

stricto
SENSU
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ISABELA MASCARENHAS ANTONIUTTI DE SOUSA

**APRENDENDO A SER PROFESSOR:
A PRÁTICA NO PIBID COMO POSSIBILIDADE DE MOBILIZAÇÃO
E [RE]ELABORAÇÃO DE SABERES SOBRE ALFABETIZAÇÃO**

**Porto Alegre
2013**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ISABELA MASCARENHAS ANTONIUTTI DE SOUSA

**APRENDENDO A SER PROFESSOR:
A PRÁTICA NO PIBID COMO POSSIBILIDADE DE MOBILIZAÇÃO
E [RE]ELABORAÇÃO DE SABERES SOBRE ALFABETIZAÇÃO**

Porto Alegre

2013

ISABELA MASCARENHAS ANTONIUTTI DE SOUSA

**APRENDENDO A SER PROFESSOR:
A PRÁTICA NO PIBID COMO POSSIBILIDADE DE MOBILIZAÇÃO
E [RE]ELABORAÇÃO DE SABERES SOBRE ALFABETIZAÇÃO**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes

Porto Alegre

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S725a

Sousa, Isabela Mascarenhas Antoniutti de

Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização. / Isabela Mascarenhas Antoniutti de Sousa. – Porto Alegre, 2013.

201 f.; il.

Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Professores - Formação Profissional. 4. Prática de Ensino. I. Fernandes, Cleoni Maria Barboza. II. Título.

CDD 372.41

Ficha elaborada pela bibliotecária Anamaria Ferreira CRB 10/1494

ISABELA MASCARENHAS ANTONIUTTI DE SOUSA

**APRENDENDO A SER PROFESSOR ALFABETIZADOR:
A PRÁTICA COMO POSSIBILIDADE DE MOBILIZAÇÃO
E (RE)ELABORAÇÃO DE SABERES**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS.

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes

Prof. Dr^a. Maria Inês Corte Vitória

Prof. Dr^a Maria Conceição Pillon Christofoli

Prof. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan

Porto Alegre
2013

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela bolsa de estudo do Observatório da Educação da PUCRS, que proporcionou maior envolvimento no desenvolvimento do curso e da pesquisa.

À Escola de Educação Básica, “Escola Mar” e à Universidade por terem aberto suas portas, bem como por disponibilizar seu tempo contribuindo para a realização deste trabalho.

Às Coordenadoras do PIBID na Universidade pelo acolhimento, diálogos, trocas de experiências e disponibilidade.

Às supervisoras do PIBID na Escola de Educação Básica, “Escola Mar”, pelo acolhimento, carinho, disponibilidade e diálogos permanentes.

Às bolsistas do PIBID por permitirem minha inserção em campo, num momento tão novo e delicado de sua formação. Minha eterna gratidão pela confiança e acolhimento.

À Professora Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes, minha querida orientadora, pelo carinho, apoio, confiança, ensinamentos... especialmente pelas grandes lições e aconselhamentos, que a cada encontro se manifestavam em suas ações e na sua fala.

Às queridas professoras Dr. Maria Inês Corte Vitória e Dr. Maria Conceição Pillon Christofoli pelas contribuições teóricas, pelo carinho, crença e amor pela profissão, capazes de contagiar a todos com a ideia de que vale a pena lutar sempre em favor da criança, de uma educação séria, de qualidade e emancipatória.

À Professora Dr. Doris Pires Vargas Bolzan, pela sua disponibilidade, acolhimento e especial contribuição com ideias e sugestões para a melhoria deste trabalho.

Ao Programa de Pós – Graduação em Educação da PUCRS, pela constante receptividade, atenção e presteza de seus funcionários e coordenadores.

Aos Professores do Programa de Pós – Graduação em Educação da PUCRS pelo seu carinho, disponibilidade e pelos seus ensinamentos constantes.

À Ilsa e ao José, sogra e sogro, pelo carinho recebido sempre...

À minha mãe (IN MEMORIAN), exemplo de profissional com quem tive minhas primeiras aprendizagens como educadora. Agradeço pelo amor, pela troca de conhecimentos, pelo apoio ao estudo permanente e pelo diálogo que sempre se fizeram presentes em nossa convivência.

À minha amada família, meu marido César e meus queridos filhos Rafael e Pedro, agradeço por fazerem parte da minha vida.

Ao meu marido César, por me desafiar sempre, impulsionando-me a percorrer mais uma etapa formativa.

Ao meu querido aluno, Rafael Batista Gomes, que auxiliou-me na elaboração do abstract.

A todos colegas e a todas colegas, especialmente aqueles (as) das escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, que encontrei no decorrer da minha trajetória profissional, que pelos diálogos estabelecidos, pelas trocas de experiências, inquietações, satisfações, insatisfações e crenças auxiliaram na construção da minha identidade profissional.

Dedicatória

Dedico este trabalho aos professores das Redes Públicas de Ensino, “lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste”(FREIRE, 1992, p. 115).

E às crianças que tanto precisam e merecem uma escola capaz de fazer a diferença em suas vidas.

(...) a alfabetização liberta ou oprime,
Emudece ou faz falar,
Depende da opção.
Este mundo pode ser diferente...
Eu lutarei
POR UM SABER LIBERTADOR

Fragmentos do Poema
“POR UM SABER
LIBERTADOR”,
gentilmente compartilhado pelo
Profº Dr. Lourival José Martins Filho
Diretor de Ensino FAED/UDESC

A partir do momento em que escrevi esta
página,
Percebi claramente
Que minha busca da exatidão se bifurcava em duas direções.
De um lado, a redução dos acontecimentos contingentes
A esquemas abstratos
Que permitissem o cálculo e a demonstração de teoremas.
Do outro, o esforço das palavras
Para dar conta,
Com a maior precisão possível,
Do aspecto sensível das coisas.
Na verdade, minha escrita sempre se defrontou
Com duas estradas divergentes
Que correspondem a dois tipos diversos de conhecimento:
Uma que se move no espaço mental
De uma racionalidade desincorporada,
Em que se podem traçar linhas que conjugam pontos,
Projeções, formas abstratas, vetores de forças,
Outra que se move num espaço repleto de objetos
E busca criar
Um equivalente verbal daquele espaço,
Enchendo a página com palavras
Num esforço de adequação minuciosa
Do escrito ao não-escrito
Da totalidade do dizível com o não-dizível
São duas pulsões distintas
No sentido da exatidão
Que jamais alcançam
A satisfação absoluta
Porque as línguas naturais
Sempre dizem algo *mais*
Em relação às linguagens formalizadas,
Comportam sempre uma quantidade de *rumor*
Que perturba a essencialidade da informação
Porque, ao se dar conta
Da densidade e da continuidade do mundo
Que nos rodeia,
A linguagem se revela lacunosa, fragmentária,
Diz sempre algo **menos**
Com respeito à totalidade do experimentável.

Ítalo Calvino (1990, p.88)
“Seis propostas para o próximo milênio”.

Meu desejo:

Que este trabalho ultrapasse o cumprimento de um ritual de passagem e da
produção de saberes acadêmicos,
Que seja capaz de promover reflexões e pistas possibilitando a aproximação
da Universidade da Escola de Educação Básica, colaborando para a construção de
uma escola pública democrática e de qualidade.

RESUMO

Este trabalho apresenta como objeto de estudo a relevância da prática de ensino na e para a formação inicial do professor no Curso de Pedagogia, com o intuito de compreender em que condições a prática se revela como espaço de mobilização, elaboração e reelaboração de saberes sobre alfabetização. A pesquisa, de abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso, teve como cenário do estudo a Universidade, o PIBID e a Escola de Educação Básica. Como procedimentos de coleta de dados, foram adotados a análise documental, a observação sistemática registrada em diário de campo e a entrevista semiestruturada com três coordenadoras da Universidade, duas supervisoras da Escola de Educação Básica e cinco bolsistas, todas participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Apoiar-se nos princípios da análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977), para compreender e explicar as questões orientadoras da investigação. Como substrato teórico baseia-se na abordagem histórico-cultural, que tem Vygotsky (1984, 1987, 1988, 1989, 1993, 1998) como seu principal representante, aliada a outros autores que têm como objeto de estudo a formação de professores - Marcelo García (1999), Nóvoa (1995), Tardif (2002, 2005, 2007), Tardif e Lessard (2005), Pimenta (2010), Pimenta e Lima (2010), Fernandes (2003, 2005), Saviani (2007, 2008), Tanuri (2000), Silva (2006) - ; e as questões pertinentes à compreensão dos conceitos e processos de alfabetização - Freire (1982, 1989), Soares (2010, 2004, 2002, 2003), Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (2010), Kleiman (2007, 2005, 1995), Tfouni (1988 e 1995) e Mortatti (2004, 2006, 2012). A partir das análises realizadas foi possível identificar três dimensões de saberes na Prática de Ensino do PIBID, relacionadas à formação inicial do professor alfabetizador, que abarcaram os saberes pedagógicos, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, quais sejam: **saberes mobilizados; saberes inicialmente refutados; saberes (re)elaborados**. Essas dimensões foram se constituindo num continuum de dúvidas, contradições, questionamentos, leituras, reflexões e diálogos, caracterizando-se num movimento dialético de ação-reflexão-ação. Nesse processo, as mediações e o tempo ocuparam um papel fundamental na e para a aprendizagem da docência. Reitera a tese, afirmando a relevância das práticas de ensino no Curso de Pedagogia, como importantes espaços de ensino, de aprendizagem e de articulação

de saberes na e para a formação do professor alfabetizador. Ressalta, no entanto, que não são quaisquer práticas, e sim aquelas propostas que contemplem as diversas faces da aprendizagem da docência, em articulação permanente com os saberes docentes.

Palavras-chave: Formação inicial do professor alfabetizador. Alfabetização. Saberes docentes. Prática de Ensino. Relação teoria e prática.

ABSTRACT

This work presents as an object of study the relevance of the teaching practice in the initial formation teacher in the Education Course in order to understand in which conditions the practice is revealed as a space for mobilization, drafting and redrafting of knowledge about literacy. The research, of qualitative approach, characterized as a study case, it had as study scenario the University, the PIBID and the School of Basic Education. As data collection procedures, it was adopted document analysis, systematic observation recorded in a field journal and a semi-structured interview with three coordinators of the University, two supervisors of the School of Basic Education and five scholarship university students, all participants in the Institutional Program of Scholarship of Initiation to Teaching – PIBID. It relies in the principles of content analysis by Laurence Bardin (1977), to understand and explain the guiding issues of the investigation. And as theoretical substrate, it is based on the historical-cultural approach, which has Vygotsky (1984, 1987, 1988, 1989, 1993, 1998) as its principal representative, allied to others authors, whose have as object of study the formation of teachers - Marcelo García (1999), Nóvoa (1995), Tardif (2002, 2005, 2007), Tardif and Lessard (2005), Pimenta (2010), Pimenta and Lima (2010), Fernandes (2003, 2005), Saviani (2007, 2008), Tanuri (2000), Silva (2006); and issues relevant to the understanding of the concepts and processes of literacy - Freire (1982, 1989), Soares (2010, 2004, 2002, 2003), Ferreiro and Teberosky (1985), Ferreiro (2010), Kleiman (2007, 2005, 1995), Tfouni (1988 e 1995) and Mortatti (2004, 2006, 2012). From the conducted analyses it was possible to identify three dimensions of knowledge in the Teaching Practice of PIBID, related to the initial training of the literacy teacher, involving the pedagogical knowledge, the disciplinary knowledge, the curricular knowledge and the experiential knowledge, which are: mobilized knowledge; knowledge initially refuted; knowledge (re)established. These dimensions didn't emerge in a linear form, it was formed in a continuum of doubts, contradictions, questions, readings, reflections and dialogues, characterizing a dialectical movement of action-reflection-action. In this process, the mediations and the time occupied a key role for the learning of teaching. Restates the thesis, affirming the importance of teaching practices in the Education Course, as important spaces of teaching, learning and articulation of knowledge for the literacy teacher formation. Emphasized, however, it is not only any kind of practice, but those

proposals that contemplate the many faces of the learning of teaching, in articulation permanent with the teaching knowledge.

Keywords: Initial formation of the literacy teacher. Literacy. Teaching knowledge. Teaching Practice. Relationship between theory and practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Dimensões dos saberes docentes na prática do PIBID.....	119
Quadro 2- Inspirado no diagrama exposto na Tese Movimentos da Professoralidade: A Tessitura da Docência Universitária de Ana Carla Hollweg Powaczuk.....	120
Figura 1.....	141
Figura 2.....	141

LISTA DE SIGLAS

ABE -	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO
ANFOPE -	ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
ANPED –	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
CAPES -	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CONARCFE -	COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR
EEB –	ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
IES –	INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
LDBN -	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC -	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PDE-	PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PIBID –	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
PNE-	PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO
PNAD -	PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS
PPGE -	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PUCRS –	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	19
1.1 HISTÓRIAS VIVIDAS, ESTUDOS, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS... UM CAMINHO PARA A PESQUISA	19
1.2 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	27
1.2.1 As primeiras aproximações	27
1.2.2 Focando o olhar	31
1.2.3 Formação Inicial do Professor Alfabetizador no Curso de Pedagogia: um diálogo com diferentes autores	37
1.2.4 As opções teóricas	37
1.3 A ESTRUTURAÇÃO DOS REGISTROS DA PESQUISA.....	38
2 CAMINHOS TRILHADOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	40
2.1 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE APONTAM AS PESQUISAS DA ÚLTIMA DÉCADA	40
2.1.1 Os estudos do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES sobre a formação de professores alfabetizadores no Curso de Pedagogia	42
2.1.2 Os trabalhos na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd	45
2.2 O CENÁRIO DA PESQUISA: A UNIVERSIDADE, O PIBID, A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA 46	
2.2.1 A Universidade	47
2.2.2 O Curso de Pedagogia e a Universidade	48
2.2.3 O Programa PIBID	50
2.2.4 A Escola de Educação Básica	54
2.2.5 O PIBID, a Universidade e a Escola de Educação Básica: construindo laços	56
2.2.6 As interlocutoras	56
2.3 A ESCOLHA METODOLÓGICA	57
2.3.1 Caracterização do estudo.....	57
2.3.2 Procedimentos e Instrumentos de Pesquisa	59
2.3.3 A análise qualitativa.....	60
2.3.4 Síntese do caminho percorrido	62
3 O APORTE TEÓRICO	65
3.1 CONCEITOS FUNDAMENTAIS	65
3.1.1 SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	65

3.1.2 SABERES DOCENTES.....	67
3.1.3 CONCEITOS, CONCEPÇÕES, METODOLOGIAS E PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO: MARCAS DE DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS	71
3.1.4 A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: UMA POSSIBILIDADE PARA SE PENSAR A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	82
3.1.4.1 <u>A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</u>.....	82
3.1.4.2 <u>INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO</u>.....	85
4 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	87
4.1 IDAS E VINDAS DA TRAJETÓRIA PEDAGÓGICA.....	88
4.1.1 ENSAIOS INTERMITENTES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1827-1890)	89
4.1.2 ESTABELECIMENTO E EXPANSÃO DO PADRÃO DAS ESCOLAS NORMAIS (1890-1932).....	92
4.1.3 ORGANIZAÇÃO DOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO (1932- 1939).....	96
4.1.4 ORGANIZAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E DE LICENCIATURA E CONSOLIDAÇÃO DO MODELO DAS ESCOLAS NORMAIS (1939-1971).....	100
4.1.5 SUBSTITUIÇÃO DA ESCOLA NORMAL PELA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA DE MAGISTÉRIO (1971-1996)	102
4.1.6 ADVENTO DOS INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO E DAS ESCOLAS NORMAIS SUPERIORES (1996-2006)	105
4.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	107
4.2.1 RECONHECENDO DIFERENTES MOMENTOS E CONCEPÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	108
5 A PRÁTICA DE ENSINO NO PROGRAMA PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA - SABERES SOBRE ALFABETIZAÇÃO	117
5.1 SABERES MOBILIZADOS NA AÇÃO DOCENTE	121
5.2 OS SABERES INICIALMENTE REFUTADOS: AS AUSÊNCIAS PERCEBIDAS	133

5.3 A PRÁTICA NO PIBID COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: A ELABORAÇÃO E A REELABORAÇÃO DE SABERES.....	145
---	-----

6 CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA NA PERSPECTIVA DE ENSINO, APRENDIZAGEM E ARTICULAÇÃO DE SABERES SOBRE ALFABETIZAÇÃO	153
REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICES	172
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	173
APÊNDICE 2 QUESTIONÁRIO ÀS ALUNAS BOLSISTAS DA UNISUL.....	174
APÊNDICE 3 QUESTIONÁRIO AOS SUPERVISORES DO PIBID NA ESCOLA .	175
APÊNDICE 4 QUESTIONÁRIO ÀS COORDENADORAS DO PIBID – CURSO DE PEDAGOGIA	176
ANEXOS	177
ANEXO 1 - EXEMPLOS DE PLANEJAMENTO	178
ANEXO 2 - PROJETO: REDESCOBRINDO A LEITURA – APRESENTADO NO ENCONTRO PIBID / OUTUBRO 2012.....	185
ANEXO 3 - FICHA DE REGISTROS DIÁRIOS.....	186
ANEXO 4 - RELATÓRIO DE ATIVIDADES.....	187
ANEXO 5 AVALIAÇÃO SEMESTRAL PIBID.....	188
ANEXO 6 - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....	191

1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

1.1 HISTÓRIAS VIVIDAS, ESTUDOS, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS... UM CAMINHO PARA A PESQUISA

A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro (mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo) (CHAUÍ, 2000, p. 164)

Estou na carreira do Magistério há trinta e um anos, destes, quinze atuando como professora das séries iniciais¹ do ensino fundamental e, nos dezesseis posteriores, como docente nos cursos de formação de professores (Magistério, Pedagogia e Pós-Graduação) e como orientadora pedagógica nas redes pública e privada de ensino.

Início esta história vivida descrevendo os motivos que me impulsionaram a cursar Magistério. Estudava no Colégio de Aplicação da UFRGS, no 2º ano do Ensino Médio, quando resolvi mudar de escola e concretizar essa minha opção, que, certamente, teve a ver com a influência indireta de minha mãe – uma professora apaixonada pela educação – e, também, com as experiências educativas vividas nas escolas onde estudei: Escola Anexa ao Instituto de Educação General Flores da Cunha e Colégio de Aplicação da UFRGS, ambas escolas experimentais.

Recorro à Gatti (1996) para justificar a formação da identidade profissional. Para a autora, a identidade é fruto de interações sociais complexas, respaldadas pela memória individual ou social; é, assim, formada na história de vida, na escolha profissional e na socialização. Ela comenta que a identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho e, no caso do professor, está presente na forma como concebe sua formação e sua atuação profissional.

É com esse olhar que me remeto ao passado e busco na memória o entendimento das minhas escolhas. No curso de magistério, tive o privilégio de conhecer professores maravilhosos. Lembro-me que realizei leituras bastante significativas, incentivadas pelas professoras Liba Kinijnik (professora de Didática) e

¹ Nome dado aos anos iniciais do Ensino Fundamental até a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Marília Celiberti (professora de Fundamentos Psicológicos da Educação), das quais posso citar *Tornar-se Pessoa* e *A Pessoa como Centro*, de Carl Rogers; *Ensinar não é Transmitir*, de Juracy Marques; *Skinner X Rogers*, de Frank Milhollan e Bill E. Forisha e *Prática de Ensino*, de Hans Aebli. Tais leituras traziam reflexões muito importantes acerca da educação e do “ser” professor, permeadas principalmente pelas concepções de aprendizagem humanista de Rogers e ambientalista de Skinner, que compunham o centro das discussões nesse período; de maneira ainda muito sutil, iniciavam-se estudos sobre a teoria de Jean Piaget.

Paralelamente ao curso de Magistério, trabalhei durante um ano num berçário particular que foi meu primeiro contato com crianças pequenas e situações intencionais de aprendizagem. Nesse contexto, aprendi a direcionar meu olhar para a observação atenta, a reconhecer e a executar alguns cuidados básicos relacionados à higiene, saúde e alimentação e a elaborar relatórios sobre o desenvolvimento das crianças. Foi realmente um período de aprendizagens muito significativas, pois foi quando vivenciei efetivamente a prática docente, considerando a inserção no campo profissional. Também destaco alguns autores lidos nesse período: Jean Piaget, Freud, Maria Montessori e Erik Erikson.

Ao final do curso de Magistério, três colegas e eu fomos convidadas para realizar o estágio curricular obrigatório no Colégio de Aplicação: Projeto Alfa. Tratava-se de uma experiência inovadora nessa Escola, coordenada e orientada pela Professora Graciema Pacheco, na qual se estava implantando as séries iniciais no Ensino Fundamental (denominado nesse período de 1º Grau). Tal projeto já entendia a alfabetização como um processo *continuum*. Estagiei numa turma de 2ª série do Ensino Fundamental e, diferente da minha experiência quando criança, em que a estagiária era a *professora titular da turma*, durante o estágio, havia uma professora responsável pelo acompanhamento da nossa experiência inicial de docência.

Essa experiência foi muito significativa para minha vida profissional, pois se constituiu como meu primeiro contato com a pesquisa acadêmica e, também, um período de muitas aprendizagens. Além das orientações da professora da turma e dos professores orientadores, eram promovidos momentos de estudos e de reflexões acerca do planejamento e dos fatos ocorridos no estágio. Discutíamos métodos e processos de alfabetização, a questão da validade, ou não, dos Testes

ABC², a escolha de palavras e textos significativos para serem trabalhados com a turma e, também, a avaliação como processo, com ênfase nos registros descritivos. Foi nesse contexto que tive meu primeiro contato com alguns textos de Paulo Freire, recém chegado do exílio.

Aqui, penso que tive consciência, pela primeira vez, da relação existente entre teoria e prática, provocada pelas experiências vividas no contexto do estágio.

De acordo com Zeichner (1993) e Garcia (1999), a formação inicial é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. É na formação inicial que deve ser assegurada uma preparação compatível às funções profissionais que o professor irá desempenhar, além de habituar os alunos, futuros professores, à prática profissional dos professores de profissão e fazer deles práticos reflexivos (TARDIF, 2002). Portanto, essa etapa formativa ocupa um papel imprescindível no desenvolvimento de conhecimentos e valores que possibilitarão a permanente construção e reconstrução dos saberes docentes.

Concluí, no final de 1980, o curso de Magistério no Instituto de Educação General Flores da Cunha. Em 1982, comecei o curso de Pedagogia na PUCRS e minha trajetória profissional como professora de 1ª a 4ª séries, como professora contratada em caráter temporário.

No curso de Pedagogia, saliento as disciplinas de Fundamentos Psicológicos, de Didática, de Estágio Supervisionado e de Fundamentos Sociológicos como fundamentais na minha formação acadêmica. A disciplina de Fundamentos Psicológicos me oportunizou o primeiro contato com as correntes teóricas do desenvolvimento infantil, especialmente com a teoria de Jean Piaget. Por meio da disciplina de Fundamentos Sociológicos, passei a compreender e a relacionar, de maneira crítica, o contexto educacional com o contexto sócio-histórico-cultural. As disciplinas de Didática e de Prática de Estágio Supervisionado me ajudaram a consolidar algumas ideias e teorias sobre educação e a refletir acerca da minha prática pedagógica.

² Basicamente, os *Testes ABC* verificam nas crianças o nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e da escrita. A partir dos resultados é possível classificar em três grupos gerais, [...] os que, nas condições comuns de ensino possam rapidamente aprender, ou seja, num só semestre letivo; os que normalmente venham a aprender no decurso de todo o ano; e, enfim, as crianças menos amadurecidas, que só lograrão a aquisição da leitura e da escrita, nesse prazo, quando lhes dedicarmos atenção especial, em exercícios preparatórios, em adequadas condições de motivação, ou mesmo com certo trabalho corretivo (LOURENÇO FILHO, 1969. p. 9).

Concluí o curso de Pedagogia no primeiro semestre de 1985, ano em que também fui nomeada como professora efetiva para o Magistério Público do Estado do Rio Grande do Sul.

Nesse período, iniciavam-se estudos sobre a psicogênese da língua escrita, baseados nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky: - era a corrente construtivista dando seus primeiros sinais de vida.

Em 1986, cursei especialização na FAPA, em Orientação Educacional, quando pude entender um pouco mais sobre o desenvolvimento infantil, as dificuldades de aprendizagem e, algo novo, sobre comportamento organizacional.

Sintetizo, aqui, minhas primeiras experiências profissionais. De 1981 a 1989, trabalhei em escolas das redes pública e privada, em Porto Alegre/RS, a maioria delas localizadas na periferia; na região central, trabalhei no Anexo do Instituto de Educação General Flores da Cunha. Durante esses anos, meu foco de trabalho foi quase que exclusivamente com as primeiras e segundas séries, principalmente com a alfabetização. Nesse entremeio, em 1985 (ano em que me casei), trabalhei seis meses em Cachoeira do Sul, como orientadora pedagógica de um projeto denominado “Estudos Contínuos”. Vale ressaltar aqui, que esse projeto propunha estudos contínuos nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental, ou seja, 1ª e 2ª séries, compondo um bloco único de alfabetização com continuidade de conteúdos, mesmo professor e sem repetência na 1ª série. Intensifiquei, nesse período, meus estudos sobre alfabetização.

Minhas experiências como educadora foram bastante diversificadas. Em algumas escolas, deparei - me com profissionais já desesperançosos, que não mais acreditavam que um trabalho pedagógico sério pudesse fazer a diferença para a aprendizagem das crianças. Em outras, como no Anexo do Instituto de Educação General Flores da Cunha, e numa das escolas privadas em que trabalhei, vivi um ambiente de estudo, de reflexão, de novas possibilidades para a nossa prática pedagógica e de credibilidade na educação, ou seja, de formação continuada.

Por motivos familiares, em 1990, iniciei minha vida profissional em Araranguá/SC. Nessa época, a proposta curricular da rede estadual de ensino estava sendo elaborada e se orientava pela concepção histórico-cultural, que tem como seu principal representante Vygotsky. Embora ainda estivesse muito envolvida com os novos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky acerca da construção da leitura e da escrita, comecei, lentamente, a estudar a concepção histórico-cultural.

Como minha base de estudos sobre o desenvolvimento cognitivo era voltada à teoria de Jean Piaget, tive resistência para aceitar essa outra visão de desenvolvimento e aprendizagem. E, nessa perspectiva, faço aqui algumas reflexões que julgo pertinentes para a compreensão de como, enquanto alfabetizadora e orientadora pedagógica, fui trilhando e buscando novos caminhos teórico-metodológicos.

Sob a ótica piagetiana, para que haja determinada aprendizagem, é preciso que o sujeito tenha alcançado certo nível de maturação biológica: sua teoria afirma que as estruturas mentais são marcadas por características específicas e, que acabam por determinar o que o sujeito é capaz de aprender. Outro aspecto contemplado na teoria de desenvolvimento de Jean Piaget se refere ao sujeito cognoscente, ou seja, como aquele responsável por sua aprendizagem, pela construção do seu conhecimento.

O construtivismo foi nomeado, enquanto tal, primeiramente por Piaget, o qual se ocupou, conforme suas reiteradas afirmações, primordialmente do sujeito epistêmico, isto é, de problemáticas ligadas à inteligência. Outrossim, cumpre por em relevo algo extraordinariamente importante - é que, além de Piaget ter estudado apenas um aspecto restrito da produção de conhecimentos (qual seja, repitamos, o das problemáticas intelectuais), Piaget não se ocupou da aprendizagem. Ele utilizou sempre o termo desenvolvimento como fio condutor da produção de conhecimentos. O desenvolvimento, para Piaget, tinha o caráter de uma evolução natural que se daria da interação do sujeito com a realidade, passando por estádios sequenciais de complexidade crescente, dentro do que ele definiu como equilíbrios majorantes.[...], para Piaget, era dado um todo homogêneo para todos os sujeitos humanos o qual, associado a condições inerentes aos sujeitos epistêmicos, levaria a desenvolvimentos previsíveis também para todos. Quando este desenvolvimento não se dava, podia-se imputar ao sujeito ou uma deficiência ou uma defasagem. Esta defasagem poderia se agregar aos sujeitos todos de uma determinada população, como decorrência de atraso desta, tomado como padrão o desenvolvimento ocorrido em sujeitos da Suíça (FREIRE, 1995, p. 166).

Ao estudar a concepção histórico-cultural, observei que ela apontava para outra perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem, diferenciando-se dos paradigmas “botânicos” e “zoológicos”, adotados na pesquisa psicológica para tentar explicar o desenvolvimento infantil. Do ponto de vista de Vygotsky (1984), o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural no qual a pessoa está inserida, constituindo-se de maneira dinâmica e, portanto, dialética.

Vygotsky (1988, 1993, 1998) também afirma que ambiente e organismo determinam-se mutuamente a partir de interações recíprocas. Nesse sentido, a possibilidade de o homem constituir-se como sujeito e apropriar-se do legado

cultural da humanidade vai depender não apenas do desenvolvimento de seu sistema nervoso, mas, principalmente, da qualidade de suas interações com o meio físico e social em que vive. Por meio dessas interações, o homem participa ativamente tanto da construção e transformação do ambiente como de si mesmo. É, portanto, por meio dessa relação dialética com o mundo que o homem se constitui e se desenvolve. Salientam Moretti e Trindade (2000, p. 30), que “há, pois, uma relação recíproca e dialética entre o biológico e o social no processo de constituição e desenvolvimento dos seres humanos”.

É possível perceber, então, que Piaget e Vygotsky divergem quanto às concepções de desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, ambos defendem, mesmo que com enfoques distintos, a importância da interação social para o desenvolvimento.

No que tange ao trabalho com a alfabetização, tais divergências se refletiam, principalmente, nos encaminhamentos metodológicos que daríamos ao ensino da leitura e da escrita. Minhas colegas e eu pouco conseguíamos perceber as diferenças teóricas entre uma concepção e outra, pois ainda nos faltavam fundamentos teóricos.

Entendida, neste período - entre início dos anos de 1980 e final dos anos de 1990, de uma maneira equivocada, a concepção construtivista nos apontava para uma metodologia que direcionava o professor a "aguardar" que o aluno chegasse à determinada hipótese da escrita, ou seja, a um determinado momento do desenvolvimento, para que aí recebesse alguma orientação, pressupondo, dessa maneira, que a aprendizagem só aconteceria se o aluno estivesse pronto para tal.

Em contraponto, a ótica de Vygotsky nos apresentava outra questão: que o aprendizado, quando orientado para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, torna-se ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança, pois não se direciona para um novo estágio, mas sim para os atuais e até anteriores. Por isso, Vygotsky (1989, p. 10) postula que “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.” Daí é possível inferir a necessidade de salientar a importância da qualidade do trabalho pedagógico e o papel fundamental do professor, justamente pela ênfase de que os processos de desenvolvimento recebem contribuições do aprendizado. Logo, não tem sentido esperar que primeiro ocorra o desenvolvimento para que só então seja permitido que a criança aprenda.

Dessa forma, por meio da minha trajetória como professora alfabetizadora, do cotidiano escolar, do dia a dia em sala de aula, ensinando a ler e a escrever, que passei a identificar-me com a concepção histórico-cultural.

Pouco a pouco, fui me destacando entre as colegas como alguém capaz de “auxiliar” no planejamento e na tomada de decisões, nascendo, assim, a identificação com a orientação pedagógica e com a docência em cursos de formação de professores. Assumi, então, a orientação pedagógica da "Pré-Escola" e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da escola. Essa experiência trouxe à tona lembranças muito fortes do Curso de Magistério e da Faculdade de Pedagogia, principalmente aquelas relacionadas aos momentos de orientação individual e coletiva e às reuniões de estudo. Reforço aqui minha percepção e as ideias dos autores acerca de como o(s) processo(s) de formação de cada pessoa apresenta(m) características peculiares, possibilitadas pelos conteúdos das histórias de vida. Sem dúvida, como registra Tardif (2002), esses conteúdos revelam os saberes docentes e suas dimensões temporais como fatores influentes na formação e atuação docente.

No ano de 1994, iniciei meu percurso profissional em cursos de formação de professores. Inicialmente, no curso de Habilitação Magistério e, em 1998, no curso de Pedagogia, como docente das disciplinas de Metodologia de Ensino da Matemática e da Alfabetização e Estágio Curricular Obrigatório. Esse fato gerou a necessidade de aprofundar estudos na área da matemática. Busquei, então, o Mestrado em Educação na UNISUL, desenvolvendo uma pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem da subtração nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente, sobre a elaboração do conceito de subtração na visão dos professores das séries iniciais, na perspectiva histórico-cultural. Os achados da pesquisa indicaram que as dificuldades para aprender e ensinar subtração (e, aí, penso que podemos ampliar essa constatação para outras áreas do conhecimento), tem sua principal origem na falta de conhecimento, por parte do professor, do conceito a ser ensinado. E, numa perspectiva histórico-cultural, se não há domínio do conceito a ser ensinado por parte daquele que, *a priori*, é considerado mais capaz para ensinar, como fazer a mediação para que o aluno atinja níveis mais elevados de desenvolvimento?

Os achados da pesquisa foram se tornando cada vez mais observáveis no meu cotidiano, como professora e orientadora pedagógica, o que me conduziu a ter,

cada vez mais, certeza do quanto é importante a mediação do professor e, sob essa ótica, a qualidade³ da sua formação.

Em 2005, fui contratada como tutora do Centro de Educação a Distância (CEAD)/Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). A experiência como tutora do Curso de Pedagogia a Distância trouxe muitas aprendizagens, pois precisava estudar e aprofundar muitos conteúdos que eram abordados nos cadernos pedagógicos das diferentes disciplinas.

Terminado o contrato com a UDESC, trabalhei dois anos consecutivos como professora, em regime horista, do curso de Pós-Graduação em Séries Iniciais, Educação Infantil e Educação Especial, da ACE, Faculdade de Educação de Joinville, em parceria com a Comunique Center.

Nesse mesmo período, intensifica-se, no Brasil, um movimento voltado à valorização da infância, que provocou uma nova caminhada da Educação Infantil, em nível nacional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais passaram a destacar o cuidar e o educar como uma ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança, com base em concepções que respeitam a realidade e as peculiares da infância.

Muito envolvida com o trabalho na Educação Infantil, lancei-me, em 2008, à seleção para o Doutorado na PUCRS, com a proposta de desenvolver a tese sobre

³ Para a Unesco, “a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo” (Unesco, 2001, p.1). O Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação (MEC, 2009) – que se realizará em 2010 refere-se à qualidade da educação no Eixo II, associando este tema ao da gestão democrática e da avaliação. O documento do MEC aponta um “conjunto de variáveis” que interferem na qualidade da educação e que envolvem questões macroestruturais, como a concentração de renda, a desigualdade social, a garantia do direito à educação, bem como a “organização e a gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização (...). Nesse contexto, a discussão acerca da qualidade da educação suscita a definição do que se entende por educação. Numa visão ampla, ela é entendida como elemento partícipe das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações (....) É fundamental, portanto, não perder de vista que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo” (MEC, 2009, p.30). O debate da qualidade da educação não está separado de outros paradigmas: o paradigma educacional e o paradigma social. Como sustenta Marília Costa Morosini (2009, p.184), “qualidade é um construto imbricado no contexto das sociedades e consequentemente nos paradigmas de interpretação da sociedade”.

os sentidos e as representações do “Cuidar e do Educar” no contexto das escolas públicas e privadas de Educação Infantil.

No decorrer do corrente ano, à medida que cursava as disciplinas do Doutorado e me apropriava de novos conceitos, as lembranças começaram a "falar mais alto". Remeto-me novamente ao passado e procuro achar o fio da meada. Procuro buscar na minha história de vida, na memória, sentido para as minhas opções. Vejo-me como aluna de estagiárias, estagiária, professora dos anos iniciais, professora de futuros professores e orientadora pedagógica. Essas experiências foram-me suscitando inúmeras questões: afinal... Qual era o meu papel como formadora de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil? De que maneira poderia contribuir, como docente, para a formação de um professor de qualidade? Por que os professores não traziam para sua prática os conteúdos trabalhados no curso formador de professores? Ou será que esses conteúdos não se mostravam significativos ao serem desenvolvidos no curso ou, ainda, haviam sido precariamente trabalhados? Por que a dificuldade de os professores pensarem a prática e fazerem a prática de maneira diferente? Qual a razão dessa dicotomia? E, por fim, até onde a formação inicial prepara para a docência? Em que aspectos poderia ser diferente? As lembranças e essas inquietações me conduziram a pensar seriamente acerca do papel do estágio supervisionado e das práticas de ensino na formação inicial do professor, inferindo que esses, embora não sejam os únicos componentes curriculares responsáveis pela formação docente, precisavam ser revistos e tratados de outra maneira.

