



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL**

**VALDISE DE ASSIS DANTAS CANDEIA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: repercussões na prática  
docente em Patos-PB**

**Campina Grande  
2014**

**VALDISE DE ASSIS DANTAS CANDEIA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: repercussões na prática docente em Patos-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para a obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo

**Campina Grande  
2014**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

C216f Candeia, Valdisé de Assis Dantas.

A formação continuada de professoras [manuscrito] :  
repercussões na prática docente em Patos-PB / Valdisé de Assis  
Dantas Candeia. - 2014.

131 p. : il.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) -  
Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação,  
2014.

\*Orientação: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo,  
Departamento de História\*.

1. Formação docente. 2. Ensino fundamental. 3.  
Alfabetização infantil. I. Título.

21. ed. CDD 371.12

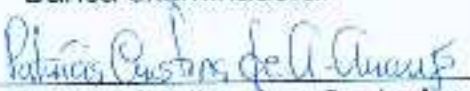
VALDISE DE ASSIS DANTAS CANDEIA

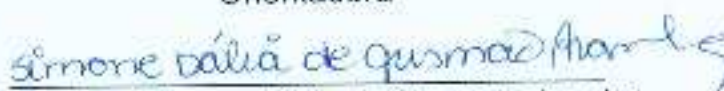
**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: repercussões na prática docente em Patos-PB**

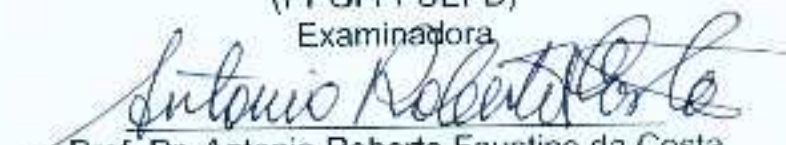
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para a obtenção do grau de mestre.

Aprovada em 25/03 /2014

Banca examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Patricia Cristina Aragão de Araújo  
(PPGFP/ UEPB)  
Orientadora

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha  
(PPGFP/ UEPB)  
Examinadora

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa  
(PPGFP/ UEPB)  
Examinador

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues  
(PPGFP/ UEPB)  
Suplente

Dedico às professoras alfabetizadoras que acreditam na capacidade de aprendizagem dos seus alunos, buscando uma prática reflexiva e sensível às características e necessidades de cada educando.

## AGRADECIMENTO

A Deus, força e luz da minha vida, fonte da inspiração e da sabedoria, por guiar os meus passos em todos os momentos.

Ao meu esposo Antonio Carlos e à minha filha Ana Vitória, pelo amor e compreensão ao longo dessa caminhada.

Aos meus familiares e amigos, pelo incentivo e apoio.

À Universidade Estadual da Paraíba, berço da realização desta conquista.

À minha orientadora Patrícia Cristina Aragão de Araújo, por dividir comigo seus conhecimentos e pela competência em transformar os momentos de orientação em oportunidades de construção de novos saberes.

Aos professores Simone Dália de Gusmão Aranha e Antônio Roberto Faustino da Costa pela disponibilidade em participar da Banca de Defesa e pelas relevantes contribuições.

Aos professores do PPGFP/ UEPB, pelos valiosos conhecimentos transmitidos e que tanto contribuíram para a elaboração desta pesquisa.

Aos colegas do Mestrado, pela oportunidade de compartilharmos esse processo de aprendizagem: conhecimentos, ideias, dúvidas, incertezas, dificuldades.

Aos sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade e cooperação.

“O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face ao mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.”

Paulo Freire

## RESUMO

Esta pesquisa aborda a importância da prática docente de professoras dos anos iniciais de escolas públicas da cidade de Patos – PB e suas experiências de formação como cursistas no Programa Pró-letramento no curso de Alfabetização e Linguagem. Nossa proposta é refletir sobre as implicações decorrentes dessa experiência formativa no programa e nas ações pedagógicas que as mesmas desenvolvem nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Desta forma, buscamos discutir as repercussões na prática docente nos anos 2011 e 2012 do Pró-letramento nesta cidade. O objetivo geral deste estudo é, pois, investigar a aplicabilidade do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Pró-letramento, na área de Alfabetização e Linguagem na prática pedagógica de professoras na rede pública da cidade de Patos-PB. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, cujos *corpus* foram questionários, portfólios, planilhas e documentos oficiais, relativos ao objeto pesquisado. O estudo fundamenta-se nas abordagens desenvolvidas por Gatti (2011), Tardif (2009), Nóvoa (2009), Kleiman (2008), Saraiva (2001) e Soares, (2004). O Pró-letramento representa uma oportunidade de aprimoramento das metodologias relacionadas às questões do letramento e alfabetização de crianças nos anos iniciais. Constatamos que embora o programa apresente dificuldades que foram observadas ao longo dessa pesquisa e confirmadas através das narrativas das cursistas, compreende um avanço na formação continuada das docentes.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Alfabetização. Letramento. Leitura. Anos iniciais



## ABSTRACT

This research addresses the importance of teaching practice of elementary public school teachers in the city of Patos - PB and their experiences as a teacher and students in the Pró-letramento (Pro-Literacy) Program in Language and Literacy course. Our proposal is to reflect on the implications of this formative experience in program and educational activities that they develop in the early years of elementary school. With this, we tried to discuss the impact of teaching practice in the years of 2011 and 2012 Pro-Literacy (Pró-letramento) Program. The aim of this study is to sift the applicability of the Continued Elementary Teacher Formation Program: Pro-literacy, in the area of Alphabetization and Language in the pedagogical practice of teachers in the public schools of the city of Patos - PB. This is a qualitative research study of case, which questionnaires, portfolios, spreadsheets and official documents relating to the object searched were used. The study is based on approaches developed by Gatti (2011), Tardif (2009), Nóvoa (2009), Kleiman (2008), Scott (2001) and Smith (2004). The Pro-literacy (Pró-letramento) represents an improvement of methodologies related to issues of literacy of children in the early years. Evidence although this program presents difficulties that were observed throughout this study and confirmed by the narratives of the course participants, it still represents an advancement in continuing education of teachers.

**Keywords:** Teacher education. Literacy. Alphabetization. Reading. Early (elementary) years.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro 1 – Perfil das professoras cursistas .....	21
Figura 2 - Quadro 2 - Desempenho do município de Patos – PB no IDEB .....	81
Figura 3 - Quadro 3 - Meta 2 - Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos de idade .....	82

## LISTA DE SIGLAS

CEEL	Coordenação do Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNTE	Confederação dos Trabalhadores em Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organizações Não-Governamentais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano e Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escola
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional de Livros Didáticos
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SAEB	Sistema de Avaliação de Educação Brasileira
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEEC/ PB	Secretaria do Estado da Educação e Cultura/ Paraíba

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e  
Cultura

UVA Universidade Vale do Acaraú

UFPE Universidade Federal de Pernambuco

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA</b> .....	<b>17</b>
1.1 Caracterização da pesquisa .....	17
1.2 O <i>locus</i> da pesquisa.....	18
1.3 Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	20
1.4 Procedimentos adotados.....	22
1.5 Organização e análise dos dados.....	24
<b>2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE</b> .....	<b>25</b>
2.1 Contexto histórico e social e a formação docente .....	25
2.2 Formação docente e a feminização do magistério.....	32
2.3 A prática docente: reflexões sobre a influência da formação continuada...40	
<b>3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS</b> .....	<b>57</b>
3.1 Sobre alfabetização e letramento .....	57
3.2 Pró-letramento e a formação continuada de professores .....	72
<b>4. NARRATIVAS DE PROFESSORAS CURSISTAS DO PRÓ-LETRAMENTO DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PATOS- PB</b> .....	<b>80</b>
4.1 A formação das professoras: uma análise crítica das contribuições do Pró-letramento e das dificuldades encontradas.....	80
4.2 Repercussões do curso de Alfabetização e Linguagem do Programa Pró-letramento na prática docente .....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>105</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>111</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

As pesquisas educativas e as avaliações nacionais e internacionais mostram que os alunos têm transformado a leitura numa simples decodificação de sinais e a escrita numa transcrição da fala para a grafia. Diante dessas inúmeras dificuldades, dois desafios ficam para o professor: ensinar a ler e ensinar a gostar de ler, porém o não-aprendizado da leitura e da escrita, em pleno século XXI, ainda é preocupação que aflige a educação brasileira, principalmente quando se observam os índices que avaliam essas capacidades com alunos do ensino público. A reflexão que se faz é por que diante de tantos investimentos, programas de formação, métodos de ensino, recursos tecnológicos, os níveis de leitura e escrita pouco avançam?

Por lecionar Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental II e no ensino médio de escolas públicas e privada, pude perceber que as práticas de leitura e escrita dos alunos são bastante limitadas e isso pode ser verificado no cotidiano escolar, pela falta de interpretação que apresentam na resolução de atividades básicas em todas as disciplinas. Quanto às competências de leitura e escrita, o desempenho é sempre muito baixo acarretando uma falta de aproveitamento dos conteúdos ministrados pelos professores.

No decorrer das disciplinas estudadas e dos estudos e debates do Mestrado em Formação de Professores, verifiquei que os autores apontaram esse problema estar associado a um contexto histórico-social, marcado por inúmeros programas governamentais. Concomitante ao curso de mestrado, fui tutora do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Pró-letramento, na área de Alfabetização e Linguagem, na cidade de Patos-PB, oportunidade em que pude perceber, nos relatos e nas discussões com as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que as competências na produção da escrita e da leitura, que deveriam ser introduzidas, retomadas e consolidadas nesses primeiros anos, pouco têm avançado nesse nível de ensino. Essas evidências podem ser verificadas através de avaliações nacionais e internacionais como a Prova Brasil e o PISA.

Esse histórico de fracasso escolar que acompanha o povo brasileiro há séculos vem precisando de novas posturas governamentais através de políticas públicas, projetos, leis e diretrizes e exigindo, também, uma formação docente inicial e continuada, que permita aos educadores a competência necessária para

desenvolver um bom trabalho, pautado nos estudos teóricos de renomados autores e também na vivência da reflexão-ação-reflexão para, ao longo da carreira profissional, estarem sempre buscando novos conhecimentos, permitindo, assim, a construção de novas práticas docentes e o aperfeiçoamento de outras já vivenciadas.

Todos esses fatores serviram como motivação para pesquisar sobre alfabetização e letramento, partindo de uma análise da formação docente e da prática pedagógica de professoras dos anos iniciais de uma escola pública, cursistas do Programa Pró-letramento.

Diante do exposto, a percepção de que ingressar no Mestrado em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba aperfeiçoou minha prática pedagógica através da formação qualificada e da investigação aprofundada de autores que discutem questões no campo da educação contribuindo para a minha formação pessoal e profissional, representou ainda a possibilidade de refletir por que ao longo dos anos esse processo de alfabetização e letramento a que são submetidos os alunos não lhes tem proporcionado as competências necessárias ao bom uso da língua.

Desse modo, a escolha do tema *A Formação Continuada de Professoras: repercussões na prática docente em Patos-PB*, deve-se tanto a esse fato explicitado, quanto à relação que mantém com minha atuação profissional enquanto professora de Língua Portuguesa da Educação Básica nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, quando posso observar os *déficits* de aprendizagem dos alunos por falta de competências na escrita e na leitura, além das experiências como tutora do Pró-letramento, na área de Alfabetização e Linguagem, na cidade de Patos-PB, no período compreendido entre 2011 e 2012, oportunidade em que pude observar inúmeras dificuldades no aproveitamento dos alunos dos anos iniciais da rede pública municipal de Patos, PB, no tocante à leitura e à escrita através de atividades e discussões promovidas no decorrer da formação.

Esse programa oportunizou vivências relacionadas à prática educativa, contribuindo de forma significativa para o contexto educacional do município ao ajudar na elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como no aproveitamento das práticas sociais de leitura, por isso, a partir das experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula como tutora e em contato acadêmico, surgiu a motivação para tentar analisar a prática de docentes que foram cursistas do

Programa Pró-letramento, bem como as causas desse fracasso escolar. A partir dessas observações, senti a necessidade de realizar essa pesquisa no sentido de compreender a formação continuada e a prática pedagógica das professoras, os processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e a realidade da escola pública.

Lecionar no Curso de Pedagogia da UVA/Unavida e a possibilidade de ingressar na educação pública, de modo mais específico no Pró-letramento (Programa de Formação Continuada de Professores das Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) proporcionaram-me muitos conhecimentos na área referente à formação de professores e à alfabetização e letramento. Os textos presentes em livros, revistas, periódicos também contribuíram para que pudesse refletir sobre minha prática de educadora, portanto a pesquisa em evidência trata de uma proposta de análise do desempenho da prática docente de professoras da rede pública de Patos-PB, cursistas do referido programa, na área de Alfabetização e Linguagem.

Trabalhar essa proposta atende, pois, a uma necessidade profissional de cunho social, visto que a pesquisa poderá contribuir para reflexões sobre a educação local e para a minha formação profissional, partilhando conhecimentos construídos junto a educadores da rede pública, visando minimizar o *déficit* de leitura e escrita que acomete não apenas os alunos da educação básica, mas também alguns professores cuja formação apresenta visíveis lacunas no que se refere ao trabalho com alfabetização e letramento, por isso esse quadro tem exigido cada vez mais a implantação de programas de governos, políticas públicas e formação de professores tanto inicial quanto continuada.

Diante do exposto, espero contribuir com a elaboração de mais um material sobre educação, além de buscar propostas mais eficazes, substituindo as improvisações e os modismos tão comuns nessa área. Logo se estima que esta pesquisa contribuirá para os estudos relativos à formação continuada de professores com foco nas práticas de leitura a partir das ações desenvolvidas pelo Pró-letramento, visando implementar a alfabetização e o letramento de tantas crianças que permanecem no anonimato cultural e social de nosso país; para isso, esta dissertação vem organizada em quatro capítulos: no primeiro, intitulado *Construção metodológica da pesquisa*, serão apresentados os aspectos metodológicos referentes a este trabalho; o segundo, *Formação docente e representações da*



*docência*, trará o contexto histórico e social da formação e da prática docente e reflexões sobre a influência da formação continuada; o terceiro capítulo abordará *Alfabetização e letramento na prática pedagógica de professoras cursistas do Pró-letramento* com discussão sobre alfabetização e letramento e apresentará o Pró-letramento como proposta de formação continuada. Finalmente, o último capítulo: *Análise das narrativas de professoras cursistas do Pró-letramento da rede pública de Patos-PB*, as quais irão confirmar os reflexos dessa formação na prática dessas docentes, suas dificuldades, seus avanços e entraves.

Esta dissertação se propôs, portanto, ao objetivo geral de investigar a aplicabilidade do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Pró-letramento, na área de Alfabetização e Linguagem na prática pedagógica de professoras na rede pública da cidade de Patos-PB. Ainda se propõe aos objetivos específicos de discutir acerca da formação continuada de professoras; refletir sobre alfabetização e letramento e as implicações desses na prática do eixo leitura e analisar, a partir das narrativas, as representações construídas por professoras cursistas participantes desse programa ao desenvolverem o trabalho com as habilidades dos alunos em leitura.

A pesquisa foi desenvolvida no campo da educação, fundamentada na abordagem sobre formação continuada de Gatti (2011), Tardif (2009), Imbernón (2000) e alfabetização e letramento desenvolvida por Kleiman (2008), Saraiva (2001), Soares, (2004), entre outros autores.

# 1 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo, serão apresentados os aspectos metodológicos referentes a esta dissertação, classificada como qualitativa do tipo estudo de caso, que tem como tema *A Formação Continuada de Professoras: repercussões na prática docente em Patos-PB*. Trata-se de uma oportunidade de sistematizar o seu processo de construção, detalhando a caracterização da mesma, o *locus*, o perfil dos sujeitos, os procedimentos adotados e a organização e análise dos dados.

## 1.1 Caracterização da pesquisa

Esse tipo de pesquisa foi escolhido porque permite fazer um diagnóstico do problema, conhecer seu alcance e suas implicações e sugerir intervenções que possam resultar em benefício para o objeto e os sujeitos pesquisados, uma vez que investiga um determinado assunto, exigindo um contato mais intenso e prolongado com o objeto pesquisado, produzindo resultados e transmitindo impressões do pesquisador. (ANDRÉ, 1984, p.51).

A pesquisa qualitativa sempre manteve uma relação de proximidade com a área da educação, pois permite uma visão holística dos fenômenos, dá voz aos sujeitos e promove reflexões sobre a prática pedagógica, por isso Alves (1991, p.60) observa:

A observação (participante ou não), o questionário, a entrevista e a análise de documentos são os principais procedimentos de coleta de dados em pesquisas qualitativas [...] As entrevistas qualitativas geralmente muito pouco estruturadas, assemelhando-se mais a uma conversa do que a uma entrevista formal [...] exigindo do pesquisador “a necessidade de um contato direto e prolongado com o campo.”

Observa-se, no que se refere à pesquisa em educação, que o interesse dos pesquisadores, a partir da década de 70, está em estudar as questões relacionadas à integração na sala de aula – interação professor-aluno - e aos métodos de avaliação educacional – habilidades de ensino junto aos docentes, propiciando vasta literatura sobre o assunto ( MATTOS, 2011, p.29).

Mazzotti (2001, p.39) confirma que há muito se vem discutindo sobre a necessidade e importância das pesquisas em educação, tendo em vista a relevância

das mesmas para o crescimento e melhoria da educação brasileira. Os novos temas e abordagens que se referem à pesquisa em educação ainda têm gerado discussões entre a comunidade acadêmica e diferentes posicionamentos com relação às propostas feitas.

É possível observar que uma significativa parcela dos profissionais da educação veem essas pesquisas como modismos, ou seja, uma maneira de estarem sintonizados com as discussões atuais e teorias vagas de práticas pedagógicas; outros já a encaram com novos olhares e perspectivas de um trabalho inovador e mais eficiente. Geralmente, os professores que buscam nessas pesquisas subsídios para o trabalho cotidiano são os mesmos que ingressam em formações continuadas e estão sempre em busca de novos aprendizados.

## **1.2 O *locus* da pesquisa**

As escolas públicas, *locus* desta pesquisa, localizam-se na área urbana do município de Patos-PB e foram escolhidas pelo fato de as professoras cursistas do Pró-letramento serem lotadas nessas respectivas instituições, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e também por ser o município em que a pesquisadora reside e atua como professora de escolas públicas e particular, além de ter sido tutora do programa objeto dessa pesquisa nos anos 2011 e 2012.

A cidade de Patos, conhecida como a “Morada do Sol” é um município brasileiro no estado da [Paraíba](#), localizado no bioma da caatinga, na [microrregião de Patos](#), na mesorregião do Sertão Paraibano, distante 307 km de [João Pessoa](#), capital do estado, com 512,791 km<sup>2</sup>. O [clima](#) é [semiárido](#), quente e seco, com poucas chuvas.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de [2009](#) sua população era estimada em 100.732 hab (IBGE, 2011), correspondendo a 5ª maior população urbana do estado. É a 3ª cidade-polo do estado da Paraíba, considerando sua importância socioeconômica, com potencial de consumo de mais de um R\$ 1 bilhão em 2012, incluindo-se no mapa das 20 cidades do interior do país com as maiores taxas de consumo.

Segundo pesquisa realizada pelas empresas McKinsey e da Geomarketing Escopo, ela está inserida entre as cidades de interior que mais crescem em todo o

Brasil, conquistando a 16ª colocação no ranking dos 20 municípios que devem apresentar maior consumo entre 2010 e 2020.

O município ocupa a 5ª posição no PIB (Produto Interno Bruto) no estado da [Paraíba](#) e é considerada uma das mais importantes cidades do sertão do Nordeste por se apresentar como um polo comercial que abrange mais de 70 municípios do sertão nordestino. Tem como o seu ponto forte o [comércio](#), o qual deixa sua população flutuante em torno de 130 mil pessoas. É também considerada a cidade de melhor distribuição de renda e estrutura urbana do sertão.

A cidade de Patos encontra-se num lugar de destaque pelas suas escolas de ensino regular, públicas e privadas, além de 3 universidades públicas e cinco particulares, sendo 2 presenciais e 3 a distância. A rede municipal registrou, segundo o Censo Escolar da Educação Básica (2011), 1.493 alunos matriculados nas creches e pré-escola e 4.225 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no município ter se elevado de 3,3 para 4,2 (INEP, 2012), observa-se que a cidade ainda apresenta preocupantes índices de analfabetismo.

Essas escolas oferecem aos alunos ensino fundamental I e II, além de atividades do Programa Mais Educação com inúmeras oficinas e do Programa Acelera, Correção de fluxo da Fundação Ayrton Senna.

As comunidades escolares são caracterizadas, em sua maioria, como média-baixa. A participação dos pais nas escolas ainda é uma meta a ser aprimorada pelas instituições. A escolaridade dos pais varia entre o analfabetismo ao ensino médio, sendo que a maioria possui o Ensino Fundamental incompleto. A faixa etária dos alunos atendidos varia de 5 a 16 anos.

As escolas possuem normalmente sala de professores, secretaria, cozinha, banheiros, sala do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), salas de aula, biblioteca/ sala de leitura, quadras de esporte descobertas, sala de almoxarifado e despensa. Em relação às salas de aulas, apresentam o espaço físico adequado, a iluminação regular e ventilação desfavorável.

Destaca-se, ainda, que as escolas dispõem de recursos tecnológicos como computadores, projetores multimídia (*data show*) e internet, no entanto esses recursos não são utilizados devido à falta de um profissional específico, capacitado para o manuseio dos mesmos. A indisponibilidade de recursos para impressão nas escolas dificulta a produção de materiais. Os aparelhos de TV, DVD e som estão

disponíveis aos professores. Cartazes, mapas, jogos didáticos, livros paradidáticos, material de expediente (tesoura, papel ofício, cola, lápis pintura, entre outros) são insuficientes. No tocante aos recursos financeiros, as escolas dispõem do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Programa Mais Educação.

A avaliação da aprendizagem é feita de forma contínua e cumulativa com atividades avaliativas, diagnósticas e participativas, percebendo as possibilidades e limitações de cada aluno. Quanto ao cronograma para a realização das atividades do ano letivo, as escolas disponibilizam de um calendário escolar que ordena a distribuição dos dias letivos previstos na lei. No que se refere aos aspectos organizacionais, as escolas possuem regimentos escolares que determinam deveres e obrigações dos docentes, discentes e demais funcionários da instituição escolar; todos os membros da comunidade escolar têm conhecimento desses deveres e obrigações. As escolas ainda possuem Projetos Políticos Pedagógicos e Conselhos Escolares escolhidos por eleições e formados pela direção, representantes dos pais, dos professores e dos funcionários.

É possível perceber a gratificação de pesquisas desenvolvidas em escolas públicas. O acolhimento oferecido pelos sujeitos envolvidos, bem como a vontade de contribuir para superação do quadro de fracasso escolar por que passam as crianças assistidas pela pesquisa. Essa dissertação ultrapassou a perspectiva inicial que era de analisar a prática pedagógica das docentes após a formação no programa Pró-letramento, pois as professoras sujeitos se depararam com turmas cujas competências estavam abaixo do esperado. Com isso, o que seria um trabalho de investigação, passou a ser também de intervenção, pois o diálogo, o planejamento e a troca de experiências passaram a ser constantes entre nós, assim como os desabafos das mesmas diante das dificuldades encontradas e dos apelos de ajuda para a solução dos problemas encontrados.

### **1.3 Perfil dos sujeitos da pesquisa**

Como sujeitos desta pesquisa, das 40 cursistas da tutora/pesquisadora que cursaram o programa nos anos de 2011 e 2012 e foram informadas sobre os objetivos da pesquisa e convidadas a participar da mesma, apenas 10 professoras atenderam ao pedido, sendo designadas na pesquisa como professoras com nomes

fictícios. Assim, fazendo-se necessária a definição de critérios de inclusão e exclusão, resolveu-se amparar no seguinte critério de inclusão: que os sujeitos da pesquisa tenham sido cursistas do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Pró-letramento, na área de Alfabetização e Linguagem e lotadas na rede pública de Patos-PB. As dificuldades de participação das cursistas na pesquisa deram-se principalmente pela saída de algumas da rede pública devido ao vínculo apenas de contrato com a instituição.

Devido à mudança de governo houve ainda a demissão de muitas professoras; transferências de escolas e de funções; alterações dos contatos para localização e principalmente a falta de motivação de algumas devido ao atraso no envio dos certificados da formação.

Também existiram cursistas que justificaram a não participação devido à falta de tempo e algumas não apresentaram qualquer justificativa, denotando o desinteresse em participar da pesquisa. Todas foram esclarecidas da preservação de suas identidades e a possibilidade de envio dos questionários por e-mail garantiu-lhes maior conforto e comodidade. A seguir, um quadro sobre os sujeitos da pesquisa apresenta relevantes informações como nomes fictícios, faixa etária, formação, o tempo de experiência na docência e ano em que lecionam.

Quadro 1 – Perfil das professoras cursistas

NOME FICTÍCIO	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA	ANO EM QUE LECIONA
Amanda	Acima de 30 anos	Licenciatura em Letras Pós-graduação em Língua, Linguística e Literatura	9 anos	4º ano
Paula	Acima de 30 anos	Graduação em Pedagogia Pós-graduação em Psicopedagogia	13 anos	5º ano
Francisca	Acima de 30 anos	Graduação em Pedagogia	15 anos	Correção de fluxo
Suely	Acima de 30 anos	Graduação em Pedagogia	15 anos	Programa Acelera Brasil

Regina	Entre 20 e 30 anos	Graduação em Pedagogia Pós-graduações em Psicopedagogia e Supervisão e Orientação escolar	8 anos	Pré- escola
Jaqueline	Entre 20 e 30 anos	Graduação em Pedagogia Pós-graduação em Supervisão e Orientação escolar	8 anos	3º ano
Karla	Entre 20 e 30 anos	Graduação em Pedagogia Pós-graduação em Psicopedagogia	10 anos	1º ano
Rosilda	Acima de 30 anos	Curso superior incompleto	30 anos	3º ano
Kelly	Entre 20 e 30 anos	Graduação em Pedagogia Pós-graduações em Supervisão e Orientação escolar	10 anos	5º ano
Germana	Acima de 30 anos	Graduação em Pedagogia	14 anos	2º ano

Observa-se que todas as professoras apresentam habilitação para o magistério e maioria possui graduação em Pedagogia e curso de Pós-graduação em Psicopedagogia, por isso o nível de conhecimento das docentes é considerado satisfatório para o exercício da docência.

#### 1.4 Procedimentos adotados

Para o estado da arte trabalhamos a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso e análise documental. A princípio foi realizado o levantamento bibliográfico no primeiro semestre de 2013, simultaneamente foram iniciadas a pesquisa de campo e a coleta de material investigativo com alunos e professoras.

Utilizaram-se como *corpus* da pesquisa fontes e instrumentos de coleta de dados como produções bibliográficas, documentos oficiais do Pró-letramento, questionários aplicados com professoras, além de módulos de estudo, planilha de acompanhamento, memoriais de leitura, portfólios, diários de classe, registros das

observações das aulas, quadros de desempenhos dos alunos, cópias de projetos de leitura e relatórios do Programa Pró-letramento, que eram enviados no decorrer do curso à Coordenação do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Todas essas fontes foram selecionadas por permitirem vastas informações sobre a formação continuada das professoras no Programa Pró-letramento e as experiências vivenciadas por elas nas salas de aula.

Para a catalogação de dados da pesquisa como foram utilizados o fichamento, o resumo e a resenha. A pesquisa realizada, quanto à natureza dos dados, classificou-se como qualitativa do tipo estudo de caso, visto que trabalhamos com as percepções e subjetividades dos sujeitos.

De posse das informações obtidas na coleta de dados, os questionários aplicados foram analisados e foi feita a ordenação dos dados obtidos. Em seguida realizaram-se a interpretação dos dados e a elaboração de análises construídas a partir da leitura desses e do referencial teórico que sustentou a pesquisa, alcançando-se a percepção e compreensão das informações apreendidas.

Uma sondagem elaborada a partir do Manual do cursista do Programa Pró-letramento, com base nos descritores do eixo leitura foi aplicada em duas salas de aula. Essa sondagem passou por um trabalho de análise dos resultados, confirmando o preocupante desempenho de alfabetização dos alunos envolvidos nesse trabalho. Ainda foram aplicados questionários às professoras, analisados relatórios, fichas de inscrições do programa, portfólios; feitas observações não-participantes nas aulas, participações em encontros pedagógicos e planejamentos escolares, contatos informais nas escolas e pela internet, num excelente processo de interação com professoras e alunos, sempre buscando manter o foco da pesquisa para evitar o desperdício de tempo e de dados.

## **1.5 Organização e análise dos dados**

Organizar e analisar os dados dessa pesquisa configuraram-se numa fase importante no decorrer das etapas desse estudo. Foi uma oportunidade de agrupar as informações coletadas após intensivas leituras e sistematizá-las.

A pesquisa partiu de uma experiência pessoal como tutora do Pró-letramento, do conhecimento e dos estudos sobre os subsídios do programa como



Manual do cursista, documentos, relatórios, portfólios, livros e das intensas formações para tutores às quais assisti e do convívio com as professoras cursistas nos encontros presenciais do Pró-letramento durante os dois anos de convívio com o grupo.

A partir da escolha do programa como objeto da pesquisa de Mestrado, deu-se início a fase de leituras bibliográficas sobre formação de professores, alfabetização e letramento e Pró-letramento, como embasamento teórico para esta pesquisa. Simultaneamente às leituras, as professoras passaram a responder aos questionários, os alunos foram submetidos a um teste de sondagem e as aulas a serem observadas com anotações que descreviam o contexto escolar vivenciado por professoras e alunos.

