetivos para a formação de professores, inicial e continuada, enfatiza que "se faz necessário criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o padrão mínimo de qualidade de ensino".(BRASIL, 2006, p.16).

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores tem, entre os seus objetivos, “subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, como exercício da crítica [...], da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio-histórica”. (BRASIL, 2006, p.22), bem como “institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica”.(BRASIL, 2006, p. 22).A Rede é formada por universidades que constituem Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, distribuídos por cinco grandes áreas, dentre elas, de acordo com o documento de orientações gerais da Rede (BRASIL, 2006), está a área de Alfabetização e Linguagem, envolvendo as seguintes universidades: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). De acordo com Gatti (2011,p.56),

Os centros têm a função de desenvolver pesquisas, estabelecer parcerias com outras universidades, articular-se às secretarias de Educação para o cumprimento das propostas conveniadas, oferecidas na modalidade semipresencial, com encontros e atividades individuais. Devem ainda cuidar da elaboração do material didático (livros, vídeos, *softwares*), da preparação/orientação do(a) coordenador(a) de atividades de cada secretaria da Educação e da formação de tutores.

Essa parceria entre as universidades e a Secretaria de Educação Básica (SEB) foi realizada, inicialmente, para que os programas Pró-infantil, Pró-formação e Pró-licenciatura fossem desenvolvidos. Atualmente, no *sitedo* Ministério da Educação⁷, há somente uma breve descrição da Rede.

Temos como regulamentação mais recente o Decreto 6755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e prevê, em seu Artigo^{4º}, a criação de “Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação”. (BRASIL, 2009, s/p). A instituição desse decreto pode constituir-se em mais um avanço para a formação de professores, já que o documento regulamenta a formação.

As políticas de formação docente e de aceleração e elevação da qualidade da educação básica têm priorizado o problema da não-aprendizagem dos alunos nos primeiros anos do ensino fundamental. Nesse sentido, diversos projetos vêm sendo implementados nas redes de ensino de todo o país. Alguns desses projetos têm trazido impactos diretos para as práticas de alfabetização e para as propostas de formação continuada de professores ao proporem, por exemplo, a organização das escolas em ciclos, como foi o caso da Rede Municipal de Chapecó no período analisado nesta tese. Outro exemplo é a ampliação do tempo de escolaridade das crianças do ensino fundamental para nove anos, com entrada aos seis anos.

Essas mudanças também influenciaram a função da alfabetizadora, bem como suas práticas. Uma das funções principais desta professora passa a ser a de “alfabetizar-letrando” os seus alunos. Para isso, como afirma Magda Soares (1989), a alfabetizadora precisa saber ensinar os conhecimentos linguísticos necessários ao

domínio do processo decodificação e decodificação e, ao mesmo tempo, desenvolver o processo de letramento, por meio do contato e exploração das características e peculiaridades dos gêneros de escrita próprios de sua área de conhecimento.

Para a área da alfabetização, a Portaria nº867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, traz em seu Art. 1º:

fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico.

Assim, algumas estratégias serão controladas pelo sistema de ensino, como: ampliação das horas-atividade pelo professor alfabetizador e garantia de sua formação continuada, na perspectiva dessas propostas.

O Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) tem se voltado à formação das alfabetizadoras, com temas que envolvem diretamente a sala de aula e, principalmente, a recuperação e produção de diversos recursos didáticos que possam contribuir com a alfabetizadora na mediação de estratégias didáticas no ensinar, bem como na recuperação da sequência didática nas atividades desenvolvidas, no ensino da leitura a partir das histórias infantis e nos jogos didáticos, que são práticas culturais que se inserem no cotidiano das sociedades em diferentes partes do mundo e em diferentes épocas da vida das pessoas. Por outro lado, eles cumprem papéis diversos relacionados à expressão da cultura dos povos. Kishimoto (2003, p.7) exemplifica tal dimensão histórica, mostrando que, “se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas, representam instrumentos para a caça e a pesca”, porquanto o brinquedo pode representar uma das maneiras de resguardar a história da humanidade.

Guskey e Huberman (1995) salientam que, apesar dessa crescente consciência da importância da formação continuada e de seu papel significativo na inovação das práticas pedagógicas, a literatura apresenta limites e contradições.

Nesse sentido, surgem várias propostas acerca de quais devem ser os objetivos da formação continuada e de como deve ser conduzida, umas colidindo com as outras. Segundo os autores, alguns estudos evidenciam que a formação continuada deve tentar modificar a situação do ensino e da aprendizagem nas escolas e, por isso, deve estar pautada nas demandas apontadas pelos professores a partir de suas práticas em sala de aula.

A formação continuada necessita ter em vista que a mudança não ocorre de forma rápida e em pouco tempo, mas de maneira gradual e paulatina. Assim, a recomendação é não colocar expectativas muito elevadas para as alfabetizadoras sob o risco de que isso implique um efeito paralisante.

É possível afirmar que pesquisas e programas sobre formação continuada de alfabetizadoras evidenciam preocupação com os processos de alfabetização, porém dão pouca ênfase para questões relacionadas à aprendizagem das crianças - especialmente no caso da experiência da Rede Municipal de Chapecó. Assim, esta pesquisa aponta para a importância de investigar e compreender a experiência da formação continuada a partir do “chão da escola” - das práticas das alfabetizadoras -, sendo a pergunta geral que move esta investigação: quais os sentidos atribuídos pelas alfabetizadoras às experiências vivenciadas na formação continuada, a partir do “chão da escola” e num processo que se propôs participativo?

Os conceitos freireanos de participação e diferença foram fundamentais para o desenvolvimento das análises. Contudo, para o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado, foi preciso buscar estudos e pesquisas também na área da formação continuada de professores, bem como na da alfabetização. Escolhi trazer para este espaço alguns desses estudos, com o objetivo de demonstrar suas contribuições para a sustentação das análises realizadas. Nesse sentido, cabe uma retomada de alguns dos estudos já realizados sobre o estado do conhecimento em alfabetização, como os de Soares (1989) e Soares e Maciel (2000). O estudo de Soares (1989) sobre o letramento abrange o período de 1954 a 1961, enquanto o estudo de Soares e Maciel (2000) se refere ao período de 1961 a 1989.

Parte das pesquisas realizadas na década de 1990 e nos primeiros anos do século XXI indica a necessidade de novos mapeamentos. Como observam Soares e Maciel (2000, p. 5-6),

[...] “pesquisas do estado do conhecimento”, dados seus objetivos e metodologias, não podem nem devem ter término por duas razões principais:

A primeira razão é que a identificação, caracterização e análise do “estado do conhecimento” sobre determinado tema é fundamental no movimento ininterrupto da ciência ao longo do tempo. [...] A segunda razão para que as pesquisas de “estado de conhecimento” tenham caráter permanente, isto é, não tenham um término, é que, num país como o nosso, em que as fontes de informação acadêmica são poucas e precárias, sobretudo no que se refere a teses e dissertações, o banco de dados que forçosamente constitui como subproduto desse tipo de pesquisa precisa manter-se atualizado, dada a grande relevância para pesquisadores e estudiosos.

Soares (1989), ao investigar os estudos sobre alfabetização no período de 1954 a 1986, identifica um total de 184 estudos, conforme a seguinte ordem de predominância: proposta didática, prontidão, dificuldades de aprendizagem, concepção de alfabetização, métodos, determinantes de resultados, caracterização do alfabetizador, sistema fonológico e sistema ortográfico, cartilhas, avaliação, formação do alfabetizador, língua oral e língua escrita, letra de forma e letra cursiva e literatura para alfabetizandos.

Já as fontes eletrônicas e impressas da ANPED permitem reconhecer a permanência e o surgimento de novos temas, como analfabetismo, ciclo básico de alfabetização, escrita, leitura, métodos, alfabetizadoras, educação básica, campanha de alfabetização, grafismo ou, ainda, leitura. (TRINDADE, 1999; 2001; 2004). Observei também que temas como relação entre oralidade e escrita, conceitos de semialfabetizado/alfabetizado e analfabeto, formação do leitor e construção da textualidade concorrem com temas como construtivismo e sóciointeracionismo, aparecendo, de forma menos expressiva, temas localizados por Soares (1989) para o período de 1954 e 1986 que mencionei anteriormente. Ao examinar algumas publicações da década de 1990, além de comunicações em eventos científicos, o surgimento dos estudos sobre *literacy*(alfabetização/ alfabetismo/ letramento),

realizados por linguistas e historiadores, passa a destacar novos discursos sobre a alfabetização.

Paulo Freire (1989, p. 14), em seu discurso referente à alfabetização, afirma: “Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não uma manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”. Esse pensamento de Freire vai além do processo de decodificação; ao fazer a crítica, o autor avalia que o ato mecânico de ensino, como nos métodos sintéticos de alfabetização, desconsidera a capacidade das crianças de exporem suas ideias, de serem sujeitos do mundo a partir da leitura da palavra. Freire (1989) dialoga com seus leitores através do livro *A importância do ato de ler*, baseado nos princípios do que é ser alfabetizado. Esta e outras contribuições do autor à leitura e à escrita enfatizam a importância da alfabetização a partir de quatro aspectos: técnico, histórico-social, intelectual e emocional.

Paulo Freire, em uma concepção humanista de alfabetização, Vygotsky, numa concepção sócio-histórica, e Perrenoud, na pedagogia diferenciada, possibilitam a compreensão de como a criança aprende a linguagem oral e escrita.

Na prática, o significado da língua e a consciência linguística do falante e do ouvinte relacionam-se sempre com a linguagem. “Não são as palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. (BAKHTIN, 1998, p.95).

O pensamento de Bakhtin (1998) mostrou que a enunciação e o contexto não estão desvinculados de sua esfera real, tratando apenas de decifrá-las, pois a criança não é um ser biológico abstrato, mas histórico e social. A comunicação verbal não pode ser compreendida fora de sua interação com uma situação concreta. Essa realidade não pode ser objeto, portanto, na simples ciência - a linguística deve ser compreendida por meio de métodos exclusivamente linguísticos.

Compreender não é simplesmente decodificar, mas toda uma relação entre o escrito e o lido. Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado seria apagar a

profunda ligação existente entre a linguagem e a vida. Bakhtin (1998, p. 44) conclui “realizando-se no processo de relação social, todo signo ideológico e, portanto, também o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado”.

Dessa maneira, ensinar a leitura da palavra é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não em uma manipulação mecânica de palavras, mas em uma relação que vincula linguagem e realidade. Assim, possibilita-se que a leitura seja a pré-condição da emancipação social e cultural das crianças, mas sem esquecer que a leitura da palavra é essencial para ler o mundo.

Esse avanço é lento, partindo dos três princípios já citados, dando maior ênfase ao alfabetizador para os planos da alfabetização, para a realidade na qual vai trabalhar e para cada criança, respeitando, compreendendo e trabalhando suas diferenças individuais. Focar o trabalho da alfabetização, não como processo homogêneo, isolado, mas como parte de um processo de construção humana, é possível quando consideramos a heterogeneidade das crianças como sujeitos históricos, em que cada criança é construtora e produtora de conhecimentos, e pressupõe a construção de um novo jeito de conceber a sociedade. Na construção de todo esse processo, muitos movimentos de resistência foram-se construindo no campo social, econômico, trabalhista e educacional.

Nessas arenas de lutas por significação, com foco nos processos da leitura e da escrita, percebem-se inúmeros movimentos para conceber a alfabetização e o letramento, a partir não mais de um único método preestabelecido, mas do desenvolvimento de diferentes práticas em sala de aula. A aprendizagem da leitura e da escrita requer essa diversidade de práticas e entendimentos, que vão muito além de um método único.

Nessa perspectiva, a história de vida dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização ganha sentido e especial importância, embora por muitas vezes a história de vida das alfabetizadoras e dos alfabetizados esteja silenciada nos currículos escolares e de formação continuada de professores. Falar da história de vida, como diz Freire Guimarães (2000), ensina-nos que ninguém aprende fora da

história, assim como ninguém aprende individualmente; somos seres coletivos, que aprendem nas rodas de conversas, nas famílias, na escola e na sociedade.

Alguns pesquisadores vêm utilizando a história de vida para analisar a relação dessas trajetórias com questões de ordem cognitiva que interferem na aprendizagem da língua. Vejamos, a seguir, pesquisas com esse e outros enfoques, na revisão de bibliografia realizada no período inicial de desenvolvimento desta tese.

2.3 Pesquisa, formação continuada e alfabetização: revisão bibliográfica

A utilização de dois bancos de dados para o mapeamento do campo de estudos foi necessária por conta de dois fatores: o primeiro é a grande relevância e abrangência do Banco de Teses e Dissertações da Capes, o que o torna imprescindível como um dos instrumentos de busca das pesquisas já realizadas na área de formação de professores e alfabetização; o segundo fator é que o primeiro banco de dados, apesar de sua importância, não tem temporalidade abrangente o suficiente, pois reúne trabalhos realizados somente a partir do ano de 2011, enquanto o BDTD compreende trabalhos feitos a partir de 2004. Em ambos os bancos de dados, foram utilizados para a busca os descritores *formação continuada* e *alfabetizadoras*.

Nos bancos de dados, com os descritores citados, foram encontrados, ao todo, 79 estudos oriundos de diversos lugares do país. Destes, 22 trabalhos estavam no Banco de Teses e Dissertações da Capes e 57 encontravam-se no BDTD, sendo que seis trabalhos se repetiam em ambos os bancos de dados. Ao verificarem-se esses números, constata-se a necessidade de desenvolver pesquisas a partir do “chão da escola”, onde as alfabetizadoras sejam sujeitos da formação continuada. Nos trabalhos levantados, não é debatida a questão das singularidades no processo de alfabetização, fator que fará parte desta tese, com especial destaque.

Realizei uma leitura sistemática dos resumos dos 79 trabalhos e selecionei 12, utilizando como principais critérios: a) o tema e sua aproximação com a análise de programas de formação continuada, sendo este o campo no qual insiro o estudo por mim realizado; b) o recorte temporal, elencando trabalhos desenvolvidos entre 2009 e 2013. Os outros 67 trabalhos tratavam de assuntos diversos e contemplavam

estudos sobre processos de formação, educação inclusiva, tecnologias digitais, educação de jovens e adultos e supervisão escolar, tendo a alfabetização como pano de fundo.

O conjunto dos trabalhos selecionados para compor o panorama em torno do objeto de estudo conta com oito dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado, em sua maioria, concentradas no campo da Educação. A maior parte dos estudos desenvolve uma pesquisa do tipo qualitativa, tendo como principais materiais de análise entrevistas, questionários e documentação proveniente dos programas de educação continuada. Os autores mais evidenciados nessas pesquisas são António Nóvoa, Maurice Tardif e Bernardete Gatti, todos do campo da formação de professores.

Observando os materiais selecionados, tive a percepção de que os estudos estão focados em quatro temáticas: abrangência dos programas de formação continuada, formação dos formadores, espaço de diálogo entre e com os professores e verificação da validade do curso de formação continuada na prática pedagógica. A ênfase das pesquisas levantadas está centrada em quatro itens:

- a) Abrangência;
- b) Formação dos formadores;
- c) Espaço de diálogo;
- d) Aplicabilidade do curso.

Ao realizar este estudo, procuro tornar visíveis as condições investigativas que permeiam as pesquisas desenvolvidas recentemente na área da formação continuada, com ênfase na formação de alfabetizadores. Aproximo-me, então, de alguns trabalhos que me auxiliam no mapeamento do campo de estudos, ampliando minha compreensão do objeto investigado. Apresentarei separadamente as características de cada uma das quatro ênfases, para fins de organização.

Os estudos que tratam da abrangência dos cursos e programas de formação continuada⁵apontam para a dificuldade de abrangência desses programas, especialmente nos casos das redes municipais investigadas. Destacam que os programas têm um ponto falho, uma vez que não conseguem atingir todos os

⁵Destaco, sobre esse aspecto, os trabalhos de Marmol (2011) e Coutinho (2011).

professores com suas ações formadoras, oferecendo, dessa maneira, uma formação desigual dentro de uma mesma rede. Esta formação desigual não leva em conta as singularidades das alfabetizadoras, em fatores como: anos de experiência, conhecimentos diferenciados, trajetória profissional de cada uma.

No que se refere à formação dos formadores que ministram cursos de formação continuada⁶ para as alfabetizadoras dos programas investigados, as pesquisas criticam a falta de existência de cursos específicos para preparar formadores para a modalidade continuada. Ao mesmo tempo, consideram importante que os professores que ministram cursos de formação continuada para alfabetizadores tenham uma vivência escolar significativa para que a formação adquira um caráter prático que contemple aspectos do cotidiano de sala de aula.

Abordando o assunto da formação continuada como um espaço de diálogo entre e com os professores⁷, os estudos desenvolvidos evidenciam que os cursos de formação continuada se constituem em espaços valiosos de diálogo para que os professores possam, mediante o contato com outras alfabetizadoras, desenvolver suas práticas pedagógicas. Os estudos apontam também que os cursos de formação dão visibilidade à voz dos professores e que estes se constituem em validadores de determinadas práticas e discursos.

Entre algumas fragilidades expostas pelos estudos que verificam a validade dos cursos e programas de formação de alfabetizadores para a prática docente⁸, está a dificuldade de um curso de formação continuada para alfabetizadoras estabelecer relação com aquilo que venho chamando de “chão da escola”, isto é, uma relação intensa com as “realidades” da escola, mesmo que se desenvolvam em outro espaço. Um conjunto de instrumentos teórico-metodológicos que possibilitam qualificar a prática docente alfabetizadora. Isso evidencia que é preciso uma rede de formação e que é necessário que os cursos se dediquem a compreender como os professores ensinam para que consigam fazer conexões e construir significados pela proposta de formação desenvolvida. Assim, os programas de formação continuada poderão

⁶A esse respeito, evidencio os trabalhos de Figueiredo (2011) e Valiengo (2012).

⁷Inserem-se nessa categoria os estudos de Oliveira (2012) e Lopes (2011).

⁸Acerca dessa temática, vale destacar os estudos de Rofino (2012), Bauer (2012), José (2012), Aureliano (2012) e Cordeiro (2009).

constituir-se em momentos de reflexão da prática docente dos professores, ao mesmo tempo que criam condições de gerar outras formas de pensar e alfabetizar no contexto que estão posicionados. O grande desafio será não aceitar a dicotomia teoria e prática, ajudar as alfabetizadoras a entender que cada prática é carregada de teoria e que a teoria envolve práticas. Ao olhar para as suas práticas docentes é preciso que saibam entender e ler as teorizações envolvidas, da mesma forma, ao ler e estudar sobre alfabetização no espaço das Universidades e ou escolas, sentir que o “chão da escola” está presente, e que esses sentidos gerados por essas realidades escolares, vão possibilitando identificá-las com diferentes teorizações sobre a alfabetização. Diante destas questões, antes de apresentar o investimento analítico desenvolvido nesta tese, considero importante reforçar um dos argumentos centrais desta tese, a alfabetização e seus conhecimentos específicos desenvolvidos na formação continuada. Com esse propósito, escrevi o próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO CONTINUADA “NO CHÃO DA ESCOLA”: CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DE ALFABETIZAÇÃO

Compreendo que o processo de formação de alfabetizadoras se dá ao longo da vida, por meio de processos formativos pelos quais passaram e da experiência profissional. Porém, reconheço que, para alfabetizar, são necessários conhecimentos específicos sobre alfabetização. Nesse sentido, antes de entrar num caráter mais analítico desta pesquisa, cabe a retomada de alguns dos estudos já realizados na perspectiva do conhecimento e da alfabetização.

3.1 A função social da escrita e a construção de conhecimento

Os estudos de Soares (1989) e Soares e Maciel (2000) ajudam-nos a compreender um importante elemento agregado às propostas de alfabetização: o letramento. O estudo de Soares sobre o letramento abrange o período de 1954 a 1961, enquanto o estudo de Soares e Maciel concerne ao período de 1961 a 1989.

Magda Soares deixa marcas profundas na educação brasileira. Mortatti (2011, p.33) apresenta-a como uma pessoa: “[...] sempre engajada em seu tempo e com visão cosmopolítica, vem-se incumbindo da elaboração de sínteses fundamentais e proposições pioneiras de temas e problemas educacionais”. Mortatti afirma ainda sobre Magda Soares que “sua atuação profissional e produção intelectual vêm contribuindo decisivamente para a formação de diferentes gerações de professores e pesquisadores brasileiros”. (MORTATTI, 2011, p. 33). Chamar para este estudo nomes como Soares e Mortatti possibilita-me fazer um percurso dos conhecimentos

trabalhados na alfabetização. Tais conhecimentos embasam a análise que proponho dos textos do Caderno de Área construído pelas alfabetizadoras, instrumento desta pesquisa.

Desse modo, penso que os estudos realizados no campo da alfabetização permitem traçar uma das tantas trajetórias possíveis nessa área e perceber a alfabetização em duas vertentes – a primeira concebida essencialmente considerando o acolhimento social para os pobres e seu empoderamento, com uma função social da alfabetização e da cidadania, e a segunda priorizando os métodos de alfabetização por si só.

Já as fontes eletrônicas impressas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) permitem reconhecer a permanência e o surgimento de novos temas ligados à alfabetização, como analfabetismo, ciclo básico de alfabetização, escrita, leitura, métodos, alfabetizadoras, educação básica, campanha de alfabetização ou, ainda, o grafismo.

Igualmente, temas como a relação entre a oralidade e a escrita, conceitos de alfabetizado, semialfabetizado e analfabeto, formação do leitor e construção da textualidade concorrem com temas como construtivismo e sócio-interacionismo. Aparecem também, em menor expressão, os temas citados por Soares (1986) para o período de 1954 e 1986.

Um espaço de críticas (em relação ao ensino atual), contradições (das opiniões e didáticas formadas pelos educadores e/ou instituições) e ações (agir para melhorar a forma de ensino-aprendizagem, cuidando da diferença em sala de aula) possibilita, assim, a formação de estratégias e ações no ensino e aprendizagem na leitura da palavra, podendo-se fazer a leitura de mundo.

Neste momento, faz-se necessário trazer certas contribuições epistemológicas acerca da alfabetização e do letramento, com o objetivo de compreender a leitura de mundo e a leitura da palavra. A evolução histórica do ensino-aprendizagem da leitura e escrita brasileira ocorreu, ao longo dos tempos, como um privilégio da elite.

A alfabetização e o letramento são grandes preocupações dos alfabetizadores e das políticas públicas de educação. O conceito de letramento, ao contrário do de

alfabetização, é relativamente novo no Brasil e é alvo de constantes discussões entre pesquisadores. Como afirma Mortatti, é

[...] na segunda metade da década de 1980 que, no âmbito de estudos e pesquisas acadêmicos brasileiros, situam-se as primeiras formulações e proposições da palavra 'letramento' para designar algo mais do que até então se podia designar com a palavra 'alfabetização' (MORTATTI, 2011, p. 79, grifo da autora).

Macedo (2001) diz que o conceito é muito complexo e tem sido definido de várias formas. No Brasil, vem sendo debatido desde os anos 90, sofrendo uma influência bastante clara dos trabalhos de Brian Street (1984). Este autor concebe letramento no sentido de práticas de leitura e escrita socialmente situadas. Street questiona a visão de escrita como objeto universal e neutro, afirmando: "o que práticas e conceitos particulares de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto; elas são envolvidas em ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas como neutras ou meramente técnicas" (STREET, 1984, p.18). Ainda conforme Street, "[...] isso implica no reconhecimento de múltiplos letramentos e na percepção de que esses variam de acordo com o tempo e o espaço, de um contexto a outro, condicionados por relações de poder". (STREET, 2003, p. 78).

Soares (1998) discute a questão conceitual do letramento como sendo um fenômeno complexo e multifacetado, o que dificulta a elaboração de uma definição única. Essa dificuldade, para Soares (1998), dá-se pelo fato de que letramento se refere a uma gama de habilidades, capacidades, conhecimentos, valores e usos, como também funções sociais. Conforme Soares,

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais: é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 1998, p. 72).

De acordo com Kleiman(1995), o conceito de letramento começou a ser usado na tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, que destacam as competências individuais no uso e nas práticas da escrita. A autora define o letramento como "[...] um conjunto de práticas sociais que

usam a escrita, enquanto sistema simplesmente simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (KLEIMAN, 1995, p. 19).

As discussões mais recentes baseiam-se nos estudos de Street (1984, 2003), que, numa perspectiva etnográfica e antropológica, propõe dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. A autonomia, nesse sentido, refere-se ao fato de que a escrita é tomada como um produto completo em si mesmo, descolado do contexto social de uso.

Em oposição ao modelo autônomo, Street propõe o modelo ideológico, no qual a escrita não é neutra, mas sim marcada pelas práticas sociais. Street afirma que

A verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essa prática (STREET, 1984, apud SOARES, 1998, p.75).

Conforme analisa Kleiman, o modelo ideológico

Não pressupõe [...] uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas da interface entre práticas orais e práticas letradas. (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Kleiman (1995) aponta, ainda, que o modelo ideológico não nega os resultados dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento e da escrita adquiridos na escola, afirmando que estes devem ser compreendidos sem relação às estruturas culturais e de poder que representam esse contexto de aquisição da escrita na escola.

Na condição de investigadora, estou também em formação e concordo que “[...] a formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, [...] uma viagem a qual se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao encontro”. (LARROSA, 2000, p. 53).

Por ter sido definido 1990 como Ano Internacional da Alfabetização, órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a UNESCO, também demonstraram maior preocupação com a formação do alfabetizador, o que

foi considerado como uma ação importante pelas agências formadoras de professores.