1.2 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

1.2.1 As primeiras aproximações

Seguindo minha história profissional, trabalhando com orientação pedagógica de escolas da rede pública estadual na GERED, acompanhei, de perto, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Nesse contexto, percebia as dificuldades dos professores para alfabetizar, dos alunos para aprender a ler e escrever, os inúmeros equívocos teórico-metodológicos, aspectos esses que contribuía para os baixos índices de

desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da nossa região (Sul de Santa Catarina).

É sabido que uma das principais metas estabelecida pelo Plano Nacional de Educação para a última década foi a garantia de acesso e permanência das crianças de seis a quatorze anos na escola. Segundo o Ministério da Educação, esse objetivo foi praticamente atingido e o desafio agora está centrado na qualidade da Educação Básica, basicamente na forma de como atingi-la. Destacam-se, então, algumas iniciativas importantes do Governo Federal, como: a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração; as tentativas de correção das distorções idade/ciclo/série; a reorganização dos tempos e espaços escolares; a avaliação de desempenho dos alunos (Prova Brasil e Provinha Brasil); a definição de novas orientações curriculares para o Ensino Fundamental e, recentemente, o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Além disso, constata-se que os desafios presentes nos processos de alfabetização e de formação docente têm sido amplamente revisitados e discutidos nas últimas décadas.

No entanto, apesar dos esforços empreendidos, ainda nos deparamos com baixos índices de desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, especialmente no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita. Parece, então, que algumas questões permanecem sem respostas: quais as possíveis causas do fracasso do processo de alfabetização no Brasil? Por que nossas estatísticas sobre o analfabetismo (e também sobre o baixo desempenho escolar nos primeiros ciclos do ensino fundamental) insistem em nos revelar números tão incômodos? Qual a responsabilidade que cabe ao educador, aos métodos, aos materiais didáticos, à escola, à universidade e à própria sociedade em relação a isso? Por que os investimentos do Ministério da Educação não estão repercutindo efetivamente na superação do analfabetismo no Brasil?

Infelizmente, a questão do analfabetismo no Brasil constitui-se como um problema de uma longa história no país. Almeida (1993, p. 37 e p. 65) comenta, em sua obra “História da instrução pública no Brasil (1500-1889)”, dois fatos importantes para compreender o contexto sócio-educacional do país nesse período: o primeiro, de que, no Brasil colonial, "havia um grande número de negociantes ricos que não sabiam ler", e o segundo, sobre um problema ainda atual – os baixos salários dos professores - que impediam a contratação de pessoal qualificado e levavam ao

"afastamento natural das pessoas inteligentes de uma função mal remunerada e que não encontra na opinião pública a consideração a que tem direito."

Atualmente, o Brasil ainda enfrenta insistentemente o problema do analfabetismo. O fato é que nosso país possui um número significativo de indivíduos que ainda não adquiriram o saber necessário para atender às exigências de uma sociedade letrada. Ao final do século XX, foi possível constatar que a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais diminuiu ininterruptamente, saindo de um patamar de 65,3%, em 1900, para chegar a 13,6% em 2000.

Contudo, como já nos alertava Anísio Teixeira (1971) em um trabalho publicado em 1953, não basta a queda da taxa de analfabetismo, é fundamental a sua redução em números absolutos. E, nesse aspecto, muito ainda havia a ser feito. Como dado positivo, tem-se o fato de que, na década de 1980, reverteu-se o crescimento constante do número de analfabetos e, como dado negativo, o de que em 2000 havia um número maior de analfabetos que aquele existente em 1960 e, quase duas vezes e meia, o que havia no início do século XX. Nesse contexto, os altos índices de analfabetismo no Brasil eram consequência, principalmente, da falta de oportunidade de acesso à escola.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – a pesquisa Pnad 2011 - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios -, aponta para a queda de 1% na taxa de analfabetismo das pessoas com dez anos ou mais de idade em relação ao índice de 2009. O número agora é de 7,9% dessa população.

Os números divulgados em 21 de setembro de 2012 demonstram que entre os jovens de 10 a 14 anos, 1,9% é analfabeto. Com 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo é de 8,6% - o que representa 12,9 milhões de brasileiros.

O Nordeste é a região com os piores resultados em todas as faixas etárias. Ali, 15,3% da população com mais de 10 anos não sabe ler nem escrever. Se considerados apenas aqueles com mais de 25 anos, o índice chega a 21,3%. Na região Norte, o analfabetismo entre os maiores de 10 anos é de 9,2%.

Na região Sudeste, a taxa de analfabetismo é de 4,4% entre a população com mais de dez anos de idade. Quando considerados os jovens entre 15 e 17 anos, o índice chega a 0,8%.

Embora ainda haja um alto índice de analfabetismo, principalmente nas regiões norte e nordeste, os diversos programas governamentais dos últimos anos,

voltados à alfabetização e à oferta de vagas nas escolas públicas, têm contribuído para a diminuição desse índice (Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 21 dez. 2012).

No entanto, vale trazer aqui a crítica de Azevedo (1997, p. 38), que afirma que "a infância brasileira vem sendo, há muito tempo, analfabetizada pela escola," ou seja, passa pela escola sem aprender. Essa realidade vem despertando inúmeras pesquisas, realizadas nas últimas quatro décadas, que buscam compreender o fracasso na alfabetização escolar.

Numa tentativa de verificar a compreensão leitora dos alunos matriculados na Educação Básica a partir de 1990, passa a ser realizado no Brasil o exame amostral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb⁴), denominado a partir de 2005, por meio da Portaria Ministerial nº 931, de Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Esse sistema é, atualmente, composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que é amostral, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) - mais conhecida como 'Provinha Brasil' - nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e 'Prova Brasil', nos anos finais do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

As avaliações do Saeb levantam informações a respeito da realidade educacional brasileira, especificamente por regiões e redes de ensino (pública e privada), nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

Para o MEC, a Prova Brasil não tem por objetivo avaliar o aluno, mas o sistema educacional de ensino, possibilitando-lhe mapear as escolas que precisam de ajuda para, assim, saber onde precisa investir e qualificar melhor os professores e saber quais municípios necessitam de assessoria.

Em 2003, o Saeb apresentou os seguintes resultados na avaliação da compreensão leitora de alunos do Ensino Fundamental e Médio: na quarta série, a

⁴Desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC), o Saeb é a primeira iniciativa brasileira, em âmbito nacional, no sentido de conhecer mais profundamente o nosso sistema educacional. Além de coletar dados sobre a qualidade da educação no País, procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe. (Disponível em: <www.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristicas.htm>. Acesso em 6 out.2010).

compreensão leitora de 18,7% dos estudantes foi avaliada como muito crítica pelos critérios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). Em 36,7% das provas, o resultado foi avaliado como crítico; em 39,7%, como intermediário. Somente 4,8% dos alunos obtiveram resultado adequado. Na oitava série do Ensino Fundamental, os dados não foram muito diferentes. Muito crítico: 4,8%; crítico: 22%; intermediário: 63,8%; e adequado: 9,3%. Na conclusão do Ensino Médio, esses dados foram, respectivamente, 3,9%, 34,7%, 55,2% e 6,2%. Em síntese, nas três séries que diplomam nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica, menos de 10% dos alunos apresentaram um nível adequado de compreensão leitora.

Os resultados dos anos seguintes, já com a aplicação da Prova Brasil, não mostraram avanços significativos. Em 2005, na quarta série do Ensino Fundamental, somente 43% do universo pesquisado atingiu uma proficiência média no exame. Já na oitava série do Ensino Fundamental, o percentual foi de 57,9% e, no terceiro ano do Ensino Médio, 64%. Esses resultados precários apontados são confirmados por outros obtidos em levantamentos demográficos oficiais. Por isso, a avaliação do Saeb vem revelando, o baixo índice de desenvolvimento da Educação Básica no Brasil.

1.2.2 Focando o olhar

De acordo com o MEC, numa outra tentativa de superação do fracasso da alfabetização, foi aprovada, em 6 de fevereiro de 2006, a lei nº 11.274, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

No documento do MEC (2006), o ingresso das crianças com seis anos no Ensino Fundamental visa garantir um maior período de vivência escolar, ampliando as possibilidades de aprendizado. Para tanto, segundo as orientações do MEC (2006), era fundamental que os sistemas de ensino revissem suas concepções e práticas de alfabetização, problematizassem os tempos e espaços escolares, fizessem reflexões sobre a infância e reorganizassem o espaço educativo no seu conjunto, nos nove anos de trabalho escolar.

Porém, para ilustrar a situação específica da implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Estado de Santa Catarina, um dos fatos que instigou este estudo, retomo a legislação:

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394, 20/12/96, aponta para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos.
- A lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, ao aprovar o Plano Nacional de Educação, estabelece o Ensino Fundamental de nove anos, tornando-se meta para a educação nacional.
- Em 16/05/05, a lei nº 11.114 estabeleceu a obrigatoriedade do ingresso aos seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos.
- A lei nº 11.274, 06/02/06, alterando a redação de artigos da lei nº 9.394/96, dispõe sobre a educação de nove anos para o Ensino Fundamental, resguardando o prazo até 2010.
- Em âmbito estadual, o Decreto nº 4.804, de 25/10/06, dispõe sobre a implantação do Ensino Fundamental, com ingresso de crianças na 1ª série aos seis anos de idade completos até 1º de março do ano letivo em curso.

Em Santa Catarina, a obrigatoriedade do ingresso aos seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos, a partir do estabelecido na lei nº 11.114, de 16/05/05, foi vivida de maneiras muito diversas pelos sistemas de ensino. Alguns municípios acolheram a obrigatoriedade já implantando a matriz curricular de nove anos, outros permaneceram na matriz de oito anos. As escolas privadas, contrariando o que diz a lei no que se refere à garantia da terminalidade, ou seja, ao direito de o aluno terminar seus estudos na matriz curricular onde iniciou sua vida escolar, simplesmente alterou a nomenclatura das séries e avançou um ano. Assim, a 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos passou a se chamar de 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos. A rede estadual, por sua vez, manteve a nomenclatura *série*, acolheu as crianças de seis anos, mas permaneceu até 2007 com a matriz de oito anos, sem implantar em 2006 o Ensino Fundamental de nove anos.

Essas diferentes maneiras e tempos de implantação do Ensino Fundamental de nove anos acabaram por causar muitas confusões e prejuízos aos alunos, no que se refere ao conteúdo a ser ensinado em cada série ou ano e, também, em caso de transferências, em que matricular o aluno que migrava de uma matriz para outra, da matriz do Ensino Fundamental de oito anos para o Ensino Fundamental de nove anos e vice-versa.

O que parece mais sério, ainda, é o fato de que, como o Estado de Santa Catarina acolheu em 2006 as crianças de seis anos, mas permaneceu até 2007 com a matriz de oito anos, a maioria dessas crianças não teve um ensino adequado e, conseqüentemente, podem não ter aprendido a ler em tempo hábil.

Numa tentativa de corrigir as distorções vividas nos diferentes sistemas de educação (federal, estadual, municipal, privado), em 2009, são retomadas as Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, por meio do Parecer CEB nº 22/2009, que altera, principalmente, a data corte de ingresso no Ensino Fundamental e o tratamento diferenciado às crianças que já frequentaram dois anos de Pré-Escola. Tal parecer traz as seguintes orientações:

- Art. 1º Os entes federados, as escolas e as famílias devem garantir o atendimento do direito público subjetivo das crianças com 6 (seis) anos de idade, matriculando-as e mantendo-as em escolas de Ensino Fundamental, nos termos da lei nº 11.274/2006.

- Art. 2º Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter 6(seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer matrícula.

- Art. 3º As crianças que completarem 6 (seis) anos de idade após a data definida no artigo 2º deverão ser matriculadas na Pré-Escola.

- Art. 4º Os sistemas de ensino definirão providências complementares de adequação às normas desta Resolução em relação às crianças matriculadas no Ensino Fundamental de 8 (oito) anos ou de 9 (nove) anos no período de transição definido pela lei nº 11.274/2006 como prazo legal de implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

§ 1º As escolas de Ensino Fundamental e seus respectivos sistemas de ensino que matricularam crianças que completaram 6 (seis) anos de idade após a data em que se iniciou o ano letivo devem, em caráter excepcional, dar prosseguimento ao percurso educacional dessas crianças, adotando medidas especiais de acompanhamento e avaliação do seu desenvolvimento global.

§ 2º As crianças de 5 (cinco) anos de idade, independente do mês do seu aniversário, que no seu percurso educacional estiveram matriculadas e frequentaram por mais de 2 (dois) anos a Pré-Escola poderão, em caráter excepcional, no ano de 2010, prosseguir no seu percurso para o Ensino Fundamental.

- Art. 5º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

A partir disso, fica evidente o quanto foi e está sendo confusa a implantação Ensino Fundamental de nove anos.

No que tange às orientações pedagógicas, o MEC enfatiza dois conceitos fundamentais que devem ser considerados ao longo dos anos de escolaridade, principalmente nos Anos Iniciais: a alfabetização e o letramento. Daí surgem alguns questionamentos: Afinal, o que é ser alfabetizado? O que é ser letrado? Processos idênticos? Diferentes? Complementares?

Devido à obrigatoriedade do ingresso das crianças com seis anos na 1ª série do Ensino Fundamental, idade que até então era atendida na Educação Infantil, outra relevante questão ganhou espaço nas discussões acadêmicas e nas escolas: a ênfase na importância da ludicidade no período de alfabetização.

Além dessa, outras questões também emergem: qual o currículo deveria ser oferecido a essas crianças? Qual a concepção de infância, lúdico, alfabetização e letramento os professores possuem? Quais as concepções estão presentes em suas práticas? Tais dúvidas geraram muita ansiedade e desconforto, principalmente às escolas e aos professores, que perdidos, sem orientação, sem espaço e materiais adequados, depararam-se perante uma dura realidade a enfrentar.

É bem verdade que a implantação de mais um ano no Ensino Fundamental já havia sido apontada pela lei nº 9.394, 20/12/96, passando a ser meta para a educação nacional, a partir da lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação. No entanto, essa discussão não chegava às escolas, aos professores, restringindo-se, no máximo, aos órgãos responsáveis pela educação e à Academia, repetindo novamente as mesmas características de reformas educacionais anteriores.

Retomando o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos na rede pública estadual do Estado de Santa Catarina, hoje, no seu sétimo ano de implantação da obrigatoriedade do ingresso com seis anos no Ensino Fundamental e no quinto ano da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, é possível apontar dramáticas consequências. Nesse percurso, os equívocos já citados traduzem-se no fracasso escolar, na aprovação automática e na não aprendizagem, principalmente da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tal fato fica evidente nas avaliações do Saeb, principalmente com a aplicação da Prova Brasil, o que nos leva a pensar seriamente sobre a necessidade de mudanças na estrutura do sistema educacional brasileiro e nas Políticas Públicas da Educação, na responsabilidade e no compromisso de nossos governantes com o povo brasileiro e, nesse conjunto, sobre a necessidade de melhoria na qualidade da formação do professor.

Passei a me questionar, então, sobre as prováveis causas do fracasso do processo de alfabetização no Brasil. Por que nossas estatísticas sobre o analfabetismo - e sobre o baixo desempenho escolar nos primeiros ciclos do ensino fundamental - insistem em nos revelar números tão incômodos? Qual a

responsabilidade cabe ao educador, aos métodos, aos materiais didáticos, à escola, à universidade e à própria sociedade em relação a isso?

Em meio a esse contexto, uma das escolas com baixo índice de desenvolvimento da Educação Básica, localizada na região onde morava, foi contemplada com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID⁵. Vislumbrei, então, na implantação desse programa (PIBID), algumas possibilidades de respostas para minhas inquietações, uma vez que a proposta do PIBID contemplava prática de ensino, pesquisa e extensão. Vale ressaltar que embora o PIBID não seja uma **prática de ensino obrigatória**⁶ como as práticas e os estágios previstos no currículo do curso de Pedagogia, o programa visa à elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de Educação Superior, bem como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação. Assim, além de promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica, esse programa tem a intenção de proporcionar ao aluno da graduação a vivência da prática pedagógica, num contexto real de aprendizagem da docência, desmistificando o estágio, muitas vezes, vivido como uma “brincadeira de faz-de-conta”. Pareceu-me uma experiência única e com grandes possibilidades de êxito.

Destaco, pois, que minhas experiências profissionais como professora das séries iniciais, de universidade e como orientadora pedagógica, me conduziram a acreditar que, nessa busca pela melhoria na qualidade da formação do professor,

⁵ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado com a finalidade de valorizar o Magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições municipais públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior [...] Um dos objetivos do PIBID é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior. Assim como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica. O programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Além de incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. Disponível em: <www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>. Acesso em: 7 set. 2010.

⁶ Segundo a RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, no seu Art. 1º, a carga horária será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos no mínimo 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.

encontrava-se a necessidade de se investir mais na **relação teoria/prática**, que, de acordo com as orientações legais, materializa-se, organicamente, nos estágios curriculares obrigatórios, nas práticas de ensino, nos trabalhos de monitoria, ou seja, em todas as situações propostas no currículo do curso de Pedagogia que envolvem a prática pedagógica.

Inserida nessa realidade, outras perguntas emergiram: qual a responsabilidade que cabe ao professor alfabetizador, à sua prática pedagógica em relação às dificuldades para alfabetizar e os alunos para aprender a ler e a escrever? Qual a influência da formação inicial em nível superior para a aprendizagem da docência? É preciso repensar as propostas de ensino na universidade? Que encaminhamentos poderiam ser feitos para promover uma melhor articulação entre teoria e prática?

Pensando nessa perspectiva, sem querer ter uma visão reducionista acerca da problemática da alfabetização no Brasil, acredito que a superação desses desafios depende, inclusive, da formação inicial do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que atualmente acontece, preferencialmente, nos cursos de Pedagogia, foco deste estudo.

De posse dessas reflexões, esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós – Graduação – nível de Doutorado em Educação, da PUCRS, na linha Formação, Políticas e Práticas em Educação, tem como **objeto de estudo** “a relevância da prática de ensino na e para a formação inicial do professor dos Anos Iniciais, no Curso de Pedagogia, com ênfase na alfabetização”. E, como **problema**: Em que condições a prática se revela como efetivo espaço de aprendizagem e articulação de saberes na e para a formação inicial do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia?

O processo de questionamento foi basilar para o delineamento do caminho a ser percorrido e foi orientado pelas seguintes **questões de pesquisa**:

- Toda a prática de ensino pode ser considerada um espaço de ensino e de aprendizagem da docência?
- Em que condições a prática de ensino se revela como efetivo espaço de aprendizagem da docência?
- Como os saberes sobre alfabetização se manifestam na prática docente das professoras-bolsistas do PIBID?

- Como é realizada a articulação entre as orientações teórico-metodológicas da universidade sobre alfabetização e a prática docente vivida pelas bolsistas do PIBID? Como esses elementos se relacionam?
- Como os professores-bolsistas se manifestam acerca dos saberes teórico-metodológicos da alfabetização e sua relação com a experiência de Prática de Ensino – PIBID?

Como **tese**, “acredito na relevância da prática de ensino - por meio do Programa PIBID, como importante espaço de ensino, de aprendizagem e de articulação de saberes na e para a formação inicial do professor dos Anos Iniciais, no Curso de Pedagogia, com ênfase na alfabetização”.

1.2.3 Formação Inicial do Professor Alfabetizador no Curso de Pedagogia: um diálogo com diferentes autores

Na busca de compreensão das questões que orientaram este trabalho, o primeiro passo foi verificar o que já havia sido produzido nos últimos dez anos sobre a Formação Inicial do Professor Alfabetizador no Curso de Pedagogia, seguida de uma cuidadosa busca de referenciais teóricas que pudessem contribuir para o estudo.

Ao iniciar essa busca, percebi que era bastante recorrente nos diversos espaços de debates do cenário da educação brasileira a temática “Formação Inicial de Professores no Curso de Pedagogia”. Todavia, encontrei poucas pesquisas que tinham como objetivo o estudo da formação inicial do professor alfabetizador, achado esse que, para mim, sinalizou e justificou, de forma mais intensa, a necessidade e a relevância de novas produções na área.

1.2.4 As opções teóricas

Frente às inúmeras opções teóricas, selecionei aquelas que mais se aproximavam daquilo que acredito e defendo em educação como também do meu objeto de pesquisa.

Como substrato teórico desta pesquisa, apoiei-me na concepção histórico-cultural que tem Vygotsky (1984, 1987, 1988, 1989, 1993, 1998) como seu principal

representante e, cuja origem encontra-se no materialismo dialético (MARX e ENGELS, 2007; MARX, 1844), aliando essa abordagem a outros autores que têm como objeto de estudo a formação de professores e as questões pertinentes à compreensão dos processos de alfabetização.

No âmbito da formação de professores, amparo-me nos estudos desenvolvidos por Marcelo García (1999), Nóvoa (1995), Tardif (2002, 2005, 2007), Tardif e Lessard (2005), Pimenta (2010), Pimenta e Lima (2010) e Fernandes (2003, 2005), tendo em vista que os mesmos compreendem a prática pedagógica do professor como mobilizadora dos saberes profissionais, construídos e reconstruídos durante a sua trajetória profissional. Em seus estudos, resgatam o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação num contexto, entendendo que ela é um processo multifacetado.

Especificamente, em relação aos saberes docentes, busco apoio em Tardif e Lessard (2002, 2005).

No que tange à relação teoria e prática, este estudo está pautado em Fernandes (2003, 2005), Freire (1982, 1983, 1987, 1989, 1992, 2002), Pimenta (2010), Pimenta e Lima (2010), Vygotsky, entre outros.

Para descrever como foi entendida e conduzida a formação de professores ao longo da história da educação brasileira, amparo-me na Legislação, que determina e orienta a Educação Nacional, em Saviani (2007, 2008), Tanuri (2000), Silva (2006).

Quanto às especificidades do processo de alfabetização, trago as concepções e contribuições de Freire (1982, 1989), Soares (2010, 2004, 2002, 2003), Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (2010), Kleiman (2007, 2005, 1995), Tfouni (1988 e 1995), Mortatti (2004, 2006, 2009, 2011a, 2011b, 2012).

Em Vygotsky (1984, 1987, 1988, 1989, 1993, 1998), os conceitos de mediação e interação, os quais precisei buscar ao iniciar o processo de mapeamento dos dados colhidos.

1.3 A ESTRUTURAÇÃO DOS REGISTROS DA PESQUISA

Para melhor estruturação do estudo e visando contemplar os conteúdos essenciais para a abordagem do tema, o referido projeto de pesquisa apresenta-se dividido em cinco capítulos. No primeiro, denominado “Histórias vividas, estudos, reflexões e experiências compartilhadas... Um caminho para a pesquisa”,

contextualizo o tema, apresentando minha trajetória profissional e minhas inquietações geradas nesse percurso, descrevo a construção do objeto de pesquisa, apresento alguns autores que contribuíram para o processo de compreensão da problemática em questão, o problema, as questões de pesquisa e anuncio a Tese. No segundo, trago um breve estado do conhecimento, abordando os achados referentes à formação de professores alfabetizadores no curso de Pedagogia nos estudos contemplados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e nos trabalhos apresentados na ANPED, no período de 2000 a 2009; o cenário da pesquisa e suas interlocutoras; e a maneira como este estudo foi conduzido metodologicamente. “O aporte teórico”, título do terceiro capítulo, apresenta os conceitos fundamentais que permearam este estudo, quais sejam: formação inicial de professores; saberes docentes; relação teoria e prática; linguagem, mediação e interação na perspectiva histórico-cultural; alfabetização. O quarto capítulo, “O processo de formação de professores no Brasil”, aborda como o processo pedagógico foi visto e pensado nos diferentes períodos históricos da formação de professores no Brasil, nos séculos XIX, XX, até os dias atuais, descrevendo e analisando, também, como as práticas de ensino e o estágio supervisionado, como componentes curriculares obrigatórios, se fizeram e se fazem presentes nos cursos de formação de professores. Em sequência, o quinto capítulo apresenta, discute e analisa os achados da pesquisa. E, por fim, são expostas as considerações acerca do estudo, entendidas como relevantes, por sinalizarem algumas contribuições à formação inicial do professor alfabetizador no Curso de Pedagogia.

2 CAMINHOS TRILHADOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

[...] Só devassamos o mistério na medida em que o encontramos no cotidiano.
(WALTER, 1985, p.33).

O principal objetivo deste capítulo consiste em permitir que o leitor entenda a trajetória percorrida para o desenvolvimento do estudo, bem como a construção teórico-metodológica. Portanto, neste capítulo, apresento: um breve estado do conhecimento, abordando os achados referentes à formação de professores alfabetizadores no curso de Pedagogia nos estudos contemplados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e nos trabalhos apresentados na ANPED, ambos no período de 2000 a 2009; o cenário da pesquisa e suas interlocutoras; e a maneira como este estudo foi conduzido metodologicamente.

2.1 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE APONTAM AS PESQUISAS DA ÚLTIMA DÉCADA

Retomando minha trajetória profissional como professora alfabetizadora e orientadora pedagógica de escolas da rede pública estadual, como já mencionei anteriormente, convivi com os baixos resultados do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) da região sul de Santa Catarina e acompanhei as dificuldades dos professores para alfabetizar e as dificuldades dos alunos para aprender a ler e a escrever.

Inserida nessa realidade, muitas questões emergiram, uma delas se referia à compreensão da dimensão da responsabilidade que cabe ao professor alfabetizador, à sua prática pedagógica e, também, à sua formação inicial em nível superior em relação às dificuldades para alfabetizar e os alunos para aprender a ler e a escrever.

Entendendo que a formação inicial exerce forte influência na prática docente, senti necessidade de buscar referenciais atuais que auxiliassem na identificação do que já foi produzido em relação ao tema em questão, ou seja, buscar conhecer os avanços, os retrocessos, as situações emergentes e silenciadas, outras perspectivas de pesquisa e novos rumos empreendidos sobre a formação inicial do professor alfabetizador no Curso de Pedagogia.

Nessa busca, percebi que era bastante recorrente, nos diversos espaços de debates do cenário da educação brasileira, a temática “formação inicial de professores”, no curso de Pedagogia, no entanto, a partir das buscas iniciais de pesquisas que versassem sobre esse tema, verifiquei que ainda eram poucos os trabalhos que objetivavam estudar a formação inicial do professor alfabetizador.

Nesse sentido, esta seção, que ora apresento, tem por objetivo destacar o estado do conhecimento⁷ das produções científicas relacionadas à formação inicial do professor alfabetizador no Curso de Pedagogia: o que é ensinado nos cursos de Pedagogia? Que concepções de ensino, aprendizagem e de alfabetização se evidenciam? Qual a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação inicial do professor alfabetizador?

Para a descrição e pequena análise dos referenciais encontrados, apresento, inicialmente, a metodologia usada nessa busca e, em seguida, alguns aspectos comuns aos trabalhos, analisando-os segundo a categoria que os identificam. Tendo em vista o tipo de estudo, ou seja, a elaboração de uma Tese de Doutorado, optei por realizar as buscas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e, também, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, analisando trabalhos realizados pelos grupos de trabalho "Formação de Professores - GT8 e GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita", nos últimos dez anos. Adotei, como filtros de pesquisa, o estabelecimento do período que seria garimpado e, em segundo, estudos que trouxessem como palavras-chave: formação docente ou formação inicial do professor alfabetizador; Curso de Pedagogia.

⁷ Entende-se por estado do conhecimento o acesso ao conhecimento já existente, aos conceitos e princípios fundantes que já estão estabelecidos, ou seja, a produção de conhecimento que tem início tendo por base a busca de informações sobre aquilo que já foi produzido anteriormente. Nesse sentido, Morosini (2006, p.15), quando faz alusão às contribuições de Stoleroff e Patrício (1995), coloca que os autores “identificam como componentes do trabalho científico a leitura e reflexão, a elaboração e coordenação de projetos, a realização de investigação e a redação de artigos, relatórios, livros científicos”. Reforçando a visão dos autores, Vieira Pinto (1969) nos diz que a elaboração de um trabalho acadêmico necessita de um rigor epistemológico e ético, que precisa transcender a exigência formal necessária de seus processos normativos e produzir um sentido que seja justificado pela finalidade ético-existencial de quem o produz e a que/quem se destina. Portanto, essa compreensão exige uma leitura do campo em estudo.

Em relação ao período escolhido, a opção por essa divisão cronológica - 2000 a 2009⁸ - se deu devido a alguns fatos que considero marcantes na trajetória histórica do ensino fundamental: a política do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e a obrigatoriedade do ingresso com seis anos, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos a partir de 2006, com a Lei nº 11.274.

Partindo de uma “leitura flutuante” dos resumos dos trabalhos apresentados nos últimos dez anos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, procurei identificar: o(s) objetivo(s), a metodologia utilizada e as contribuições das pesquisas para a problemática em questão.

2.1.1 Os estudos do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES sobre a formação de professores alfabetizadores no Curso de Pedagogia

No período de 2000 a 2009, foram encontrados um total de 33 (trinta e três) trabalhos, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que versavam sobre a formação do professor alfabetizador, sendo 29 teses e quatro dissertações. Entre esses trabalhos, destacam-se apenas 4 (quatro) teses e 2 (duas) dissertações, que tinham como enfoque a formação inicial do professor alfabetizador no curso de Pedagogia, quais sejam:

- COSTALONGA, Elida Maria Fiorot. *Formação universitária de professores para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir dos discursos didático- formadores* 01/09/2006 - TESE.
- PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. *A educação (sócio)linguística no processo de formação de professores do ensino fundamental*. 01/02/2008 - TESE.

⁸ Tenho consciência que outros estudos já foram e ainda estão sendo realizados acerca da formação inicial do professor alfabetizador. No entanto, devido a minha indisponibilidade de tempo, não pude contemplá-los nesta pesquisa.

- ARAUJO, Jacyene Melo de Oliveira. *A Formação do Professor Alfabetizador em Cursos de Pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas*. 01/07/2008 - TESE.
- NOGUEIRA, Kely Cristina. *As Concepções de Alfabetização e Letramento nos Discursos e nas Práticas de Professoras Alfabetizadoras: um estudo de caso em uma Escola Municipal de Belo Horizonte*. 01/02/2009 - TESE.
- VILELA, Ana Lúcia Nunes da Cunha. *As concepções de alfabetização no curso de pedagogia da UFMS: implicações para a prática pedagógica*. 01/03/2000 - DISSERTAÇÃO.
- FERREIRA, Ângela Maria Liberalquino. *Formação de alfabetizadores no Estado de Rondônia: uma contribuição da linguística aplicada ao ensino/aprendizagem de línguas*. 01/04/2003 - DISSERTAÇÃO.

Das pesquisas analisadas, em relação à caracterização do estudo, todos são de abordagem qualitativa, sendo 5 (cinco) estudos de caso e (1) um de natureza etnográfica.

No que diz respeito à análise dos dados colhidos, a maioria dos autores utilizou como referência, a análise de conteúdo de Laurence Bardin.

Quanto aos objetivos dos trabalhos, 3 (três) deles investigaram o tratamento dado ao ensino da língua escrita no curso de Pedagogia, 2 (dois) investigaram as concepções e os pressupostos teóricos e metodológicos que permeavam a formação inicial do professor alfabetizador e 1 (um) buscou identificar as contribuições e lacunas na formação do pedagogo alfabetizador.

“Formação universitária de professores para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir dos discursos didático-formadores”, de Elida Maria Fiorot Costalonga, aponta que há uma predominância nos discursos formadores em fazer crer aos professores que a psicogênese da linguagem escrita é a teoria que lhes permite “acompanhar a escrita da criança [...] e fazer intervenções adequadas, desconsiderando a multidimensionalidade do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, pelas crianças”.

“A educação (sócio)linguística no processo de formação de professores do ensino fundamental”, de Ana Dilma de Almeida Pereira, investiga as contribuições da (sócio)linguística no processo de formação de professores do Ensino Fundamental e destaca como eixos sustentadores de qualquer processo de formação de professores responsáveis pela educação (sócio)linguística as contribuições mais recentes da (sócio)linguística, dos novos estudos de letramento e da etnografia.

“Formação de alfabetizadores no Estado de Rondônia: uma contribuição da linguística aplicada ao ensino/aprendizagem de línguas”, de Ângela Maria Liberalquino Ferreira, oferece contribuições da linguística aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas para formação inicial de professores que irão atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental no Estado de Rondônia, em consonância com os objetivos da educação nacional. Discute as competências necessárias ao alfabetizador e o tipo de formação que está sendo ou pode ser oferecida nos cursos de pedagogia de Rondônia. Com base nos resultados dos estudos desenvolvidos no decorrer desta investigação científica, são apresentadas sugestões para uma formação inicial de melhor qualidade para os alfabetizadores.

As pesquisas “As Concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma Escola Municipal de Belo Horizonte”, de Kely Cristina Nogueira, e “As concepções de alfabetização no curso de pedagogia da UFMS: implicações para a prática pedagógica”, de Ana Lúcia Nunes da Cunha, tiveram como foco de estudo a compreensão das concepções e dos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentavam as práticas de alfabetização, estabelecendo relações com as ações e os processos de formação inicial. O primeiro lança, também, um olhar para a formação continuada e em serviço dos professores. Os resultados desses estudos evidenciaram que a prática de alfabetização e de letramento pode ocorrer de modo integrado, ou não, e que atividades específicas voltadas para a apropriação do sistema de escrita, ou seja, aquelas que possibilitam a análise da microestrutura da língua, nem sempre podem se sustentar nos textos disponibilizados em sala de aula. Os discursos dos professores convergem para a construção dos conceitos de alfabetização e de letramento, mas, numa análise mais ampla, tanto um trabalho como outro destaca que as concepções de alfabetização presentes nas práticas têm

sustentação na experiência profissional junto com os colegas de trabalho e professores mais experientes, no interior da escola, ancorados em pressupostos empiristas/associacionistas. O discurso das professoras realça, também, que muitas das suas práticas pedagógicas são orientadas pela intuição, a qual se torna constitutiva do exercício da profissão. O modo como fazem referência à intuição permite reconhecer que esta representa as subjetividades delas ou um modo de legitimar o próprio fazer pedagógico.

“A formação do professor alfabetizador em Cursos de Pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas”, de Jacylene Melo de Oliveira Araujo, aponta que, apesar das inúmeras contribuições do Curso de Pedagogia para a formação do professor alfabetizador, há necessidade de uma revisão das propostas curriculares desse curso, chamando a atenção para a importância de uma proposta curricular de formação mais voltada para o processo de alfabetização/ letramento e para a inclusão social.

2.1.2 Os trabalhos na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd

Com relação às pesquisas apresentadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2000 a 2009, nos Grupos de Trabalho "GT8 – Formação de Professores" e " GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita", foi encontrado apenas 1 (um) trabalho que versava sobre a formação inicial do professor: FERNANDES, Sônia Regina de Souza. A Experiência da Formação da *Formação de Professores: Um Olhar a Partir da Reflexão da Professora Alfabetizadora*. UNIPLAC. 25ª Reunião da ANPEd,GT8, 2005.

O estudo parte da observação e reflexão das dificuldades que as alunas-professoras expressavam ao estabelecer relações entre as teorias aprendidas e a prática pedagógica. Tem como objeto de estudo os saberes docentes construídos em práticas pedagógicas de alfabetização de crianças e sua relação com a formação docente. Para tanto, se constituíram as seguintes questões de pesquisa: a) que reflexões as alunas-professoras alfabetizadoras realizam a respeito de suas práticas pedagógicas? b) que tipos de saberes as alunas-professoras lançam mão na sua ação pedagógica alfabetizadora? c) como os saberes docentes, construídos pelas alunas-professoras na sua prática alfabetizadora, se articulam (ou não) com a

formação docente? A investigação é de natureza qualitativa e está ancorada nos pressupostos e características da pesquisa-ação e na abordagem do professor reflexivo. Como instrumento de pesquisa, foi utilizado diário de campo e documentos produzidos individual e coletivamente pelo grupo de alunas-professoras, tais como textos, artigos e relatório de conclusão de estágio.