No decorrer dessas observações e anotações foi possível perceber as dificuldades vivenciadas pelas comunidades escolares, como ausência das famílias, falta de formação de alguns professores, ausência de material de papelaria, entre outras; embora a pesquisa tenha acontecido em mais de uma escola, a realidade encontrada era bastante semelhante, com isso os mesmos entraves estavam presentes na rotina desses estabelecimentos de ensino.

Ainda se pôde constatar que as professoras mantêm um relacionamento difícil com os alunos, dada à indisciplina que apresentam e à falta de apoio dos pais. Os alunos sabiam que eram participantes dessa pesquisa e os desafios mais intensos estavam relacionados à coleta, organização e análise dos dados, para que não houvesse a fragilidade das informações e na aquisição de material para a realização de atividades com os alunos.

## **2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE**

Este capítulo objetiva apresentar uma abordagem teórica comprovando a importância da formação continuada de professores no Brasil, a qual passa por um momento de grande ascensão no sentido de minimizar os baixos índices de aprendizagem no país, principalmente nas escolas públicas, revelados através de avaliações nacionais e internacionais como Prova Brasil, ENEM e PISA. É preciso ressaltar a importância de abordar esse assunto através da visão de renomados autores como Gatti (2009), Barreto (2009), Lessard (2009), Tardif (2009), Charlot (2009), Sacristán (2009), Nóvoa (2008).

Mediante esses aspectos, Sacristán (2007, p.15), ao tecer comentários sobre a educação no contexto atual, chama a atenção de que os tempos modernos assistem a uma globalização que ao mesmo tempo em que encurta fronteiras, culturas, políticas, informações etc, também exigem da educação novas posturas de transmissão e construções de conhecimentos, além de concepções inovadoras que atendam às demandas dessa nova organização mundial. Para isso novos propósitos devem ser buscados obrigatoriamente através de uma revisão de conteúdos.

Sacristán (2007, p.39) ainda percebe que são muitos os desafios da instituição educacional diante de um mundo globalizado, entre eles: oferecer a todos o acesso à informação; atualização constante de todos os níveis de formação da educação básica; promover a interdisciplinaridade; considerar a diversidade e a pluralidade cultural, respeitando as singularidades, abertura e respeito às novas culturas, aspectos fundamentais para pensar a educação e seus múltiplos desafios na atualidade.

### **2.1 Contexto histórico e social e a formação docente**

Como profissional, o professor necessita de um conjunto de competências capazes de estabelecer um processo de construção do conhecimento, numa interação, afirma Paquay *et al* (2001, p.26). A formação continuada representa, nesse ofício, a oportunidade de esses saberes estarem sempre se transformando de acordo com a demanda escolar inserida num contexto social, econômico e cultural afetado pelas transformações de um mundo globalizado (SACRISTÁN, 2007, p.30).

Este ensino não acontece de forma aleatória, mas através de uma dinâmica sistematizada, em que a linguagem é utilizada com a finalidade de construir aprendizagens novas ou a reformulação e adequação de antigos conceitos. Nesse processo, não só as atividades e ações planejadas têm espaço, mas também aquelas que são desencadeadas na imprevisibilidade das salas de aula, uma vez que esta apresenta um cotidiano flexível a cada nova situação com o aluno. Conclui Nóvoa (2008, p.233), que convém reconhecer o papel insubstituível da escola na vida dos docentes, porque, através do professor, são proporcionados vários tipos de conhecimentos.

O papel da escola é fundamental na formação de indivíduos, por isso, quando inserida num contexto social é capaz de produzir uma transformação não só daqueles que ali frequentam, mas de toda uma coletividade, daí Freire *apud* Souza (2001, 83), não hesitar em afirmar na necessidade de construção de uma prática humanizadora fundamentada numa relação dialógica.

A desigualdade social tem se acentuado em nosso país e afeta de maneira considerável a educação, refletindo os efeitos de um sistema capitalista que beneficia uma minoria, enquanto deixa às margens da sociedade milhares de pessoas.

Logo, para discutir a formação docente, torna-se fundamental a apresentação dos antecedentes que fomentaram esse debate. Desde 1945, após a II Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) direcionou a profissionalização docente como uma das grandes prioridades, tendo em vista o aspecto cognitivo, mas também a dimensão humanista e ética que o professor qualificado é capaz de desenvolver, reconhecendo a partir desses argumentos a grande importância do professor na oferta de educação de qualidade para todos e na concretização do direito à educação garantida pela Declaração dos Direitos Humanos (1948), como pré-requisito ao desenvolvimento de uma sociedade em busca de uma cultura de paz.

Essa perspectiva foi defendida, além da UNESCO, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e transformada em documento denominado Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente em 1966, trazendo as dimensões da profissão docente como sendo formação inicial e continuada, condições de trabalho para um ensino de qualidade, remuneração, organização e política docente, acesso, carreira e promoção, avaliação, estabilidade, disciplina,

saúde, direitos, deveres e material pedagógico de apoio (GATTI e BARRETO, 2009, p.7).

Esse documento é considerado importante até os dias atuais, dada à complexidade de seu conteúdo, embora muitos países ainda não tenham percebido a necessidade de um olhar voltado com mais responsabilidade a essa decisão, inclusive o Brasil, porque, ainda que esforços tenham sido direcionados, a exemplo da criação do piso salarial e da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a educação brasileira apresenta períodos de crise, cujos dados oficiais atestam que os brasileiros possuem baixo rendimento escolar.

Frente a esse quadro apresentado, a UNESCO disponibilizou esse estudo, e também projetos para o desenvolvimento da formação inicial e continuada e a carreira dos professores no Brasil, uma vez que é preciso intervir na solução do problema.

Pesquisar sobre a formação de professores e a prática pedagógica tem sido a grande tendência de pesquisadores, bem como a abordagem dessas temáticas tem estado presente em encontros e eventos ligados à educação nos últimos tempos. Gatti e Barreto (2009, p.15) chamam a atenção desses aspectos, quando enfatizam que o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural.

Tardif e Lessard (2009, p.23) concordam que o ensino escolar há mais de três séculos representa “o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas”, estabelecendo uma forte relação no contexto formativo dos indivíduos, pois é através da interação professor e aluno que a escolarização acontece de modo sistemático e institucionalizado pela relação estabelecida entre professores (trabalhadores) e alunos (objetos de trabalho). Os autores ainda acrescentam que

Repensar a docência é ir além da discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas [...], fugindo das abstrações que norteiam as pesquisas sobre educação como a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc (TARDIF e LESSARD, 2009, p.23).

Essas ideias norteiam as pesquisas sobre educação sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os

recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho.

Ferreira (2010, p.45) defende que todos os problemas apresentados pela educação brasileira desencadearam uma inquietação e conseqüentemente uma tomada de posição no intuito de saná-los, com iniciativas como a valorização do magistério e a formação dos professores. Essas iniciativas passaram a ser prioridades nas políticas e financiamentos nacionais e fortalecidas através de documentos norteadores de reformas educacionais nos anos 90 “baseados no pressuposto do paradigma reflexivo e da construção da autonomia docente” (FERREIRA, 2010, p.46), além de estimularem os programas de formação continuada que despertam a postura reflexiva do professor no decorrer de sua prática.

É imperativo, portanto, que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar. Para repensar a prática docente é necessário, primeiro, pôr a escola historicamente vinculada ao progresso da sociedade contemporânea, definindo “modelos organizacionais do trabalho produtivo e a regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo estado” (TARDIF e LESSARD, 2009, p.24).

Atualmente essa padronização da escola, de acordo com Tardif e Lessard (2009, p.25), tem sido refletida na estrutura organizacional que trata todos os indivíduos massivamente por um longo período de tempo, em busca dos mesmos resultados, com a utilização de regras e normas pré-determinadas, utilizando um conjunto de punições (reprovações), promoções (premiações), padronizações dos alunos, e professores.

Submetido a controles burocráticos na gestão do trabalho docente, o ensino passa a ser conduzido de forma rigorosa com a determinação de conteúdos, do tempo, do currículo, número excessivo de aulas. Para Gatti e Barreto (2009, p.18), a categoria dos professores apresenta alto nível de instrução, quando comparada a de outros profissionais, numa formação mais homogênea, o que lhes garante uma maior organização legal e corporativa, além de constituírem o maior subgrupo ocupacional com alto nível escolar, assim como engenheiros, médicos, dentistas, jornalistas e advogados.

Neto e Santiago (2006, p.11) explicitam que essa formação docente também tem sido questionada por outros segmentos da sociedade como governos, estudiosos e gestores dada à relevância social que o trabalho do professor apresenta, principalmente a partir de resultados negativos obtidos por alunos da educação básica nos países capitalistas centrais nos anos 1980. Estudos americanos apontaram, dentre as causas do fracasso, a qualidade da formação dos professores, isso despertou o interesse social pelo professor e o exercício de sua profissão, além de atribuir-lhe uma grande responsabilidade por esses resultados.

A partir de então, os países passaram a se mobilizar e se reunir em conferências buscando soluções para minimizar os problemas educacionais encontrados, principalmente “dos segmentos excluídos do acesso ao direito básico da educação escolar”,[...] “organização de sistemas de ensino, a gestão democrática, o financiamento da educação de professores e a avaliação” (NETO e SANTIAGO, 2006, p.12).

No Brasil, têm-se a instituição da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1995 e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996, que promove a capacitação permanente dos profissionais de educação, (Art. 13, inciso II); além de decretos, resoluções, pareceres e instruções normativas, como podem ser exemplificadas a partir da LDB, CAPÍTULO II, Da Educação Básica, TÍTULO VI- Dos Profissionais da Educação:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (LDB, 1996).

Pode-se perceber através das proposições da LDB que o texto já representava um avanço, ao exigir uma formação mais específica dos professores, observância às necessidades de cada nível e uma valorização da experiência docente, mas esse texto pôde ser ampliado pela Lei nº 12.014, de 2009, conforme se observa a seguir:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá

como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2009).

O novo texto não apresenta muitas alterações em relação ao anterior, no entanto, avança diante dos desafios de uma sociedade globalizada, com desigualdades sociais e que assiste a um constante fracasso educacional, ainda que os recursos tecnológicos tornem-se, cada vez mais, democratizados e o conhecimento mais acessível. Uma conquista significativa recai no estágio supervisionado e na busca por formação sólida.

Já os PCN surgem como uma resposta aos entraves da educação brasileira, exigindo uma melhoria da qualidade da educação do país através da formação iniciada e da continuada visando à profissionalização por meio de cursos superiores; ênfase na dimensão prática da formação e no aproveitamento das experiências; destaque para a proposta de formação contínua e pedagogia das competências, através de um trabalho reflexivo e crítico da prática docente, com investimentos nas condições de trabalho dos professores (BRASIL, 1997, p. 25).

Gatti e Barreto (2009, p.207) apontam que a criação pelo Ministério da Educação em 2005 da Rede Nacional da Formação Continuada de Professores da Educação Básica consistiu no credenciamento de vários centros universitários com a finalidade de elaborar materiais didáticos destinados a professores no exercício da profissão. Essa proposta vem sendo apoiada, na concepção dessas autoras, pelo PAR, envolvendo já cerca de 75% dos municípios brasileiros com planos elaborados e realizando programas de formação a exemplo do Pró-Letramento, voltado a docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A formação inicial recebeu um grande destaque com vistas à formação dos professores, mais precisamente em meados da década de 90 do século XX, com a presente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 87, § 4º (LDBEN – Lei nº 9394/96), estabelecendo-se que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Os resultados divulgados pelo MEC, em 2012, demonstram que muitos avanços foram alcançados, no entanto, é preciso investir cada vez mais na

educação, de modo mais específico na formação de professores e compreende-se a formação inicial (graduação) como o primeiro processo formativo no qual ele se insere e que constitui um suporte para a atuação profissional, uma vez que deve fornecer as bases para edificar teorias e práticas.

Gatti e Barreto (2009, p. 46) analisam essas questões ao nortear que, em 2002, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, cuja redação centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores.

Postulam essas diretrizes que a formação de professores que atuarão nos diferentes níveis e modalidades da educação básica observará alguns princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento.

As aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. Sobre as perspectivas dessas diretrizes, destacamos, a seguir, o parágrafo 3º do artigo 6º:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I. cultura geral e profissional; II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III. conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV. conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V. conhecimento pedagógico; VI. conhecimento advindo da experiência. As diretrizes também orientam que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (art. 12), e enfatiza “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (art. 14) (GATTI e BARRETO, 2009 p.21).

Em princípio, esta resolução é o guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área tomá-la como referência. Ainda que citando esta resolução do Conselho Nacional da



Educação (CNE), nem todas as diretrizes mantêm as perspectivas fundamentais aqui expostas, e os cursos formadores de professores, embora em seu projeto pedagógico adotem essas referências, não as concretizam em seus currículos.

## **2.2 Formação docente e a feminização do magistério**

Um aspecto bastante evidente na carreira docente é a feminização, aqui abordada de maneira mais detalhada porque os sujeitos dessa pesquisa são todos do sexo feminino, e também porque, foi diante da necessidade de analisar a relação entre os sexos e as contribuições de cada um para o processo histórico, que o gênero surge como categoria de análise (GATTI e BARRETO, 2009, p.206).

Embora perceptível esse crescimento, os estudos sobre “a incorporação do conceito de gênero na análise da feminização do magistério brasileiro é um fenômeno bem mais recente.” (VIANNA, 2001/02, p.87). “ Ainda hoje, nessa área, é escassa a reflexão sobre a relação entre homens e mulheres, assim como sobre os significados de masculinidade e feminilidade com base nas relações de gênero”, preferindo-se enaltecer conceitos como diferenças de classe apenas, desconsiderando as de gênero, geração e etnia/ raça (VIANNA, 2001/02, p.88).

Todas essas discussões buscam superar concepções que apresentam um determinismo biológico no que diz respeito à percepção sobre homens e mulheres com capacidades distintas. Essas concepções muitas vezes são reforçadas pela medicina e pelas ciências biológicas e ainda bem visíveis nas pesquisas sobre educação.

A feminização, tão percebida no magistério, pode ser justificada diante da grande jornada de trabalho, tendo em vista que a mulher precisa concentrar além dos exaustivos trabalhos profissionais uma rotina doméstica, não conseguindo conciliar além da prática docente outra profissão (GATTI E BARRETO, 2009, p.21).

Matos (2002, p.237) aponta a verificação de uma nova dinâmica social desde a segunda metade do século XX, com experiências inovadoras e um ritmo acelerado no modo de viver das pessoas. A crescente urbanização promovia cada vez mais profundas “tensões sociais, étnicas e geracionais” resultantes das novas ideologias estabelecidas. Estudos confirmam desde esse momento uma nova visibilidade feminina na sociedade, de modo mais específico no mercado de trabalho, essa nova projeção foi possível devido ao surgimento dos métodos

contraceptivos, que permitiram às mulheres melhor controle de natalidade, com isso a implantação de uma nova jornada de trabalho, trava-se desde então uma luta feminina em busca de igualdade de direitos numa ruptura de paradigmas tradicionais que reservam à mulher um papel secundário na sociedade.

Ela passa a se projetar no cenário social de forma relevante e isso vem marcar o seu crescimento em todos os setores da sociedade, pois passa a ter a visibilidade afastando-se do anonimato e exclusão aos quais sempre foi relegada, conquistando novos espaços principalmente no mercado de trabalho, embora ainda condicionadas à exaustiva jornada de trabalho e a uma “crise de identidade”, pois ao mesmo tempo em que passa a ter essa projeção social é tomada por um grande sentimento de culpa por não atender às necessidades familiares, com isso além do sentimento de ascensão social e econômica, vê a família desprovida de sua presença e esses sentimentos se confundem no seu cotidiano.

Verifica-se que num momento histórico não tão longínquo os pesquisadores passam a abordar o universo feminino em praticamente todos os aspectos de sua existência, essa maculada de preconceitos, exclusões e desafios, mas também com vínculos significativos de lutas, conquistas e vitórias, que atestam ser a mulher capaz de conviver com o homem em mesmo nível de capacidade e eficiência.

Ao longo da história, essa convivência vem sendo notada também por exemplos de superação e resistência, pois a mulher tem se submetido a uma diversidade de papéis sociais que lhe exige cada vez mais tempo, formação e dedicação, com isso acarretando um alto preço pelas conquistas adquiridas como sobrecargas de trabalho, estresse, baixos salários, formação profissional deficiente, assédios morais, falta de reconhecimento profissional e de respeito aos direitos trabalhistas, entre tanto outros. Confirmam Gatti e Barreto (2009, p.161) que as mulheres figuram no magistério desde as primeiras escolas normais no final do século XIX, principalmente nos anos iniciais.

Nesse sentido, importantes contribuições foram dadas pela arqueologia dos discursos de Foucault “ao questionar a naturalização do sujeito e desmistificar as construções das práticas discursivas dominantes” (MATOS, 2002, p.244), somadas às propostas de desconstrução de Derrida e psicanálise de Lacan, além das questões postas por novas abordagens. Esses pensadores tiveram ressonância entre estudiosos do tema da mulher e dentro do movimento feminista, propiciando a emergência das pesquisas em torno do gênero.

Matos (2002, p. 244) percebe que a categoria gênero reivindica para si um território específico, ante a insuficiência dos corpos teóricos existentes para explicar a persistência da desigualdade entre mulheres e homens. Como nova categoria, o gênero vem procurando dialogar com outras categorias já existentes, mas vulgarmente ainda é usado como sinônimo de mulher, já que seu uso teve uma acolhida maior entre os estudiosos desse tema, ressaltando que as relações de gênero marcam diferenças hierárquicas e de poder.

Refletir sobre a categoria gênero pressupõe antes de tudo analisar que homens e mulheres passavam por situações históricas, sociais, políticas e educacionais bem distintas, quando não se praticava o direito de igualdade para ambos, ficando a mulher à margem de tantos contextos e ainda hoje relevada a uma identidade secundária, apesar das lutas e das conquistas por elas alcançadas, nesse sentido concorda-se com Matos (2002, p.244), quando enfatiza que

A categoria gênero encontrou um terreno favorável nas ciências humanas brasileiras contemporâneas, desnaturalizando as identidades sexuais e postulando a dimensão relacional.

De posse de uma diversidade de estratégias e de fontes de pesquisa, novos rumos foram tomados nas pesquisas sobre gênero a partir dos anos de 1990, com uma pluralidade temática e uma ampliação sobre gênero. “Alguns temas foram priorizados, como a questão da violência, direitos reprodutivos, o corpo e o imaginário feminino” (MATOS, 2002, p.245).

Percebe-se que a categoria gênero se tornou um tema interdisciplinar com destaque nas áreas de antropologia, história, psicologia, sociologia, literatura e filosofia, reservando, na relação público e privado, o privado para a esfera feminina concretizado através do lar, da família e da maternidade, por isso a pesquisa empírica surge como a melhor proposta de análise dos sujeitos, “analisando as transformações por que passaram e como construíram suas práticas cotidianas” (MATOS, 2002, p.247). Ainda ressalta que pelas fontes disponíveis e diversificadas, pode-se constatar que há bastantes informações sobre a mulher na sociedade, aliás, tendo em vista a presença dela em todos os segmentos existe vasto material informativo, a dificuldade pode resultar da fragmentação, da interpretação e análise dessas fontes, “o que requer uma paciente busca de indícios,

sinais e sintomas, uma leitura detalhada para esmiuçar o implícito, para descortinar os femininos e os masculinos” (MATOS, 2002, p. 248).

Matos (2002, p.251) enfatiza que a grande necessidade não é confirmar a presença feminina na sociedade através de pesquisas, porque isso é perceptível, mas estabelecer uma reflexão sobre a relação feminina com a sociedade, de modo mais específico nas relações masculinas de poder e opressão ao qual sempre esteve condicionada, de forma a desconstruir referências estabelecidas em “que o universal masculino (homem branco, heterossexual, ocidental, classe média) deixe de ser generalizável e identificável como natural”, surgindo perspectivas, não necessariamente de gênero, mas de construção de subjetividades múltiplas (MATOS, 2002, p.252). Relacionando essa discussão ao mundo educativo e, sobretudo à profissão docente, pode-se perceber que existe a predominância das mulheres na categoria, 83,1%, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) em 2006, esse índice (98%) ainda é maior quando observada a educação infantil (GATTI e BARRETO, 2009, p, 24).

Diante desses dados, surge o interesse em abordar a categoria gênero da necessidade de compreensão da predominância desse sexo feminino na docência ao longo do século XX, de forma relevante na Educação Básica, com vínculos históricos, sociais e culturais significativos. Defendem Gatti e Barreto (2009, p, 162) que essas diferenças causadas pela distinção masculino e feminino são perceptíveis na sociedade, mesmo nos dias atuais e no contexto escolar não figura diferente, ao contrário, confirmam-se ou até mesmo se evidenciam através da construção das identidades e relações de poder em que aos homens se atribuíram cargos de direção e supervisão, enquanto às mulheres destinaram as salas de aula.

Para Gatti e Barreto (2009, p.162), a docência feminina pode ser registrada desde o século XIX, sob a responsabilidade do estado e num processo de expansão do ensino público primário. Já no fim do regime imperial, as mulheres passam a lecionar como funcionárias públicas em grandes províncias como São Paulo, Rio de Janeiro e de forma destacada em Minas Gerais. Essa tendência foi se consolidando em todo o país no início do século XX, ao ponto de no início dos anos de 1930 ter se tornado essencialmente feminina, ampliando-se para os outros níveis de ensino além do magistério primário. Percebe-se uma queda no número de homens nos cursos primários, enquanto aumenta o número de mulheres formadas pelas escolas normais.

Viana (2001/02, p.85) chama a atenção de que o século XX foi uma época marcada por “transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral”. Tais transformações repercutiram sobre o magistério, especialmente no das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, em que as mulheres passavam a constituir a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia. Essa tendência pode ser verificada também em outros países da América Latina como Uruguai, Venezuela e México (GATTI E BARRETO, 2009, p.162).

Gatti e Barreto (2009. p.38) afirmam que desde a segunda metade do século XX, o que se assiste é a uma educação que pouco privilegia o professor, condições de trabalho precárias, baixos salários, causando um desencanto quase que irreversível da profissão, que estratifica sexualmente a docência com uma grande maioria feminina na Educação Básica, principalmente na Educação Infantil, além de receberem salários inferiores aos dos homens; porém, no Ensino Superior, as mulheres são uma minoria, pois são consideradas carreiras masculinas.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, particularmente na escola pública, o que se observa é a reprodução dessa característica, onde basicamente o ensino é realizado por professoras sendo muito discreta a presença masculina, uma vez que o trabalho de ensinar a ler e escrever requer uma paciência e uma habilidade atribuída com ênfase as mulheres, além do relacionamento com os alunos ser mais confiado às professoras. Já no ensino fundamental II e no ensino médio o número de homens aumenta gradativamente pela exigência de uma disciplina mais rígida com os adolescentes.

Outro aspecto relacionado à concepção de que há atribuições que são mais masculinas ou femininas também contribui para essa feminização da docência, assim como de outras profissões como a enfermagem, em que o cuidar é uma atribuição das mulheres, criando-se assim os estereótipos masculinos de agressivos, militaristas, racionais; para elas: dóceis, relacionais, afetivas. Diante disso, funções relacionadas a cuidados como educação, maternidade e alimentação sempre foram atribuições femininas, tornando-as aparentemente mais sensíveis e frágeis em relação às atribuições masculinas. Confirma Vianna (2001/02, p.83) que

De acordo com o primeiro Censo do Professor<sup>1</sup>, 14,1% da categoria é constituída de homens e 85,7% de mulheres. Levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) com 52 mil professores brasileiros mostra que 97,4% dos docentes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental são mulheres. Elas ocupam 80,6% das 5ª até as 8ª séries desse ensino e 60,8% do Ensino Médio. A pesquisa da CNTE aponta ainda que entre diretores, coordenadores e supervisores ligados à Educação Básica 90,1% são mulheres. A configuração desse processo, claro, tem sua história. A presença feminina no magistério pode ser observada ao longo de todo o século XIX nas chamadas escolas domésticas ou de improviso – algumas sem vínculos com o Estado e outras com docentes já aprovados como funcionários públicos –, nas escolas seriadas instituídas após a República e com a progressiva extensão das escolas públicas.

O interesse em abordar a categoria gênero, portanto, surge da necessidade de compreensão da predominância desse sexo feminino na docência ao longo do século XX, de forma relevante na Educação Básica, com vínculos históricos, sociais e culturais significativos.

Além das abordagens relacionadas à categoria gênero, as discussões em torno dessas representações também têm se tornado cada vez mais amplas, principalmente no campo da educação, pois as professoras percebem que, na interação com os alunos, são repassados a eles muito mais do que conteúdos curriculares determinados pelos sistemas de ensino, são também transmitidos valores, concepções, crenças, jeitos de ser e de viver que, dependendo do nível de aproximação professora x alunos, tornam-se mais ou menos intensos, porém nunca passam despercebidos, por isso as representações são também determinantes das ações realizadas pelas professoras e determinam a dinâmica de formação de cada uma, essa exige um conjunto de critérios de construção e desconstrução de identidades, que determinará a atuação docente.

Essa representação já se inicia na identificação com a disciplina a ser lecionada. A possibilidade de querer conhecê-la em profundidade irá determinar inclusive a qualificação profissional para ministrá-la. Geralmente, quando essa relação com a matéria não se estreita, percebe-se que o conhecimento é superficial e a professora não demonstra qualquer motivação em sala de aula, comprometendo até a aprendizagem dos alunos.

---

<sup>1</sup> O Ministério da Educação (MEC), por meio de seu Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), realizou em 1997, pela primeira vez em âmbito nacional, o Censo do Professor. O levantamento abrangeu 1.617.611 professores das redes pública e particular de ensino básico – mais de 90% da categoria, conforme dados do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – e teve como objetivo contribuir para um diagnóstico que orientasse as políticas educacionais. O Censo foi divulgado somente em 1999.

Freire (2003, p.26) ressalta que não é possível lecionar sem lutar por direitos e realizar os deveres plenamente, sendo reduzida apenas à condição de tia. Apesar de uma escolha polêmica entre ser chamada de tia ou de professora, o que a docente não deve esquecer é de possuir competências e habilidades específicas e desempenhar um grande papel social. Trata-se de uma profissão carregada de emoções e afetividades, mas que nunca deve se distanciar totalmente de um saber fazer profissional. “O professor é mal pago, mas é respeitado e sabe qual é a sua função social e quais devem ser as suas práticas na sala de aula” (CHARLOT, 2008, p.19).

Para Tardif e Lessard (2009, p.28), como a formação docente vem sendo refletida através das relações de trabalho, nesse campo, a interação se dá no convívio com outros trabalhadores e na relação estabelecida entre as classes sociais. No desempenho de sua função, o professor é um agente capaz de estimular transformações, ao mesmo tempo em que também é transformado (RAMALHO *et al*, 2004, p. 66).

Quando se reflete sobre o trabalho com seres humanos, não se pode negar o vínculo agora passar por uma subjetividade inerente às relações humanas, imbuídas de afetividade, ética, descartando uma postura meramente objetiva, técnica e instrumental, portanto esse vínculo no contexto educacional se torna mais intenso e mais estreito, pois

ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos [...] atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, controlar, etc. [...] (TARDIF e LESSARD, 2009, p.31-33).

Difere bastante trabalhar e modificar objetos materiais de formar comportamentos e identidades de pessoas. Um trabalho que requer sutilezas, por isso o trabalho docente está carregado ainda de linguagem, afetividade, empatia, calor, compreensão e emoção.

Na escola, o aluno, objeto do trabalho, é alguém obrigado a frequentar a sala de aula, exigindo do professor uma constante motivação para que os discentes valorizem o conhecimento adquirido e não perturbem a ordem necessária durante o desenrolar das práticas pedagógicas, por isso essa interação precisa ser estabelecida como a essência da atividade docente, sendo preciso estudar cada vez mais essa práxis, para perceberem que o trabalho docente não consiste apenas em

cumprir ou executar conteúdos, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, por meio da interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.

Marcada por um conjunto de fatores normativos, a docência é construída ao longo da vida, a partir de uma formação específica e de longa duração, sendo aperfeiçoada durante toda a profissão. No cotidiano, ela acontece mediante uma série de rotinas tradicionais prescritas pelas instituições escolares e governamentais onde todas as ações são planejadas em função do tempo, do espaço, do material didático disponível etc, porém “sua identidade profissional é definida pelo papel que exerce e o status que possui na organização do trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2009, p.42).

O professor estabelece relações humanas e interacionais não apenas com os alunos mas também com os demais membros da instituição, por isso as pesquisas atualmente apontam a necessidade de focar a docência principalmente dentro de um contexto concreto e situacional, em que a intuição e o perfil de cada educador afetivamente envolvidos são responsáveis pela construção do conhecimento e pela identidade de professores e alunos.

Ramalho *et al* (2004, p. 39) confirmam que o professor constrói saberes, competências, não para uma autonomia individualista e competitiva, ou para um poder autoritário, mas para educar segundo perspectivas de socialização, de favorecer a inclusão pelo saber, e não a exclusão; no entanto, segundo Charlot (2008, p. 17), o trabalho do educador é marcado por desafios econômicos, sociais e culturais de formar, numa sociedade que estimula a concorrência enquanto os alunos não apresentam grandes objetivos da educação que recebem, com isso surgem a indisciplina e o desinteresse.