Nos anos de 1980 a 1990, na América Latina e no Brasil, particularmente, houve um crescente interesse pelo tema da alfabetização nos anos iniciais, do que é testemunho o aprofundamento nos debates, seminários, mesas redondas, textos, livros, artigos, análises e propostas pedagógicas realizadas e publicadas nesse período. Surgiu no Brasil, também nesse período, o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), criado pelo Governo Federal, que pretendia marcar a participação do Brasil no Ano Internacional da Alfabetização, anunciado pela assembleia geral da ONU.

A necessidade de leitura do que os autores vêm produzindo sobre essa temática coloca-se como uma questão primordial, uma vez que possibilita ao processo de pesquisa ter o que Charlot(2005) chamou de memória e que, tradicionalmente, se chama de revisão de literatura. Assim, com o objetivo de ter essas memórias sobre a temática, realizei a revisão da literatura, buscando publicações e estudos relacionados à tese na produção científica da área da alfabetização e do letramento.

A leitura dessa literatura tem como base principal os anais da ANPEd, dos anos de 1987 a 2004, relacionados aos temas “Práticas de alfabetização de crianças e processos de formação de professores”. Trago para o texto três abordagens de práticas alfabetizadoras estudadas: a prática pedagógica alfabetizadora centrada na alfabetizadora, a prática alfabetizadora centrada na criança e a prática pedagógica alfabetizadora centrada na criança e na alfabetizadora.

3.2 Práticas alfabetizadoras e diferentes abordagens

Os estudos referentes às práticas pedagógicas centradas no alfabetizador fixam-se nos elementos que explicam o sucesso ou o fracasso do processo de ensino-aprendizagem, com foco na ação do alfabetizador. Nessa direção, os estudos de Meneses e Engers (1987), Coelho e Oliveira (1989) e Guarnieri (1990), entre outros, ao

identificarem práticas alfabetizadoras bem-sucedidas, focalizaram a responsabilidade do processo de ensino e de aprendizagem na figura dos alfabetizadores.

Coelho e Oliveira (1989) concentram seus estudos nas práticas alfabetizadoras exitosas, as quais superam dificuldades encontradas em crianças de escolas públicas. Igualmente, revelam aspectos significativos, como:

a) Maior valorização da experiência docente em detrimento da formação acadêmica;

b) Práticas com diferentes atuações, em que é combinada a formação dos alfabetizadores;

c) Relação entre alfabetizador e criança, ligada aos aspectos da disciplina e da afetividade;

d) A gestão governamental deve creditar no papel do professor e na valorização de suas qualidades pessoais; superação do conhecimento empírico;

e) Guarnieri (1990) indica como elemento essencial para uma prática exitosa a competência técnica dos alfabetizadores. Já Holler (1998) estuda o imaginário e as práticas didático-pedagógicas de alfabetizadores dos anos iniciais do ensino fundamental, dá ênfase ao estudo do modo como o profissional organiza sua prática pedagógica em torno de seus saberes teóricos, como também à influência de representações, conceitos e concepções presentes na formação básica e continuada. Ao compreender os diferentes jeitos de pensar e agir de alfabetizadores, o autor destaca que esses são elementos fundamentais no desempenho do trabalho do alfabetizador.

No estudo realizado por Cavaton (1992), é perceptível que os alfabetizadores atribuem unicamente às crianças que não compreendem a leitura e a escrita, por exemplo, a dificuldade em realizar as tarefas, e, assim, as professoras utilizam-se do trabalho pedagógico para suprir tal “deficiência”, com exaustiva retomada de conteúdos. O estudo evidenciou o desconhecimento, por parte de alfabetizadores, de teorias que contribuíssem com o processo de ensino e aprendizagem sob a ótica não-tradicional, como a visão interacionista da alfabetização.

Para Soares (1996, p.10), “[...] a ideologia do dom se oculta sobre um discurso que se pretende científico: a existência de desigualdades naturais [...]”. Essas

desigualdades e diferenças individuais, assim legitimadas, é que explicariam as diferenças do rendimento escolar.

Reis (2002) diz que a voz do sujeito na aprendizagem é fundamental. Um de seus estudos com crianças do primeiro ano do ensino fundamental revela que a centralidade está no professor, e este professor se propôs a dar voz aos alunos. Esse processo possibilitou uma maior compreensão das experiências vividas por ele na escola. Foram visíveis as percepções dos alunos em relação aos aspectos importantes da relação pedagógica, do papel do conhecimento e da mediação docente.

Dickel (2001) procurou compreender os aspectos que produzem o dia a dia da escola, focalizando situações vividas por crianças de periferia, a maneira como elas se relacionam com a escola e seus alfabetizadores. É importante dizer que o trabalho dessa autora tenta recuperar a leitura de mundo e a leitura da palavra feita pela criança, tendo como base alguns conceitos, tais como subserviência do mundo infantil ao mundo adulto, abandono da criança, conformismo, inconformismo e cultura.

Assim, entendo que a alfabetizadora, para produzir conhecimento, precisa vincular os saberes específicos da alfabetização aos saberes pedagógicos do exercício da docência.

Smolka (1987) indica a relevância do processo discursivo na ação pedagógica do alfabetizador, assim como os movimentos de interação e de interlocução nas relações de ensino. Essa abordagem possibilitou compreender que tanto o alfabetizador quanto as crianças fazem parte do movimento de compreensão da alfabetização.

A contribuição de Nicolau (1987) focou no uso de cartilhas como recurso para alfabetizar. O autor entende que centrar-se na oralidade e ouvir indiretamente os interesses e as experiências das crianças faz com que os alfabetizadores alcancem o sucesso no ensino da língua escrita.

A análise realizada por Araújo (1993) propiciou constatar que a prática de alfabetizadores com crianças às margens da sociedade, mesmo por meio de métodos e procedimentos tradicionais, obteve sucesso, propiciando a alfabetização das

crianças envolvidas. Assim, ressalto como ponto fundamental a reflexão do alfabetizador sobre sua *práxis*, fundamentada em sua ação e resultados.

Em relação ao sucesso da prática, conforme o estudo de Araújo, isso se deve:

Ao compromisso e envolvimento do professor com seu trabalho; à visão diagnóstica, que permeou todo o processo ensino aprendizagem; a relação professor-aluno, baseada no respeito mútuo e na crença na capacidade de aprendizagem da criança, bem como à “disciplina”, considerada como condição para efetivar a aprendizagem; à interdisciplinaridade, que proporciona a natural confluência entre a leitura e a escrita; frequente leitura de textos para serem interpretados, bem como à leitura e interpretações das ordens escritas dos exercícios. (ARAÚJO, 1993, p. 124).

A leitura da criança e do alfabetizador é estudada por Carvalho (1996), que analisa os níveis de entendimento das crianças em relação ao uso e funções da escrita e como esse entendimento é trabalhado pelo alfabetizador no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a percepção do autor, a funcionalidade e os significados da leitura da palavra são historicamente construídos, assim como as concepções dos sujeitos referentes às diferentes leituras de mundo.

Compreende-se que a escrita é oriunda das vivências concretas das crianças. Esse entendimento é fundamental para o processo de apropriação da leitura da palavra. A alfabetização tem de contemplar, assim, esses fatores, tanto em relação ao conteúdo da alfabetização quanto metodologicamente. Os indicativos apresentados direcionam para uma “profunda descontinuidade entre o conhecimento da criança e as práticas escolares, o que dificulta ou impede uma efetiva alfabetização”. (CARVALHO, 1996, p. 111).

Seguindo esse pensamento, encontra-se o estudo de Stange (1997), que aborda a prática pedagógica como mediadora entre os conhecimentos cotidianos da criança (empíricos) a respeito da leitura e da escrita e a compreensão da linguagem escrita como conceito científico apoiado na teoria vygotskyana. O autor toma como categorias de análise a “mediação”, o sentido e o significado, indicando como resultado “uma relação muito próxima entre sucesso na apropriação da linguagem escrita contando com materiais gráficos no contexto extraescolar e possibilidades de

mediação entre alfabetizador e crianças com colegas em classe”. (STANGE, 1997, p. 201).

O fator da afetividade e sua relação com a aprendizagem é o foco do estudo de Panizze (2004), que analisou a importância das dimensões cognitivas e afetivas na aprendizagem, enfocando as relações no cotidiano de sala de aula. Esse estudo provoca a reflexão sobre as situações de conflito, as relações com o outro e com o conhecimento vivenciado, procurando recebê-las como possibilidade de questionamentos, os quais permitem a construção de uma relação pedagógica mais significativa.

A necessidade da leitura de Locatelli (1991) e Ferreira (1991) vem demonstrando a reflexão da prática alfabetizadora como processo de construção coletiva do conhecimento. O professor alfabetizador assume o papel de sujeito na construção de materiais para a sua formação e a formação do alfabetizando.

Trago para o texto abordagens de práticas alfabetizadoras estudadas na literatura: a prática pedagógica alfabetizadora centrada no alfabetizador, a prática alfabetizadora centrada na criança e a prática pedagógica alfabetizadora centrada na criança e no alfabetizador. O estudo dessas abordagens justifica-se pela compreensão de como a alfabetização vinha sendo compreendida; na sequência, proponho o entendimento dessa alfabetização a partir do “chão da escola”, centrada no alfabetizador e na criança, levando em conta as questões essenciais para a alfabetização.

Realizada a leitura dessas pesquisas, foi possível compreender o quanto o alfabetizador se coloca como o centro das questões e objetos de pesquisa, assim como é facilmente identificada sua responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da alfabetização.

Existem, contudo, diferentes abordagens no âmbito das propostas de alfabetização. Tratarei de algumas delas por considerar pertinente para o exercício de análise realizado. A primeira abordagem que trouxe para esse espaço é a centrada no alfabetizando.

É possível fazer a leitura, a partir desses estudos, que a importância da reflexão acerca da formação do alfabetizador bem como a clareza

do seu papel no desenvolvimento de processos educativos e currículo escolar capazes de alfabetizar crianças excluídas da sociedade torna-se uma questão central, pois supera a ideia de que não são capazes de aprender por determinação biológica, ideologia, diferença ou pobreza cultural. (ARAÚJO, 1993, p. 125).

A segunda abordagem a ser destacada é a abordagem que considera o alfabetizando e o alfabetizador enquanto centralidade da alfabetização.

O entendimento de que o sucesso ou insucesso na aprendizagem da língua escrita passa tanto pela prática pedagógica quanto pela criança é apontado por Silva, Smolka e Nicolau (1987), Araújo e Persona (1993), Carvalho (1996), Stange (1997) e Panizzi (2004).

A função social da alfabetização indica duas dimensões: como instrumento de produção da ignorância ou como construtora de conhecimento e prática eficaz de alfabetização.

Os estudos que indicam a prática alfabetizadora como instrumento de produção da ignorância fazem referência à existência de uma prática mecânica. Esse entendimento é compartilhado por Freitas (1987) e Contine (2011), que chamam a atenção para a forma de ensinamento da língua escrita, servindo como fortalecimento da produção da ignorância, concomitantemente, na maioria das crianças filhas de trabalhadores. Evidencia-se, nesse pensamento, a ausência do censo crítico e visão de totalidade por parte das alfabetizadoras das escolas públicas.

As considerações de Corazza, no seu livro referente o *Tema Gerador: Concepção e práticas* (1992) convidam-nos a repensar, ressignificar e reconstruir as práticas em alfabetização com base em um referencial teórico, compreendendo três dimensões: a) da educação libertadora com base em um projeto histórico; b) do paradigma construtivista-interacionista de alfabetização; e c) da abordagem psicanalítica filiada às teorias de Freud e Lacan. Esses autores apresentam uma contribuição referente à prática alfabetizadora que reproduz as desigualdades sociais, legitimando a submissão das classes trabalhadoras à ignorância.

Esse autor conduziu-me à reflexão sobre minha pesquisa, na qual defendia a superação das práticas alfabetizadoras em que a leitura de mundo era a questão fundamental e, conseqüentemente, o esquecimento do ensinamento da leitura da

palavra, aquilo que Fabris e Traversini (2013) vêm apontando como o esmaecimento dos conteúdos nos currículos escolares ou Sommer (1998) mostra como um excesso de ideologia nos conteúdos escolares.

Outro estudo encontrado na literatura é a prática da alfabetização como possibilitadora do conhecimento e como prática social, o que chamei aqui de abordagem alfabetizadora como construção de conhecimento. Essa visão está nos trabalhos de Moori (1987), Ávila (1989) e Locatelli (1991) e Ferreira (1991). Os resultados indicados por esses autores apontam que no trabalho com os alfabetizadores é que se dá a construção do conhecimento. Duas leituras podem ser feitas diante do que a autora diz: uma é a do próprio trabalho do alfabetizador, e a outra, do processo de releitura do alfabetizador referente ao processo cognitivo das crianças, uma vez que ele provoca mudanças no aproveitamento escolar de forma mais significativa. Essas leituras geram mudanças na prática do alfabetizador.

A compreensão da prática pedagógica que vai além do método é entendida como leitura de mundo. Pensar a prática alfabetizadora nessa direção exige uma releitura do trabalho do alfabetizador e, concomitantemente, a clareza do que essa prática pode provocar. Nessa compreensão, a prática alfabetizadora exitosa necessita ser problematizada, uma vez que não existe “abstrato”, estando relacionada a uma leitura de mundo. Ávila (1989) diz que uma prática alfabetizadora exitosa só pode ser caracterizada a partir de um universo relacional de significado referente ao homem, à sociedade e à educação.

O estudo de Ávilacaracterizou como prática exitosa de alfabetização aquela que interliga a leitura de mundo à leitura da palavra. Nos estudos de Locatelli (1991) e Ferreira (1991), encontro a importância da prática alfabetizadora como processo de diálogo entre pensamento e linguagem na construção do conhecimento. O alfabetizador assume o papel de sujeito responsável pela interação dialógica da criança com a leitura de mundo em paralelo com a leitura da palavra, não só com a intervenção verbal; já o modelo sociointeracionista é apontado por Ferreira (1991) como sendo um aspecto para o desenvolvimento da competência comunicativa na sala de aula, mas também a linguagem é vista como um elemento indispensável aos professores para atingirem os objetivos da alfabetização.

O estudo realizado a partir da bibliografia em torno da alfabetização possibilitou-me compreender as diversas dimensões do trabalho do alfabetizador. Os estudos que tratam da relação “teoria e prática”, dos saberes da experiência e dos processos de formação constituem-se em articuladores que, em alguns momentos, indicam para o campo da experiência docente como critério de validação da prática pedagógica, apontando a formação profissional como campo de apropriação dos conhecimentos necessários à prática pedagógica. Os trabalhos revisados que investigam a prática alfabetizadora e a relação teoria e prática são os de Costalonga (1992), Freitas e Frade (1993) e Figueiredo (2011). Os que focam na prática alfabetizadora e na experiência docente são os de Oppido (1988), Valete (1991), Persona (1993) e Silva (1993). Na direção da prática alfabetizadora e da formação, foram estudadas as investigações de Pereira (1997), Mourilhe e Freitas (1991) e Fernandes (2002).

A usual fala de que não deve existir indissociabilidade entre a teoria e prática apresenta-se como um dilema e pressuposto básico e, ao mesmo tempo, um desafio complexo à atividade do alfabetizador, pois teoria e prática se encontram em unidade indissolúvel, que só pode ser efetivada no campo da abstração (SCHMIDT, 1999).

Como toda ação humana, a ação pedagógica alfabetizadora pode constituir-se em ação imediata não pensada. Essa ação é assumida tradicionalmente como sendo uma ação utilitarista, mas também pode ser marcada por uma atividade consciente pensada e refletida.

Esse estudo remete às questões que discutem o dilema da unidade indissolúvel entre teoria e prática, está presente na dicotomia entre teoria e prática na formação de professores. Costalonga (1992), no estudo “alfabetização” da prática à práxis, identifica alguns “mitos”, no sentido de criações imaginárias utilizadas pelas alfabetizadoras como mecanismo de resistência à mudança. Esses mitos, segundo a autora, apresentam-se como

Tensões entre teoria/prática, entre o velho/novo que precisam ser compreendidas criticamente para que os professores reelaborem suas concepções e posturas, na educação e na sociedade [...] que a mudança é um processo que abarca múltiplos outros níveis micro e

macro-social e que se realiza no entrecruzamento de processos interintra-subjetivos na trama educacional e social em permanente tessitura. (COSTALONGA, 1992, p. 116).

O pensamento citado demonstra a resistência a mudanças investigada por Frade (1993), que oferece subsídios para compreender que a transformação do trabalho das alfabetizadoras se constitui a partir da base teórica. E é essa base que dá suporte para alterações na organização do trabalho da escola, na fala e na forma como o grupo se relaciona.

Os estudos de Frade (1993) apontam que as resistências encontradas se deram dentro de um grupo que trabalhava a partir de um modelo diferente, o que gerou conflitos. Diz o autor: “a partir da confrontação dos discursos e prática dos sujeitos, tenta desvendar os significados e representações criadas a partir das situações”, bem como “a explicitação do universo e dos sub-universos de significações demonstram, de certa forma, a lógica dentro da qual ocorrem a mudança e a resistência”. (FRADE, 1993, p. 331-332).

O estudo de Freitas (1993) contribui para a releitura da prática alfabetizadora, indicando ações para desenvolver o trabalho interdisciplinar. Aponta também a problemática da alfabetização em sua complexidade e níveis em termos teóricos e práticos, provocando a leitura das várias concepções de apropriação da leitura da escrita, as quais “indicam os aspectos filosóficos, psicológicos, metodológicos e ideológicos que fazem parte da opção teórico-metodológica”. (FREITAS, 1993, p. 130).

Diante do exposto, o autor (FREITAS, 1993) chama a atenção para os problemas que tínhamos com a alfabetização, que temos e infelizmente que ainda precisamos rever, que são a formação e a capacitação da alfabetizadora e a falta de compromisso por parte de uma política educacional.

Para Oppido (1988), o sucesso da alfabetização com crianças excluídas da sociedade não pode ser atribuído apenas ao fato de essas crianças terem tido experiências anteriores à escola, mas ao papel fundamental do alfabetizador no processo de ensino e aprendizagem e também à experiência do alfabetizador no que se refere à capacidade técnica, pedagógica, relacional de pensar e repensar a sua

própria prática, voltada ao respeito e à compreensão das diferenças individuais existentes na sala de aula. Para compreender a sala de aula a partir da prática do alfabetizador, Valente (1991, p. 22) estuda “a construção do saber utilizado pelo alfabetizador em sua prática pedagógica”. Diante disso, é necessário repensar as pesquisas e as práticas formadoras que negam os sujeitos que nelas atuam quando partem do princípio de que essas pessoas são apenas expectadores, receptores, aplicadores de reformas educacionais.

Persona (1993) estuda práticas exitosas em alfabetização e indica nessas práticas um elemento explicativo, a orientação recebida de professoras mais antigas, o que é reforçado por António Nóvoa quando diz que as professoras mais experientes devem relacionar-se com as professoras menos experientes. Os autores criticam os formadores dos cursos de formação básica e continuada, que, segundo eles, não preparam as professoras o necessário para o exercício do alfabetizador.

Os autores destacam dois fatores como indicativos para provocar o êxito na alfabetização: a autonomia científica do alfabetizador quanto à sua própria metodologia de ensino e o recurso didático e atividade como característica dominante na relação pedagógica que se estabelece entre alfabetizador e criança. Persona indica que as alfabetizadoras, apesar de alfabetizarem bem, têm uma concepção vaga e difusa da questão da alfabetização e descrevem sua visão de ensino no âmbito do primeiro ano do ensino fundamental. (PERSONA, 1993).

É notório que a prática alfabetizadora reflete um processo singular de apropriação, envolvendo a história de cada criança. Silva (1993) afirma que essas práticas se apoiam em um fazer fortemente estruturado, resistindo a qualquer proposta de mudança. Analisando os insucessos, referindo-se ao fato de que os programas de atualização e aperfeiçoamento não respeitam o saber fazer das alfabetizadoras, indica, ao mesmo tempo, a necessidade de ações coletivas capazes de expressar o projeto político-pedagógico da escola.

Nos estudos de Mourilhe (1991, p. 148), percebo que muitas alfabetizadoras possuem preconceitos ligados a uma visão ideológica que, por sua vez, está relacionada às vivências desde a sua própria alfabetização. Estas visões necessitam

ser ressignificadas, questionadas, problematizadas por meio de uma formação continuada e reflexiva.

Para Freitas (1993, p. 86), tanto a formação inicial das alfabetizadoras quanto a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação não apresentam subsídios teóricos e práticos que respaldem uma prática alfabetizadora na qual constem os conhecimentos essenciais para a alfabetização. Esse estudo possibilitou-me compreender a diversidade metodológica necessária para a alfabetização e, ao mesmo tempo, observar as alfabetizadoras em suas práticas como assessoras pedagógicas que mostravam possuir uma percepção bastante clara sobre o que é alfabetizar, embora não soubessem aplicá-la em uma sala de aula com diferentes crianças.

A pesquisa de Ferreira (1991) referente a uma experiência de pesquisa-ação e à formação continuada dos alfabetizadores dos anos iniciais do ensino fundamental trata com prioridade a construção do alfabetizador pesquisador. Segundo o autor, esse tipo de pesquisa possibilitou a releitura dos programas de formação dos alfabetizadores, na provocação para que releiam sua própria prática.

É importante citar os estudos desenvolvidos por Soares (2000) referentes ao estado da arte na alfabetização. A partir dos trabalhos apresentados, pode-se perceber que, em relação à problemática da formação das alfabetizadoras, não existe uma preocupação intensa no que diz respeito à formação inicial nem na continuada. Diante disso, destaco a necessidade da investigação nesse campo de conhecimento, uma vez que pensar a prática pedagógica e as experiências docentes sem relacioná-las à formação implica o risco de não visualizarmos elementos que constituem a prática pedagógica alfabetizadora.

3.3 Formação, alfabetização e trabalho coletivo

Outro aspecto relevante na proposta analisada é a questão do trabalho coletivo.

Herter (1988) apresenta um estudo referente à construção de uma cartilha para a alfabetização, elaborada por uma equipe de alfabetizadores. O autor aponta a falta

de entendimento dos alfabetizadores em relação à educação e à sociedade, bem como a inexistência de uma teoria que auxiliasse na construção da cartilha. Essa experiência indicou a necessidade de conhecer as teorias de Vygotsky e seus seguidores para melhor compreender os saberes necessários à prática docente.

Ainda nessa direção do trabalho coletivo, estudo as investigações de Arena (1991) e Cipriano (1991), em que ambos indicam o papel do especialista em educação como coordenador do trabalho coletivo nas escolas, bem como no processo de alfabetização na sala de aula. O autor Arena (1991) afirma que “o supervisor escolar deve propor a ruptura das funções que são tradicionalmente destinadas e colocar-se no trabalho coletivo com os professores, tendo como eixo teorias e práticas de alfabetização”. (ARENA, 1991, p. 54-55).

O estudo realizado por Cipriano (1991) relata a experiência de uma especialista e uma alfabetizadora num processo de busca de articulação teoria e prática, baseada no referencial de Emília Ferreiro. Indica o desafio da “[...] não transposição de teoria à prática, mas sim a reconstrução dessa prática”. Essa experiência aponta a necessidade de práticas de alfabetização de formação básica continuada de alfabetizadores e os saberes necessários à docência do alfabetizador; ainda, o trabalho coletivo constitui-se em uma experiência possível de construção de conhecimentos e saberes, mas não garante por si só a leitura de mundo e a leitura da palavra no processo da alfabetização, o que leva a pensar que outros aspectos envolvem o trabalho do alfabetizador, como as condições concretas de trabalho. A prática alfabetizadora continuará correndo o risco de constituir-se num ativismo utilitário desprovido de conhecimentos técnicos, pedagógicos, psicológicos e filosóficos conscientes por parte de quem está alfabetizando.

Para compreender alguns aspectos da formação das alfabetizadoras, é necessária atenção a algumas questões que perpassam essa formação e que, de acordo com Garcia (2011, p. 151), “devem ser revisitadas antes de – e até como ponto de referência para – uma discussão sobre uma especialidade em particular”.

Nesse sentido, aproximo-me da discussão proposta por Nóvoa (2011) quando diz que a formação de professores “[...] deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores

mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”. (NÓVOA, 2011, p. 53).

O autor apresenta também uma proposição sobre o que é ser professor:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2011, p.49).

O pensamento de Nóvoa (2011) implica a formação do professor alfabetizador no sentido de um esforço nas dimensões coletivas e colaborativas, em que os mais experientes contribuem com os iniciantes para as compreensões do ensinar e dos casos concretos de dificuldades.

A questão da formação continuada é também estudada por Gatti (2009), que contribui com a problematização desta pesquisa no sentido de reconceituar a formação continuada. A autora afirma que “a formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional”. (GATTI, 2009, p. 203). Entretanto, é preciso ter em mente que a formação continuada está relacionada também, e fortemente, à política de organismos internacionais que interferem na formulação das políticas públicas de diferentes países. (MAUÉS, 2003; SANTOMÉ, 1998; SANTOS, 1998; GATTI, 2008).

Diversos documentos internacionais enfatizam a importância da educação continuada para a formação dos docentes. De acordo com Gatti (2008), neles está presente a ideia de que professores não estão preparados para as exigências da nova economia mundial, daí a necessidade de formação constante.