Como achados da pesquisa, a autora refere a importância do estágio na formação de professores como um espaço de reflexão da própria prática pedagógica e do processo de formação como um todo, a importância de tomar os professores como sujeitos produtores de saberes e de conhecimentos, a necessidade de refletir sobre o significado e a importância da formação dialogar com os saberes construídos nos cotidianos das práticas pedagógicas alfabetizadoras.

2.2 O CENÁRIO DA PESQUISA: A UNIVERSIDADE, O PIBID, A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Tendo em vista a vivência preliminar, de caráter exploratório, na qual acompanhei a implantação do PIBID por uma Universidade, numa escola de Educação Básica da Região Sul de Santa Catarina, considerei prudente manter a investigação na mesma instituição universitária, porém, localizada no Campus de Florianópolis, local onde resido atualmente.

Verifiquei, então, se a mesma Instituição de Educação Superior - IES, estava desenvolvendo o Programa PIBID com ênfase na alfabetização em alguma das Escolas de Educação Básica da região de Florianópolis.

Confirmado o desenvolvimento do PIBID por essa Universidade, porém, num outro Campus, mantive, num primeiro momento, contato com a IES para verificar a possibilidade de realizar o estudo e, posteriormente, com a escola sugerida pela IES, expondo a estas os objetivos e a metodologia da pesquisa. Tive o aceite, e iniciei minha inserção em campo, com visitas sistemáticas que se realizaram no **período de março de 2011 a agosto de 2012.**

Constituíram-se como cenário deste estudo a Prática de Ensino na Escola de Educação Básica, promovida pelo programa PIBID e, contextualizada na relação Universidade/ Escola de Educação Básica.

2.2.1 A Universidade

A Universidade⁹ iniciou suas atividades em 1964, às margens do rio que dá nome à sua cidade sede, Tubarão, distante 130 quilômetros ao sul da capital dos catarinenses, como Faculdade de Ciências Econômicas do Sul de Santa Catarina.

Aprovada pela Lei Municipal nº 353, de 25 de novembro de 1964, a Faculdade era vinculada ao Instituto Municipal de Ensino Superior (IMES), dando lugar à Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina (FESSC).

Reconhecida como Utilidade Pública Municipal e Federal, a FESSC transforma-se em Fundação Universidade pelo Parecer n.º 28/89, do Conselho Federal de Educação.

Na década de 90, a Universidade se consolidou como uma das maiores universidades de Santa Catarina, quadruplicando o seu portfólio e número, da Graduação à Pós-Graduação. Em 1992 a Universidade iniciou suas atividades no extremo-sul do Estado, instalou o Campus Grande Florianópolis, expandindo-se, em seguida, com a criação da Cidade Universitária Pedra Branca, em Palhoça, e diversas outras unidades na região da capital catarinense. Em 1998, foram criadas outras mais ao sul do Estado de Santa Catarina.

Em 2002, contava com quase 23 mil alunos e dois mil professores e funcionários, atuando em 54 cursos. Nesse mesmo ano a Universidade foi credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) para ofertar cursos de pós-graduação lato sensu, pela modalidade de educação a distância e, um ano depois, obteve o credenciamento para oferta de graduação a distância e autorização para atuar em cursos sequenciais.

Atualmente, a Universidade é mantida por uma Fundação regida pelo Conselho Curador, um órgão superior, composto por representantes das instituições mantenedoras da Universidade: o Governo Municipal, executivo e legislativo, (Prefeito e Presidente da Câmara de Vereadores), e representantes da sociedade civil (Associação Empresarial de Tubarão, Câmara de Dirigentes Lojistas e Previdência Complementar da Universidade), cabendo ao Conselho Universitário, órgão deliberativo superior, avaliar as decisões emanadas do presente Conselho e da comunidade acadêmica. Além disso, a Instituição integra a Associação

⁹ Universidade é o nome escolhido para denominar a IES, uma vez que a pesquisa se realizou apenas numa instituição.

Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe), em articulação com instituições congêneres do Estado. Conta com três campi: Tubarão, Grande Florianópolis e Unisul Virtual; e suas respectivas Unidades Universitárias: Imbituba, Içara, Araranguá e Braço do Norte; e unidades universitárias Pedra Branca e Florianópolis, além de mais de 100 polos de educação a distância.

2.2.2 O Curso de Pedagogia e a Universidade

O Curso de Pedagogia da Universidade integrou, inicialmente, a Escola Superior de Ciências e Pedagogia - ESCP, criada através da Resolução Nº 03/1968, do Conselho Curador da Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina - FESSC - , nos termos da Lei Municipal nº 432, de 18/10/1967. A ESCP foi autorizada a funcionar através do Parecer Nº 16, de 26/02/1970 do CEE e pelo Decreto Nº 66.427, de 09/04/1970, e reconhecida pelo CFE através do Decreto Nº 73.343, de 20/12/1973.

O Curso de Pedagogia iniciou suas atividades no primeiro semestre letivo do ano de 1970. Teve suas diretrizes definidas pelo Parecer 252/69 e pela Resolução nº 09/69 do CFE. A partir do Parecer 252/69, o curso formou professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de Orientação Educacional, Administração e Supervisão Escolar. Além disso, preparou para o exercício no Magistério das séries iniciais do ensino fundamental (1ª à 4ª séries) e em áreas da Educação Especial. Esse Parecer estabeleceu, como estrutura curricular, a divisão em dois núcleos: a parte comum a todas as habilitações e a parte diversificada, voltada à habilitação específica. Portanto, o Decreto nº 73.343/73 autorizou a Habilitação Magistério e a implantação das habilitações Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

No início da década de 80, face às constantes críticas e às restrições impostas pelas Leis 5.540/68 5.692/71 e Parecer 252/69, os próprios órgãos do sistema federal, responsáveis por legislar sobre a questão, bem como diferentes entidades da sociedade civil, representativas do magistério de 1º, 2º e 3º graus, sentiram a necessidade de fomentar pesquisas e debates em âmbito nacional, objetivando a formulação de propostas de alteração curricular do Curso de Pedagogia e de todos os demais cursos de Licenciatura do país.

Nesse período, muito foi discutido sobre a dimensão político-pedagógica, as necessidades, os limites e as possibilidades de criação de uma nova escola de 1º e 2º graus e a questão das habilitações profissionais. Vários encontros foram organizados em nível nacional e regional, entre eles: o “Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação” (foram realizados 7 encontros); da “Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador” (que a partir de 1992 intitulou-se ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, que desde 1980 organiza, a cada dois anos, encontros nacionais e regionais); os “Congressos Brasileiros de Educação - CBE” (promovidos pela ANDE/ANDES/ANFOPE); os “Seminários Regionais para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação” promovidos pelo MEC; etc.

É nesse contexto de discussões e preocupações, que várias universidades brasileiras denunciaram que a problemática do Curso de Pedagogia e demais Licenciaturas expressavam uma das facetas da crise geral da educação brasileira e, em particular, das condições de trabalho do educador, e anunciaram alterações de base conceitual filosófica e curricular para esses cursos de graduação.

Assim, no ano de 1988, o Curso de Pedagogia da Universidade propôs mudanças curriculares nas diferentes habilitações. O currículo passou, então, a ter a duração de 5 anos (10 semestres), procurando imprimir uma linha de reflexões filosófico-pedagógicas mais crítica, de formação numa dimensão técnico política.

A partir da década de 1990, novos debates entre alunos e professores foram surgindo, fornecendo contribuições, que serviram de referências para que uma nova alteração da grade curricular acontecesse.

No ano de 1992, foi implantada uma nova grade curricular para as habilitações Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino de 2º grau e Orientação Educacional. E, através do Parecer nº 004 de 18712/91 e da Resolução nº 012 de 20/12/91 foi criada a habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino de 1º grau, incorporada a já existente, Magistério das Matérias Pedagógicas. Todas essas habilitações tiveram a sua duração fixada para 4 anos (8 semestres).

Entretanto, já a partir do ano de 1993, em nível institucional, foi desencadeado o processo de (re) formulação do projeto pedagógico da Universidade e de todos os seus cursos de graduação. Assim, desde 1994, o colegiado de curso repensou seu Projeto Político-Pedagógico numa perspectiva

mais globalizante, ou seja, não repensando apenas questões relativas ao “fluxo curricular”, mas todos os aspectos espaço-temporais, administrativos, didático-pedagógicos, humanos e político institucionais que determinam direta ou indiretamente a existência desse projeto de curso.

No ano de 2002, o curso passou a estudar e a debater as novas diretrizes curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação, através dos Pareceres 009/2001 e 028/2001 e das Resoluções 01/2002 e 02/2002 e da Comissão de Especialista de Ensino de Pedagogia/MEC.

No ano de 2006, as Diretrizes específicas para o Curso de Pedagogia foram aprovadas, propondo a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A partir daí, novas discussões foram iniciadas e culminaram na elaboração do atual Projeto Político-Pedagógico da IES.

Adequado as novas diretrizes, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade pretende contribuir para a constituição de um profissional pedagogo licenciado para atuar no exercício da docência, com competência técnica para atuar na gestão e na organização/coordenação de processos educativos, articulados aos princípios de uma educação pública, gratuita e de qualidade para a maioria da população.

2.2.3 O Programa PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB¹⁰ do Ministério da Educação – CAPES e, lançado em dezembro de 2007, é compreendido como parte das ações do atual governo federal no âmbito do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE). Segundo o Projeto Institucional da Universidade (2010), este “integra-se

¹⁰ A DEB foi criada em meados de 2007, quando a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, conferiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

também ao conjunto de reformas iniciadas em 2001, com a promulgação de Diretrizes Nacionais para a formação, em nível superior, de professores para a Educação Básica” (Parecer CNE/CP009/2011 e Resolução CN /2002).

Segundo a DEB, o PIBID insere-se em uma matriz educacional que articula as seguintes vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento.

Os princípios pedagógicos, sob os quais o PIBID foi construído, estão pautados nos estudos de Nóvoa (2009)¹¹ sobre formação e desenvolvimento profissional de professores e são:

- Formação de professores, referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
- Formação de professores, realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
- Formação de professores, atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
- Formação de professores, realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

Pautado nesses princípios, o PIBIB tem como objetivos:

- Elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior;
- Inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, com a finalidade de promover a integração entre educação superior e educação básica;
- Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e

¹¹ NOVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Educacion. Madrid:2009.

interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

- Incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

Para que o programa pudesse atingir seus objetivos, o MEC/CAPES elegeu protagonistas fundamentais. Assim, compõem a equipe do programa:

- Alunos matriculados em cursos de licenciatura das instituições participantes;
- Coordenador institucional: docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutor da CAPES;
- Coordenadores de área: docentes das IES, responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos, nas áreas de conhecimento, que participam do programa. Em IES com elevado número de bolsistas, podem ser definidos coordenadores de área de gestão de processos educacionais, que atuam como coordenador adjunto, apoiando o coordenador institucional para garantir a qualidade do projeto e o bom atendimento aos bolsistas;
- Supervisores: professores das escolas públicas designados para acompanharem os bolsistas do PIBID.

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do PIBID eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, "com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda a partir de 2009, o programa passou a atender toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas".
<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> acesso em 18/10/2012.

Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, verificadas as necessidades educacional e social do local ou da região.

Quanto à continuidade do Programa às 146 instituições que hoje já participam do PIBID, após acompanhamento e avaliação realizados pela CAPES, lhes foi proposto a concorrerem em edital simplificado, a partir de 2012. Segundo a CAPES, tal prática poderá evitar os lapsos de tempo e as lacunas no trabalho pedagógico, decorrentes de procedimentos operacionais demorados que acabam por atrasar a prática dos alunos.

Vale citar o histórico dos editais PIBID:

- Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 - para instituições federais de ensino superior - IFES;
- Edital CAPES nº 02/2009 - para instituições federais e estaduais de ensino superior;
- Edital CAPES nº 18/2010 para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;
- Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad - para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo.
- Edital nº1/2011, para instituições públicas em geral - IPES.

Na configuração atual, podem participar do PIBID instituições públicas de ensino superior – federais, estaduais e municipais - e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, privadas sem fins lucrativos, participantes de programas estratégicos do MEC, como o REUNI, o ENADE, o Plano Nacional de Formação para o Magistério da Educação Básica – Parfor e UAB. Os editais definem as instituições que podem participar em cada edição. Quanto ao financiamento do programa, de acordo com o Decreto que o regulamenta, o PIBID repassa um recurso de custeio para as instituições e efetua o pagamento diretamente aos bolsistas, por meio do SAC – Sistema de Auxílios e Concessões, da CAPES.

No que tange ao acompanhamento e à avaliação do PIBID, além dos relatórios semestrais elaborados pelas Escolas de Educação Básica e pelas Universidades participantes do programa, enviados à CAPES pela Universidade, foi criado o **Portal Comunidades**, onde os coordenadores podem socializar suas inquietações, reflexões, aprendizagens, propostas para a melhoria do programa, etc.

2.2.4 A Escola de Educação Básica

Na Universidade em questão, o PIBID teve seu início no segundo semestre do ano de 2010 e a escolha das escolas participantes do Programa aconteceu a partir de dois critérios: o resultado dos indicadores do IDEB, considerando, em sua maioria, escolas com IDEB abaixo da média nacional e os dados coletados nos relatórios de estágio que, por sua vez, apontavam as demandas da região, conforme Anexo 7.

A partir dos critérios mencionados, 12 escolas nos Municípios de Araranguá, Tubarão, Jaguaruna, Imbituba, Palhoça, São José e Braço do Norte foram selecionadas e convidadas pela IES a participarem do Programa.

No campus norte, da Universidade em questão, o PIBID foi implantado no único curso de licenciatura, o curso de Pedagogia. Por essa razão, o seu nível de atuação teve como critério principal a aproximação das Escolas de Educação Básica, com foco especial na alfabetização de alunos, que, segundo as escolas e os resultados obtidos no IDEB, não conseguiram aprender a ler e a escrever em tempo hábil.

Dentre as escolas situadas num município próximo de Florianópolis, encontra-se a Escola Mar – nome fictício dado à Escola de Educação Básica participante desta pesquisa.

A Escola Mar, situada no município de Palhoça, foi fundada em 20 de fevereiro de 1984 e autorizada a funcionar através do Ato de nº 040/83 - SEE e pelo Parecer nº284/82 do Conselho Estadual de Educação para o funcionamento de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, como era denominado na época de sua fundação. Integra a rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina.

Surgiu em função do crescimento migratório acentuado da região da Ponte Imaruim/Palhoça, em virtude da migração oriunda de inúmeras regiões de Santa Catarina e do Brasil, destacando-se a região sul.

Atualmente, a escola atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, sendo 312 dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 143 dos anos finais do Ensino Fundamental. No ano de 2011, o IDEB da escola foi 6,0 – para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental - e 5,1 para os anos finais do Ensino Fundamental.

A Escola de Educação Básica Mar tem como finalidade atender o Ensino Fundamental, atendendo à legislação vigente: Constituição Federal e Estadual, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 1934/96; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e a Lei Complementar Nº 170/98.

Segundo a Lei Complementar Nº 170/98, no artigo 23, "A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios e condições intelectuais para progredir no trabalho e em estudos posteriores, bem como para poder optar pelo engajamento nos movimentos sociais ou demandas da sociedade."

Como fundamentação filosófica, procura seguir as recomendações e os princípios do Relatório da UNESCO e da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI¹².

No que tange à Concepção Pedagógica, pauta-se na Proposta Curricular de Santa Catarina, que tem como pressuposto teórico a concepção histórico-cultural. Nessa perspectiva, procura desenvolver o planejamento de ensino, partindo de temas significativos para o aluno, identificando seu conhecimento prévio, visando à elaboração de conceitos essenciais previstos nas diretrizes curriculares para cada disciplina que compõe o currículo.

Quanto à avaliação, segue as orientações da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina, que apoia-se: na LEI COMPLEMENTAR ESTADUAL Nº 170/1998, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação; na RESOLUÇÃO Nº 158 Estabelece diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem, nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Técnica de Nível Médio, integrantes do Sistema Estadual de Educação; RESOLUÇÃO Nº 23/2000/CEE/SC - Estabelece diretrizes para a avaliação do processo ensino aprendizagem, nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Regular, integrantes do Sistema Estadual de Educação; e PORTARIA Nº 19/2012/SED SC/DIEB – que orienta os registros avaliativos no sistema informatizado do Estado de Santa Catarina.

¹² Explicita, num quadro prospectivo, dominado pela globalização, por selecionar questões importantes, que se colocam em qualquer parte do mundo, e por traçar algumas orientações válidas, tanto em nível nacional como mundial.

2.2.5 O PIBID, a Universidade e a Escola de Educação Básica: construindo laços

Na Escola Mar, o PIBID iniciou com um grupo de oito bolsistas e dois supervisores, divididos em dois turnos, duas vezes por semana, atendendo crianças no contraturno dos estudos regulares.

Como já citado no item anterior, a Escola Mar foi escolhida por já ter uma parceria com a Universidade, abrigando o Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia e, também, por apesar de ter um índice razoável de desenvolvimento da Educação Básica, Anos Iniciais - 5,1 e Anos finais - 4,1, muitas crianças chegavam ao final do terceiro ano sem saber ler e escrever ou apresentavam defasagem no nível de apropriação da leitura e escrita, comparando-se com o nível de apropriação definidos pelos documentos norteadores da educação de suas séries. A escolha dos alunos que participariam do programa foi feita pela professora da turma, a partir de critérios estabelecidos em comum acordo com as supervisoras do programa.

Quanto ao número e à permanência dos bolsistas no Programa, houve algumas mudanças no decorrer desses dois anos devido, principalmente, às oportunidades de trabalho que surgiam para as bolsistas-professoras, que significavam um ganho mensal mais atrativo. Todavia, as bolsistas-professoras que fizeram parte desta pesquisa, permaneceram no programa durante todo o período que fiquei em campo.

2.2.6 As interlocutoras

Como o estudo discute a importância da prática na formação do professor alfabetizador e o PIBID prevê a estreita relação da Escola de Educação Básica com a Universidade, fizeram parte desta pesquisa:

- Três coordenadoras, que assumiram, em tempos diferentes, a coordenação do PIBID na Universidade;
- Duas supervisoras do PIBID na escola, ambas habilitadas em Pedagogia;
- Cinco bolsistas do PIBID, que desenvolviam o trabalho de alfabetização com crianças do primeiro ao terceiro ano - que aqui nomeiei **Professoras-bolsistas**;
- Crianças participantes do programa, que, segundo suas professoras de

turma, não haviam se alfabetizado em tempo esperado pela escola ou que apresentavam "dificuldades" para aprender a ler e a escrever.

Em relação à formação dos interlocutores da pesquisa: das coordenadoras do PIBID na Universidade, duas possuíam formação em Pedagogia, sendo que uma possuía Mestrado em Educação e a outra Especialização em Educação Especial. Quanto à terceira Coordenadora, essa havia cursado Licenciatura em Matemática e Mestrado em Educação. Quanto às supervisoras do PIBID na Escola, ambas eram Pedagogas, e possuíam especialização, uma nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e, a outra, em Psicopedagogia. Em relação às cinco bolsistas do PIBID, todas cursavam o Curso de Pedagogia Presencial. Das cinco, duas trabalhavam na rede privada como auxiliares de turma na Educação Infantil, uma com Ensino Médio, na Educação Profissional e, as demais não possuíam experiência profissional com o magistério.

Com a intenção de preservar a identidade dos interlocutores da pesquisa, optei por identificá-los da seguinte maneira: C1, C2, C3 - coordenadoras do PIBID na universidade; S1 e S2 - supervisoras do PIBIB na escola; A, E, C, J, K – Professoras- bolsistas, que desenvolveram o trabalho de alfabetização com crianças; Letra inicial dos nomes das crianças que serão mencionadas na pesquisa.

2.3 A ESCOLHA METODOLÓGICA

2.3.1 Caracterização do estudo

Coerente com a temática de investigação, o estudo foi realizado a partir da abordagem qualitativa de pesquisa.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se como um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo, relacionando dinamicamente o mundo real e o mundo sujeito.

Denzin (2006, p.23) afirma que a pesquisa qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da

realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado.

Através da pesquisa qualitativa, o pesquisador busca compreender, em profundidade, o fenômeno estudado, mantendo o vínculo da problemática com seu contexto. Na visão de Engers (1994, p. 68), a pesquisa, a partir do paradigma qualitativo, “penetra no mundo pessoal dos sujeitos, buscando a compreensão, o significado particular da ação das pessoas e utiliza como critério a evidência do acordo intersubjetivo no contexto educacional”.

Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O estudo é realizado no cenário natural, tentando entender, ou interpretar, como as pessoas atribuem significado aos diferentes fenômenos.

Nesse sentido Engers (1994, p.54) afirma “que o processo de pesquisa, na perspectiva naturalística, inicia-se dentro do ambiente natural, pois independente do nosso objeto de estudo, ele adquire sentido e significado no seu contexto original de ocorrência. O pesquisador deve, então, abarcar todos os fatores e influências do contexto”.

Bogdan e Biklen (1994, p.47-51), em “Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos”, abordam o conceito de pesquisa qualitativa e apresentam cinco características básicas que caracterizam esse tipo de estudo: 1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) o "significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. As abstrações formam-se ou se consolidam, basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

A escolha de uma determinada forma de pesquisa depende, antes de tudo, da natureza do problema que se quer investigar e das questões específicas que estão sendo formuladas. Tendo em vista o objeto de estudo desta pesquisa, bem como as condições para sua realização, optei pelo estudo de caso.

Ao descreverem o estudo de caso, Lüdke e André (1986, p. 17) fazem o seguinte apontamento:

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre ser ou não "típico", isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco.

Portanto, ao se realizar um estudo de um caso, como cada caso é tratado como único, singular, como bem nos lembra Aparecida Joly Gouveia (1984, p. 67-70), a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância.

Contudo, "é possível que o leitor perceba a semelhança de muitos aspectos desse caso particular com outros casos ou situações por ele vivenciados, estabelecendo, assim, uma 'generalização naturalística' (STAKE, 1978, p. 19-27)" Vale ressaltar que esse tipo de generalização ocorre no âmbito do indivíduo, através de um processo que envolve conhecimento formal, mas também impressões, sensações e intuições.

2.3.2 Procedimentos e Instrumentos de Pesquisa

Como coleta de dados, adotei a análise documental, a observação sistemática, sem roteiro pré-estabelecido e a entrevista semi-estruturada¹³. Ressalto aqui o que Lüdke e André (1986, p. 19) nos dizem acerca da importância da variedade de fontes de informação:

Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes. [...] Com essa variedade de informações, oriundas de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.

No que tange à análise documental, analisei:

¹³ De acordo com Triviños (1987), é um instrumento que valoriza a presença do pesquisador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o agente alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a pesquisa.

- O Projeto Político Pedagógico da instituição de Educação Superior, focando meu olhar às ementas das disciplinas do Curso de Pedagogia relacionadas à alfabetização;
- O Projeto PIBID, encaminhado à CAPES, centrando minha atenção à concepção de alfabetização anunciada pela universidade;
- Planejamentos de Ensino Mensais e Semanais;
- Relatórios avaliativos, elaborados pelas alunas-bolsistas e, também, aqueles feitos pelas coordenadoras do PIBID na Universidade.

Na abordagem qualitativa de pesquisa, é consenso que, tanto a observação quanto a entrevista, ocupam um lugar privilegiado. Como apontam Ludke e André (1986, p. 26), associada a outros procedimentos de coleta de dados, a observação possibilita contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, além de ser extremamente útil para se descobrir aspectos novos de um problema e permitir a coleta de dados em situações em que são inviáveis outras formas de comunicação.

Assim, no que se refere à opção pela entrevista, destaco que tal escolha se deu por considerá-la como propiciadora de interação entre pesquisador e pesquisado para manifestarem sua visão e compreensão acerca do objeto de estudo em questão e, também, pela possibilidade de acrescentar explicações complementares, tanto do ponto de vista das perguntas como das respostas.

Com o objetivo de identificar se o roteiro da entrevista oferecia margem para dúvidas e se garantia a manifestação por parte dos entrevistados, dos elementos do objeto e do problema de estudo, antes da entrevista definitiva realizei um pré-estudo com outros sujeitos de formação similar aos interlocutores da pesquisa, caracterizando-se como um grupo de entrevista coletiva.

2.3.3 A análise qualitativa

O foco do estudo se constituiu em analisar e compreender a relevância da prática para a formação do professor dos Anos Iniciais, no curso de Pedagogia, busquei nos princípios da análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977), o meio para compreender e explicar as questões orientadoras.

Sabemos que o material fundamental da investigação qualitativa é a palavra. Nesse sentido, Bakhtin (1986) dá uma importante contribuição ao alertar que existe uma ubiquidade social nas palavras. Elas são tecidas pelos fios de material ideológico; servem de trama a todas as relações sociais; são o indicador mais sensível das transformações sociais, mesmo daquelas que ainda não tomaram forma; atuam como meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas; são capazes de registrar as fases transitórias mais íntimas e mais efêmeras das mudanças sociais. Nesses termos, a fala torna-se reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, de normas e símbolos e, ao mesmo tempo, possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistador), representações de grupos determinados em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

A possibilidade de estabelecer dimensões de análise embasadas nas falas dos entrevistados, nos registros documentais e nas observações realizadas constituíram-se como condições estruturantes e indispensáveis para a investigação qualitativa, as quais me conduziram à leitura de métodos de análise que me conduziram aos princípios da *Análise de Conteúdo*, de Laurence Bardin, orientação global para o desenvolvimento deste estudo.

A Análise de Conteúdo tem como objetivo a inferência. Constitui-se, segundo Bardin (1977, p. 31):

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos'(conteúdos e continentes) extremamente diversificados. [...] Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de 'desocultação', responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico.

A análise de conteúdo possui duas funções, que na prática podem, ou não, dissociar-se, a função heurística, que enriquece a tentativa exploratória, e a função de administração da prova, que coloca à "prova" questões ou afirmações provisórias. Tem sua base empírica com dependência no tipo de fala a que se dedica e no tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Institui-se, fundamentalmente, um conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizando procedimentos

sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Vale ressaltar que a análise das informações obtidas foi realizada à luz do referencial teórico apresentado no corpo do trabalho.

Reunindo o material colhido, ou seja, após as entrevistas, de posse do Projeto Pedagógico da Universidade, dos registros nos diários de campo e dos relatórios avaliativos das bolsistas, passei ao mapeamento dos dados, à elaboração de quadros-síntese buscando a triangulação dos dados (Stake, 1998, p.94-97)

2.3.4 Síntese do caminho percorrido

Resumidamente, o desenvolvimento da pesquisa percorreu os seguintes caminhos:

- a) Definição do tema e objeto de estudo;
- b) Escolha da abordagem e tipo de investigação, coerentes ao objeto de estudo;
- c) Definição do "cenário" da pesquisa - interlocutores e instituições que participariam do estudo (Instituição de Educação superior e Escola de Educação básica);
- d) Contato com as instituições "cenário" da pesquisa para solicitação de permissão para a realização do estudo;
- e) Apresentação dos objetivos da pesquisa à direção da Escola de Educação Básica, à Coordenação da IES e às bolsistas do PIBID;
- f) Escolha da forma de coleta de dados: entrevista semiestruturada, observação sistemática e análise documental;
- g) Elaboração do roteiro de entrevista;
- h) Inferência das possíveis categorias de análise;
- i) Grupo de entrevista coletiva: realização de entrevistas com sujeitos que não participaram da pesquisa propriamente dita com o objetivo de verificar se as questões do roteiro traduziam ou não manifestações do objeto de estudo;
- j) Observação semanal em campo, de forma contínua;
- k) Entrevistas com os interlocutores da pesquisa;
- l) Análise das respostas das entrevistas, dos documentos e dos registros das

observações nos diários de campo;

- m) Sistematização das informações obtidas na pesquisa, tendo como suporte metodológico a técnica de mapeamento, a elaboração de quadros-síntese, a aplicação da triangulação dos dados (Stake, 1998, p.94-97) e a aplicação de "princípios da análise de conteúdo", (FERNANDES, 1999, p.28).

3 O APORTE TEÓRICO

Neste capítulo, trago conceitos fundamentais que permearam este estudo, quais sejam: formação inicial de professores; saberes docentes; relação teoria e prática; linguagem, mediação e interação na perspectiva histórico-cultural; alfabetização.

3.1 CONCEITOS FUNDAMENTAIS

3.1.1 Sobre a Formação Inicial de Professores

Muitas são as discussões e estudos acerca da formação dos professores que focalizam, principalmente nesta última década, a necessidade de mudanças nos cursos de formação inicial, no sentido de buscar uma maior aproximação entre a formação teórica e a formação prática, entre o saber teórico e o saber fazer.

Nesse contexto, o conceito de formação vem assumindo variados significados, dependendo do ponto de vista do objeto e da situação em que se encontre a formação propriamente dita.

Para Marcelo García, formar professores é produzir mudanças e aprendizagens nesse profissional para que este possa aperfeiçoar seu modo de ser e fazer docente. Para isso, Marcelo Garcia (1999) lembra que é preciso a participação consciente ou vontade do sujeito em formação, ou seja, o formando deve implicar-se em sua formação, pois ele é o responsável último por esse processo.

O autor destaca, ainda, que a formação de professores é considerada uma “área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas” Marcelo García (1999, p. 26), sendo que a mesma estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - implicam-se, individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, o que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Em relação à formação inicial, Marcelo Garcia (1999, p. 77) chama atenção às suas finalidades:

A formação inicial de professores como instituição cumpre basicamente três funções: em primeiro lugar, a de formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente. Em terceiro lugar, e segundo Clark e Marker (1975), a instituição formadora de professores tem a dupla função de ser, por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas, por outro, contribuir para socialização e reprodução da cultura dominante.

Ainda no espaço da formação inicial de professores em nível superior, é possível observar uma série de movimentos ou processos que compõem o conjunto de ações pertinentes ao espaço de preparação profissional.

Nessa perspectiva, Marcelo Garcia (1999 p. 19) contribui dizendo que:

O conceito de formação é geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo (Honoré, 1980). Assim, a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem de experiências dos sujeitos.

E ainda que:

A Formação de Professores é uma área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Essas colocações nos provocam a pensar que a formação, embora necessite de motivação, de vontade individual, não acontece de maneira solitária. Ela é construída nas relações interpessoais. Portanto, se o objetivo da formação docente, como nos diz Garcia (1999, p. 26), é melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem, é imprescindível que se pense na relevância das experiências de aprendizagem dos alunos - professores ou futuros professores, ou seja, que essas

sejam altamente significativas e qualificadas. Nessa perspectiva, a Prática de Ensino, entendida como Prática Social, pode promover experiências significativas na e para a aprendizagem da docência.

Sob essa ótica, Garcia (1999, p. 84), nos traz a seguinte reflexão:

[...] o conhecimento que os professores em formação têm de adquirir deve provir, sobretudo, da análise de experiências de classe, dos trabalhos dos estudantes, de observações de professores especialistas, de reflexões sobre a própria prática e de diálogos com bons professores.

Tal afirmação sinaliza a necessidade de uma prática refletida e nos conduz a pensar, também, na formação desse formador de professores. Afinal, quem é o formador do aluno-professor ou futuro professor? Quais são seus saberes?

3.1.2 Saberes docentes

Fiorentini et al. (1998) aponta para uma nítida mudança de paradigma no que diz respeito às pesquisas voltadas à formação de professores. O autor afirma que, de uma valorização quase exclusiva do conhecimento (isto é, dos saberes específicos) que o professor tinha sobre a sua disciplina, característica da década de 1960, passa-se, na década de 1970, à valorização dos aspectos didáticos-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, passando para um segundo plano o domínio dos conteúdos. Nos anos de 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica. A idealização de um modelo teórico para orientar a formação do professor conduzia a uma análise negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes. As pesquisas sobre ensino e formação de professores passaram a priorizar o estudo de aspectos políticos e pedagógicos amplos. Os saberes escolares, os saberes docentes tácitos e implícitos e as crenças epistemológicas, como destaca Linhares (1996), são pouco valorizados e raramente problematizados ou investigados, tanto pela pesquisa acadêmica educacional como pelos programas de formação de professores.

Nas 29^a (2006), 30^a (2007) e 31^a (2008) reuniões da ANPED, fica evidenciada uma tendência em estudar a prática pedagógica do professor sob uma nova ótica: dos saberes docentes. Tal tendência já se manifestava, ainda que de maneira pouco significativa, nas pesquisas sobre formação e profissão docente, a

partir das décadas de 1980 e 1990, que apontavam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor.

Vale destacar aqui, as concepções de saber registradas por Bombassaro (1992). O autor nos mostra que a palavra 'saber' pode ser usada em diversos contextos e de diversos modos. Para Platão, 'saber' denota uma opinião verdadeira acompanhada de uma explicação e de um pensamento fundado (episteme), enquanto para Kant, é um ter por verdadeiro suficiente, tanto subjetivo como objetivamente. O primeiro está ligado à crença, já que 'saber' implica em 'crer'. Nesse caso, 'saber que' significa 'crer em'. Este sentido revela uma forma 'proposicional', pois o conteúdo "é sempre expresso por uma proposição, que pode ser verdadeira ou falsa", mas que indica uma crença pessoal em algo (que está sendo afirmado). O outro modo de interpretação do 'saber', está relacionado ao 'poder'. Neste caso, dizer que 'se sabe' equivale a dizer que 'se pode'. Bombassaro (1992) assinala que, no primeiro caso, o 'saber/crer' está ligado a uma dimensão prática, enquanto que, no segundo, o 'saber/poder' está ligado à habilidade e à disposição.

Portanto, para Bombassaro (1992), a noção de saber indica: 'ser capaz de', 'compreender', 'dominar uma técnica', 'poder manusear', 'poder compreender', remetendo-o ao mundo prático que, além de ser condição de possibilidade de qualquer noção, é, também, o lugar efetivo onde a noção pode ser produzida.

Considerando a noção de 'saber' como habilidade/disposição, expressa por Bombassaro (1992), chegamos à noção de saberes docentes ou saberes dos professores.

A partir da década de 1990, emergem novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido.

Houve, então, uma tendência crescente das pesquisas que procuraram valorizar o estudo dos saberes docentes na formação de professores. Tais estudos buscaram identificar os diferentes saberes implícitos na prática docente.

Para Nóvoa (1995, p.19), essa nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores, que entendiam a profissão docente como um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores, em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Esse novo paradigma nas pesquisas passou a ter o professor como foco central em estudos e

debates, considerando o quanto o “modo de vida” pessoal acaba por interferir no profissional. O autor acrescenta, ainda, que esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores”. A constituição do trabalho docente passa, então, a ser estudada levando em conta os diferentes aspectos da história individual e profissional do professor, reconhecendo e considerando os saberes construídos pelos professores.

Nesse sentido, investigar o trabalho docente implicou compreender, também, os professores como sujeitos sociais, históricos e agentes de sua formação.

Segundo Campelo (2001, p. 51), apesar de utilizarem diversas nomenclaturas para designar esses saberes, os estudos sobre essa questão pretendem contribuir para:

- a) confirmar a construção e o reconhecimento da identidade profissional do docente;
- b) formar professores para desenvolverem um ensino, a cada dia, mais coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos, apesar das diversidades que marcam a sua vida e o seu trabalho.

Borges (2002) alerta que há diversos estudos que abordam os saberes docentes, explorando-os a partir de outras categorias como crenças, concepções, competências, pensamentos, metáforas, representações. Contudo, este estudo toma como referência teórica os estudos de Maurice Tardif (2002, 2008).