Como os objetivos de alguns alunos são tidos como superficiais, principalmente na realidade da escola pública, pois lhes interessa apenas a aprovação, o conteúdo ministrado pela professora passa a não ter qualquer significação, causando um grande desinteresse e muitas vezes o fracasso escolar.

Com ênfase nos estabelecimentos educacionais privados, outro desafio enfrentado pelas professoras diz respeito também à sociedade contemporânea, que é a convivência com o mundo competitivo, pois já nos anos iniciais, esse sentimento começa a ser despertado pelas famílias e estimulado pelas escolas até por meio de premiações, daí “A escola vira espaço de concorrência entre crianças” (Charlot,



2008, p.19), com isso a professora, considerada como ultrapassada por acreditar em virtudes como igualdade, justiça e fraternidade e insistir em repassá-los aos alunos, vê os valores que prega serem desprezados no cotidiano da sala de aula e até mesmo pela própria sociedade.

Para Charlot (2008, p.24), “É rotulado como tradicional o professor que confere uma grande importância à disciplina, ao respeito, à polidez, o que lhe vale a fama de ser severo.” Nessa concepção, ensinar apresenta muitos obstáculos e o trabalho interativo contribui para a superação desses, ao vincular essa nova tendência às pesquisas teóricas contemporâneas mais fundamentais relacionadas à interação social e aos diversos saberes.

Tardif e Lessard (2009, p. 49) defendem que o professor ao se deparar com um *status* que o destaca diante das funções exercidas no desempenho de suas funções, esse “status representa, no fundo, o aspecto normativo da função ou o processo de institucionalização que delinea esse aspecto” (TARDIF E LESSARD, 2009, p.50).

Essa identidade passa por um processo de construção no decorrer das ações desenvolvidas pelo profissional e esse status tem sido cada vez mais afetado e fragilizado tanto no plano normativo quanto das funções cotidianas diante dos desafios surgidos pela contemporaneidade, restando ao professor a construção de uma identidade desvinculada da instituição, heterogênea e resultante de uma opção pessoal e coletiva e menos institucional, principalmente porque a docência tem exigido cada vez mais vínculos empregatícios dos profissionais devido aos baixos salários.

### **2.3 A prática docente: reflexões sobre a influência da formação continuada**

As competências profissionais são construídas através de um somatório de recursos como afirmam Paquay *et al* (2001, p.28). “[...] conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as ações e as atitudes [...]”, essas vão sendo desencadeadas e experienciadas no cotidiano das professoras e trazidas por elas “pelo planejamento, pela organização, pela preparação cognitiva da aula e pela experiência prática. Tudo isso proveniente de uma rotina escolar

Tardif *apud* Paquay *et al* (2001, p.28) mostra que os saberes docentes são resultantes das práticas cotidianas, quando precisam resolver determinadas

situações concretas, portanto são “saberes pragmáticos”, relatados verbalmente pelas professoras. Além desses saberes experienciais, denominados de empíricos ou práticos, ainda podem ser constatados os saberes teóricos, os saberes a serem ensinados, compreendendo os conteúdos curriculares a serem aprendidos pelos alunos e os saberes para ensinar, que determinarão metodologicamente a forma de ensinar.

Tardif (2002, p.36) aponta que os saberes profissionais são os que as instituições de formação de professores ensinam; os pedagógicos provêm do saber-fazer e estão associados às disciplinas da educação; os disciplinares são repassados através de disciplinas específicas; os curriculares, estabelecidos pelos programas e instituições (objetivos, conteúdos, métodos) e os saberes experienciais aprendidos no cotidiano. Esses saberes são produzidos coletivamente como aponta Tardif (2002, p.63) e são associados tanto às oportunidades de aquisição através de fontes e lugares diversos, quanto às experiências vivenciadas em diversas fases da vida, passando por inúmeras possibilidades de integração na prática docente.

Perrenoud (2002, p.173) confirma que um dos grandes problemas da docência reside justamente na crise de identidade, pois ao escolher a profissão a pessoa é tomada de inúmeros anseios, passa por formação específica e inicial e posteriormente continuada, mas acredita que vários fatores vão contribuindo para a sua competência no exercício da função escolhida, pois torna-se uma referência para os alunos e para a sociedade. Isso é ainda mais forte em uma profissão na qual se diz prazerosamente que “ensina-se aquilo que se é [...]” (PERRENOUD, 2002, p. 173). Geralmente essa identidade é reflexo de uma formação profissional, mas também de uma história pessoal, porém nunca é definitiva, ou seja, vai adquirindo contornos ao longo da prática de ensino.

Na maioria das vezes o aluno não dispõe ainda de objetivos definidos, isso vem dificultar o trabalho do professor que se vê sobrecarregado de cobranças do aluno, da escola, da família e da sociedade ao esperarem a formação de cidadãos competentes e trabalhadores eficientes. Tardif (2002, p.36) observa que, na construção dessa identidade, o conhecimento docente precisa ser pluralizado oriundo da formação profissional e das experiências empíricas.

Diante desses aspectos e, sobretudo mediante a complexidade que envolve a profissão docente, Nóvoa (2008, p.229) ainda percebe que o processo de interação é bastante intenso no trabalho do professor, principalmente na relação

com os alunos, pois o seu sucesso profissional vai depender da cooperação do aluno, desse modo chama a atenção de que

Ninguém ensina a quem não quer aprender [...] O problema se torna ainda mais complicado se considerarmos as circunstâncias da presença do aluno, que não é produto de um ato de vontade, mas, antes de uma obrigação social e familiar (NÓVOA, 2008, p.229).

Nessa prática, o diálogo é o elemento mediador da transmissão de conhecimentos, mas também de valores, crenças e ideologias, por isso tanto maior seja a capacidade dialogal e interativa entre professora e alunos maior será o efeito dessa educação para ambos.

No que se refere à profissionalização docente há ainda muitos entraves e nem sempre a realidade da trajetória docente é a mesma em todos os países. Para Tardif e Lessard, (2009, p.26), apesar de novas perspectivas serem traçadas na Europa e na América do Norte visando à autonomia dos professores e das instituições, a busca pela promoção de uma ética de valorização do aluno e compromisso com o mesmo, construção de uma base de conhecimentos necessários à profissionalização do ensino, valorização do professor e da sua prática inovada, nova avaliação, integração da família na escola, redução da burocracia, introdução de novos modelos de carreira no ensino e valorização do ensino pela opinião pública.

O que se percebe é serem muitos os entraves para que esses avanços se estabeleçam como: a falta de prestígio e valorização sentida pelos próprios professores; os critérios da avaliação diminuindo a autonomia do professor; as deficiências e limitações da formação docente, da participação ativa do professor na escola e da pesquisa; professores mantendo-se amarrados a práticas e métodos tradicionais de ensino enquanto as instituições seja por costume, falta de recursos financeiros, materiais e temporais ou acomodação, resistem às inovações. Tudo isso vem dificultar o processo de profissionalização docente.

Defendem Ramalho *et al*, (2004, p.18) que a globalização das economias, as atuais políticas públicas, as novas tecnologias e as novas formas de comunicação exigem a adequação do ensino a esses novos desafios, principalmente buscando uma criatividade das reformas educacionais, com o surgimento de uma proposta de formação visando à aquisição de competências, contextualização da educação e aproximação da teoria/prática, por fim, o professor é

convidado a utilizar essas novas tecnologias no seu ensino, as escolas recebem computadores, porém o professor alega que não foi formado para tanto (CHARLOT, 2008, p. 21).

O trabalho docente apresenta exigências ímpares diante de um mercado de trabalho fortemente marcado pela produção industrial, pelas exigências de capitalismo e do sistema produtivo que estratifica a sociedade em classes e determina as relações sociais; nesse mercado, os bens materiais e a produtividade são os grandes objetivos das ideologias desenvolvimentistas e neoliberais (até os dias atuais), daí a docência ter adquirido cada vez mais o perfil de trabalho interativo, uma tendência que tem se convertido num crescente *status* dos ofícios e das profissões humanas interativas face às exigências da nova organização socioeconômica do trabalho.

Nesse contexto, a docência se reserva um papel secundário, pois não está ligada diretamente a um sistema produtivo que não seja preparar os alunos para o mercado de trabalho, sendo encarada muitas vezes como improdutiva e dispendiosa, daí mesmo tendo políticas públicas para formação, pouco se investe na condição social do docente, embora considerada pelas sociedades modernas avançadas como “uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da sociedade do trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2009, p.17).

Gatti e Barreto (2009, p.200) lembram que é preciso considerar, nesses indicadores, que a designação de formação continuada presencial cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula.

Para Tardif e Lessard (2009, p.63), o trabalho docente é caracterizado por um profissional preparado para ensinar o conteúdo a um grupo de alunos, historicamente dotado de autoridade e capaz de ter o controle disciplinar sistematizado, por isso apresenta o centro da organização escolar; essa autonomia, no entanto, é marcada por uma disciplina que se entende por todos os espaços da escola, mas não está isenta de influências externas como droga, violência, roubo,

prostituição, exigindo das instituições escolares investimentos na área de segurança dos alunos fora das classes.

O trabalho do professor também não se isenta de influências externas (país, governos, sociedade), porém o seu maior desafio, todos os docentes afirmam: nada é mais difícil do que ensinar a alunos que não querem aprender, alunos que recusam não o professor, mas a escola em geral e a obrigatoriedade de permanecer nela. Esse desafio representa um problema para alguns professores e uma motivação para outros, logo se percebe que ensinar é uma tarefa complexa que vai desde transmissão e socialização, aprendizagem e disciplina, conteúdo cognitivo e princípios pedagógicos, porém o que se percebe é que a escola tradicional, que buscava a socialização, tem dado ênfase à instrução.

Outros desafios da formação continuada, todavia, são perceptíveis, como a falta de tempo do formador, que geralmente desenvolve outras funções, a descontinuidade dos programas de formação, o não recebimento de uma estrutura adequada, torna-se superficial e não produz impacto devido ao curto período do tempo em que acontece por razões políticas e administrativas.

Essas reflexões, em grupo, sobre as práticas de ensino vêm se transformando numa estratégia de alto valor formativo, com resultados bastante produtivos, refletindo em novas estratégias de sala de aula já simultâneas às formações, por estarem bastante vinculadas à realidade do professor, porém se restritas a apenas uma unidade escolar, produzem baixo impacto cultural e social.

As ocupações que têm seres humanos como “objeto de trabalho” desfrutam de grande *status* nas sociedades modernas avançadas e concretizam o chamado trabalho interativo através da relação construída entre um trabalhador e um ser humano, esse desfrutando dos trabalhos daquele em instituições como escolas, hospitais etc.

Conforme Ramalho *et al* (2004, p.12), é preciso lembrar que a importância de uma formação continuada reside no fato de cada profissão ter uma relação histórica disciplinar, socioeconômica e política, assim os avanços e os entraves na vida do professor também precisam estar em constante estudo. Essa profissionalização se divide em profissionalidade: saberes das disciplinas e pedagógicos que irão capacitá-lo para atuar com competência (prática competente) e profissionalismo: posição social do trabalho - status, formação, valor do serviço prestado, reconhecimento.

A discussão sobre o professor como profissional torna-se tendência a partir dos anos 80, visando à transformação do professor em profissional da educação, visto como o caminho a ser promovido nas reformas educacionais, objeto de pesquisas e institucionalizada nas políticas educacionais no plano internacional, pois acontece na Europa, na América do Norte e na América do Sul (RAMALHO *et al*, 2004, p.55.)

Porém, o que torna mais difícil é formar nos professores uma consciência profissional, exigindo inúmeros esforços e um constante trabalho. Para Sales *apud* Pereira (2011, p.89), uma prática reflexiva tem proporcionado maior competência aos professores, porque o contexto em que estão inseridos está sempre em análise e transformação.

Essa tem sido a prática mais frequente nos cursos de formação continuada, principalmente nos anos iniciais: proporcionar às professoras uma reflexão sobre a práxis, depois uma volta à prática fundamentada em teorias, estudos e trocas de experiências e finalmente uma nova reflexão para verificação dos resultados alcançados. Gatti e Barreto (2009, p.202) observam que muitas pesquisas sobre identidade do professor têm sido realizadas com objetivo de produzir mudanças na prática docente.

Espera-se que essas pesquisas venham detectar por que, embora as políticas públicas disponibilizem tantas formações continuadas no Brasil, elas continuam representando para os professores o cumprimento de exigências institucionais, sem grandes êxitos e responsabilidades.

Por isso o conceito de capacitação vem dando lugar a uma postura de valorização do trabalho docente, de autocrescimento, de valorização dos saberes. É agora o protagonismo do professor que busca valorização e reconhecimento nos projetos de formação continuada através das experiências vivenciadas como meta para o seu desenvolvimento profissional.

No contexto educacional, ainda apontam Canon e Xavier (2011, p.641) que muitos estudos também têm abordado a diversidade cultural em nosso país. Dotado de uma cultura étnica, cultural, religiosa, socioeconômica múltipla, não é de se estranhar que haja uma preocupação coletiva em aprofundar essa temática, principalmente pelo segmento da educação, pois é na escola que essa diversidade se encontra, daí para a consolidação de uma educação cidadã conceitos como diversidade, diferença, igualdade e justiça social têm sido cada vez mais discutidos,

assim como articulados à formação docente, embora isso tenha sido um grande desafio tanto da inicial quanto da continuada.

Marcada por forte burocratização desde a sua origem no século XVI, a escola apresenta aspectos tradicionais que foram se consolidando desde o final do século XVII até os dias atuais como: desvinculada de aspectos sociais e bastante fechada em suas estruturas institucionais, às quais os alunos se submetem longamente aos processos de socialização e instrução; permite o estabelecimento de novas relações sociais; desenvolvimento de uma pedagogia escolar com base em “exercícios, memorizações, repetições e recompensas, exames, deveres, etc ” (TARDIF e LESSARD, 2009, p.58), coletiva e impessoal; os comportamentos sociais são regulamentados e controlados; há utilização de materiais didáticos escritos e pouca oralidade; exige profissional que atenta a homogeneidade e busca promover ações e objetivos que visam à socialização, moralização e principalmente à instrução.

Para Nadal (2009, p.49), “A pós-modernidade é reveladora não somente das diferenças, mas também da fragmentação dos indivíduos em diferenças”, logo é reveladora de múltiplas identidades em um único sujeito. Abordar o multiculturalismo<sup>2</sup> torna-se necessário tanto na formação docente quanto nas interações estabelecidas dentro da escola.

Essa abordagem trará contribuições significativas à educação principalmente se for fundamentada numa análise histórica da sociedade “e nas categorias de análises sociológicas, políticas, econômicas e filosóficas e irão justificar as raízes da opressão e as várias formas de discriminação e preconceito, proporcionando uma orientação crítica à educação, mostrando aos educadores a necessidade de atuarem conscientes de que a negação das diferenças com o intuito de impor uma única cultura está enraizada no cotidiano de nossa sociedade (NADAL, 2009 p.55). Nessas circunstâncias existem as propícias condições como afirmam Canen e

---

<sup>2</sup> “Multicultural” é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. [...] Na verdade, o multiculturalismo não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. Não é uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. “O multiculturalismo crítico nos ensina a reconhecer as diferenças existentes em cada indivíduo ou grupo, ao mesmo tempo em que nos coloca diante da igualdade de direitos” (SANTANA, 2009, p.53).

Xavier (2011, p.641) para se investir na formação que enfoque a diversidade cultural no contexto escolar.

Trata-se de abordar uma formação que se proponha a ser multicultural e isso vem a atender a aspectos não só teóricos, mas também práticos e políticos, que estão relacionados à diversidade cultural, às identidades dos sujeitos e a preconceitos “raciais, de gênero, de orientação sexual, de religião e outros.” (CANEN e XAVIER, 2011, p.642). É preciso não só respeitar a identidade, mas também contribuir para criação dela num país que se denomina plural, democrático e comprometido com a justiça social, portanto cabe à escola preparar os alunos para o convívio com a diversidade identitária, cultural e étnica em que a interação seja possível e os saberes compartilhados.

Essa nova proposta implica o trabalho dos professores inserido na escola como uma instituição multicultural<sup>3</sup>. Desse modo, conforme enfatiza Canen e Xavier (2011, p. 644) os conteúdos didáticos, pedagógicos e curriculares precisam estar articulados a uma perspectiva cultural, percebendo-se que essas vivências irão proporcionar ao educando a construção identitária nos níveis individual, coletivo e institucional por ter existido na escola espaço de cruzamento de culturas em termos raciais, de religião, de opção sexual e outros.

Nesse sentido, alguns avanços podem ser encontrados na busca por democratização do ensino a exemplo da Constituição Brasileira promulgada em 1988 e a LDB em 1996, ao proporem a inclusão de todos os indivíduos em todo o sistema educacional brasileiro. Os debates sobre os conteúdos de formação culminaram na elaboração e aprovação dos PCN, cujo objetivo fundamental é estabelecer critérios nacionais para a elaboração dos currículos de formação escolar (NADAL, 2009, p.57).

Desse modo, Tardif e Lessard (2009, p.20) enfatizam que os professores se propõem a transformar as situações humanas encontradas, por isso os profissionais precisam dispor de formação acadêmica para desenvolverem de forma competente

---

<sup>3</sup> A criação de um órgão como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) representa uma medida cuja finalidade é o enfrentamento da injustiça no sistema educacional brasileiro. Concretizado esse movimento, o desafio seguinte foi a formulação de políticas públicas que garantissem o processo de implementação e manutenção desses direitos. Entre essas medidas, destaca-se a Lei Federal nº 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003, a qual inclui na LDB a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira. (SANTANA, In FELDMANN, 2009, p.57)



esses trabalhos, porém o papel do professor tem sido cada vez mais frustrante, ocupando situações de extrema diversidade de condições em todo o mundo, segundo a cultura dos países e as características que os mesmo apresentam.

Enquanto isso, Ramalho *et al* (2004, p.70) mostram que a competência consiste em ensinar com sabedoria, consciência, responsabilidade, ética, eficácia, eficiência; envolvendo saberes, habilidades, atitudes, valores, responsabilidades; mobilização de todos os recursos disponíveis para alcançar êxito, então para que a formação docente seja mais do que um modismo ou uma tendência é fundamental que as instituições formativas se profissionalizem nos marcos das novas políticas educacionais, valorizando o professor e criando suportes para essa profissionalização garantindo aos professores aprender a aprender e desenvolver suas competências profissionais; saberes sólidos, competência profissional atualizada constantemente por estratégias de reflexão, crítica, pesquisa, orientadas à inovação educativa; consciência e atitude coletiva.

Por isso, Gatti e Barreto (2009, p.202) percebem o desestímulo dos profissionais no sentido de alterar a sua prática, recusando-se a agir conforme recomendações e determinações externas, agravado pelo fato de muitos orientadores de estudo terem passado apenas pela formação anterior equivalente e terem sido promovidos a formadores, quando necessitavam de uma formação mais complexa e demorada, porém atualmente se assiste a uma nova concepção de formação continuada com as perspectivas centradas no potencial de autocrescimento do professor, na valorização dos conhecimentos já existentes, logo diante dessas perspectivas são notórios o interesse, as mudanças de atitude e a motivação da maioria dos docentes na busca por novos conhecimentos, (embora muitos ainda prefiram se apegar a paradigmas antigos e permaneçam na chamada “zona de conforto” alheios a inovações na prática educativa.

Até mesmo a inclusão das novas tecnologias na escola como internet, multimídias, computadores etc, vem atendendo a modelos de racionalização tirados do trabalho tecnológico sem uma reflexão sobre os efeitos dessas tecnologias no processo ensino-aprendizagem dos alunos. As “novas abordagens” do trabalho (flexibilidade, competência, responsabilidade, eficácia, necessidade de resultados, etc.) também têm sido desenvolvidas dentro do âmbito escolar numa perspectiva tirada do contexto industrial e das organizações econômicas e empresariais.

Uma grande contradição pode ser percebida na educação: se por um lado se assiste a ascensão e valorização da educação informal, a formal passa por uma crise que envolve a função da escola e o papel do professor. Por isso defendem Ramalho *et al*, (2004, p.18) que a globalização das economias, as atuais políticas públicas, as novas tecnologias e as novas formas de comunicação exigem a adequação do ensino a esses novos desafios, principalmente buscando reformas educacionais, com o surgimento de uma proposta de formação visando à aquisição de competências, contextualização da educação e aproximação da teoria/prática.

Ramalho *et al* (2004, p.11) citam que, se antes a formação docente era marcada pela aquisição de saberes acadêmicos na graduação, novos contornos têm surgido apontando para a formação continuada como um prolongamento da inicial, agora centrada na aprendizagem de competências profissionais capazes de atender às demandas da contemporaneidade. Tendo o profissional um papel relevante na educação, como mediador da aprendizagem, é difícil acreditar em avanços na educação sem que esses assumam a responsabilidade por suas práticas e a sua profissionalidade.

A globalização das economias, as atuais políticas públicas, as novas tecnologias e as novas formas de comunicação exigem a adequação do ensino a esses novos desafios, principalmente buscando uma criatividade das reformas educacionais, surge assim uma proposta de formação visando à aquisição de competências, contextualização da educação e aproximação da teoria/prática.

Para que essa formação promova o fortalecimento da escola, enquanto instituição social e desafiadora na contemporaneidade, existem alguns desafios a serem conquistados: ambientes propícios a trabalho coletivo, gestão participativa e disponibilidade de recursos pedagógicos e materiais apropriados (BARRETO, 2009, p. 203).

Assumir a reflexão, a crítica, a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar da construção de sua profissão e do desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir para a transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos (RAMALHO *et al*, 2004 p.23).

O que se espera do professor diante de tantas exigências? Almeja-se um processo de formação com características bem específicas, porém com dimensão

pluridimensional capaz de refletir sobre aspectos culturais, acadêmicos, políticos, emocionais etc, com possibilidades de reformulação da prática pedagógica.

Para que essa formação atenda também aos anseios de um profissional em constante aperfeiçoamento é necessária uma organização nas seguintes dimensões: antropológica, vinculada à formação humana e pautada em valores éticos, como a justiça e a equidade sociais; ampla, epistemológica, axiológica, praxiológica, que proporcione análise crítica e criativa das teorias mas também das práticas docentes; e política com uma formação vinculada à “construção da cidadania participativa e de uma sociedade radicalmente democrática” (SILVA, 2010, p.18), caracterizando assim uma formação interligada, complexa, com unidade. Como ele mesmo bem assinala composta de saberes didático-pedagógicos, com fundamentos da docência, específicos da área de atuação e sobre problemas do cotidiano.

Ferreira e Leal (2010, p.69) mostram que um aspecto que merece uma reflexão dentro da formação continuada contradiz a postura optativa de que os docentes dispõem ao ingressarem em cursos de aperfeiçoamento, pois muitos são condicionados pelas instituições de ensino, que imbuídas de inúmeros interesses, exigem a participação dos professores em estudos para adquirirem novos conhecimentos e apresentarem melhores desempenhos; logo a permanência do docente não garante que ele alcance metas e estratégias formativas, porque muitas educadoras não reconhecem a utilidade das informações adquiridas nas formações para o cotidiano da sala de aula e muitas se veem como julgadas e criticadas da prática pedagógica que realizam.

Observa-se, portanto, que para a formação continuada realmente satisfazer o professor, é fundamental que haja discussão das habilidades e conhecimentos importantes para o fazer pedagógico e que podem ser aprimorados no decorrer desses novos estudos, tendo em vista a realidade em que está inserido e o nível de adesão do professor aos novos conhecimentos, por isso através da experiência, prática/teoria/prática é possível perceber o nível de adesão às transformações propostas, pois “no processo de formação, constroem-se também identidades profissionais e processos valorativos sobre a profissão” (FERREIRA e LEAL, 2010, p.70).

Vale ressaltar que a contemporaneidade proporciona a aceitação de uma diversidade de saberes, significativos e aplicáveis conforme a necessidade de cada

profissional e da realidade ao qual está inserido. Ferreira e Leal, (2010, p.73) lembram ao longo dos tempos, o professor ter construído uma trajetória profissional marcada por inúmeros desafios como: baixa autoestima, formação inicial precária, falta de estrutura e condições de trabalho digno nas escolas, baixos salários, grandes jornadas de trabalho, exigências sociais, entre outros aspectos, construindo todo um processo de desvalorização profissional, não só econômico mas também social, além de ter sobre si uma expressiva carga de responsabilidade social e cultural, sendo muitas vezes tido como responsável pelo fracasso escolar brasileiro.

Não só as experiências individuais passam por transformações após serem repensadas, percebe-se também que as vivências coletivas, nos processos de formação, são bastante produtivas, pela comunhão de experiências vivenciadas pelos professores, daí a troca de experiências pode significar um momento de construção de grandes conhecimentos.

No processo de construção da identidade do professor, outros autores contribuem como a socialização e o engajamento social, uma vez que fazem parte de sua vida não apenas os alunos, encontram-se também pais, diretores, funcionários, além de muitos outros professores. Para que esse processo de interação seja cada vez maior, convém o enriquecimento de sua prática comunicativa, para o aprimoramento de sua vida profissional e pessoal. Já o engajamento vai permitir ao professor a motivação necessária para querer aprender sempre mais.

A possibilidade de o professor retomar à sua trajetória pessoal e profissional irá permitir não apenas lembrar as experiências vivenciadas, mas também refazê-las, reconstruí-las, capazes de proporcionar, na reflexão-ação-reflexão a possibilidade de “uma reorientação de suas práticas, do seu fazer pedagógico,” (FERREIRA e LEAL, 2010, p.74). Motivado, o profissional vai em busca de formações, passa a comprometer-se com elas e com a sua prática cotidiana.

Todos esses fatores citados vêm caracterizar os desafios enfrentados pelos professores ao longo de sua trajetória profissional, exigindo constantes processos de atualização através de formações. Quando essas são desenvolvidas com as professoras dos anos iniciais, o que se verifica é que são de forma superficial, fragmentada, descontextualizada, sem uma continuidade, agravada pela falta de interesse dos gestores que veem a saída da professora da sala de aula como algo nada rentável; falta de material que garanta a aplicabilidade dos conhecimentos e

práticas adquiridos no cotidiano; além de ausência de espaços físicos que possam proporcionar um trabalho de melhor qualidade como bibliotecas, salas de leitura, quadras esportivas, laboratório de informática, etc.

Numa sociedade globalizada, multicultural e excludente, a professora se depara com uma sala de aula heterogênea, enquanto só lhe resta a condição de um trabalho cada vez mais uniforme. No desenvolvimento das práticas de alfabetização e letramento, aqui numa análise restrita às escolas públicas, esses desafios se elevam diante da falta de condições financeira dos educandos, que muitas vezes já atuam no mercado de trabalho informal; da escassez de material e de acesso a espaços físicos ineficazes para uma boa prática pedagógica, sendo esse o cenário sem retoques da realidade atual que permeia a escola pública e as condições do trabalho docente.

Diante desse quadro, outro cenário permeia a cotidianidade da ação docente: a realidade social e econômica dos educandos, que é agravada muitas vezes pela falta de apoio familiar. A ausência desse segmento social na participação do fazer discente acarreta a baixa aprendizagem dos mesmos bem como compromete o fazer pedagógico da professora que não só é privada da assistência familiar na educação dos alunos, como vê muito de seus trabalhos/projetos serem prejudicados pela falta de apoio dos pais, com isso as professoras buscam, nas formações continuadas, soluções que se não possam resolver esses problemas, possam ao menos, amenizá-los.

Essas têm sido buscas incansáveis, muitas vezes exitosas e muitas frustradas das professoras, quando as ações, que parecem básicas como ensinar crianças a ler e escrever, são verdadeiramente desafios, uma vez que o aprendizado dos demais conhecimentos ao longo da vida escolar e por toda a sua existência são garantidos pela leitura e escrita, exigindo das docentes criatividade, habilidades, competências, saberes e muita perseverança para tirar pessoas não só do analfabetismo, mas da exclusão social.

Tendo em vista essas práticas corresponderem às principais habilidades desenvolvidas pela escola, podendo marcar profundamente a vida de um indivíduo, sendo responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso pessoal e profissional, é preciso refletir sobre o importância da formação continuada dos professores pela relevância social apresentada no processo de elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos, destacadamente nas ações envolvidas da leitura e da escrita, pois não é

raro encontrar professores que lecionam nas séries finais do Ensino Fundamental comentando que têm recebido alunos que apresentam dificuldades para ler e escrever textos, sem que se tenham apropriado do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

O exercício de cada profissão implica a vivência de ações e reflexões que são inerentes à prática profissional. A docência acarreta um conjunto de práticas aplicadas pelos professores em busca de aprimoramento do processo ensino-aprendizagem dos alunos, de forma sistematizada para a concretização de objetivos preestabelecidos.

Esse cotidiano não envolve apenas professores e alunos, mas todo um grupo de funcionários, diretores, supervisores, familiares, determinantes do trabalho realizado e da formação dos professores para atender aos anseios de todo esse complexo sistema escolar. A essas práticas são permitidos inclusive o imprevisto e posturas como uniformização e conformismo, mas também de novas ações, buscas e experiências. Diante da grande relevância do tema para a educação; Duran (2007, p.117) afirma que estudar o cotidiano tem sido cada vez mais frequente não só nas pesquisas da educação, como também nas Ciências Humanas.