A reflexão sobre a prática realizada pelos professores é uma estratégia que promove grandes efeitos na formação dos professores ao permitir que o professor se sinta parte de uma cultura de formação continuada, seja na legitimação, na ressignificação ou na superação de paradigmas, dificuldades e discursos tidos como verdades. A essa afirmação associa as vivências desenvolvidas no assessoramento

que presto às secretarias de educação e também a experiência da formação continuada no município de Chapecó no período de 1997 a 2004.

Carvalho e Simões (2002) e Manzano (2008) apresentam concepções sobre a formação de professores, e Pimenta (2002) também apresenta proposições interessantes. Trata-se de uma variedade de pesquisas e estudos que buscam conhecer o exercício da docência, as condições em que os professores trabalham, bem como a construção de sua identidade.

Esses estudos trazem perspectivas que consideramos professores como protagonistas do ato de ensinar, sujeitos e intelectuais capazes de produzir conhecimento, e não apenas aplicadores de métodos. São ideias que ganharam força em nosso país, pois essas características profissionais qualificam a ação docente por meio da valorização de sua cultura, aspecto importante para compreender o trabalho docente que o professor desenvolve.

As abordagens desses autores reconhecem, ainda, a prática individual e coletiva dos professores como lugar de construção de saberes; por conseguinte, de diferentes modos, demonstram a importância da prática reflexiva no trabalho docente. (NÓVOA, 1995, 2001; PÉREZ GÓMEZ, 1992; SCHÖN, 1995; ZEICHNER, 1993).

Outro exemplo de abordagem de formação continuada é a apresentada por Diniz (2000), que, assemelhando-se às dos autores anteriormente referidos, aponta para a constituição de um professor pesquisador. De acordo com o autor, “formação continuada aparece ligada à questão do professor pesquisador”. (DINIZ, 2000, p. 51, grifo meu). A leitura de obras desse autor contribui para uma conclusão em relação às mudanças ocorridas nas concepções de formações de professores no período de 1970 a 1990. É importante ressaltar a contribuição do autor no sentido dos diferentes momentos pelos quais passou a formação, pois, na década de 1970, teve ênfase o tecnicismo; já a partir do final da década de 1980 e início dos anos 1990, houve um redirecionamento para uma formação do professor pesquisador.

Apresento, ainda, alguns aspectos destacados por Silva (2001) no que se refere à formação continuada de professores. O autor afirma que “muitas das propostas relacionadas à formação continuada de professores apresentadas hoje por alguns

autores como inovadoras e avançadas tiveram sua concretização no Brasil na década de 60". (SILVA, 2001, p. 14). O pensamento do autor é base que justifica a escolha de minha pesquisa de campo, desenvolvida com as alfabetizadoras, expressão esta, da formação continuada, utilizada por Silva para comprovar ou argumentar a existência de uma cultura de formação continuada a partir do "chão da escola", ou seja, em parceria com os docentes, entendendo-os como sujeitos de sua formação.

Mencionei esses estudos sobre uma proposta de formação continuada de professores que têm nos conhecimentos específicos de alfabetização seu foco central, pois entendo que me ajudam a problematizar, analisar e descrever a experiência da Rede Municipal de Chapecó (1997-2004).

CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO CONTINUADA NO “CHÃO DA ESCOLA”: POSSIBILIDADES E TENSÕES DE UM PROCESSO PARTICIPATIVO NA EXPERIÊNCIA DE CHAPECÓ (1997-2004)

Neste capítulo, procuro situar e trazer um pouco da trajetória do município de Chapecó, locus da presente pesquisa, da Rede Municipal de ensino e da formação continuada, tratando de suas questões históricas, geográficas, econômicas e sociais. Em seguida, apresento elementos sobre a Rede Municipal de ensino e, na sequência, sobre a formação continuada das alfabetizadoras do município de Chapecó. Apresento também as escolhas que fiz para a constituição do caminho teórico-metodológico desta pesquisa de tese.

4.1 Caracterização do município de Chapecó

Onome do município tem origem, conforme o panorama histórico dos Gestores Municipais de Chapecó (2014), em vocábulo *Kaingang*, com ampla gama de interpretações de seu valor semântico. Das principais interpretações, cito *chapéu de cipó*, *põe no chapéu* ou *chapadão alto*. Conforme consta no Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal de Chapecó, o nome *Chapecó* originou-se da fusão dos termos *echa*, *apêe gô*, que significam *onde se avista o caminho da roça* na língua *Kaingang*, denominação oficializada na emancipação do município, em 25 de agosto de 1917.

O município de Chapecó situa-se na região Sul do Brasil, mais especificamente na Microrregião Oeste de Santa Catarina, na Grande Fronteira do Mercosul.

Quanto à colonização de Chapecó, os primeiros contatos de colonizadores em terras desse município deram-se com a migração de paulistas. O processo intensificou-se com a doação e venda de terras a companhias de colonização pelo governo. Das colonizadoras, destacou-se a Empresa Colonizadora, fundada por Ernesto Francisco Bertaso e pelos irmãos Agilberto Atílio e Manoel dos Passos Maia, em 1918, e instalada, com seu escritório, no antigo povoado de Passo dos Índios. As principais atividades voltaram-se ao extrativismo.

Sobre os principais pontos turísticos de Chapecó, é possível mencionar o Aeroporto Serafim Enoss Bertaso, o Balneário de Águas Termais, a Capela São Carlos-Colônia Bacia, a Casa do Artesão, a Catedral Santo Antônio, o Centro de Cultura e Eventos Plínio Arlindo de Nes, o Centro de Informações Turísticas, o Centro Público de Economia Solidária, o Ecoparque, a Feirinha do Calçado- Artesanato Chapecoense, a Galeria DalmeMarie GrandoRauen, a Gruta de Sede Figueira, o Memorial Paulo de Siqueira, o Mercado Público Regional, o Mirante da Ferradura, o Monumento *O Desbravador*, o Museu da Cultura Italiana, o Museu de História e Arte de Chapecó/Prédio Histórico da Prefeitura, o Museu Tropeiro Velho, a Náutica Faé, o Parque das Palmeiras, o Parque de Exposições Tancredo de Almeida Neves, o Parque Palmital, a Praça Coronel Bertaso, o Terminal Rodoviário Raul Bartolomei, a Trilha do Pitoco e, igualmente, o Vale do Rio Uruguai.

Apresento nesta seção um pouco da trajetória da educação do município de Chapecó, conforme informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação (2005), por meio do documento intitulado *Debate e efetivação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Rede Municipal de Ensino de Chapecó* do ano de 1997. Ao explicitar alguns aspectos do município onde realizei a presente pesquisa, explico, a seguir, o porquê do recorte cronológico.

O município de Chapecó (SC), no período de 1997 a 2004, para atender à demanda de seus alunos no que concernia à educação infantil, contava com 35 Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs), sendo a maioria urbana, com um no meio rural, dois em áreas indígenas e mais 11 CEIMs contíguos a Escolas de Educação Básica Municipais (EBMs). Os CEIMs atendiam alunos desde o berçário até a pré-escola. O município também possuía 10 EBMs no perímetro urbano e 12 EBMs da educação do campo, além de cinco Centros de Educação Infantil Comunitários (CEICs).

Quanto à caracterização dos educandos, eram alunos da educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na educação infantil, inicialmente, era ofertado o berçário para crianças de zero a dois anos de idade. No maternal, eram atendidas crianças de dois a três anos. No pré-escolar, as crianças de quatro a cinco anos eram atendidas. Já o ensino fundamental era composto de

crianças do primeiro ao nono ano, sendo acrescido da Educação de Jovens e Adultos-EJAe/ou educação especial.

No aspecto socioeconômico, a parcela de alunos advinha de bairros que constituíam o próprio município, com a maioria de alunos sendo proveniente da área urbana, filhos de pessoas de baixa renda: pais autônomos, comerciários, diaristas, funcionários de agroindústrias, empregadas domésticas, além de um grupo de filhos de agricultores que frequentavam as escolas do campo. As famílias apresentavam diversidade em sua composição.

Nas escolas da educação do campo, a diferenciação das demais escolas regulares era que o ensino se voltava especificamente às características locais da comunidade. Como os alunos eram oriundos de famílias de pescadores, indígenas, agricultores, e havia um número reduzido de estudantes, o ensino pré-escolar era ofertado em salas multisseriadas, com o apoio de um professor de Pedagogia, um professor de Educação Física e outro de Arte.

Por fim, convém destacar a educação especial, a qual propunha a inclusão de alunos com alguma deficiência nas modalidades de ensino, em conformidade com a legislação.

Apresento a seguir alguns dados estatísticos relevantes para a compreensão da educação e da configuração do ensino do município de Chapecó, com ênfase no recorte cronológico de 1997 a 2004 (com variáveis descendentes e ascendentes). Para tanto, utilizei informações contidas nos *Dados estatísticos da educação municipal de Chapecó*, publicados pela Secretaria Municipal de Educação (2004) e também na Revista IBAM (Instituto Brasileiro de Administração Municipal, bimestre jan./fev. 2001). Assim, procurei apresentar aspectos da estrutura, do funcionamento e da dinâmica escolar da Rede Municipal de Chapecó, bem como descrever as práticas de gestão do município no período pesquisado.

4.2O papel do governo municipal

O projeto de formação continuada construiu-se sobre possibilidades e desafios. A análise do Caderno de Área e das entrevistas permitiu-me compreender o

que constituiu o projeto de formação continuada das alfabetizadoras no período analisado.

Apresento a seguir a concepção de formação continuada que orienta esse projeto, trazendo considerações sobre o papel desempenhado pelos diferentes participantes, e caracterizo algumas das alternativas encontradas para a sua implementação. Finalmente, com base em avaliações feitas pelas alfabetizadoras participantes da formação continuada, discutirei as oportunidades de aprendizagem para os sujeitos envolvidos no projeto e as possibilidades de mudanças nas práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas em salas de aulas da região.

Falar sobre o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais que trabalham na Rede Municipal de Ensino não é tarefa fácil. Nos últimos anos, é crescente o debate sobre o assunto. A formação continuada de alfabetizadoras gera muitos questionamentos e levanta polêmicas, pois há uma necessidade de reorganização das estruturas escolares e da cultura da formação continuada.

O projeto de formação continuada, assim como outros programas de formação continuada desenvolvidos no país, como algumas pesquisas já anunciam sobre propostas que se pretendem emancipadoras, libertadoras, parte do princípio de que os professores são atores fundamentais no processo de mudança educacional e de que a Universidade deve buscar divulgar e socializar os conhecimentos produzidos em pesquisas e estudos, colaborando, assim, para o aprimoramento desses profissionais. Outro princípio é o de que é necessário envolver diferentes profissionais do sistema de ensino (supervisores, administradores, técnicos) nos processos de formação.

A formação continuada é orientada pela compreensão de que a aprendizagem dos participantes se potencializa pela ampliação do espaço de discussão para troca de experiências, estudo, exposição de ideias e dúvidas. Acredita-se, ainda, que as possibilidades de aprendizagem por parte das alfabetizadoras serão potencializadas se o processo de formação apresentar propostas pedagógicas para serem desenvolvidas e exploradas pelos professores junto aos seus alunos.

A reflexão sobre essa intervenção pedagógica, orientada a partir dos procedimentos de ensino cotidianamente desenvolvidos em sala de aula, oferece condições efetivas de cotejamento entre os aspectos teóricos e metodológicos. No espaço coletivo dos encontros presenciais é, pois, possível identificar e compartilhar as dificuldades na condução dos trabalhos em sala de aula e as alternativas criadas para superar essas dificuldades ou que poderiam ser desenvolvidas nesse sentido.

Finalmente, outro princípio importante que orienta o projeto de formação é o de que as mudanças significativas das práticas pedagógicas não ocorrem abruptamente. O processo de formação precisa ser sistemático e mantido por um tempo prolongado, oferecendo oportunidades para que os participantes possam reexaminar suas experiências de trabalho e organizar seu processo de aprendizagem profissional num contexto de relações em que os sujeitos formam uma rede de apoio para novas aprendizagens.

4.3 Sobre as ações da formação continuada em Chapecó 1997-2004: percepções de uma pesquisadora envolvida com o processo

Decidi assumir o risco da pesquisadora que analisa o processo que viveu e pelo qual tem um profundo respeito e, de certa forma, uma ligação amorosa. Mesmo correndo esse risco, optei por contar como percebi esse processo e porque decidi analisá-lo. Isto pode não apenas contribuir para repensar o processo de formação de professores em Chapecó, mas constituir pistas importantes para repensar a formação continuada em processos semelhantes.

Abordo aqui as condições produzidas na inter-relação entre os diferentes agentes participantes do Projeto, os quais assumiram papéis variados. São supervisores, alfabetizadoras efetivas e alunos das séries iniciais de escolas públicas municipais, das zonas rural e urbana, técnicos da secretaria municipal e alfabetizadoras. Cada um desses participantes assume responsabilidades diferenciadas: professores, supervisores e técnicos das superintendências estão envolvidos nas atividades de formação continuada, coordenadas pelos professores. A estes últimos, cabe também a elaboração das propostas pedagógicas a serem

discutidas nos encontros e exploradas pelos professores, em suas salas de aula, com alunos do Ciclo Inicial de Alfabetização.

Uma pedagogia da liberdade, como a que Paulo Freire nos propõe, tem suas exigências, e a primeira delas é exatamente o reconhecimento dos privilégios da prática. E este é particularmente o caso quando a própria elaboração teórica, em sua abertura à história, ilumina a urgência da alfabetização e da conscientização das massas neste País, em que os analfabetos constituem a metade da população e são a maioria dos pauperizados por um sistema social marcado pela desigualdade e pela opressão.

A inserção no campo da investigação com bases teóricas permitiu-me caracterizar duas grandes categorias: a dimensão da formação das alfabetizadoras como prática social e cidadã e o comprometimento dos aspectos cognitivos na prática da sala de aula.

Nesse contexto, entram os olhares da produção na área da alfabetização, do Caderno de Área escrito pelo coletivo de professores e dos questionários respondidos por cinco alfabetizadoras. Com essas contribuições, visualizo o professor alfabetizador na e da escola. Então, procuro apresentar alguns aspectos que estão presentes na proposta da formação continuada das alfabetizadoras de Chapecó, onde destaco a formação centrada na dimensão cidadã como prática social e a dimensão cognitiva sofrendo fragilidades.

Em outros momentos, os professores em processo de formação responsabilizaram-se pela formação de outros professores de seu município. Em algumas escolas dos 64 cursistas, esse trabalho de formação em rede envolveu mais de dois professores, inclusive estendendo-se para professores de turmas do Ciclo Complementar. Estima-se que em torno de 170 professores foram envolvidos nesse processo de estudo em suas escolas. Ao trabalharem com seus colegas, esses professores desenvolveram as oficinas nos encontros de formação, apresentaram e acompanharam a implementação das propostas pedagógicas do projeto de formação continuada da Rede Municipal de Chapecó e discutiram os textos que foram objeto de estudo nos encontros. Tanto o trabalho junto a esses

professores quanto as atividades desenvolvidas em sala de aula são retomadas para análise nos encontros presenciais.

Os encontros entre os educadores da rede são alternados com estratégias de formação. Inicialmente, foi planejada a realização da parte presencial de formação com atividades mensais. Um dia por semana, a equipe da secretaria de educação avaliava o processo de formação.

Uma das principais características da proposta de formação continuada nesse período refere-se à importância dada à alfabetização num sentido mais ideológico, fixada numa dimensão comportamental, pois se percebeu que os aspectos cognitivos mostravam-se fragilizados nos dois ciclos do primeiro segmento do ensino fundamental. A avaliação do SAEB mostrou que o desempenho dos alunos de 5ª série na área da alfabetização (escrita e leitura) foi insuficiente (SAEB, 2013), o que supunho ter fragilizado a natureza instrumental da alfabetização para o aprendizado dos demais conteúdos escolares.

Assim, uma das ações implementadas pela Secretaria de Educação na formação das alfabetizadoras foi a centralização nas questões sociais da alfabetização, que se pretendiam dizer emancipatórias e libertadoras. Considera-se que problematizar essas questões pode contribuir para o debate sobre a formação continuada de alfabetizadoras e sobre o ensino da leitura e escrita nas escolas públicas do país, já que este depende, da superação de velhos modelos, incapazes de responder satisfatoriamente aos desafios que são enfrentados no cotidiano das escolas.

Como o objetivo de verificar como se deu a formação continuada de alfabetizadoras no período de 1997 a 2004, foram coletados, a partir de um questionário, depoimentos das alfabetizadoras sobre as ações desenvolvidas nesse período. O instrumento foi criado com base nos seguintes aspectos: os sujeitos envolvidos no projeto, papéis e parcerias; o tempo presencial e as atividades desenvolvidas nos encontros de formação; o material didático utilizado como meio para as aprendizagens; as relações entre formadores e formandos; a prática de sala de aula como objeto de reflexão.

A pesquisa torna-se significativa porque é principalmente no confronto com a realidade social e escolar que conhecemos os problemas, que temos dúvidas sobre como agir, que nos surpreendemos com o inesperado – justamente aquelas situações que nos levam a formular perguntas e a buscar respostas, ou, em outros termos, justamente aquilo que nos leva (ou deveria nos levar) a fazer pesquisas e investigações que possam contribuir para a sociedade e para as práticas de grupos sociais ou profissionais.

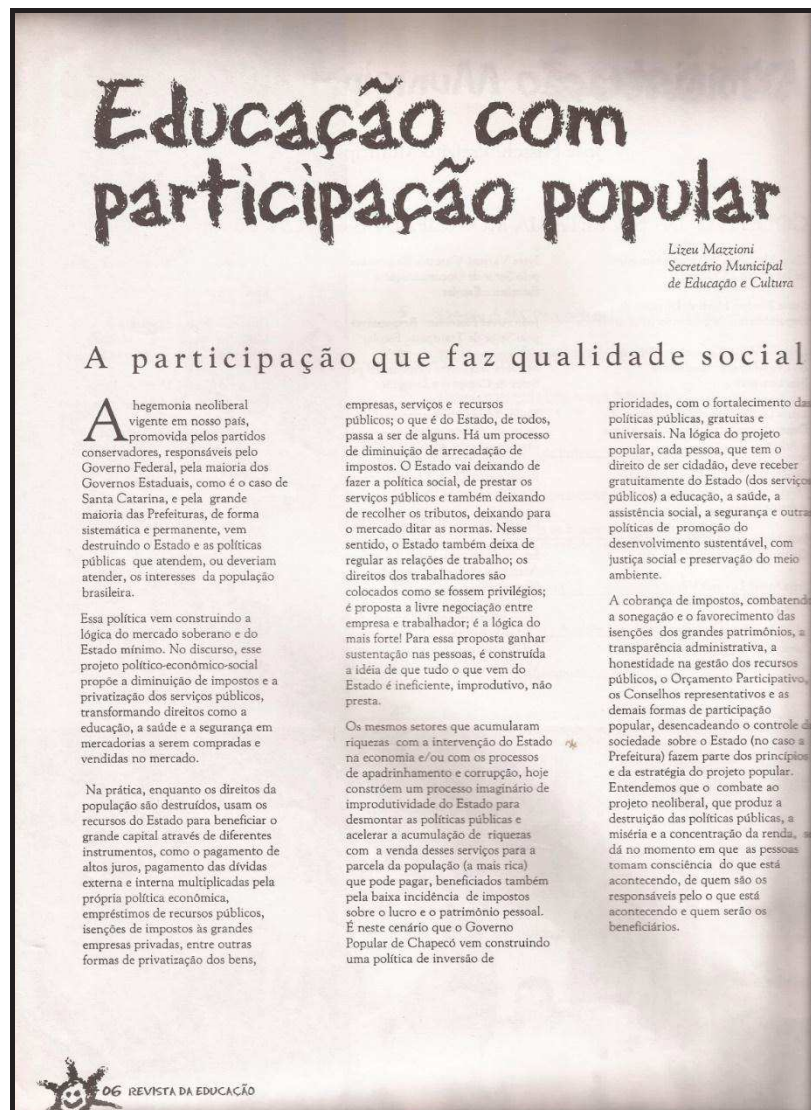
A formação de alfabetizadoras, sobretudo a continuada, necessita ocorrer de modo compartilhado entre a universidade e a escola. Quando nos envolvemos com a formação continuada de docentes, envolvemo-nos também com o conjunto de dimensões em que os docentes estão inseridos: seu salário, sua família, sua vida, seus alunos, seus materiais de ensino, suas crenças, suas descrenças, suas esperanças, suas ambições, seus preconceitos, seus sucessos e seus fracassos.

Com esse princípio, de forma coletiva, com ação do poder público e participação popular, a Secretaria de Educação Municipal, com a gestão democrática e popular, propôs-se a construir uma política de educação com qualidade social, com perspectiva de acesso, permanência, aprendizagem, avanços nos estudos e conclusão de crianças e adolescentes, um programa que viabilizava o acesso de milhares de jovens e adultos maiores de 15 anos ao processo de alfabetização e conclusão do ensino fundamental.

Na Rede Municipal de Chapecó, no período analisado, a educação e a cultura eram propagadas, e acreditava-se que contavam com a participação efetiva dos professores, dos pais, dos alunos e dos servidores das escolas e centros da educação infantil, desenvolvendo seminários, conferências, encontros de estudo e fóruns de deliberação coletiva em que se pretendia viver e propagar uma forma de viver com a democracia, a cidadania, o trabalho coletivo e a autonomia como diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico, inclusive como espaço privilegiado de construção de conhecimento, participação e cidadania ativa. Se a educação é um direito dos cidadãos, também é um direito a participação na definição dos princípios, objetivos e fins da educação.

Diversos instrumentos foram viabilizados para a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da educação municipal de Chapecó. Dentre eles, destacam-se as Conferências Municipais de Educação, realizadas em 1997, 1999 e 2003; seminários temáticos; fórum de dirigentes; orçamento participativo; eleições diretas de diretores, com apresentação de plano de trabalho; coletivos de professores; e avaliação emancipatória, com a participação de toda a comunidade escolar. Esses espaços e processos pretendiam possibilitar a educação como um bem coletivo e um direito fundamental, como podemos observar em reportagem da *Revista da Educação*, publicada pela Prefeitura Municipal de Chapecó:

Figura 1 – Reportagem sobre a participação popular



Fonte: *Revista da Educação* (Prefeitura de Chapecó-SC, 2000).

Em 1997, foi aprovado o sistema municipal de ensino, bem como a eleição dos conselhos escolares a partir de 1998 até 2004, eleição de diretores escolares em 1998 e dos membros do Conselho Municipal da Educação e dos conselhos escolares. Esses são exemplos de um exercício que o município de Chapecó realizava, juntamente com a metodologia de ensino abordada nas escolas, que tinha como base o tema gerador, embasado no pensamento de Freire (1980), em que o currículo escolar é construído a partir das representações da comunidade onde a escola está inserida, resgatadas pela pesquisa participativa.

A proposta foi um Projeto Interdisciplinar via tema gerador, compreendido como um processo de formação permanente e coletiva das alfabetizadoras, envolvendo toda a comunidade escolar, na perspectiva de buscar a superação da dicotomia entre teoria e prática a partir dos conflitos e contradições vivenciados no contexto da escola pública. A participação contextualizada dos sujeitos na construção de suas práticas pedagógicas é uma exigência política, epistemológica e sociocultural para a qualificação do fazer educativo nos diferentes momentos do processo de construção curricular: desde a caracterização das dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola convencional até o momento de preparação de atividades pedagógicas para a sala de aula, sendo estas organizadas a partir da seleção de falas significativas da comunidade - temas geradores sistematizados em redes de relações que procuram, dialeticamente, articular diferentes dimensões da realidade sociocultural - e recortes pertinentes do conhecimento universal sistematizado, realizados pelos educadores das diferentes áreas do conhecimento.

A organização do trabalho das escolas passa a ser em ciclos de formação. A implementação de ciclos de formação possibilitou melhorias significativas nos dados da educação do município. Dessas melhorias, destaca-se a acentuada diminuição do número de alunos por turma, por exemplo. No primeiro ciclo, percebeu-se a apropriação da leitura e da escrita por um número significativo de alunos já nos seis anos (cerca de 50%). Já aos sete anos, em média, 79% de alunos estavam alfabetizados, chegando-se ao final do primeiro ciclo com aproximadamente 95% de alunos alfabetizados, de acordo com um documento informativo do município⁸. Salienta-se

que, aos alunos que não conseguiam construir as aprendizagens necessárias até o término de seu ciclo, eram oferecidos atendimentos diferenciados em turmas de progressão. Durante o ciclo, em diferentes anos, foram organizadas atividades diferenciadas e atendimentos especializados.

Outros avanços percebidos nesse período são o número de alunos concluintes do ensino fundamental, que praticamente dobrou no final do terceiro ciclo, diminuindo, dessa forma, gradativamente a exclusão (ver Quadros 1 e 2), e o aumento do número de professores na Rede Municipal- de 769 professores do ano de 1997, chegou-se a 1.154 em 2004 (ver Quadro 3).

(

2003	1º ano 1º ciclo	1420
	2º ano 1º ciclo	1.656
	3º ano 1º ciclo	1.425
	Total	4.501
2004	1º ano 1º ciclo	1.505
	2º ano 1º ciclo	1.355
	3º ano 1º ciclo	1.573
	Total	4.433

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da SMED (2004).

Figura 2 - Dados do número de professores



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da SMED (2004).

Em 1993, o índice de evasão escolar era de 12,11%, baixando em 2003 para 1,05%. A reprovação, que em 1993 era de 19,26%, no final de 2003, chegou a 6,01%. Considerando-se que todos os alunos avançaram para as turmas de progressão, a reprovação foi zero. De 10 escolas que ofereciam o Ensino Fundamental completo em 1996, o número foi ampliado para 20 em 2004. É preciso levar em consideração também os efeitos da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL,1996)a partir desse período.