No amplo ciclo da formação, Tardif (2002, 2008) destaca que os professores, ao longo de sua trajetória, deparam-se com um conjunto de saberes que ora rejeitam, ora reelaboram, o que exerce papel fundamental na construção da identidade profissional. Define os saberes correspondentes às quatro fases da formação profissional – saberes que se articulam, formando um saber plural, porém único. O autor classifica os saberes como: os saberes da formação profissional ou pedagógicos (oriundos das ciências da educação), os saberes disciplinares (definidos e selecionados pela Universidade); os saberes curriculares (oriundos dos currículos desenvolvidos pelas instituições escolares em que atua); os saberes experienciais (desenvolvidos pelo professor no exercício da profissão e na prática construída).

Pimenta e Lima (2008, 2009, 2010), abordam a formação de professores, centrando a discussão na identidade e nos saberes que são construídos na formação inicial e na formação continuada e, também, a influência das práticas pedagógicas, entre elas, o estágio supervisionado e as práticas de ensino na formação inicial do professor.

Pimenta (1999), tomando como referência os estudos de Tardif, classifica os saberes docentes da seguinte maneira: saberes das áreas específicas ou saberes do conhecimento; saberes pedagógicos; saberes da experiência.

Ao referir-se aos saberes do conhecimento, a autora ressalta que conhecimento não se reduz a informação, é um estágio mais avançado que implica na realização de várias operações mentais, como: classificar, analisar e contextualizar informações. Portanto, não basta produzir conhecimento, mas “é preciso produzir as condições de produção de conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (Pimenta, 1999 p.22).

Quanto aos saberes pedagógicos, Pimenta (1999, p. 26) destaca que, para ensinar, não bastam os saberes da experiência e os saberes específicos, são necessários, também, os saberes sobre teorias da aprendizagem, de currículo e da educação, métodos didáticos, estratégias, recursos para planejar sua prática, os quais foram denominados, pelos autores, saberes pedagógicos. Esses saberes advêm da psicologia, da sociologia, da didática, da pedagogia.

Para Pimenta (1999 p.26), os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia fornecem instrumentos aos profissionais da educação para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as.

Os saberes da experiência podem ser entendidos como o saber ser professor, construído ao longo dos anos como aluno/a e/ou durante o exercício da profissão e que produz competências relacionais e organizacionais. São conhecimentos tácitos utilizados, geralmente, para dar respostas que exigem rapidez de ação e que os profissionais não sabem explicar como aprenderam. As competências relacionais situam-se no denominado manejo de classe, ou seja, no saber lidar com os alunos, e as competências organizacionais situam-se no conhecimento “das normas e valores presentes na cultura da instituição escolar, bem como o conhecimento das características do grupo de alunos de sua classe, o que fornece ao professor

critérios e princípios com os quais ele reelabora os saberes da disciplina e os saberes pedagógicos”, conforme afirma Santos (1998, p 4).

Mas como são construídos os saberes necessários ao processo de ensino? Para (PIMENTA, 1999, p. 29), esses saberes são reelaborados e construídos pelos professores, “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite que os professores, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir os saberes necessários ao ensino.

Desse modo, os saberes dos professores aprendidos durante a formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional), irão sendo reformulados e se reconstruindo no dia a dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares, da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

3.1.3 Conceitos, concepções, metodologias e processos de alfabetização: marcas de diferentes momentos históricos

Todo conceito é uma produção histórica, que se modifica em função do contexto social, econômico, político e epistemológico de cada período histórico.

Um conceito não é uma formação isolada, fossilizada imutável, mas uma parte viva do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas (VYGOTSKY, 1987, p. 46).

Como todo conceito, também o de alfabetização vem sofrendo alterações ao longo do tempo. Para Pérez (2008, p. 178), dos ideais humanistas da Reforma Protestante no século XVI, à concepção de *Alfabetização como Liberdade*, que informa a Década das Nações Unidas para a alfabetização da UNESCO (2003-2012), verificam-se mudanças significativas no conceito e na forma de alfabetizar. A autora, em seu artigo ‘Alfabetização: um conceito em movimento’, de 2008, apresenta a trajetória de diversos conceitos de alfabetização que se fizeram presentes nos diferentes contextos históricos, desde a Antigüidade Clássica, até a contemporaneidade.

Pérez (2008), em seus estudos, aponta que o primeiro período – a Antiguidade Clássica - caracterizou-se pela transmissão oral do conteúdo, pois o ensino tinha como fundamento o diálogo; portanto, a ênfase maior era dada à fala, ficando a leitura em segundo plano e a escrita restrita à aprendizagem de poucos.

Já no período seguinte, na Era Medieval, a alfabetização passou a ser monopólio da Igreja Católica, introduzindo nos mosteiros a leitura silenciosa. Aos poucos, o modelo monástico, de registro e memória, foi sendo substituído pelo modelo escolástico, que transformou a escrita em instrumento do trabalho intelectual, servindo principalmente para a reprodução de "grandes" livros. A leitura silenciosa possibilitou um avanço do ponto de vista cognitivo para o desenvolvimento da humanidade e para o desenvolvimento individual. A essa revolução cognitiva, logo se soma a invenção da imprensa que, com a possibilidade de baratear o custo dos livros e de reduzir o tempo de sua produção, promoveu a transformação da maneira de difusão e recepção do saber. Assim, a introdução da imprensa na Europa acabou por desestabilizar o poder da Igreja Católica, ocasionando a quebra de seu monopólio intelectual e político.

Nesse período, acontece a Reforma Protestante (início do século XVI), através da qual, Martinho Lutero substituiu os ritos oralizados pelo ritual da letra impressa, difundindo, de forma escrita, a Palavra de Deus. O livro passa, então, a ser visto como mercadoria, objeto de consumo e lucro, associado à obrigatoriedade, à escola. Segundo os protestantes, a salvação era responsabilidade de cada homem, que só poderia ser alcançada com a leitura da Palavra de Deus. Nesse contexto, ser alfabetizado significava ler e assinar o nome.

Com o advento da Revolução Francesa, no século XVIII, é que a escola pública universal, gratuita e laica se difundiu nos países da Europa. Imbuída de um projeto hegemônico burguês, que prometia ascensão social e política e garantia de melhorias econômicas, esse tipo de educação difundiu sua visão de mundo. Ainda que prevalecesse a ideia de que alfabetização residia na capacidade de ler e escrever, com a Revolução liberal-burguesa, esse conceito passou a ser associado à ideia de conquista da cidadania.

No século XVI, iniciou, na Espanha, a Contrarreforma e a defesa da fé católica. As autoridades religiosas, ao perceberem as vantagens da evangelização e da catequese, fomentaram a alfabetização. Ampliou-se o número de mestres contratados pela província, como também o número de catequistas. No entanto, só

eram alfabetizados os homens com poder aquisitivo ou a aqueles que faziam parte da elite intelectual. Quanto aos processos de alfabetização, vale destacar que esses se centravam no ensino do alfabeto com soletração e aprendizagem das sílabas. O ensino da leitura precedia ao da escrita.

Diferentemente da Espanha, em Portugal, nos séculos XVI e XVII, os mestres-ourives eram alfabetizados e a alfabetização rudimentar era acessível às camadas mais baixas da população.

No Brasil, terra de Contrarreforma, a alfabetização foi associada à catequese e à conversão da população indígena, efetivada pelas missões jesuítas durante quase trezentos anos. O sistema de ensino implantado por esses religiosos, fundado numa desigualdade estrutural, oferecia o ensino básico (aprendizagem da língua, falar, ler e escrever, cálculos básicos, música e canto) à população indígena e aos filhos de colonos e aos homens da classe dominante, uma educação média, de caráter literário e acadêmico, preparando-os para o ingresso na classe sacerdotal ou para a continuidade de seus estudos na Universidade de Coimbra. A expulsão dos jesuítas desmontou a estrutura e a organização do ensino vigente. No entanto, como os únicos professores existentes haviam sido formados pelos jesuítas, as aulas-régias implantadas pelo marquês de Pombal, através da Reforma Pombalina, acabaram por manter o mesmo modelo pedagógico.

Com o surgimento do capitalismo na Europa, nos séculos XVIII e XIX, foi atribuída à alfabetização outra função social, dotada de outras características e outros conteúdos. Com a Revolução Industrial, o artesão deixou de deter o saber sobre seu ofício, pois a produção de manufaturas exigia um novo saber: operar com máquinas e equipamentos. Nesse contexto, o processo de modernização "exigiu" a escolarização de massa e a alfabetização.

No Brasil, o processo de industrialização iniciou tardiamente e, por isso, somente com a primeira Constituição Republicana de 1891 que se reflete mais profundamente a necessidade de alfabetização do povo brasileiro, pautada basicamente no direito de voto a todos os indivíduos do sexo masculino que soubessem ler e escrever mesmo que apenas assinando seu nome.

Todavia, o desenvolvimento de uma estratificação social mais complexa e o surgimento de uma classe intermediária ampliou a distância da educação do povo à educação da elite, resultando, dessa maneira, num total descaso por parte dos governantes pela educação pública e pelo ensino elementar.

A partir da segunda metade do século XIX, com a influência dos ideais positivistas sob o signo da "ordem e progresso", a intelectualidade brasileira começou a repensar a educação. O novo modelo político e econômico exigia uma educação de massa, que incluísse o maior número de pessoas, uma vez que para o positivismo, a educação era condição de evolução e garantia de liberdade do homem. Mas, como ensinar a todos? Começam, então, as discussões em torno do ensino da língua portuguesa e, com elas, a questão da alfabetização fica reduzida aos estudos dos métodos, ao como ensinar a ler e escrever.

Com o advento da Escola Nova, movimento de influência americana, educadores brasileiros liberais, ligados a essa corrente, organizaram o movimento renovador da educação nacional, que teve como marco histórico a publicação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Tal manifesto salientava, por um lado, o aspecto político da educação, afirmando-a como um direito de todos os cidadãos por meio de uma escola obrigatória, laica e gratuita e, por outro, o aspecto pedagógico que enfatizava a necessidade da substituição de um ensino verbalista por um ensino voltado à atividade do aluno. Porém, a pedagogia da Escola Nova sofreu esvaziamento de seu conteúdo político, predominando, em sua implantação, conteúdos teórico-metodológicos e de base psicológica, fundado em conceitos de maturidade e prontidão que sustentavam a organização do ensino, desde a composição homogênea das turmas, até a estruturação curricular do conhecimento. Assim, para alfabetizar, era necessário diagnosticar, medir e determinar a maturidade individual.

Após a Segunda Guerra Mundial, é criada a Organização das Nações Unidas (ONU), em 24 de outubro de 1945, que se constituiu como um marco em favor da paz e na luta pela garantia dos direitos humanos. Nesse período, a Constituição Brasileira de 1946, consagrava os princípios liberais-democráticos: sob o ponto de vista político, assegurar o direito à educação é um dever do estado e, na perspectiva econômica, o grande desafio para o Brasil era universalizar a alfabetização e o acesso à educação elementar, ampliando os níveis de escolarização da população. Tais metas redimensionaram a concepção de alfabetização que, além de refletir a capacidade de ler e escrever, passou a envolver competências e habilidades exigidas pelas mudanças da vida social e do mundo do trabalho, incorporando uma dimensão cultural à prática pedagógica.

Na década de 1960, período em que a sociedade viveu o Golpe Militar, que instalou a ditadura em nosso país, predominava a concepção de educação como fator de desenvolvimento e, o conceito de alfabetização passou a ter ênfase na sua funcionalidade, incorporando uma nova dimensão: a preparação para o trabalho como condição fundamental para o aumento da produtividade. Nessa perspectiva, observam-se fortes marcas da tendência tecnicista, também no âmbito da alfabetização, evidenciada claramente no Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Em resposta a esse momento ditatorial, emergiram alguns movimentos sociais e políticos em torno da educação popular: partidos políticos, sindicatos, estudantes e trabalhadores rurais desenvolveram ações educativas e campanhas populares em prol da alfabetização com ênfase em sua dimensão política e cultural. Nesse cenário, Paulo Freire, ao desenvolver suas primeiras experiências de alfabetização, inaugurou o conceito de alfabetização como ato político, apontando para a conscientização política e para a ampliação da participação social do alfabetizando. Assim, ao aliar a dimensão política à dimensão cultural, Paulo Freire introduz a prática alfabetizadora numa perspectiva crítica (portanto, intencional, não neutra) que buscava a libertação e a emancipação do oprimido.

A repercussão do trabalho de Paulo Freire no plano internacional, principalmente em algumas colônias portuguesas na África - Guiné-Bissau e Moçambique; na Europa - Genebra, na Suíça e, nos Estados Unidos - Cambridge, em Massachusetts, teve forte incidência, provocando o desenvolvimento de outras abordagens que tiveram como ponto de partida a pedagogia freireana. No entanto, devido ao exílio político de Paulo Freire, suas ideias pouco circularam e influenciaram, nesse período, o meio educacional brasileiro, especialmente a alfabetização, sendo retomadas posteriormente dos anos de 1990 até os dias atuais.

De acordo com Soares (1997), a escola vem investindo em diferentes enfoques teóricos para ensinar a ler e a escrever, tendo destaque especial as áreas da Pedagogia e da Psicologia. Sobre esta última, verifica-se que até a década de 1980, a abordagem dominante era a Psicologia Associacionista, que entendia que a aprendizagem da leitura e da escrita se dava por meio de associações viso-audio-motoras, estimulada por métodos específicos (métodos analíticos e sintéticos).

Entretanto, com as novas pesquisas desenvolvidas no campo da psicologia genética, com os estudos da psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por

Emília Ferreiro e Ana Teberosky, difunde-se a concepção de alfabetização como um processo de construção do sujeito cognoscente. Esse enfoque representou a substituição da noção de alfabetizando como um ser passivo, por um ser ativo, que pensa, elabora hipóteses sobre a escrita em interação com outros sujeitos. Nessa ótica, há uma substituição de entendimento do processo de alfabetização, na qual o olho que vê, o ouvido que ouve e a mão que escreve são substituídos por um cérebro que pensa. As atenções se voltam para abordagens metodológicas mais flexíveis, centradas nas necessidades e interesses dos alunos.

É inegável a contribuição que essa mudança paradigmática trouxe à área da alfabetização. Entretanto, como nos aponta Soares (2003, p.11), é preciso reconhecer que essa nova concepção conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências, que podem explicar, em parte, a desinvenção da alfabetização, ou seja, ao privilegiar a abordagem da psicologia genética, esqueceu-se da abordagem linguística-fonética e fonológica. Foi assim que os métodos de alfabetização passaram a ser negados, e a ideia de que bastava o convívio intenso com o material escrito e com a cultura escrita para que a criança se alfabetizasse, se propagou.

Esses pressupostos acerca da alfabetização dominaram os cursos formadores de professores, tanto no Magistério (nível médio) como nas universidades e nos cursos de formação continuada de professores. Esse enfoque trouxe consigo a perspectiva de que é o sujeito aprendente quem constrói seu conhecimento, suas hipóteses alfabéticas, e por isso, o erro passou a ser visto como construtivo - o professor pouco pode interferir no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois a criança passa por fases nas quais só conquistará determinada aprendizagem se estiver apta para tal.

Se, por um lado, esse novo paradigma contribuiu para o entendimento da construção da escrita pela criança, enfatizando sua função social, por outro, colocou em segundo plano o papel do professor, "isentando-o" do domínio de determinados conteúdos e habilidades que outrora lhes eram fundamentais para o ensino da leitura e da escrita. Por isso, ao contrário da realidade que se tinha até a década de 1980, quando a alfabetização caracterizava-se por sua 'excessiva especificidade' do domínio das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico e da preocupação com um método "eficiente" de alfabetização, as últimas décadas têm sido marcadas pela falta da necessária especificidade do processo de alfabetização (SOARES, 2003, p. 9).

Com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, no início dos anos 1990, destaca-se o papel da alfabetização e do domínio elementar da matemática como condições essenciais para que os indivíduos possam se beneficiar das oportunidades educacionais. A partir desse momento, a alfabetização passou a ser indicador de qualidade social da educação, agregando-lhe a ampliação do tempo necessário ao domínio de conhecimentos e novas e variadas linguagens, em relação à flexibilidade e diversidade cultural. Passa a alfabetização a ser entendida como um processo que se estende ao longo da vida e que pode exigir seis ou sete anos para que o indivíduo adquira as condições necessárias para manejar o código da leitura e da escrita.

É preciso destacar, também, nesse contexto, a contribuição da psicologia histórico-cultural, no que tange às concepções de aprendizagem e desenvolvimento, tendo como seu principal representante Vygotsky e, da concepção de linguagem, abordada por Mikhail Bakhtin, para a ampliação do conceito de alfabetização, que passa a incorporar uma multiplicidade de sentidos e representações.

Para Vygotsky (1988, 1993, 1998), a aquisição da linguagem é o processo que transforma as funções elementares, de origem natural, em funções superiores, de origem sociocultural. Isso ocorre quando os signos são incorporados à ação prática. Os signos organizam a atividade instrumental, permitindo que ela seja pensada e planejada em razão de determinados fins. A incorporação da fala (sistema sócio) à ação prática (simples uso de instrumentos) constitui o limiar que separa a atividade propriamente humana, de natureza simbólica, da atividade prática.

Nessa perspectiva, a linguagem constitui-se num instrumento de imenso poder, pois os significados linguisticamente criados são compartilhados, ou seja, são sociais. Portanto, palavras e expressões que já têm significado para um membro mais experiente de um grupo cultural passam a ter, no processo de interação, o mesmo sentido para os membros do grupo considerados menos experientes. A fala assume, então, um papel de organizadora da atividade prática e das funções psicológicas humanas. Por isso, Vygotsky preocupa-se em pesquisar o desenvolvimento da inteligência prática da criança na fase em que começa a falar; ele entende que a verdadeira essência do comportamento humano complexo se dá a partir da unidade dialética da atividade simbólica (a fala) e da atividade prática. Os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade),

especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e a interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo no qual se está inserido e atuando.

Portanto, conceber a linguagem como oriunda de necessidades da atividade do homem e como possibilitadora da intercomunicação humana e da generalização do pensamento, revela-se fundamental para o trato com a alfabetização, uma vez que implica maior compromisso com uma abordagem significativa da língua escrita.

Bakhtin (1992), ao longo de seus estudos sobre linguística e literatura, demonstrou que uma excessiva ênfase nas regras da escrita, com a preocupação única na correção da forma, retira da escrita e da leitura a força criadora de sentido que deriva da livre expressão e do diálogo entre o texto e o leitor.

A perspectiva de abordagem da linguagem, formulada pelo círculo de Bakhtin, resgata uma concepção de sujeito, que se constitui face ao outro, mas não se dilui no outro, negando o estudo do sujeito "... a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo: conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico..." (Bakhtin, 1992, p. 403).

Esse deslocamento teórico acerca do conceito de linguagem provoca um outro, de ordem metodológica. Passa-se da oração, unidade de análise da ordem da língua, do sistema, do idêntico, para o enunciado, que é da ordem do acontecimento, do singular, do irreproduzível (Bakhtin, 1992). De naturezas distintas, embora ao mesmo tempo interligadas, essas duas unidades implicam em escolhas metodológicas diferenciadas.

Assim, o estudo da linguagem, a partir da unidade "enunciado", introduz uma noção de texto, como evento único, como acontecimento, uma resposta aos outros textos, que versam sobre o mesmo objeto do discurso, e, com os quais se relaciona, ao mesmo tempo, que está sempre a "espera" de uma resposta, orientando-se sempre para o outro. (Bakhtin, 1991, 1992)

Ao tomar-se o enunciado como unidade da comunicação verbal, a abordagem metodológica desloca-se de um olhar e de um debruçar-se sobre o texto, que se restringia a processos de identificação, reconhecimento, classificação dos elementos da ordem da língua, para um outro, que remete para operações de compreensão e interpretação. Sob essa ótica, a ação pedagógica passa a ter a textualidade como suporte, pois, como nos aponta Val (1993, p.5), a noção de texto e de textualidade

ampara-se em uma dimensão de interação social, ou seja, texto é aquela unidade de linguagem que faz sentido para os interlocutores, sendo capaz de promover diálogo e interação entre os sujeitos, que, num determinado contexto, produzem sentidos e significados às palavras e à realidade.

Para Braslavsky (1993, p.44), "atualmente, observa-se uma quase total unanimidade entre os pesquisadores e especialistas na indicação de que, para ensinar a leitura e a escrita, devemos recorrer à dimensão discursiva".

Podemos pensar, então, que uma ação mediadora no processo de alfabetização, pautada na textualidade, auxilia-nos na elaboração da linguagem, que, por extensão, propicia as relações que estão na base da formação da nossa consciência, como já havia destacado Paulo Freire (1989).

Assim, a alfabetização entendida como um conceito plural implica num enfoque integrado e flexível, para além da comunicação oral ou escrita, trazendo uma concepção complexa de linguagem: unidade na diversidade, que inclui falar, escutar, ler, escrever, desenhar, tocar, digitar, cantar, representar etc.

Paralelamente a essas novas concepções de ensino e aprendizagem, que deram visibilidade a outras dimensões do conceito de alfabetização, emerge, no Brasil, o termo letramento como uma derivação do termo inglês *literacy*, que se relaciona com outros termos afins como alfabetização, leitura e escrita, ao mesmo tempo em que deles se distingue.

Leite (2010, p. 28), afirma que:

o conceito de letramento surgiu, em nosso meio, na segunda metade dos anos 1980, exatamente no período em que o conceito de alfabetização passava por uma mudança teórica e pedagógica profunda: saímos de uma concepção de escrita centrada somente no código em direção a uma concepção de escrita centrada no processo simbólico.

Tfouni (1988, p. 16) foi uma das primeiras a não só utilizar, mas também a definir o termo letramento, conceituando-o em confronto com alfabetização, conceito que reafirma em obra posterior: "Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade" (idem, 1995, p. 20). A autora reafirma essa diferença entre alfabetização e letramento insistindo no caráter individual daquela e social deste:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. (Idem, 1988, p. 9, e 1995, p. 9-10).

Portanto, para Tfouni (1995), o conceito de letramento, além de se referir a práticas sociais e coletivas de leitura e escrita, abrange questões relacionadas ao analfabetismo dentro de uma cultura e de uma sociedade grafocêntrica.

Kleiman (1995, p.19) o define como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos também específicos. Em texto posterior, a autora declara entender letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (idem, 1998, p. 181).

Nessa concepção, letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade.

Soares (2002, p.3) aponta, então, que há claras diferenças conceituais entre as abordagens de Kleiman e Tfouni:

Tfouni toma, para conceituar letramento, o impacto social da escrita, que, para Kleiman, é apenas um dos componentes desse fenômeno; Kleiman acrescenta a esse outros componentes: também as próprias práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que elas ocorrem compõem o conceito de letramento. Em ambas as autoras, porém, o núcleo do conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização.

No entanto, como ressalta Leite (2010, p. 30):

O mais relevante é reconhecer os pontos comuns: ambas reafirmam que o letramento refere-se ao envolvimento com as práticas sociais que incluem a leitura e a escrita e que somente o domínio do código não garante esse processo, como o longo domínio do modelo tradicional de alfabetização em nossa sociedade demonstrou.

Para além dessa abordagem que fragmenta alfabetização e letramento, Freire (1991), já trazia, em seus estudos, a compreensão de alfabetização como um

processo amplo, político, que ultrapassava a transcrição de um código. Sua posição foi bastante clara ao declarar: "não basta saber ler 'Eva viu a uva', é preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho". Portanto, sob essa ótica, não basta dominar a leitura e a escrita como instrumentos técnicos, é preciso considerar as possíveis consequências políticas da inserção do aprendiz no mundo letrado, ou seja, trabalhar considerando os múltiplos usos e funções da leitura e da escrita na sociedade, bem como o entendimento de que essa construção não pode prescindir do contexto sociocultural, potencializa as possibilidades de refletir criticamente sobre as relações sociais, econômicas e de poder (re) produzidas em nossa sociedade.

Assim, compreender e trabalhar a alfabetização nessa perspectiva é uma opção política, é um ato político como já nos dizia Paulo Freire (1991), implica em o professor assumir uma postura política que envolve o conhecimento, o domínio do que vai ensinar e uma postura crítica frente a esses conhecimentos e contextos de suas produções.

Magda Soares, em seu livro "Alfabetização e Letramento" (2010, p. 15), alerta-nos, contudo, que precisamos ter alguns cuidados ao considerarmos a alfabetização num sentido amplo, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita necessita do desenvolvimento de algumas habilidades específicas que precisam ser desenvolvidas.

Etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de "levar à aquisição do alfabeto", ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo a alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar.

No entanto, é preciso ressaltar que compreender a alfabetização, numa perspectiva sócio-histórica, não exclui o trabalho direcionado, também, para as especificidades da aprendizagem da língua materna. Isso significa dizer que a ação docente do professor alfabetizador, numa visão sócio-histórica, precisa mobilizar os saberes da formação profissional, da experiência, das disciplinas e os saberes curriculares, considerando o contexto onde o sujeito se encontra inserido.

Soares (2010, p. 16) nos chama atenção para as diferenças pedagógicas no ensino e na aprendizagem da escrita e da leitura. No que diz respeito à

correspondência entre fonemas e grafemas, aponta que esta nem sempre ocorre e que é necessário considerar também as especificidades morfológica, sintática e semântica, em outras palavras, não se escreve como se fala e não se fala como se escreve. Em relação às dificuldades de compreensão/expressão da língua, é preciso ressaltar que são diferentes os problemas de compreensão/expressão da língua oral, em relação aqueles da língua escrita.

Portanto, segundo a autora, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem, não de uma mera tradução do oral para o escrito e vice-versa, mas à aprendizagem de uma peculiar relação fonemas-grafemas, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão.

Vale ressaltar, então, que o processo de alfabetização envolve dimensões individual e social, uma vez que não é o mesmo em todas as sociedades, que depende de características culturais, econômicas e tecnológicas. Nesse sentido, é preciso compreender a alfabetização como um processo abrangente, que inclui a abordagem mecânica, do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de compreensão/expressão, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita e, também, a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas. Contudo, a pergunta que fica é como a escola, o professor e as instituições formadoras de professores podem fazer valer esses saberes?

3.1.4 A abordagem histórico-cultural: uma possibilidade para se pensar a relação teoria e prática

3.1.4.1 A relação teoria e prática

Os interrogantes que me conduziram ao estudo da prática como um espaço privilegiado de aprendizagem, como já referido anteriormente, têm como referência minha experiência em cursos de formação inicial e continuada de professores, assim como na orientação pedagógica de escolas de educação básica. Não foram poucas as vezes em que ouvi dos acadêmicos, futuros professores dos Anos Iniciais e dos gestores nas escolas, queixas que denunciavam as dificuldades e dúvidas que tanto os estagiários como os professores iniciantes tinham para desenvolver sua ação

docente, ou seja, para lidarem com situações do cotidiano escolar e com o processo ensino-aprendizagem. Ainda nesse contexto, podia observar práticas opostas. De um lado, estavam aqueles estagiários ou professores recém-egressos das licenciaturas que assumiam uma postura tarefaira, ou seja, que revelavam em suas ações a ênfase na dimensão técnica, no como fazer e, de outro, àqueles que privilegiavam a dimensão reflexiva, crítica, teórica, mas que pouco conseguiam concretizar no âmbito do saber fazer. Era possível constatar, então, que, tanto os estágios supervisionados obrigatórios como as práticas de ensino, ora se revelavam como prática instrumental, ora com um exagero de referenciais teóricos, que impediam a relação e a articulação teoria e prática. Tanto a perspectiva de prática instrumental como a perspectiva crítica, que nega a didática na sua dimensão técnica, expõem as fragilidades da formação inicial do professor.

A desarticulação entre teoria e prática constitui-se objeto de estudo de muitos autores.

Martins (1996) diz:

Sente-se um vazio entre a formação de professores e o local onde irão atuar. A formação recebida não toma corpo, não se materializa por meio de uma certa competência intelectual para criar intervenções diante das situações de docência: não tem presença ali no atuar. Pode-se dizer que não há "voluminidade" que se exprima, apontando-nos que a coisa está lá. A especulação produzida na Universidade e adotada na formação de professores não torna fecunda a intervenção, porque não favorece o criar e o recriar. Há uma separação, uma distância. (p.154)

Pimenta (1999) confirma :

Em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação ao desenvolverem um currículo com conteúdos e atividades de estágio distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (p.16)

Mas como a universidade pode, verdadeiramente, contribuir para a superação dessa dicotomia entre teoria e prática? O que deve pautar a formação docente?

Pimenta e Lima (2010, p. 41), ao abordarem a relação teoria e prática, retomam o conceito de ação docente, reafirmando que "a profissão de educador é uma *prática social*, ou seja, é uma forma de se intervir na realidade social por meio

da educação que ocorre não só, mas, essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo *prática e ação*."

Sacristán (1999, p.25) afirma que "a *prática* é institucionalizada; que são formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação".

Para Zabala (1998), a estrutura da prática institucional obedece a múltiplos determinantes, tendo sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e das condições físicas existentes.

A *ação*, para Sacristán (1999, p.19), refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontades, seus conhecimentos, seus esquemas teóricos de leitura de mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos. Contudo, os sujeitos desenvolvem suas ações nas instituições em que se encontram, sendo por elas determinados e nelas determinando. É preciso compreender, então, a imbricação entre sujeitos e instituições, ação e prática.

A abordagem histórico-cultural traz uma importante contribuição acerca do conceito de atividade. Para a Psicologia Histórico-Cultural, a atividade não é qualquer ação. A atividade é um conjunto de ações, que tem uma finalidade, uma motivação e uma profunda vinculação com a vida do agente. Pautado em Leontiev, Moura (2003, p.134) define atividade como "processo que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfaz uma necessidade especial a ele (...)" Portanto, a ação educativa é realizada por um sujeito concreto, que tem motivos e consciência de seu papel. Nessa perspectiva, as ações pedagógicas são as atividades que os professores realizam no coletivo escolar, supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas. Essas atividades têm por finalidade o processo ensino-aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo é constituído por conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas que caracterizam as mediações pedagógicas. Nas palavras de Moura (2003), a escola compreendida como comunidade, tem diferentes ações e diferentes sujeitos, com funções que também se diferenciam para a concretização do objetivo coletivo, a educação escolar. Portanto, as ações educativas, realizadas pelos sujeitos, são interdependentes no coletivo de professores.

Importa dizer, então, que o conceito de prática, trazido para a discussão neste trabalho, não se reduz à ideia de que a teoria se comprova na prática, condicionando uma visão de que a teoria antecede à prática. E tampouco que esta aplica soluções trazidas pela teoria em movimentos de padrões universais, descontextualizados, com modelos que reduzem a complexidade do mundo da vida e do trabalho, gerando o velho chavão "na teoria é uma coisa, na prática é outra".

Sirvo-me, então, das palavras de Fernandes (2003) para situar o entendimento de prática que perpassará as reflexões trazidas nesta pesquisa:

Prática intencional de ensino e de aprendizagem, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada a uma *educação como prática social* e ao conhecimento como *produção histórica e cultural*, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES in MOROSINI et al: 2003; p.376), [grifo da autora].

3.1.4.2 Interação e Mediação

As contribuições trazidas por Marcelo García (1999, p. 26) quando diz que a formação de professores é considerada uma “área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas”, que estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - implicam-se individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, bem como os estudos de Tardif (2007), Borges (2009) que apontam que os saberes experienciais são saberes ressignificados, provocaram-me algumas reflexões acerca do papel do formador desse futuro professor: caberia aos formadores uma intervenção no sentido de auxiliar nesse processo de (re)significação de saberes, de articulação teoria e prática? E, pensando no programa PIBID: seria esse o papel do supervisor na escola? Poderíamos considerá-lo um mediador nesse processo?

Nessa direção, apoio-me na abordagem histórico-cultural, especialmente nos estudos de Vygotsky, para tentar compreender os processos de ensino e aprendizagem da docência, tomando como referência dois conceitos desenvolvidos pelo autor: interação e mediação.

Vygotsky (1984) atribui grande importância ao papel da interação social no desenvolvimento humano, ao explicar como o processo de desenvolvimento é

socialmente constituído. Segundo ele, o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural no qual a pessoa está inserida, constituindo-se de maneira dinâmica e, portanto, dialética. Vygotsky (1988, 1993, 1998) salienta que ambiente e organismo determinam-se mutuamente, a partir de interações recíprocas. Nesse sentido, a possibilidade de o homem constituir-se como sujeito e apropriar-se do legado cultural da humanidade depende não apenas do desenvolvimento de seu sistema nervoso, mas, principalmente, da qualidade de suas interações com o meio físico e social em que vive. Por meio dessas interações, o homem participa ativamente tanto da construção e transformação do ambiente, como de si mesmo. É, portanto, por meio desta relação dialética com o mundo, que o homem se constitui e se desenvolve.

Especialmente, no processo pedagógico, Vygotsky (1993) entende que o processo de elaboração do conhecimento acontece pela interação do sujeito com seu meio social, mediado pelo sistema simbólico e pelos conceitos. Para ele, a mediação constitui um conceito central na explicação do desenvolvimento psicológico, pois parte do pressuposto de que as funções psíquicas humanas têm sua origem nos processos sociais.

A ideia de mediação está fundada na teoria marxista de produção, cuja síntese foi muito bem elaborada por Moretti e Trindade (2000, p. 31):

[...] a relação do homem com o mundo não é direta, mas, fundamentalmente uma relação mediada. A mediação é um processo de intervenção de um elemento intermediário na relação entre o sujeito e o objeto. A relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por ferramentas auxiliares da atividade humana.

A mediação é, então, um processo de intervenção, isto é, um elemento intermediário na relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Nessa direção, podemos pensar nos formadores como mediadores nesse processo de aprendizagem da docência, ou seja, como alguém mais experiente capaz de fazer intervenções com o intuito de possibilitar a [re]significação de saberes e a articulação teoria e prática.

4 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O contexto da formação de professores apresenta-se como um campo vasto de pesquisa, frente às preocupações emergentes, na sociedade contemporânea, no que tange à complexidade do trabalho docente. Sob esse olhar, diferentes dimensões dos processos formativos vêm sendo amplamente discutidas no cenário pedagógico e educacional, destacando-se, dentre elas, a relação teoria e prática.

Nesse âmbito, inúmeros estudos¹⁴ denunciam a desarticulação das propostas de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino e das Práticas de Ensino aos conteúdos do curso, as lacunas formativas vivenciadas nessas práticas e, ainda, o caráter fragmentado e burocrático das atividades de estágio que enfatiza uma formação técnica, que privilegia o conhecimento instrumental sobre o fazer docente.

Considerando o foco desta pesquisa, que busca destacar a importância das práticas como espaços privilegiados de ensino, aprendizagem e de articulação de saberes na formação do professor alfabetizador nos cursos de pedagogia, é imprescindível que se compreenda como *o pensar e o fazer pedagógico* foram se incorporando ao processo de formação de professores ao longo da história da educação brasileira.

Nesse sentido, este capítulo aborda como o processo pedagógico foi visto e pensado nos diferentes períodos históricos da formação de professores no Brasil, nos séculos XIX, XX, até os dias atuais, descrevendo e analisando, também, como as práticas de ensino e o estágio supervisionado, como componentes curriculares obrigatórios, se fizeram e se fazem presentes nos cursos de formação de professores.

A opção pela análise da formação de professores a partir do século XIX se deu devido ao fato de, especificamente nesse período, ter surgido a necessidade de universalizar a instrução elementar e, conseqüentemente, a organização dos sistemas nacionais de ensino.

Nesta seção que segue, descrevo e analiso a preocupação com a questão pedagógica na trajetória da formação de professores no Brasil.

¹⁴ GATTI E ANDRE (2010 e 2012)

4.1 IDAS E VINDAS DA TRAJETÓRIA PEDAGÓGICA

Como já mencionado anteriormente, foi a partir do século XIX que surgiu a necessidade de universalizar a instrução elementar e, com isso, a organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo, constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores, também em grande escala, para atuar nas referidas escolas.

Configuraram-se, então, segundo Saviani (2007), dois modelos de formação de professores: a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos; b) modelo pedagógico-didático.