As teorias podem ser confirmadas e até mesmo contestadas quando a realidade das salas de aula é observada. Para Duran (2007, p.117), a imprevisibilidade do cotidiano faz com que muitas professoras construam suas próprias teorias (e até desmintam outras tantas), quando desafiadas em situações do processo ensino-aprendizagem e na relação professores x escola x sociedade.

Duran (2007, p.117) observa que a prática docente é marcada por subjetividade e representações, porém é também condicionada por políticas educacionais norteadoras de um sistema amplo escolar em nível nacional, possuidor de uma base comum e com diretrizes que organizam e definem o jeito de ser da escola brasileira. Essas “práticas comuns” são “artes de fazer” ou não, por isso é preciso observar, conforme Certeau *apud* Duran (2007, p. 118) o cotidiano, ou seja, as inúmeras situações que exigem da professora novas estratégias de ação e essa invenção do cotidiano é formatizada através das “artes de fazer”, “astúcias sutis” e “táticas de resistência”, de acordo com Certeau *apud* Duran (2007)

o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do

interior. [...]É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada [...] (DURAN, 2007, p. 118).

Embora as professoras sejam formadas a partir de uma base curricular comum e determinada por diretrizes, leis e regimentos nacionais, a prática diária exige que essas profissionais disponham de perspicácia para a criação de estratégias e metodologias que atendam às demandas escolares e as situações cotidianas, isso exige formação e também bom-senso nos desafios que surgem a cada momento.

Essa prática docente precisa ser descrita pelos próprios professores, os sujeitos da arte de ensinar, que veem no cotidiano de seus atos as intenções de cada atitude realizada. É na minúcia dos detalhes que a prática docente se diferencia em situações tidas muitas vezes como uniformes.

Ao analisar o cotidiano escolar, tem-se a possibilidade de verificar as artes de fazer de professores e alunos através de uma sondagem, mas também perceber aspectos sociais e políticos determinantes do comportamento do professor frente às políticas impostas, por isso a formação continuada, ao estar diretamente relacionada à realidade escolar e social de professores e alunos promove uma ação reflexiva sobre o fazer pedagógico.

A formação docente deve ser, pois, um processo contínuo do próprio cotidiano escolar, com o objetivo de entender as ações que acontecem diariamente nas salas de aula, com isso se pode perceber a vontade que as professoras apresentam de adquirir novos conhecimentos e a importância que dão à troca de experiências vivenciadas na formação continuada.

A educação brasileira, de modo mais específico a escola pública, convive com inúmeras dificuldades que estão distantes de serem superadas, no entanto essas se tornam mais concretas e desafiadoras às professoras que, cotidianamente, são desafiadas a construir um processo ensino-aprendizagem juntamente com os alunos que parecem ainda não encontrar a verdadeira necessidade e significação dos conhecimentos adquiridos. Na concepção de Araújo (2011, p. 115)

A falta de motivação e de interesse gera distanciamento do/a aluno/a com relação a querer aprender, participar, tornar-se presente no processo educativo. Conduzir o educando a questionar, a participar e a encontrar sentido no que aprende e fazer deste aprendizado um caminho de mudanças na sua própria vida, de querer mais, de posicionar-se criticamente, de emancipar-se, devem ser as perspectivas do educador e os propósitos da educação escolar.

As reflexões mais intensas nos planejamentos e na rotina das professoras da escola pública giram em torno dessa falta de motivação dos alunos, causada, segundo elas, pela falta de incentivo da família, da baixa autoestima dos educandos e da falta de perspectivas de ascensão social, pois, oriundos de camadas mais desfavorecidas, não compreendem a importância do conhecimento como elemento de transformação social.

Defende ainda Araújo (2011, p. 118) que as mudanças ocorridas na prática pedagógica devem surgir da necessidade de motivar nos alunos o desejo de aprender e nesse desafio as práticas de alfabetização e letramento precisam estar presentes, pois é muito preocupante a realidade dos professores e dos alunos ao conviverem na escola pública. Embora haja muitos desafios a serem enfrentados nas escolas privadas, pode-se perceber que são alarmantes os *déficits* de aprendizagem nas escolas públicas, principalmente quando direcionados à alfabetização e letramento, por isso os educadores precisam repensar os seus valores e propósitos, alterando a visão que possuem dos alunos e proporcionando transformações na prática pedagógica desenvolvida, com isso mudanças significativas na aprendizagem podem surgir. Araújo (2011, p.118) conclui:

Neste sentido, acreditamos que trabalhar com educação popular na escola pública, de forma que crie canais de interação entre docentes e discentes, requer do próprio docente o desejo de mudar a sua prática, de incentivar o alunado a se inteirar, motivando-o a se interessar pelo aprender.

Diante desse desafio, existe a necessidade de repensar a escola no intuito de promovê-la capaz de atender a essas particularidades, bem como o fomento de políticas públicas sociais e educacionais principalmente relacionadas ao processo de alfabetização, pois a escrita, assim como a leitura, são objetos de observação do desenvolvimento cognitivo do aluno em todas as áreas, definindo até o futuro pessoal e profissional do mesmo. Para Charlot (2008, p.20),

O professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos. Vigia-se menos a conformidade da atuação do professor com as normas oficiais, mas avaliam se cada vez mais os alunos, sendo a avaliação o contrapeso lógico da autonomia profissional do docente. Essa mudança de política implica numa transformação identitária do professor.



Numa sociedade cada vez mais competitiva, avaliações terminam por determinar o nível de competência dos professores, embora a relação entre o que e como ensinam passa muitas vezes distante do nível de interesse dos alunos, porém o desempenho docente é medido socialmente através das avaliações aplicadas aos alunos, avaliações essas que muitas vezes não mostram de maneira mais evidente os desafios da docente e a problemática vivenciada por este segmento da escola pública. Charlot (2008, p.20), analisando os contextos educativos, enfatiza que

Para resolver os problemas, o professor é convidado a adaptar sua ação ao contexto. A escola e os professores devem elaborar um projeto político-pedagógico, levando em conta as características do bairro e dos alunos, mobilizar recursos culturais e financeiros que possibilitem melhorar a eficácia e a qualidade da formação, tecer parcerias, desenvolver projetos com os alunos etc. Essas novas exigências requerem uma cultura profissional que não é a cultura tradicional do universo docente; o professor, que não foi e ainda não é formado para tanto, fica um pouco perdido.

Desse modo, compreende-se que diante das inúmeras necessidades da escola e da docência, pontuadas por Charlot (2008), torna-se mister repensar o papel da escola, particularmente a pública, foco desta análise e o ofício da docente neste momento.

### **3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS**

Este capítulo, aportado em autores como Soares (2004), Smith (2003), Kleiman (2004), Kramer (2010), Bakhtin (2010) e Moll (2009), entre outros, além das contribuições extraídas de documentos oficiais a exemplo de Constituições e LDB, propõe-se a refletir sobre alfabetização e letramento; o ensino brasileiro como uma história de muitos fracassos, a educação como mecanismo de inclusão e, por fim, apresentar o programa Pró-letramento como uma proposta de formação continuada no e os impactos na prática pedagógica de docentes do município de Patos – PB, nos anos iniciais.

#### **3.1 Sobre alfabetização e letramento**

A educação pública no Brasil apresenta problemáticas históricas quanto aos processos de alfabetização e letramento, com desafios como evasão escolar e repetência, porém esses aspectos refletem o fracasso escolar, apesar das pesquisas e dos esforços governamentais, partindo de concepções atribuindo ao aluno as causas desse problema, porque é tido como indivíduo que não apresenta [condições sociais e psicológicas](#) para o estudo, isentando a escola e o professor da responsabilidade de tantos fracassos.

Nesse jogo de responsabilidades, convém lembrar que saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. É, portanto, dever do estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e a escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia.

Cagliari (2009, p.130) diz que é a leitura a melhor conquista que a escola pode proporcionar aos alunos, pois ela se torna mais útil para o indivíduo do que a escrita quando egressos do ambiente escolar. O aluno que lê bem terá muitas oportunidades de sucesso e a escola pode considerar que cumpriu com eficiência o seu papel de ensinar.

Partindo desses pressupostos, pode-se compreender que o aluno da escola pública, marcado pela má distribuição de renda, é julgado como possuidor de baixo nível intelectual e de comportamento social intolerável; inferior não só economicamente, mas também culturalmente, tornando-se vítima de preconceito, daí ser caracterizado como indivíduo que marca de forma negativa a cultura e a história brasileiras, portanto não atendendo às aspirações de uma escola ainda influenciada pelo perfil europeu, com isso nada acolhedora daquele que não atende a esse perfil apresentado. Tudo isso vem resultar no fracasso escolar com baixos índices de aproveitamento cognitivo, de leitura e de escrita. Conforme as palavras de Cagliari (2009, p.132)

[...] a leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão. Por isso, a escola que não lê muito para os seus alunos e não lhes dá a chance de ler muito está fadada ao insucesso, e não sabe aproveitar o melhor que tem para oferecer aos alunos.

Ressaltamos, no entanto, que essa ideia não perpassa o cotidiano das escolas, a prática pedagógica das professoras, os projetos desenvolvidos com os alunos, ficando a prática de leitura restrita apenas a atividades prévias de estudos gramaticais nas aulas de português, ou como secundária nas demais disciplinas, não se dando à leitura a grande função social que a mesma representa, como bem referencia Kleiman (2004, p.48)

O resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, e um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante.

A escola, portanto, não pode e nem deve reproduzir posturas excludentes, as quais a sociedade já se encarrega de fazer, mas precisa desenvolver um processo ensino-aprendizagem que seja libertador e construtor de uma sociedade mais justa; pois, como ressalta Araújo (2011, p.115),

A falta de motivação e de interesse gera o distanciamento do/a aluno/a com relação a querer aprender, participar, tornar-se presente no processo educativo. Conduzir o educando a questionar, a participar e a encontrar sentido no que aprende e fazer desse aprendizado um caminho de mudanças na sua própria vida, de querer mais, de posicionar-se criticamente, de emancipar-se, devem ser as perspectivas do educador e os propósitos da educação escolar.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi implantado e vem dando suporte financeiro à escola no melhor desempenho dessa função defendida por Araújo (2011, p.115): transformar-se num ambiente em constante mudança, capaz de atender aos anseios dos alunos, através de um planejamento estratégico e participativo, desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Elenca a qualidade da educação como uma de suas razões constitutivas e mensura-a por meio de indicadores de desempenho, expressos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ou seja, a qualidade da educação está atrelada a esse índice, criado em 2007, com o objetivo de quantificar a qualidade da educação, entendendo-se que, a partir deste número, é possível conhecer as condições de ensino no Brasil, das regiões e até de cada município.

A ênfase em resultados de avaliações é reafirmada pelo fato de que o IDEB tem sido o elemento orientador da política educacional, articulado a outras propostas do Ministério da Educação, como, por exemplo, o *Compromisso Todos Pela Educação*, o Plano e Ações Articuladas (PAR) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Somam-se a isso medidas em que repasses de verbas são feitos baseando-se no desempenho das escolas e dos alunos, como, por exemplo, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa PDE. Dessa forma, a qualidade tem sido entendida por meio do discurso econômico que destaca a eficiência e eficácia e a medição de resultados do processo ensino-aprendizagem.

Fundamentado na Constituição Federal, no seu artigo 205 (BRASIL, 1988), entende-se educação de qualidade como aquela que promove o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Isto é, a educação, pelo processo ensino-aprendizagem, desenvolve, por meio do conhecimento (função precípua da escola), uma série de habilidades necessárias para o viver no mundo social.

A língua é um sistema que tem como centro a interação verbal, feita através de textos escritos ou falados. [Partindo dessa concepção, o ensino](#) da língua materna deve incentivar o seu uso nas diversas situações sociais, com sua diversidade de funções e variedade de estilos, rejeitando um ensino tradicional que visa apenas à memorização de regras e conceitos, além de exercícios de repetição, buscando uma proposta que contemple o desenvolvimento da leitura e da escrita,

mas também da fala e da escuta. Para Kramer (2010, p.153), muitos alunos brasileiros não conseguem avançar no conhecimento e esse fracasso é atribuído a causas como falta de formação de professores, do apoio familiar, de materiais didáticos e pedagógicos, baixos salários e condições inadequadas de ensino.

Se já é considerado um grande desafio o crescimento da educação brasileira em classes sociais mais elevadas, com tantas inovações tecnológicas atraindo e dispersando os alunos, da ausência dos pais na escola, de um ensino que insiste em garantir prestígio a uma minoria que apresenta bom nível de cognição; garantir esse crescimento nas camadas mais populares tem sido considerado quase impossível, diante de tantos desafios como falta de material, de formação de professores, da ausência familiar, de espaço físico inadequado, entre outros, resultando numa sucessão de fracassos que são geralmente atribuídos aos alunos como reflexo do desinteresse dos mesmos, e esse fracasso torna-se perceptível quando os alunos são levados a ações básicas como ler, escrever e contar.

No que se refere à alfabetização e letramento, uma reflexão vem enriquecer os estudos sobre os problemas apresentados pela educação brasileira, tendo como subsídio o texto *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, no qual Soares (2004) atualiza outro texto de sua autoria, escrito há quase vinte anos denominado ["As muitas facetas da alfabetização"](#) e justifica a necessidade de fazer essa atualização com o argumento de que as dúvidas e os [problemas existentes há cerca de](#) vinte anos permanecem.

Soares (2004, p.02) define alfabetização [como o sistema de aquisição convencional](#) da escrita e letramento como o eficiente uso social da mesma, logo é intrínseca a necessidade de relacionar esses [dois aspectos da língua, pois as](#) recentes concepções [psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas](#) apontam que o acesso do indivíduo ao mundo letrado depende desses dois segmentos, embora somente a partir de 1980 o letramento, como um processo distinto da alfabetização, tenha surgido no Brasil. Já na concepção de Kleiman (2004, p.15) esse letramento surgiu numa tentativa de diferenciar os processos de alfabetização da função social da escrita.

Para melhor compreender os processos de alfabetização e letramento, convém analisar o conceito de leitura que pode ser visto como "[...] toda manifestação linguística que uma pessoa realiza para recuperar um pensamento

formulado por outra e colocado em forma de escrita” (CAGLIARI, 2009, p.136). Smith (2003 p.200) vem complementar essa definição: “O significado da palavra ‘leitura’, em todos estes sentidos, depende de tudo o que está ocorrendo – não somente do que está sendo lido, mas do porquê de um determinado leitor estar lendo. Na visão de Mortatti (2004, p.67), a alfabetização passou a ter uma conotação social na vida do aluno e a escola passa a ser primordial para a vida dele e para a sociedade, uma vez que a educação se torna um meio efetivo para a construção de uma democracia.

A concepção de alfabetização adquire complexidade, uma vez que passa a representar a possibilidade de o indivíduo inserir-se num contexto social e político em que leitura e escrita tornam-se habilidades fundamentais não apenas para a decodificação das palavras, mas para a compreensão e transformação da realidade que o cerca.

O Manual do cursista do Programa Pró-letramento (BRASIL, 2008, p.12) define de forma sintética alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia e letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis

A história da palavra “letramento” em nosso país,[...] inicia-se, como vimos, somente na década de 1980, quando foi introduzida em estudos e pesquisas acadêmicos, sob influência do inglês “literacy”, que, até a década de 1990, era traduzido por “alfabetização”, e, mais recentemente, também por “alfabetismo”. A palavra em inglês, literacy, deriva do latim litteratus, que, à época de Cícero, significava “um erudito”. No início da Idade Média, o litteratus (em oposição ao illiteratus) era uma pessoa que sabia ler em latim. Depois de 1300, devido ao declínio desse tipo de erudição na Europa, o termo passou a significar uma capacidade mínima em latim. Após a reforma, literacy passou a significar a capacidade que uma pessoa tinha de ler e escrever em sua língua-mãe. De acordo com o Oxford English Dictionary, o substantivo literacy apareceu pela primeira vez na língua inglesa no começo da década de 1880 (MORTATTI, 2004, p.83).

Para Soares (2004, p.6), nos Estados Unidos e países da Europa, o letramento surge também nos anos 1980, com posturas diferentes, pois percebe que, embora alfabetizada, a sociedade não utiliza as habilidades necessárias para o uso social e profissional da escrita. Data já nessa mesma época uma nova visão quando [no final dos anos de 1970 a Organização](#) das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) amplia o conceito [de \*literate\* para \*functionally literate\*](#), com isso sugeria-se que fossem [ampliadas as capacidades de leitura](#) e escrita das avaliações internacionais.

O Brasil, nos anos 80, vivenciou o surgimento do letramento marcado por equívocos<sup>4</sup> que, segundo a autora (Soares, 2004, p.6), causou um comprometimento do processo de alfabetização, descaracterizando-o; concomitante a esse período, [países como França, Estados Unidos](#) e Inglaterra assistem a um descompasso onde as pessoas alfabetizadas não atingiam as habilidades na leitura e na escrita fundamentais para uma prática social e profissional.

Soares (2004, p. 6) cita que, para Lahire, Chartier e Hébrard, a aquisição da escrita e da leitura corresponde à alfabetização escolar à qual todos têm acesso, portanto [a deficiência \(\*illettrisme\*\) reside](#) na má utilização social da escrita e da leitura, dificultando o acesso [dos indivíduos na sociedade, de modo particular no mercado de trabalho](#). Essa característica também pôde ser constatada nos Estados Unidos nessa mesma época.

Apesar da existência de [uma íntima relação entre alfabetização](#) e letramento, é preciso ressaltar que cada um possui as suas especificidades e são as da alfabetização que não [têm sido observadas ao longo de](#) anos, esse fator é responsável [no Brasil pelo fracasso do ensino](#) da língua escrita de alunos com uma longa vivência escolar ao apresentarem [altos índices de não alfabetizados](#) ou

---

<sup>4</sup> No Brasil, porém, o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. Assim, ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo, como exemplificado com França e Estados Unidos, em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, para usar a palavra brasileira – mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de *letramento* –, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. (SOARES, 2014, p. 07).

semialfabetizados, [os quais podem ser detectados por](#) apresentarem [baixíssimos níveis de desempenho](#) em avaliações [envolvendo a leitura e a escrita,](#) [decorrentes entre outros fatores,](#) da falta de aquisição das especificidades de alfabetização, logo representa um equívoco acreditar que o intenso acesso ao mundo [da letras proporcionará a alfabetização](#) da criança sem que a mesma tenha conhecimento das características grafo fônicas da língua.

Apesar dos avanços, as discussões nas áreas de educação e linguagem permanecem atuais, principalmente pelo fato de esses conceitos virem sempre associados [e principalmente relacionados ao](#) âmbito da aquisição da escrita, aspectos esses sempre confirmados pelos censos, pela mídia, os quais alteram sua nomenclatura a cada nova concepção de alfabetizado e letrado; e pelas inúmeras produções científicas que insistem em associar um termo ao outro.

Nesse sentido, Soares (2004, p. 8) procura confrontar os dois conceitos, percebendo que os mesmos, embora muito próximos, [apresentam especificidades distintas,](#) [inclusive a percepção de que o letramento](#) nas escolas está se sobrepondo à alfabetização e promovendo uma falta [de competência na leitura e na escrita,](#) desencadeando uma alfabetização existente independente do letramento, lamentavelmente negando [todos os estudos e pesquisas realizados](#) ao longo dos anos.

Soares (2004, p.8) sugere um processo de desinvenção da alfabetização, como sendo uma reelaboração da mesma, assim como autores pós-estruturalistas apontam para a desconstrução da escrita, embora a produção de saberes na educação [do Brasil atravesse um grande fracasso](#) na alfabetização, [pois a maioria das crianças não](#) apresenta desempenho satisfatório de leitura e escrita.

Apesar de a escola brasileira ser considerada inclusiva e acolhedora, o país lê muito pouco e isso influencia na escola, no entanto a apropriação dos [recursos midiáticos acontece com](#) rapidez e de [forma inclusiva, com isso o professor](#) precisa ser capaz de reconhecer [as dificuldades dos alunos, para](#) que assim [possa construir um processo ensino-aprendizagem](#) capaz de desenvolver nos educando competências e habilidades na leitura e na escrita (Soares, 2004, p.16).

Assim, o educador ocupa o papel de sujeito da aprendizagem, pois possui o saber epistemológico, conhecimento teórico e a vivência com os educandos, para os quais têm muito a contribuir através da reflexão sobre as práticas de ensino e, nesse processo, a busca do alfabetizar letrando, enriquecida pelos conhecimentos



que as crianças já trazem, conforme se constata a seguir a partir de Moll (2009, p.114), quando ela diz

Fundamentadas na teoria psicogenética do conhecimento, de Jean Piaget, e na psicolinguística contemporânea de Noam Chomsky, Emília Ferreiro e Ana Teberosky investigaram em crianças latino-americanas de classe média e classe baixa os processos de aquisição da leitura e da escrita. Suas descobertas têm colaborado para a modificação de uma série de ideias que mitificavam o aprendizado da lectoescrita.

Pode-se perceber, através das reflexões de Moll (2009, p. 114), que os estudos proporcionaram uma nova visão aos educadores de como alfabetizar e se tornaram mais relevantes no desenvolvimento de propostas didáticas e metodológicas a serem desenvolvidas pelas professoras, o que pode ser percebido também em Saraiva (2001, p.31), quando defende a importância dos conhecimentos das crianças oriundos de experiências com outras pessoas, principalmente das que podem exercer o papel de educador.

Percebe-se que, conhecendo o desenvolvimento do processo de aquisição da língua escrita pela criança, com todas as experiências que a mesma já possui, o professor pode organizar situações que favoreçam a aquisição da leitura e da escrita. De acordo com Smith (2003, p.256), é fundamental tornar as atividades de leitura e escrita interessantes e acessíveis para as crianças, principalmente para as que ainda não tomaram gosto pelas letras, nesse processo é relevante a atuação de um professor bem preparado, com estratégias bem formuladas.

No entanto, o que se percebe é que ao longo dos anos o processo de alfabetização e letramento a que são submetidos os alunos não lhes tem proporcionado as competências necessárias ao bom uso da língua, ou seja, muitos leem, mas não conseguem compreender o que leem, apenas decodificam os signos da língua, são os chamados analfabetos funcionais, ainda conseguem entender um texto pequeno, mas diante da complexidade de textos maiores ou não os compreendem ou até mesmo desistem da leitura.

Essa deficiência é causada pela falta de formação em letramento, ficando os alunos restritos aos antigos processos de alfabetização; quando se trata de escrita não conseguem escrever um pequeno texto de forma inteligível, não conseguem imaginar que o texto é escrito por alguém e para alguém.

Por mais que os cursos de formação continuada busquem implantar uma nova prática nas salas de aula, as professoras ainda se mantêm arraigadas às

antigas teorias e práticas de alfabetização, não por desconhecerem metodologias e experiências metodológicas inovadoras, mas por insistirem em permanecer nas práticas já utilizadas, isso impossibilita mudanças na prática sobretudo na metodologia, pois as mudanças exigem dos profissionais novas competências e habilidades e isso requer estudos, formulação e aplicação de novos materiais e novas técnicas, exigindo das professoras mais disponibilidade de tempo e de recursos.

Permanecer nas práticas antigas termina sendo a decisão mais viável, principalmente diante do fracasso de alguns alunos. Muitas docentes são tomadas pela sensação de que “não vale a pena investir, a alfabetização deles (alunos) é caso perdido”. Um grande dilema pode ser confirmado quando se percebe que

Existem crescentes evidências de que as crianças sabem muito sobre a alfabetização antes de ingressarem na escola (Ferreiro & Teberosky, 1982; Goelman, Oberg & Smith, 1984). Elas podem não ter aprendido a ler ou escrever, mas conhecem como a palavra escrita é utilizada na comunidade à qual pertencem (SMITH, 2003 p.255).

Infelizmente esse conhecimento prévio do universo das palavras não é valorizado ou explorado pela escola, quando a criança ingressa num processo de alfabetização, esse momento parece, aos olhos das professoras, um primeiro contato da criança com o rico mundo das letras, passando a ser desenvolvido, muitas vezes, através de textos não relacionados ao universo dos alunos ou de exercícios de repetição e memorização de palavras descontextualizadas,

Enquanto se discutem teorias e métodos de alfabetização e letramento, as crianças continuam não alcançando os índices satisfatórios de leitura e escrita, condições básicas para que possam continuar desenvolvendo suas capacidades cognitivas não só no ambiente escolar, mas por toda a vida, apesar de existirem muitas teorias e iniciativas sobre a educação brasileira, como aponta Kramer (2010, p. 153):

Por outro lado, inúmeras propostas pedagógicas e programas de formação de professores são baseados ainda na ideia (tanto no Brasil como em outros países) de que o fracasso dos alunos e os baixos escores de desempenho devem-se a condições individuais (inteligência, cultura, capacidade de falar, ler e escrever) ou a precariedade do trabalho de seus professores. Na história da escola brasileira, joga-se a culpa em alunos ou professores e este processo tem ocupado o lugar da crítica à inadequação do sistema escolar, das redes escolares e das condições estruturais – sociais, econômicas e políticas – num contexto de cada vez maior

desigualdade e injustiça social. Muitas universidades, sistemas de ensino e instituições tentam mudar essa realidade e buscam alternativas para fazê-lo.

A justificativa para esses índices está no cotidiano das salas de aula, num somatório de fatores que vão desde o real interesse dos governantes, à falta de apoio dos pais, da formação deficiente de professores, das péssimas condições de trabalho, da falta de material, carência alimentar dos alunos, sobrecarga dos professores, falta de significação dos conteúdos na vida dos alunos etc.

Desse modo, é preciso refletir sobre o importância da formação continuada dos professores pela relevância social apresentada no processo de elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos, destacadamente nas ações envolvidas da leitura e da escrita, pois não é raro encontrar professores que lecionam nas séries finais do Ensino Fundamental comentando que têm recebido alunos que apresentam dificuldades para ler e escrever textos, sem que se tenham apropriado do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), um grande problema é que “A leitura nunca é uma atividade abstrata, sem finalidade embora seja frequentemente estudada deste modo por pesquisadores e teóricos e, infelizmente, ainda seja ensinada deste modo para muitos aprendizes[...].” (SMITH, 2003, p.198).

Observando ainda esse processo, é possível perceber que os resultados de diferentes processos de avaliação em linguagem, como o “Prova Brasil”, revelam as dificuldades dos alunos em ler e compreender textos, mesmo aqueles que já deveriam fazer parte do cotidiano linguístico das crianças, por isso os últimos anos têm sido marcados por um intenso debate sobre como melhor organizar e desenvolver os cursos de formação de professores em nosso país, pois, segundo Saraiva (2001, p.13), o estudo de noções linguísticas básicas, acrescida de concepções de psicogêneses, possibilitam ao professor-alfabetizador buscar na teoria elementos que subsidiem uma pedagogia de alfabetização voltada para o aluno, uma vez que essa se constrói através de atividades de uso, contextualizadas e significativas da linguagem oral e escrita, bem como de atividades de análise e reflexão em condições de interlocução.

Esses fatores contribuem para esse fracasso e, por mais que o professor participe de formações e esteja motivado às novas metodologias e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos, o cotidiano termina restringido as

possibilidades de execução de atividades que possam proporcionar um melhor desenvolvimento da aprendizagem.

A aquisição da leitura e da escrita já representa um grande desafio vivenciado cotidianamente pelos professores dos anos iniciais, quando esse processo é observado de forma específica na escola pública ele passa a ser agravado e dificultado pelas condições socioeconômicas das crianças, pois não atribuem quaisquer significações a essas habilidades, restringindo-as às necessidades básicas utilizadas por um indivíduo, a exemplo da assinatura do próprio nome. Tudo isso agravado por um ensino fundamentado apenas nos erros e acertos do uso da língua sem perspectiva de uso social, e por um contexto familiar culturalmente deficiente, resultando muitas vezes no fracasso escolar de tantas crianças.

As crianças mais favorecidas possuem um acesso maior ao mundo da escrita do que as de camadas menos favorecidas, aquelas cujas condições de sobrevivência são mínimas além de um grande processo de exclusão e de desvalorização social e cultural, isso demonstra que o contexto socioeconômico, cultural e histórico é determinante para o acesso ou não à escrita.

Para Vygotsky *apud* Silva e Senna (2010, p.17), o desenvolvimento intelectual também resulta de um processo de interação com o meio social, criando assim uma relação entre os sujeitos e os conhecimentos dali oriundos. Na escola pública, muitos alunos tendem ao fracasso, pois não conseguem atribuir sentido àquilo que lhes é ensinado, daí resultando na não-aprendizagem que chega a durar anos, às vezes até a vida inteira, sendo atribuídas as causas dessa situação de fracasso a esses alunos por não apresentarem inteligência, capacidade e interesse, criando dentro da própria sala de aula uma situação diferenciada de notas, conceito e formas de tratamento, afetando a autoestima desses alunos que se veem impossibilitados de emergirem na própria história.

Enquanto a escola prega a igualdade, comporta-se como meritocrática, pois estratifica seus alunos conforme seus méritos e suas conquistas, enquanto o que tende ao fracasso e a exclusão usa formas não planejadas como mecanismos de autodefesa: o desinteresse, a retração (forma mais antiga de preservação, confundida com desinteresse) e o conflito (indisciplina, violência), recebendo cada vez menos atenção do professor, este já em salas superlotadas e sem o apoio de outros profissionais dando um suporte pedagógico.

O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p.16).

A educação se concretiza através de objetivos pré-definidos e que, na perspectiva de alunos, pais, professores, governantes, políticas públicas, etc, irão promover o crescimento cognitivo e intelectual dos educandos, no entanto esses objetivos às vezes não são alcançados plenamente por inúmeros fatores e esse fracasso geralmente é atribuído aos alunos.