A avaliação emancipatória constituiu um processo permanente de participação dos professores, pais e alunosna construção da qualidade da educação da Rede Municipal de Chapecó, superando a avaliação classificatória, centrada em notas e como instrumento de poder do professor.Até 1997, a avaliação no município de Chapecó era classificatória, seletiva. Por conseguinte, era eliminatória, ou seja, não respeitava o ritmo do aluno, não respeitava o seu desenvolvimento e era centrada na nota, em provas, sem a preocupação da construção significativa do conhecimento pelo aluno.

A partir de 1997, avaliou-se a proposta de aprendizagem, apontando-se alguns aspectos de avanços e melhorias na maneira de avaliar. Assim, a avaliação passou a ser permanente e continuada, coletiva, dialogada com os alunos. Uma nova cultura de avaliação construiu-se pela observação e pelo acompanhamento permanente no planejamento coletivo dos professores. Na sala de aula, em avaliações individuais e coletivas de alunos, os professores, pais e alunos participaram de maneira coletiva das decisões.Buscou-se, nesse período, fazer da avaliação um processo de diagnóstico, registrado em relatórios, priorizando avanços e dificuldades, com crítica de uma dada realidade, visando à sua transformação e servindo de orientação para a organização e reorganização do trabalho escolar.

A partir da concepção de educação popular, visava-se a oferecer a toda a população uma educação com qualidade social, como um instrumento de formação de sujeitos, que se fazia a partir do estudo da realidade, com ações para a superação de problemas existentes na comunidade.

A proposta do período de 1997 a 2004 da Secretaria de Educação de Chapecó investiu em cinco questões fundamentais⁹, considerando mudanças significativas para aquele período:

- a) Proposta pedagógica baseada na metodologia do tema gerador, como já citado anteriormente, construindo práticas escolares a partir da pesquisa de campo e das falas dos alunos, dos pais e do conjunto da comunidade onde a escola está inserida, trabalhando-se, em sala de aula, conteúdos e/ou conhecimentos que são significativos para a vida do aluno;
- b) Aprendizagem dos alunos com aproveitamento de investimentos públicos;
- c) Redução da evasão escolar na Rede Municipal para 2.8%, sendo que a taxa, no Brasil, na época, era de 9.8% e de 4% no Estado de Santa Catarina;
- d) Superação da reprovação escolar, que tinha uma média de 10% no Brasil, número bem superior ao do município de Chapecó;
- e) Organização do ensino por ciclos de formação com base em proposta de avaliação emancipatória.

A reprovação teve uma reconfiguração no município nesse período. Em vez de serem reprovados, os alunos que tinham dificuldade de aprendizagem e não apresentavam condições de acompanhar a turma de sua idade, ao final de cada ciclo, constituíam turmas de progressão e recebiam atendimento diferenciado, com outras condições e propostas pedagógicas, visando à superação das dificuldades para poderem retornar à turma adequada à sua faixa etária. A partir da avaliação do ano 2000, em resultados estatísticos, do total de 4.004 alunos do primeiro ciclo (6, 7 e 8 anos) – chamado de primeira infância, de acordo com documentos de formação do município –, 208 (5,19%) foram avaliados sem condições de avançar com a turma de sua idade; dos 4.105 alunos do segundo ciclo (9, 10 e 11 anos) – chamado de pré-adolescência –, 318 (7,74%) foram avaliados sem condições de avançar com a turma de sua idade; e, do total de 2.125 alunos do terceiro ciclo (12,13 e 14 anos) – chamado de adolescência –, 35 (1,65%) foram avaliados sem condições de avançar com a turma de sua idade. Ou seja, do total de 10.639 alunos dos três ciclos, 673 (6,32%) foram avaliados sem condições de avançar com as turmas de sua idade e, no ano seguinte, 2001, receberam atendimento diferenciado, com diferentes condições didático-pedagógicas para superarem as dificuldades de distorção de idade/série que, no Brasil, era de 44% e, em Santa Catarina, de 24,8%. Em Chapecó, esse número foi quase zerado, porquanto todas as crianças de 6 a 14 anos frequentaram o ano escolar

na idade correspondente, tendo sido amplamente divulgado nas publicações da Prefeitura de Chapecó que nesse período as crianças tiveram acesso, permanência e bons resultados avaliativos. Observemos no material abaixo:

Figura 3 – Reportagem com dados sobre a reprovação escolar



Documentos publicados pela Secretaria de Educação indicam uma pesquisa realizada pela agência de pesquisas Perfil e divulgada no jornal *Diário Catarinense* no dia 18 de dezembro de 2000, que aponta a Educação Pública Municipal de Chapecó como a melhor de Santa Catarina. Nessa pesquisa, as pessoas entrevistadas eram solicitadas a dar uma nota de zero a 10 para os serviços prestados pelas prefeituras das 100 maiores cidades do Estado. A educação pública oferecida pelo governo de Chapecó, por meio da Secretaria de Educação, recebeu a média 7,7, ficando com a melhor nota de todo o Estado.

Igualmente, a *Revista do Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM)*, na edição de janeiro/fevereiro, apresentou como destaque uma reportagem de seis páginas sobre a política de educação de Chapecó. Dentre os aspectos destacados, foi evidenciada a formação continuada dos educadores. Chapecó ficou entre os cinco melhores municípios brasileiros no aspecto *educação*, tornando-se referência de Política Municipal de Educação.

Pela avaliação do Instituto Nacional de Estatística (INEP; MEC; UNICEP), nos anos de 2000 a 2004, a Rede Municipal de Chapecó esteve entre os 5% das melhores políticas. A avaliação compreende o período de 1998, 1999 e 2000, considerando-se os seguintes fatores:

- a) Produtividade: no quesito de aprovação, reprovação e evasão escolar;
- b) Corpo docente: grau de formação e profissionalização;
- c) Relação percentual do corpo docente/discente: número de alunos por professor;
- d) Ampliação da rede física de escolas.

A experiência da Rede Municipal de Chapecó foi destaque estadual e nacional em várias oportunidades, como se pôde observar com o prêmio de incentivo ao Ensino Fundamental em 1998, quando Chapecó ficou entre as 15 melhores experiências do Brasil, como relatado pela professora Claurinice Suzbach sobre avaliação descritiva da Rede Municipal de Ensino. No dia 16 de agosto de 2002, a Secretaria de Educação recebeu a medalha de mérito em Gestão Educacional Anísio Teixeira, a ser concedida pela coordenação do Congresso Latino-Americano de

Educação, que aconteceu na cidade de Porto Seguro, na Bahia. A reportagem está registrada no MEC.

Nesse período, o modelo de avaliação sofreu significativas mudanças: a proposta foi construída a partir das ideias de avaliação participativa e emancipatória. Observemos no material a descrição sobre a avaliação retirada do Caderno de Área:

Figura 4 – Descrição sobre avaliação no Caderno de Área

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: (Análise do contexto) A avaliação diagnóstica é construída a partir da pesquisa constante com aluno e comunidade; é diária e tem como ponto de partida a realidade dos diferentes sujeitos e seus contextos.

AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA E DEMOCRÁTICA: (Processo de participação) Avaliação participativa, coletiva e democrática é um processo que busca dialogar com alunos, pais, professores e direções, garantindo assim, a interação da comunidade escolar. Respeita as individualidades, constrói nas relações um espaço democrático e solidário, através do compromisso com o grupo, aproxima os diferentes sujeitos.

AVALIAÇÃO NA TOTALIDADE E REFLEXIVA: (Plano epistemológico) Através da pesquisa participante sócio-antropológica e da pesquisa ação, busca-se conhecimentos pertinentes em todas as áreas, que se organizam a partir das diferentes níveis do desenvolvimento humano (ciclos e EJA). O sujeito é considerado em todas as dimensões: **Psicológico:**(nível do desenvolvimento humano, como a criança, o adolescente e o adulto aprendem); **Social** (são as diferentes interações na sociedade, nas diferentes organizações sociais, está na dimensão do contexto, trazendo presente as origens dos problemas vividos) e **Cultural** (nas relações coletivas e sociais as pessoas representam o mundo, constroem sentidos e significados para as coisas). O conhecimento deve possibilitar a praxis, ou seja, (ação-reflexão-ação), na busca da superação dos problemas vivenciados.

AVALIAÇÃO LIBERTADORA, EMANCIPATÓRIA E TRANSFORMADORA: (Transformar o contexto) A avaliação transformadora possibilita, a partir da prática dos sujeitos, elevar seu nível de conscientização, Com a participação nas diferentes organizações e movimentos sociais de caráter popular, comprometendo-se com um mundo que construa a justiça social, dividindo os bens produzidos coletivamente, humanizando as relações sociais, em que os diferentes sujeitos sejam protagonistas da história do seu tempo.

Fonte: Caderno de Área de Alfabetização (1997).

4.4 Estratégias para analisar a experiência de Chapecó (1997-2004): o percurso teórico-metodológico

Na presente seção, invisto esforços para mostrar o percurso teórico-metodológico percorrido no desenvolvimento desta pesquisa, em que o tema proposto foi a formação continuada de alfabetizadores e o recorte realizado teve como foco a proposta de formação continuada de alfabetizadoras da Rede Municipal de Chapecó (1997-2004).

O corpus de análise da pesquisa constitui-se do questionário respondido por cinco professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Chapecó no período analisado, bem como de materiais produzidos no contexto da proposta de formação continuada.

Analisei documentos publicados pela Secretaria de Educação de Chapecó (1997-2004), entre eles, a *Revista de Educação* (CHAPECÓ-SC, 2000) e o Caderno de Área escrito pelo coletivo de alfabetizadoras. Também compõe o corpus analítico o questionário (ANEXO 1) realizado com cinco professoras alfabetizadoras.

Vale ressaltar que, no período em que atuei como alfabetizadora dos anos iniciais do ensino fundamental, a prática pedagógica possibilitou-me o envolvimento por meio de observações diretas e, em algumas situações, a participação ativa na reelaboração do PPP da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó; dessa forma, tive fácil acesso ao acervo documental, bem como ao Caderno da Área de alfabetização e ao Plano Municipal de Educação (PME).

participativo? Quais os sentidos atribuídos pelas alfabetizadoras às experiências vivenciadas nesse período? Que efeitos na alfabetização a prática alfabetizadora no sentido da emancipação proposto por Freire, produziu neste período?

CAPÍTULO 5 - EDUCAÇÃO POPULAR E FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ (1997-2004): TENSIONAMENTOS A PARTIR DO “CHÃO DA ESCOLA”

Neste capítulo, apresento o exercício analítico produzido a partir do investimento nas leituras e manuseio do material empírico desta pesquisa, que investigou as experiências vivenciadas na proposta de Educação Popular da Rede Municipal de Chapecó no período de 1997-2004.

Para capturar os sentidos que foram atribuídos pelas alfabetizadoras, serviram como materialidade empírica o Caderno de Área produzido no âmbito da experiência de formação continuada já referida e os questionários respondidos por cinco alfabetizadoras que participaram da proposta formativa daquele período. Também foram consultados o Projeto Político-Pedagógico e as revistas publicadas pela Prefeitura de Chapecó com relatos do trabalho realizado a partir da proposta de Educação Popular.

Considero pertinente, neste momento, apresentar os princípios e pressupostos que orientaram o fazer prático do professor alfabetizador, buscando, ao mesmo tempo, um distanciamento político-epistemológico que permitiu, no exercício analítico realizado, indagar aos agentes da prática no exercício de sua profissão, na práxis, os sentidos atribuídos às experiências formativas vivenciadas no período analisado.

Para construir uma educação de caráter popular, repensar a organização das escolas, as relações sociais, as estruturas de poder, o sistema de avaliação, a organização do conhecimento, a educação em si, foi necessário repensar a cultura, os valores e as concepções dos professores.

O trabalho coletivo na Rede Municipal de Chapecó concretizou-se com a união de forças comprometidas na construção de um projeto, o que possibilitou o “trabalhar juntos”, socializar ideias e práticas comprometidas com a transformação de um contexto. O trabalho coletivo requer uma construção de relações democráticas

em que o sujeito, sem perder sua individualidade, se constrói com e no grupo. O compromisso com um projeto coletivo requer que pensemos juntos “as ações”.

Uma autorreflexão coletiva acompanhava a proposta de formação continuada da Rede Municipal de Chapecó. Investigar se ocorreram efetivamente as transformações de uma perspectiva individual para uma perspectiva coletiva desejadas na formação se faz importante para que possamos avançar nesses processos. Assim, algumas perguntas instigaram a realização da pesquisa: quais diferenças observamos na proposta de formação? Qual foi o ponto de partida da proposta? O alfabetizador foi um sujeito ativo desse processo de formação? Como foi a participação dos diferentes segmentos? Qual o lugar do conhecimento, dos conteúdos específicos da alfabetização, nesse fazer proposto à professora?

A cada nova proposta, é preciso modificar aspectos da cultura organizacional da escola, o que significa o enfrentamento de conflitos e obstáculos em diferentes dimensões, visíveis ou não, das práticas alfabetizadoras constituídas. Como observa Nóvoa (1995b, p. 30),

A cultura organizacional é composta por elementos vários, que condicionam tanto a sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade. Definidos numa perspectiva antropológica, esses elementos integram aspectos de ordem histórica, sociológica e psicológica. (...) é possível visualizar alguns elementos da cultura organizacional da escola, sistematizados numa zona de invisibilidade (bases conceptuais e pressupostos invisíveis como valores, crenças e ideologias) e numa zona de visibilidade (manifestações verbais e conceptuais; manifestações visuais e simbólicas; manifestações comportamentais).

Portanto, torna-se fundamental levar em consideração as relações socioculturais entre escola, comunidade e sociedade se quisermos compreender os sentidos atribuídos às práticas alfabetizadoras.

A complexidade da prática está permeada por interesses que se revelam na “tradição seletiva dos conhecimentos e conteúdos privilegiados, nas abordagens metodológicas legitimadas”, nas concepções que envolvem os mais diferentes momentos do processo de ensino/aprendizagem (SACRISTÁN, 1995, p. 89). Só a crítica coletiva como forma de análise situacional/relacional da prática vivenciada,

realizada pelos sujeitos envolvidos, é capaz de propiciar a formação de uma comunidade comprometida com a construção das transformações necessárias. Como observa Paro (1992, p. 47):

a perspectiva de uma participação dos diversos grupos na gestão da escola parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância desses conflitos, mas de levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária para a luta por objetivos coletivos de mais longo alcance como o efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população.

Essa organização coletiva e crítica, no âmbito da alfabetização, comprometida com a criação de uma nova ordem sociocultural e econômica democrática, precisa estar fundamentada em uma racionalidade emancipatória que, ao instrumentalizar a razão pragmática, humaniza na desconstrução / reconstrução problematizadora dos conhecimentos de uma realidade que também se humaniza. Ou seja, é a opção por uma “racionalidade emancipatória” (GIROUX, 1986), pela crítica da e na ação

tem por objetivo criticar aquilo que é restrito e opressor, enquanto ao mesmo tempo apóia a ação a serviço da liberdade e do bem-estar individual. Esse modo de racionalidade é construído como a capacidade do pensamento crítico de refletir e reconstruir sua própria gênese histórica, isto é, pensar sobre o próprio processo de pensamento. (GIROUX, 1986, p. 2).

Acompanhando essa linha de raciocínio, considero pertinente trazer o conceito de práxis da libertação, de Enrique Dussel (2000, p. 558). O autor caracteriza da seguinte forma a práxis da libertação:

[...] é a ação possível que transforma a realidade (subjetiva e social) tendo como última referência sempre alguma vítima ou comunidade de vítimas. A possibilidade de efetivamente libertar as vítimas é o critério sobre o qual se funda o princípio mais complexo desta ética - que subsume todos os outros princípios num nível mais concreto, complexo, real e crítico. O critério de transformação ético-crítico é um critério de factibilidade em referência às possibilidades de libertação da vítima ante os sistemas dominantes: a partir da existência da vítima como capacidade efetora (o ‘ser’, o dado) a realidade objetivo-sistêmica se manifesta como a oposição à sua plena realização (o ‘desenvolvimento’ da vida humana em geral). O sistema aparece

como contradição, já que, pretendendo ser a mediação factível de reprodução da vida (como toda instituição), opera como a causa da negatividade do dito sujeito, de sua vida (manifestada na própria vítima). (DUSSEL, 2000, p. 558).

O documento da Secretaria de Educação (2004) da Rede Municipal de Chapecó, construído em uma perceptiva crítica de pensar o seu fazer pedagógico, apresentou entre seus objetivos superar os empecilhos que permeiam a educação formal, tais como reprovação/retenção e evasão, dentre outros. A respeito da docência, a educação da Rede Municipal de Chapecó era composta por 769 professores em 1997 e, até 2004, atingiu o número de 1.154. Um projeto de formação continuada para os profissionais da educação, com base na Educação Popular e nos pensamentos de Paulo Freire - ação-reflexão-ação -, foi construído em parceria com os professores como prática da liberdade - expressão freireana que sustentou o modo de ver, de sentir e de pensar o processo de formação das alfabetizadoras para os que acreditam e apostam na alfabetização como um espaço de construção coletiva.

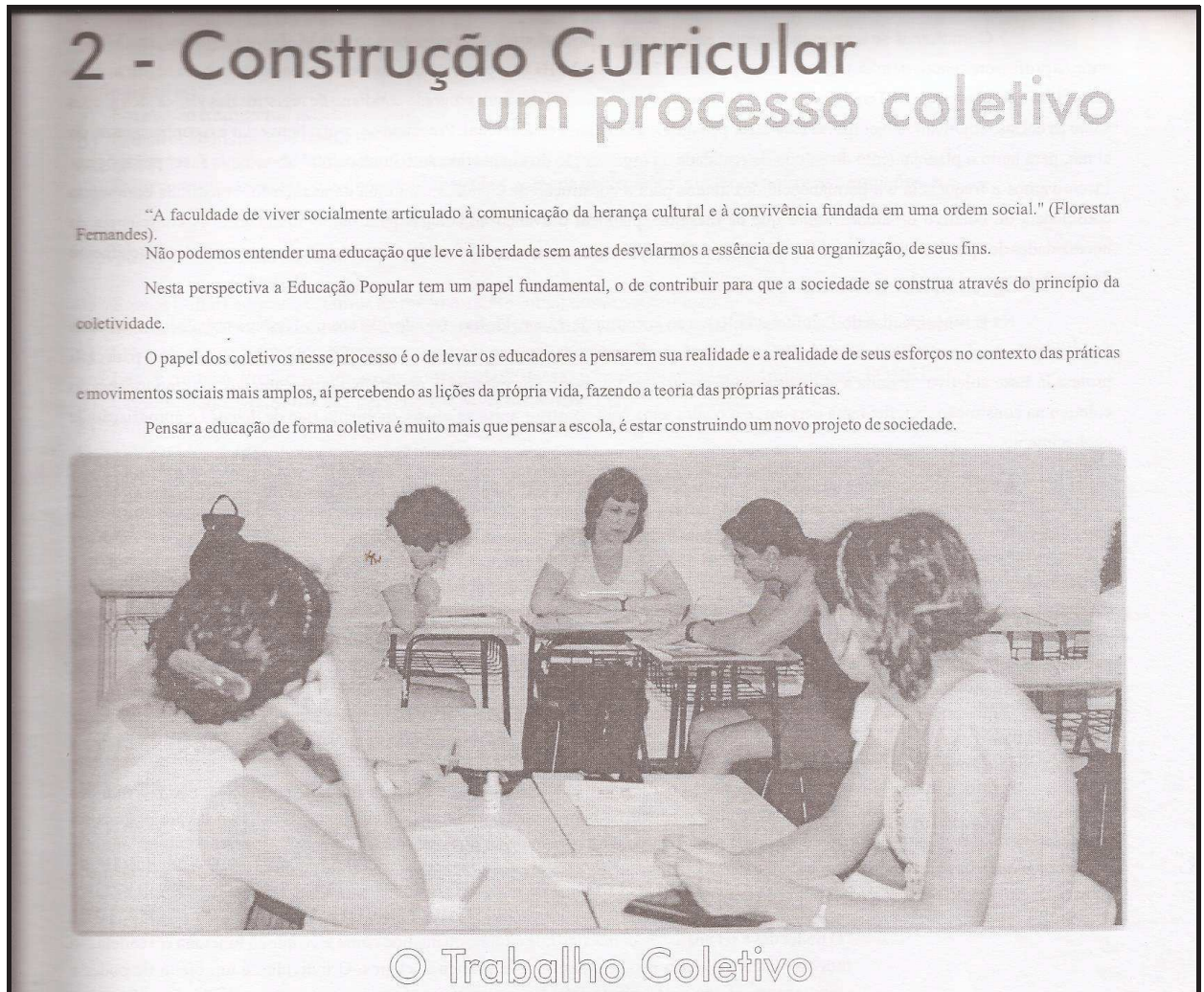
Ademais, no que concerne à formação continuada, os professores tinham 20% da carga horária de trabalho para estudo, reuniam-se para pensar e construir alternativas para os problemas da alfabetização naquele contexto, num exercício que implicava o respeito à diversidade de opiniões e a tomada de decisão frente ao trabalho proposto para alfabetização das crianças.

Os encontros de formação continuada eram mensais, dentro da carga horária remunerada para o estudo e planejamento do trabalho pedagógico. Para as diferentes áreas e diferentes grupos de profissionais da educação, foram efetivadas 2.131 horas de formação continuada e emitidos 11.578 certificados no período analisado.

Quando levamos em conta a percepção das professoras alfabetizadoras sobre a formação continuada, desenvolvimento profissional e as práticas alfabetizadoras, muitas questões vêm à tona. Verifiquemos nas seções analíticas que seguem.

5.1 A experiência do professor alfabetizador como elemento do processo formativo: produção ou reprodução das práticas?

Figura 5 – Reportagem sobre a formação continuada



Fonte: Publicação do I Seminário Nacional de Educação Popular (CHAPECÓ/SC, s/d, p.4)

A partir da análise realizada sobre o trabalho de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, no período de 1997 a 2004, foi possível identificar alguns traços de construção democrática da proposta de educação de um coletivo de professores pertencentes à Rede Municipal.

Sobre o processo de construção do Caderno de Área, cujo objetivo era produzir uma proposta construída pelas alfabetizadoras, guiadas pela generosidade de um inventário de atitudes, é possível inferir que em cada encontro era colocada à prova a responsabilidade coletiva do grupo de alfabetizadores.

Na construção do Caderno de Área, cada alfabetizador se dirigia ao coletivo do grupo como colega de profissão, a partir das experiências compartilhadas, e não como m líder, formador, chefe. Poder-se-á considerar a circulação do desejo de consolidação de uma ideia construída e vivida em um coletivo de alfabetizadores, expectativa que gerava, entre os alfabetizadores, comprometimento, prazer e motivação pelo trabalho. Podemos observar em:

Figura 6 – Depoimento de professora alfabetizadora

Depoimento 02

Fazem cinco anos que iniciamos uma nova caminhada. Logo de início, nós não sabíamos como seria e nem imaginávamos, pois eu já com vinte e três anos de trabalho como "alfabetizadora", achava que seria mais um curso e que continuaria da mesma maneira, mas sempre as novas orientadoras diziam, falavam vamos construir juntas a EDUCAÇÃO POPULAR. E então as coisas foram acontecendo e quando eu percebia essa mudança era uma inovação bárbara e isso me empolgava, me enchia de ânimo me provocava para ir ao encontro, pensando como seria ir ao outro encontro, pensando como seria e o que iria acontecer e como seria desencadeado esse processo de Educação Popular e nós comentávamos com as colegas o que achávamos que daria certo e que não, principalmente na alfabetização que é minha área.

A medida que estudávamos fui sendo colocado eu fui me convencendo que realmente o que interessa ao aluno é o que ele vive. Assim fui sentindo o aluno próximo a mim, ajudando-o a solucionar suas dificuldades e convivendo também com sua realidade e esse ser humano, cheio de sentimentos, emoções, problemas a cada dia mais próximo. Alfabetizar a partir da fala, da questão geradora, usando as palavras do dia-a-dia do aluno, como dizia Paulo Freire que a nossa ferramenta de trabalho é a fala do aluno, aí para construir a alfabetização, usamos como base os tijolos que são as palavras das falas do cotidiano, assim fomos construindo, no começo casinhas meio fora do nível e tortas, mas sempre buscando e recebendo ajuda e hoje podemos dizer que os alicerces são bem solidificados e que as estruturas estão preparadas para construirmos edifícios e finalizar dizendo que sou hoje uma pessoa, sempre em busca do conhecimento, onde o próprio aluno, com sua experiência de vida, nos ajuda a construir o trabalho coletivo.

Me sinto privilegiada de poder fazer parte de processo de caminhada de Educação Popular.

Fonte: Publicação da Prefeitura de Chapecó (CHAPECÓ-SC, 2002, p.37-38).

Ao optar por analisar o Caderno de Área por ser construído pelas professoras alfabetizadoras, acreditava que a formação acontecia quando um alfabetizador se decifrava por meio de um diálogo entre o eu que age e o eu que tem possibilidade de interrogar o que faz em um coletivo, quando participa de um efetivo projeto, identifica suas fragilidades e compreende que a prática alfabetizadora é obra que se constrói no coletivo de trabalho. O que talvez não tenha entendido na época é que tal motivação pelo trabalho coletivo é importante, mas não suficiente para ancorar um trabalho

eficiente de formação de alfabetizadores. Orientado pela coordenadora de área da Secretaria de Educação do município de Chapecó, o grupo de alfabetizadores do Município de Chapecó foi chamado a realizar um curso de educação continuada sobre alfabetização e letramento no período de 1997 a 2004, e então os alfabetizadores elaboraram um caderno destinado à área da alfabetização. Esse caderno é o resultado da compilação de textos escritos pelas professoras.