O primeiro modelo enfatizava a cultura geral e o domínio do conteúdo específico que o professor iria lecionar. O segundo, contrapondo-se ao anterior, considerava que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Na história da formação de professores, constata-se que o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior, que se encarregaram na formação dos professores secundários, e o segundo tendeu a prevalecer nas escolas normais, ou seja, na formação dos professores primários.

Assim, o caminho encontrado para a resolução dessa questão foi a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários, atribuindo-se, ao nível superior, a tarefa de formar os professores secundários.

Para Saviani (2007), a preocupação com a questão pedagógica na trajetória da formação de professores pode ser vislumbrada diferentemente nos seguintes períodos:

- a) Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890), que se iniciam com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas, e se estende até 1890 quando prevalece o modelo das escolas normais.
- b) Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da escola normal, tendo como anexo a escola-modelo.

- c) Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
- d) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971).
- e) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
- f) Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006).

A partir de agora, procurarei descrever e analisar esses períodos referenciados pelo autor.

4.1.1 Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias¹⁵ - implantadas pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores, criados a partir da vinda de D. João VI em 1808-, não havia uma preocupação explícita com a questão da formação de professores. À época, o currículo da Escola Normal era baseado na ideia de que o professor deveria conhecer de forma mais aprofundada aquilo que ia ensinar, ou, em outras palavras, dominar os conteúdos da Gramática e da Aritmética conferia, ao professor, competência para ensiná-los:

Do plano de ensino, constavam as disciplinas que o professor deveria ensinar no curso primário, sendo apenas uma, “Métodos e Processos de Ensino”, de caráter pedagógico. As demais referiam-se àquelas que deveriam ser ensinadas no curso primário. (ALMEIDA, 1993, p.15).

Foi na Lei das escolas de primeiras letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceria pela primeira vez. Ao determinar que o ensino nessas escolas deveria ser desenvolvido pelo método mútuo¹⁶, a referida Lei estipulava, no artigo 4º, que os professores precisariam ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Por um custo menor e o

¹⁵ Tanuri (2000) as denomina escolas de ensino mútuo.

¹⁶ As aulas régias eram o modelo de instrução pública que servia aos fins do Estado, em substituição às classes e às escolas jesuíticas, que funcionavam em favor dos interesses da Igreja.

entendimento de que a docência era aprendida na prática, esse método objetivava ensinar aos alunos as primeiras letras, como: ler, escrever e as quatro operações, além de prepará-los para o domínio do método, sendo que, aqueles que se saíssem melhor, tornavam-se auxiliares do professor. (TANURI, 2000; SAVIANI, 2007)

Embora o objetivo principal do método mútuo não tenha sido a “formação de professores”, mas instruir o maior número de pessoas a um baixo custo, Tanuri (2000, p. 63) ressalta que “foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente “prática”, sem qualquer base teórica [...]”. Portanto, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica, pode-se inferir que aí está posta a exigência de preparo didático.

Vale refletir aqui acerca do conceito de prática. No dicionário Aurélio¹⁷, encontramos como sinônimo fazer, realizar algo (objetivo) ou ação (por exemplo, de ensinar). Em Michaelis¹⁸, ato ou efeito de praticar, experiência nascida da repetição dos atos, maneira de agir, de fazer certas coisas, costume. Para realizar algo, é preciso que conheçamos os instrumentos que dispomos para tal ação. Além disso, como nos diz Michaelis, praticar implica repetir, mas repetir o que? Isso significa que alguém já exerce uma ação de determinada maneira e que ela servirá de modelo.

É, sob essa ótica, que começa a se delinear o enfoque pedagógico na formação do professor. Como nos diz Pimenta (2010, p. 28), emerge um primeiro entendimento do conceito de prática, *a prática como aquisição de experiência*. Como afirma a autora, esse conceito perdurará até os finais dos anos 1960, quando é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024/1961.

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, essas tendem a adotar, para a formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de escolas normais.

A primeira Escola Normal do Brasil foi criada na província do Rio de Janeiro, em 1835. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias, ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí,

¹⁷ Cf. Ferreira, Aurélio Buarque de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. p. 1125.

¹⁸ Dicionário Online/ Michaelis-UOL. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2011>

1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890.

Nascida na sociedade imperial, sob a égide dos ideários liberais de extensão do ensino primário a "todas" as camadas da população, àquelas que eram livres, é importante ressaltar (TANURI, 2000; ALMEIDA, 1993) que a Escola Normal surgiu em decorrência da necessidade de preparar o maior número de professores para atender às necessidades de expansão da "escola para todos", frequentada, basicamente, pela classe média emergente da época.

Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente.

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as escolas normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas próprias do modelo pedagógico-didático.

No entanto, contrariamente a essa expectativa, nelas predominou a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras, ou seja, que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças excluindo-se, ou deixado para segundo plano, o preparo didático-pedagógico sob forma intencional e sistemática. Nesse sentido, pode-se considerar, como preponderante, a influência do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, em oposição ao modelo pedagógico-didático.

A via normalista de formação docente permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações. Ilustra isso a posição de Couto Ferraz, presidente da província do Rio de Janeiro, que considerava as escolas normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois muito pequeno era o número de alunos formados.

Entre a luta pela sobrevivência da Escola Normal em algumas províncias, em meio às críticas constantes que sofria e o insucesso das Escolas de Primeiras Letras, principalmente atribuído à falta de instalações adequadas e à ineficácia do método mútuo, a instrução pública brasileira ia muito mal. (TANURI, 2000; SAVIANI, 2007)

Couto Ferraz, quando presidente da província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói em 1849, substituindo-a pelos professores adjuntos, regime que adotou no Regulamento de 1854, ao exercer o cargo de ministro do

Império. Embora esse regulamento tenha sido considerado uma tentativa de delineamento de um sistema nacional de ensino (SAVIANI, 2007), até mesmo por ter como um dos seus princípios a obrigatoriedade do ensino elementar, o que significou um avanço, em relação à formação de professores, propôs a substituição da Escola Normal pela figura do professor adjunto.

Acreditando-se que a formação deveria ocorrer na prática, a formação desses professores adjuntos se dava pela via da atuação como auxiliar de um professor público em exercício, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas do ensino.

A prática, nessa época, passa a ser um pressuposto não só da formação de professores, mas do ensino dos conteúdos, “que deveriam ser aplicáveis aos usos da vida” e, principalmente, dos processos seletivos dos mestres e diretores. (SAVIANI, 2007, p. 133-134).

Por esse meio, seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de escolas normais. Ainda que continuassem sendo feitos nas escolas primárias, os exercícios práticos que constavam no currículo formalmente, em 1874, nas disciplinas Metódica e Pedagogia, deixaram de existir formalmente. (ALMEIDA, 1993).

No entanto, essa via de formação não prosperou. Os cursos normais continuaram a ser instalados e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859.

Outra proposta que merece ser lembrada foi a da criação de Internatos Normais nas capitais das províncias, apresentada por Abílio César Borges, o Barão de Macahubas, no Congresso Internacional de Educação, realizado em 1882, em Buenos Aires (MACAHUBAS, 1882). Tais internatos tinham o propósito de receber gratuitamente jovens pobres do interior, que, terminado o curso, voltariam para as respectivas cidades, vilas ou aldeias para reger as escolas.

4.1.2 Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932)

Em 1879, um novo Decreto rompeu com o Regulamento de 1854, prevendo a reforma do ensino primário, secundário e superior na Corte, dispondo também sobre o funcionamento das Escolas Normais, “fixando seu currículo, a nomeação de docentes, o órgão dirigente e a remuneração dos funcionários”. (SAVIANI, 2007, p. 137).

No entanto, somente em 1890, por meio da reforma de Caetano Campos, já no novo governo republicano, que a Escola Normal ganhava novos rumos e o ideal de prática se alterava. Essa reforma teve como pano de fundo o pensamento de Rangel Pestana, o qual estava pautado nos "princípios da escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica, colocando a formação do professor como fator fundamental para toda reforma de ensino". (ALMEIDA, 1993, p. 23).

Nessa época, foi prevista a criação de jardins de infância, bibliotecas e museus escolares e, notadamente, as Escolas Normais foram abertas para o trabalho das mulheres.

Na perspectiva de Tanuri (2000, p. 66):

Já se delineava, nos últimos anos do regime monárquico, participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A idéia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos.

Pode-se considerar, então, que o padrão de organização e funcionamento das escolas normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, levada a efeito em 1890. E, segundo os reformadores "sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz" (SAVIANI, 2008, p. 17). E mestres assim qualificados "só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los" (REIS FILHO, 1995, p. 44). Portanto, uma vez que a escola normal então existente no estado não satisfazia as exigências do trabalho docente a que se destinava, "por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos" (SAVIANI, 2008, p. 17), era imperioso reformar o seu plano de estudos.

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e tempo de duração, que passou de dois para três anos; e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da Escola-Modelo, anexa à Escola Normal. (TANURI, 2000; SAVIANI, 2007)

A primeira escola a ser criada nesses moldes foi a Escola-Modelo Superior, anexa à Escola Normal de São Paulo, caracterizada como um espaço destinado aos normalistas para "colocar em prática" o que aprendiam no curso normal, conferindo um novo estatuto à formação.

Foi pela implantação dessa escola de aplicação, alicerçada no método intuitivo¹⁹ de Pestalozzi, que o modelo pedagógico-didático se tornou a referência para a formação de professores, propiciada pelas escolas normais.

Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática não se estaria, em sentido próprio, formando professores.

Essa reforma da escola normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e se tornou referência para outros estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas. Dessa forma, o padrão da escola normal, centrado no modelo pedagógico-didático de formação docente tendeu a se firmar e se expandir por todo o país.

Almeida (1993) descreve que a Prática de Ensino era desenvolvida por meio do trabalho do aluno-mestre com as classes do primário, orientada por um professor encarregado de sua formação prática. Contudo, era proposta

[...] uma concepção de Prática de Ensino reduzida meramente à tarefa de elaboração do próprio trabalho através da 'cópia' do trabalho de outrem, tendo a observação, como atividade sensorial, papel determinante nesse procedimento. [...] propunha-se mais um treinamento no domínio de técnicas, do que propriamente de formação profissional. (ALMEIDA, 1993, p. 29).

Sem dúvida, embora ainda sendo vivida *a prática como aquisição de experiência*, a partir da integração entre as duas instâncias de formação - Escola Normal e Escola Modelo, segundo Almeida (1993), essas escolas de aplicação representaram um avanço na qualidade da formação de professores, pois foi, a partir dessa condição de "setor de prática de ensino", que houve legitimidade e sistematização da Prática de Ensino como disciplina autônoma, detentora de metodologia própria.

Nesse contexto, a Escola Normal foi se consolidando como instituição formadora, passando por outras alterações. Em 1892, o regulamento da Escola

¹⁹ Método amplamente divulgado na Europa que dava muita importância à intuição, à observação e à experiência, através dos sentidos.

Normal previa, no primeiro ano do curso, como única disciplina responsável pela formação pedagógica, a inserção da disciplina Pedagogia e Direção das Escolas, deixando de trazer, no seu currículo, os exercícios práticos que eram realizados nas Escolas-Modelos. Dois anos depois, o curso foi desdobrado em quatro anos. Nesta nova modalidade, a disciplina Pedagogia e Direção das Escolas passa a ser oferecida no último ano, e os exercícios práticos, inseridos, formalmente no currículo, nos terceiro e quarto anos do curso. (TANURI, 2000; ALMEIDA, 1993).

Num cenário de um país com alto índice de analfabetismo, com a descentralização do ensino²⁰ e com os ideários nacionalistas, desencadeados pela Primeira Guerra Mundial, foi criado um ensino primário de longa duração, dividido em dois cursos: elementar e complementar.

A escola complementar tinha como objetivo inicial oferecer continuidade aos estudos da escola primária, no entanto, passou a se responsabilizar, também, pela formação de professores não atendidos pela Escola Normal, devido à grande demanda.

Esse fato provocou uma mudança na formação dos professores, pois foi possibilitada, aos alunos que concluíssem a escola complementar e que tivessem realizado os exercícios práticos em qualquer Escola Modelo, num período de um ano, a nomeação como professores.

Essa modificação foi caracterizada pela existência de dois tipos de escolas de formação oficializadas em 1911, com a Lei nº 1579, Escolas Normais Primárias e Escolas Normais Secundárias, possuindo, as últimas, um nível bem mais elevado de ensino. Como consequência, houve uma separação nos estudos gerais após o ensino primário: por um lado, um ensino propedêutico, profissionalizante, preparatório para a Escola Normal e, por outro, um ensino secundário elitizante, procurado por quem buscava o ensino superior.

Assim, embora essa Lei possa ser vista como uma tentativa de criar estudos específicos para a docência, buscando, possivelmente, a constituição de uma carreira, o que aconteceu foi que os setores decaídos das elites agrárias (ALMEIDA, 1993) acabaram por buscar, entre outras profissões, o Magistério. E o ensino superior, que significava ampliação do conhecimento, acabou sendo um privilégio concedido a poucos.

²⁰ A constituição de 1891 conferiu aos estados e municípios a responsabilidade pela instrução primária e profissional, inclusive o Ensino Normal.

Ainda que o modelo pedagógico-didático tenha se fixado a partir da reforma paulista, após a primeira década republicana, com o surgimento das Escolas Normais, a preocupação com a qualidade da formação do professor ainda estava muito atrelada às vontades políticas da época. Sendo assim, a preocupação era voltada à extensão da escolarização e, não, com o nível dessa escolarização, fato que infelizmente presenciamos até hoje no sistema de ensino.

Portanto, mesmo com a criação de escolas de ensino mútuo, com a figura do professor adjunto, com a expansão de Escolas Modelos, isso não se traduziu em avanços muito significativos na formação de professores, pois ainda era marcante a força do modelo, até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.

Foi somente no próximo período, com o Movimento da Escola Nova, que a formação do professor passou a ser pensada de uma maneira diferente.

4.1.3 Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939)

A segunda década do século XX foi marcada pela preocupação e pelo entusiasmo relacionado às questões educacionais, provocando, novamente, um novo ciclo de reformas no país. Nesse período, as reformas traziam consigo os ideários dos escolanovistas, propagados, principalmente, por Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

Assim, na década de 1930, o currículo da Escola Normal assumiu um caráter profissionalizante, passando a ter um ciclo propedêutico de três anos e um ciclo técnico-profissional de dois. Nesse contexto, a Prática de Ensino foi retirada oficialmente do currículo, sendo substituída por um estágio de vinte horas, que previa a regência de aulas em classes de grupos escolares, a ser realizado pelos alunos do quarto ano do Curso Normal. (TANURI, 2000; ALMEIDA, 1993).

A retirada dessa disciplina do currículo ocorreu devido às inúmeras críticas feitas pelos defensores dos ideários da Escola Nova, os quais se opunham à ideia de prática como cópia de modelos vivenciados.

Para Lourenço Filho, a prática de ensino jamais poderia se realizar através de 'cópia de situações feitas, uma vez que 'tantas e tão complexas são as variáveis que a compõem', isto é, tudo que atua sobre a criança, inclusive a ação do professor. Desta forma, 'ao invés de fórmulas feitas, de receitas, de aulas-modêlo, teremos que oferecer oportunidades para que se criem, se

fortaleçam e se esclareçam as atitudes necessárias ao verdadeiro professor, como pessoa capaz de compreender as situações, e transformá-las, de nelas influir de forma mais harmônica e produtiva. (PINTO, 2006, p. 244, grifo da autora)²¹

Na ótica dos escolanovistas, a prática pedagógica não poderia ser reduzida à reprodução de modelos, era necessário levar em consideração o contexto em que ocorria. Contudo, essa concepção de prática, herdada da época do império, estendeu-se, pelo menos oficialmente, até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Nº 4024/61.

Vale ressaltar que esse novo enfoque de *prática* encontra-se inserido num contexto maior, ou seja, os protagonistas da reforma tiveram suas ideias organizadas e propagadas pelo Manifesto dos Pioneiros de 1932. "Pretendiam educar o povo pela instrução pública, reformar o ensino e construir uma espécie de 'campo cultural' a partir da universidade". (MAGALDI; GONDRA, 2003, p.48)

Nesse sentido, acreditavam que a escola deveria ser um "organismo vivo", onde alunos e professores pudessem, em contato com o ambiente, "possuir, apreciar, sentir a vida" e desenvolver atividades criadoras. Para isso, esses educadores lutaram para que houvesse integração entre a instituição escolar e o profissional que nela atuava.

Em 1931, Anísio Teixeira, diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, colocou em prática suas ideias, criando o Instituto de Educação e transformando a Escola Normal em Escola de Professores. O Instituto de Educação contava com o Jardim de Infância, a Escola Primária e a Escola Secundária, que se caracterizavam como espaços de observação, experimentação, demonstração e prática de ensino para os alunos. (SAVIANI, 2007; TANURI, 2000).

Sob essa mesma perspectiva, foi criado, em São Paulo, o Instituto de Educação Caetano de Campos, oferecendo, ainda, cursos de especialização para diretores e inspetores. Em 1934, esse Instituto foi incorporado à Universidade de São Paulo, passando a ser responsável pela formação pedagógica dos alunos das diversas seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que queriam licenciarse para o Magistério. Em 1938, passou a integrar a seção de Educação dessa mesma Faculdade.

²¹ Os trechos entre aspas referem-se à cópia literal do discurso de Lourenço Filho, contidos em artigo publicado nos Arquivos do Instituto de Educação, sob o título Prática de Ensino, analisado pela autora em sua tese de doutorado.

Também é importante salientar que, nesse período, outro enfoque foi dado à *prática de ensino*. Em 1933, os exercícios práticos retornaram ao currículo sob a responsabilidade da disciplina denominada Prática de Ensino. Além disso, as disciplinas de História da Educação, Sociologia Educacional e Biologia Aplicada à Educação foram incorporadas ao curso de formação de professores. (TANURI, 2000; ALMEIDA, 1993).

Assim, a Prática de Ensino passou a ser vista e organizada de outra maneira, como esclarece Pinto:

A Prática de Ensino das Professorandas organizava-se numa estreita articulação entre as Escolas de Professores e Primária [...] Para tal, a Escola de Professores apresentava as matérias da formação de professores primários distribuídas em seções, dentre as quais havia uma específica para Prática de Ensino e outra para Matérias de Ensino. Estas duas seções eram compostas por um professor-chefe, cada uma, e vários professores assistentes, que, em sua grande maioria, eram provenientes da Escola Primária [...] A seção de Prática de Ensino era considerada o *eixo central* da formação profissional dos professores, para onde todos os cursos, matérias e atividades das Escolas do Instituto de Educação deveriam convergir, interferindo, portanto, diretamente nos trabalhos realizados na Escola Primária do Instituto de Educação. (PINTO, 2006, p. 328).

Portanto, sob os pressupostos escolanovistas, a Prática de Ensino ganhou um novo significado, ou seja, além da inclusão da aprendizagem do método na formação do professor, o aluno passou a ser entendido como eixo do processo de sua aprendizagem, fazendo-se necessária a formação do "espírito pedagógico do professor", que se daria nas universidades, como se pode constatar no Manifesto dos Pioneiros:

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade à cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. (MAGALDI; GONDRA, 2003, p. 142).

Retomando, com o advento dos Institutos de Educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa, uma nova fase se abriu. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal concebido, estruturado e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo Caetano de Campos, implantado, em 1933, por Fernando de Azevedo. Ambos, sob inspiração do ideário da Escola Nova.

Com a reforma instituída pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira se propôs a erradicar aquilo que ele considerava como o “vício de constituição” das escolas normais que, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (VIDAL, 2001, p. 79-80). Para esse fim, transformou a Escola normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante a observação, a experimentação e a participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a Escola de Professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) Jardim de Infância, Escola Primária e Escola Secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) Instituto de Pesquisas Educacionais; c) Biblioteca Central de Educação; d) Bibliotecas escolares; e) Filmoteca; f) Museus Escolares; g) Radiodifusão.

O Instituto de Educação de São Paulo seguiu, sob a gestão de Fernando de Azevedo, um caminho semelhante com a criação, também aí, da Escola de Professores (MONARCHA, 1999, p. 324-336).

É possível afirmar, então, que os Institutos de Educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava firmar-se como um conhecimento de caráter científico.

Na visão de Saviani (2007), caminhava-se rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente, que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas escolas normais caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p. 72).

No entanto, a visão de uma escola ideal, pensada sob determinadas condições que confrontavam com as demais escolas da época, foi alvo de muitas críticas. Segundo alguns educadores, a escola modelo, ou escola laboratório, não retratava a realidade da escola brasileira. Assim, acabaria por dificultar, futuramente, a prática do professor.

Infelizmente, essas discussões e lutas ainda fazem parte do cenário atual, o que nos leva a pensar que pouco avançamos na formação de um professor de qualidade. E, mais, que pelos resultados das pesquisas que temos na área da educação, muitos caminhos já foram apontados, mas poucos ou nenhum foram perseguidos efetivamente.

4.1.4 Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971)

Para que se possa compreender este período que segue é fundamental que se recorde a Era Vargas.

A Constituição do Estado Novo, em 1937, de caráter altamente autoritário e centralizador, transformou o sistema educacional numa forma de exercer a dominação das camadas populares. Nessa perspectiva, a centralização do sistema de ensino, a profissionalização da escola, com a finalidade de obter mão-de-obra barata, e o enfraquecimento dos Institutos de Educação, pela instituição de três modalidades de formação, foram alguns dos resultados dessa política.

Foram elaboradas, então, as Leis Orgânicas do Ensino - decretos-leis federais, publicados oficialmente entre 1942 e 1946.

Saviani (2007) relata que, em 1935, Anísio Teixeira foi afastado do cargo que exercia na Secretaria da Educação do Distrito Federal e substituído por Francisco Campos, que assumiu com a tarefa de "desmantelar a obra" de seu antecessor, distanciando as próximas reformas educacionais dos ideários escolanovistas.

A Lei Orgânica do Ensino Normal tentou garantir uma base comum aos sistemas de formação de professores. Todavia, ao propor uma formação em três modalidades, provocou uma dualidade na formação.

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram ambos elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o Instituto de Educação Paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. E foi sobre essa base que se organizaram os Cursos de Formação de Professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país, a partir do Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da

Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do Decreto-Lei 1.190 estendeu-se para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1”, adotado na organização dos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias. Os segundos formavam os professores para exercer a docência nas escolas normais. Em ambos os casos, vigorava o mesmo esquema, isto é, três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou os cursos de matérias, na expressão de Anísio Teixeira; e um ano para a formação didática.

Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais, às quais competia fornecer uma base de pesquisa, que pretendia dar caráter científico aos processos formativos.

A mesma orientação prevaleceu no que se refere ao ensino normal com a aprovação, em âmbito nacional, do decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946). Na nova estrutura, o Curso Normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha a duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com Jardim de Infância e Escola Primária, anexos. Ministrariam, também, cursos de especialização de professores primários para as áreas de educação especial, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares.

Mas o que era a profissão de professor primário? Qual o estágio de desenvolvimento dessa profissão? Quem eram os profissionais? Qual era a prática esperada dos professores primários?

Quanto aos profissionais, que passaram a exercer a função de professor primário, vale dizer que se tratava de uma ocupação exercida por mulheres, provenientes dos segmentos economicamente favorecidos da sociedade, e não de

uma profissão propriamente dita. E, como nos diz Pimenta (2010, p. 29), "era uma missão digna para as mulheres".

Essa concepção de ocupação como missão é muito bem explorada pelo professor Antonio Nóvoa (1991, p. 119-120), em seu estudo sobre a gênese da profissão de professor:

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

O autor também aponta a feminização como um dos fatores da manutenção dessa dimensão missionária, a partir do século XIX. (NÓVOA, 1991, p. 126-27).

No Brasil, a feminização do Magistério primário se acentua, a partir dos anos 30 do século XX, em decorrência da expansão da escolaridade primária, das transformações políticas, econômicas e sociais que ocorreram no país.

Se os cursos normais de primeiro ciclo, pela sua similitude com os ginásios, tinham um currículo marcado pela predominância das disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas escolas normais, tão criticadas, os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930.

4.1.5 Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)

O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional, efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação, respectivamente, para primeiro grau e segundo grau.

Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar, foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau (HEM). Pelo Parecer n. 349/72 (BRASIL- MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a Habilitação Específica do Magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria

a lecionar até a 4ª série; e outra, com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao Magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional e para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo Curso Normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. Com essa mudança, a formação de professores perdeu algumas de suas especificidades, pois, sendo uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, precisou ajusta-se, em grande parte, ao currículo geral do ensino de segundo grau (hoje, ensino médio), configurando um quadro de precariedade bastante preocupante e, conforme Mello et al (1983), de descaracterização crescente dessa habilitação, no que se refere à formação para docência.

A evidência e a gravidade dos problemas levaram o governo a lançar, em 1982, o projeto CEFAM (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), que teve o caráter de “revitalização da Escola Normal” (CAVALCANTE, 1994, p. 59, 76 e 123). Mas esse projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido, também, qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos Centros nas redes escolares públicas.

Em 1982, foi aprovada a Lei nº 7.044/82, que trouxe alteração ao artigo 30 da Lei nº 5.692/71. Manteve a formação na Habilitação Magistério, mas introduziu outras opções formativas para os docentes dos Anos Iniciais e finais do ensino fundamental. Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a Lei previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração).

A implantação das licenciaturas curtas gerou polêmicas e contraposições de acadêmicos e de entidades corporativas, o que conduziu o Conselho Federal de Educação (CFE), alguns anos depois, a emitir orientações normativas para tornar progressivamente plenas essas licenciaturas curtas. No entanto, esses cursos só vieram a ser extintos completamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Ao Curso de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério (HEM), foi conferida a atribuição de formar os especialistas em educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. Com essas prescrições, normatiza-

se a formação do pedagogo, com ênfase na formação do especialista, correspondendo ao modelo educacional tecnicista hegemônico no período, e mantém-se aí a formação do professor para as Escolas Normais em nível de segundo grau. No entanto, como argumenta Brzezinski (1996, p. 45), a estruturação do curso de Pedagogia facilitou a adoção da premissa "quem pode o mais, pode o menos", permitindo que licenciandos em Pedagogia estivessem habilitados a formar professores de professores primários, pois, por "osmose", adquiririam o domínio dos conteúdos do curso primário.

Paralelamente a esse ordenamento legal, desencadeou-se, a partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, que adotou o princípio da "docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação" (SILVA, 2006, p. 68 e 79). Nesse período, a concepção de prática predominante era a prática como instrumentalização técnica, ou seja, a ênfase nas técnicas e nas metodologias de ensino. Pimenta nos traz uma reflexão a esse respeito:

O exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e as ações próprias. [...] O professor também. No entanto, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais. Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao "prático": não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas (PIMENTA, 2010, p. 37).

Nesse sentido, a prática não pode ser reduzida apenas ao como fazer, pois o processo educativo é muito mais amplo e exige, do professor, conhecimento para saber lançar mão e criar técnicas e/ou metodologias de ensino adequadas às situações vividas.

É possível observar, pois, que as diretrizes nacionais relacionadas à formação do professor estão intimamente relacionadas ao momento histórico-político e social. As concepções de educação e de formação de professores, até, então, eram heranças de um período de repressão política, quando qualquer manifestação contrária às ideias do momento, eram mal vistas. Nesse cenário, para que a formação de um professor reflexivo?

Vivemos, a partir da década de 1980, um intenso movimento para a redemocratização do país. Nesse contexto, nasceu, em 1982 e 1983, um pequeno

seminário denominado "A didática em questão", realizado na PUC/RJ, que deu origem ao Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, realizado até hoje. Nessa época, discutia-se o papel da Didática na formação de professores, sua orientação epistemológica e política, bem como suas propostas para o campo de ensino. A Didática estava posta em questão: de uma ênfase numa formação docente pautada na instrumentalização técnica, emerge a negação da Didática nos cursos de formação de professores.

Nesse contexto, há uma predominância dos Fundamentos da Educação sobre a Didática e as Metodologias de Ensino.

4.1.6 Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria melhor equacionado. Num cenário de debates e proposições, que é editada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei n. 9.394/96, promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, estipula a exigência de nível superior para os professores da educação básica. Os artigos 62 e 63 dispõem:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Em suas disposições transitórias, essa lei fixou prazo de dez anos para que os sistemas de ensino fizessem as devidas adequações à nova norma.

Da leitura dos dois artigos, depreende-se que, às universidades, foi preservada a possibilidade de organizar a formação de professores conforme seus próprios projetos institucionais, desde que os cursos viessem a ser oferecidos em licenciatura plena, podendo, ou não, incorporar a figura dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e da Escola Normal Superior (ENS).

O art. 7º, inciso VII, da Resolução CNE/CP nº1/2002 sinaliza a criação dos ISEs "nas instituições não detentoras de autonomia universitária". Portanto, os IESs se constituiriam como o novo formato de formação de docentes no âmbito das faculdades isoladas ou integradas, portando a possibilidade de integração, com base comum, da formação de professores para os diversos níveis de ensino e especialidades, ficando a institucionalização da Escola Normal Superior no âmbito do ISE.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CP nº1/99, que em seu art. 1º e alíneas respectivas, consolidou essa nova proposta de estrutura formativa contida na LDB e, nos arts. 2º e 3º, propôs um caráter orgânico para seu funcionamento e flexibilidade de organização e denominação. Assim, nessas instituições, os projetos pedagógicos das diferentes licenciaturas deveriam ter uma articulação entre si, evitando que funcionassem de maneira fragmentada. Além disso, em seu art. 4º, impôs exigências bem maiores em relação à qualidade do corpo docente do que para os demais cursos no país e, no seu art. 5º, afirmou a necessidade de participação coletiva dos docentes na elaboração e avaliação do projeto pedagógico.

Fica caracterizado, então, um novo momento nas perspectivas de formação de professores, tanto do ponto de vista da estrutura, como da articulação formativa dos currículos e a preocupação com a qualificação dos formadores de formadores, com clareza institucional no que se refere à formação dos professores para a educação básica.

Infelizmente, as normatizações e autorizações de cursos formadores de professores, posteriores a essa resolução, permitiram a instauração e o crescimento do número de escolas normais superiores isoladamente, embora o mesmo não viesse a acontecer com os ISEs. Tal fato provoca uma descaracterização da ideia de organicidade na formação docente, revelando uma fragmentação curricular e uma desarticulação entre os cursos de licenciatura. As condições exigidas para a

contratação de docentes, devido aos custos maiores, também deve ter colaborado para que a ideia de um centro específico formador de docentes não vingasse.

Assim, embora a nova LDB de 1996 apontasse para mudanças significativas no que se referia à exigência de formação, em nível superior, dos professores que iriam atuar na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e em toda Educação Básica, a realidade não correspondeu à expectativa prevista. Com a alternativa de substituir os cursos de pedagogia e licenciatura pelos Institutos Superiores de Educação e pelas Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou, segundo Saviani (2007), para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo. Os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de "nível superior", provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Em 2002, foram instituídas novas diretrizes para os cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Essas diretrizes prevêem novas configurações às licenciaturas, dando um destaque especial ao desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores, à coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro do professor e à 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. No que tange à articulação dos saberes teóricos aos saberes práticos, as diretrizes também orientam para que a "prática" se faça presente desde o início do curso, permeando toda a "formação do professor" ao aumento de horas de prática.

A essas características, não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia, homologadas em maio de 2006, que serão abordadas na próxima seção.

4.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Este capítulo tem por objetivo compreender a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil, trazendo suas definições, indefinições, dúvidas e ameaças pelas quais passou, desde a sua criação, até o momento atual.

Para tanto, sirvo-me da recuperação de sua história e dos dados contemplados, recentemente, nos estudos de Bernadete Gatti (1996, 2010) e Scheibe (2010).

4.2.1 Reconhecendo diferentes momentos e concepções do Curso de Pedagogia no Brasil

A palavra 'pedagogia' tem sua origem na Grécia Antiga, da união de duas palavras: *paidós* (criança) e *agogé* (condução). O pedagogo era o preceptor, o escravo, aquele que conduzia a criança ao *pedagogium*. Ao longo da história da humanidade, a prática educativa se faz presente como um fenômeno social. No entanto, a compreensão do fenômeno educativo e sua intervenção intencional fez surgir um saber específico que, a partir do século XVIII, na Europa Ocidental, passou a ser associado ao termo *pedagogia*.

No Brasil, o curso de Pedagogia tem sua história recente. Conforme já mencionado no capítulo anterior, a formação de professores no Brasil teve sua origem nas Escolas Normais. Somente a partir do início do século XX, com o surgimento de alguns movimentos em prol de uma educação de qualidade, especialmente através do 'Movimento dos Pioneiros da Educação', em 1932, que a formação do professor passou a ser pensada a partir de uma nova concepção. Esse grupo de pioneiros da educação pretendia educar o povo pela instrução pública, reformar o ensino e construir uma espécie de 'campo cultural' a partir da universidade, defendendo a democratização da escola pela sua expansão e, ainda, uma nova metodologia de ensino tendo o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, esse período caracterizado pelo otimismo pedagógico pretendia modificar a sociedade pela educação e, para tanto, este grupo de educadores defendia a democratização da escola pela sua expansão e, ainda, uma nova metodologia de ensino tendo o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem. Fazia-se necessário, então, investir na formação do professor, na sua profissionalização.

Em 1924, foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que organizou muitas conferências sobre Educação, trazendo à tona a discussão sobre o campo de ação dos educadores e as políticas públicas. Vê-se, em seguida, na

década de 1930, a Escola Normal sendo substituída pelos institutos de educação e, em 1935, criado o primeiro curso superior de formação de professores, quando a 'Escola de Professores' foi incorporada à Universidade do Distrito Federal.

No entanto, o período ditatorial, que se sucedeu a partir de 1937, trouxe consigo ações de combate às ideias progressivas dos 'Pioneiros da Escola Nova', emergindo daí ações repressivas como a expulsão dos intelectuais que defendiam a democratização do ensino e o estabelecimento de padrões nacionais para o ensino e para a formação de seus profissionais, como garantia de continuidade do próprio regime político.

Em meio a essas tribulações, em 1939, foi extinta a Universidade do Distrito Federal e criada a Universidade do Brasil - a primeira Faculdade de Filosofia, que incluía, além do curso de Filosofia, também Letras, Ciências e Pedagogia. Para Furtado (2001, p. 21), os objetivos dessa faculdade previam a preparação de intelectuais para atividades de ordem cultural ou técnica, quadro de profissionais da educação para o ensino secundário, normal e superior e a realização de pesquisas nas áreas de Pedagogia, Literatura e Filosofia.

Infelizmente, tal prospectiva não foi concretizada, e, como consequência, se pode apontar a baixa qualidade de ensino oferecida pelos cursos e a ausência de uma prática de pesquisa efetiva, como havia sido preconizado. Sintetizado nas palavras de Brzezinsky (1996, p. 42), "fortaleceu-se a tendência de converter as Faculdades de Filosofia em centros de transmissão de conhecimentos, divorciados da pesquisa e da busca constante de produção de novos saberes".

Outro dado importante a ser destacado era a estrutura curricular desses cursos. Como pretendiam formar bacharéis e licenciados, aos primeiros eram oferecidos três anos de formação e àqueles, que pretendiam obter a formação também em licenciatura, acrescia-se mais um ano de formação pedagógica, conhecido como o esquema 3+1. No último ano, eram oferecidas as disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao bacharel em Pedagogia, aquele preparado para ocupar cargos técnicos em educação, era exigido cursar somente as duas primeiras disciplinas, pois as demais já faziam parte do curso. Com a predominância das disciplinas específicas sobre as disciplinas pedagógicas, delineava-se, assim, uma separação entre o que ensinar e o como ensinar, sendo a Didática reduzida apenas à maneira de ensinar.

Nesse período, já há um questionamento acerca da necessidade ou não da continuidade do curso de Pedagogia, uma vez que o professor de ensino primário era formado no ensino secundário, e os especialistas e técnicos, em curso de pós-graduação. Para Silva (2006), não era claro o papel do Curso de Pedagogia e sua identidade, o que acabou gerando as velhas e tão novas dicotomias na formação do pedagogo: técnico e docente, teoria e prática, currículo e sociedade.