Diante desses comportamentos, é fundamental a intervenção do professor no sentido de superá-los, encarando-os não como simples falta de aprendizagem ou afronta ao professor, mas sendo reflexo também do *habitus* de onde provêm os alunos e das características culturais que carregam, podendo ser alteradas, mas dificilmente abandonadas, pois reproduzem padrões do grupo a que pertencem, enquanto a reprovação reflete apenas a ratificação de não ter aprendizagem, reproduzindo as experiências de fracasso (MOLL, 2009, p.51).

Essa mesma escola não valoriza os conhecimentos que os alunos trazem da família, do trabalho, da sociedade e isso dificulta a relação deles com a escola transformando-os em fracassados, daí a necessidade de repensar a postura da escola no sentido de torná-la mais acolhedora e compreensiva, respeitando as diferenças e os saberes já existentes não apenas como um princípio ético, mas como proposta de construção de uma aprendizagem significativa que atinja a todos indistintamente. “O aprendizado da leitura depende de dois conhecimentos básicos de que a linguagem escrita é significativa, e de que é diferente da linguagem falada” (SMITH, 2003, p. 257). Toda essa significação da leitura ainda pode ser confirmada no pensamento de Cagliari (2009)

A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se aprende na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma.[...] Ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos (CAGLIARI, 2009, p. 130-131).

O ato de ler, portanto, faz parte da vida dos indivíduos de forma expressiva e intensa, não só durante a formação escolar, mas durante toda a vida, no entanto, observa Kleiman (2004, p.239) que

A declaração de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização motivou na mídia a produção de um grande número de textos referindo-se ao tema, tanto de denúncias sobre o problema como de propaganda de projetos visando à redução do número de analfabetos. Se a veiculação de textos sobre o assunto foi intensa em 1989 e 1990, o mesmo não aconteceu após esse período.

O que se observa é que a literatura sobre alfabetização e letramento se torna cada vez mais vasta, no entanto a grande maioria dos autores se detém apenas a abordar a deficiência dessas práticas no cotidiano das salas de aula, nas ações docentes, principalmente nos anos iniciais; esses estudos, porém, ainda são incipientes ao abordarem as soluções para esse histórico problema, o que muitas vezes desmotiva as professoras nas formações continuadas, ou seja, a ausência de propostas que possam ao menos minimizar os desafios de alfabetizar e letrar, em especial nos anos iniciais em escolas públicas. Kramer (2010, p.104) argumenta que

Piaget e Vygotsky concordariam num ponto no que se refere à leitura/escrita: é preciso haver escritos na sala, experiência de leitura, produção de escrita. Múltipla. Viva. Sem uniformidade e sem a busca de um suposto sentido único do texto. Aproveito esta reflexão para perguntar: por que centenas ou milhares de professores e professoras “devem” alfabetizar de mesma forma? Por que precisam seguir os mesmos caminhos, cumprir idênticos passos? Por que perseguir essa trajetória de tornar teorias tão ricas em dogmas? Por que cristalizar as muitas maneiras possíveis de alfabetizar e de formar professores em um único modo autoritariamente definido como o mais eficiente? Falta-nos respeito às diferenças; falta-nos pluralidade; falta-nos democracia; falta-nos imaginação.

As reflexões feitas devem causar no mínimo uma inquietação nas professoras no sentido de alterarem a rotina da sala de aula, intensificando a presença de diversos gêneros discursivos acessíveis aos alunos, além de inúmeros questionamentos sobre a prática docente cotidiana e os reflexos dessa diante de uma categoria de anos tão plural.

A escola precisa ter a perspicácia de compreender que algumas crianças chegam a esse nível de forma mais acelerada, enquanto outras necessitam de um

acompanhamento mais especializado, cabendo à escola a função de não desistir de alcançar o êxito de todos os alunos.

Sabe-se que os excluídos da cultura científica permaneceram num estado de indiferença após o século XIX com as teses deterministas que resultaram no positivismo e no behaviorismo até as primeiras décadas do século XX, quando Lev Vygotsky propôs uma ruptura ao modelo mental vigente e implantou uma concepção que não tinha como princípios a individualidade e a universalidade e sim uma teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo, com raízes na teoria marxista, ou seja, as mudanças históricas na sociedade e a vida material produzem mudanças na natureza humana (MORTATTI, 2004, p. 74).

Esse teórico via o desenvolvimento cognitivo como dependendo mais das interações com as pessoas determinando um conjunto de verdades construído, trata-se, pois, do sociointeracionismo defendido por Vygotsky, o modelo mental proposto centraliza justamente a natureza pragmática e vivente das representações, sendo essas resultantes de valor cultural determinado, local e temporal.

Portanto uma condição capaz de levar até aqueles mais excluídos da sociedade a construir seu espaço, enquanto sujeitos da construção do próprio conhecimento através de novas metodologias e novos conceitos. Suas teses, embora incômodas para alguns, ficaram para a ciência como um desafio de provar a possibilidade de aproximação de alunos com diferentes desenvolvimentos cognitivos, ou seja, estudo da Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>5</sup> (ZDP) e a possibilidade de criar estratégias de inclusão.

Após várias décadas, as questões teóricas referentes à zona de desenvolvimento proximal foram retomadas em busca de um respaldo da cultura científica, garantindo assim o direito de expressão àqueles sujeitos em aproximação. Já no século XX, numa retomada às ideias de Vygotsky, Morin enfoca a desdogmatização do conceito científico de verdade, registra a concepção de mente como um fenômeno complexo e se aproxima de Vygotsky por também pluralizar as verdades possíveis e relativizar a concepção de valores.

O percurso atual da educação inclusiva não pode desprezar o fato de que a situação dos incluídos nos sistemas de escolarização formal está diretamente

---

<sup>5</sup> "O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) caracteriza o desenvolvimento mental respectivamente." Lev Vygotsky no livro *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*.

vinculada ao processo de ruptura com os dogmas com que a cultura científica definiu – para si e para a escola – o conceito de verdade. Conforme Smith (2003, p.246)

O papel primário dos professores de leitura pode ser resumido em poucas palavras – é o de garantir que as crianças tenham demonstrações adequadas da leitura sendo usada para finalidades evidente significativas, e ajudar os alunos a satisfazerem, por si mesmos, estas finalidades. Onde as crianças veem pouca relevância na leitura, então os professores devem mostrar que esta vale a pena. Onde as crianças encontram pouco interesse na leitura, os professores devem criar situações interessantes. Ninguém jamais ensinou uma criança que não estava interessada na leitura, e o interesse não pode ser exigido.

Numa fase em que a criança ainda se encontra descobrindo as letras, o papel da professora é determinante, pois isso vai marcá-la ao longo de todo o seu processo de aprendizagem, no entanto essas dificuldades apontadas representam um empecilho para a concretização desses ensinamentos, causando um grande *déficit* às turmas que são, geralmente, numerosas.

Para Vygotsky e Morin, *apud* Senna (2004, p.53), o processo de inclusão tornou-se indispensável à vida escolar e inúmeros documentos regulamentam essa igualdade de condições para acesso e permanência a todos na escola, a exemplo da Declaração dos Direitos Humanos quando cita: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos...” (Art. 1º) o que significa trabalhar no sentido de garantir esses direitos com qualidade, no entanto apesar dos avanços nas discussões sobre o respeito à diversidade dos sujeitos, paradigmas tradicionais estão ainda presentes no pensamento pedagógico, além de uma dura realidade que pode ser observada no cotidiano das escolas públicas, como descreve Santos (2011, p.127)

Os alunos de tal escola pública, majoritariamente, são das periferias, das favelas, dos bairros distantes, dos distritos, dos sertões. São eles os sem-terras, os sem-tetos, os sem-comida digna. São aqueles que enfrentam grandes jornadas para chegarem à escola, às vezes, depois de um dia inteiro de trabalho. Os alunos da escola pública, pelo menos a fração que conhecemos, são teimosos, são corajosos, são destemidos. Querem muito aprender, mas se não aprenderem (dizem: faz mal não, a gente vem assim mesmo), vale pela merenda, pelas amizades, pelas paqueradas, pelo futebol na praça. Vale pela turma que faz a vida mais legal. Se aprender alguma coisa, melhor ainda (dizem de novo: a gente fica sabido), pode até ir pra Capital, passar no vestibular e estudar pra ser gente! (e veem: um ou outro, às vezes só um, vai pra Capital ser gente...).

Todas essas dificuldades enfrentadas pelos professores representam obstáculos significativos para o desenvolvimento de metodologias que promovam a



construção de conhecimentos, com isso os docentes se sentem impotentes e muitos chegam até a desistir da profissão. Os alunos, motivados muitas vezes por políticas sociais governamentais que exigem a permanência dos mesmos na escola, não veem a aprendizagem como razão para permanecerem na escola, surgindo assim uma desmotivação para estudar, essa falta de motivação é a principal causa do baixo rendimento escolar e da indisciplina, tão frequentes nas escolas brasileiras.

A inclusão escolar sugere que todos devem saber o mesmo, ao mesmo tempo e da mesma forma. No final se avalia se foi feito com que conseguissem aprender e alcançassem o sucesso, promovendo assim a igualdade, uma crença de que existe a possibilidade de se ter uma sociedade justa e igualitária na distribuição do conhecimento. Quando o aluno não consegue desenvolver suas capacidades é tido como improdutivo e incapaz, no entanto, a perspectiva de um conhecimento universal que forme um sujeito igualmente universal não tem a ver necessariamente com igualdade, mas com homogeneidade que, de certa forma, acompanha a sociedade há muito tempo.

Historicamente, o conhecimento não vem sendo usado para igualar, mas para diferenciar e excluir, portanto a educação inclusiva, fruto de uma concepção progressista de Educação, em que novas formas de gestão escolar e de processo de ensino-aprendizagem precisam ser posta em prática, deve proporcionar benefícios escolares a fim de os alunos poderem alcançar os mais elevados níveis de ensino, segundo a capacidade de cada um, por conseguinte as diferenças devem mobilizar o docente a buscar saídas para a participação ativa do aluno com deficiência, por isso é tempo de questionar velhas fórmulas, conceitos e práticas.

### **3.2 Pró-letramento e a formação continuada de professores**

Como já foi abordado, o letramento abrange a capacidade de o sujeito colocar-se como autor (sujeito) do próprio discurso, no que se refere não apenas à relação com o texto escrito, mas também com o texto oral. Logo, para uma concepção histórico-social do letramento, há de se considerar uma concepção de língua - e de linguagem - constitutiva das ações sociais, no entanto o que se percebe é que os baixos índices de alfabetização e letramento existem e preocupam todos os segmentos da educação, com isso a inexistência do leitor proficiente se

intensifica, daí a necessidade de repensar teorias e metodologias que revertam esse quadro

Haddad (1990) salienta que há cerca de 45,5 milhões de brasileiros que não tiveram acesso à escola ou não concluíram quatro anos de estudo e que, portanto, não completaram seu processo de alfabetização. Declara que o analfabetismo se distribui em nosso país de acordo com a forma histórica de apropriação dos benefícios do desenvolvimento econômico[...]. O analfabetismo, então, não é um fato natural, pois está distribuído desigualmente entre as classes sociais. Tal situação é agravada pela mediação feita pela instituição escolar (MOLL, 2009 p.2).

Esses dados refletem muito mais do que o número de analfabetos em nosso país, eles mostram principalmente a desigualdade social, que pode ser caracterizada não só com uma deficiência na educação, mas como uma falta de acesso aos bens essenciais a uma vida digna, como educação, saúde, moradia, segurança, trabalho, lazer, etc. Confirma Kramer (2010 ,p.13) que

Ao longo de toda a sua história, a alfabetização tem se consolidado entre nós como um problema social, um impasse, um obstáculo de difícil superação: o Brasil ainda é um dos dez países com índices mais altos de analfabetismo em todo o mundo. Essa situação alarmante enseja especialista, de um lado, a falarem (ainda) em erradicação, reforçando o ultrajante preconceito e a discriminação em relação a quem não lê. De outro lado, grupos profissionais, sistemas de ensino e gestores da administração pública a envolverem-se frequente e insistente na busca de políticas, metodologias e estratégias que trariam alguma solução para tão grave problema.

Esses esforços concentrados vêm promovendo algumas iniciativas no intuito de solucionar esse problema, com a criação de programas e projetos de alfabetização e letramento. Kramer (2010,p.14) argumenta que isso requer, de um lado, um sólido projeto de desenvolvimento econômico e, de outro, uma política de emancipação cultural com alternativas desdobradas dentro e fora da escola.

Maciel (2008, p. 229) entendendo a complexidade que envolve a temática da alfabetização em seus aspectos conceituais, culturais, sociais, políticos, educacionais e psicológicos, defende que esse fenômeno já determina a configuração do campo de pesquisa como uma área que necessariamente precisa fazer interfaces com outros campos de conhecimentos científicos e acadêmicos, pois

Certamente não será com prédios, aparelhos de tevê, *Rits* multimídia ou novas alternativas metodológicas de ensino que se conseguirá esse feito: os tijolos, o coração e o cérebro das nossas ações escolares foram, são e continuarão a ser os professores e as professoras que ano após ano convivem com crianças, jovens e adultos nas escolas concretas existentes nas esquinas das cidades, nas fazendas do campo, nos bairros pobres e sofridos das periferias (KRAMER, 2010, p.14).

Isso vem trazer à tona a ideia de que as reformas educacionais só serão realmente significativas se passarem pelas novas concepções de ser, pensar e fazer das professoras, motivadas e preparadas através de formação profissional inicial e continuada, condições dignas de trabalho e salários compatíveis com a função que desempenham, pois os índices da educação básica brasileira podem ser confirmados através do Ministério da Educação em sistemas de avaliação nacionais e internacionais como o IDEB, Sistema de Avaliação de Educação Brasileira (SAEB), da Prova Brasil, do ENEM e do PISA e demonstram a urgente necessidade de repensar o processo educacional brasileiro principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pela importância que os mesmos exercem no desempenho escolar dos alunos ao longo de suas vidas.

Mais precisamente, em meados da década de 90 do século passado, com a presente LDBEN – Lei nº 9394/96, a formação inicial recebeu um grande destaque com vistas à formação dos professores, estabelecendo-se que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (art. 87, §4º).

Os resultados divulgados pelo MEC, em 2012, demonstraram que muitos avanços foram alcançados, no entanto é preciso investir cada vez mais na educação, de modo mais específico na formação de professores. Considerando as rápidas transformações advindas de um mundo globalizado, os professores precisam estar constantemente aprendendo. Quanto mais atualizados e informados estiverem, mais terão condições de preparar as novas gerações para atender aos anseios dos setores econômicos. Entende-se que o professor tem um papel fundamental na sociedade, e sua contribuição passa, necessariamente, pela sua formação. Uma formação de professores de qualidade deve ser capaz de contribuir para um ensino e aprendizagem de qualidade.

O Pró-letramento origina-se nessa fase da educação brasileira, em que os professores são submetidos a difíceis condições de trabalho, grandes cargas horárias e às constantes cobranças de uma atuação profissional atualizada e

competente. Desse modo, criado em 2005 pelo Governo Federal através do MEC, em parceria com universidades públicas e redes municipais e estaduais de educação, este programa destina-se a professores de escolas públicas que estão em exercício no primeiro segmento do ensino fundamental.

O programa desenvolve-se na modalidade semipresencial (atividades presenciais e a distância), permitindo a reflexão, o planejamento e a avaliação de experiências, concepções e práticas do dia a dia entre educadores de diferentes anos e escolas, oportunizando uma constante troca de informações estimulando a criatividade e a reflexão conjunta sobre a implementação de novas práticas nas quais as capacidades envolvidas nos atos de ler, escrever, ouvir e falar estão em constante discussão, com isso se almeja a implantação de novas metodologias que possam reverter o baixo índice de analfabetismo no país, além do elevado número de analfabetos funcionais, portanto visando à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Com vistas a essa melhoria da qualidade da aprendizagem, o Programa elenca os seguintes objetivos: oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da Matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem.

O Pró-letramento é assistido pelas universidades públicas estaduais e federais que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, as quais se responsabilizam pelo “desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, pela formação e orientação do professor orientador/tutor, pela coordenação dos seminários previstos e pela certificação dos professores cursistas” (BRASIL, 2007a, p.5).

Ainda busca contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2007 a, p.2). Nos seus quatro primeiros anos de vigência (2005 - 2008), o programa certificou 57.863 professores em 12 estados, caracterizando-se assim como um programa bastante abrangente.

O Programa específico de Linguagem apresenta como objetivos: conhecer o Programa Pró-Letramento: metas, estratégias, dinâmica de funcionamento, material pedagógico básico; refletir sobre os princípios da formação continuada de professores em uma perspectiva crítico-reflexiva; refletir sobre diferentes estratégias didáticas para a formação de professores; refletir sobre os conceitos de alfabetização e letramento; reconhecer diferentes objetivos didáticos para o ensino da língua portuguesa em uma perspectiva de alfabetizar letrando; analisar o sistema alfabético de escrita; identificar os conhecimentos do sistema alfabético a partir de atividades escritas de crianças, diagnosticando seu nível de conhecimento; analisar situações didáticas de ensino do sistema alfabético, da leitura e da produção de textos, identificando os objetivos de cada uma.

No fascículo 2 do Manual do cursista (BRASIL, 2008 a, p.19) sugere-se que, com base nas avaliações diagnósticas, alguns encaminhamentos podem ser propostos: reagrupamento dos alunos na própria classe, em horários específicos, para a realização de atividades monitoradas pelo(a) professor(a), em certos grupos, enquanto outros realizam atividades com maior nível de autonomia; reagrupamento de alunos em dias e horários previamente combinados, podendo envolver alunos de turmas diversas, para atendimento de atividades diferenciadas, acompanhadas ou monitoradas por professores(as) diferentes.

Para a superação de dificuldades, o Manual do cursista (BRASIL, 2008 a, p. 19) ainda sugere reagrupamento de alunos para atendimento em tempo integral, levando em consideração o planejamento da escola e os recursos oferecidos pelo sistema ou pela rede de ensino pertinente; tais programas se revestem de maior significado nos contextos de atendimento de crianças de pouco acesso aos recursos da cultura escrita e do lazer, possibilitando-lhes a ampliação de vivências lúdicas, recreativas, esportivas e artísticas e o acesso a práticas ampliadas de letramento.

Para a superação de dificuldades encontradas, o Manual do Cursista (BRASIL, 2008 a, p. 19) ainda propõe o atendimento de necessidades específicas dos alunos por meio de parcerias, trabalhos de voluntários e projetos pertinentes a cada rede ou comunidade escolar; atendimento diferenciado a grupos reduzidos e rotativos de alunos, organizados por nível de dificuldade, de acordo com as avaliações diagnósticas realizadas. Deve-se garantir, entretanto, que tais alunos não fiquem isolados de suas turmas de origem e que retornem a suas atividades coletivas e cotidianas.

Ainda que se trate de um Programa Federal destinado à formação continuada de professores dos anos iniciais e que incide sobre disciplinas consideradas críticas do currículo: Língua Portuguesa e Matemática, alguns entraves dificultam o êxito do programa como: a falta da continuidade do programa no município; a escassez de materiais didáticos em algumas escolas públicas do Brasil, fazendo com que os livros didáticos terminem sendo uma fonte de conhecimentos nas escolas, muitas vezes o único recurso metodológico disponível em quantidade suficiente para atender a todos os alunos.

Uma limitação do programa diz respeito ao fato de o material ser elaborado por instituições que compõem a Rede Nacional da Formação Continuada de Professores da Educação Básica sem a participação e estudos de universidades locais, sem ao menos consulta aos docentes no sentido de perceber dificuldades que sentem, para obterem perfil das demandas locais, com isso o programa busca atender a uma demanda nacional, faltando oportunidade para as especificidades. Essa limitação pôde ser detectada pela ausência de dispositivo que oriente os tutores a essa necessidade. Caso recebessem essas orientações poderiam optar por uma atuação mais comprometida com as peculiaridades da realidade local.

Outro entrave percebido no decorrer da formação e nos depoimentos das professoras cursistas foi que elas revelaram dificuldades de frequentar os encontros presenciais semanais, divididos em 21 encontros de 4 horas, dado o cansaço, a sobrecarga de trabalhos, da distância dos locais de encontro, além da falta de transporte. As atividades a serem realizadas em casa ou na escola com os respectivos alunos também sempre foram alvos de questionamentos uma vez que exigiam uma maior disponibilidade de tempo e de material. Outra problemática identificada foi em relação à ausência de material (Módulo do Cursista), várias solicitações foram feitas, no entanto não foram atendidas, com isso as cursistas dispuseram do material apenas na versão online, o que dificultava a realização de algumas tarefas e exigia das tutoras larga reprodução gráfica. Um aspecto que pode ser elencado é o fato de as cursistas não receberem qualquer incentivo ou apoio financeiro para a participação nos encontros, enquanto as tutores recebiam bolsas financiadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Logo os avanços na prática pedagógica, decorrentes desta formação continuada, ainda dependem de alguns fatores como: apoio os gestores, vontade de investir em novas práticas pedagógicas, motivadas por uma subjetividade de como

concebem a educação, o ensino, a aprendizagem e os alunos; dos recursos didáticos-pedagógicos disponíveis e dos incentivos financeiros.

Não é apenas a presença em formações que garante um ensino inovador, principalmente porque, na vivência de muitos programas de formação, o que se percebe é que a maior motivação das cursistas recai no recebimento de certificado para a utilização em provas de títulos em concursos públicos.

Apesar dessas dificuldades apontadas, o Pró-letramento contribui para um novo redesenho da formação continuada de professores no país com efetiva qualidade social e política, pela reflexividade crítica, experiência em formar professores e acúmulo de conhecimentos advindos de estudos e pesquisas nessa área, propondo um ensino de língua significativo e interativo, ou seja, um ensino centrado em situações em que as crianças se deparem com diferentes gêneros textuais, para atender a diferentes finalidades.

Por outro lado, defende-se que não é suficiente levar textos diversificados para sala de aula, mas, sim, ler, produzir e refletir sobre esses diferentes gêneros. Não é oferecendo um gênero a cada dia que os alunos perceberão como os variados textos se constituem. É necessário planejar com cuidado as atividades, antecipando os objetivos didáticos, ou seja, as habilidades pretendidas.

O curso de Alfabetização/Linguagem apresenta 7 fascículos, assim distribuídos: Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento; Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação; A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino; Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura; O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos; O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões e Modos de Falar / Modos de Escrever (Fascículo da Cursista 2008, p. 6).

Todos esses temas apresentam objetivos definidos, foram elaborados por profissionais especializados, são abordados na perspectiva dos anos iniciais do ensino fundamental e buscam aprimorar o trabalho de alfabetização e letramento nos eixos referentes à compreensão e valorização da cultura escrita; à apropriação do sistema de escrita; à leitura; à produção de textos escritos e à oralidade.

Alguns fatores garantem o êxito desse Programa como: oferta gratuita do curso; a boa qualidade do material didático; a possibilidade de acesso a informações sobre publicações recentes na área da alfabetização; a oportunidade de contatos diretos com profissionais que atuam em universidades; a possibilidade de troca de

experiências e materiais didáticos com outros professores nos encontros presenciais.

Também são destacadas como vantagens do Pró-letramento a participação em atividades culturais, além de aspectos do curso no sentido de privilegiar a participação de todos os professores que atuam em sala de aula, promover a abordagem das temáticas e conteúdos vinculados aos projetos pedagógicos das escolas e com as práticas que fazem parte da tradição escolar; procurar estabelecer um diálogo em torno das questões vividas e experiências na prática de alfabetização e articular teorias e práticas dos docentes.

O Pró-letramento realmente vem proporcionar às professoras um elevado nível de aquisição dos conhecimentos, graças à oferta gratuita do curso; boa qualidade do material didático; possibilidade de acesso a publicações recentes na área da alfabetização; contatos diretos com profissionais de universidades renomadas; a participação em atividades culturais e a articulação entre teorias e práticas docentes.

A avaliação das cursistas do Pró-letramento se dá por meio de três critérios: frequência aos encontros presenciais, bom desempenho nas atividades propostas e autoavaliação do cursista sobre o seu percurso, já os tutores além da presença nos encontros estaduais e regionais de formação, devem enviar relatórios e planilhas periodicamente à instituição formadora. O Programa apresenta uma concepção de formação continuada como “uma exigência da atividade profissional no mundo atual, não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial” (BRASIL, 2007a, p. 2).



## **4 NARRATIVAS DE PROFESSORAS CURSISTAS DO PRÓ-LETRAMENTO DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PATOS-PB**

Neste capítulo, serão abordados o Programa Pró-letramento e suas ações na cidade de Patos –PB na formação de docentes, bem como as repercussões dele na prática de professoras da rede pública do município, que fizeram parte do programa na condição de cursistas.

O objetivo é identificar, a partir das propostas do programa e das narrativas das docentes, como estas perceberam suas experiências no contexto da formação e no cotidiano da sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental. Buscou-se perceber como essas se posicionaram diante da formação no programa e das possibilidades, dilemas e perspectivas dele na escola, pois se defende a ideia de que é no cotidiano que a práxis se concretiza e a necessidade de uma formação continuada aflora frente aos desafios cada vez mais presentes nas salas de aula.

Para melhor compreensão deste momento, o texto será dividido em duas partes: na primeira será abordada a formação das professoras no programa; em seguida, a prática de sala de aula a partir das vivências da formação e dos conhecimentos adquiridos. Essas narrativas foram resultantes de questionários aplicados às docentes, portfólios finais do programa e conversas informais com as professoras.

### **4.1 A formação das professoras: uma análise crítica das contribuições do Pró-letramento e das dificuldades encontradas**

O Pró-letramento é realizado pelo MEC, como formação de professores, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. O município de Patos-PB abriu as atividades do programa no ano de 2011 com a participação de cerca de 140 professores que trabalhavam com os anos iniciais do ensino fundamental nas áreas de alfabetização e linguagem e matemática; em 2012, praticamente esses mesmos professores participaram em fase de revezamento com certificação de 120 horas cada.

De acordo com o secretário de Educação do município de Patos-PB, José Francisco de Sousa (2011)

O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores que com certeza irá melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

As melhorias na aprendizagem das crianças sempre foram a grande expectativa dos gestores e professores desde a adesão e implantação do programa no município. Já a coordenadora do Programa Ana Lúcia Xavier (2011) enfatiza que

A formação visa oferecer suporte à ação pedagógica dos professores, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática e propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente.

Percebe-se que o curso constitui uma intervenção necessária e de grande valia para o contexto educacional brasileiro ao oferecer suporte teórico e prático consistente contribuído para a prática docente no país, no entanto muitas dificuldades marcaram esse recorte temporal do Pró-letramento compreendido entre 2011 e 2012 como mudança de local, ausência de transporte, cansaço das cursistas, falta de material em algumas escolas, falta de apoio de alguns gestores, entre outras.

Ao observar o Quadro 2, é possível verificar o desempenho do município de Patos, PB através do IDEB alcançado nos últimos anos, bem como as metas estabelecidas pelo MEC.

Quadro 2 - Desempenho do município de Patos – PB no IDEB

	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	
PATOS	2.6	3.2	3.9	4.2	2.6	2.9	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	

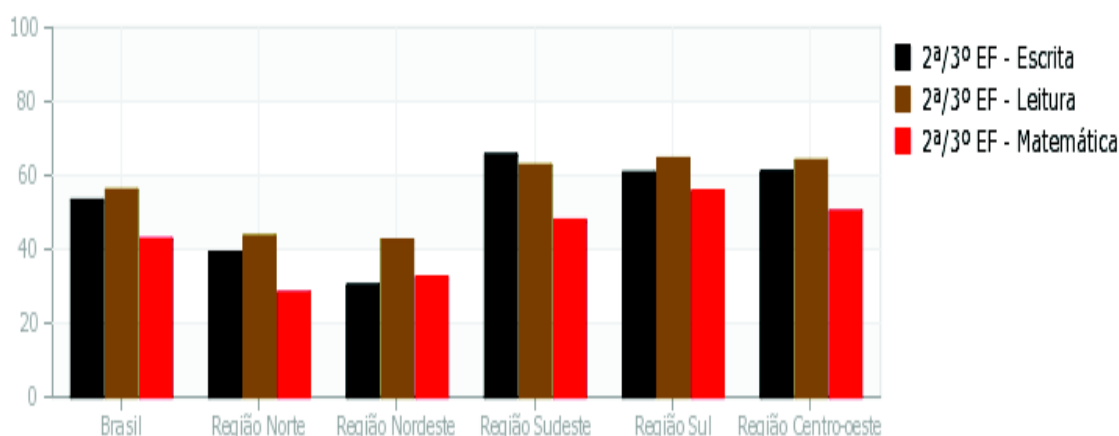
Fonte: < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em 28 de agosto de 2013

Observando os resultados anteriores, pode-se perceber que há um crescimento significativo nos últimos anos, coincidindo com a adesão do município ao Programa Pró-letramento. Essa formação permitiu às professoras a reformulação das metodologias e com isso as práticas de leitura foram aprimoradas.

O crescimento do IDEB do município revela os avanços da aprendizagem dos alunos nas competências de Português e Matemática. Essas competências foram trabalhadas pelo Programa Pró-letramento através de encontros de formação e da reflexão e análise das práticas pedagógicas dos professores e da elaboração de novas metodologias.