É preciso repensar a relação que se construiu como alfabetizador na formação continuada. Por muito tempo, predominou na formação a figura do especialista que desconsiderava as experiências dos alfabetizadores. Estes, por sua vez, rejeitavam os discursos sentenciosos e redundantes da alfabetização, contrapondo a produção do alfabetizador, a mobilização e a coordenação do saber fazer a crítica do seu fazer. Reconhecem que não é uma experiência como tal, enquanto tal, que conta, mas as aprendizagens que comportam uma dimensão teórico-metodológica para assumir um caráter generalizável. Contudo, percebo que na construção do Caderno de Área há massiva presença das ideias desenvolvidas pelos teóricos da educação e alfabetização, que são transcritas no Caderno pelo grupo de alfabetizadores, numa ausência de conhecimentos construídos a partir de suas experiências. No material analisado, não se verificou criação de práticas ou construção de novas ideias a partir da experiência individual ou coletiva. Toda formação exige um tempo para experiência e desenvolvimento das novas ideias transformadas em práticas de alfabetização; o que é visível no caderno são ideias gerais, teorizações sobre o processo de alfabetização e de um enfoque metodológico e político da participação popular nas ações construídas coletivamente, como se pode perceber nos excertos trazidos do Caderno de Área.

O trabalho coletivo requer a construção de relações democráticas, onde os sujeitos, sem perder sua individualidade, constroem-se com e no grupo. A educação com carácter popular precisa repensar a organização da escola, suas relações, a estrutura de poder.

Fonte: Caderno de Área (1998, p. 9).

TRABALHO COLETIVO: para construir uma educação de caráter popular, repensar a organização da escola, as relações sociais, a estrutura de poder, o sistema de avaliação, a organização do conhecimento, a educação em si, é necessário repensar a cultura, os valores e a concepção do professor.

Fonte: Caderno de Área (1998, p. 9).

O trabalho coletivo na Rede Municipal de Chapecó se concretizou com a união de forças comprometidas na construção de um projeto, onde possibilita “trabalhar juntos”, socializar idéias e práticas comprometidas com a transformação. O trabalho coletivo requer uma construção de relações democráticas, onde o sujeito, sem perder sua individualidade, constrói-se com e no grupo. O compromisso com um projeto requer que pensemos juntos” as ações”.

Fonte: Caderno de Área (1998, p. 9).

Em 1996, o Governo Federal tomou a decisão de formar painéis de especialistas para analisar os livros no mercado editorial brasileiro. Os resultados obtidos foram disponibilizados nas escolas para os alfabetizadores de acordo com os critérios definidos pelos especialistas. Procurou-se, desse modo, seguindo o pressuposto da descentralização, que a escolha desses materiais fosse feita pelos próprios professores. Com esse cenário, fica evidente a necessidade de produzir materiais a partir da experiência exitosa das alfabetizadoras. Pesquisar nesse contexto é recordar algo vivido e, ao mesmo tempo, um desafio: distanciar-me dele com o olhar de pesquisadora, visto que isso é necessário para problematizar as experiências que hoje fazem pensar como ocorreu a formação continuada das alfabetizadoras naquele período.

No que se refere aos saberes dessa formação, as relações entre o vivido e o desenvolvimento profissional, reafirmo a necessidade de atentarmos para uma escuta sensível à voz dos alfabetizadores. Tardif auxilia no entendimento de que, nesse sentido, se insere a pesquisa sobre a epistemologia da prática profissional como um dos principais elementos concernentes à formação continuada dos alfabetizadores.

[...] a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os

incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2002, p. 11).

Pesquisar os saberes profissionais dos alfabetizadores significa um resgate das lembranças no baú da memória, potencializadas em um confronto entre o contexto atual ante os dispositivos de formação guardados na memória que possibilitam que o alfabetizador compreenda e subsidie de forma crítica e reflexiva a construção de novos projetos ligados à sua própria formação.

Por meio de uma investigação crítica como possibilidade de melhor compreender e intervir no seu próprio processo de trabalho, o alfabetizador, ao dialogar com sua própria trajetória profissional, pode rever posturas e procedimentos didáticos, demarcando outros caminhos para a prática docente.

Como pano de fundo dessa perspectiva, sobre os saberes das alfabetizadoras, está perceber os alfabetizadores como atores competentes e sujeitos ativos, como foi bem assinalado por Tardif:

Se assumirmos o postulado de que os alfabetizadores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. (TARDIF, 2002, p. 234).

Nóvoa (1995, p. 27) ressalta que a relação dos professores com o saber constitui um dos capítulos principais na história da profissão docente: os professores são produtores de um saber próprio ou são apenas transmissores e reprodutores de um saber alheio? O saber de referência dos professores é fundamentalmente científico ou técnico? O autor destaca que é na resposta a estas e muitas outras questões que se encontram visões distintas da profissão docente e, portanto, projetos contraditórios de desenvolvimento profissional. (NÓVOA, 1995, p. 27-28).

Para entender os significados atribuídos pelas professoras alfabetizadoras, apresento Bakhtin (apud MACEDO, 2001), que afirma: a enunciação é o produto da interação de dois sujeitos organizados socialmente, “pois todo discurso constitui-se

na fronteira entre aquilo que é nosso e aquilo que é do outro". (MACEDO, 2001, p. 19). Sendo assim, o significado da alfabetização só existe quando duas ou mais vozes entram em contato, considerando que o enunciado está vinculado a experiências singulares e coletivas, e esses significados passam a ter sentido quando expressos no coletivo.

Ao analisar o Caderno de Área dos alfabetizadores, percebo-o como um importante material para a compreensão das possibilidades de aprendizagem criadas ao longo do processo de formação continuada, bem como dos desafios vividos pelos participantes em um tempo e espaço específico.

Ter um ensino de qualidade, além de um direito fundamental do cidadão, é o que norteará principalmente os jovens rumo ao mercado de trabalho e a um futuro promissor. Como a educação de grande parte da população se dá em escolas que são consideradas com baixos índices de alfabetização, as consequências estendem-se durante toda a vida escolar até o Ensino Superior.

A alfabetização é um processo amplo, que vai além da junção de sílabas; é uma forma de reproduzir valores, diferentes culturas e estruturas sociais. A alfabetização deve, acima de tudo, instigar o educando a questionar, buscar, interagir; deve haver uma interação entre educando e educador por meio da relação entre estímulos e a construção de conhecimentos. Partindo-se desse pressuposto, pode-se idealizar um ensino público de melhor qualidade.

Nesse sentido, avalia-se a necessidade de capacitação dos professores, pois, além de trabalharem com crianças e adolescentes, o que já exige bastante capacitação do educador, hoje, Chapecó traz o ensino destinado a adultos que não tiveram a oportunidade de ser alfabetizados na infância. Nesse caso, a maioria dos educandos traz uma história de vida, um real desejo de aprender, e é necessário que os educadores saibam como interagir diretamente com cada público. Entretanto, a mudança, um pouco que seja, dessa situação requer que se tome consciência de sua real necessidade.

[...] a alfabetização pode ser uma forma de reproduzir valores, desigualdades e estruturas sociais existentes ou um conjunto de práticas culturais que constroem a emancipação dos sujeitos envolvidos. [...] A maioria dos programas e campanhas de alfabetização [...] concebe a alfabetização como aprendizagem da língua padrão enfatizando a leitura técnica e habilidades para a escrita.

Fonte: Caderno de Área (1998, p. 4).

A partir da análise dos textos das professoras alfabetizadoras encontrados no Caderno de Área, é possível identificar algumas recorrências sobre como a formação continuada acontecia no município no período considerado e sobre as concepções teórico-metodológicas que permeavam essa formação. É possível notar que a maioria dos textos trata da dimensão política da educação e da alfabetização, priorizam aspectos sociais da escola e apresentam a educação como possibilidade de emancipação e autonomia dos sujeitos, deixando de lado as questões que dizem respeito às atividades escolares cotidianas, como mostram os seguintes excertos:

[...] o ato de ler precisa ser transformado em ação, na medida em que o aluno desvele a realidade e amplie sua condição de agente transformado.

Fonte: Caderno de Área (1998, p. 5).

A educação é uma das possibilidades no processo de transformação social. O ato educativo cotidiano não se encontra isolado, é um processo de formação, de apropriação das capacidades de organização e direção para intervir de modo crítico e organizado na transformação estrutural da proposta.

Fonte: Caderno de Área (1998, p. 5, grifo meu).

É necessário adotar uma postura crítica para analisar essas questões preliminares que surgem nas análises; assim, é possível afirmar que, para a realização de um curso de formação de alfabetizadoras, as questões apontadas anteriormente são relevantes. No período pesquisado, houve uma proliferação de estudos sobre as teorias que concebiam a educação como uma ferramenta de mudança social, pois a educação popular e as teorizações críticas, como as freireanas tiveram seu auge, justamente em um período da história brasileira em que era preciso uma posição frente às condições políticas adversas à liberdade de expressão, próprias das

ditaduras que imperavam na América Latina e no Brasil. No entanto, é necessário admitir que, para um professor alfabetizador, tais conhecimentos não bastam. O professor precisa saber sobre os conteúdos que ensina, necessita aprimorar suas concepções de ensino, aprendizagem e educação e no caso deste estudo, da alfabetização, tal como discorri com maior detalhamento no Capítulo 3 deste trabalho.

Oliveira (2002) faz uma severa crítica ao construtivismo, da qual me aproprio para fazer relações com o que foi encontrado no material. Segundo esse autor, a escola tem se preocupado em demasia somente com sua dimensão política e vem se esquecendo de ensinar e transmitir conhecimentos básicos, o que seria, na visão do autor, sua função primeira. Em suas palavras:

Embora todos celebrem o alfabeto e as virtudes da leitura, um dos aspectos mais combatidos [...] é a ideia de ensinar às pessoas exatamente essa extraordinária conquista da humanidade - a correspondência entre letras e sons. Os construtivistas que adotam essa postura condenam seus alunos a refazerem, sozinhos, essa complexa e multi-milenar caminhada da humanidade utilizando métodos que, de resto, nada têm de socráticos. (OLIVEIRA, 2002, p. 176).

De acordo com o autor, “é correto afirmar que todo conhecimento é elaborado individualmente, que cada pessoa elabora e estrutura, a seu modo, os estímulos que recebe do meio ambiente”. (OLIVEIRA, 2002, p. 172). Desse modo, o professor que alfabetiza precisaria participar de cursos de formação que não abordassem somente a dimensão política e ideológica da educação e da alfabetização, mas que o instrumentalizasse para ensinar os conteúdos necessários para que a criança ou adulto possa vir a dominar a língua, seja na leitura ou na escrita.

Acerca do conhecimento específico para alfabetizar, no Caderno de Área, há apenas um capítulo que se destina a falar sobre o assunto e, mesmo assim, sua abordagem é restrita e incompleta. O capítulo intitulado *A psicogênese da alfabetização* traz a teoria de Emília Ferreiro sobre os níveis de alfabetização e apresenta a explicação apenas do primeiro nível.

Machado (2004, p. 4) afirma:

A divulgação no meio educacional brasileiro dos resultados das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita provocou uma verdadeira “revolução conceitual” na área da alfabetização. De um sujeito passivo que aprendia através de condicionamentos e associações, cuja única atividade era uma tendência à imitação e generalização, as duas autoras apontaram para um sujeito ativo que categoriza, estabelece relações, constrói hipóteses e procura por regularidades; um sujeito que reconstrói a linguagem para que esta se torne sua. Contrariando totalmente o modo como se pensava a alfabetização, Ferreiro e Teberosky provocaram as primeiras preocupações sobre o sujeito que aprende, ao invés do que comumente se fazia nessa área: descobrir a melhor forma de alfabetizar.

É possível afirmar que, ressaltando as facetas sociais da alfabetização, as proposições do Caderno de Área apresentam os fundamentos de um conceito relativamente novo para aquele período, o de letramento. De acordo com Soares:

Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. (SOARES, 2004, p. 96).

A formação continuada deve contribuir com a formação do professor e, em consequência, qualificar os processos escolares. Nesse sentido, outra vertente sugere que a formação continuada tem de ser uma iniciativa que parta dos próprios alfabetizadores e que seja, igualmente, levada a cabo por eles mesmos e/ou por pessoas que atuem no espaço escolar. Articular o planejamento e a execução de programas de formação continuada com pessoas vinculadas à Educação e que trabalhem com alfabetizadores atuantes nas redes de ensino pode ser um caminho.

Contudo, há aqueles que defendem a percepção da formação continuada pautada em uma abordagem arrojada, que exija mudanças drásticas por parte dos alfabetizadores. Sem isso, corre-se o risco de que os alfabetizadores não se sintam motivados, deixando de encarar o processo de mudança educacional como algo necessário, bem como de investir nele a energia e o empenho devidos.

Ao analisar os questionários, percebo a importância de considerar os ciclos de vida profissional em uma visão ampla e integrada de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades.

Outra percepção sobre formação continuada de alfabetizadores, diferentemente, não mira o desenvolvimento do alfabetizador individualmente considerado, e sim aquele das equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente) das escolas, devendo ocorrer, prioritariamente, no interior de cada uma delas, à luz dos problemas que enfrentam ou ao menos, manter viva e oxigenada a relação com a instituição formadora e ou com a rede formadora.

Há processos de formação continuada que consideram outros aspectos, como a atenção ao clima de colaboração entre as alfabetizadoras, que é importante e deve estar associado ao apoio externo nos processos formativos. Dito de outro modo, a aceitação das mudanças propostas nos cursos de formação continuada requer uma organização minimamente estável do contexto em que o professor alfabetizador atua (respeito, colaboração e participação), bem como o apoio e a presença de recursos necessários às inovações. De igual modo, a participação das alfabetizadoras é desejável e central durante todo o processo formativo, desde seu diagnóstico e planejamento, passando pela execução e chegando à avaliação dos resultados. Isso implica considerar as opiniões das alfabetizadoras e, sobretudo, ouvi-las falar dos problemas que enfrentam quando se veem diante de práticas inovadoras e desconhecidas, que demandam apoio por parte dos pares ou de assessores externos.

Assim, em oposição às tendências de formação continuada que se centram na figura do alfabetizador de modo individualizado, existem os modelos nos quais a formação continuada é concebida sempre em termos coletivos, envolvendo uma série de atividades em grupo, tomando o alfabetizador no âmbito da coletividade. Essa perspectiva é denominada de participativa, com base no conceito de participação de Freire (2010, p.302), numa perspectiva colaborativa. Nessa proposta, os professores reúnem-se para estudar, para fazer análise curricular e propor modificações nos conteúdos trabalhados em cada ano e nível, para elaborar e realizar pesquisas e avaliações internas e assim por diante. Essa modalidade de formação continuada

assume que há, por parte dos professores, questionamento constante acerca de sua prática pedagógica, de modo que privilegia a interação nos próprios locais de trabalho. É aí que o corpo docente pode, em conjunto, definir o tipo de formação que almeja, especificando a finalidade e a forma de implementação. A partir dessas ideias, sugere-se que a formação continuada ocorra em articulação com as universidades, mas respeitando as singularidades da escola, da rede e do professor alfabetizador. Há ganhos quando esse professor alfabetizador integra, mesmo que por momentos, diferentes espaços culturais, entre eles, a universidade. Desenvolver uma formação na perspectiva do “chão da escola” não é fixar-se nele, mas, a partir das práticas ali vivenciadas, poder pensar os processos formativos, confrontando-os com o conhecimento científico sistematizado na área. Um grupo de alfabetizadores que se reúne, por mais motivação que tenha para um trabalho coletivo e popular, não consegue ampliar seu repertório se ficar preso às suas próprias ideias ou àquilo que temos chamado de “realidades”. É preciso o tensionamento teórico-metodológico que o pensamento divergente pode fornecer.

Segundo a fala da professora alfabetizadora A,

A formação continuada ocorria uma vez por semana nos **planejamentos coletivos**, onde, além de discutir as questões relacionadas à escola especificamente, também eram **realizados estudos e trocas de experiências**. Geralmente, uma vez por mês, havia encontros ampliados com toda a rede municipal, onde os educadores **se reuniam de acordo com a turma**.

Fonte: Questionário Professora A (Jul. 2014).

Segundo as cinco professoras alfabetizadoras que responderam o questionário, havia atividades voltadas à troca de experiências, planejamento e construção de redes de estudo. As alfabetizadoras eram desafiadas à reflexão e inovação de suas práticas de ensino mediante a aquisição de novos conhecimentos que atendessem às necessidades da escola como um todo, como afirma a Professora A:

O professor era **desafiado a pensar, estudar e se desafiar a organizar sua sala de aula com criatividade** e possibilitando ao aluno ser **sujeito do processo de ensino aprendizagem** efetivamente.

Fonte: Questionário Professora A (Jul. 2014).

Fica evidente, nas análises realizadas, a preferência dos docentes por cursos de formação continuada que tenham como princípio a participação de alfabetizadoras ministrando os cursos e que, principalmente, tenham como enfoque questões relacionadas à prática pedagógica. Tardif (2002) realiza uma discussão muito pertinente quando fala dos saberes docentes, assinalando que os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Importa destacar que os saberes experienciais são constituídos na prática, mas também são permeados pelos demais saberes. Também Nóvoa (2011, p. 75) afirma que:

É preciso reforçar os professores como — conhecedores, construindo uma acção pedagógica baseada nas suas intuições, nas suas reflexões sobre a prática e na sua capacidade de deliberar-em-acção. O conhecimento profissional docente é difícil de apreender, tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é só prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é apenas produto da experiência. É um conjunto de saberes, de disposições e de atitudes *mais* a sua mobilização em acção.

Nesse sentido, é importante que os cursos de formação continuada oferecidos para os professores contemplem esses saberes construídos na experiência do professor e que seja aberto um espaço para a discussão e para a reflexão sobre as práticas. Candau (1997, p. 146) alerta que é:

[...] fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. [...] Eles constituem hoje a cultura docente em ação, e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura, que não pode ser reduzida a nível cognitivo.

Lembrando Freire (1997) quando trabalhou o conceito de educação bancária, modelo de educação que parte do pressuposto de que o aluno nada sabe e de que o professor é o detentor do saber, percebe-se que existiu na proposta analisada um movimento dos docentes para não mais reproduzir esse tipo de educação. Cria-se

uma relação vertical entre o educador e o educando. O educador, aquele que possui todo o saber, é o sujeito da aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento. O educando, por sua vez, é aquele que recebe o conhecimento. Percebe-se claramente que os próprios docentes não querem mais sentar e ficar horas — assistindo ou ouvindo —, mas participar ativamente dos processos de ensino e aprendizagem.

Isso vem reforçar a ideia de que o professor precisa ser visto como um profissional ativo, que possui saberes pautados em experiências alfabetizadoras e que quer trabalhar na formação os problemas que o preocupam no dia a dia escolar. Sobre uma formação muito distante da prática, Vásquez (1997, p. 226) ressalta que a atividade cognoscitiva por si própria não nos leva a agir.

Freire (1997) propõe a Educação Libertadora ou Problematizadora. Nela o educador já não é aquele que apenas educa, mas aquele que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa, tornando-se ambos os sujeitos do processo da construção do conhecimento: "neste sentido, a educação problematizadora já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos' e valores aos educandos [...]". (FREIRE, 1997, p. 12). Essa é uma característica que os professores valorizam nos cursos de formação continuada: o diálogo, a troca, a problematização. Desse modo, os professores são vistos como sujeitos do próprio processo de formação continuada, seus saberes são valorizados, pois são ouvidos, compartilhados. Vásquez (1997, p. 234) completa que "[...] a atividade teórica em seu conjunto, considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, somente existe por e em relação com a sua prática, já que nela encontra seu fundamento, seus fins e critério de verdade".

Candau (1997) aponta que a formação continuada não deve ser vista como um acúmulo de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas, mas precisa, sim, ser vista como uma área de reflexão crítica, onde as práticas e a (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional se relacionam de modo recíproco. O professor quer pensar junto com os especialistas a partir de suas experiências e saberes, olhando para o cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, a relação universidade e escola deve ser fundante das práticas de formação

continuada. As próprias professoras externam suas queixas quanto ao tipo de formação continuada que muitas vezes lhes é oferecida:

Nossa maior aflição, creio é que **muitas vezes se busca "copiar" coisas as quais não fazem parte da nossa realidade**, sendo que acho que **poderia haver trocas** na própria rede, **entre profissionais daqui, com realidades próximas**.

Fonte: Questionário Professora B (Jul. 2014).

Nóvoa (2011, p. 18) menciona essa questão quando destaca a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a "comunidade dos formadores de professores" e a "comunidade dos professores" não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço, talvez nos possa servir de inspiração.

Em vários momentos, podemos perceber a fragilidade dos professores no que tange a ajudar os seus colegas de profissão. No exemplo que Nóvoa apresenta, não há um acompanhamento, um auxílio mais subjetivo dos professores mais experientes, por exemplo, para com os seus colegas iniciantes, que estão chegando à escola. Uma docente diz:

Normalmente, os **palestrantes** e formadores sabem menos que os professores e parecem que estão **alheios aos problemas enfrentados pelos professores nas escolas**.

Fonte: Questionário Professora B (Jul. 2014).

Outra docente comenta:

A Secretaria procura dar formação, mas **pecam nos profissionais que administram a formação**, pois muitas vezes **não estão na atuação em sala de aula** e acabam falando **"utopias" que não vivenciam diariamente**.

Fonte: Questionário Professora C (Jul. 2014).

Não se tem a intenção de dizer que essas palestras não contribuem para a formação do professor; o que desejo ressaltar é a importância de, nesse espaço de formação continuada docente, haver uma sólida relação entre os aspectos pessoais e o contexto escolar. Imbernón (2010, p. 47) afirma: "[...] a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, devendo-se questionar permanentemente os valores e os conceitos de cada professor e professora e da equipe coletivamente". O autor ressalta a necessidade de considerar a idiosincrasia das pessoas e do contexto no qual estão inseridas. Esse é um movimento que não faz parte dos cursos motivacionais. Uma de suas características mais marcantes é a generalização de contextos e ideias: o que serve para uma pessoa pode servir para todas, independentemente de sua subjetividade, sua história, sua cultura. Nóvoa (2007, p. 24) aponta:

A possibilidade de produzir um *outro* conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas, é um desafio intelectual estimulante.

É importante dizer que o Plano Municipal de Educação de Chapecó (1997-2004) garantiu a formação continuada a todos os professores, assegurando-lhes por lei esse direito. Infere-se que é relevante assegurar a qualidade dessa formação, o planejamento e a consulta aos profissionais que dela se beneficiarão.

Compreendo que a prática de ensino deve pautar-se por um aperfeiçoamento constante e reflexivo, além de uma formação de qualidade. Com as constantes transformações da sociedade, a escola assume um papel importante e decisivo nas relações, sendo o professor o responsável direto por mediar os conhecimentos necessários para a formação ética, crítica e reflexiva de seus alunos.

Vale estar atento para a importância da formação continuada, pois o professor alfabetizador precisa refletir diariamente sobre a sua prática e acreditar que a aprendizagem não se dá dentro de um projeto, e sim em um processo. Porém, as formações devem ser pensadas a partir da reflexão do "chão da sala de aula" e sem descontinuidades. Assim, aprender com os outros será, sobretudo, um modo de viver uma experiência de formação que vive o presente e em um coletivo a angústia do

tempo que passa. O tempo é um dado adquirido e, simultaneamente, um produto de transformações individuais e em grupo. É no tempo e pela permanência em coletivo no tempo que se processa uma experiência envolta em saberes e afetos. Nesse sentido, foi possível perceber na experiência analisada a integração no coletivo, a identificação por esse coletivo, pois se vivia em um lugar e num tempo de recordações.

De acordo com a Professora B, as formações desenvolviam-se no coletivo por meio de:

Estudo de textos e discussões acerca do que poderíamos melhorar na nossa prática, assim íamos enriquecendo e buscando novos subsídios que aconteciam também nas formações mensais com toda a Rede Municipal de ensino.

Fonte: Questionário Professora B (Jul. 2014).

O espaço de formação já não é do alfabetizador considerado isolado, dado que o alfabetizador mantinha uma forte relação afetiva, de pertencimento a um coletivo organizado. Nas relações de trocas, aprendia com o outro. Todos eram chamados à função de formador e de formando. Para Nóvoa (2009), os professores têm sido afastados dos programas de formação, pois não ocupam um lugar central nessa formação, como acontece com médicos, arquitetos, engenheiros e advogados nas suas respectivas profissões. Houve grupos que assumiram responsabilidades muito grandes no processo formativo dos professores e na regulação da profissão, concedendo aos próprios professores um espaço menor. O autor denominou como fase de indução profissional os primeiros anos de exercício docente, afirmando que ela é de grande valor no processo formativo, visto que o docente transita de aluno para professor e que, durante essa etapa, com duração temporal definida (porém variável), a carreira deve ter lógicas de acompanhamento, de formação em situação, de análise de práticas e integração na cultura profissional, dentre outras.