Silva (2006) em seu livro "Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade", identifica quatro períodos que caracterizam a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil. O primeiro, de 1939 a 1972, é concebido como um momento de regulamentações, quando o Conselheiro Valnir Chagas elabora uma série de decretos na busca de definição do curso, de suas finalidades e eixos de formação.

Até 1961, o Curso de Pedagogia permaneceu com o esquema 3+1. Contudo, o período que vai de 1960 a 1964, marcado pelo Golpe Militar e pelo regime ditatorial, teve como pano de fundo concepções e ideologias que acabaram por definir os novos rumos do país - marcada, então, pelo tecnicismo e pela necessidade de preparar trabalhadores para o mercado de trabalho. Para atender tais demandas, esse período exigiu uma Reforma de Ensino, ocasionada pela Lei 5692/71, que trouxe consigo, como um de seus princípios, a obrigatoriedade da escolaridade dos sete aos 14 anos. Frente a essa realidade, abrem-se novas possibilidades de atuação para o pedagogo.

O parecer nº 252/1969, do Conselheiro Valnir Chagas, regulamentando a Lei 5.540/68, definiu duas perspectivas na formação do pedagogo: a licenciatura - para atuação no ensino normal, atual Curso de Magistério - Ensino Médio e a formação dos especialistas em educação - orientação, supervisão, administração e inspeção. Havia, portanto, uma base comum de formação, cabendo cursar mais um ano para obter uma habilitação, ou seja, cursar a parte diversificada, que representava a parte profissionalizante do curso, àqueles que quisessem uma especialidade. Vale ressaltar, ainda, que o currículo é contemplado por três grandes blocos: teorias gerais, teorias pedagógicas e metodologias. A forma linear, como foram organizadas as disciplinas, juntamente com a cisão entre a formação teórica e a formação prática, caracterizaram um caráter funcionalista, definido à formação do profissional da educação.

Brzezinsky (1996, p. 64) aponta que "os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade foram transplantados da teoria econômica e adaptados à educação",

ou seja, o modelo de administração empresarial adequa-se ao meio educacional. Tal modelo tinha como princípios básicos a qualidade, a produtividade, a eficácia e a eficiência, enfatizando, assim, a necessidade de formação técnica e a ênfase na instrumentalização técnica do profissional da educação, necessária à aplicação do conhecimento científico.

O Curso de Pedagogia passou a formar um especialista graduado que, na maioria das vezes, pouco ou nenhum contato havia tido com a escola. Assiste-se, então, um grupo de técnicos, especialistas em educação, cuja base formativa não era docência, chegando às escolas e apontando como elas deviam funcionar. Nesse momento, vive-se de uma maneira muito clara a dicotomia teoria e prática, ou seja, aqueles que pensavam a educação e aqueles que colocavam em prática uma teoria pensada por outros.

Tal modelo de formação, nos Cursos de Pedagogia, fez-se presente até a década 1990, quando, junto e após a abertura política, começou-se a questionar particularmente a formação do pedagogo. Esse período é denominado por Silva (2006) de 'período das propostas', caracterizado pelas discussões acerca da identidade e das novas diretrizes do Curso de Pedagogia.

Em 1982, foi aprovada a Lei nº 7.044/82, que trouxe alteração ao artigo 30 da Lei nº 5.972/71, mantendo a formação na Habilitação Magistério, mas introduzindo outras opções formativas para os docentes dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental: a) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º Grau; b) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por Licenciatura de 1º Grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º Graus, habilitação específica obtida em curso superior correspondente à Licenciatura plena (BRASIL, 1996).

Foram instaurados os chamados cursos de licenciatura curta para formar docentes para o ensino fundamental. Tal medida gerou muitas polêmicas e equívocos no meio acadêmico e em entidades corporativas. Alguns anos depois, o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu orientações para que essa modalidade fosse substituída por licenciaturas plenas. No entanto, esses cursos só vieram a ser extintos a partir de meados dos anos 1990, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Em 1986, o Conselho Federal de Educação aprovou o parecer nº 161, sobre a reformulação do Curso de Pedagogia. Uma das principais modificações se referia à possibilidade desse curso oferecer também a formação para a docência de 1ª a 4ª séries. Contudo, é preciso lembrar que a Lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária, através do Parecer do CFE nº 252/1969 e da Resolução nº 2/1969, normatizava a formação do pedagogo com ênfase na formação de especialista. Segundo Brzezinski (1996, p. 45), essa estruturação do curso de Pedagogia facilitou a adoção da premissa "quem pode o mais, pode o menos". Sob essa ótica, os licenciados do Curso de Pedagogia puderam, mesmo sem terem cursado anteriormente o Magistério no 2º grau, serem habilitados também para lecionar de 1ª a 4ª série.

Como mencionado anteriormente, a década de 1980 é marcada por muitas discussões, denúncias e propostas em relação à formação do professor. Em 1980, foi realizada, na PUCSP, a I Conferência Brasileira de Educação, que deu origem a um Comitê Nacional, com representantes de várias regiões do país, cujo objetivo era discutir e propor novas perspectivas aos cursos formadores de educadores.

Esse grupo, denominado Comitê Pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura - Regional de São Paulo, produziu em 1981 o documento 'Proposta alternativa para a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas (Anteprojeto)', que apontava para uma profunda redefinição nos cursos de Pedagogia e na relação estabelecida entre o destino do bacharelado e da licenciatura. Além disso, defendia que a formação dos profissionais da educação fosse organizada a partir de um núcleo comum para os diferentes níveis e modalidades de ensino e que a formação do especialista, para campo não docente, tanto em espaços escolares como em não-escolares, deveria acontecer na pós-graduação *stricto-sensu*, na qual também seriam formados os pesquisadores e os docentes para o 3º grau.

Em novembro de 1983, em Belo Horizonte, foi elaborada uma proposta conhecida posteriormente como 'Documento Final de 1983', que foi referência básica para as novas diretrizes dos cursos de formação de educadores. A ideia era formar o professor, enquanto educador, tendo a docência como base da identidade do pedagogo, a partir de um núcleo comum de formação.

Muitos encontros nacionais foram realizados sob a coordenação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) até a década de 1990, quando a Comissão se transformou na Associação Nacional pela

Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). No que se refere ao curso de Pedagogia, não houve mais questionamentos acerca de sua continuidade ou não. As discussões traziam à tona o perfil do profissional que seria formado e a estrutura do curso de pedagogia; a questão que se colocava era sobre qual seria a identidade do pedagogo.

Nesse cenário, permeado por muitas discussões e questionamentos, é editada, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que traz propostas de alterações para os cursos e instituições formadoras de professores, que deveria ser cumprido em um determinado prazo, definido como período de transição.

Entre 1997 e 2006, após a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/96, que sinaliza em seus artigos 62 e 63 (já citados no capítulo anterior) como e onde deveriam ser formados os profissionais para a educação básica, destacaram-se as discussões acerca dos tipos de instituições que formariam os professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil: Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores ou Universidades?

Esse momento constitui-se como um período muito delicado e complicado para a formação de professores, especialmente no que tange à formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais. Associada à insuficiente clareza de finalidades do Curso de Pedagogia, a obrigatoriedade da formação do professor primário em nível superior, determinada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com prazo de dez anos para que os sistemas de ensino fizessem as adequações à nova norma, fez com que se assistisse à criação e à autorização galopante de faculdades e escolas normais superiores. Tais instituições desconsideraram a qualidade dos cursos a serem oferecidos, bem como convênios e parcerias dos estados e municípios com essas instituições, a fim de regularizar a situação daqueles professores formados em nível médio - Habilitação Magistério.

Após muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP Nº 5/2005, em dezembro de 2005, seguido do Parecer CNE/CP Nº 3/2006, aprovado em fevereiro de 2006, consubstanciando as diretrizes do Curso de Pedagogia na Resolução CNE/CP 01/2006, homologada em 15 de maio de 2006. Essas diretrizes curriculares nacionais atribuíram, para os cursos de graduação em

Pedagogia, a formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio na Modalidade Normal e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores, ou seja, a formação ampliada para tarefas pedagógicas não estritamente docentes, como se pode verificar no artigo 4º.

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único - As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III. produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (BRASIL, 2006)

Vale ainda ressaltar dois artigos dessa resolução que definem a carga horária mínima e a forma de integralização dos estudos. O artigo 7º define a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas da seguinte maneira: 2.800 horas dedicadas às atividades formativas; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas; 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria. Já o artigo 8º prevê, nos termos do projeto pedagógico da instituição, que a integralização de estudos será efetivada por meio de: I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos; II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem, aos licenciandos, a observação e o acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos; III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Conclusão de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior, decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de

modo a propiciar vivências em algumas necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas; IV - estágio curricular a ser realizado ao longo do curso, de modo a assegurar, aos graduandos, experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006).

Essas postulações criaram muitas tensões e incertezas para o desenvolvimento curricular do Curso de Pedagogia, apontando para a necessidade de revisão e acompanhamento do processo de implantação das novas diretrizes.

Gatti (1996), em sua pesquisa 'Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos', analisa a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior do país que promovem a formação inicial de docentes. Dos cursos analisados, 71 são cursos de Pedagogia. Para a análise dos 71 projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, foram listadas 3.513 disciplinas: 3.107 obrigatórias e 406 optativas, além de 1.498 ementas pertinentes a elas. Os resultados encontrados apontam que há quase uma equivalência entre a proporção de disciplinas voltadas ao embasamento teórico e aquelas relacionadas à profissionalização específica do professor, mas pouco exploram seus desdobramentos, em termos de práticas educacionais, mantendo, dessa forma, a velha dicotomia teoria e prática, inclusive na disciplina de Didática. O mesmo foi constatado em relação às disciplinas dedicadas à Educação Infantil e às modalidades específicas de ensino, como educação de jovens e adultos, educação especial e outras. Foi observado, também, que não está claro nos projetos pedagógicos dos cursos o que as instituições entendem por atividades complementares, os critérios de validação dessas atividades e como serão desenvolvidas; salienta, a permanência de algumas formas tradicionais de formação nos currículos e ementas disciplinares e a escassa carga horária dedicada à formação específica e ao ensino dos conteúdos que deverão ser ensinados nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Em relação às atividades de pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC), também concebidas como recursos de integração da unidade teoria e prática, constatou-se que elas representam uma parte ínfima do currículo e que pouco foi possível saber sobre elas. Quanto ao desenvolvimento do estágio curricular supervisionado, foi observado que os cursos não fornecem informações suficientes acerca de como são realizados,

supervisionados e acompanhados, o que, segundo Gatti (1996), pode sugerir que sejam considerados como uma atividade à parte do currículo, ou que sua realização é considerada como aspecto meramente formal.

Os estágios, obrigatórios, são registrados de modo vago, com pouquíssimas exceções. Não há propriamente projeto ou plano de estágio, nem sinalizações sobre o campo de prática ou a atividade de supervisão dos mesmos (GATTI e BARRETO, 2009, p. 151).

Scheibe (2010, p. 557) em seu trabalho intitulado 'Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia: da regulação à implantação', apresentado no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino no ano de 2010 - ENDIPE 2010, analisa como as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia vêm sendo entendidas e implementadas em nível institucional, ou seja, nas instituições de ensino superior. A autora alerta que o texto legal sinaliza amplas possibilidades de atuação em campos de estágios bastante diferenciados, mas que não define quantas horas devem ser dedicadas, no mínimo, a cada modalidade, o que acaba por dificultar um acompanhamento mais cuidadoso dos estágios. Outra questão diz respeito à extinção paulatina das habilitações oferecidas anteriormente pelo Curso de Pedagogia, entre elas, Supervisão, Orientação Educacional e Administração, sobre as quais conclui que, dos cursos pesquisados, há componentes curriculares comuns a todos, principalmente aqueles relacionados aos fundamentos da educação e aos conhecimentos específicos da profissionalização docente, havendo predominância dos últimos (metodologias de ensino gerais e específicas). Quanto aos estágios supervisionados obrigatórios, há uma tendência à valorização daqueles dedicados à Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, conforme orientação contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

É possível inferir, pois, que mesmo com as novas diretrizes implementadas aos cursos de Pedagogia, que sugerem um maior equilíbrio entre as disciplinas teóricas e as disciplinas voltadas para a prática, a dificuldade dessa articulação permanece.

Finalizando este capítulo, penso que se faz urgente uma definição mais clara, por parte das instituições de nível superior, acerca das finalidades e das modalidades dos cursos de Pedagogia.

5 A PRÁTICA DE ENSINO NO PROGRAMA PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA - SABERES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”
(FREIRE, 1987, p.39)

Ao longo da História da Educação no Brasil, nos deparamos com inúmeras fragilidades na formação inicial do professor, oriundas de contextos conturbados por equívocos teóricos metodológicos, avanços e retrocessos legais, definições confusas no que tange às diretrizes para o Curso de Pedagogia, diferentes concepções e vivências de prática e uma visível dicotomia entre a teoria e a prática.

Frente a essas constatações, retomo as questões que me conduziram à busca de compreensão da "contribuição das práticas de ensino, por meio do Programa PIBID, na e para a formação inicial do professor dos Anos Iniciais no Curso de Pedagogia", quais sejam:

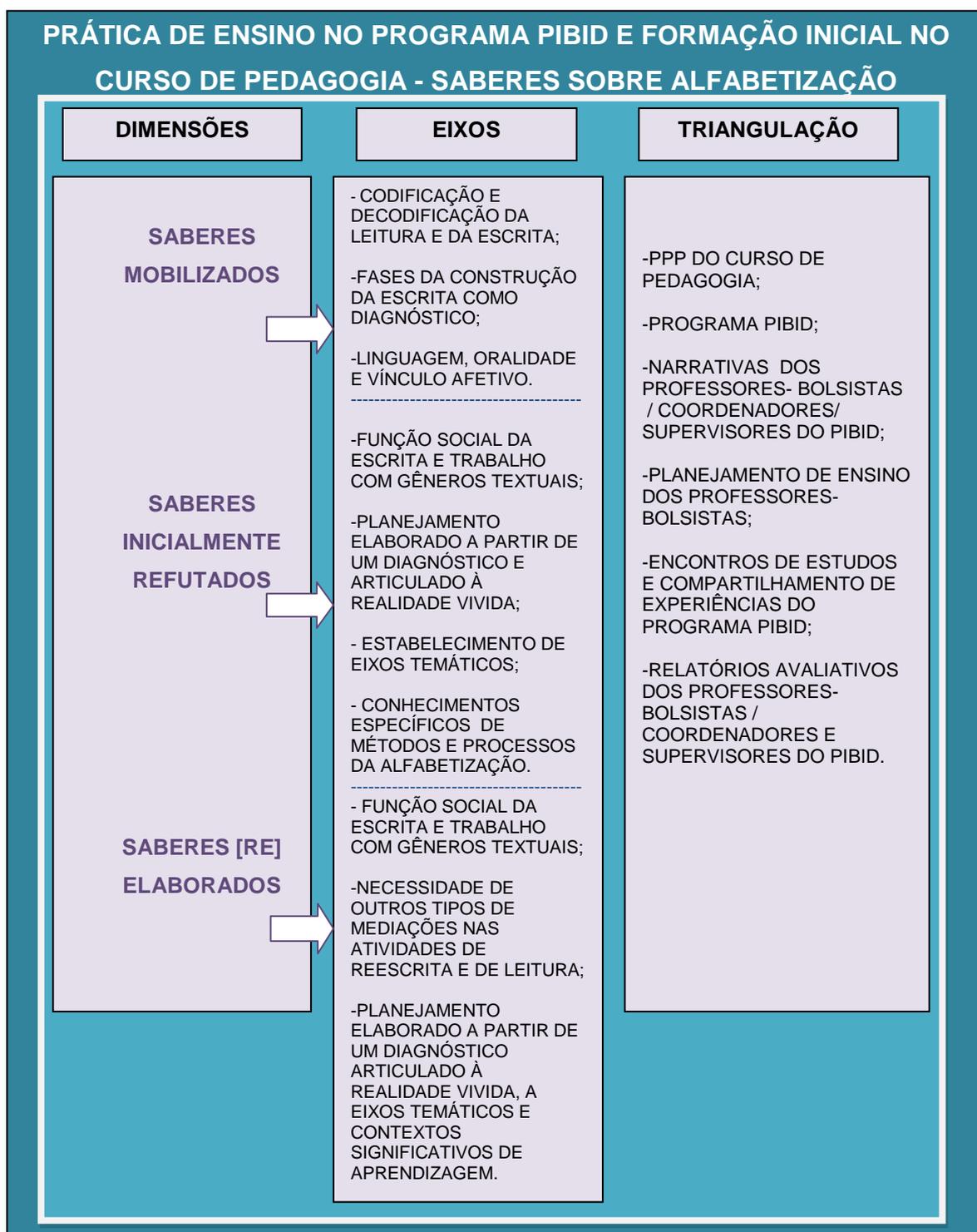
- Toda a prática de ensino pode ser considerada um espaço de ensino e de aprendizagem da docência?
- Em que condições a prática de ensino se revela como efetivo espaço de aprendizagem da docência?
- Como os saberes sobre alfabetização se manifestam na prática docente das professoras-bolsistas do PIBID?
- Como é realizada a articulação entre as orientações teórico-metodológicas da universidade sobre alfabetização e a prática docente vivida pelas bolsistas do PIBID? Como esses elementos se relacionam?
- Como os professores-bolsistas se manifestam acerca dos saberes teórico-metodológicos da alfabetização e sua relação com a experiência de Prática de Ensino – PIBID?

Com base nessas questões, passei a me dedicar à investigação propriamente dita.

Ao adentrar no campo muitas foram às situações com as quais me defrontei e

que me conduziram a algumas considerações precipitadas e equivocadas. Além disso, a vivência de mais de trinta anos no magistério público em meio às precárias condições salariais e de trabalho, bem como o contato profissional com recém - egressos de cursos de licenciatura aligeirados, ou seja, de curta duração, muitas vezes me conduziram a pensar que os conteúdos desenvolvidos na universidade pouco auxiliavam na formação desse professor. Foi preciso, então, desenvolver um olhar de estranhamento àquilo que estava naturalizado por mim, ou seja, precisei despir-me de ideias pré-concebidas, de pré-conceitos e aprender a olhar com outros olhos. Nas palavras de Tura (2003, p. 195) “[...] na observação de qualquer realidade social o observador terá que adquirir a capacidade do estranhamento que é tão mais difícil quanto mais familiar é o espaço observado.” Ainda, nesse contexto, foram inúmeras as vezes que me senti impulsionada a intervir no processo pedagógico, evidenciando as várias faces de um mesmo sujeito: Isabela... Professora? Pesquisadora? Orientadora Pedagógica? Não estava realizando uma pesquisa-ação! Era um estudo de caso! Portanto, meu papel exigia certo distanciamento, se quisesse compreender o papel da prática na e para a aprendizagem da docência.

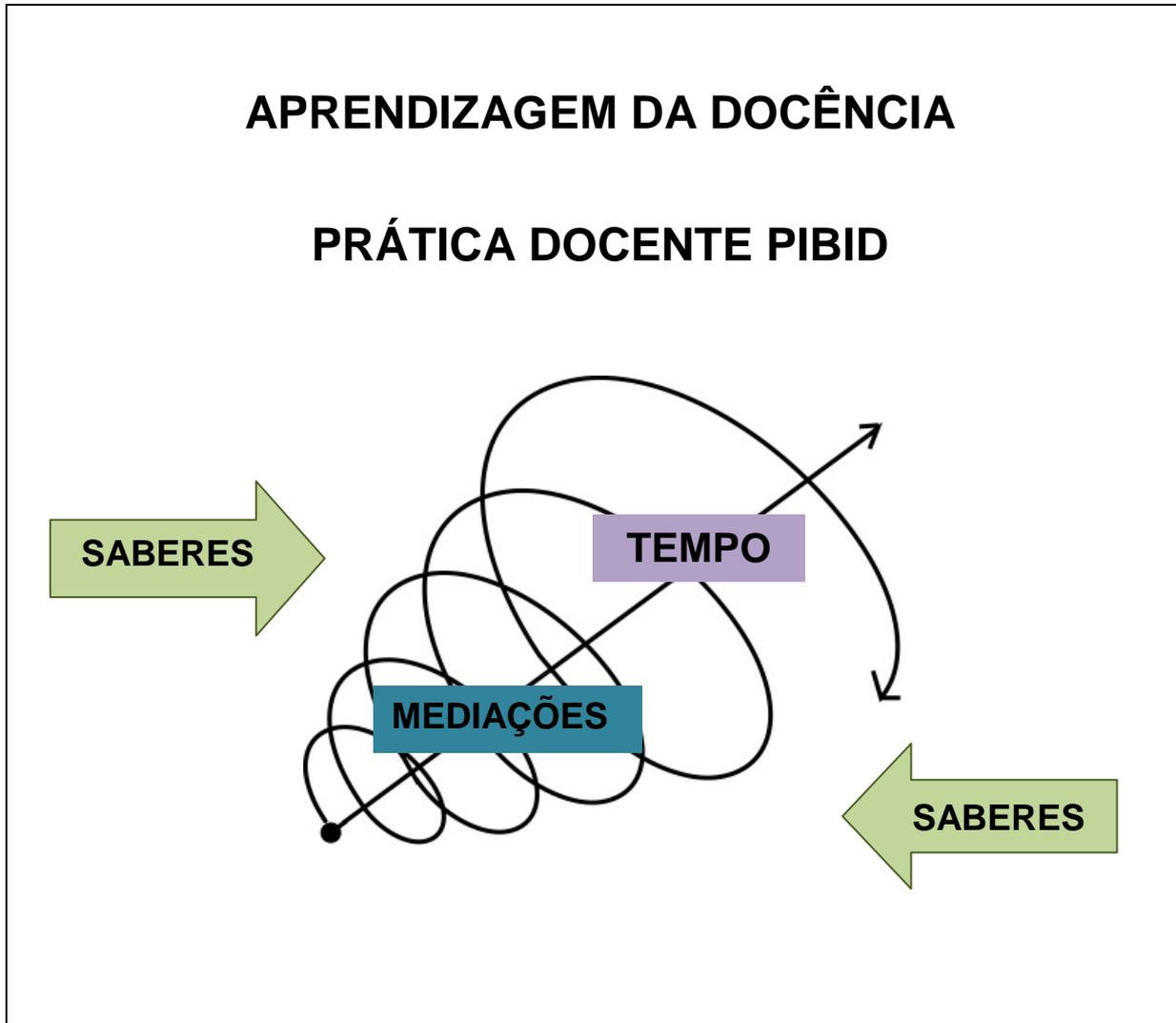
Nessa imersão investigativa, foi possível identificar três dimensões de saberes que se fizeram presentes na prática pedagógica das bolsistas-professoras, as quais denominei: **saberes mobilizados, saberes inicialmente refutados, saberes elaborados e saberes reelaborados**. Neste estudo, chamo de **saberes mobilizados**, aqueles que se fizeram presentes no dia a dia dos encontros do PIBID **sem que houvesse uma intervenção direta dos supervisores e/ou coordenadores do programa**. De **saberes que inicialmente foram refutados**, aqueles que se faziam presentes no Projeto Político Pedagógico da Universidade, no Projeto enviado pela Universidade à CAPES, para a obtenção do Programa PIBID e nas falas das entrevistadas (bolsistas, coordenadoras e supervisoras), mas que no dia a dia não eram contemplados na ação docente. E, por fim, os **saberes elaborados e reelaborados** pelas bolsistas do programa PIBID, aqueles que, a partir da ação mediadora das supervisoras e coordenadoras do programa foram evidenciados nos diálogos, seminários, encontros de estudos, trocas de experiências e avaliações do PIBID, se fizeram presentes.



Quadro 1- Dimensões dos saberes docentes na prática do PIBID.

Vale destacar que essas dimensões não emergiram de forma linear e, sim, foram se constituindo num continuum de dúvidas, contradições, questionamentos, leituras, reflexões e diálogos, caracterizando-se, dessa maneira, num processo dialético de ação-reflexão-ação. Nesse processo, **as mediações e o tempo**

ocuparam um papel fundamental na e para a aprendizagem da docência, como é possível verificar na representação que segue.



Quadro 2- Inspirado no diagrama exposto na Tese de Doutorado **Movimentos da Professoralidade: ATessitura da Docência Universitária** de Ana Carla Hollweg Powaczuk.

Assim, a busca pela compreensão da contribuição da Prática de Ensino, via PIBID, na formação inicial do professor alfabetizador, a partir das incursões ao contexto escolar, aos seminários de estudo do PIBID, promovidos pela Universidade, às conversas formais e informais com as interlocutoras da pesquisa e à análise dos documentos escolhidos, conduziu-me a uma longa e cuidadosa tarefa de análise de seu conteúdo. Foram muitas as idas e vindas aos diários de campo, aos documentos analisados, enfim, aos dados coletados, de modo que esses fossem revisitados, quantas fossem as tentativas de melhor compreender a articulação dos saberes identificados à prática docente.

É importante, então, que possamos reconhecer os saberes da prática docente ou da experiência dos professores, uma vez que eles podem fornecer pistas para entender como os professores produzem o contexto de seu trabalho pedagógico, ou seja, a origem, o conteúdo, as condições e modos de construção desses saberes.

Nessa perspectiva, na busca de pistas que pudessem contribuir efetivamente para a formação inicial de professores alfabetizadores num período tão marcante da história da educação no Brasil, quando estão sendo criados, implantados e institucionalizados diversos e diversificados espaços voltados para a formação, ou, ainda, quando cresce o (re)conhecimento da “importância do professor e seu desenvolvimento profissional como variável decisiva para a compreensão do fenômeno educativo” (Silva, 1998) e, ainda, quando assistimos a uma intensa mobilização da sociedade em prol da qualidade da educação, especialmente no Ensino Fundamental, este capítulo abordará os saberes **mobilizados, inicialmente refutados, elaborados e reelaborados** pelos bolsistas-professores do PIBID na sua ação docente, em situações que foram se constituindo no dia-a-dia, que ora passo a descrever e analisar.

5.1 SABERES MOBILIZADOS NA AÇÃO DOCENTE

Codificação e decodificação da leitura e da escrita

Minha entrada em campo ocorreu após um semestre de andamento do PIBID na ESCOLA MAR e, portanto, já havia sido elaborado o primeiro registro avaliativo do trabalho desenvolvido em 2010/2, ou seja, no 2º semestre de 2010.

Em conversa inicial com as supervisoras do programa na escola e com a coordenadora **C1** na universidade, tomei conhecimento que, na primeira avaliação acerca do andamento do PIBID na escola, havia sido sinalizada a necessidade de ser realizado um trabalho “mais contextualizado”, pois as professoras-bolsistas, de acordo com as supervisoras S1 e S2, estavam desenvolvendo um trabalho “muito solto”, desarticulado da realidade, dos interesses e necessidades das crianças, desconsiderando os estudos e orientações teórico-metodológicos da Universidade.

Em avaliação realizada em relação ao semestre anterior, colocou-se a necessidade de que as professoras-bolsistas atuem metodologicamente de modo a articular teoria e prática. Muitas professoras- bolsistas ainda tem-se

restringido a “atividades reforço” com práticas descontextualizadas. O que se busca para este semestre é que os alunos se alfabetizem e dominem a leitura e escrita por meio de diversos gêneros textuais, de modo a articular a “aprendizagem significativa e das interações, bem como dos usos sociais da escrita e da leitura, articulados a uma concepção mais ampla de letramento.” (Trecho retirado do Planejamento 2011/1)

De fato, nas observações iniciais que realizei, identifiquei que o que predominava na atuação docente das professoras-bolsistas era uma prática pedagógica orientada para a codificação e decodificação da leitura e da escrita, apoiada na exploração de nomes de letras ou de fonemas, que utilizava, como recurso, o alfabeto móvel ou o alfabeto fixado na parede, como é possível verificar **abaixo:**

- O que a gente vai fazer agora? Desenhar? (**Criança ML**)
- Não! Vamos botar o nome na folha! Vocês sabem colocar o nome completo? (**Professora-bolsista E**)
- Eu não sei! (**Criança ML**)
- Vamos pegar o alfabeto móvel! Como começa teu nome? (**Professora-bolsista E**)

A **criança ML** aponta a letra “M” e a **Professora-bolsista E** diz:

- Como é o som dessa letra? E agora o que vem? A letra...
- A letra A. (**Criança ML**)
- E agora? (**Professora-bolsista E**)

[Silêncio]

- Não sabes? Vamos ver no alfabeto... É aquela que faz “r”!

E assim a **Professora-bolsista E** foi montando o nome e sobrenome junto com a criança.

Após a montagem do nome completo da criança. A **Professora-bolsista E** disse ao grupo que iriam montar os nomes dos personagens. As crianças disseram:

- Ah não!

A **Criança ML** bocejou e disse que estava cansada. (Trecho retirado do diário de campo – 27/04/2011)

Vamos montar o teu nome JF:

Ele colocou as fichas do alfabeto móvel assim:

JOO EIP

A **Professora-bolsista P** disse a ele:

Tá faltando letra! Vamos fazer o sonzinho das letras!

E seguiam, tentando montar o nome da criança. (Trecho retirado do diário de campo –04/10/2011)

Todavia, os conteúdos previstos nas disciplinas voltadas à alfabetização sinalizavam uma prática interdisciplinar e contextualizada, conforme está explícito nas justificativas e ementas abaixo:

(...) A disciplina **linguagem e infância III** propõe-se a realizar a necessária reflexão sobre o processo de aquisição da linguagem pelas crianças pequenas como parte de suas vivências e direito de expressão. Ela deverá possibilitar a compreensão acerca do processo de representação/simbolização do uso da língua materna. A linguagem escrita será tratada como um bem cultural a que todos têm direito, evidenciando-se o processo de apropriação pela criança deste simbolismo complexo em sua função social. A aquisição da linguagem escrita pela criança possibilita-lhe o acesso à cultura letrada, amplia suas possibilidades de interação verbal e de construção de conceitos. O fracasso escolar relaciona-se, com frequência, a dificuldade da escola em lidar com este processo, ao mesmo tempo, individual e coletivo. Desta forma, o estudo e a reflexão sobre a complexidade da alfabetização, realizado nas disciplinas Linguagem e Infância III e IV, torna-se fundamental na formação do pedagogo.

EMENTA: A História da Escrita. Relação pensamento e linguagem. Psicolinguística e Alfabetização. O processo de simbolização e as formas de representação simbólicas antecessoras à escrita. A apropriação da linguagem escrita pela criança. A linguagem escrita na educação infantil. Letramento. Pressupostos teórico-metodológicos de ensinar/aprender a leitura e a escrita na sua fase inicial. Diretrizes sobre o processo de aquisição da linguagem escrita na educação infantil. Projeto de prática de ensino para inserção do aluno na realidade educacional. (Linguagem e Infância III-Projeto Político Pedagógico, p.86)

A disciplina **linguagem e infância IV** se propõe a realizar a necessária reflexão sobre o processo de aquisição da linguagem a partir de elementos históricos, políticos e culturais de seu conteúdo. Ela deverá possibilitar a compreensão acerca do processo de representação/simbolização do aprendiz da escrita da língua materna, além de dar condições de compreensão do funcionamento da fonética/fonologia para a compreensão da relação oralidade/escrita no processo inicial de alfabetização. A partir da disciplina o aluno terá elementos para realizar reflexões sobre questões sociológicas e linguísticas que envolvem a apropriação e o uso da linguagem escrita. Terá acesso à diversidade de gêneros textuais fazendo reflexão acerca da linguagem a partir deles. Obterá elementos para análise crítica do cotidiano da alfabetização. Nesta disciplina se dará prosseguimento aos estudos sobre alfabetização com a reflexão sobre a linguagem oral e escrita a partir da contribuição da sociolinguística. Com esta fundamentação se compreende e, desta forma, se respeita a "fala" e a escrita da criança a partir da sua cultura. Além da identificação de variedades linguísticas o acadêmico fará também análise dos "erros" na escrita de alunos em alfabetização para compreensão do processo de aprendizagem. Também nesta disciplina o acadêmico analisará propostas curriculares para alfabetização e fará projetos de atividades de ensino da leitura/escrita a partir de diferentes gêneros textuais.

Ementa: Oralidade, leitura e Escrita. Sociolinguística e alfabetização: variedades linguísticas e a relação com a norma culta ou língua padrão. Conceitos de "certo" e "errado" em linguagem. Elementos de fonética e fonologia presentes no processo de aquisição das linguagens. Alfabetização

na perspectiva do letramento. Diretrizes Curriculares para o processo de alfabetização: conceitos e conteúdos que permeiam o trabalho pedagógico na primeira série dos anos iniciais. O texto na alfabetização: gêneros textuais. Projeto de prática de ensino para inserção do aluno na realidade educacional. (Linguagem e Infância IV-Projeto Político Pedagógico, p.92)

Ressalto, então, que, embora fossem utilizados recursos metodológicos, como o uso do alfabeto móvel, de jogos pedagógicos, entre outros, compatíveis com uma prática alfabetizadora que se aproximava das concepções construtivista e histórico-cultural, a abordagem metodológica que predominava nos planos diários, bem como as mediações, eram, na sua maioria, advindas das experiências das acadêmicas como alunas da Educação Básica, ou seja, dos saberes da experiência, de como haviam sido alfabetizadas:

-Vamos pegar o alfabeto móvel! (**Bolsista-professora E**)

Criança pegava o pote com o alfabeto.

- Agora vamos montar o teu nome! (**Bolsista-professora E**)

-Como a gente lê, então? (**Bolsista-professora E**)

- Como faz essa letrinha (M)? Qual o seu sonzinho?(**Bolsista-professora E**)

- /m/ ! (**Bolsista-professora E**)

M + A é ... MA; (**Bolsista-professora E**)

- E o "R"? (**Bolsista-professora E**)

Silêncio

- Como faz o "R" no nome da Maria? É diferente do som que faz na palavra rato! (**Bolsista-professora E**)

R + I é RI; E o A, como faz? (**Bolsista-professora E**)

Vamos ler tudo agora! Como ficou? (**Bolsista-professora E**)

- MA [pausa], RI [pausa], A;

- MARIA (**Bolsista-professora E e Criança ML**)

É possível reconhecer que há, por parte da **Professora- bolsista E**, certo domínio das relações entre fonema e grafema, conteúdo fundamental àquele que se propõe a ensinar a ler e escrever e à criança que se encontra em processo de alfabetização. No entanto, a ênfase na exploração do código escrito, partindo do reconhecimento das letras do alfabeto, do conhecimento das famílias silábicas ou do conhecimento das relações entre fonemas e grafemas, nas palavras de Ferreiro (p. 73, 2010), além de reduzir a língua escrita a um código de transcrição de sons em

formas visuais, reduz sua aprendizagem à aprendizagem de um código, distanciando-se de uma prática contextualizada e significativa para a criança.

Foi possível verificar que esse momento era bastante cansativo e pouco produtivo para as crianças, uma vez que eram explorados conteúdos desconhecidos, de maneira repetitiva. Vale ressaltar que essa prática pode ser observada na leitura de textos, nas interpretações escritas, na construção de frases, palavras e textos, bem como na correção e reescrita dessas produções. E, ainda, que a justificativa para tal procedimento estava pautada na ideia de mediação, ou seja, na necessidade de intervir no processo para não fixação do erro evidenciado pela criança. Todavia, esse processo geralmente era pautado na exploração de letras ou sons ainda não dominados pelas crianças, o que, por vezes, dificultava sua aprendizagem.

Para compreender as dimensões do aprendizado escolar, Vygotsky (1988, 1993, 1998) formula um novo conceito e dá a ele uma atenção especial: a zona de desenvolvimento proximal, que doravante passarei a chamar de ZDP. Sua teoria afirma que é preciso determinar, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real constitui-se das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. E o nível de desenvolvimento potencial é caracterizado pelas funções mentais que ainda estão por ser dominadas pelos sujeitos. A essa diferença de níveis, Vygotsky denomina ZDP. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar a partir da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

Nesse processo pedagógico, Vygotsky (1988, 1993, 1998) considera fundamental o papel da mediação, quer social (principalmente a semiótica, como a linguagem), quer instrumental (uso de instrumentos), para a internalização das trocas sociais entre professores e alunos. A mediação é, então, um processo de intervenção, isto é, um elemento intermediário na relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. É a mediação que fornece, ao aluno, os instrumentos psicológicos que possibilitarão a transformação das suas funções mentais.