Já o quadro abaixo demonstra acentuada desigualdade de rendimento quanto às habilidades básicas de leitura e escrita e também de matemática. Observa-se que há uma grande desigualdade em relação ao Nordeste, que está entre os piores índices se comparados às outras regiões do Brasil, isso é um espelho das condições socioeconômicas das famílias nordestinas.

Quadro 3 - Meta 2 - Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos<sup>6</sup>



Fonte: MEC/ Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2010.

O quadro acima demonstra acentuada desigualdade de rendimento quanto às habilidades básicas de leitura e escrita e também de matemática. Observa-se que há uma grande desigualdade do Nordeste em relação às demais regiões brasileiras, estando entre os piores índices, se comparado às outras regiões do Brasil, isso é um

<sup>6</sup> Até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura e escrita até o final da 2ª série ou 3º ano do Ensino Fundamental. Apesar da Meta 2 fixar expectativas somente para leitura e escrita, os resultados de matemática também estão disponíveis e as mesmas metas foram consideradas.

espelho das condições socioeconômicas dos nordestinos. Esse quadro denota ainda que falta acesso aos bens culturais a uma boa parcela da nossa população como por exemplo, apoio da família, internet, computadores, livros, bibliotecas e até a infraestrutura de muitas escolas não é a mais adequada.

No ano de 2012, o Programa recebeu a adesão na Paraíba de 32 cidades<sup>7</sup>, embora se trate de um dos estados com maior problema de alfabetização do país, não se encontram justificativas coerentes para a falta de implantação nos demais municípios. Em Patos-PB, o Programa atendeu a cerca de 70 professores na área de linguagem e 70 na área de Matemática já em fase de revezamento, com certificação de 120 horas cada.

Ao longo desse período, a equipe de tutores contou com o apoio da Secretaria Municipal da Educação para as formações obrigatórias em João Pessoa-PB e para o Seminário Final em Recife-PE, permitindo ao grupo bastantes aprofundamentos para melhor condução dos encontros com os cursistas.

O programa encerrou as atividades no final de 2011 e 2012 com a exposição de projetos vivenciados pelas professoras e os respectivos alunos, apresentações desses projetos pelos tutores nos seminários finais em João Pessoa-PB e Recife-PE, respectivamente, além de confraternizações com os cursistas das turmas de alfabetização e letramento e matemática.

No ano de 2013, o município aderiu ao PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, não aderindo ao Pró-letramento, optando pela implantação dessa outra iniciativa lançada pelo Governo Federal, correspondendo a uma formação continuada, presencial, para todos os Professores Alfabetizadores do 1º, 2º e 3º anos.

Trata-se de um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática até o 3º ano do Ensino Fundamental de todas as crianças das escolas municipais e estaduais brasileiras, caracterizando-se, sobretudo, pela integração de diversas ações e diversos materiais que contribuem para a alfabetização pelo compartilhamento da gestão do programa entre Governo

---

<sup>7</sup> Alagoinha, Araçagi, Areia, Aroeiras, Bananeiras, Boqueirão, Caturité, Congo, Cuité, Emas, Ibiara, Ingá, João Pessoa, Junco do Seridó, Lagoa Seca, Mari, Marizópolis, Massaranduba, Mogeiro, Nazarezinho, Olho d'Água, Patos, Pedras de Fogo, Queimadas, São João do Cariri, São Miguel de Taipú, Seridó, Solânea e Soledade.

Federal, estados e municípios e pela orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos pelas avaliações anuais.

Com essa proposta, ficaram de fora da formação continuada as professoras que atuam nas turmas de 4º e 5º anos, causando ainda mais dificuldades na prática das professoras atuantes com esses respectivos alunos, os quais já deveriam apresentar índices satisfatórios de leitura e escrita.

No decorrer dessa pesquisa, os questionários aplicados às professoras buscaram refletir as impressões pessoais e profissionais de cada uma, de forma objetiva e fidedigna. Ainda foram analisadas as concepções sobre formação docente tanto inicial quanto continuada, com ênfase no programa Pró-letramento da qual as entrevistadas foram cursistas nos anos de 2011 e 2012.

Quando questionadas sobre o que as motivaram a seguir a carreira de professoras do ensino fundamental na rede pública, a grande maioria aponta a vocação para o magistério, outra vai além

Vim ensinar por vocação, compromisso com a educação e as crianças, mas também busco a estabilidade profissional e financeira que a educação pública pode me proporcionar (Professora Jaqueline, 2013).

O quesito vocação, tão presente nos depoimentos, retrata bem o perfil das professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental I, geralmente imbuídas de paciência e carinho para com as crianças, porém a consciência por uma melhor condição profissional e financeira tem estado presente nas lutas da categoria em manifestos e greves.

Sobre o que significa uma formação inicial adequada para atuar em classes de alfabetização e letramento, são categóricas ao apontarem fundamentais os conhecimentos da formação inicial (nível médio ou superior) mais os anos de experiência. Nas falas, ainda se encontra

Acredito que não só a formação inicial seja suficiente, o magistério já bastou em anos anteriores, porém hoje precisamos de uma formação mais especializada, ao nível de pós-graduação (Professora Francisca, 2013).

A busca por melhores conhecimentos reflete a profissionalização das professoras dos anos iniciais, quebrando um estigma de que a competência para essa atuação surge apenas da vocação e da paciência de trabalhar com as

crianças, quando apenas serem chamadas de tias, saberem cuidar e brincar com elas já concediam a habilitação necessária para atuarem nesse nível com a confiabilidade que os pais e as escolas exigiam.

Ao responderem como avaliam os cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação durante os anos de experiência em serviço, elas demonstram valorização e reconhecem como uma oportunidade de revisão e atualização dos conhecimentos, pois apresentam boas sugestões de atividades e maneiras diferentes de ensinar.

Professora Germana (2013), porém reclama: “Não existe uma avaliação dos resultados na sala de aula, pois os organizadores dos cursos não fazem nenhum tipo de acompanhamento nas escolas.” Essa queixa reflete bem a falta de compromisso de algumas cursistas, que não participam das formações com o intuito de melhorar a prática pedagógica, mas estão em busca de uma certificação apenas que possam utilizar como componente do currículo profissional.

Eu vejo um grande problema nas formações que nos são oferecidas: a falta de continuidade dos programas. Quando a gente vai se acostumando com uma metodologia, logo chega outro tipo de curso ou uma nova supervisão com outras sugestões de trabalho, com isso as propostas vão se confundindo (Professora Germana, 2013).

Isso demonstra a dificuldade de avaliar os resultados dos programas governamentais, porque as metodologias adquiridas vão sendo substituídas por novas muito rapidamente e isso impede a avaliação dos efeitos de qualquer programa.

Nos encontros do Pró-letramento, o planejamento é visto como uma grande necessidade e também um momento significativo

No Pró-letramento, percebemos a necessidade de administração do tempo em sala de aula como medida para um melhor aproveitamento do processo ensino-aprendizagem, a criação de um quadro de rotina dá trabalho, mas garante um trabalho mais sistematizado e o planejamento de todo o trabalho. A leitura deleite, sem dúvida, foi a grande novidade do planejamento (Professora Germana, 2013).

O planejamento faz parte da rotina de qualquer professor, uma oportunidade de repensar as metodologias e traçar os melhores caminhos para o cotidiano. A leitura deleite, apresentada no curso como uma das estratégias de leitura de fruição,

também marca a nova prática pedagógica das professoras, através de textos literários, jornalísticos e composições musicais. Essa leitura não consiste num recurso para atividades didáticas e pedagógicas, mas numa motivação para o prazer de ler. No programa são oferecidos vários recursos de leitura de lazer, desde os paradidáticos disponíveis nas escolas, livros digitalizados integralmente, textos literários, mas infelizmente alguns recursos tecnológicos não são disponibilizados nas escolas o que impede a execução das metodologias elaboradas.

Os conceitos de alfabetização e letramento têm sido discutidos por estudiosos e pesquisadores intensamente nos dias atuais, quando perguntadas sobre o alcance dessas habilidades as cursistas são unânimes ao descreverem que acontece quando a professora faz com que seus alunos entendam que leitura e escrita têm usos e práticas sociais valorizados na nossa sociedade.

Alfabetização e letramento norteiam toda a programação do curso e defini-los com clareza corresponde ao primeiro anseio das cursistas. Para Professora Rosilda (2013): “É a promoção da aprendizagem, da conscientização, para que o aluno perceba a alfabetização e o letramento como forma de exercício da cidadania.”

Quanto a acharem que os cursos de formação docente de nível superior preparam as professoras para atuar em classes de alfabetização, quase todas concordam que sim; a Professora Amanda (2013) afirma: “A formação superior prepara apenas teoricamente, a prática é outra coisa, outra realidade.”

Essa declaração confirma as lacunas curriculares que marcam os cursos de pedagogia, principalmente por oferecerem inúmeras disciplinas carregadas de conteúdos teóricos, mas poucos que abordam a prática docente, com isso as experiências passam a ser construídas no cotidiano das salas de aula e nos cursos de formação continuada. Outra dificuldade também é apontada pelo Professora Karla (2013):

Falta apoio pedagógico nas escolas; embora existam supervisoras escolares, os planejamentos não permitem uma interação das professoras, assim cada uma caminha isoladamente, fazendo o próprio planejamento. Os projetos muitas vezes não são desenvolvidos de forma organizada, pois acontecem sem a orientação necessária.

Outro tema bastante significativo pôde ser percebido no decorrer do Pró-letramento: a avaliação, que está sempre presente na educação como um processo

regulado por valores, correspondendo a uma prática complexa, com muitas dificuldade e limitações. Segundo a Professora Paula (2013):

É muito importante saber se os seus alunos estão ou não avançando no processo de ensino aprendizagem, registro sim esses avanços no caderno, assim é perceptível o crescimento e desenvolvimento do aluno durante o ano letivo. Ao abordar avaliação, bastantes discussões foram realizadas, pois o material disponível era muito bem elaborado e bastante esclarecedor. No encontro sobre esse tema comparamos a ficha de registro: escrita, leitura e produção a outras fichas que já utilizávamos no cotidiano.

Na prática da avaliação contínua, todas afirmam registrar os avanços e as dificuldades dos alunos, havendo uma grande disposição em adotá-la nas turmas trabalhadas. O tema foi bastante apreciado por estar relacionado à práxis docente promovendo o envolvimento e a participação das cursistas. A influência do curso com as estratégias de intervenção na aprendizagem dos alunos pôde ser percebida na fala da Professora Rosilda (2013): “Registro os avanços dos meus alunos, tanto no diário como também através da observação fazendo anotações em fichas sugeridas pelo Pró-letramento.” A avaliação diagnóstica também é ressaltada pelas cursistas por permitir uma nova maneira de acompanhamento dos avanços obtidos pelos alunos

Eu realizo sempre no início do ano com os meus alunos, algumas amigas faziam apenas por ser uma exigência do curso e outras cursistas não tinham oportunidade de fazê-la ou não tinham interesse porque realmente dá trabalho (Professora Germana, 2013).

Por ser uma proposta bastante exigente, poucas professoras seguem o modelo oferecido pelo curso após a formação, no entanto já é bastante produtiva essa proposta de avaliação inicial e final, mesmo com outros modelos, a partir, por exemplo, de um simples ditado de palavras. Algumas cursistas não a realizavam por não estarem em salas de aula, mas ocupando cargos de supervisão, orientação ou na educação infantil. Além de avaliação, o curso aborda outros temas, que chamam a atenção das cursistas diante das necessidades de cada uma, conforme relato a seguir:

O curso inteiro é bastante produtivo, mas no decorrer da formação alguns assuntos foram considerados mais empolgantes, por exemplo, os critérios de escolha dos livros didáticos, avaliação diagnóstica e as estratégias de intervenção na aprendizagem dos alunos (Professora Suely, 2013).



Esse relato demonstra que há professoras que realmente investiram no aprimoramento de conteúdos e fizeram da formação um momento de aquisição de novos aprendizados, algumas apontaram temas que despertaram interesse devido a fragilidades percebidas desde a formação e que se estendiam ao longo da prática pedagógica

Para mim, os temas mais gratificantes foram quando discutimos sobre a importância do lúdico e as metodologias com oralidade e escrita, uma vez que permitiram um trabalho mais interativo, por isso percebi melhorias na minha prática docente e inovações na sala de aula. Os conteúdos foram mais bem aproveitados e os alunos demonstraram maior interesse (Professora Amanda, 2013).

Esses temas são considerados significativos, porque assim alfabetização e letramento são abordados numa perspectiva de interação e valorização das experiências linguísticas. As atividades lúdicas alteram a rotina dos alunos de forma prazerosa, portanto a aprendizagem acontece de forma mais rápida e expressiva.

Um aspecto importante do Pró-letramento corresponde à frequência apresentada pelas cursistas na planilha final: em média 90% de presença nos encontros; esse índice pode ser justificado pelo interesse das cursistas nos encontros, mas também pela exigência da avaliação e certificação do curso. Essa frequência é uma exigência não apenas nos encontros presenciais, mas também na realização de atividades complementares

Eu participei do Pró-letramento realizando trabalhos em grupo e participando das discussões, também procurei desenvolver os trabalhos indicados em sala de aula como avaliação diagnóstica, projetos de leitura e sequências didáticas. Ainda busquei inovar levando todos os dias leituras infantis, o que motivou bastante minha turma (Professora Suely, 2013).

Algumas cursistas conseguiram transformar as aulas em momentos inovadores, utilizando os conhecimentos adquiridos e as propostas do programa, confirmando desenvolver com os alunos atividades propostas e complementares

Os conteúdos abordados nos fascículos trouxeram inovações; foram apresentados de forma consistente; facilitaram a construção do conhecimento para a aplicação em sala de aula e são coerentes para a formação de professores, a metodologia e recursos didáticos utilizados pela tutora facilitaram o entendimento dos conteúdos estudados e contribuíram para a prática pedagógica na escola. O mais gratificante foram os encontros presenciais que possibilitaram a socialização dos conhecimentos teóricos e práticos; mas principalmente a troca de experiências; o esclarecimentos de dúvidas e orientação nas atividades individuais e

grupais; o Programa muito acrescentou aos conhecimentos já existentes (Professora Kelly, 2013).

Logo são perceptíveis as contribuições do Pró-letramento na prática pedagógica das docentes que compreenderam a dinâmica da formação e adotaram as proposta do programa no cotidiano das salas de aula. Professora Germana (2013) resume:

Os assuntos abordados em todos os fascículos deste curso foram bastante ricos. Os mesmos contribuíram muito para minha prática docente, pois contemplaram uma grande diversidade de conteúdos e atividades norteadoras do trabalho pedagógico em sala de aula.

As professoras ainda enumeraram conhecimentos que gostariam de ter mais acesso, pois poderiam melhorar a prática docente, por isso queriam ter aprofundado sobre projetos e gêneros discursivos. Sobre os temas que poderiam ser aprofundados, Professora Rosilda (2013) comenta:

Gostaria de ter mais acesso a cursos de formação na área de alfabetização. Sabe-se que alfabetizar é uma missão muito complexa, pois exige do professor uma boa formação teórico-prática que facilite o seu trabalho e o capacite cada vez mais. Por isso ele precisa estar sempre atento buscando novos conhecimentos e novas metodologias e estas que só poderão ser adquiridas tendo acesso a bons cursos de formação na área . Só assim ele estará melhorando a sua prática docente.

As referências a conteúdos que gostariam de aprofundar refletem fragilidades e necessidades reais de professoras e alunos, detectadas em situações que requerem posturas específicas e para as quais não se sentem preparadas

O curso apresentou excelentes contribuições para minha prática pedagógica. Pois não apenas me auxiliou na compreensão do que significa alfabetização e letramento no atual contexto educacional, mas também propiciou subsídios para o aprimoramento da minha prática pedagógica visando a um melhor desempenho do processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento linguístico, afetivo e social do aluno, ou seja, colaborar na formação do homem culturalmente letrado capaz não apenas de ler e escrever, mas de compreender o mundo ao seu redor (Professora Paula, 2013).

Os relatos confirmam que o programa cumpriu as perspectivas das cursistas e também dos gestores, que ao aderirem a ele, certamente acreditavam na

eficiência da formação que seria oferecida e conseqüentemente nas melhorias que o mesmo iria proporcionar à educação local, como ainda pode ser constatado

O Pró-letramento foi mais que uma formação continuada, significou trocas de saberes, vivências, aprendizagens e aumento de vínculo afetivo na área, pude entender mais o significado da leitura nas entrelinhas do viver e das experiências compartilhadas, além de conhecer um universo gigantesco de oportunidades para se trabalhar os gêneros literários (Professora Regina, 2013).

É nesse cenário que se insere a formação continuada na perspectiva de um novo caminho para a prática docente. Apesar das dificuldades, as cursistas que realmente reconhecem a importância da formação continuada superam todos os entraves e encaram o Pró-letramento como uma oportunidade de reflexão e aperfeiçoamento da prática pedagógica e muitas até mudam o objetivo inicial de receber um certificado do curso pela satisfação de estarem participando de um grupo de estudo, num processo de valorização dos conhecimentos adquiridos para o decorrer da vida profissional.

Nos depoimentos, a troca de experiências e as atividades do curso representaram grandes contribuições para a prática docente, como diz uma professora

A troca de experiências me fez ver novas maneiras de lidar com as dificuldades do alunado, encontrando meios mais eficazes de superá-los. As atividades propostas no curso para serem trabalhadas em sala de aula também foram de grande importância, pois precisamos sempre procurar coisas novas que venham ajudar nossos alunos a se desenvolverem cada vez melhor (Jaqueline, 2013).

O reconhecimento dos saberes dos professores e a ênfase nas dimensões mais práticas do ensino aparecem como avanços contidos nessa proposta de formação, conferindo importância à prática reflexiva, o que se pode notar a seguir:

O programa PRÓ-LETRAMENTO trouxe para mim mais uma perspectiva quanto ao processo ensino-aprendizagem das escolas de Patos, um impulso na prática, um novo olhar para atuarmos eficientemente em nossas salas de aula. O tempo foi muito corrido, mas nossos encontros foram proveitosos, partilhamos nossas experiências e aprendemos com as outras. Pena que o curso acabou, precisamos estar sempre estudando, pois a cada dia novas dificuldades surgem. Agora fica em nossas mãos a responsabilidade de aplicarmos tudo o que aprendemos (Professora Karla, 2013).

O fascículo 2 do curso de Alfabetização e letramento é tido como o que mais contribuições apresentou, certamente motivado pelos conteúdos que respondem a questões com que se deparam no cotidiano e por trazer subsídios teóricos e práticos sobre alfabetizar letrando.

No eixo leitura, o mais citado pelas cursistas, há um destaque à prática de projetos de leitura nas salas de aula e as sequências didáticas, pois o Pró-letramento apresentou as orientações necessárias à execução das atividades. Além da troca de experiências entre as cursistas e as escolas, esses projetos desenvolvidos também fazem parte da avaliação da cursista no decorrer do programa, no entanto muitas são impedidas de realizá-lo, pois não estão em sala de aula; não gostam de ler; outras tentam adequá-los à educação infantil e outras simplesmente ignoram essa atividade alegando falta de tempo, de material, de apoio pedagógico e de interesse dos alunos e dos pais. O mais gratificante é a realização plena dessas atividades nas escolas, a satisfação das professoras e das crianças ao desenvolverem trabalhos sistematizados e perceberem os avanços de leitura alcançados.

O que se percebe é a necessidade de mais instrumentos de avaliação das cursistas capazes de identificar os efeitos reais da formação na prática pedagógica das docentes e de avaliar também a formação de pontos de vista como as condições pelas quais as cursistas passam para frequentar os cursos; a carga horária da formação; a qualidade do material; a eficácia das propostas apresentadas diante das especificidades locais; a atuação das tutoras; o apoio da gestão e das equipes pedagógicas, entre outros aspectos.

As experiências narradas por cursistas do Pró-letramento demonstram o motivo maior da dedicação percebida no cotidiano das professoras junto aos alunos e às dificuldades por eles enfrentadas. Esses momentos são bastante produtivos no decorrer da formação, pois a troca de vivências narradas e descritas pelas cursistas resultam em vasto material para análises e interpretações.

Aos poucos, essas informações vão se tornando novos conhecimentos, porém as cursistas apresentam diversificados níveis de aproveitamento dados os motivos que as levam à formação: existem as que são motivadas por novas metodologias, as que participam apenas por expectativas de mudarem o vínculo de contratadas para efetivas com a ajuda dos pontos da titulação, as que não estão em sala de aula (supervisoras, secretárias) e almejam essa colocação e as que atuam

na pré-escola, não dispondo dos trabalhos com práticas de alfabetização e letramento, por isso desprovidas de relatos de experiências no decorrer da formação e da falta de aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na prática pedagógica.

Um grande exemplo de como também as experiências pessoais são valorizadas no decorrer da formação pôde ser percebido numa atividade sobre Memorial de leitura promovida pelo Pró-letramento, quando as professoras tiveram a oportunidade de reviver as suas trajetórias de alfabetização confirmando a influência da vida pessoal nas práticas de alfabetizar letrando:

Nasci em uma família de agricultores, composta de 19 filhos, eu era a décima sexta filha, meu pai era analfabeto, mas me deslumbrava com sua maneira de ser, pois apesar de não saber ler, nem escrever, era brilhante no seu raciocínio lógico-matemático ao calcular o peso de uma arroba de gado. Eu sonhava em um dia poder saber ler e escrever para ensiná-lo as letras. Recordo-me que meu processo de leitura começou antes mesmo de ingressar na escola, quando ainda morava no sítio em que nasci, muito curiosa por volta dos cinco anos comecei a fazer a leitura do mundo, onde pegava os sacos de ração que meu pai comprava para o gado e ia tentando decodificar algumas letras com o apoio da minha mãe, que sempre encontrava tempo para nos ensinar (Professora Karla, 2013).

Essas experiências pessoais são motivadoras na difícil tarefa de alfabetizar as crianças, principalmente aquelas que não dispõem de ambiente escolar adequado e não contam com o apoio familiar, tão imprescindível nessa fase escolar:

Na minha infância tive muito acesso à literatura de cordel, era o único meio de leitura que tinha na minha casa, foi com eles que aprendi a ler e a gostar de ler, meus pais gostavam de ler para nós. Aos sete anos eu já lia corretamente para o meu avô com deficiência visual, ele gostava muito de ouvir a gente lendo e ficava todo orgulhoso, me pegava no colo e pedia para que eu lesse para ele (Professora Paula, 2013).

A literatura de cordel, tão presente na cultura brasileira, também marcou a experiência de alfabetização da professora; atualmente passa por um resgate e valorização nos ambientes escolares. No relato da Professora Paula, essas experiências infantis também são significativas para sua vida profissional:

Havia uma palmatória azul e uma varetinha para bater nas nossas pernas caso conversássemos durante as aulas, mas, apesar dos pesares, eram tempos muito bons, nos quais verdadeiramente aprendíamos porque nos esforçávamos para merecidamente passarmos de ano. [...] sempre fui uma garota com várias fichas bibliotecárias preenchidas, até mesmo na universidade, esse universo de leitura sempre me encantou, acho que por vir de uma família sem muitos recursos sempre procurei aproveitar bastante

as oportunidades que me eram oferecidas, pois o meu pai vivia me falando que todo estudo é pouco e eu procurasse, procure estudar que as oportunidades apareceriam (Professora Francisca, 2013).

Como reflexo da educação brasileira, nem todas as referências pessoais de leitura e escrita das professoras cursistas foram positivas, o que podemos observar abaixo:

Não consigo falar em leitura com muito entusiasmo, porque durante toda a minha infância no período em que estudei foi em uma escola da zona rural. A escola era a casa da própria professora. A professora não tinha nenhum grau de estudo elevado, somente a 4ª série e o nosso livro era a cartilha de ABC, que só ensinava a decoreba, quem não aprendesse ia para a palmatória. Com o passar dos tempos, minha família mudou-se para a cidade, então prossegui meus estudos, com muito sacrifício, meus pais eram analfabetos e não se preocupavam em colocar seus filhos na escola. O interesse era todo meu, ia procurar os vizinhos para ir comigo procurar uma escola para estudar, minha mãe trabalhava para nos sustentar...e tudo na época era muito difícil não se comparando com hoje em que os alunos têm tudo nas mãos e muitos não querem nada. Não tive incentivo quando criança, alguém que falasse para mim que o futuro estaria naqueles livros. Que livros? Não tinha dinheiro para comprá-los só tinha um lápis e um caderno, quando a professora pedia a leitura, tomava emprestado dos coleguinhas (Professora Rosilda, 2013).

Também essas experiências negativas servem como motivação para algumas professoras que não desejam assistir aos seus alunos repetirem histórias de dificuldades e fracassos, por isso se transformam em propulsoras de mais formação e de uma prática cada vez melhor

Comecei a trabalhar como professora de Educação Infantil e a partir desse momento o namoro com a leitura ficou sério. Não tinha como separar a leitura da minha vida cotidiana como professora, afinal estava ali para fomentar imaginação, criatividade, admiração, conhecimento e foi na sala de aula que me encontrei. Sabe aquela menininha tímida? Pois é, com as crianças não existia a timidez, eu identificava nas crianças aquele velho espelho, mas que agora eram vários espelhos esperando o meu show! Como é mágico esse universo infantil, eu poderia ser vários personagens: a bruxa, a vovó, a menininha, o lobo, o homem [...]. Poderia ser quem eu quisesse (Professora Karla, 2013).

Os eventos ocorridos no interior da sala de aula e os problemas desafiadores dos docentes são únicos e particulares, e por isso, requerem mais do que a simples aplicação da teoria à prática. Consequentemente, requerem um novo modelo/tipo de professor respondendo a esta situação de maneira mais adequada.

É possível perceber que o conhecimento adquirido na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional, para atender à mobilidade, à complexidade e à diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas (BRASIL, 2007a), porém é importante que a aprendizagem profissional continue, não apenas porque o conhecimento permanece avançando, sendo produzido, mas também porque a profissão e o trabalho de ensinar trazem novas necessidades ao professor.

#### **4.2 Repercussões do curso de Alfabetização e Linguagem do Programa Pró-letramento na prática docente**

O Pró-letramento representa uma necessidade da formação continuada e também uma possibilidade de intervenção na prática pedagógica, importante para minimizar os baixos níveis de alfabetização e letramento através de novas propostas metodológicas.

Gatti e Barreto (2009, p.12) dizem ser possível perceber que vários fatores contribuem para a grave crise pela qual passa a educação brasileira: a expansão de oferta da educação básica, caracterizando um programa de inclusão social, exigindo um maior contingente de professores com qualificação para atenderem às exigências do mundo contemporâneo mais justo, democrático e moderno; um país de grande extensão territorial, conseqüentemente marcado por heterogeneidades regionais e locais, além de uma exigência de formação superior de qualidade questionável.

Na escola, o aluno, objeto do trabalho, é alguém obrigado a frequentar a sala de aula, exigindo do professor uma constante motivação para que os discentes valorizem o conhecimento adquirido e não perturbem a ordem necessária durante o desenrolar das práticas pedagógicas, por isso essa interação precisa ser estabelecida como a essência da atividade docente, sendo preciso estudar cada vez mais essa práxis, para perceberem que o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar conteúdos, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, por meio da interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc (TARDIF e LESSARD, 2009, p.42).

Todos esses fatores tomam proporções maiores quando associados a parâmetros culturais, políticos, econômicos, técnicos, científicos, entre outros. Charlot, (2008, p. 21) defende que avaliações nacionais e internacionais (SAEB, ENEM, PISA, por exemplo) propõem aos alunos uma formação competitiva e ambiciosa, com foco nas notas e não no saber, com isso o professor vive a contradição de querer transmitir conhecimentos e valores numa sociedade que prioriza a nota, numa confluência de contradições econômicas, sociais, culturais do mundo contemporâneo.

Gatti e Barreto (2009, p. 203) percebem o protagonismo do professor agora presente nos cursos e formação e isso tem proporcionando uma valorização da experiência docente já adquirida, construindo uma trajetória que vai desde o início da carreira, o desenvolvimento dela e a consolidação da experiência adquirida, daí a formação ser a base de dois modelos recentemente aceitos e definidos pelos que a promovem: as reflexão sobre a prática, principalmente norteadas por relatos de experiências e a formação centrada no fortalecimento institucional.

Conciliar uma prática docente contextualizada, comprometida e autônoma com a realidade do aluno e a necessidade de cumprimento dos objetivos de ensino, determinados pelo poder público e a sociedade, têm sido o grande dilema dos educadores, que precisam “acreditar no projeto da educação e na capacidade do aluno”.

Por isso outro aspecto demonstrado na pesquisa e que pode ser percebido nos encontros de formação, a exemplo do Pró-letramento, é a importância de discutir as práticas cotidianas e que essa discussão seja realizada pelos sujeitos que as constroem.

As professoras dos anos iniciais, de modo mais específico da escola pública, deparam-se cotidianamente com muitas dificuldades, como as apontadas num encontro pedagógico realizado numa das escolas *locus* dessa pesquisa: falta de respeito, falta de vontade de mudança, indisciplina, políticas públicas que dificultam o crescimento educacional, ausência da família, falta de compromisso dos alunos, desvalorização do professor, falta de investimentos, entre outros, exigindo delas novas posturas de como se relacionar com esses desafios.

O Pró-letramento, nesse contexto educacional, foi implantado pelo governo federal a partir de 2003. Segundo as professoras cursistas, sujeitos dessa pesquisa,



ele contribui para a reflexão e para o aprimoramento das práticas pedagógicas através dos encontros presenciais e da excelente qualidade do material.