A formação de alfabetizadoras dedica atenção às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando a capacidade de relação e comunicação que define o tato pedagógico. Quando trago para o texto a dimensão da pessoa, é porque acredito que a formação necessita provocar a autonomia em duplo significado: na pessoa e a

pessoa no coletivo. Nóvoa (2009, p. 56) ressalta que as diversas dimensões da formação do professor não podem ser separadas: “igualmente, ensinamos aquilo que somos”. Realizar um trabalho do próprio alfabetizador, de autorreflexão e autoanálise, faz com que a dimensão pessoal dos alfabetizadores seja desenvolvida. É fundamental reforçar a pessoa-alfabetizador e o alfabetizador-pessoa, estimulando nos alfabetizadores as práticas de autoformação, momentos que permitam a recuperação de suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. O registro escrito pode ser uma ferramenta e estratégia relevante para que esses objetivos e práticas sejam alcançados.

Na contribuição de Nóvoa (2009, p.25), “a formação no serviço e em serviço e que valoriza o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos no ambiente da escola”, é um dos desafios para a formação continuada em uma perspectiva coletiva.

Verifiquemos o excerto abaixo:

A concepção de educação vem sendo construída na Rede Municipal de Chapecó, a partir da elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico) e que norteia a nossa ação tem como princípio uma educação libertadora a qual visa a construção da cidadania, comprometida com os segmentos da sociedade, cujo objetivo maior deve ser o de contribuir para a elevação da sua consciência crítica (SMED apud Caderno de Área, p. 9).

O trabalho individual é uma constante, um isolamento que gera insegurança e fomenta o individualismo. No contato diário com os colegas da mesma turma, com outras experiências e outros saberes, sobrevivem. O receio de pedir ajuda para solucionar problemas concretos da sala de aula, socializar experiências, de partilhar o vivido, o receio de se expor, constituem atitudes corriqueiras da equipe de trabalho.

No dizer de Gracio (1984, p. 89), o grupo age como “lugar de solidariedade construtiva [...] vista a articulação de vontade de acertar numa estrutura com objetivos estabelecidos coletivamente”. Verificou-se uma diferença substancial entre a necessidade de produzir a formação pela formação e a necessidade de partilhar a experiência. Os alfabetizadores não partilham só o que sabem, mas aquilo que são - ser alfabetizador - e, à mercê desta condição, a formação terá de ser mais uma

manifestação de desenvolvimento do que um pretexto para ensinar a ensinar. Nos encontros de formação para avaliar o impacto da formação no alfabetizador e na escola, é indispensável a participação do coletivo numa oportunidade de confronto e troca de experiências. A valorização social da formação passa pelo fortalecimento do convívio no serviço e em serviço, no aprender com os outros a reformular práticas e identidades de alfabetizador.

A maioria das alfabetizadoras que responderam o questionário considera que a experiência foi formativa, na medida em que foi construída em coletivo, confrontada com outras experiências, pessoalmente reorganizadas e integradas.

A partir de minhas questões de pesquisa, pude perceber, como primeira recorrência dos questionários, as falas sobre a centralidade do exercício da docência, dos fazeres de sala de aula.

Observa-se primeiramente que as professoras, em uma das perguntas do questionário (pergunta 7), afirmam que o curso de formação continuada lhes oferecia elementos para compreender a alfabetização, porém, quando questionadas sobre esses elementos e sua qualidade, sobre como aconteceu a apropriação, elas citam como a formação aconteceu e não como a apropriação de conhecimentos específicos da alfabetização; também não expressam qual sua percepção sobre os subsídios e não citam nenhum tipo de subsídio.

As professoras também afirmam que, durante o processo de formação continuada aqui investigado, puderam pensar situações com a centralidade em sua sala de aula, como referido anteriormente. Isso se expressa na seguinte fala:

Nos encontros, se preparavam algumas aulas, que eram discutidas e melhoradas no grupo de professores, com sugestões que contribuía para qualificá-las. A alfabetização partia sempre do estudo da realidade, com conteúdos e atividades voltados à compreensão da mesma. Trabalhava-se com a produção de frases, textos, palavras como forma de sistematização dos estudos realizados. O diálogo era a base para a construção do conhecimento e do processo de alfabetização.

Uma questão que ficou evidente é o papel central da escola em relação à formação continuada, pois é nesse espaço que surgem as situações desafiadoras para as alfabetizadoras, e, a partir da troca de experiências com outros colegas de profissão que vivem o mesmo contexto, cria-se a possibilidade de debates e, quiçá, de sanar as dificuldades. António Nóvoa (2011, p. 61) defende

Uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.

Todas as professoras alfabetizadoras respondem que na escola onde trabalham existe espaço para a formação em serviço. Infiro que há uma preocupação, por parte da instituição escolar, em proporcionar subsídios aos professores para sanar suas dúvidas e diminuir a ansiedade ante as situações que ainda não encontraram uma solução.

Candau (1997, p. 144) afirma que "considerar a escola um lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores". É interessante perceber o quanto os professores são ávidos por esses momentos, o quanto estão precisando desse contato coletivo:

Quando temos formação em serviço é um momento bem produtivo, pena que ainda acontece muito pouco no âmbito escolar [...]. Mas acredito que seja pouco, o tempo muito reduzido, com isso muitas vezes os assuntos ficam incompletos e sem resolução.(CANDAU, 1997, p. 138-139).

Com os dados, pode-se inferir que a escola está tentando proporcionar alguns momentos de troca entre os professores, de formação continuada em serviço. Mas percebe-se também que esses momentos estão longe de ser suficientes para suprir a necessidade de trocas de experiência da formação continuada pesquisada, de informação entre os docentes.

Imbernón (2010) comenta que é preciso romper o individualismo na formação permanente do professorado, apontando que uma das formas para alcançar esse objetivo

é realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente como processo comunicativo partilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (autonomia participativa e não autonomia consentida). (IMBERNÓN, 2010, p. 59).

Não basta proporcionar tempo para a formação em serviço, embora esse espaço seja condição primeira para acontecer essa formação. É preciso que ela seja um espaço para a troca de experiências, de reflexão a partir das práticas, para o desenvolvimento conjunto das alfabetizadoras para que possam usufruir de um ambiente seguro, onde as dúvidas são molas propulsoras para um novo olhar sobre o problema que se apresenta, e não um motivo de rechaço. O professor, por meio das respostas às perguntas do questionário, está sinalizando a falta de tempo como um dos fatores que impedem que esses encontros para a formação em serviço aconteçam; a falta de planejamento desses momentos deixa assuntos e discussões inacabados.

Boaventura de Sousa Santos (2002) propõe três teses para o fortalecimento da democracia participativa: fortalecimento da demodiversidade, que promove novas formas de articulação entre a participação multicultural e a democracia representativa; fortalecimento da articulação contra-hegemônica entre a experiência local e a global; ampliação do experimentalismo democrático, formas e experiências que inovam criativamente as formas de participação social e cidadã. Essas teses deveriam formar o corpo central da agenda política dos setores progressistas e governos democráticos de nossa região.

Democracia, como entendida nesta proposta analisada, é antes uma proposta que considera os aspectos sociais, e o ensino dos conteúdos seria uma consequência. Por isso, associar as questões sociais ao ensino dos conhecimentos específicos é um desafio.

Diante desse pensamento, pergunto: é possível haver participação e escola democrática nesses moldes? O período de educação popular e gestão democrática na proposta analisada modificou a ação do professor alfabetizador, tornando-o mais autônomo? Com essas perguntas, sigo para a próxima seção.

5.2 Alfabetização a partir do Tema Gerador.

A proposta político-pedagógica analisada trabalhou com a perspectiva teórico-metodológica do tema gerador como proposta de planejamento de ensino. Uma proposta que pretendia ir além da metodologia pura e simples, pois estava sustentada na compreensão de uma vinculação com a vida concreta do sujeito. O tema gerador escolhido para ser trabalhado era aquele que tinha vínculo com a vida das pessoas envolvidas na alfabetização, os alunos e a toda a comunidade. Freire diz:

O momento desta busca é o que instaura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamou-se de o “universo temático” do povo ou conjunto dos seus “TEMAS GERADORES”. (FREIRE, 1969, p. 117).

O Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Chapecó, no período analisado, foi compreendido como um processo de formação permanente e coletiva das alfabetizadoras, envolvendo toda a comunidade escolar, na perspectiva de buscar a superação da dicotomia entre teoria e prática a partir dos conflitos e contradições vivenciados no contexto da escola pública.

A participação contextualizada dos sujeitos na construção de suas práticas pedagógicas é uma exigência política, epistemológica e sociocultural para a qualificação do fazer educativo nos diferentes momentos do processo de construção curricular: desde a caracterização das dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola convencional até o momento de preparação de atividades pedagógicas para sala de aula, sendo estas organizadas a partir da seleção de falas significativas da comunidade, temas geradores sistematizados em redes de relações – que procuram, dialeticamente, articular diferentes dimensões da realidade sociocultural e por

recortes pertinentes do conhecimento universal sistematizado, realizados pelos educadores das diferentes áreas do conhecimento.

Portanto, a perspectiva que orientou esse processo de construção curricular fundamenta-se em referenciais éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos, na Teoria Crítica e na práxis da Educação Popular e Libertadora, em que o compromisso emancipatório orienta o fazer dialógico na construção de um currículo popular crítico.

A alfabetização não era explicada só pelos aspectos psicológicos. Soares (1986) explica os aspectos sociais deste conceito, uma vez que o sucesso e o fracasso das iniciativas de alfabetização estão intimamente ligados às questões sociais, culturais, políticas e econômicas. Neste sentido, Paulo Freire, exerceu papel importante na ampliação do conceito de alfabetização. Na concepção freireana, utilizada na rede municipal em Chapecó a alfabetização é um meio para conscientizar as pessoas como criadoras de cultura, para abertura de horizontes e abandono de uma posição passiva diante da sociedade a partir do momento em que se apropria da escrita e a utiliza como meio de expressão e libertação.

Percebe-se que a “leitura de mundo precede a leitura da palavra”, de acordo com Freire e Macedo (1990), no livro *leitura do mundo, leitura da palavra*. Através do contato com o mundo escrito, as pessoas aprendem mais a sua cultura e nela se insere com um poder maior de atuação.

Assim, trabalha-se a alfabetização a partir dos Temas Geradores, priorizando os temas que apontam limites de compreensão apontados na pesquisa e que são significativos para os alfabetizandos, que propiciam avanços na construção do conhecimento e intervenção na realidade, entendendo que o processo de alfabetização não deve ser padronizado, pois cada alfabetizando tem um tempo individual para aprender e que o conhecimento que estes trazem é fundamental. Faz parte da proposta de alfabetização entender o caminho que o sujeito percorre para construir o conhecimento da leitura e da escrita, respeitar e compreender a psicogênese da alfabetização nos diferentes níveis: pré-silábico, silábico alfabético, conforme estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberoski (1986). Percebe-se no material

analisado do Caderno de área que o tema gerador foi uma questão bem presente nesta proposta.

Fonte: Caderno da área (1998, p. 4).

O tema gerador busca ressignificar os conceitos e na produção escrita do aluno trabalha-se também a moralidade junto com a escrita e nesse contexto faz-se a análise linguística.

Corazza (1991, p. 33), referindo-se ao tema gerador, afirma:

O TEMA GERADOR: centraliza o processo de ensino-aprendizagem, já que sobre ele dar-se-ão os estudos, pesquisas, análises, reflexões e discussões e conclusões. Esta centralidade pode ser definida diretamente pelos alunos, por uma pesquisa temática ou pelas especificidades da própria disciplina articulada com a realidade e com a prática social dos educandos.

Figura 7 - Reportagem sobre Tema Gerador



Fonte: Publicação da Prefeitura Municipal de Chapecó: Educação com participação popular. (CHAPECÓ/SC, 2000, p.20).

A proposta de formação analisada gerou práticas pedagógicas pautadas, principalmente, pelo conceito de tema gerador. O tema gerador foi apresentado como uma revolução no fazer pedagógico, proposto por Paulo Freire a partir de sua experiência com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os professores da Rede Municipal de Chapecó participaram de pesquisa participativa com o intuito de investigar a realidade dos alunos e da comunidade no entorno da escola. Pensava-se que, conhecendo a “realidade do aluno” e considerando esta realidade para o planejamento das aulas, fosse possível intervir nessa realidade, tornando o sujeito seu agente transformador. Ocorre que a metodologia que nasce a partir da ideia de tema gerador oriundo da experiência freirena de alfabetização de adultos foi transferida para a alfabetização de crianças sem, suponho, as devidas precauções em se tratando de sujeitos com outra faixa etária e **experiências** distintas. Observemos na fala da professora:

A realidade dos alunos não mudava, por isso os temas eram sempre os mesmos.

Fonte: Questionário – Professora Alfabetizadora C (2014, grifo meu).

Estabelecendo mais uma vez a postura de desconfiar do que é dito, apresento algumas proposições de Traversini (2004), que problematiza a ideia de que, para ensinar atualmente, é preciso “partir da realidade dos educandos”, discurso de ampla circulação no meio educacional. A autora alerta para a duplicidade envolvida na ação do professor que prioriza um processo de ensino-aprendizagem baseado na “realidade do aluno”. De acordo com Traversini,

[...] por um lado, que os alunos aprendam a ler e escrever o que faz parte de sua vida e de seu trabalho, [...] é louvável. Entretanto, por outro lado, ao fazer a escolha dessa parcela da cultura [...] outras partes de seu cotidiano tão significativas ou mais deixaram de ser trazidas, tematizadas, aprendidas, tornadas visíveis na escola. *Juntamente com as escolhas feitas também são selecionados valores e reafirmação de determinados jeitos de viver e de organizar a vida em detrimento de outros*(TRAVERSINI, 2004, s/p, grifos meus).

A autora proporciona uma reflexão sobre o assunto também quando afirma que, ao trazer para a escola aspectos da vida cotidiana dos alunos, os professores

acabam “escolarizando” o que deveria ter apenas uma dimensão prática. Segundo a autora, “parece que partimos de um saber cotidiano do sujeito ou da comunidade como ‘isca’ para mobilizar os alunos a aprender, no entanto, em um momento seguinte, enquadrámos o saber na lógica escolar”. (TRAVERSINI, 2004, s/p.).

Observa-se na fala da professora que a maneira de alfabetizar partindo da metodologia do tema gerador, embora acolhesse e articulasse dimensões complementares em projetos coletivos e contemplasse a realidade do aluno, considerando o contexto onde está inserido, essa metodologia, ou o modo como foi levada a cabo, acabou por restringir o campo de ação das professoras quanto ao seu planejamento. As alfabetizadoras ficavam presas ao contexto para definir o tema gerador e acabavam reproduzindo as mesmas práticas e os mesmos temas, pois, segundo elas, o contexto não mudava. Observemos em mais um excerto extraído do Caderno de Área:

[...] o que se busca, de fato é a **superação da concepção autoritária, individualista e classificatória de um modelo de escola** que, apesar de “universalizar” o ensino, não se preocupa com o que faz no dia-a-dia com os alunos.

Fonte: Caderno de Área (1998, p. 8).

A proposta de um ensino mais próximo do contexto do aluno estava contemplada no uso do tema gerador. Contudo, não será demasiado alertar para o risco do tema gerador. Uma das defesas contra a descaracterização gradual dessa modalidade de trabalho pedagógico será a compreensão da necessidade de articular os saberes trazidos para a escola com o trabalho de apropriação dos saberes científicos da alfabetização. Para transformar a realidade, não basta consciência e criticidade sobre ela. É preciso, ao mesmo tempo, que o sujeito se aproprie dos saberes e conhecimentos oriundos das diferentes linguagens e ações políticas, que não dependem apenas desses sujeitos, mas de seu engajamento para que políticas públicas possam dar acesso a essas condições de participação efetiva e de acesso aos bens culturais. Neste sentido o próprio Paulo Freire (1997) nos indica que:

O respeito profundo aos saberes socialmente construídos na prática comunitária das classes populares, demanda por parte do educador,

na perspectiva do pensar certo, dialogar com os educandos a razão de ser de seus saberes e a sua relação com o ensino dos conteúdos exigidos no contexto escolar. (FREIRE, 1997, p. 1997).

Assim, toda e qualquer atividade escolar deve ser precedida e acompanhada por uma reflexão sobre a proposta pedagógica, especialmente quando se refere à mudanças na forma de ensinar e aprender.

A proposta do tema gerador, no contexto analisado, levava para a alfabetização das crianças uma preocupação com os aspectos sociais. Com essa preocupação, os alfabetizadores passam a buscar um significado social para a sua ação, partem do que os alunos já sabem e privilegiam os saberes ligados às questões sociais da comunidade onde as crianças estão inseridas, da dita “realidade”. A centralidade está na aprendizagem coletiva; o alfabetizador é tido como prático-reflexivo-investigador, incentivado a ser agente transformador, provocando mudanças na escola e em seu entorno.

Percebe-se, na fala trazida anteriormente, que, embora o trabalho fosse realizado com esse propósito, a realidade não mudava, pois estava para além do contexto escolar, das condições daquele grupo de crianças. Em função disso, os temas trabalhados eram sempre os mesmos, pois a realidade era sempre a mesma. Além disso, o desenvolvimento dos projetos gerava um esforço muito grande por parte dos professores e ocupava grande espaço no currículo, o que causou conflito quando se percebeu a ênfase nos processos sociais e ideológicos e certo enfraquecimento dos conhecimentos referentes à alfabetização, por exemplo: um trabalho mais intenso com a fonologia, grafia e relação gráfica e fônica.

Hoje, com a distância que tomo daquela experiência, é possível verificar que o contexto histórico que a sociedade brasileira vivia, de pós-ditadura, era próprio para desenvolver essa ação política, portanto, mais importante do que trabalhar neste aspecto mais da ordem metodológica e da prática linguística era construir uma conscientização social e política do momento nacional. Nesse sentido, essa análise não pode jogar sobre a proposta desenvolvida uma dimensão de fragilidade e incompetência, mas pelo contrário, percebê-la intensamente integrada e motivada pelo momento social e político e adequada ao que no momento se pensava como a

mais atual e adequada posição político-pedagógica. O que é possível constatar é que a Educação Popular anunciada por Paulo Freire na sua aplicação em uma proposta pedagógica vai tomando outros caminhos e distanciamentos das proposições iniciais de seu proponente. Há diferenças entre o que Paulo Freire anuncia e o que os freireanos colocam em prática.

Se o tema gerador foi uma experiência importante para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, o modo como foi trabalhado na Rede Municipal analisada não contemplava essa adequação aos outros públicos.

A formação de alfabetizadoras deve assumir maior ênfase na teorização das ações e práticas alfabetizadoras, centrados na aprendizagem das crianças e no estudo de casos concretos, tendo como referência principal a alfabetização escolar. Ao referir-se aos casos concretos, o autor vê como importante a mobilização da teoria, buscando-se ir além do conhecimento prático. É fundamental, também, refletir sobre o processo histórico, sobre as dúvidas e hipóteses que existem em cada caso analisado. O estudo dos conhecimentos específicos sobre a alfabetização não é mera aplicação de métodos de alfabetização, requerendo também um processo contínuo de reelaboração desses conhecimentos, é preciso que a alfabetizadora compreenda os processos para saber adequá-los a novos públicos e situações. De forma mais simples, seria entender e justificar suas práticas alfabetizadoras. Saber porque é importante o trabalho de leitura do mundo, de oralização, de identificação e diferenciação fonética entre muitos outros aspectos da aprendizagem da língua escrita e falada.

Para assegurar a viabilização do trabalho a partir do tema gerador, os alfabetizadores da Rede Municipal de Chapecó viram-se compelidos a executar uma proposta pautada na compreensão da realidade e no pensamento crítico, conforme verificamos abaixo:

PPP (Projeto Político Pedagógico) é que norteia a nossa ação tem como princípio uma **educação libertadora** a qual visa **aconstrução da cidadania, comprometida com os segmentos da sociedade, cujo objetivo maior deve ser o de contribuir para a elevação da sua consciência crítica.**

Fonte: Caderno de Área (1998, p. 9, grifos meus).

A participação contextualizada dos sujeitos na construção de suas práticas pedagógicas é uma exigência política, epistemológica e sociocultural para a qualificação do fazer educativo nos diferentes momentos do processo de construção curricular: desde a caracterização das dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola convencional até o momento de preparação de atividades pedagógicas para sala de aula, sendo estas organizadas a partir da seleção de falas significativas da comunidade, temas geradores sistematizados em redes de relações – que procuram, dialeticamente, articular diferentes dimensões da realidade sociocultural – e por recortes pertinentes do conhecimento universal sistematizado, realizados pelos alfabetizadores das diferentes áreas do conhecimento.

A proposta político-pedagógica analisada a partir do trabalho interdisciplinar via tema gerador, compreendido nessa proposta como um processo de formação permanente e coletiva dos alfabetizadores, envolvendo toda a comunidade escolar, na perspectiva de buscar a superação da dicotomia entre teoria e prática a partir dos conflitos e contradições vivenciados no contexto da escola pública, gerou algumas confusões no que se refere aos conteúdos a serem trabalhados na alfabetização. Vejamos o que consta no Caderno de Área:

Os textos do Caderno propõem ainda que a aprendizagem tenha como centro o aluno: **O eixo do trabalho pedagógico é o aluno**; quando falamos que o eixo central é o aluno, queremos dizer que **o professor deve partir não do conhecimento que acredita que deva ser ensinado ao aluno de forma aleatória**, mas daquele conhecimento **que o aluno utiliza para explicar a realidade, para construir-se enquanto sujeito**.

Fonte: Caderno de Área (1998, p. 11, grifos meus).

Nesse sentido, Sommer (2008), **a partir de outra perspectiva teórica, faz uma provocação ao afirmar que “a livre manifestação, a livre expressão não pode ser o centro da escola. Embora de outra perspectiva, essa argumentação me ajuda a manter e justificar a tese que desejo defender, de que é necessário, mesmo em uma proposta de educação popular, intensamente marcada pela participação, os conhecimentos específicos da alfabetização. A escola gira em torno do conhecimento: conhecimento ensinado, conhecimento aprendido” (SOMMER, 2008,sp). O autor complementa dizendo que:**

Por definição, a educação é uma prática social conservadora. É através dela que certos valores, certas práticas já cristalizadas e próprias do mundo adulto são transmitidas às novas gerações. Nesse sentido, a escola não é um lugar de livre expressão das culturas infantis e juvenis. A educação escolar, historicamente, implica cortes nas formas de expressões culturais típicas do mundo infantil e juvenil. Ela diz não, faz parte de sua identidade dizer não a saberes e práticas que não lhe são próprios, que ela considera estranhos. (SOMMER, 2008, s/p).

Trata-se de exigir que as alfabetizadoras olhem para a sala de aula como espaço de autonomia pedagógica, citada por Freire no livro *Pedagogia da Autonomia*, com a exigência de o alfabetizador saber o que ensinar e a ideia de que os conhecimentos que as crianças trazem do meio social não são suficientes para seu desenvolvimento. O alfabetizador precisa sistematizar para que a aprendizagem aconteça. Sommer (2008) aponta também para o perigo da crença de um autoabastecimento das crianças, ou seja, a crença de que elas já vêm com todo o conhecimento pronto e de que não cabe mais à escola ensinar nenhum novo conhecimento, e sim trazer para as aulas o que é familiar para os educandos, abrindo mão de ensinar-lhes novos conteúdos e de apresentar-lhes outros contextos. Ainda a respeito desse assunto, o autor diz:

[...] a escola não deve proporcionar somente uma máquina formal, mas também a substância que esta máquina processa. Afirmar que esta substância vem com as crianças, que a extraem da televisão, da experiência ou de suas próprias descobertas, implica sustentar uma espécie de auto-abastecimento infantil que é, de todo, improvável. E, logicamente, reforça as desigualdades socioculturais de origem (SARLO apud SOMMER, 2008, s/p).

Assim, para o alfabetizador ser um mediador do processo da alfabetização e letramento, considero algumas questões a serem estudadas na formação dos alfabetizadores, quais sejam: os conhecimentos essenciais para a alfabetização e a compreensão das singularidades cognitivas existentes na sala de aula.

Coerente com o enunciado dessa preparação supostamente adequada, a proposta institui uma alteração no próprio papel do alfabetizador. Nessa alteração, atribui menos importância aos conteúdos formais da alfabetização e mais

importância ao trabalho com temas sociais. Conhecer o contexto da comunidade, trabalhar com o coletivo é sem dúvida fundamental, assim como o é atentar para as singularidades dos sujeitos.

Os discursos da Escola Nova contribuíram para instituírem-se outra espacialidade e temporalidade na sala de aula ao deslocarem do centro e da frente o alfabetizador e ao tornarem o seu papel flexível, de acordo com cada situação com que se depara. Modifica-se a espacialidade e a temporalidade do alfabetizador, pois se enfatiza que o alfabetizar deve preocupar-se mais em saber como lidar com os contextos sociais do que saber o próprio conteúdo da alfabetização e as estratégias de ensinar. Nessa proposta, o papel do alfabetizador passa a ser de mediador. Tal formação recebida daria suporte necessário e suficiente para o alfabetizador saber como conduzir os processos de ensino e aprendizagens dos diferentes alunos em sala de aula?

Uma escola para todos precisa estar atenta às questões das diferenças individuais. Assim, trouxe o conceito de diferença a partir de Paulo Freire; “aceitar e respeitar as diferenças é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode se dar”. (FREIRE, 1998, p.136). Sem escuta, não há diálogo, há monólogo - e este é o terreno fértil para a imposição de valores, a invasão cultural e a dominação.