Portanto, quando pretendemos fazer intervenções, com o objetivo de possibilitar avanços na aprendizagem, é preciso partir daquilo que o aluno já domina em direção àquilo que se pretende que ele venha a dominar. Ainda, nesse processo, as mediações precisam ser ricas em conteúdos que possam ser desafiadores, confrontados e questionados, possibilitando a mobilização de várias funções mentais mais elaboradas como a comparação, classificação, análise, síntese etc.

Daí se infere a necessidade de salientar a qualidade do trabalho pedagógico, ou seja, das intervenções do professor e, nessa perspectiva, é preciso que o professor saiba o porquê, o quê e como fazer para auxiliar na aprendizagem das crianças.

Retomando a ação docente do Professor-bolsista E, o que se pode depreender das situações descritas é que o que se fez presente no processo inicial da prática pedagógica foi um saber da experiência, que emergiu das experiências vividas²² pelas professoras-bolsistas, enquanto alunas.

Vale ressaltar, então, o que afirmam os autores:

(...) para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, (pois) é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira". (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, p.227, 1991).

Ou seja, o que caracteriza o saber da experiência²³ ou 'saber prático' é o fato de se originar da prática cotidiana da profissão, sendo por essa validado.

Neste estudo, os saberes da experiência, aqui referidos, dizem respeito aos saberes **de** experiência, como definem Tardif e Gauthier (1996), ou da experiência, como aborda Pimenta (1999) – ambos referindo-se àqueles saberes incorporados pelos acadêmicos num período anterior a sua formação inicial.

No entanto, o que podemos inferir desse contexto, é que, muitas vezes, os saberes da experiência dos professores acabam por dificultar avanços na sua trajetória de aprendizagem da docência, influenciando, dessa forma, a

²² Palavras ditas pela bolsista-professora em conversa informal.

²³ A respeito desses saberes, Tardif e Gauthier (1996) apontam, ainda, uma diferenciação entre *saberes de experiência* e *saberes da experiência*. Para os autores, os *saberes de experiência* se referem aos saberes adquiridos no cotidiano diário de cada um e os *saberes da experiência* são aqueles relacionados à prática do professor, à prática docente.

aprendizagem das crianças. Aí destaco a importância de serem trazidos à tona os saberes acadêmicos, contextualizados na prática de ensino.

Fases da construção da escrita, um caminho para o diagnóstico

Outro aspecto recorrente, tanto nas falas das Professoras-bolsistas como nos seus relatos avaliativos, refere-se à classificação das crianças a partir de características das fases do processo de construção da escrita, pautada nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), como é possível verificar abaixo:

A MA é pré-silábica. (Professora-bolsista A-Diário de campo dia 27/042011)

TH é alfabética. (Professora-bolsista A - Diário de campo dia 27/042011)

O R, quando começou, era silábico, agora já está alfabético. (Professora-bolsista E- Diário de campo dia 27/042011)

(...) Ao realizarmos nossas primeiras propostas, diagnosticamos que algumas crianças se encontravam no nível **pré-silábico**, pois quando solicitadas a escrever utilizam uma sequência de letras, não relacionando o som com a escrita. E hoje estão conseguindo aos poucos perceber a ligação do som das palavras com a escrita. Já percebem o uso de vogais na escrita de palavras. EX: BULE. A criança já sabe fazer esta junção. Outro exemplo seria a palavra CARTEIRO (retirada do livro), nesta, as crianças já sabiam do uso de vogais para compor esta palavra. Outra criança que se encontra no nível **silábico- alfabético**, ou seja, já consegue relacionar a escrita com o som e às vezes consegue perceber a falta de letras em sua escrita. Ex: J. “Escreveu a seguinte frase em uma de nossas propostas:” eucodebica de Bola “- Eu gosto de brincar de bola. Após ter realizado a sua escrita ele olhou para mim e me disse:” Peraí professora esqueci de colocar o ‘d’.”J. possuía grandes dificuldades na leitura, não conseguia ler sílabas complexas, como: ch, lh... E aos poucos está conseguindo fazer o uso das mesmas em sua escrita e realizar a leitura de palavras que contenham essas tais sílabas. E as demais, que se encontram no nível **alfabético**, melhoram muito com relação a sua leitura e escrita. EX: CARTEIRO (a mesma citada acima), estas fazem apenas o erro ortográfico do CARTEIRO (esquecendo de colocar o l depois do E) (...)(Professoras-bolsistas A e E - Relatório Avaliativo)

Faz-se necessário destacar aqui que havia uma prática instituída à realização de uma avaliação diagnóstica, com o objetivo de identificar o “nível de construção da escrita” em que a criança se encontrava. Portanto, assim que as crianças começavam a participar dos encontros do PIBID, era realizado um ditado diagnóstico. Essa prática pode ser observada, também na fala da C2:

É necessário que cada uma das bolsistas saiba o nível alfabético de cada criança para ajudá-la em seu desenvolvimento para chegar à alfabetização que é a ação de ler e escrever, portanto é de suma importância a mediação das mesmas e a afetividade para que haja uma aprendizagem significativa.

Entretanto, embora a intenção fosse situar o nível de aprendizagem das crianças com o objetivo de mediar o processo de construção da escrita, essas propostas acabavam por tornar-se pouco produtivas, uma vez que trabalhavam com elementos desconhecidos pela criança e não com seus conhecimentos prévios, que poderiam ser sustentáculos para novas aprendizagens.

Linguagem, oralidade, vínculo afetivo e aprendizagem

Outra dimensão pedagógica presente, tanto nos planejamentos mensais e diários como no cotidiano, foi o trabalho voltado ao desenvolvimento da oralidade. Geralmente, os encontros iniciavam com cumprimentos bastante afetuosos e perguntas do tipo: Como foi o seu final de semana? O que você fez? Se haviam levado livros para casa, era proposto sempre um breve relato da história. Segue abaixo um pequeno relato do encontro do dia 1º/04/2011.

Ao iniciar a aula no PIBID, as **Professoras-bolsistas A e E** deram boas vindas às crianças. Após essa conversa inicial, propuseram às crianças uma visita à biblioteca da escola. Durante a visita, as crianças puderam escolher vários livros que as interessava. Após a escolha dos livros, as crianças voltaram à sala e lá elas ficaram à vontade para manuseá-los, e escolher qual deles gostaria de ler ou contar a história através das imagens, para o grupo. Durante esses momentos iniciais, as bolsistas-professoras ficaram ao lado das crianças para auxiliar na escolha, bem como na leitura das histórias. Após esse primeiro contato com os livros, foi proposta uma

interpretação oral, quando foi perguntado: Quem são ou quem é o (s) personagem (s) principal (is)? Do que trata o livro? Existem problemas para serem resolvidos? Quais? A história é divertida? Por quê? Quem já leu ou ouviu histórias desse autor? Qual?

Em seguida as crianças foram solicitadas a desenhar a história de seu livro, em formato de história em quadrinhos. Enquanto desenhavam interagem falando sobre suas histórias, personagens, atividades realizadas no final de semana, times de futebol etc. (Diário de Campo do encontro do dia 1º/04/2011).

Ainda em relação à oralidade e sua articulação com a alfabetização, vale ressaltar a estreita relação da linguagem escrita com a linguagem oral. Nessa perspectiva, para que o aluno(a) possa compreender o conteúdo de um determinado texto, além de entender as palavras e a estrutura sintática, é preciso que estabeleça relações com experiências prévias, ou seja, seja capaz de estabelecer relações entre o conteúdo trazido no texto e os conhecimentos de mundo que dispomos. Como bem nos diz Freire (1981):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo. (Paulo Freire – Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981).

Nesse sentido, leitor e escritor estão numa relação dialógica, de troca e de construção de conhecimento.

Vale ressaltar aqui, que nos primeiros encontros, nem todos se sentiam à vontade para expressar ideias, opiniões e sentimentos. Muitas crianças, inclusive, possuíam dificuldades na pronúncia de algumas palavras e na organização do pensamento. No entanto, à medida que foi se estabelecendo um vínculo de confiança, essas manifestações orais das crianças passaram a ser uma constante, inclusive com relatos pessoais.

Portanto, embora não fosse o foco deste estudo, destacou-se como fundamental para a formação de um vínculo afetivo e de confiança, a disponibilidade para a escuta. Relembro, então, o caso do aluno **P**, que quando começou a participar do PIBID, raramente se manifestava oralmente, dizia que não sabia nada,

mostrava-se disperso e desatento às propostas pedagógicas. E, à medida que foi frequentando com mais assiduidade os encontros, foi visível seu desenvolvimento cognitivo. Esse mesmo processo ocorreu com outras crianças participantes do PIBID.²⁴

Quando pensamos na linguagem, logo relembramos da escola, da escrita, da leitura, porém, esquecemos que palavras estão em todo lugares, são faladas, cantadas, teatralizadas, pintadas, sentidas... Elas ultrapassam os muros da instituição escolar. Nessa perspectiva, é preciso destacar, que outras linguagens fazem parte do universo infantil e, mesmo quando ainda não alfabetizadas, já estão inseridas no processo de letramento, o qual envolve práticas sociais da leitura e escrita, em diferentes contextos sociais. Esse pensamento vai ao encontro da teoria de Vygotsky, dando “ênfase na origem social da linguagem e do pensamento”. Para o autor, “a linguagem é o traço diferencial da espécie”. É, no processo de interação social, que o indivíduo se desenvolve, ou seja, essa interação se dá no plano social para o individual, em que a linguagem é inventada e reinventada a cada momento. Ela se torna signo a partir do momento que há significação, que toma função dentro do contexto que está inserida. É nessa troca de experiência que ele se compreende e se modifica.

Partindo dessa perspectiva, o homem, como um ser social e histórico, desenvolve-se na interação com o outro, mediada pela linguagem. Esta se faz, então, o principal sistema simbólico para todos os grupos humanos, constituindo consciência e organização do pensamento.

Sob esse olhar, a criança se modifica pela linguagem do outro, a partir de relações reais entre os sujeitos e leitura de mundo própria, a qual reconstrói, apropria e transforma, por meio das diferentes vozes que, por elas, são presenciadas e vivenciadas.

Portanto, torna-se necessário criar espaços e momentos de interlocução com as crianças, permitindo-as falarem, conversarem e criarem suas histórias, fazendo-as protagonistas daquele momento. Dessa forma, o professor estará possibilitando a discussão e o questionamento de significados. E, nessa perspectiva, destaco que tanto as professoras-bolsistas como as crianças se constituíram protagonistas nesse

²⁴ Se fosse possível colocaria aqui uma foto que evidenciasse o semblante das crianças no início do Programa e no final das minhas observações. Cabisbaixos, olhar perdido, desatentos, dependentes das “ordens” dos professores-bolsistas.

processo, ou seja, foram sujeitos dessa relação de confiança, de escuta mútua, que acabou gerando aprendizagens significativas no âmbito do desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem da leitura e da escrita. Tal observação é perceptível, também, nas respostas das professoras-bolsistas quando questionadas sobre suas contribuições para a aprendizagem das crianças:

O simples fato de sentar e ouvir este aluno, já faz com que ele se sinta importante, depois disso vibrar com ele em cada passo dado usando sempre palavras de incentivo e elogios. **(Professora-bolsista K)**

Penso que fui importante nesta etapa de suas vidas pois primeiramente valorizei cada um como único e acreditei no potencial de cada um como individuo capaz. **(Professora-bolsista J)**

Penso que os auxiliei na compreensão da importância da leitura e escrita e também elevando a autoestima dessas crianças, pois percebi que grande parte dos alunos agia de modo passivo e no decorrer dos encontros percebi que o grupo tornou-se mais crítico, opinando e argumentando nas aulas. **(Professora-bolsista E)**

É possível identificar, nas falas das professoras-bolsistas, citações recorrentes no que se refere à importância da oralidade, do diálogo pra e no desenvolvimento da autoestima. Reforçando a dimensão social e humana do saber, ao serem questionadas acerca dos conteúdos ensinados nas disciplinas de alfabetização no Curso de Pedagogia, trouxeram os seguintes depoimentos:

O que eu considere mais importante foi o fato de que temos que fazer o exercício diário de olhar para a criança como um sujeito em construção, de que não podemos esperar que todos aprendam juntos, que todos são iguais, que temos uma turma homogênea. Aprendi que cada um tem seu tempo de aprender e que temos por obrigação respeitar esse tempo, de uma forma que não precisamos atropelar por conta do currículo “a dar conta”. Temos que ensinar sim, é nosso papel, mas de uma forma que não causemos danos a criança. **(Professora-bolsista A)**

A paciência, e o carinho, porque cada criança traz consigo a sua história e suas limitações, precisamos respeitá-las. **(Professora-bolsista K)**

Tais depoimentos nos possibilitam inferir que esse saber mobilizado, ou seja, a oralidade, mesmo prevista na matriz curricular do Curso de Pedagogia, sua construção só foi possível devido à dimensão social da prática, em que professores-bolsistas e crianças se permitiram viver uma relação de troca, de diálogo, de afeto e de compromisso, como bem nos diz Paulo Freire:

(...) o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens", já que estes, como seres na busca constante de ser mais, reconhecendo sua própria condição de inacabamento, vão ao encontro do outro, numa busca que "deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências (FREIRE, 1983, p. 28).

Wallon (1971) também contribui nessa questão. Defende, em sua teoria, o caráter contagioso das emoções. "A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, (...) possui sobre o outro um grande poder de contágio" (p. 91). Conclui-se, portanto, que o professor contagia e é contagiado pelos alunos.

Nos encontros do PIBID, o espaço assegurado para as vozes das crianças foi, pouco a pouco, revelando-se como uma importante ferramenta na aquisição da confiança, da autoestima e da organização do pensamento, o que impulsionou o desenvolvimento de leitura e de escrita.

Evidenciaram-se, então, relevantes, durante minhas primeiras inserções em campo, que os saberes mobilizados inicialmente pelas professoras-bolsistas foram: **a leitura e escrita como processos de codificação e decodificação, o diagnóstico construído a partir do conhecimento das fases de construção da escrita, segundo os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e o estímulo à oralidade a partir do vínculo afetivo estabelecido com o grupo .**

Tais constatações me conduziram a inferir sobre a necessária intervenção pedagógica de alguém mais experiente e/ou dos pares, no sentido de dar visibilidade aos conteúdos estudados na Universidade, auxiliando na (re)significação desses saberes teóricos na prática diária desse bolsistas-professores.

Nessa direção, retomo as palavras de Borges (2009, p. 74) quando nos diz que "a prática em si mesma não é formadora por excelência se não criarmos as condições favoráveis à tomada de consciência e a reflexão sobre as ações em situação de ensino-aprendizagem".

Sobre os processos reflexivos das e nas ações pedagógicas realizadas nos contextos escolares, Navarro (2000) salienta a importância de se investir neles. E, nesse movimento reflexivo, a contribuição teórica se faz fundamental, no sentido de iluminar, oferecer instrumentos e esquemas que permitam analisar, compreender e questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (LIMA e PIMENTA, 2010). Nessa perspectiva, os conteúdos teórico-metodológicos, desenvolvidos no Curso de Pedagogia, constituem-se instrumentos mediadores para a elaboração de novos conhecimentos.

Nesse movimento de escuta às crianças, emergiu, ainda que discretamente, nas propostas pedagógicas das professoras-bolsistas, a função social da leitura e da escrita, apoiada nas mediações que passaram a concretizar-se após avaliações feitas pela Escola Mar, juntamente com a Universidade, processo que abordarei na dimensão **saberes elaborados e reelaborados**.

Passarei agora a uma análise mais detalhada das outras dimensões que se fizeram presentes nesta pesquisa e que, também, foram reveladoras para a compreensão da temática em questão.

5.2 OS SABERES INICIALMENTE REFUTADOS: AS AUSÊNCIAS PERCEBIDAS

A articulação teoria e prática, ao longo da História da Formação de Professores no Brasil, como o descrito no capítulo 4 - O processo de formação de professores no Brasil -, foi entendida e vivida de diferentes maneiras: ora como modelo a ser imitado, ora como prática instrumental - ambas centradas na dimensão técnica, ora numa perspectiva crítica, que nega a sua dimensão técnica, enfatizando os conhecimentos específicos das disciplinas e, atualmente, entendida como unidades indissociáveis.

Nos dias atuais, ainda nos deparamos com inúmeras críticas em torno da relação teoria e prática, especialmente quando adentramos nos espaços escolares, em conversas com recém-egressos das universidades e, principalmente, quando observamos a atuação de docentes iniciantes.

Tais constatações nos revelam, que, mesmo a Prática de Ensino Obrigatória, prevista em lei (Resolução nº 2/2002), constitui-se, ainda, um grande desafio no âmbito da formação inicial de professores.

Afinal, o que acontece com os saberes acadêmicos que, mesmo previstos nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, são refutados na prática docente?

Como já mencionei na seção anterior, os saberes mobilizados pelas professoras-bolsistas, evidenciaram estreita relação com os saberes da experiência, nas palavras de Pimenta (1999), ou de experiência como denominam Tardif e Gauthier (1996).

De acordo com o PPP da Universidade (p. 13), o Curso de Licenciatura em Pedagogia, organizado segundo as Diretrizes do Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP 01/2006, homologada em 15 de maio de 2006), pretende formar um pedagogo para a educação básica, capaz de lidar com toda a complexidade do processo educativo na contemporaneidade.

A Universidade afirma, ainda:

A estrutura do currículo, através da articulação teoria e prática, busca, para aqueles que já atuam, possibilitar uma reflexão aprofundada para suas ações e, para os que não atuam, os referenciais necessários para o seu exercício profissional. (PPP, p.13.)

Como é possível verificar, a articulação teoria e prática está prevista no PPP da instituição formadora, tanto no corpo do texto como nos eixos formativos. No entanto, as acadêmicas, bolsistas do PIBID, ao serem questionadas acerca do motivo que as impulsionou a se inscreverem no PIBID, bem como suas expectativas em relação ao programa, sinalizaram que as práticas curriculares oferecidas pelo Curso de Pedagogia não são perceptíveis aos seus olhos, ou ainda, são insuficientes, como é possível verificar a seguir:

(...) colocar em prática o conhecimento teórico que venho recebendo da Unisul. (**Professora-bolsista J**)

(...) resolvi me inscrever, pois sempre tive muito medo da atuação do professor, justamente por eu não ter experiência. (...)Espero e já estou adquirindo muita experiência com as crianças(...)(**Professora-bolsista K**)

Que eu consiga aliar a prática do magistério com a teoria da universidade, para que eu possa dessa forma ajudar as crianças que estão inscrita nesse projeto, bem como adquirir mais experiência. **(Professora-bolsista A)**

Inscrevi-me no programa com o intuito de poder vivenciar na prática a docência. Minha participação no programa teve como objetivo aprimorar meus conhecimentos sobre a prática docente. **(Professora-bolsista E)**

Coordenadores e supervisores do PIBID também relatam a fragilidade das Práticas de Ensino na e para a formação inicial do professor alfabetizador:

(...) a grande importância que o PIBID tem no processo de formação é a iniciação a docência a estes alunos bolsistas, já que muitas vezes, o primeiro contato só acontece no período de estágios. **(Entrevista – C 3)**

(...) A articulação teoria e prática podem se dar de maneira viva. **(Entrevista – C2)**

Trabalhava no curso de Pedagogia com as disciplinas de Linguagem e Infância III e IV (que tratam da alfabetização) e via que as alunas estavam muito distantes das questões da educação escolar. Atualmente as acadêmicas que ingressam no curso de Pedagogia trabalham no comércio e, mesmo as que já fazem algum estágio em escolas particulares, tem uma visão preconceituosa ou deturpada da escola pública. Era preciso comprometê-las com aquelas crianças que precisam de uma boa metodologia para se alfabetizar. Era difícil para estas acadêmicas problematizar o tema da alfabetização, o qual considero fundamental ao educador dos anos iniciais. (...) esperava envolver e entusiasmar as acadêmicas com a prática de alfabetização. Também, com isso, quando chegassem ao final do curso de Pedagogia tivessem temáticas mais concretas para desenvolver no TCC. Elas percebem o desafio que é alfabetizar e ficam mais atentas às aulas, a discussão na universidade passou a fazer mais sentido para elas. Algumas bolsistas que já tinham passado pela minha disciplina, vinham comentar questões e textos que tínhamos lido. Elas passaram a fazer perguntas, problematizar o que vivenciavam no trabalho com as crianças e, isto tudo, provoca reflexão teórico/prática, fundamental para formação do professor. **(Entrevista - C1)**

É possível inferir, então, que as práticas de ensino promovidas no espaço de formação inicial, além de serem insuficientes e frágeis, encontram-se “descoladas” da teoria. Isso nos remete a pensar que ainda está muito presente o velho chavão: “teoria é uma coisa e prática é outra”. Nessa direção, Fernandes (2009 p. 12) alerta que:

Esta polarização da teoria e da prática não dá conta da complexidade da realidade e, sim, exige uma postura tensionada entre elas, entendendo que a teoria dialeticamente está imbricada com sua prática. Senão, a teoria tende a se tornar um acúmulo de informações sem uma sistematização, que lhe fundamente as evidências colhidas numa prática refletida que tensione e recrie a teoria. Fernandes (2009 p. 12)

As pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo com conteúdos e atividades de estágio distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial, que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente (p.16).

Gatti ainda diz:

(...) diferentes pesquisas mostram diversos problemas nos cursos de magistério, dentre eles a redução de disciplinas de fundamentação pedagógica, o aligeiramento dos conteúdos e a desarticulação dos mesmos das questões da realidade educacional brasileira, além da ausência de preocupação com aspectos relacionados à aprendizagem de crianças de diferentes extratos culturais. (1999, p.74)

Placco (1998) justifica suas investigações, centradas na concepção e análise dos professores/as sobre sua formação inicial e continuada, a partir da constatação de que, nesses processos, as qualificações didáticas e pessoais do professor recebem atenção periférica. A articulação dessa formação com o cotidiano do professor é ainda menos cuidada; as ocorrências de sala de aula e as suas relações com as questões teóricas e didático-pedagógicas, não se inserem na maior parte dos processos formativos.

Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto, no documento “Professores do Brasil: impasses e desafios”, 2009 –, revelam que:

(...) nas propostas analisadas ainda encontrou-se 25% de cursos cujas disciplinas pedagógicas só começam a fazer parte da grade a partir da

segunda metade do curso, o que contraria a orientação da legislação que dispõe sobre a carga horária de cursos de formação de professores, especificamente a Resolução nº 2/2002, que coloca a necessidade de “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso”. Essas práticas podem estar inseridas como um conjunto de atividades previstas nas ementas de diferentes disciplinas, como na composição de disciplinas específicas de prática de ensino, com os mais diferentes tópicos nas ementas. Pouco se verificou disso nas ementas.

No contexto da prática docente dos professores-bolsistas do PIBIB, foi possível verificar nitidamente essa desarticulação entre a teoria e a prática. Passei a me interrogar, então: onde estavam os estudos acadêmicos das professoras-bolsistas? Por que não emergiam nos momentos da prática? Por que eram refutados?

Chamo atenção, que tais constatações se revelaram na contradição entre as respostas das professoras-bolsistas, ao serem questionadas acerca de seu entendimento sobre alfabetização e dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas relacionados à alfabetização na universidade (questões 9,10,11 e 12 - roteiro da entrevista – apêndice), os objetivos, os conteúdos previstos nas ementas, o entendimento das coordenadoras sobre alfabetização e a prática vivida inicialmente:

Entendo que alfabetizar é tornar o indivíduo apto a ler e escrever, adquirindo deste modo, a compreensão da função social da escrita, ou seja, considero mais importante para a minha atuação como professor trabalhar com a função social da escrita, fazendo com que as crianças compreendam a importância desta dentro da nossa sociedade. (Entrevista - Professor-bolsista E)

Entendo que precisamos em primeiro lugar, desconstruir o conceito de alfabetização com cartilhas e receitas prontas e depois precisamos exercitar a leitura do mundo para que possamos ensinar as crianças de uma forma que elas consigam entender e não memorizar. (Entrevista - Professor-bolsista A)

Entendo que é o processo de aquisição da leitura e escrita nos contextos das práticas sociais. (Entrevista -Professor-bolsista J)

É o processo onde nos apropriamos dos significados da leitura e escrita. (Entrevista - Professor-bolsista K)

Tais depoimentos poderiam nos conduzir a pensar que as professoras-bolsistas tinham clareza quanto à função social da escrita. No entanto, como já mencionado, as propostas iniciais de trabalho, feitas às crianças, mostravam-se descontextualizadas, desconsiderando a leitura e a escrita nos contextos das práticas sociais, ou seja, para que e por que aprender a ler e escrever. Tal fato pode ser identificado na fala da **C2**, quando descreve à CAPES, o andamento do trabalho no PIBID:

A minha contribuição para o processo, foi primeiro cumprir ou buscar cumprir os objetivos do Projeto e atender as problemáticas que surgiram das quais elegi: planejamento, gêneros textuais, registros e medição professora-criança e no final de trabalhar a partir de eixos temáticos envolvendo diversos gêneros textuais incluindo científicos envolvendo outras áreas do conhecimento. Em relação ao planejamento percebi que havia incompreensão por algumas do papel deste como elemento de reflexão para a elaboração de objetivos, particularmente em relação a leitura e escrita de diversos gêneros textuais. Em relação aos gêneros textuais, no apoiamos nos livros elaborados pelo MEC - Projeto GESTAR, língua portuguesa--, que traz orientações das características de cada gênero textual e orientações de desenvolvimento em sala. (...) A partir deste diagnóstico estabelecemos os objetivos: Apropriar da leitura e a escrita por meio experiências metodológicas que considerem concepção ampla de letramento; Compreender e valorizar a cultura escrita; Apropriar da leitura por meio de diversos gêneros textuais; Produzir textos escritos; Desenvolver a oralidade; Considerar os interesses dos alunos (**C2** - Relatório enviado à CAPES/ outubro 2011).

É possível identificar, no depoimento da **C2**, preocupação com a realização de propostas de trabalho contextualizadas, apoiadas no contato com diversos gêneros textuais. A esse respeito, Ferreiro (2010) contribui:

Um dos objetivos sintomaticamente ausente dos programas de alfabetização de crianças é o de compreender as funções da língua escrita na sociedade. Como as crianças chegam a compreender essas funções? As crianças que crescem em famílias onde há pessoas alfabetizadas e onde ler e escrever são atividades cotidianas, recebem esta informação através da participação em atos sociais onde a língua escrita cumpre funções sociais precisas. (...) Essa informação que uma criança que cresce em um ambiente alfabetizado recebe cotidianamente é inacessível para aqueles que crescem em lares com níveis de alfabetização baixos ou nulos. Isso é o que a escola “dá por sabido”, ocultando assim sistematicamente, àqueles

que mais necessitam saber, para que serve a língua escrita. E, ao ocultar essa informação, discrimina, porque é impossível obter esta informação fora dos atos sociais que a convertem em funcional. (FERREIRO, 2010, p.26).

Temos consciência que práticas pedagógicas envolvendo o estudo de diversos gêneros textuais auxiliam no processo de compreensão, pela criança, da função social da leitura e da escrita, no entanto, “descolada” da consciência crítica pouco contribui para a emancipação do sujeito.

Subjetivismo ou objetivismo mecanicistas, ambos antidialéticos, incapazes, por isso mesmo, de apreender a permanente tensão entre a consciência e o mundo. Na verdade, só numa perspectiva dialética podemos entender o papel da consciência na história desvencilhada de qualquer distorção que ora exacerba sua importância, ora a anula ou a nega. Nesse sentido, a visão dialética nos indica a necessidade de recusar como falsa, por exemplo, a compreensão da consciência como puro reflexo da objetividade material, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de rejeitar também o entendimento da consciência que lhe confere um poder determinante sobre a realidade concreta. (FREIRE, 2002, p. 155)

Para melhor compreensão, vale ressaltar, também, o entendimento das coordenadoras e supervisoras do PIBID, sobre alfabetização:

A alfabetização amplia a linguagem e a linguagem é o ponto nodal do desenvolvimento do sujeito. Com a alfabetização posso “dizer” por escrito e entender o que outros “dizem” quando escrevem. Alfabetiza-se trabalhando com textos significativos, partindo da linguagem que a criança já sabe (mas precisa ampliar e desenvolver) oralidade e desenho, principalmente. Do todo para a parte e vice-versa trabalhar com registros escritos compartilhados pelo grupo e sistematização da relação letra som, análise de palavras, identificação de iniciais, etc. **(C1)**

Alfabetização se resume em ensinar a criança a aprender a ler e escrever, e este processo já se inicia desde os anos iniciais seja na pré-escola ou escola. Mas também entendo que grande parte deste processo já se inicia dentro de suas casas no âmbito familiar, nas primeiras palavras e sons aprendidos. É um processo lento mas que como os primeiros estímulos e motivação poderão levar para o resto da vida. **(C3)**

Não sou especialista em alfabetização, e nem foi esse meu papel. Fiz a mediação de modo que alunas-docentes fizessem articulação entre teoria e prática atendendo o que estabelecemos com as escolas – superar a

defasagem da leitura e escrita. Os alunos atendidos são de segunda a quinta série em sua maioria **(C2)**

Os depoimentos das coordenadoras me remeteram a sua formação inicial e à influência que ela poderia ter no âmbito da atuação profissional, como formadoras de professores. Entre elas, apenas uma tem formação no Curso de Pedagogia e tem conhecimento acerca do processo de alfabetização. Sob essa ótica, faço referência a um estudo que realizei sobre o ensino da subtração na visão dos professores, quando pude constatar que o professor só conseguia atuar como mediador quando tinha conhecimento dos conceitos a serem ensinados (SOUSA, 2003, p.123-124). Tal constatação me impulsiona a pensar na formação dos coordenadores e supervisores do PIBID, ou seja, na necessidade de uma formação compatível ao que se propõe orientar e acompanhar.

Vale ressaltar, aqui, que as duas supervisoras da Escola Mar, responsáveis pelo PIBID, têm formação em Pedagogia e experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (dados obtidos na entrevista), aspecto que auxiliou muito no processo de mediação, pois, durante as observações presenciei, muitas vezes, suas visitas à sala do PIBID, seus diálogos formais e informais com as Professoras-bolsistas, com as coordenadoras e seus relatórios avaliativos à Universidade que possibilitaram a (re)elaboração de saberes.

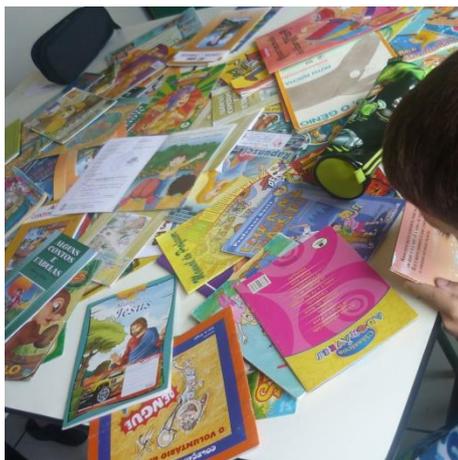
O trabalho com as diferentes linguagens

Quando se fala em linguagens, há uma tendência a associá-las à oralidade e à escrita, pois estas são, geralmente, as mais caracterizadas como significativas para a alfabetização. Por razões históricas, essas linguagens acabam por se destacar como essenciais, pois se crê que a palavra escrita é a fundamental no aprendizado. Assim, outros tipos de linguagens acabam sendo “deixadas de lado” na escola e, portanto, sendo menos enfatizados nos conteúdos escolares.

Embora se saiba que o ser humano não se define por apenas uma forma de expressão, destaca-se aqui que muitas dessas linguagens ficam secundarizadas na escola, em função de razões históricas que explicam a supremacia da linguagem escrita em detrimento de outras formas de linguagem, a partir da crença de que somente a palavra escrita é importante e fundamental para o que se considera como “estudar a sério”. Dessa forma, existe uma tendência, quando o assunto é linguagem, a se relacionar

essa habilidade apenas à oralidade e à escrita, dado que estas duas manifestações linguísticas são, via de regra, as mais enfatizadas nos contextos escolares. (VITÓRIA, p.1, 2012)

No âmbito do programa PIBID, foi verificado um trabalho bastante intenso em relação à exploração da literatura infantil: apresentação de vários gêneros literários, diferentes autores, leitura, interpretação oral e escrita.



Registros Fotográficos realizados em maio de 2011.

No entanto, embora esse conteúdo esteja previsto na ementa das disciplinas Linguagem e Infância I e Arte, Infância e Educação, foram raras às vezes em que o trabalho pedagógico se estendeu a outras linguagens. Aspecto que, posteriormente, foi destacado na avaliação feita pela Escola Mar, como necessário ao trabalho pedagógico.

A disciplina **Linguagem e Infância I** pretende proporcionar estudos, debates, e reflexões sobre o processo de constituição das múltiplas linguagens a partir das diferentes áreas do conhecimento, visando a compreensão dos processos de imaginação/manifestação/representação/simbolização, presentes nas diferentes formas de expressão humana. Os estudos nesta área revestem-se da maior importância, já que as múltiplas linguagens podem ser traduzidas como uma referência da mente humana, guardando/traduzindo/comunicando ao mesmo tempo as conquistas passadas e as possibilidades futuras, tanto no campo da construção das identidades e das culturas como nas relações sociais e no conhecimento. A formação dos professores necessita abrir espaços para que eles possam vivenciar as diferentes formas de expressão e de forma criativa aprender mais sobre as linguagens num plano de formação pessoal/profissional e assim serem sensibilizados a perceber e ampliar os processos de manifestações das múltiplas linguagens infantis.

EMENTA

Semiótica: teoria dos signos e linguagens. As múltiplas linguagens humanas: constituição e desenvolvimento das linguagens no ser humano. A relação entre as múltiplas linguagens, identidade e cultura. As diversas linguagens das crianças e a formação do professor de educação da

infância. Ampliação de repertórios culturais, a apreciação e criação em diferentes linguagens artístico-culturais. Projeto de prática de ensino para inserção do aluno na realidade educacional

ARTE, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

O eixo das propostas pedagógicas, na atualidade, deve contemplar a discussão do fazer pedagógico da área de artes como linguagem (**linguagem das artes plásticas, visuais, cênicas e artística**). Neste sentido, é imprescindível na formação dos profissionais da educação discutir o papel do ensino da arte no desenvolvimento das potencialidades infantis.

EMENTA: A linguagem das artes plásticas, o desenho, a pintura, a escultura, as experiências lúdico-estéticas. As relações corporais com objeto-tridimensional; a linguagem tridimensional na produção artístico-cultural; as materialidades e a criação tridimensional na infância. A criação e vivência de personagens pelas crianças; a linguagem cênica (jogo de papéis, jogo teatral, arte dramática); espaços, tempos, materiais didáticos e suportes para este brincar. As experiências sonoras e musicais entre as crianças; brincadeiras musicais na infância. A indústria fonográfica e as apropriações feitas pelas crianças. Análise e criação de brinquedos na perspectiva das análises estético-culturais. A prática educativa em arte no espaço escolar: diretrizes oficiais para este fazer pedagógico. Projeto de prática de ensino para inserção do aluno na realidade educacional.

Vale lembrar, que o processo de alfabetização, em uma perspectiva mais ampla, não deve se resumir somente aos recursos tradicionais como o quadro negro, giz e o livro didático. A educação nos anos iniciais pode e deve considerar a infância em sua totalidade e, portanto, não é possível que o trabalho com as múltiplas linguagens fique restrito à Educação Infantil.

Estimular o desenvolvimento das múltiplas linguagens... significa, dentre outros aspectos, desenvolver uma leitura reflexiva e crítica de mundo, catapultando de uma visão de senso comum para um entendimento mais aprofundado da realidade que nos cerca e que causa tanta perplexidade no universo infantil. Recorre a linguagem artística, corporal, musical, oral, escrita, pictórica, dramática, como forma de estabelecer comunicação com o mundo é um direito que a criança tem e que a escola deve assegurar. (TFOUNI, 1995, p.8)

Nessa direção, o trabalho pedagógico envolvendo as múltiplas linguagens, como a corporeidade, o teatro, a dança, o brinquedo, possibilita que as crianças além de ampliarem suas relações e seu repertório cultural, possam interpretar suas produções e ter uma leitura de mundo mais ampla, sensível e significativa.