Embora sejam restritas as produções sobre os efeitos do Pró-letramento na prática pedagógica das docentes, os relatórios finais dos tutores, acompanhados de algumas produções realizadas pelos docentes, trazem algumas referências sobre aquilo de que se apropriam e tentam colocar em prática no cotidiano escolar. Apesar de serem observados poucos avanços nas atividades de produção textual e oralidade, a leitura parece passar por uma reformulação metodológica. Nas salas de aula de alfabetização e letramento já se tem novas concepções de ensino

Nós temos desenvolvido bastante o gosto pela leitura na sala de aula. Acredito que as crianças devem ter atividades que tenha relação com as vivências delas, com outros tipos de linguagens, como a corporal, artística e dramática, porém ainda precisam do treino das regras ortográficas e da caligrafia (Professora Kelly, 2013).

Logo são práticas novas, com outras possibilidades de linguagens; valorização do cotidiano das crianças, com a presença de rótulos, recortes de jornais e revistas, livros paradidáticos, etc, porém marcadas na prática por métodos tradicionais como atividades de soletração, ditados ortográficos e cópias. Essas práticas foram vistas pelo grupo como necessárias ao processo de alfabetização

No planejamento, tenho tido mais cuidado na escolha dos textos que levo para os meus alunos. Observo o tamanho, a diversidade de gêneros e de temáticas dos materiais utilizados, nas leituras, também procuro por textos humorísticos e tento diversificar os leitores na sala (Professora Suely, 2013).

Embora não se tenham resultados complexos de estudos sobre os impactos do Programa nas práticas escolares, esses relatos estão presentes nos relatórios finais dos fascículos, acompanhados de algumas produções realizadas pelos docentes, os questionários aplicados e o trabalho de observação realizado com as cursistas participantes dessa pesquisa fornecem algumas pistas sobre do que se apropriam e buscam colocar em prática nas escolas.

Verifica-se também um maior investimento na elaboração de atividades e projetos que promovem o aprendizado dos alunos, particularmente, as que se referem ao desenvolvimento das habilidades de leitura. O livro didático do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) e os paradidáticos do Programa Nacional

Biblioteca na Escola (PNBE) também passam por uma reformulação de conceitos e começam a ser vistos como um instrumento facilitador e organizador do conteúdo, dependendo do professor o seu uso, não se transformando na única fonte de conhecimento para o aluno e para o professor

Os livros didáticos são um bom recurso e podem ser utilizados neste processo pois às vezes são as únicas fontes de leitura dos alunos, além de facilitarem o nosso trabalho, mas planejo as aulas pesquisando atividades adequadas à realidade dos alunos e ainda utilizo materiais diversificados como jornais, revistas, rótulos, letras de músicas e paradidáticos (Professora Rosilda, 2013).

Mesmo com todos esses subsídios, muitas professoras não seguem as sugestões de atividades oferecidas nas formações, nem investem em novas práticas pedagógicas, logo muitos comentários surgem de diretoras e supervisoras pedagógicas que as docentes não apresentam inovações apesar de estarem em formação constante.

As opiniões das docentes sobre o momento em que uma criança é considerada alfabetizada e letrada podem ser verificadas quando a maioria define como o momento quando ela lê, escreve corretamente e ainda entende o que lê, ou seja, interpreta que a escrita pode expressar emoções, sentimento, visão de mundo.

Diante da necessidade de um trabalho mais sistematizado, o planejamento é visto pelas professoras como uma oportunidade que permite ao professor ter os objetivos da aula bem definidos e a maneira como irá realizá-la, com isso demonstram a necessidade e a valorização desses momentos.

Todas praticamente acreditam que os processos de alfabetização e letramento com crianças devem ser trabalhados simultaneamente

Nesse processo, a professora deve possibilitar que a criança avance em suas hipóteses sobre a escrita; deve ainda promover a aprendizagem da leitura e da escrita e deixar a criança construir seu próprio conhecimento, por isso ela é promotora da aprendizagem e facilitadora do conhecimento (Professora Jaqueline, 2013).

Apesar da consciência do papel que desempenham, reconhecem ainda que melhores condições de trabalho poderiam facilitar a atuação da alfabetizadora e, conseqüentemente, a aprendizagem das crianças.

Se tivéssemos salas com quantidade menor de alunos; maior participação das famílias; alunos interessados em aprender, apoio da supervisão, disponibilidade de material e apoio pedagógico tudo seria mais fácil (Professora Suely, 2013).

Apesar das dificuldades enumeradas, as professoras são bastante conscientes da necessidade de fazer a criança aprender a ler e a escrever. Na sequência de mais alguns questionamentos sobre a docência, as cursistas responderam afirmativamente sobre gostarem de trabalhar nas classes de alfabetização e se sentirem preparadas para atuar com as crianças

Eu gosto de trabalhar nas classes de alfabetização por me identificar muito com crianças na idade de alfabetização, e porque é nessa fase que precisa ater-se ao fator lúdico dos primeiros anos de alfabetização. O contato da criança com as letras nessa fase deve ser prazeroso e um professor mal formado pode bloquear sua vontade de aprender para o resto da vida. Acredito que estou preparada para atuar em classes de alfabetização (Professora Amanda, 2013).

Mesmo com toda a dedicação possível, as professoras atribuem a responsabilidade pelo fracasso da alfabetização e letramento de crianças nas escolas públicas à própria estrutura educacional do país que não qualifica a escola nem o professor. Essa qualificação da escola é referente à infraestrutura que as mesmas apresentam e a necessidade de bibliotecas e/ou salas de leitura, apoio pedagógico a crianças com necessidades especiais, material didático disponível e apropriado para a realização de projetos e sequências didáticas. O depoimento reforça essas dificuldades enfrentadas:

A responsabilidade pelo fracasso da alfabetização e letramento de crianças nas escolas públicas vem do fato de as crianças não serem preparadas em casa para aprender, e sim para receber um benefício (bolsa) e o sistema de ensino também é muito deficiente, por isso o que dificulta o trabalho da professora nos processo de alfabetização e letramento de crianças nas escolas públicas é a falta de interesse dos alunos e a grande quantidade de crianças por sala (Professora Francisca, 2013).

Em questionários ainda se pode encontrar desabafos como o de Jaqueline (2013): “Acredito que o fracasso vem de um leque de fatores, como a irresponsabilidade dos pais dos alunos, de alguns educadores e do próprio sistema educacional.” Outra opinião pode ser percebida

A responsabilidade pelo fracasso da alfabetização e letramento de crianças nas escolas públicas é da própria estrutura educacional do país que não

qualifica a escola nem o professor, logo o que dificulta o trabalho do (a) professor(a) nos processo de alfabetização e letramento de crianças nas escolas públicas são: ambientes inadequados, falta de planejamento familiar, os “desvalores” morais e sociais, desinteresses dos alunos e salas de aula superlotadas (Professora Paula, 2013).

Assim é possível confirmar nas narrativas das docentes que os ambientes escolares são inadequados e não recebem apoio pedagógico de outros profissionais da educação. O fracasso de uma criança no processo de alfabetização e letramento é visível através do não domínio da leitura e da escrita.

Uma questão de grande comprometimento profissional e social pode ser percebida quando as docentes respondem sobre qual a importância do ato de ler e escrever na vida de uma criança. Essa opinião é comungada por autores renomados como Cagliari (2009, p.7):

A alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da história da humanidade, pois somente através dos registros escritos o saber acumulado pôde ser controlado pelos indivíduos.

Reconhecida como a grande conquista da educação, a alfabetização é capaz de proporcionar à criança inclusive sua inserção social. Esta conquista, para Amanda (2013): “É até uma questão de cidadania, de inserção no mundo globalizado, de não ficar à margem da sociedade. A leitura e a escrita são a base para a formação escolar e com esta falta ela é excluída da sociedade.”

Professora Suely (2013) também se mostra consciente da importância de saber ler e escrever: “Oportunidades futuras! A leitura liberta o ser humano, faz e/le se sentir mais seguro e confiante para enfrentar os desafios do mundo. Acredito que a criança quando está lendo e escrevendo, descobre o mundo com outros olhos.” Professora Kelly (2013), analisa esse processo na vida de uma criança: “A maior conquista que ela terá na vida. Prejudicada em toda uma vida, se não aprende. A possibilidade de adquirir novos conhecimentos através da leitura é continuar aprendendo sempre mais.”

Considero o ato de ler e escrever na vida de uma criança como algo mágico, um processo de descoberta de um universo desconhecido e maravilhoso. Algo de muita importância não só no momento em que ela se descobre lendo e escrevendo mas durante toda sua vida (Professora Karla, 2013).

Diante das explicações abordadas no decorrer do curso, as cursistas afirmam ter mais segurança hoje no trabalho com os gêneros textuais, atividades lúdicas, as capacidades linguísticas através dos cinco eixos do ensino da língua, alfabetização e letramento, sequências didáticas e projetos de leitura.

Como as crianças realmente chegam à escola desprovidas de motivação e de incentivos familiares, cabe à escola proporcionar-lhes uma boa formação, para assim despertar-lhes também o interesse em aprender e essa proposta pode ser encontrada na metodologia do programa. Muitas cursistas insistem nas práticas tradicionais principalmente quando o curso encerra, seja por resistência às novas tecnologias que requerem tempo para planejamento e recursos materiais, seja pela rotina das próprias escolas que apresentam outras propostas de trabalho

Foram apresentados, por meio de fotos e depoimentos, projetos de práticas de leitura geralmente na sala de aula, uma vez que o acesso às bibliotecas e salas de leitura é bastante restrito; contudo, poucas experiências são relatadas envolvendo a produção de textos escritos e o desenvolvimento da linguagem oral.

Observando os registros de diários de classe das cursistas foi possível perceber que nos planejamentos de atividades aparece maior preocupação com a qualidade da seleção textual que subsidiará a prática linguística, considerando maior diversidade de gêneros, temáticas e o tamanho dos textos, bem como a promoção de situações e projetos, que favorecem ao desenvolvimento de uma cultura letrada nos alunos, ainda que muitas atividades da prática tradicional estivessem presentes como estudo de família de palavras, ditados ortográficos e cópias.

Considera-se que a possibilidade de oferecer suporte, através do Pró-letramento, à ação pedagógica das docentes foi alcançada e segundo as narrativas delas, o mesmo possibilitou avanços teóricos significativos, além de ter despertado o interesse das professoras para a aquisição de outros conhecimentos não abordados pelo programa: os diversos métodos de alfabetização; dificuldades ortográficas para alunos que já se encontram na fase final do ciclo de alfabetização; gêneros e tipos textuais; dificuldades de aprendizagem dos alunos; educação inclusiva, conforme as falas das professoras nos questionários da pesquisa, nos encontros presenciais e nas conversas informais.

Todavia é perceptível a ausência de uma avaliação mais consistente sobre os impactos do Programa, os avanços na prática docente; as melhorias observadas

na aprendizagem dos alunos e as taxas de aprovação e reprovação dos alunos, cujas professoras tenham se submetido a essa formação.

Não foram plenamente alcançadas as possibilidades de implementar uma formação continuada nas escolas, dada a desistência do programa Pró-letramento, bem como a falta de promoção e estímulo dos gestores para a concretização dessa cultura, persistindo ainda os encontros pedagógicos que geralmente consistem em momentos fragmentados do planejamento escolar.

Por ser um programa federal, o Pró-letramento mantém interfaces com indicadores nacionais como Provinha Brasil e IDEB, com isso funciona como subsídio para o planejamento pedagógico direcionado às práticas de alfabetização e letramento e os crescentes números alcançados pelo município de Patos-PB vêm confirmar avanços significativos no desempenho dos alunos dos anos iniciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última etapa da dissertação serão apresentadas algumas considerações desenvolvidas sobre formação de professores com ênfase nos aspectos de Alfabetização e letramento e no Programa Pró-letramento.

Espera-se, assim, contribuir para novas pesquisas sobre o assunto, além de motivar a vontade de conhecer e compreender, a partir da experiência da cidade de Patos-PB, motivos que impedem o crescimento da educação brasileira.

Esse alto índice de analfabetismo continua representando um dos mais graves problemas brasileiros precisando ser vencido, pois render-se a ele representa uma estagnação cultural, social, política e principalmente econômica, portanto o grande desafio proposto ao professor é alfabetizar crianças tendo o texto como unidade básica e ensinar a ler e escrever a partir da reflexão sobre o processo envolvido na alfabetização.

Diante do acentuado *déficit* de leitura e escrita dos alunos, que situa educação brasileira como uma das piores do mundo e a região Nordeste em último lugar no cenário brasileiro, chega-se à conclusão de que esse desempenho vem sendo construído ao longo dos tempos, por isso a qualidade docente é decisiva, precisando tomar dimensões de uma prática antes de tudo reflexiva, reconhecendo o professor como sujeito em constante formação, essa como necessidade e direito, resultando numa grande mudança cultural, política e social de valorização do ensino e dos profissionais da educação com incentivos às políticas públicas.

Se antes a escola representava a única fonte de aprendizado dos alunos, os recursos tecnológicos, principalmente a internet, têm feito surgir uma geração que busca conhecimentos através de outras fontes. Isso tem causado uma nova crise educacional, comprometendo a identidade dos professores, além de levar os alunos a um conjunto de saberes diversificados, dificultando ainda mais o processo interativo de professores, alunos e conhecimento.

A construção da identidade das professoras passa por vários aspectos, desde a sua história de vida, formação, comprometimento político e interação com os outros. Trata-se de uma profissão relevante pelo papel social e cultural que desempenha, mas carregada de desafios: desvalorização, inclusive financeira; sobrecarga de cobranças e de trabalhos excessivos; falta de apoio familiar dos alunos; além de lecionar, de modo particular, na escola pública, a alunos com a

autoestima baixa, refletindo isso no ambiente escolar e na vida social e retratada através de enorme desinteresse pelos estudos.

Tudo isso vem ocasionando uma crise de identidade nos professores, pois também é um ser humano dotado de sentimentos, aspirações, angústias e medos. Nas suas experiências pessoais e profissionais, amarga geralmente a culpa do fracasso escolar dos alunos e a referência da baixa qualidade de seu trabalho.

Logo é preciso oferecer ao professor uma formação adequada às necessidades e urgência locais, pois os professores valorizam os novos conhecimentos, não só pela possibilidade de crescimento profissional, mas porque, de forma imediata, querem ver melhores resultados na sua sala de aula.

Por reconhecer que a formação continuada é um tema emergente na literatura, sugere-se que outras pesquisas mais abrangentes sejam realizadas visando ao aprofundamento do tema principalmente porque os programas de formação desenvolvidos no Brasil precisam ser investigados mais amplamente quanto às suas ações, aos materiais elaborados, às influências externas (gestão, disponibilidade de recursos, infraestrutura, apoio familiar), pois se trata da demanda de uma nação de grande proporção territorial e diversidade cultural e social, em que as diferenças precisam ser observadas e respeitadas.

Ainda que as opiniões positivas predominem sobre o Pró-letramento, objeto dessa dissertação, e as contribuições do mesmo sejam muito claras nas falas das cursistas, inúmeras limitações foram apontadas, principalmente quanto à aplicação dos conhecimentos adquiridos no cotidiano, pois o trabalho docente recebe influências externas como apoio familiar, participação da comunidade e do contexto escolar como gestão, infraestrutura, recursos didáticos e pedagógicos, entre outros fatores.

Diante dessas considerações e tendo em vista a abrangência que o Pró-Letramento assumiu enquanto política pública de formação continuada implementada em todos os estados do país, é possível perceber que o curso Pró-Letramento apresentou excelentes contribuições para a prática pedagógica da tutora/ pesquisadora, bem como para as cursistas entrevistadas, pois não apenas as auxiliou na compreensão do que significa alfabetização e letramento no atual contexto histórico, mas também propiciou subsídios para o aprimoramento da prática pedagógica visando a um melhor desempenho do processo de ensino-aprendizagem.



O programa dispõe de vasta literatura sobre alfabetização e letramento, oralidade, formação de professores, entre outros temas, mas observa-se a carência de estudos e pesquisas que analisem as apropriações construídas pelos professores participantes do referido Programa e que identifiquem os resultados efetivos na melhoria do ensino de leitura e escrita na Escola Fundamental.

Portanto são fundamentais investimentos em estudos sobre os efeitos do Programa para as práticas docentes e para o desempenho dos alunos, para isso recomenda-se a realização de mais pesquisas sobre a implicação do Pró-Letramento na prática dos professores e sobre a repercussão dos programas de formação na profissionalização do professor.

Concomitantemente, torna-se fundamental realizar o levantamento de novas práticas introduzidas pelos docentes em suas salas de aula, considerando que tais elementos podem ser indicativos de possíveis mudanças que poderão se consolidar nas escolas. Além disso, convém observar a necessidade de se realizar o confronto dessas informações com os resultados de desempenho obtidos pelos alunos nas avaliações internas e nas avaliações sistêmicas, argumentando que tal procedimento poderá indicar o real alcance dessa modalidade de formação continuada.

Faz-se necessário ainda investigar as possíveis ações implementadas pelos gestores municipais para garantir a continuidade das estratégias formativas após o encerramento do Programa, como por exemplo, a consolidação de grupos de estudo mobilizados pelos tutores do Pró-Letramento - que se constituiriam como atores de referência nas atividades de formação continuada - e a implementação de formas de monitoramento e apoio ao trabalho desenvolvido pelos docentes nos estabelecimentos de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALFERES, Márcia Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do programa Pró-Letramento.** Ponta Grossa: UFG, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação).

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso: seu potencial na educação.** In: Cadernos de Pesquisa, (49): 51-54, maio 1984.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas: Papyrus, 2008.

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Edições UFRJ: (77): 53-61, maio 1991.

ARAÚJO, Cátia Rosana L. de.; MARQUES, Dilva Carvalho. **Manual para elaboração e normalização de trabalhos acadêmicos: conforme normas da ABNT – 3.ed. rev. e ampl. - Bagé: Universidade Federal do Pampa, 2013.**

ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. **A educação popular na escola pública: tecendo olhares sobre o diálogo, a inclusão e a diversidade cultural.** In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Org.) Paulo Freire: Teorias e práticas em Educação Popular – escola pública, inclusão, humanização. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente - **ECA** -: Lei Federal n. 8069. Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 03 de jul. de 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: 10 volumes, MEC/SEF, 1997a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em 14 de julho de 2012 .

\_\_\_\_\_. **Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Guia Geral**. Brasília: MEC/SEB, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem (Fascículo do tutor)**. Brasília: MEC/SEB, 2007b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PRÓ-LETRAMENTO: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/ Séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem**. Ed. revista e ampliada incluindo SAEB / Prova Brasil matriz de referencial.. Secretaria da Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008.

\_\_\_\_\_. Salto para o futuro. ISSN 1982-0283. **Formação continuada na perspectiva do Pró-letramento**. Boletim 21. Novembro de 2007. Ministério da Educação. SED. Disponível em: < [tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/155658Formacaocontinuada.pdf](http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/155658Formacaocontinuada.pdf) >. Acesso: 12 de junho de 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas**. Revista Brasília de educação V.16 n.48 set.dez, 2011.

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição**. Salvador: Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, , v. 17, n. 30, jul./dez. 2008.

DOLZ, ET AL. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. "Gêneros orais e escritos na escola". Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau**. In: Diálogo Educacional. Curitiba, v. 7, n.22, p. 115-128, set/dez. 2007.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra (2010). **O aluno e a sua escrita**: a construção do aluno ideal e a negação do aluno real. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Painel "Políticas públicas de letramento, formação de professores e inclusão sócio-cultural", 2010, Belo Horizonte, MG. Anais do (ISBN: 21773360). Disponível em <[HTTP://www.senna.pro.br/biblioteca/endipe\\_2010\\_políticas\\_letramento.pdf](http://www.senna.pro.br/biblioteca/endipe_2010_políticas_letramento.pdf)>. Acesso em: 22 de maio de 2012.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. **Formação continuada de professores**: enfim, o que pensam e sugerem os docentes? In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito Ferreira; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (Orgs.) Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

FREIRE Paulo. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História da Educação e História da Cultura**, In Veiga, Cyntia Greive e Fonseca, Thais Nivia de Lima e. História e Historiografia da Educação no Brasil. 1ª ed 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina (org.); BARRETO, Elba Siqueira de. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Relatório de Pesquisa. Brasília: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_, Bernadete Angelina; SÁ, Elba Siqueira de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN. Francisco (Org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KLEIMAN. Angela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização nas escolas**. In KLEIMAN. Angela (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. **História da alfabetização**: perspectivas de análise. In Veiga, Cyntia Greive e Fonseca, Thais Nivia de Lima e. História e Historiografia da Educação no Brasil. 1ª ed 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-Letramento**:

2005/2009. Marília; São Luís, 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Doutorado Interinstitucional (Dinter) Convênio UFMA e UNESP

MARCHUSCI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATOS, Maria Izilda S. de. **Da invisibilidade ao gênero: percursos e possibilidades nas Ciências Sociais contemporâneas**. São Paulo: MARGEM, 2002.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães e CASTRO, Paula Almeida de. (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação**. Cadernos de Pesquisa, nº 113, p. 39-50. FEUES, 2001.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e aprender**. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate"; Conferência. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

NADAL, Beatriz Gomes. **A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade**. In FELDMANN, Marina Graziela (Org). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete. **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Massangana, 2006.

NÓVOA, António. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. In TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios educacionais. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

PAQUAY, Leopold *et al.* **Formando professores profissionais**. Quais estratégias ? Quais competências? Porto Alegre : Artmed Editora, 2001.

PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

RAMALHO, Betânia Leite *et al.* **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Da escola existente à escola pública popular**. In SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Org.) Paulo Freire: Teorias e práticas em Educação Popular – escola pública, inclusão, humanização. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SANTANA, Gisele dos Santos. **Multiculturalismo: educação e miscigenação**. In FELDMANN, Marina Graziela (org). Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva**. In: Espaço, Rev. v.22, pp: 53-58, Rio de Janeiro: INES (ISSN: 0103-7668). Disponível em: <[HTTP://www.senna.pro.br/biblioteca/espaco\\_2022.pdf](http://www.senna.pro.br/biblioteca/espaco_2022.pdf)>. Acesso em: 10 de maio de 2012.

SILVA, Janssen Felipe; ALMEDA, Lucinalva, ANDRADE, **Ataíde de. Política Permanente de Formação Continuada de Professores: entraves e possibilidades**. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito Ferreira; Cruz, Shirleide Pereira da Silva (Org) Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SILVA, P. S.; SENNA, Luiz Antonio Gomes.. (2010). **À luz do preconceito social: o fracasso escolar como conflito entre culturas** In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Painel "Políticas públicas de letramento, formação de professores e inclusão sócio-cultural", 2010, Belo Horizonte, MG. Anais do (ISBN: 21773360). Disponível em: <[HTTP://www.senna.pro.br/biblioteca/endipe\\_2010\\_politicas\\_letramento.pdf](http://www.senna.pro.br/biblioteca/endipe_2010_politicas_letramento.pdf)>. Acesso em: 10 de junho de 2012.

SILVA, Maria Vilma da. **A formação continuada de professoras alfabetizadoras alagoanas através dos programas PROFA e Pró-Letramento: o que dizem os programas e as professoras?**. Maceió: UFA, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação).

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. São Paulo: Rev. Bras. Educ., Abr 2004, no.25, p.5-17. ISSN 1413-2478.

SOUZA, Ana Inês. **Paulo Freire: vida e obra**. 2ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5.ed- Petrópolis: Vozes, 2009.

Vianna. Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. Cadernos pagu (17/18) 2001/02: pp.81-103.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

WIKIPEDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Patos> . Acesso em: 11 de março de 2014.

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO – Professoras cursistas do programa Pró-letramento

Meu nome é Valdise de Assis Dantas Candeia. Estou realizando uma pesquisa em escolas públicas do município de Patos-PB, intitulada *A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: repercussões na prática docente em Patos-PB*, para avaliar as repercussões do curso de Alfabetização e Linguagem do Programa Pró-letramento na prática docente. Gostaria de contar com a sua colaboração.

#### I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

**1. Nome:** (fictício)

**2. Sexo:**

- Feminino
- Masculino

**3. Idade**

- Menor de 20 anos
- 20 a 30 anos
- Acima de 30 anos

**4. Você se considera:**

- Branca
- Negra
- Parda
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**5. Escolaridade:**

- Pós-graduação. Qual?
- Ensino superior completo. Qual?
- Ensino superior incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino médio incompleto
- Pedagógico completo
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

#### II - DADOS PROFISSIONAIS:

1. Ano em que terminou o curso de formação docente:
2. Tempo de experiência docente:
3. Escola em que atua:
4. Tipo de vínculo empregatício ( ) concursada ( ) contratada
5. Ano em que leciona: 5º ano
6. Turno: ( ) manhã ( ) tarde



### III - FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTES

#### 1. O que motivou a seguir a carreira de professor do ensino fundamental da rede pública?

- ( ) Vocação
- ( ) Comprometimento com a educação básica pública
- ( ) Influências da família, amigos, mercado de trabalho, entre outros
- ( ) Falta de opção
- ( ) Estabilidade profissional e financeira
- ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

#### 2. Para você, o que significa uma formação profissional inicial adequada para atuar em classes de alfabetização e letramento?

- ( ) Não há necessidade de uma formação profissional, basta apenas saber lidar com as crianças.
- ( ) Os conhecimentos da formação inicial (nível médio ou superior) mais os anos de experiência.
- ( ) Uma formação mais especializada, ao nível de pós-graduação.
- ( ) Uma formação de nível médio (Magistério).
- ( ) Outros: \_\_\_\_\_

#### 3. Durante seus anos de experiência em serviço, como você avalia os cursos de formação docente continuada, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação?

- ( ) São desarticulados da vivência em sala de aula, pois não tratam das principais dificuldades dos alunos e dos professores.
- ( ) São uma revisão e atualização dos conhecimentos, pois apresentam boas sugestões de atividades e maneiras diferentes de ensinar.
- ( ) Retiram o professor da sala de aula e não lhe acrescenta nenhuma novidade que possa ser aproveitada na sala de aula.
- ( ) Não existe uma avaliação dos resultados na sala de aula, pois os organizadores dos cursos não fazem nenhum tipo de acompanhamento nas escolas.
- ( ) Outros: \_\_\_\_\_

#### 4. Que conhecimentos você julga importantes saber para atuar em classes de alfabetização e letramento de crianças?

- ( ) Dominar a escrita correta e a leitura fluente.
- ( ) Entender as etapas pelas quais a criança passa para aprender a ler e a escrever.
- ( ) Saber que a alfabetização é um processo de aprendizagem de leitura e escrita, mas também é o entendimento de significados através da escrita.
- ( ) Saber utilizar os materiais didáticos e aplicar os métodos de alfabetização.
- ( ) Saber lidar com as crianças e tratá-las com afeto.
- Outros: \_\_\_\_\_

#### 5. Para você, como devem ser as aulas nas salas de alfabetização e letramento de crianças?

- ( ) Devem ter atividades que tenha relação com as vivências da criança.
- ( ) Devem ter o treino das regras ortográficas e da caligrafia.
- ( ) Devem ter o trabalho com outros tipos de linguagens, como a corporal, artística e dramática.

- Devem ter o trabalho diário de leitura e de discussões pertinentes a ela.  
 Outros: \_\_\_\_\_

**6. De quem é a responsabilidade pelo fracasso da alfabetização e letramento de crianças nas escolas públicas?**

- Do aluno que vem de família de classes menos favorecidas.  
 Da própria estrutura educacional do país que não qualifica a escola nem o professor.  
 Dos cursos de formação de professores.  
 Outros: \_\_\_\_\_

**7. O que dificulta o trabalho do (a) professor(a) nos processo de alfabetização e letramento de crianças nas escolas públicas?**

**8. Qual é o momento em que uma criança pode ser considerada alfabetizada e letrada?**

- Quando entende que a escrita pode expressar emoções, sentimento, visão de mundo.  
 Quando é capaz de escrever sem cometer erros ortográficos.  
 Quando é capaz de produzir escritas legíveis, mesmo sem dominar as regras ortográficas.  
 Quando consegue fazer uma leitura fluente, obedecendo a pontuação.  
 Outros: \_\_\_\_\_

**9. Como você vê o uso dos livros didáticos no processo de ensino da leitura e escrita?**

- Facilita o trabalho do professor.  
 Dificulta a aprendizagem da escrita pela criança porque ignora suas hipóteses sobre a escrita.  
 Contribui no processo de alfabetização e letramento, pois ensina primeiro as vogais, seguido das sílabas, para depois partir para a escrita de palavras e frases.  
 Limita o trabalho de alfabetização e letramento, pois só usa textos cujo conteúdo está distante da realidade do aluno.  
 Outros: \_\_\_\_\_

**10. Para você, qual é significado do planejamento?**

- O planejamento é uma perda de tempo para um professor experiente, pois já sabe o que vai fazer em sala de aula.  
 O planejamento permite que o professor tenha os objetivos da aula bem definidos e a maneira como irá realizá-la.  
 O plano de aula é apenas um documento burocrático que a escola exige que o professor faça.  
 Outros: \_\_\_\_\_

**11. Como você planeja as aulas?**

**12. Como você definiria o processo de alfabetização e letramento?**

- É quando o professor faz com que seus alunos entendam que a leitura e escrita têm usos e práticas sociais valorizadas na nossa sociedade.