Aqui entra o papel do alfabetizador de compreender e trabalhar a diversidade, conduzindo os alunos para o caminho da aprendizagem e incluindo socialmente por meio do diálogo, o que constitui o desafio maior da alfabetização contemporânea. Não se trata apenas de acolher e integrar os alunos; os alfabetizadores necessitam utilizar instrumentos que levam ao caminho do conhecimento e da cultura, o que exige uma postura teórico-metodológica, metódica, rigorosa e sistemática.

Um aspecto que contribui com o alfabetizador é o diagnóstico para conhecer os interesses, questões, problemas, tendências, sentimentos e conceitos mais evidentes. Essa ação serve para fazer a descrição e levantar dados das crianças, de suas famílias, fazendo uma análise e propondo alternativas mediante uma organização pensada no plano de ensino e aprendizagem.

O aspecto cognitivo, as experiências sociais que algumas das crianças vivenciam, suas inseguranças, medos, tensões, tristezas, ansiedades, preocupações, acabam interferindo no contexto da aprendizagem. É necessário conhecer o que a criança já sabe e ter consciência de que o educador se tornará o mediador desse processo, porque alguém precisará dar-lhe instruções caso ela não consiga desempenhar suas tarefas sozinha. Isso pode ser feito por demonstrações, fornecimento de pistas durante o processo, enfim, por meio de tentativas para amenizar as dificuldades e sanar dúvidas para que elas não permaneçam com a criança.

Outro aspecto útil à compreensão das diferenças individuais refere-se à sociogênese, defendida por Vygostky. Conhecer e interpretar as peculiaridades da criança é falar no desenvolvimento da mente, entender como se dá o processo de cognição, a formação da personalidade e da consciência. Vygostky afirma que “é fundamental compreender os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem e as funções que são inerentes a elas”, ao tentar entender uma criança. Assim, deduz-se que não é possível tratar da história e da cultura por si só, sem envolver suas características, pois, em contato com o meio, a criança vai se desenvolvendo e adquirindo outras características, como: o jeito de comportar-se, de vestir-se, alimentar-se e outros. A sociogênese apresenta-se também na forma de

organização da cultura a partir do seu desenvolvimento, que acontece na vida em sociedade, pois o indivíduo se desenvolve a partir de suas relações.

É importante compreender e atentar para as diferenças individuais na sala de aula, levando em conta que cada criança tem a sua história particular e única, formada pela sua estrutura biológica, psicológica, social e cultural; isso ocorre devido às suas relações com o meio cultural e social.

Nessa perspectiva, o alfabetizador precisa ter bem claras as suas metas, os seus objetivos, assim como os seus interesses ao elaborar um projeto de ensino que vise a atender todas as crianças por quem é responsável. Diante da diversidade inerente ao coletivo, é preciso ter cuidado redobrado para proporcionar aprendizagens a todos, e não simplesmente ignorar tais diferenças em prol de um coletivo. A escola é o lugar do coletivo, de construção desse coletivo, mas é preciso que as diferenças não sejam apagadas nesse contexto e à mercê desse propósito. Nesse sentido, o olhar do professor é fundamental. Bordieu afirma:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais; dito de outra forma tratando todos os alunos tão desiguais como são de fato, como iguais em direitos e em deveres, o sistema escolar é levado a dar de fato sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BORDIEU, 2000, p. 336-337).

Concordando com o autor, é necessário que o professor trabalhe com o desafio da diferença para que os alunos aprendam, sem esquecer que, na elaboração de um plano de ensino, deve atender às necessidades, às competências e às habilidades que as crianças vão adquirindo ao longo do tempo.

Ao lidar com as diferenças na sala de aula, Perrenoud (1993, p 19) afirma que “uma situação didática destinada a um grupo relativamente homogêneo de alunos pode ser considerada adequada, estimulante, interessante para uns, mas inadequada, desestimulante, monótona para outros”. Porém, o papel do educador é ter bem claros os seus métodos quando for utilizá-los na sala de aula, recorrendo a diferentes estratégias para que os alunos se sintam interessados e aprendam a trabalhar com

atividades em grupo e individuais, a fim de criar melhores condições para facilitar a aprendizagem.

É dessa forma que o professor se conscientiza de que o aluno é formado por suas experiências vivenciadas e por intermédio disso estabelece uma ligação com o meio em que vive, sua relação cultural, principalmente com a forte influência da família.

Além disso, quando os professores trabalham com o desafio da diferença, não deixam de dedicar tempo à preparação do planejamento em suas aulas, adequado à faixa etária e respeitando o nível de aprendizagem de cada aluno. Ao trabalhar com uma turma composta por alunos que possuem diferentes ritmos de aprendizagem, os professores começam a ter resultados positivos, respeitando o ritmo e as experiências de cada criança.

A escola é o ambiente em que todos devem ter seus direitos de aprendizagem respeitados. Contudo, para se preservar o sentido da igualdade de oportunidades, é preciso atentar para os diferentes modos e ritmos de aprender das crianças, pois todos os indivíduos aprendem e têm capacidade para desenvolver-se.

Desse modo, utilizar ambientes e atividades diferenciadas, como laboratórios, teatros, quadra, jogos didáticos, dança, música, tornam maior a probabilidade de atingir diferentes modos de aprender. Logo, é importante ressaltar que a criatividade do professor é um dos aspectos a serem trabalhados na formação continuada. Refiro-me a um trabalho de autoria; é necessário que o professor se autorize a criar outras práticas, ser autor de práticas a partir de sua experiência e aprofundamento em estudos na área da alfabetização. Essa autoria por parte das alfabetizadoras não foi percebida no material analisado, mesmo no Caderno de Área escrito por elas, numa proposta de produção coletiva a partir da reflexão de suas práticas. Não foi possível reconhecer no texto as experiências das professoras participantes da escrita.

O professor quanto aos seus métodos quando for utilizá-los em sala de aula. Devem ser empregadas diferentes estratégias para que todas as crianças, tenham elas aproveitamento alto, médio ou baixo, se sintam interessadas e aprendam a trabalhar em conjunto. Para isso, podem ser usadas atividades em grupo e individuais, tudo com a finalidade de criar melhores condições de aprendizagem e contemplar as

diferenças individuais de cada criança. Portanto, deve-se levar em consideração a capacidade de expressar-se, de afirmar e desenvolver o seu próprio potencial, destacando a individualidade, a produtividade, a criatividade e a responsabilidade de cada um.

O trabalho com as diferenças em sala de aula considera as diferentes idades, necessidades, expectativas, sonhos, medos, limites, possibilidades e jeitos de aprender e de expressar-se - significa uma variedade de diferenças. Portanto, é impossível atingir a todos com um trabalho pautado na homogeneidade, com foco apenas na experiência coletiva. O ensino homogeneizado distancia os educandos em relação aos desejos, às sensibilidades, às capacidades e às habilidades.

De acordo com González (2000, p 120), “a intervenção de membros mais maduros da cultura na aprendizagem das crianças é essencial para o processo de desenvolvimento infantil”. Assim, o caminho do desenvolvimento da criança é definido por um processo de maturação, ou seja, somente a aprendizagem é que possibilita o despertar dos processos internos que precisam estar em contato com o ambiente cultural. Tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem estão intimamente relacionados dentro do seu contexto cultural, e a criança cumpre com o seu processo devido aos mecanismos de aprendizagem. A cultura transformará a natureza para adequá-la aos seus fins.

Para Perrenoud, em relação ao comportamento das crianças,

O educador precisa criar um clima de confiança que leve os alunos a se exporem, a revelar as suas dúvidas e dificuldades, os alunos precisam se convencer de que podem cooperar e lutar, junto com o professor, contra o fracasso escolar (PERRENOUD, 1993, p. 23).

O alfabetizador deve propiciar ambientes que estimulem as crianças a tirarem as suas dúvidas caso não consigam fazer as tarefas ou tenham alguma dificuldade. É preciso ajudá-las e não ignorá-las ou excluí-las, sempre mantendo a interação com as crianças nos diferentes aproveitamentos, utilizando atividades e jogos espontâneos, como oficinas, atividades de linguagem, corpo e movimento, música, reunindo as crianças em pequenos grupos que apresentarão desafios sociocognitivos.

Sacristán(1995, p. 67) afirma: “é importante que os educadores primeiro ajudem as crianças a planejar seu espaço e seu tempo para depois executar o que planejaram”. Além disso, é preciso instigar as crianças a pensar e refletir sobre aquilo que foi feito, explicando o motivo pelo qual as atividades estão sendo feitas, ou seja, os seus objetivos. É preciso delimitar o tema e estipular tempo para o cumprimento das atividades. É importante que o educador atue com segurança na sala de aula, evitando improvisos, repetições e rotina. O educador precisa conhecer os alunos na sua individualidade, para posteriormente fazer o seu planejamento de estudo.

Portanto, a compreensão e o trabalho realizado a partir das diferenças na aprendizagem das crianças, bem como o oferecimento de atividades que permitam que os níveis de aprendizagem evoluam, são fundamentais na alfabetização. Isso irá colaborar com a formação da criança, tornando-a membro da sociedade, apta ao diálogo e preparada para enfrentar os confrontos do seu dia a dia na condição cognitiva e cooperativa que irá desenvolver.

Esse exercício começa na sala de aula e contribui para uma sociedade melhor; afinal, o reconhecimento, por parte do professor, das diferenças, habilidades e competências de cada um, colabora para que todos tenham o seu próprio espaço e sejam reconhecidos como frutos de suas experiências vivenciadas e sua inter-relação com o meio em que vivem, sua inserção cultural e também suas influências familiares. O conhecimento é fundamental para que a criança se torne agente de transformação.

O processo de ensino deve ser feito em ambientes onde todos devem ter oportunidades de aprendizagem a partir de suas singularidades. Ao levar em consideração que todos têm o direito de aprender e de ter a mesma oportunidade de desenvolver-se, o professor necessita trabalhar com o coletivo, mas sempre respeitando o espaço e as diferenças de cada criança.

Assim, para lidar com a diversidade na sala de aula, é preciso fortalecer as relações no trabalho dos docentes e a dimensão pedagógica para que as dificuldades em relação às diferenças sejam rompidas. Dessa forma, a escola tem que tomar iniciativas que despertem a curiosidade, o desenvolvimento da criatividade.

Desse modo, como Sacristã destaca, muitas vezes o alfabetizador trata suas crianças de forma homogênea, sem se preocupar em conhecê-las e em utilizar tarefas diversificadas que proporcionem ambientes e atividades que despertem no aluno não só interesse, mas sua ação em aprender.

Sobre os diferentes ritmos no processo de aprendizagem, André (1976) afirma: “A aprendizagem é um processo e não um acúmulo de informações fatuais, o professor enfrenta o grande desafio de organizar atividades de ensino capazes de desencadear, reforçar, acompanhar esse processo, colaborando nele”. (ANDRÉ, 1976, p. 30). Assim, a aprendizagem deve acontecer partindo do que a criança já sabe; não se deve despejar um conjunto de informações, simplesmente. Considerar os saberes dos sujeitos como ponto de partida para a alfabetização também foi defendido pelo autor. O professor deve ser um mediador do conhecimento; conforme afirma Vygotsky (1979), “não devemos estudar o produto, mas sim seu processo”. É dessa forma que precisamos entender o desenvolvimento cultural da criança e o modo pelo qual ela adquire o conhecimento, pois a aprendizagem é como uma espiral, uma sucessão de experiências e descobertas vivenciadas.

Conforme afirma Perrenoud (1993, p.128), “buscar uma pedagogia das diferenças é desaprender, ‘desconstruir’, ultrapassar práticas conhecidas para tentar outras formas”. A proposta da Secretaria de Educação de Chapecó a partir da ideia do tema gerador e da alfabetização enquanto processo coletivo foi uma tentativa para construir outras formas de ser alfabetizador, tendo por base a dimensão social dos conhecimentos. Observemos abaixo:

Essa postura epistemológica, (Jeito de fazer) no que diz respeito especificamente à alfabetização, suscita questionamento, porque ignora a função mediadora do professor na apropriação do conhecimento acerca da leitura e da escrita, **deixando de considerar a dimensão social desse processo.**

Fonte: Caderno de Área (1998, p. 7, grifo meu)

Contudo, ao colocar-se demasiada ênfase na dimensão social do processo de alfabetização, alguns aspectos fundamentais foram deixados de lado pelo professor na ânsia por dar conta daquela nova proposta de ensinar e aprender. Nesse sentido, os espaços de reflexão coletiva que identifiquei no período analisado poderiam ter

Nesse processo não se utilizam cartilhas para alfabetizar, as cartilhas desrespeitam os diferentes níveis de aprendizagem e as diferentes formas de construir a alfabetização. Também as consideramos descontextualizadas da realidade social, cultural e geográfica dos alfabetizandos, são autoritárias, apresentam um conhecimento pronto, acabado.

contribuído. Garcia (1999) afirma que a reflexão sobre a prática não pode se dar num vazio. Essa reflexão cria por si mesma a necessidade de resgatar da prática a teoria ou os fragmentos de teoria que a embasam. A problematização da própria prática, o pensar sobre e estudá-la leva o docente à percepção dessa prática e do conhecimento anterior que dela possuía e que, de modo geral, envolve um novo saber. Pode-se dizer, portanto, que esse é um momento de extrema importância na formação do professor, pois permite o avanço sobre a própria prática e a sua ressignificação.

O Caderno de Área analisado apresenta também uma forte crítica aos métodos sintéticos, considerados “tradicionalistas”:

A sociedade se constrói num projeto educacional, devemos estrategicamente a serviço da construção de **um novo coletivo social, sem desigualdades sociais, políticas e econômicas**, apontando para uma alternativa **democrática e popular com mudança radical das estruturas políticas e transformação social**.

Fonte: Caderno de Área (1998, p. 11, grifos meus).

O material analisado ressalta a preocupação com a realidade social e cultural dos alunos. Contudo, a partir das falas das professoras alfabetizadoras sobre a proposta da Educação Popular, a exacerbada preocupação com os aspectos sociais e a aproximação das práticas da sala de aula à realidade do aluno acabaram por fazer com que as alfabetizadoras perdessem o foco, tornando o processo da aquisição da língua escrita superficial. A partir dessas questões, sigo para a última seção.

5.3 O lugar dos conteúdos e os aspectos políticos da formação do professor alfabetizador.

Um dos grandes desafios enfrentados na educação formal é estabelecer critérios para a seleção de conteúdos condizentes com a realidade dos sujeitos em determinado contexto. A cultura escolar está tão arraigada às práticas pedagógicas tradicionais - no que tange aos conhecimentos sistematizados, historicamente preestabelecidos nas diferentes disciplinas escolares -, que qualquer questionamento

que envolva os porquês da escolha realizada, privilegiando determinado tópico em detrimento de outros, talvez mais pertinentes, é sempre encarado com perplexidade e desconfiança, como se leviano fosse e objetivasse tão somente o óbvio, como se estivesse comprometendo a suposta qualidade dos conteúdos. Dificilmente, no ensino formal, é problematizado como determinada produção de uma área específica das Ciências adquiriu o *status* de conteúdo escolar, ou seja, como e por que se estabeleceu a tradição de privilegiar determinado recorte epistemológico, quais os responsáveis pela sugestão, em que contexto se deu, que interesses e intencionalidades são ou foram considerados e que sentidos e significados poderão ser construídos pelos estudantes daquela escola.

Qualquer reflexão ou proposição que façamos sobre a prática curricular envolve, implícita ou explicitamente, a análise dos objetivos dessa prática, das suas intenções e interesses, das escolhas realizadas a cada momento pedagógico, dos valores que balizam o fazer-educativo. Ou seja, implica assumirmos uma posição política, estética e ética frente à realidade educacional e sociocultural vigente e, simultaneamente, desencadear ações comprometidas com uma determinada forma de organização social. A fragilidade no cumprimento do papel social da escola na sociedade contemporânea tem sido a principal referência para a construção de propostas curriculares que procuram dirimir essa ineficiência do sistema. Entretanto, o desenvolvimento da humanização, meta educativa e projeto ético por excelência de qualquer tradição ou tendência pedagógica, depara-se, na prática, com uma diversidade de obstáculos, muitas vezes, menosprezados.

Por que, de uma gama enorme de conhecimentos a serem abordados na escola, são privilegiados justamente aqueles historicamente selecionados pelos programas das diferentes disciplinas? Por que o professor só se sente seguro quando ministra tais conhecimentos? Para tentar responder a primeira questão, precisaríamos nos remeter à história pedagógica de cada área do conhecimento, mas podemos considerar alguns aspectos comuns. A escola sempre teve, nas diferentes disciplinas, a preocupação de levar aos seus alunos a seleção de conteúdos que um determinado grupo, nem sempre formado por educadores e especialistas, considerou a mais pertinente, segundo critérios discutíveis. A segurança e a facilidade dos profissionais

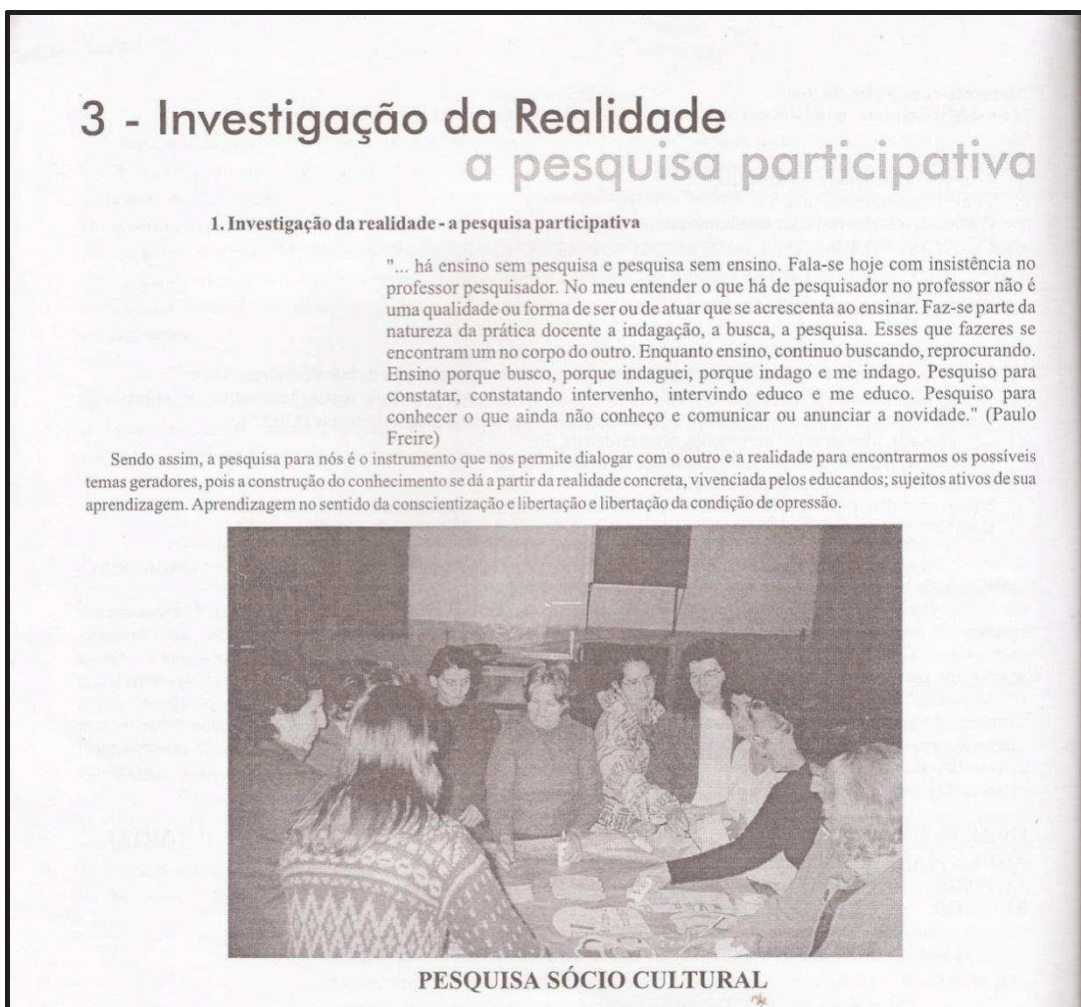
de Educação em trabalhar com o rol de conteúdos propostos pelos livros didáticos vêm da própria formação do educador, no ensino médio e no superior. Mesmo na Pedagogia, o critério de seleção dos conteúdos mais pertinentes geralmente não é abordado.

Outros aspectos a considerar são a visão e a expectativa de que a sociedade e o próprio educador têm quanto à conduta e seu papel social. O professor é aquele que "domina" a matéria, de quem jamais esperamos um erro conceitual; é o responsável por classificar os cidadãos em aptos ou não para a prática social, e a infalibilidade docente deve ser preservada a qualquer custo. Para corresponder a essas expectativas, nada melhor que, ao longo dos intermináveis anos profissionais, repetir sempre a mesma matéria até não necessitar mais de qualquer fonte de consulta, saber dar resposta à maioria das perguntas dos alunos, preparar as mesmas provas e, assim, garantir a aprendizagem.

Contudo, com o propósito de desconstruir currículos hegemônicos, pautados apenas em conteúdos científicos, que muitas vezes ou quase sempre ignoravam o contexto da escola, erroneamente instauraram-se propostas pedagógicas com base na "realidade do aluno", que privilegiaram o contexto da comunidade escolar e deixaram totalmente de lado o conhecimento formal, o que ocasionou graves lacunas na aprendizagem dos estudantes e a cujos resultados ainda vamos assistir. Esse abandono dos conteúdos também se deve às críticas ao ensino dito "tradicional" e à má interpretação que os professores fizeram dessas críticas.

Vejamos qual o lugar dos conteúdos e a ênfase nos aspectos políticos da formação da professora alfabetizadora na proposta de Educação Popular analisada nesta tese.

Figura 8 – Reportagem sobre a pesquisa participativa



Fonte: Publicação do I Seminário Nacional de Educação Popular (CHAPECÓ/SC, s/d, p.7).

O ponto de partida para a construção do processo de alfabetização é o **conhecimento que os sujeitos trazem consigo de suas experiências quotidianas**, tornando-se leitores e escritores criativos, autores da sua leitura e escrita, **capazes de romper com a história de subalternidade a que tentaram submetê-los e de conquistar sua autonomia, rompendo com a incapacidade para aprender.**

Fonte: Caderno de Área (1998, p. 5, grifos meus).

A proposta pedagógica encontrada no Caderno de Área, pautada na Educação Popular, apresenta a ideia de que a alfabetização tem uma dimensão política de grande valia aos cidadãos das classes oprimidas. As ideias do educador brasileiro ensejavam a participação popular nos processos educativos. Freire afirmou:

A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabequais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante [...]. (FREIRE, 1991, p. 16).

Para Freire, a autoemancipação estava ligada ao domínio do conhecimento, à valorização dos saberes populares e à apropriação dos saberes formais, por muito tempo centralizados na elite. Entretanto, acrescento que a formação dos alfabetizadores ganharia muito se se organizasse, preferencialmente, em torno de situações concretas de aprendizagem de sala de aula e do insucesso na aprendizagem e se persistisse junto aos alfabetizadores a preocupação fundamental na procura de alternativas de soluções para os casos de não-aprendizagem.

Quando perguntadas sobre as atividades que mais contribuíram para sua formação como alfabetizadoras, as participantes também indicam práticas voltadas ao exercício diário da docência, centradas na sala de aula. Assim, fica evidente que os professores querem participar da formação continuada e aprender estratégias

que possam ser aplicadas em sala de aula, bem como querem ser consultados, ouvidos, e participar das discussões e reflexões sobre as situações que vivem no cotidiano escolar.

O que mais contribuiu foi a importância de **unir teoria e prática, partindo da realidade dos alunos; organizar e selecionar atividades significativas que estimulavam o pensamento a trabalhos coletivos e o estudo da realidade, feitas com visitas a famílias.**

Fonte: Questionário Professora C (Jul. 2014, grifo meu).

A fala da professora revela a importância de um conhecimento que vai além da teoria e da prática dicotomizadas e que reflita a relação dos conteúdos trabalhados em sala de aula com a realidade dos alunos. Como diz Lee Shuman (1986) num contexto seminal, para ser professor, não basta dominar certo conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões. Essa alfabetizadora reafirma a importância do que viveu como proposta de educação continuada, pois todas as dimensões citadas reafirmam princípios importantes para a alfabetização nesta perspectiva de educação popular.

Diz uma alfabetizadora:

Os conteúdos teóricos trabalhados em sala de aula devem se **aproximar da realidade dos educandos.**

Fonte: Questionário Professora B (Jul. 2014, grifo meu).

Os estudos sobre práticas pedagógicas alfabetizadoras centradas nas crianças buscam a explicação do sucesso ou fracasso da alfabetização focalizando no aluno. Um dos aspectos a destacar parece ser o de que a professora alfabetizadora, muitas vezes, tem dificuldade em identificar os processos cognitivos pelos quais as crianças estão passando e utiliza a realidade social destas para justificar a não-aprendizagem.

É possível afirmar, com base nesse estudo, que a participação do professor tanto quanto do aluno é fundamental para os processos de ensino e de aprendizagem, mas é preciso que o “chão da escola” inspire propostas que além da

Todo conhecimento trabalhado e aprofundado era embasado na **Teoria da Educação Popular de Paulo Freire, teoria libertadora da educação.** [...] A alfabetização buscava aprender as letras através de **palavras-chave que fizessem sentido ao dia a dia da criança.**

Fonte: Questionário Professora C (Jul. 2014, grifo meu).

dimensão política contemple os conhecimentos específicos e que estes sejam incorporados às práticas da professora alfabetizadora e às experiências dos alfabetizados. A ligação dos conteúdos à vida é, sem dúvida uma questão importante nesta perspectiva, mas que precisa ser reforçado, no caso desta proposta analisada, é a dimensão dos conhecimentos específicos da alfabetização

Das professoras entrevistadas, fica evidente o conceito sobre alfabetização numa dimensão política.