- ( ) É a aprendizagem das convenções ortográficas e gramaticais da língua escrita.  
( ) É quando o professor mostra para os alunos alguns textos como receitas de cozinha, lista de compras, bulas de remédios etc.  
( ) Outros: \_\_\_\_\_

**13. Como deve ser o trabalho de alfabetização e letramento com crianças?**

- ( ) O trabalho de alfabetização deve ser separado do letramento.  
( ) O letramento não deve vir antes da alfabetização.  
( ) O trabalho de alfabetização envolve o letramento  
( ) A alfabetização e o letramento devem ser trabalhados juntos  
( ) Outros: \_\_\_\_\_

**14. Qual o papel do professor no processo de alfabetização e letramento?**

- ( ) Promover a aprendizagem da leitura e da escrita.  
( ) Deixar a criança construir seu próprio conhecimento.  
( ) Possibilitar que a criança avance em suas hipóteses sobre a escrita.  
( ) Trabalhar as práticas e usos sociais da língua escrita.  
( ) Outros: \_\_\_\_\_

**15. Para você, quais são as condições de trabalho que poderiam melhorar sua atuação como alfabetizadora e, conseqüentemente, a aprendizagem das crianças?**

**16. Que conhecimentos você gostaria de ter acesso, pois poderiam melhorar sua prática docente para alfabetizar as crianças?**

**17. Você gosta de trabalhar nas classes de alfabetização? Por quê?**

**18. Você se sente preparada para atuar em classes de alfabetização?**

**19. Você acha que os cursos de formação docente de nível superior preparam o professor para atuar em classes de alfabetização?**

**20. A falta de apoio pedagógico prejudica a prática docente?**

**21. Você registra os avanços e as dificuldades dos alunos?**

**22. Para você, porque muitas crianças não aprendem a ler e a escrever?**

**23. Qual a importância do ato de ler e escrever na vida de uma criança?**

**24-Que tipo de livros mais lê?**

- ( ) Obras literárias de ficção.  
( ) Obras literárias de não-ficção.  
( ) Livros técnicos.  
( ) Livros de autoajuda.  
( ) Outros

**24. Com que frequência lê jornais?**

- ( ) Diariamente.  
( ) Algumas vezes por semana.

- ( ) Somente aos domingos.
- ( ) Raramente.
- ( ) Nunca.

**25. Qual o meio mais utilizado por você para a atualização dos acontecimentos contemporâneos?**

- ( ) Computador.
- ( ) Televisão.
- ( ) Jornal
- ( ) Revista
- ( ) Outros

**26. Você usa computador para os trabalhos escolares?**

- ( ) Sim.
- ( ) Não.

**27. Você tem acesso à biblioteca com frequência?**

- ( ) Sim.
- ( ) Não.

**28. Você tem acesso aos microcomputadores da instituição?**

- ( ) Sim.
- ( ) Não.

**IV - FORMAÇÃO PRÓ-LETRAMENTO (Marque quantos itens julgar necessários)**

**1. Como foi sua contribuição como cursista?**

- ( ) Participando dos trabalhos em grupo;
- ( ) Contribuindo com atividades complementares;
- ( ) Participando das discussões;
- ( ) Desenvolvendo com os meus alunos atividades propostas;

**2. Os conteúdos abordados nos fascículos:**

- ( ) trouxeram inovações;
- ( ) foram apresentados de forma consistente;
- ( ) não se constituíram como novidades;
- ( ) facilitaram a construção do conhecimento para a aplicação em sala de aula;
- ( ) são coerentes para a formação de professores.

**3. A metodologia e os recursos didáticos utilizados pela tutora:**

- ( ) facilitaram o entendimento dos conteúdos estudados;
- ( ) contribuíram para a prática pedagógica na escola;
- ( ) não se constituíram novidade, mas foram importantes para o meu trabalho na escola;
- ( ) não foram adequados à minha realidade escolar;
- ( ) não atenderam às minhas expectativas profissionais.

**4. Os encontros presenciais possibilitaram:**

- ( ) socialização dos conhecimentos teóricos e práticos;

- ( ) troca de experiências;
- ( ) esclarecimentos de dúvidas;
- ( ) orientação na realização de atividades individuais e grupais;
- ( ) nenhum acréscimo aos meus conhecimentos.

**5. Quanto ao trabalho da tutora, avalie os itens abaixo, atribuindo conceitos como:**

**( O ) Ótimo, ( MB ) Muito Bom, ( B ) Bom, ( R ) Regular ou ( I ) Insatisfatório.**

- ( ) pontualidade
- ( ) assiduidade
- ( ) segurança e domínio de conteúdo
- ( ) desempenho didático (dinamismo, organização e clareza)
- ( ) esclarecimento de dúvidas
- ( ) interação com as cursistas

**6. Quais as contribuições do Programa Pró-letramento para a sua prática pedagógica?**

**7. Que conteúdos do Programa Pró-letramento você gostaria de ter aprofundado?**

**8. Que outros temas referentes à educação poderiam ser abordados pelo Programa Pró-letramento?**

**9. Dos conteúdos serão trabalhados com maior segurança na sua prática?**

**10. Que outros comentários você gostaria de fazer?**

**Obrigada!**

## APÊNDICE B - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – Resultados

### ATIVIDADE 1

Capacidade avaliada:

- Ler e compreender palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas

<b>4º ANO</b>	<b>5º ANO</b>
<b>Total de alunos: 33</b> <b>Alunos avaliados: 30</b> <b>Alunos faltosos: 03</b>	<b>Total de alunos: 22</b> <b>Alunos avaliados: 22</b>
22 alunos - 04 acertos 02 alunos - 03 acertos 02 alunos - 02 acertos 02 alunos - 01 acerto 02 alunos - em branco	18 alunos - 04 acertos 02 alunos - 03 acertos 01 aluno - 02 acertos 01 aluno - 01 acerto

### ATIVIDADE 2

Capacidade avaliada:

- Ler e compreender palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas

<b>4º ANO</b>	<b>5º ANO</b>
<b>Total de alunos: 33</b> <b>Alunos avaliados: 30</b> <b>Alunos faltosos: 03</b>	<b>Total de alunos: 22</b> <b>Alunos avaliados: 22</b>
21 alunos - 04 acertos 06 alunos - 03 acertos 03 alunos - 02 acertos	22 alunos - 04 acertos

### ATIVIDADE 3

Capacidades avaliadas:

- Compreender globalmente o texto lido, identificando o assunto principal.

<b>4º ANO</b>	<b>5º ANO</b>
<b>Total de alunos: 33</b> <b>Alunos avaliados: 30</b> <b>Alunos faltosos: 03</b>	<b>Total de alunos: 22</b> <b>Alunos avaliados: 22</b>
01- acerto 04- acertos parciais	02 - acertos 03 - erros (1 reproduziu o

11 - erros 11- respostas ininteligíveis 03 – em branco	título e 2 escreveram palavra do texto) 17 - respostas ininteligíveis
--	---

- **Ler e compreender frases.**

<b>4º ANO</b> <b>Total de alunos: 33</b> <b>Alunos avaliados: 30</b> <b>Alunos faltosos: 03</b>	<b>5º ANO</b> <b>Total de alunos: 22</b> <b>Alunos avaliados: 22</b>
05 - respostas corretas 16 - respostas erradas 09 - em branco	03 - respostas corretas 19 - respostas ininteligíveis

#### ATIVIDADE 4

Capacidades avaliadas:

- **Inferir informações.**

<b>4º ANO</b> <b>Total de alunos: 33</b> <b>Alunos avaliados: 30</b> <b>Alunos faltosos: 03</b>	<b>5º ANO</b> <b>Total de alunos: 22</b> <b>Alunos avaliados: 22</b>
01 – resposta correta 05 – respostas corretas (com erro gramatical) 13 – respostas ininteligíveis 1 – resposta errada 10 – em branco	11 – respostas incompletas 05 – respostas erradas 05 – respostas ininteligíveis 01 – em branco

- **Identificar diferenças entre gêneros textuais e localizar informações em textos de diferentes gêneros.**

<b>4º ANO</b> <b>Total de alunos: 33</b> <b>Alunos avaliados: 30</b> <b>Alunos faltosos: 03</b>	<b>5º ANO</b> <b>Total de alunos: 22</b> <b>Alunos avaliados: 22</b>
08 - respostas corretas 09 - respostas corretas (com erros gramaticais) 04 - respostas ininteligíveis 09 - em branco	18 - respostas corretas 04 - erradas

- **Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.**

<b>4º ANO</b> <b>Total de alunos: 33</b> <b>Alunos avaliados: 30</b> <b>Alunos faltosos: 03</b>	<b>5º ANO</b> <b>Total de alunos: 22</b> <b>Alunos avaliados: 22</b>
02 – respostas corretas 01 – resposta correta (com erro gramatical) 17 – respostas erradas/ininteligíveis 10 – em branco	10 – respostas corretas (com erro gramatical) 08 – respostas incompletas 05 – respostas ininteligíveis 01 – resposta errada 04 – em branco

- **Identificar diferenças entre gêneros textuais e localizar informações em textos de diferentes gêneros.**

<b>4º ANO</b> <b>Total de alunos: 33</b> <b>Alunos avaliados: 30</b> <b>Alunos faltosos: 03</b>	<b>5º ANO</b> <b>Total de alunos: 22</b> <b>Alunos avaliados: 22</b>
12 – respostas corretas (com erros gramaticais) 05 - erradas 13 – em branco	01 – resposta correta 13 – respostas corretas (com erros gramaticais) 02 – incompletas 06 – respostas erradas/ininteligíveis

- **Identificar diferenças entre gêneros textuais e localizar informações em textos de diferentes gêneros.**

<b>4º ANO</b> <b>Total de alunos: 33</b> <b>Alunos avaliados: 30</b> <b>Alunos faltosos: 03</b>	<b>5º ANO</b> <b>Total de alunos: 22</b> <b>Alunos avaliados: 22</b>
01 - respostas corretas 14 – incompletas 06 – respostas erradas/ininteligíveis 09 – em branco	12 - respostas corretas 08 – incompletas 01 – resposta errada/ininteligível 01 – em branco

## ATIVIDADE 5



**Capacidades avaliadas:**

- Identificar diferenças entre gêneros textuais e localizar informações em textos de diferentes gêneros.

<b>4º ANO</b>	<b>5º ANO</b>
<b>Total de alunos: 33</b> <b>Alunos avaliados: 30</b> <b>Alunos faltosos: 03</b>	<b>Total de alunos: 22</b> <b>Alunos avaliados: 22</b>
21 – respostas corretas 06 – respostas erradas 03 – em branco	15 – respostas corretas 06 – respostas erradas 01 – em branco

- Identificar diferenças entre gêneros textuais e localizar informações em textos de diferentes gêneros.

<b>4º ANO</b>	<b>5º ANO</b>
<b>Total de alunos: 33</b> <b>Alunos avaliados: 30</b> <b>Alunos faltosos: 03</b>	<b>Total de alunos: 22</b> <b>Alunos avaliados: 22</b>
17 – respostas corretas 04 – respostas erradas 09 – em branco	15 – respostas corretas 06 – respostas erradas 01 – em branco

- Inferir informações.

<b>4º ANO</b>	<b>5º ANO</b>
<b>Total de alunos: 33</b> <b>Alunos avaliados: 30</b> <b>Alunos faltosos: 03</b>	<b>Total de alunos: 22</b> <b>Alunos avaliados: 22</b>
03 – respostas corretas 21 – respostas erradas 06 – em branco	01 – resposta correta 07 - respostas corretas (com erro gramatical) 14 – respostas erradas

**ATIVIDADE 6**

**Capacidade avaliada:**

- Inferir informações.

<b>4º ANO</b>	<b>5º ANO</b>
<b>Total de alunos: 33</b> <b>Alunos avaliados: 30</b> <b>Alunos faltosos: 03</b>	<b>Total de alunos: 22</b> <b>Alunos avaliados: 22</b>
02 – respostas corretas (com	03 – respostas corretas

erro gramatical) 19 – respostas erradas 09 – em branco	03 – respostas incompletas 12 – respostas erradas/ ininteligíveis
--	---

### Atividade 7

#### Capacidades avaliadas:

- Inferir informações.

<b>4º ANO</b> Total de alunos: 33 Alunos avaliados: 30 Alunos faltosos: 03	<b>5º ANO</b> Total de alunos: 22 Alunos avaliados: 22
11 – respostas corretas 09 - respostas corretas (com erro gramatical) 10 – em branco	14 – respostas corretas 06 - respostas corretas (com erro gramatical) 02 – respostas ininteligíveis

### ATIVIDADE 7

- Ler com maior ou menor fluência.

<b>4º ANO</b> Total de alunos: 33 Alunos avaliados: 30 Alunos faltosos: 03	<b>5º ANO</b> Total de alunos: 22 Alunos avaliados: 22
01 – maior fluência 07- menor fluência 22 – não leem	04 – maior fluência 06 – menor fluência 12 - não leem

## ANEXO A – Fascículos que compõem o Programa Pró-letramento

<b>Fascículo</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Autores</b>
Tutor	Formação de Professores Orientadores (tutores)	1. Contribuir para a preparação do professor orientador de estudos em relação ao seu trabalho a fim de compreender, propor e buscar resolver problemas.	- Beatriz Gomes Nadal - Marina Holzmann Ribas <b>Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG</b>
I	Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento	1. Apresentar conceitos e concepções fundamentais ao processo de alfabetização; 2. Sistematizar as capacidades mais relevantes a serem atingidas pelas crianças, ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos.	-Antonio Augusto Gomes Batista - Ceris Salete Ribas da Silva - Isabel Cristina Alves da Silva Frade - Maria das Graças Bregunci - Maria das Graça Ferreira da Costa Val - Maria Lúcia Castanheira - Sara Mourão Monteiro <b>Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG</b>
II	Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação	1. Analisar os significados dos processos de avaliação, de diagnóstico e de acompanhamento do processo de alfabetização; 2. Apresentar instrumentos e procedimentos pertinentes à avaliação da aprendizagem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com ênfase no processo de alfabetização; 3. Apresentar possibilidades de intervenção em situações de dificuldades ou descompasso com as metas esperadas, para assegurar avanços no processo; 4. Discutir a importância da avaliação do ensino e do trabalho da escola, simultaneamente à avaliação da aprendizagem.	-Antonio Augusto Gomes Batista - Ceris Salete Ribas da Silva - Maria das Graças Bregunci - Maria das Graça Ferreira da Costa Val - Sara Mourão Monteiro <b>Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG</b>
III	A Organização do Tempo Pedagógico e do Planejamento do Ensino	1. Descrever o que acontece na escola, procurando compreender como a escola funciona e como funciona o trabalho do professor no contexto educacional; 2. Considerar as possibilidades de intervenção na prática pedagógica e no modo de funcionamento da escola.	- Ana Lúcia Guedes Pinto - Leila Cristina Borges da Silva - Roseli Aparecida Cação Fontana - Maria Cristina da Silva Tempesta - Aline Shiohara <b>Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP</b>
IV	Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura	1. Refletir sobre a importância da biblioteca escolar ou da sala de leitura; 2. Apontar elementos relacionados à organização e possibilidade de uso da biblioteca escolar ou sala de leitura; 3. Analisar diferentes modalidades de leitura e a	- Adriana Silene Vieira - Célia Regina Delácio Fernandes - Márcia Cabral da Silva - Milena Ribeiro Martins <b>Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP</b>

		mediação do professor ao longo desse processo.	
V	O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos	1. Auxiliar o professor no uso de jogos e brincadeiras para promover tanto a apropriação do Sistema Escrita Alfabética quanto práticas de leitura, escrita e oralidade significativas.	- Telma Ferraz Leal - Márcia Mendonça - Artur Gomes de Moraes - Margareth Brainer de Queiroz Lima <b>Universidade Federal de Pernambuco - UFPE</b>
VI	O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões	1. Refletir sobre o processo de modificação dos livros didáticos de alfabetização e de Língua Portuguesa a partir da institucionalização do PNLD - Programa Nacional do Livro Didático; 2. Pensar sobre as características desses “novos” livros didáticos; 3. Refletir sobre o processo de escolha dos livros didáticos; 4. Discutir sobre o uso que os professores fazem do livro em suas práticas de ensino.	- Artur Gomes de Moraes - Ceris Ribas da Silva - Eliana Borges Albuquerque - Beth Marcushi - Maria das Graças Bregunci - André Tereza Brito Ferreira <b>Universidade Federal de Pernambuco - UFPE</b> <b>Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG</b>
VII	Modos de Falar / Modos de Escrever	1. Refletir sobre as características do teto oral espontâneo de alunos de 1ª série e do texto escrito elaborado coletivamente em sala de aula; 2. Trabalhar com regras variáveis frequentes nas nossas comunidades de fala, que vão aparecer na produção oral das crianças; 3. Refletir sobre a integração dos saberes da oralidade na produção escrita dos alunos; Refletir sobre atividades de leitura e interpretação em sala de aula. 4. Refletir sobre convenções da língua escrita; 5. Refletir sobre atividades de leitura e interpretação em sala de aula.	- Márcia Elizabeth Bortone - Stella Maris Bortoni Ricardo <b>Universidade de Brasília - UnB</b>
Complementar		1. Refletir sobre questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, nas das séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental.	Maria Beatriz Ferreira <b>Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG</b>

Fonte: (Alferes, 2009, p. 145)

## ANEXO B - Instrumento de avaliação diagnóstica Manual do cursista (Brasil, 2008)

### Atividade 1

Observe as fichas de palavras abaixo. Há cinco palavras em cada uma. Faça uma cruz nas palavras que seu (sua) professor(a) vai ler para você.



### Atividade 2

Faça um círculo em volta da palavra que corresponde à figura.



### Atividade 3

#### O segredo da luz do sol

A luz do sol é feita de cores que você pode ver quando aparece um arco-íris no céu. É possível perceber sete cores bem diferentes, uma ao lado da outra: violeta, anil, azul, verde, amarelo, laranja e vermelho.

(CIBOUL, Adèle. *As cores*. São Paulo: Moderna, 2003. Coleção Criança Curiosa)

#### Agora responde:

1) Sobre o que o texto está falando?

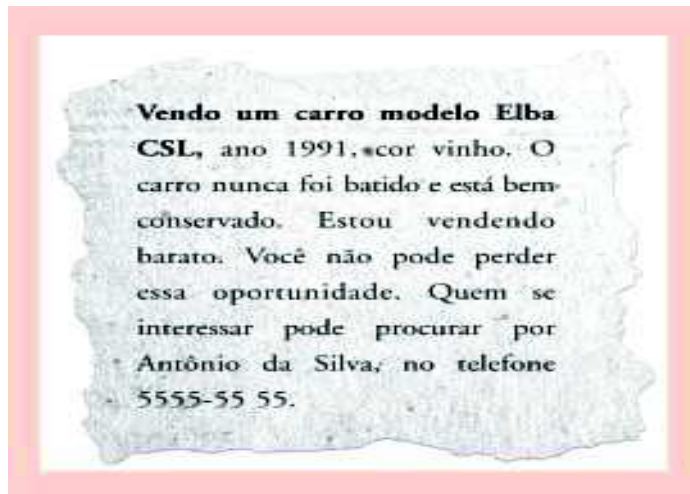
---

2) O que você descobriu sobre a luz do sol ao ler o texto?

---

#### Atividade 4

Leia o anúncio abaixo, retirado de um jornal.



#### Responda:

Qual o objetivo desse texto?

---

O que está sendo vendido?

---

Segundo o autor, o carro nunca foi batido e está sendo vendido barato. Por que o autor diz isso no texto?

---

Qual é o nome de quem está vendendo?

---

Como a pessoa que estiver interessada em comprar deve entrar em contato?

---

#### Atividade 5



Faça um círculo no número do telefone do **SOS crianças**.

Risque o número do telefone do **Pronto-socorro**.

Responda: qual o objetivo desse texto?

---

### Atividade 6

Leia o texto abaixo:



Para que serve esse texto?

---

### Atividade 7

Leia o texto abaixo:

O camaleão assume a cor do lugar em que se encontra. Ele também muda de cor em várias situações. Ele pode mudar de cor quando está com medo, quando está zangado e quando está apaixonado.

(CIBOUL, Adèle. *As cores*. São Paulo: Moderna, 2003; Coleção Criança Curiosa. Texto adaptado)

Responda: Qual a cor do camaleão quando ele está na grama?

---

## ANEXO C – Modelo do relatório do tutor



**Universidade  
Federal de Pernambuco  
Centro de Educação**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO**

**RELATÓRIO DO FASCÍCULO ... (DIZER O NÚMERO DO FASCÍCULO)**

### 1. INFORMAÇÕES BÁSICAS:

NOME DO ORIENTADOR(A) DE ESTUDO: \_\_\_\_\_

MUNICÍPIO: \_\_\_\_\_

NOME DA SUA FORMADORA: \_\_\_\_\_

NÚMERO DO FASCÍCULO REFERENTE A ESTE RELATÓRIO: \_\_\_\_\_

DATA DE ENTREGA DO RELATÓRIO: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

LOCAL DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_

TOTAL DE PROFESSORES INSCRITOS: \_\_\_\_\_

### 2. FREQUÊNCIA

Encontro 1 (data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_): \_\_\_\_\_ professores presentes

Encontro 2 (data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_): \_\_\_\_\_ professores presentes

Encontro 3 (data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_): \_\_\_\_\_ professores presentes

### 3. ATIVIDADES PLANEJADAS/REALIZADAS

Atividades planejadas	Realizadas?	Tempo de realização	Comentários (por exemplo, adaptações feitas ao planejamento e justificativa/ reações dos professores às atividades propostas, etc.)



#### 4. ANÁLISE DOS ENCONTROS

4.1 Dinâmica da turma: Como foi seu entrosamento com o grupo e a troca de experiências entre os professores?

---

---

---

4.2 Entre os assuntos abordados nos fascículos trabalhados, quais produziram mais discussão e interesse por parte dos professores? A que você atribui esse resultado?

---

---

---

4.3 Entre os assuntos abordados nos fascículos trabalhados, quais produziram silêncio e menor interesse por parte dos professores? A que você atribui esse resultado?

---

---

---

#### 5. REFLEXÕES DO ORIENTADOR DE ESTUDO FRENTE À SUA EXPERIÊNCIA ENQUANTO FORMADOR

5.1 Quais as maiores angústias/ dificuldades vividas na preparação do planejamento?

---

---

---

5.2 Quais foram as maiores surpresas no desenrolar dos encontros?

---

---

---

5.3 Entre os assuntos abordados, quais você considera que foram bem assimilados pela maioria dos professores? A que você atribui esse resultado?

---

---

---

5.4 Entre os assuntos abordados, quais você considera que não foram bem assimilados pela maioria dos professores? A que você atribui esse resultado?

---

---

---

5.5 Você considera que os tópicos/ atividades propostas nos fascículos trabalhados atendem às necessidades de formação dos professores do seu grupo? O que você mudaria

em termos dos conteúdos trabalhados ou no material utilizado em função dessas necessidades?

---

---

---

---

5.6 O que você acha do Programa de formação do Pró-letramento e em que ele difere de outras formações de que você participou?

---

---

---

---

6. Escreva aqui comentários/ observações que julgue importantes e que não foram abordados nas questões anteriores.

---

---

---

---

7. Anexos

## ANEXO D – QUADRO DE ROTINA



**Universidade  
Federal de Pernambuco  
Centro de Educação**



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO QUADRO DE ROTINA

SEGUNDA- FEIRA	TERÇA- FEIRA	QUARTA- FEIRA	QUINTA- FEIRA	SEXTA- FEIRA

**Manual do cursista (Brasil, 2008)**

**Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Educação -  
Centro de Estudos em Educação e Linguagem**  
Rua Acadêmico Hélio Ramos, s/n Cidade Universitária. CEP: 50740-530.  
Recife - PE - Brasil

## ANEXO E - QUADRO DE DESEMPENHO



DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS CAPACIDADES AVALIADAS	NÍVEL 1 Nº ALUNOS	NÍVEL 2 Nº ALUNOS	NÍVEL 3 Nº ALUNOS
1. Compreende diferenças entre o sistema de escrita e outras formas gráficas de representação			
2. Conhece o alfabeto e diferentes tipos de letras			
3. Domina convenções gráficas (orientação, alinhamento, segmentação)			
4. Reconhece unidades fonológicas (rimas, sílabas)			
5. Domina a natureza alfabética do sistema			
6. Utiliza princípios ortográficos nas relações (regulares) entre grafemas/fonemas			
7. Lê e compreende palavras compostas por sílabas canônicas (consoante+vogal)			
8. Lê e compreende frases com estrutura simples			
9. Compreende globalmente um texto lido pelo(a) professor (a), identificando o assunto principal			
10. Identifica diferenças entre gêneros textuais para localizar informações			
11. Infere informações a partir do texto lido pelo(a) professor(a)			
12. Formula hipóteses sobre conteúdo de um texto			
13. Lê com maior ou menor fluência			
14. Escreve palavras familiares e memorizadas			
15. Escreve palavras com grafia desconhecida			
16. Escreve sentenças com pequena extensão			
17. Reconta (oralmente ou por escrito) narrativas lidas pelo(a) professor(a)			
18. Produz textos curtos			

MANUAL DO CURSISTA (BRASIL, 2008, FONTE: FASCÍCULO 1, P. 17)

- **Nível 1:** capacidades ainda não desenvolvidas
- **Nível 2:** capacidades em desenvolvimento (domínio parcial ou transição de níveis)
- **Nível 3:** capacidades já desenvolvidas pelos alunos.

Escola: \_\_\_\_\_

Cursista: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

Total de alunos: \_\_\_\_\_

Tutora: Valdise de Assis Dantas Candeia

# PRÓ-LETRAMENTO

## FICHA DE INSCRIÇÃO

### ÁREA DE FORMAÇÃO

Alfabetização e Linguagem  Matemática

### DADOS PESSOAIS

1. Nome do professor

2. Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

3. Data de nascimento: Dia \_\_\_\_\_ Mês \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_

4. Nome do pai

5. Nome de mãe

6. Nacionalidade

7. Estado

8. Nacionalidade

9. Endereço

Município: \_\_\_\_\_

Município: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_

#### TELEFONES:

DDD \_\_\_\_\_ Residência \_\_\_\_\_

DDD \_\_\_\_\_ Comercial \_\_\_\_\_

DDD \_\_\_\_\_ Celular \_\_\_\_\_

### DOCUMENTOS PESSOAIS

10. CPF: \_\_\_\_\_

11. Identidade

Órgão emissor: \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

12. Data documento: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

### DADOS FUNCIONAIS

13. Grau de instrução: Fundamental ( ) Médio ( ) Superior ( )

14. Situação: Completo ( ) Incompleto ( )

15. Vínculo empregatício: Estadual ( ) Municipal ( )

16. Tipo de contrato: Concursado ( ) Controlado ( ) Número de matrícula no serviço público \_\_\_\_\_

17. Nome da escola em que leciona

18. Código de escola no PEP \_\_\_\_\_

19. Município/estado da escola

20. Estado

21. Tempo de Magistério (anos) \_\_\_\_\_

Meses \_\_\_\_\_

22. Número de alunos \_\_\_\_\_

23. Horário de trabalho \_\_\_\_\_

24. Série(s) / ano(s) em que leciona: \_\_\_\_\_

25. Matrão ( ) Vespertino ( ) Noturno ( )

26. Assinatura do professor

\*Após preenchida, esta Ficha deverá ser entregue para a universidade formadora.

\*\*Após os campos são de preenchimento obrigatório.

# PRÓ-LETRAMENTO – Ficha de Tutor

ÁREA DE ATUAÇÃO (assinale apenas 1 Área)

Matemática

Alfabetização e Linguagem

SISTEMA DE ENSINO (assinale apenas 1 Sistema)

Municipal

Qual município? \_\_\_\_\_

ou

Estadual

Qual Município? \_\_\_\_\_

Qual a Regional? \_\_\_\_\_

DADOS PESSOAIS \* Não abreviar

1. Nome \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2. Sexo: Masculino ( ) Feminino ( ) 3. Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

4. Nome do pai \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5. Nome da mãe \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

6. Naturalidade \_\_\_\_\_ 7. Estado \_\_\_\_\_

8. Mãe ou pai do(a) \_\_\_\_\_

9. Endereço: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Município: \_\_\_\_\_

Telefone comercial: \_\_\_\_\_ Residência: \_\_\_\_\_

Endereço eletrônico: \_\_\_\_\_

DOCUMENTOS PESSOAIS:

10. CPF: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

11. Identidade: \_\_\_\_\_ Orgão emissor: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Data de emissão: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

12. Indique o número da agência do Banco do Brasil existente em seu município ou em localidade mais próxima

Número da agência: \_\_\_\_\_

Nome do município onde essa agência do Banco do Brasil: \_\_\_\_\_

DADOS FUNCIONAIS

13. Formação: ( ) Magistério: Não Médio

( ) Superior Completo ( ) Incompleto ( ) Curso: \_\_\_\_\_

( ) Pós-graduação Completo ( ) Incompleto ( ) Curso: \_\_\_\_\_

14. Experiência Profissional:

Afilição atual: \_\_\_\_\_ Série e Ano em que leciona: \_\_\_\_\_

Vínculo empregatício: Estadual ( ) Municipal ( ) Código de escola do INEP: \_\_\_\_\_

tipo de contrato: Concurso ( ) Contratado ( ) Número de matrícula no serviço público: \_\_\_\_\_

Segundo art. 10, parágrafo 3 da Resolução n. 48 "será vedado ao professor a vinculação a mais de um programa com pagamento de bolsa de estudo tendo por base a Lei 11.273/2005"

(Assinatura do Tutor)

\*Após preenchida, esta Ficha deverá ser enviada ao MEC por meio de fax nº (61) 2104-9285.