[...] a alfabetização pode ser uma forma de reproduzir valores, desigualdades e estruturas sociais existentes ou um conjunto de práticas culturais que constroem a **emancipação dos sujeitos envolvidos**. [...] o ato de ler precisa ser transformado em ação, na medida em que o aluno desvele a realidade e **amplie sua condição de agente transformador**.

Fonte: Caderno de Área, 1998, p. 4.

A alfabetização é uma das possibilidades no processo de transformação social. O ato educativo cotidiano não se encontra isolado, é um processo de formação, de apropriação das capacidades de organização e direção para intervir de modo crítico e organizado na transformação estrutural da Alfabetização.

Fonte: Caderno de Área (1998,p. 5, grifos meus).

O ponto de partida para a construção do processo de alfabetização é o **conhecimento que os sujeitos trazem consigo de suas experiências quotidianas**, tornando-se leitores e escritores criativos, autores da sua leitura e escrita, **capazes de romper com a história de subalternidade a que tentaram submetê-los e de conquistar sua autonomia, rompendo com a incapacidade para aprender**.

Fonte: Caderno de área (1998,p. 5, grifos meus).

Os excertos do Caderno de área trazem a ideia fortemente divulgada no material de que a alfabetização tem uma dimensão política de grande valia aos cidadãos das classes oprimidas. Através da análise dos questionários respondidos pelas alfabetizadoras e do caderno de área é possível afirmar que estes materiais

mostram que, no período analisado, no município de Chapecó, o principal referencial que delineava as atividades educativas do município era baseado na pedagogia freireana.

A proposta da gestão popular baseada neste referencial da educação popular levava para a alfabetização uma preocupação com os aspectos sociais e com a aproximação das práticas da sala de aula à realidade do aluno, assim como pode ser constatado na fala a seguir, sobre como eram desenvolvidas as atividades no curso de formação de professores em Chapecó.

Diante da concepção de alfabetização e do discurso apresentado, foi possível perceber que as professoras falam da alfabetização como aquisição de uma concepção política e técnica do código de falar e escrever, pois, para elas, as crianças passariam pelo processo de codificar e decodificar. Como podemos compreender com Soares,

Ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar (SOARES, 2003, p. 17).

Percebemos também que elas falam do letramento como uma prática social.

[...] construção do conhecimento partindo do senso comum dos educandos até chegar ao conhecimento científico.

Fonte: Questionário Professora D (Jul. 2014, grifo meu).

A autora proporciona uma reflexão sobre o assunto também quando afirma que, ao trazer para a escola aspectos da vida cotidiana dos alunos, os professores acabam “escolarizando” o que deveria ter apenas uma dimensão prática.

A proposta de Educação Popular analisada nesta tese provocou um movimento de reconstrução curricular, exigindo uma nova postura frente aos saberes e à construção do conhecimento. Nas palavras do filósofo francês Alain: “dizem que, para ensinar, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina”. (ALAIN, 1986, p.55). O trabalho do alfabetizador consiste em práticas de

alfabetização que conduzam os alunos para a aprendizagem, para o domínio da língua.

Apesar de Paulo Freire e Vygotsky viverem em épocas e lugares diferentes, ambos percebem a necessidade de associar a palavra à conquista da história. De um lado, falar da leitura da palavra significa falar de processos de comunicação e de linguagens. Nesse sentido, a palavra tem como função compreender e transmitir informações. De outro lado, a leitura permite internalizar, analisar e submeter a reflexões qualquer tipo de linguagem ou método e o modo como se situa na sociedade e nos constitui como professoras alfabetizadoras.

A leitura é uma prática social ou maneira de compreender o mundo e as relações sociais, estabelecendo a prática social. Assim, uma criança que atingiu o primeiro passo do processo ensino e aprendizagem da leitura e da escrita tem possibilidades maiores de avançar para os outros campos da alfabetização.

Essa maneira de ensinar a leitura de palavras significa, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não em uma manipulação mecânica de palavras, mas em uma relação que vincula linguagem e realidade. Assim, possibilita que a leitura seja a pré-condição da emancipação social e cultural das crianças, mas sem esquecer de que aprender a leitura da palavra é essencial para ler o mundo.

Esse avanço é lento, partindo dos três princípios já citados, dando maior ênfase ao alfabetizador para os planos da alfabetização, para a realidade na qual vai trabalhar e para cada criança, respeitando, compreendendo e trabalhando suas diferenças individuais. Focar o trabalho da alfabetização, não como processo homogêneo, isolado, mas como parte de um processo de construção humana, é possível quando consideramos a heterogeneidade das crianças como sujeitos históricos, em que cada criança é construtora e produtora de conhecimentos, e pressupõe a construção de um novo jeito de conceber a sociedade.

Na construção de todo esse processo, muitos movimentos de resistência foram-se construindo no campo social, econômico, trabalhista e educacional. Dentro do processo da leitura e escrita, percebem-se inúmeros movimentos em concebê-lo a partir não mais dos métodos preestabelecidos, mas do desenvolvimento de diferentes

práticas em sala de aula.

Esse entendimento atual da leitura da palavra no sistema de ensino revoluciona os conceitos da alfabetização, avançando ao letramento, o desenvolvimento vertiginoso da revolução técnico-científica e outras particularidades do mundo atual. Goulart (2006) fala do letramento, destacando:

O letramento deve ser interpretado como algo mais geral do que a competência para a escrita - nesse sentido, ser letrado é ser competente para participar de uma determinada forma de discurso, sabendo-se ou não ler e escrever; e a escolarização parece fornecer competência para falar sobre o falar, sobre questões, sobre respostas, isto é, a competência de uma metalinguagem. (GOULART, 2006, p. 451).

A aproximação da teoria da educação popular e da teoria histórico-crítica com os ideários de educação apresentados no Caderno de Área podem ser percebidos pelos seguintes excertos sobre a concepção à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método e, mais restritamente, a preferência, nesse âmbito, pelo método global (de contos), defendido mais enfaticamente em outros estados brasileiros.

Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continua sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica.

Ao longo das análises, fica evidente a importância da articulação dos aspectos políticos da formação da professora alfabetizadora com os conteúdos e métodos que fazem parte da alfabetização. Um não substitui o outro, sendo dimensões diferentes que necessitam estar articuladas na formação do professor para que a escola seja realmente oportunidade de formação para todos, ampliando a autonomia, seja do professor, seja do aluno ou de toda a comunidade escolar.

No decorrer desta pesquisa, foram destacados alguns pontos, que serão a seguir elencados e relacionados com as contribuições que podem proporcionar para a consolidação de ações de formação continuada e de desenvolvimento profissional

mais efetivas.

6CONSIDERAÇÕES FINAIS, ou do que ficou: (in)conclusões

que diz que é preciso a reinvenção da alfabetização. O que não gostaria é que esta tese fosse lida como uma crítica negativa à Educação Popular, pelo contrário, continuo trabalhando e acreditando nos seus princípios e pressupostos, o que tentei é mostrar que àquela proposta foi rica e produtiva ao trabalhar com o momento histórico da época, mas que para o momento atual e frente as condições atuais e as pesquisas na área da alfabetização, entendo que as propostas, quer sejam da educação popular ou outras, como do próprio construtivismo pedagógico, precisam ser amplamente problematizadas quando perdem o foco nos conteúdos específicos da alfabetização.

Neste sentido, é importante trazer os estudos da área da alfabetização, especialmente a pesquisa de Magda Soares (2003) quando ela ao reafirmar a necessidade de conhecimentos específicos de alfabetização nos propõe a “Reinvenção da Alfabetização”. Ela diz:

Os conhecimentos específicos da alfabetização é um compromisso pedagógico do alfabetizador. Onde o alfabetizador precisa trabalhar a expressão fonética das letras e relação gráfica e fônica para que aconteça a alfabetização e o letramento (SOARES, 2003, p. 04)

Então, é importante investir qualitativamente na formação inicial das alfabetizadoras, de modo que a formação continuada não precise atuar retrospectivamente e, portanto, de forma compensatória. Isso significa uma formação continuada prospectiva, por meio da qual o alfabetizador ganha com autonomia, inclusive possibilitando-o atuar em sua sala de aula como laboratório de pesquisa. Dessa forma, torna-se possível articular a formação inicial com a continuada do alfabetizador, a fim de que esta última, amparando-se na primeira, coloque os alfabetizadores, entre tantos objetivos, em compasso com as mudanças ocorridas no campo educacional.

Para que isso ocorra, é fundamental adequar o papel das universidades quando atuam na formação continuada, elaborando propostas que favoreçam sua interação e relação mais copartípecom as escolas. Algo essencial é tomar conhecimento das demandas das escolas. Quando isso ocorre, o papel da academia e as razões pela qual está sendo chamada a contribuir na formação dos alfabetizadores

se aproximam. De que forma a universidade e a escola, efetivamente, têm condições de promover ações que vão ao encontro das alfabetizadoras?

Incentivar a continuidade de programas bem-sucedidos, evitando que sejam interrompidos por mudanças de gestão ou de políticas partidárias que não beneficiam o processo de ensino e aprendizagem, é outra questão que muitos estudos têm indicado e que foi possível identificar também neste município analisado. Superar problemas lidando adequadamente com as realidades, evitando acatar propostas prontas na modalidade de cursos e palestras formatadas, exclusivamente, no meio acadêmico, ou como os famosos cursos apostilados, que têm invadido o cenário da educação brasileira.

Esta pesquisa, contudo, não teve a pretensão de produzir verdades permanentes, mas sim de realizar uma leitura analítica de um determinado momento cultural e histórico. Desse modo, espera-se que esta tese estimule outras pesquisas que se aprofundem na temática da formação continuada a partir do “chão da escola”.

Investir na formação inicial das alfabetizadoras se faz importante, porém, só isso não tem dado conta dos desafios correspondentes à alfabetização. Assim, a formação continuada no contexto da alfabetização ganha ainda maior relevância, devendo funcionar como uma espécie de laboratório para o alfabetizador, com estudos de casos envolvendo sua própria prática e estudos e pesquisas que possam fazer entender e justificar suas ações de alfabetizador.

A articulação da formação inicial com a formação continuada do alfabetizador possibilita que os alfabetizadores se tornem agentes ativos nos processos de ensino e de aprendizagem. Busco sustentação para esse argumento nos programas de formação inicial e continuada que mobilizam as políticas públicas brasileiras no momento atual. Cito como exemplo o Pibid e o PARFOR, ambos programas institucionais que buscam mobilizar as políticas de formação de professores e de qualificação da educação básica. Ambos, ainda, buscam a parceria com as universidades e produzem uma relação produtiva entre universidade e escolas. Nesses casos, tanto a universidade quanto as escolas podem transformar-se em laboratórios de formação ou, como dizem Dal’Igna e Fabris (2015), articular-se para produzir um *ethos* de formação.

É possível afirmar que a ressignificação da experiência no campo dos estudos da formação continuada pressupõe acentuar atitudes positivas das alfabetizadoras diante da escola e dos seus alunos, ampliando sua consciência ética, revitalizando a luta por melhorias na formação continuada e dando ênfase a um maior envolvimento político e cultural entre escola e comunidade para que a escola democrática possa tornar-se realidade.

Isso evidencia que é preciso uma rede de formação e que é necessário que os cursos se dediquem a compreender como os professores ensinam para que consigam fazer conexões e construir significados pela proposta de formação desenvolvida. Assim, os programas de formação continuada poderão constituir-se em momentos de reflexão da prática docente dos professores, ao mesmo tempo que criam condições de gerar outras formas de pensar e alfabetizar no contexto que estão posicionados. Considero importante reforçar um dos argumentos centrais desta tese, a alfabetização e seus conhecimentos específicos desenvolvidos na formação continuada, aliada aos conceitos da Educação Popular, como necessários para uma apropriação do processo de alfabetização eficiente e democrático, pelas professoras alfabetizadoras.

É preciso que tanto a universidade quanto a escola se transformem em laboratórios de formação, desenvolvendo uma prática formativa com acesso aos conhecimentos específicos da alfabetização e à dimensão política e social dos conhecimentos.

Espero que esta tese contribua para que o referencial freireano possa ainda produzir muitos efeitos produtivos, desde que considerado na sua densidade teórico-metodológica. A participação não pode prescindir dos conhecimentos, especialmente quando o espaço for de formação de professores na alfabetização.

REFERÊNCIAS

ARRAÚJO, Ulisses F. **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1993.

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares. **O Programa Pró-Letramento e a formação de alfabetizadores: repercussões nas concepções e práticas de professores cursistas**. 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

ÁVILA, Ivany S. **Alfabetizador bem sucedido: um mito, uma realidade ou um universo relacional de significados?** In: ANPEd, 1989.

ARENA, Dagoberto B. **Supervisor alfabetizador: novas concepções para nova prática**. 1991.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estética e literatura**. São Paulo: Unesp, 1998.

BAUER, Adriana. **Avaliação de impacto de formação docente e serviço: o programa Letra e Vida**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012.

BOURDIEU, P. **Poder, derecho e classes sociais**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2000.

BRASIL. **Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Orientações gerais para a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acesso em: 8 jul. 2014.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92458/decreto-6755-09>. Acesso em: julho de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Alfabetização**. Brasil: 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/2-uncategorised/53-entendimento-o-pacto>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, Janete Magalhães;

SIMÕES, Regina Helena. Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, v. 6).

CAVATON, Maria F. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização ou dificuldade no ensino da leitura e da escrita?** In: ANPED, 1992.

CHAPECÓ. **Caderno de alfabetização do município de Chapecó**. CEALE-1990. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/Ceale/menu_abas/pesquisa_documentacao/pesquisa/projeto.205_5-05-16.8882033907?menu=descricao_projeto>. Acesso em: 18 dez. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Dados estatísticos da educação municipal de Chapecó. **Revista IBAM** (Instituto Brasileiro de Administração Municipal), jan./fev. 2004.

_____. Secretaria Municipal De Educação. **Plano Municipal de Educação de Chapecó**. Chapecó: 1997-2004.

_____. Secretaria Municipal De Educação. **Projeto Político-Pedagógico do Município de Chapecó**. Chapecó: 1997-2004.

CHARLOT, Bernard. **Conferência de Abertura da 28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambú, MG, 16 de outubro de 2005.

CORDEIRO, Maria Angélica dos Reis. **Formação continuada de alfabetizadoras: um repensar sobre os saberes pedagógicos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, 2009.

COSTALONGA, Élida. **Alfabetização: da prática à praxis**. In: ANPED, 1992.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Henn Fabris. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Revista Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, 2015.

DELORS, Jacques et al (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DICKEL. Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS/FACED, Porto Alegre. In: ANPED, 2001.

DINIZ, Júlio Emílio Pereira. **Formação de Professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DUSSEL, Inês. **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2000.

FABRIS, Eli Terezinha Henn; TRAVERSINI, Clarice Saete. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? In: TRAVERSINI, Clarice Saete et al (Orgs.). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

FABRIS, Elí T. H. **A realidade do aluno no currículo escolar**: a problematização de um imperativo pedagógico. São Leopoldo- RS, 2015 [no prelo].

FERNANDES, Sônia R. **A Experiência da formação na formação de professores alfabetizadores**: um olhar a partir da reflexão da professora alfabetizadora. In: ANPED, 2002.

FERREIRA, Maria das Graças. **A intervenção verbal**: Um estudo do papel da linguagem numa sala de aula de alfabetização. In: ANPED, 1991.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIGUEIREDO, Angela Mariada Silva.

Formação continuada de alfabetizadoras: como aprende o professor? 2011.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **A importância do ato de ler**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura da palavra e leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, Ruth. **Alfabetização contextualizada pelos relatos das vivências de suas professoras no ensino regular no município do rio de janeiro**. In: ANPED, 1987.

GARCIA, Walter E. (org). **Perfis da Educação**: Bernardete A. Gatti – Educadora e Pesquisadora. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazode Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIROUX, Henry A. (1983). **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, Vozes, 1986.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 33, set./dez. 2006.

GRACIO, R. et al. **Correntes actuais da pedagogia**. LISBOA: Horizonte, 1984.

GRAFF, Harvey. **O Mito do Alfabetismo**. Teoria e Educação. Porto Alegre: Pamônica, 1990, p.30-64.

_____. **Oslabirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUARNIERI, Regina M. **O trabalho docente nas séries iniciais**. Elementos para a compreensão das competências no cotidiano escolar. In: ANPED, 1990.

GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com sua própria história II**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HERTER, Marcos. **Aquisição da linguagem**: uma requisição de experiência. In: ANPED, 1988.

HUBERMAN, M.; GUSKEY, T.R. The Diversities of professional development. In: GUSKEY, T.R.; HUBERMAN, M. (Eds.). **Professional development in education**. New York: Teachers College, 1995.

HUBERMANN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995.

JOSE, Lucimar de São. **Osefeitos do Pró-
Letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Contextos Integrados de educação infantil: uma forma de desenvolver a qualidade. In: BARBOSA, Raquel L.L. (Org.). **Formação de Educadores Desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

KLEIMAN, Ângela. **Ossignificadosdoletramento**. Campinas: Mercado de letras, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LARROSA, Jorge (Org.). **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Trad. de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOCATELLI, Iza. **Em busca das palavras essenciais: a alfabetização como processo dialógico**. 1991. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1991.

LOPES, Bernarda Elane Madureira. **Alfabetização: o significado das ações das alfabetizadoras das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Montes Claros atribuíram ao curso de formação continuada oferecido pelo CEALE**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João del-Rei, 2011.

MACEDO, Maria do Socorro. **Quem é professor que alfabetiza nas escolas municipais de Belo Horizonte?** In: ANPED, 2001.

MACHADO, Laêda Bezerra. **O que pensamos alfabetizador sobre a abordagem construtivista?** In: 27ª Reunião Anual Anped, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt20/t209.pdf> Acesso em agosto/2014. Acesso em: 12 mai. 2015.

MANZANO, Cinthia Soares. **A formação de professores na Revista Brasileira de Educação (1995 - 2005): uma breve análise**. Trabalho apresentado no GT 08 - Formação de professores da 31ª Reunião da ANPED, 2008.

MARMOL, Miriam Maria Roberto. **Alfabetizador e a formação continuada: um estudo de caso do curso "instrumentos da alfabetização"**. 2011. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011.

MAUÉS, Olgaídes Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p.89-117, mar. 2003.

MAZZIONI, Lizeu. **Um salto de qualidade na educação de Chapecó**. Chapecó: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

MOORI, Angela G. **Aprendendo a aprender com os professores e alunos da 1 série: Relato de uma pesquisa ação**. In: ANPED, 1987.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil: Uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NICOLAU, Mariete. **A integração de atividade no processo de alfabetização, sem cartilha, em duas escola do 1 grau.** In: ANPED, 1987.

NÓVOA, Antonio (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Vida de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. **Formação de professores e profissão docente.** In: _____ (Org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Concepções e práticas da formação contínua de professores:** In: _____ (Org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **O Professor Pesquisador e Reflexivo.** Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: 22 de nov. 2014.

_____. **Formação de professores e profissão docente.** 2004. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 28 jan. 2014.

_____. **Professores: imagens do presente.** Lisboa: Benedita, 2009.

_____. **O regresso dos professores.** 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>>. Acesso em: 02 mai. 2013.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo.** *Revista Ensaio*, v. 10, n. 35, p.161-200, Abr./Jun. 2002.

OLIVEIRA, Luciana Alves de. **Saberes da formação continuada nos centros de estudos de alfabetizadoras no município do Rio de Janeiro.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, Sandra de. **Sou PIBID! : tornar-se professor/a : matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência /** Sandra de Oliveira. 2015. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.

OPPIDO, Claudete. **Classes populares e o sucesso da alfabetização.** In: Anped, 1988.

PANIZZI, Conceição Aparecida Fernandes Lima. **A relação afetiva-aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito.** In: ANPED, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública**. São Paulo: FDE, 1992. (Série Ideias, v. 12).

PÉREZ GÓMEZ, A.I. O pensamento prático do professor – A formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93-114.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERSONA. **A pesquisa ação e a formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental**: a construção do professor-pesquisador. In: ANPED, 1993.

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

REIS, Regina Mary César. **Dando voz aos sujeitos da aprendizagem: um estudo com crianças no primeiro ano de ensino fundamental**. In: ANPED, 2002.

ROFINO, Marivalda Abigail. **Política de formação continuada na rede municipal de Juiz de Fora MG**: uma perspectiva de análise a partir do curso encontro de alfabetizadoras no período de 2009 a 2011. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade - o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. London: Temple Smith, 1995.

SEE/MG. **Instrumentos da Alfabetização**. Organização da alfabetização no Ensino Fundamental de 9 anos. Belo Horizonte: UFMG, vol. 1a4, 2004 (Coleção CEALE).

_____. **Instrumentos da Alfabetização**. Organização da alfabetização no Ensino Fundamental de 9 anos. Belo Horizonte: UFMG, vol. 5e6, 2005 (Coleção CEALE).

SILVA, Maria N. **Repensando a alfabetização: um estudo introdutório**: In: ANPED, 1993.

SILVA, Moacir da. **Formação do professor centrada na escola: uma introdução.** São Paulo: EDU, 2001.

SMOLKA, Ana L. Bustamente. **Alfabetização como processo discursivo.** In: ANPED, 1987.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.** Brasília: INEP/REDC, 1989.

_____. Letramento/Alfabetismo. **Presença Pedagógica**, v.2, n.10, p.83-89, ago. 1996.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____; MACIEL, Francisca. **Alfabetização.** Brasília: MEC/INEP/ Comped, 2000.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, p.5-17, jan./abr.2004. p. 61-125.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, ano VII, n.29, fev./abr. 2004.

SOMMER, Luis Henrique. **Problematização sobre o exercício da docência na educação básica.** In: VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL- AnpedSul. 2008.

STANGE, Nilza T.H. **A mediação pedagógica na alfabetização: compromisso e desafio.** In: ANPED, 1997.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Partir da realidade. Será que algum dia voltaremos? **Anais do IV Simpósio Nacional de Educação: Políticas de Formação de Professores no Brasil.** Frederico Westphalen: URI-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2004. v. 1, p.97-105.

VALENTE, Wagner. **Cotidiano Escolar: Prática pedagógica e saber docente.** In: ANPED, 1991.

VALIENGO, Amanda. **Programas de formação de alfabetizadores em Portugal e no Brasil: representações de professores.** 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2012.

VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da praxis.** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir às porões**. In: Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50, p. 267-282, Mai./Ago.2012.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. In: ZEICHNER, K.; MELNICK, S.; GOMEZ, M.L. (Ed.). **Currents of reform in pre-service teacher education**. New York: Teachers College Press, 1996, p. 199-214.

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da entrevista referente à pesquisa intitulada: “FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DO “CHÃO DA ESCOLA” POSSIBILIDADE TENSÕES DE UM PROCESSO PARTICIPATIVO realizada no período de 1997 a 2004”, desenvolvido pela Doutoranda Neli Aparecida Gai. Fui informada, ainda de que a pesquisa é orientada pela Professora Doutora Elí Terezinha Fabris, a quem poderei contatar consultar a qualquer momento que julgar necessário. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Estou sendo informada dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais são: compreender como se configurou a formação continuada dos alfabetizadores do município de Chapecó, no período de 1997 a 2004. Minha colaboração se fará por meio de entrevista semiestruturada. A minha pesquisadora manterá sigilo de minha identidade, usando o material da entrevista apenas para a pesquisa e divulgação da mesma em diferentes meios. Fui ainda informada de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimento.

Atesto recebimento de uma cópia assinada destes Termos de Consentimento e Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONAP).

Endereço para contato:

Neli Aparecida Gai: Rua das Violetas, 274, Guatambu.

Fone: (49)84253408. E-mail: assessoriaand@gamil.com

Elí Terezinha Henn Fabris: Rua Almiro Stumpf, 162. Bairro São José, São Leopoldo.
(51)98398950. E-mail: efabris@unisin.br

Guatambu, ____ de _____ de _____

Assinatura da participante _____

Assinatura da pesquisadora _____

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA AS ALFABETIZADORAS

1. Sexo
2. Idade
3. Estado civil
4. Nível de escolaridade
5. Há quanto tempo você atua como alfabetizador(a) na Escola Básica de Chapecó?
6. Qual a série de ensino em que você atuou no período de 1997 a 2004?
7. Na formação continuada, você encontrou subsídios para a compreensão da alfabetização?
8. Em caso positivo, como isto ocorreu e como você qualifica o acesso às informações? (Se necessário, use o verso nas questões abertas, identificando sua resposta com o número da questão).
9. Como foi organizado o curso de formação continuada, realizado no período de 1997 a 2004, quanto à distribuição de carga horária e número de encontros?
10. Como se dava a apropriação dos conhecimentos de alfabetização?
11. Quais foram os tipos de atividades pedagógicas desenvolvidos nos encontros de formação continuada?
12. Quais dessas atividades você considera que mais contribuíram para a formação das alfabetizadoras?
13. Qual o discurso teórico-prático que permeava o período de 1997 a 2004 na formação continuada?
14. Quais foram os autores estudados?

ANEXO A - CRITÉRIOS DE ALFABETIZAÇÃO

CRITÉRIOS DE ALFABETIZAÇÃO