As especificidades do processo de alfabetização

Quanto às especificidades do processo de alfabetização, Magda Soares traz em seu artigo “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, que o fracasso escolar, no que tange à alfabetização, pode ter como um dos motivos a desconsideração de aprendizagens essenciais para a aprendizagem da língua. A autora destaca que o processo de alfabetização é um processo multifacetado, que exige a mobilização de saberes de diferentes áreas do conhecimento.

Mortatti (2000, p. 14) contribui dizendo:

por se tratar de processo escolarizado, sistemático e intencional, a alfabetização não pode prescindir de método (nem de conteúdos e objetivos, dentre outros aspectos necessários ao desenvolvimento de atividades de ensino escolar). Em outras palavras, a questão dos métodos é tão importante (mas não a única, nem a mais importante) quanto as muitas outras envolvidas nesse processo multifacetado, que vem apresentando como seu maior desafio a busca de soluções para as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e escrever e de nossos professores em ensiná-las. E qualquer discussão sobre métodos de alfabetização que se queira rigorosa e responsável, portanto, não pode desconsiderar o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social.

Destaco o quão foram importantes os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) para o avanço na compreensão de como as crianças se apropriam do sistema de representação escrito e evoluem nesse processo. No entanto, somente o conhecimento das fases da construção da escrita é insuficiente no processo ensino-aprendizagem. É imprescindível, ao professor, conhecimentos específicos relacionados ao processo de alfabetização para que ele possa saber onde e como intervir qualitativamente, contribuindo efetivamente para o avanço da aprendizagem do aluno.

Não estou me posicionando aqui a favor de uma proposta de alfabetização restrita ao domínio do código escrito, ou seja, o domínio do código é um conhecimento instrumental para que a criança utilize, também, a língua escrita, para operacionalizar as duas funções básicas da linguagem: relacionar-se com seus pares e abstrair a realidade, através da simbolização do signo verbal escrito, funções das quais já se vale, na oralidade, antes de seu ingresso na escola.

Talvez se possa afirmar que na “modalidade” anterior de fracasso escolar – aquela que se manifestava em altos índices de reprovação e repetência na etapa inicial do ensino fundamental – a alfabetização caracterizava-se, ao contrário, por sua excessiva especificidade, entendendo-se por “excessiva especificidade” a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir a essa “excessiva especificidade”, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p. 9).

A esse respeito, Blaslavsky (1993, p. 35) diz:

Vygotsky distingue dois planos de linguagem: seu aspecto interno, significativo e semântico, e o externo ou fonético, que formem uma verdadeira unidade, tem suas próprias leis de movimento. O que importa na didática da alfabetização é que a criança adquira a compreensão interna dessa linguagem que ela incorpora depois de haver adquirido a linguagem oral e quando começa a utilizar a linguagem interior²⁵. Tal objetivo, que alude à compreensão do texto, não nega os aspectos fônicos que têm lugar no segundo momento da evolução dos simbolismos, quando a linguagem sonora atua como mediadora da compreensão (...) porém os recursos fônicos não têm importância por si só. Apenas ajudam a criança a acessar o simbolismo direto, ou seja, a profundidade da semântica que, graças à dimensão discursiva, intervém desde a origem da alfabetização inicial.

Reforço meu posicionamento dizendo que não se pode compactuar com métodos que fixem o processo de ensino apenas numa dessas duas faces, ou seja, que considerem apenas o domínio do código escrito, em detrimento da sua dimensão social e vice-versa, pois negar isso significaria negar faces indissociáveis de um mesmo fenômeno.

Nessa perspectiva, entendo que é preciso empreender esforços, tanto no que diz respeito aos conteúdos específicos da área da alfabetização, que precisam ser desenvolvidos nos currículos das universidades, como às questões metodológicas, pois esses saberes são fundamentais no processo de mediação da aprendizagem.

Libâneo traz algumas contribuições quanto à necessidade de um olhar atento às particularidades metodológicas das diferentes disciplinas:

²⁵ (...) a linguagem, que antes era centrada em aspectos referenciais e comunicativos, passa a ser estruturada pelo sujeito num nível intelectual e interno, formando, assim, a linguagem interior ou pensamento verbal. Vygotsky conceitua essa internalização como "criadora da consciência". Ao aprender a usar a linguagem, a criança consegue ir além das experiências imediatas, pois consegue planejar suas ações futuras. Essa visão prospectiva lhe permite realizar operações psicológicas bem mais complexas, como: prever, comparar, classificar, analisar, sintetizar, generalizar, criar etc. (VYGOTSKY, 1930, p. 78).

(...) Sabemos da relação de interdependência entre teoria do ensino e teoria do conhecimento, entre teoria do conhecimento e teoria da aprendizagem. Dizendo em outras palavras, há uma interdependência entre o processo didático, o processo de conhecimento científico e o processo de assimilação ativa de conhecimentos. Se não distinguimos ciência e matéria de ensino, método da ciência e métodos de ensino, o processo de conhecimento científico de ensino e o processo de assimilação de conhecimentos, tende-se a incorrer na identificação entre investigação e ensino, entre a formação de um especialista da ciência e a formação geral dos alunos. Tais processos estão intimamente ligados entre si, mas não são idênticos. Precisamente para articulá-los no processo de ensino a partir das determinações sociais, didáticas, lógicas, psicológicas, é que se requer a Didática (LIBÂNEO, 2002, p. 21)

A contribuição do autor me faz pensar, então, sobre a necessidade de serem desenvolvidos, nas disciplinas específicas de Linguagem e Metodologia da Alfabetização, conteúdos que levem em consideração as diversas dimensões e relações do aprender a ler e escrever, ou seja, o ensino sistematizado da língua materna (incluindo a oralidade, a leitura, a escrita) e os métodos e concepções de alfabetização, não esquecendo que a aprendizagem da leitura e da escrita está diretamente relacionada ao contexto sociocultural.

5.3 A PRÁTICA NO PIBID COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: A ELABORAÇÃO E A REELABORAÇÃO DE SABERES

Formar professores é produzir mudanças, aprendizagens nesse profissional para que ele possa aperfeiçoar seu modo de ser e fazer docente. Para isso, Garcia (1999) lembra que é preciso a participação consciente ou vontade do sujeito em formação, ou seja, o formando deve implicar-se em sua formação, pois ele é o responsável último por esse processo.

Pimenta ressalta dizendo que:

(...) o professor pode “construir produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria”. (Pimenta 2008 p 43)

Ao iniciar esta pesquisa, tive clareza das minhas opções teóricas. Acredito que a aprendizagem da docência não é algo solitário, é uma ação que se constrói junto a outrem. Embora a aprendizagem da docência não tenha sido foco dos estudos de Vygotsky a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento,

sua obra traz importantes contribuições, que podem nos auxiliar a compreender, também, a aprendizagem da docência.

Sob a ótica histórico-cultural, os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores, que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e a interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo no qual se está inserido e atuando.

A constituição das funções psicológicas superiores requer, assim, a existência de mecanismos e processos que permitam o domínio progressivo dos instrumentos culturais e a regulação do próprio comportamento, pois há um complexo processo de mútua apropriação entre sujeito e cultura. O sujeito parece se formar na apropriação gradual de instrumentos culturais e na interiorização progressiva de operações psicológicas constituídas inicialmente na vida social, ou seja, no plano interpsicológico e, reciprocamente, a cultura se "apropria" do sujeito à medida que o forma.

Portanto, o domínio de instrumentos variados constitui-se em um processo de reorganização da atividade psicológica do sujeito como produto da sua participação em situações sociais específicas. Essa reorganização psicológica traz consigo uma característica fundamental, que é o domínio de si, ou seja, o controle do próprio comportamento pela internalização dos mecanismos reguladores formados primariamente na vida social.

Os processos de interiorização aparecem na obra de Vygotsky como uma espécie de lei do desenvolvimento ontogenético, conhecida como "lei de dupla formação" ou "lei genética geral do desenvolvimento cultural".

(...) No desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro, em nível social, e mais tarde em nível individual; primeiro entre as pessoas (interpsicológica), e depois no interior da própria criança (intrapicológica). Pode-se aplicar isto igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções psicológicas se originam como relações entre os seres humanos (VYGOTSKY, 1988, p.94).

O processo de interiorização consiste, então, numa série de transformações. Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa se reconstrói e começa a suceder internamente, um processo interpessoal se transforma em outro,

intrapessoal. Nessa perspectiva, é possível pensar que a aprendizagem da docência ocorre, inicialmente, em nível social para, posteriormente, ocorrer em nível interno. E, nessa direção, é possível destacar o papel da mediação.

Durante minha inserção em campo, que durou um ano e meio – março de 2011 a julho de 2012, muitos foram os momentos de angústia, de busca por respostas, de expectativas pelo emergir de um novo professor, pois sempre acreditei que a Prática de Ensino se constituía um espaço privilegiado para a aprendizagem da docência. No entanto, esse espaço, atravessado por experiências variadas, ora complementares, ora contraditórias, por si só não se constituiu um espaço de aprendizagem. Foram necessários muitos estudos, diálogos, partilhas, mediações. E foram nessas idas e vindas, de mediações constantes, que emergiram novos saberes e outros foram reelaborados.

Nesse contexto da aprendizagem da docência, o tempo desempenhou um papel fundamental.

Tal como Marx já havia enunciado, toda práxis social é, de uma certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real do trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho (DUBAR 1992, 1994).

Numa perspectiva sociológica, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo.

Essa historicidade se expressa e se imprime nos saberes profissionais dos professores e, mais especificamente, nos saberes experienciais adquiridos no início da carreira, que são, parcialmente, uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (familiar, escolar e universitária). (...) a dimensão temporal do trabalho, isto é, a experiência da prática da profissão em uma carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas do trabalho, em outras palavras, na estruturação da prática.

Ainda hoje, a maioria dos professores diz que aprende a trabalhar, trabalhando. Esse aprendizado, muitas vezes difícil e relacionado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais, que se transformam muito cedo em certezas

profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. Esse repertório de saberes constitui o alicerce, sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira. Todavia, tais saberes não se limitam, de modo algum, a um domínio cognitivo e instrumental do trabalho docente. Eles abrangem igualmente aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los (alunos difíceis, conflitos etc.), o estabelecimento de relações positivas com os colegas e com a direção etc. Em outras palavras, se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional, através das quais se constrói e se experimenta, pouco a pouco, uma identidade profissional, na qual entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério. (TARDIF, 2002, p.108)

Para Tardif (2002, p.108), o tempo é também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. É apenas depois de um certo tempo da vida profissional, de tempo de carreira, que o eu pessoal, em contato com o universo do trabalho, vai lentamente se transformando e tornando-se um eu profissional.

No entanto, não podemos esperar que o tempo, por si só, encarregue-se da nossa formação. Não podemos acreditar, que apenas os saberes da experiência deem conta da nossa atuação profissional. Como nos diz Tardif, os saberes dos professores são sempre plurais. É, nesse contexto formativo que, além dos pares, destaca-se a figura do “formador do professor”. É ele que, nas palavras de Vygotsky, constitui-se o sujeito mais experiente, capaz de mediar o processo de aprendizagem.

No contexto do PIBID, inúmeras foram as situações que revelaram a relação do tempo e da mediação com o processo de aprendizagem, como é possível observar no relato do **C1**:

No decorrer do trabalho buscamos desenvolver um trabalho mais próximo com as bolsista e supervisão, no que diz respeito ao planejamento e registros. No início do bimestre, para as bolsistas com dificuldades de elaboração foi dado atendimento particularizado, o que ocorreu nas escolas..., onde conseguimos avançar, inclusive com as alunas que iniciaram há pouco tempo. O atendimento contou com orientação da supervisão e esta coordenação, na medida em os planos e registros foram a mim encaminhados, pudemos traçar uma intervenção partilhada com a supervisão. Assim planos e registros foram orientados a serem refeitos, materiais complementares foram encaminhados, planos de colegas e até registros que atendiam nossa expectativa. Em relação às bolsistas, há avanços por parte de algumas, mas há também casos de precária formação e até compromisso pouco qualificado com o Programa. Os avanços observados são da maioria das acadêmicas envolvidas, hoje quatro delas desenvolvem o Trabalho de Conclusão de Curso tendo como foco o trabalho desenvolvido no PIBID, o que nos aponta que essas aprofundam a formação teórica e a articulação com a prática num trabalho investigativo. A prática de se planejar implica sempre em pesquisa, o que podemos afirmar sem dúvidas que todas são solicitadas a fazer esta reflexão. Considerando que o planejamento, registros e avaliação buscam a coerência com a concepção de letramento expressa em nosso Projeto.

Destaco, então, que, durante minha inserção em campo, houve um movimento permanente de elaboração e reelaboração de saberes. Assim, aqueles saberes que inicialmente foram refutados, foram lentamente ocupando seu espaço na prática docente, como foi possível verificar na elaboração de planejamentos pautados em diagnósticos, necessidades e interesses das crianças; eixos temáticos, como é possível identificar nos depoimentos das professoras-bolsistas, quando questionadas acerca de como realizavam o planejamento:

Em primeiro lugar, tenho que ter a identidade da turma, as dificuldades e os acertos. Depois procuro buscar um assunto, que esteja no programa e a partir dali, construo o plano definindo os objetivos que quero alcançar com as crianças. Construindo a parte “burocrática” do plano, parto em busca das atividades a realizar com essas crianças, tentando aliar a ludicidade com a prática de construção de textos e desenhos. Faço planejamentos para o mês e revejo diariamente como forma de replanejar caso julgue necessário. Faço registros diários dos diversos momentos, tanto dos êxitos como do que foi necessário replanejar. Faço avaliação

processual e continua. Quanto à avaliação, procuro sempre incentivar o da forma coletiva. **(Professora-bolsista A)**

Para fazer um planejamento, me utilizo de uma ferramenta muito importante que é ter em mão o diagnóstico dos educandos, que conste o perfil da turma com suas necessidades. Nos planejamentos consta: tempo de execução, objetivos, material utilizado, avaliação, registros... **(Professora-bolsista J)**

O meu planejamento é baseado inicialmente a partir de uma avaliação diagnóstica que a escola instituiu que é o ditado. Feito isso penso nas estratégias que utilizarei com estes alunos. **(Professora-bolsista K)**

Utilizo no meu planejamento diferentes tipos de gêneros textuais e dentro disso procuro trabalhar com a função social da escrita, pois diferentes tipos de gêneros fazem parte do cotidiano dos alunos, proporcionando deste modo, maior envolvimento dos educandos nas atividades. Durante minha participação no Programa, procurei buscar temáticas que fossem relevantes para os alunos, algo que fizesse parte de seu cotidiano, desde a produção de um simples bilhete até a construção de textos. **(Professora-bolsista E)**

Em relação ao trabalho com diferentes gêneros textuais, estes passaram a ocupar um espaço privilegiado.

Geralmente, as professoras-bolsistas iniciavam os encontros solicitando que as crianças contassem para o grupo, a história do livro que haviam levado para casa.

Segundo as professoras-bolsistas, os gêneros textuais que seriam trabalhados durante o semestre, eram previamente escolhidos. A partir disso, eram propostas atividades como: contextualização do tema abordado no texto, identificação do autor do texto e estabelecimento de relação com outros textos do mesmo autor, leitura oral, cada um lia um trecho, realizavam interpretação oral e depois a interpretação escrita dos textos, como é possível observar no Anexo 2 .

No trabalho com os textos, os alunos alfabetizados se mostravam mais interessados na leitura e na realização das atividades escritas. E, aqueles que estavam em processo de aprendizagem da leitura e da escrita, muitas vezes pareciam dispersos e cansados com as atividades propostas. É possível fazer essa

inferência, porque era muito comum escutar comentários como estes: - Ai profe, tô cansada! Vamo desenhá! – Ah, de novo ler tudo isso? (DIÁRIO DE CAMPO-27/04/2011)

O que muitas vezes acontecia é que as atividades escritas eram muito extensas e àqueles alunos que tinham alguma dificuldade para ler e escrever, acabavam se cansando, pois era preciso que identificassem as letras, seu valor sonoro, montassem as palavras e, posteriormente as frases. Assim, quando o texto era longo ou a proposta de atividade era extensa, a leitura compreensiva ficava prejudicada, além de provocar desinteresse nas crianças.

Esse encaminhamento metodológico foi observado várias vezes pelas supervisoras e coordenadoras do PIBID, o que suscitou reflexões e estudos acerca do processo de mediação pedagógica na alfabetização.

Como sublinha Tardif (2007), os saberes experienciais se constituem um ponto de referência na aprendizagem da docência:

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de exterioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2007, p. 54).

Vale destacar, então, que no âmbito da formação inicial, para que seja possível essa (re) significação de saberes, o tempo e as mediações que vão se estabelecendo no contexto das práticas de ensino, constituem-se elementos fundamentais na e para a aprendizagem da docência. O tempo, porque é necessário um determinado espaço temporal para emergirem dúvidas, inquietações e questionamentos que provocarão buscas por respostas e novas aprendizagens. E, nessa busca por respostas, a mediação pedagógica ocupa um papel fundamental no processo de aprendizagem da docência.

6 CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA NA PERSPECTIVA DE ENSINO, APRENDIZAGEM E ARTICULAÇÃO DE SABERES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Ao fazer o fechamento de um estudo dessa natureza, algumas sensações se apresentam e, por vezes, se confundem. Uma sensação é que não se tem mais nada a dizer e qualquer acréscimo envolveria o risco de estar sendo algo repetitivo. Outra sensação é a de se ter dúvidas em relação à contribuição efetiva da pesquisa para a educação de um modo geral e para a formação do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que tange aos saberes sobre alfabetização.

Inicialmente, tinha como propósito analisar o papel da prática, no contexto do estágio supervisionado, no Curso de Pedagogia. No entanto, após algumas leituras de trabalhos e pesquisas acerca dessa temática, percebi o quanto esse espaço formativo se apresentava frágil e pouco cuidado no âmbito da formação inicial de professores, sendo vivido na maioria das IES, como apontam Gatti e André (2010, 2012), apenas como um momento obrigatório e burocrático.

Vale ressaltar, que meu interesse, ao focar a prática, era reconhecer e afirmar o seu papel como espaço privilegiado de aprendizagem da docência. Portanto, não se tratava de denunciar fragilidades e dificuldades e, sim, de buscar elementos que anunciassem como essas práticas poderiam se constituir espaços de aprendizagem da docência, especialmente na e para a formação do professor alfabetizador.

Como já relatado no desenvolvimento do trabalho, nesse ínterim, tomei conhecimento do PIBID e, assim, busquei contato com a Universidade para melhor conhecer a proposta do programa e verificar a possibilidade de realização da pesquisa nesse contexto.

Durante aproximadamente um ano e meio, fixei o olhar atentamente à ação docente das professoras-bolsistas no PIBID, que atendiam crianças as quais não haviam se alfabetizado em tempo hábil e/ou que evidenciavam, segundo as professoras titulares²⁶, "dificuldades para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A partir das análises empreendidas, que tiveram como base metodológica os

²⁶ Professora da turma do Ensino Regular.

princípios da análise de conteúdo, foi possível identificar um movimento contínuo, permeado por dúvidas, incertezas, saberes, avanços, recuos, experiências, aprendizagens... Tal movimento, que aqui me arrisco a denominar de “aprendizagem da docência”, caracterizou-se pelo processo de ação-reflexão-ação, mediados pela interação e diálogo com as supervisoras, coordenadoras, crianças e demais professores-bolsistas do PIBID e pelos conteúdos desenvolvidos durante o Curso de Pedagogia, que, aos poucos, foram se delineando como saberes docentes.

Neste momento de fechamento, faz-se necessário apresentar algumas reflexões finais, ainda que provisórias, reconsiderando os aspectos principais encontrados no percurso deste trabalho investigativo. Que saberes foram emergindo no processo de prática de ensino do PIBID? É possível refletir sobre a própria prática? O que significa "prática"? Como esse conceito tem sido entendido e vivido nos cursos de formação de professores? Qual a influência da "prática" na formação inicial? Como lidar com todas essas questões, tendo em vista um tempo mínimo de inserção no campo profissional, ou seja, na escola?

A partir das análises realizadas, foi possível identificar três dimensões de saberes na Prática de Ensino do PIBIB, relacionados à formação inicial do professor dos Anos Iniciais ao que se refere aos saberes sobre alfabetização, quais sejam: **os saberes mobilizados**: codificação e decodificação da leitura e da escrita, fases da construção da escrita como diagnóstico, oralidade, vínculo afetivo e aprendizagem; **os saberes inicialmente refutados**: função social da escrita e trabalho com gêneros textuais, planejamento elaborado a partir de um diagnóstico e articulado à realidade vivida, estabelecimento de eixos temáticos, especificidades da alfabetização – considerações dos métodos; **e aqueles elaborados e reelaborados**: necessidade de outros tipos de mediações nas atividades de reescrita e de leitura; planejamento elaborado a partir de um diagnóstico articulado à realidade vivida, a eixos temáticos e contextos significativos de aprendizagem.

Nesse contexto, foi possível observar que **os saberes mobilizados inicialmente** foram marcados pelos saberes experienciais, aliados a alguns saberes da formação profissional ou pedagógicos (oriundos das ciências da educação), saberes disciplinares (definidos e selecionados pela Universidade), desenvolvidos nas disciplinas relacionadas ao processo de alfabetização e a outros que emergiram a partir de um diálogo mediado pelas necessidades trazidas pelas próprias crianças. Essa constatação sinaliza que é preciso investimentos, por parte dos Cursos de

Pedagogia e licenciaturas, de um modo geral, no sentido de assegurarem o desenvolvimento dos conteúdos específicos nas Metodologias de Ensino, bem como a qualidade do trabalho pedagógico nas disciplinas.

Pimenta (2005) enfatiza que o saber docente não é formado apenas da e na prática, mas também é nutrido pelas teorias da educação, em que ambos se (re)significam mutuamente, dotando os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles:

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA, 2005, p.26)

Fortalecendo a valorização à pluralidade e a heterogeneidade do saber docente (TARDIF, 2002), destaca a importância do saber experiencial, considerando com igual importância os saberes profissionais que, segundo a definição de epistemologia da prática profissional dos professores, é compreendido como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais, em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar todas as suas tarefas.

Ainda, para Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Ele explica que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles.

Quanto aos **saberes inicialmente refutados**, é possível inferir que eles ainda não haviam sido apropriados pelos bolsistas-professores. No entanto, no decorrer do **tempo** de vivência da prática de ensino, **mediada** pelos conteúdos disciplinares, pelas intervenções pedagógicas das supervisoras, das coordenadoras e das colegas professoras-bolsistas, esses saberes foram ocupando seus espaços, passando a ser **elaborados e/ou reelaborados**.

O fato de os saberes serem elaborados e/ou reelaborados considerando a dimensão temporal da aprendizagem nos sinaliza a necessidade das práticas de ensino e estágios supervisionados serem revistos e redimensionados levando em

conta, também, essa dimensão, uma vez que o processo de mediação e a aprendizagem não ocorrem de uma hora para outra.

Outro aspecto a ser considerado, no processo de aprendizagem da docência, refere-se ao vínculo de confiança estabelecido entre os professores-bolsistas, a escola e a universidade, ficando evidenciado o quanto essa relação de confiança facilita a interação, o diálogo, a manifestação de dúvidas e fragilidades por parte do sujeito que se coloca na posição de aprendiz. Klein (1996) defende que o objeto de conhecimento não existe fora das relações humanas. “De fato, para chegar ao objeto, é necessário que o sujeito entre em relação com outros sujeitos que estão, pela função social que lhe atribuem, constituindo esse objeto enquanto tal” (p. 94).

Nesse sentido, são as relações humanas que formam a essência do objeto de conhecimento, pois este só existe a partir de seu uso social. Portanto, é a partir de um intenso processo de interação com o meio social, através da mediação feita pelo outro, que se dá a apropriação dos objetos culturais. É através dessa mediação que o objeto de conhecimento ganha significado e sentido.

Considerando que o processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas, a partir de uma relação vincular, é, portanto, através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma, apropria-se ou elabora novos conhecimentos.

Vale ressaltar, então, que, a partir dessa relação vincular, os professores-bolsistas começaram a arriscar “palpites”, emitir opiniões, fazer ponderações, dar sugestões, pensar e repensar sua prática, caracterizando-se, dessa forma, o processo de aprendizagem da docência.

A esse respeito, vale retomar a contribuição da abordagem histórico-cultural, que define **atividade** como um conjunto de ações, que tem uma finalidade, uma motivação e uma profunda vinculação com a vida do agente. Portanto, não é qualquer ação. Trata-se de uma ação educativa, realizada por um sujeito concreto, que tem motivos e consciência de seu papel (MOURA, 2003, p.134). Aí, penso que se pode atribuir a relevância da relação vincular, no sentido de criar motivos capazes de mover o sujeito em direção à aprendizagem da docência e à consciência de seu compromisso social como educador.

É possível reconhecer, nesse processo formativo, que a formação pessoal e profissional caracteriza-se como uma construção permanente, envolvendo as diversas experiências vividas no exercício da profissão e, nesse caso específico, da

Prática de Ensino no PIBID.

Nessa perspectiva, a prática docente é compreendida para além de um conjunto de procedimentos técnicos e metódicos, é uma *prática social*, ou seja, é uma forma de se intervir na realidade social, por meio da educação que ocorre não só, mas, essencialmente, nas instituições de ensino (Pimenta e Lima 2010, p. 41). Logo, envolve dimensões epistemológicas, éticas e políticas.

Para Freire (2001 p. 42-43), a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nessa direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente, em que alerta que a curiosidade inicialmente é ingênua, no entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica. Com base nessa compreensão, ao conceito de reflexão, Freire (1997) acrescenta duas novas categorias: a crítica e a formação permanente. A crítica é a curiosidade epistemológica, resultante da transformação da curiosidade ingênua, enquanto a formação permanente é o resultado do conceito da “condição de inacabamento” do ser humano e a consciência desse inacabamento:

a educação é permanente na razão, de uma lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997 p. 20).

Ainda, para Freire, “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (2001, p. 39). Por isso, na perspectiva de Freire, não basta apenas pensar e refletir, é preciso que essa reflexão promova uma ação transformadora, impulsionando o sujeito a pensar sobre os seus desejos, vontades, histórias. Desse modo, desenvolver-se como profissional reflexivo significa estar atento a todos os aspectos da prática, o que envolve um pensar e agir dialógico, interativo, social e comprometido.

Sob essa ótica, por considerar o sujeito na sua totalidade, em permanente aprendizagem e interação com seu contexto histórico, social e cultural, a abordagem histórico-cultural nos auxilia a compreender como se dá a aprendizagem da docência. Ressalto, então, o conceito de desenvolvimento, sob a ótica histórico-cultural, muito bem traduzido por Rego:

[...] para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. (REGO, 1995, p. 61):

No que se refere à formação inicial do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao analisar os saberes mobilizados, inicialmente refutados e, aqueles que emergiram após as mediações pedagógicas, destacou-se como uma das necessidades a ser mais trabalhada e/ou enfatizada no Curso de Pedagogia, o estudo específico da língua materna. Afinal... Como se ensina a ler e a escrever?

Quanto a essa questão, retomo novamente o que nos aponta Soares (2004), em seu artigo 'Letramento e alfabetização: as muitas facetas': o fracasso escolar, no que tange à alfabetização, pode ter como um dos motivos a desconsideração de aprendizagens essenciais para a aprendizagem da língua. Como bem nos lembra a autora, o processo de alfabetização é um processo multifacetado, que exige a mobilização de saberes de diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, a instituição formadora de professores precisaria abarcar, em seu currículo, esses múltiplos saberes. Ou seja, há uma sinalização para a necessidade de trabalhar, nas disciplinas relacionadas à alfabetização, conteúdos que levem em consideração as dimensões social e individual da alfabetização e suas relações com a aprendizagem da leitura e escrita. Soares (2010) esclarece a necessidade de compreensão dessas duas abordagens, dizendo que, em relação à dimensão individual, o processo de alfabetização é visto como um atributo pessoal, que exige do alfabetizando a posse individual de habilidades de leitura e escrita. E que, quando se focaliza a dimensão social, a alfabetização é vista como um fenômeno cultural, que abarca um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita.

Tenho consciência, como nos dizem Zeichner (1993), Garcia (1999), Freire (1997), que a aprendizagem da docência se dá ao longo da vida. No entanto, é na formação inicial que deveria ser assegurada uma preparação compatível às funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Portanto, essa etapa formativa

ocupa um papel imprescindível no desenvolvimento de conhecimentos e valores que possibilitarão a permanente construção e reconstrução dos saberes docentes.

Nessa direção, vale lembrar que as inúmeras pesquisas desenvolvidas sobre histórias de vida de professores e sobre os saberes docentes, vêm revelando, que as experiências como alunos, ou seja, o tipo de professores que os estudantes tiveram e a maneira como foram ensinados exerce grande influência na atuação futura desse aluno como professor. Nesse sentido, as vivências com bons professores e com práticas bem sucedidas podem se constituir significativas referências para o saber fazer.

Portanto, tendo em vista as finalidades, os objetivos, a formatação do Programa PIBID e, principalmente, por ele possibilitar a mobilização, elaboração, reelaboração e articulação de saberes, considerando o processo de mediação e a dimensão temporal na e para a aprendizagem da docência, essa experiência parece ser uma excelente referência²⁷ à organização das Práticas de Ensino e/ou Estágios Supervisionados a ser incorporada nos cursos de licenciatura. Ou seja, defendo a necessidade de se pensar e construir propostas de práticas que considerem a dimensão temporal no processo de aprendizagem da docência, pois só assim as intervenções e mediações pedagógicas poderão se fazer presentes. Caso contrário, os cursos de licenciatura, ao meu ver, continuarão a promover situações de "práticas apenas burocráticas e imaginárias", que pouco contribuem para o saber fazer do professor. E, nessa perspectiva, destaco, também, a necessidade de se pensar em uma articulação entre as disciplinas e eixos norteadores do currículo do Curso de Pedagogia, capaz de contemplar, **efetivamente**, a relação entre teoria e prática.

Por fim, reitero minha tese na "crença da relevância da prática de ensino - por meio do Programa PIBID, como importante espaço de ensino, de aprendizagem e de articulação de saberes na e para a formação inicial do professor dos Anos Iniciais, no Curso de Pedagogia, com ênfase na alfabetização". Ressalto, no entanto, a necessidade da prática ser entendida e vivida como Prática Social, capaz de contemplar as diversas faces da aprendizagem da docência, em articulação permanente com os saberes docentes.

²⁷ Falo referência, porque naturalmente precisaria ser modificado e adaptado ao currículo dos cursos de licenciatura.

Como contribuição, espero que este estudo venha a apontar caminhos e possibilidades para uma formação que seja capaz de viver a prática e a teoria como elementos indissociáveis, fomentando, assim, uma epistemologia da prática em diálogo com a teoria (Fernandes, 2005), capaz de promover a articulação dos saberes da formação profissional inicial (conhecimentos acadêmicos), experienciais e demais saberes produzidos na práxis cotidiana, aproximando, efetivamente, a Universidade da Escola de Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares. A Escola Normal Paulista: estudo dos currículos (1846 a 1990) – destaque para a prática de ensino. **Boletim do Departamento de Didática**, Araraquara, SP: UNESP, v. 11, n. 9, 1993.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. São Paulo: EDUC, 2000.
- ARAUJO, Jacylene Melo de Oliveira. **A formação do professor alfabetizador em cursos de pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas**. 2008. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.
- AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lúcia; PRADO, Elisabeth Camargo (Orgs). **Alfabetização hoje**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas).
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.
- BORGES, Cecília. Os saberes docentes e a prática de ensino: a escola como locus da formação inicial. In: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 41- 79.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10. jan 2001. BRASIL. Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6, 30, 32, e 87 da Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil//>>. Acesso em: 25 abr. 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Documento Referência**: Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. CAPES. (2010). PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Brasília: MEC/CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 7 set. 2010.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 16 set. 2011

_____. Secretaria da Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais. Brasília: **MEC/SEB**, 2004b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 set. 2008.

BRASIL (1946), “Decreto-lei n. 8.530”, de 2 de janeiro de 1946 .Disponível em: <www.soleis.adv.br>. Acesso em: 23 de set. 2011.

_____. Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial de Brasília**, 12 ago 1971.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Federal de Educação “Parecer n. 349/72”. **Documento**, n. 137, p. 155-173, abr. 1972.

_____. Ministério da Educação. PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : Prova Brasil : ensino fundamental : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : **MEC, SEB**; Inep, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Parecer CNE/ CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares nacionais para o curso de pedagogia**. Brasília, DF, 13 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em. 17 jul. 2009.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Parecer CNE/ CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em. 16 dez. 2009.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Prova Brasil. **INEP**. Disponível em: <www.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristicas.htm>. Acesso em: 6 out. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. **Proposta de Diretrizes Curriculares**. Brasília, 1999a. Mimeografado.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://mail.google.com/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2009

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 1996.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CONTRERAS, J. **La autonomía del profesorado**. Barcelona: Moratta, 1997.

COSTALONGA, Elida Maria Fiorot. **Formação universitária de professores para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir dos discursos didático-formadores**. 2006. 206 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), PUCSP, São Paulo, 2006.

DEBESSE, M. Un problema clave de la educación escolar contemporánea. In: DEBESSE, M.; MIALARET, G. (Eds.). **La formación de los enseñantes**. Barcelona: Oikos-Tau, 1982. p. 13-34.

FERNANDES, C. M. B. **Sala de aula universitária – Ruptura, memória educativa territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento.** (Tese de Doutorado, Porto Alegre), UFRGS, 1999.

FERNANDES, C. M. B.; SOUZA, A.; CUNHA, M. F. Da. A prática como componente curricular: uma possibilidade de inovação ou uma re-semantização retórica na discussão curricular dos cursos de formação de professores. **Cadernos de Educação**, Pelotas/RS, UFPEL, v. 1, p. 43-55, 2005.

FERNANDES, Cleoni M.B. Prática Pedagógica. In: MOROSINI et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. **A constituição do campo de saberes do professor em formação: o desafio da articulação teoria-prática e as tensões do campo da formação e do campo profissional.** Projeto de Pesquisa. PPGEdU/UNISINOS, 2005.

FERNANDES, Sônia Regina de Souza. A experiência da formação de professores: um olhar a partir da reflexão da professora alfabetizadora. In: 5ª REUNIÃO DA ANPED, 2005, Santa Catarina. **Anais...** Santa Catarina: GT8UNIPALAC. 2005.

FERREIRA, Ângela Maria Liberalquino. **Formação de alfabetizadores no Estado de Rondônia:** uma contribuição da linguística aplicada ao ensino/aprendizagem de línguas. 2003. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Letras, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975, p. 1125.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** [Retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela]. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Madalena. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano-II. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). **Construtivismo pós-piagetiano:** um novo paradigma sobre a aprendizagem. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995. p. 162-167.

FREIRE, Paulo. **Ideologia e Educação**: Reflexões sobre a não neutralidade da Educação. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1992.

_____. FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FURTADO, Clara Maria. **O curso de pedagogia e a formação do profissional reflexivo**. 2001. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

GARCÍA, Marcelo Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Indicadores Sociais Mínimos. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/notasindicadores.shtm#taxa>>. Acesso em: 9 set. 2011.

KLEIN, L. R. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar. São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 1982. n. 42, p. 54-62.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita**. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACAHUBAS, Barão de [Abílio César Borges] (1882), "Ponencia en la 9ª sesion de prórroga del Congreso Pedagógico Internacional". In: **Actas del Congreso Pedagógico Internacional de Buenos Aires**, Tomo III, p.124-126, 148-156 e 184-185.

MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G. **A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

MELLO, Guiomar et al. As atuais condições de formação do professor de 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 45, p. 71-78, maio 1983.

MELLO, Thiago de. **Campo de milagres**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MONARCHA, Carlos. **Escola normal da praça: o lado noturno das luzes**. Campinas, Editora da UNICAMP, 1999.

MORETTI, Mérciles Thadeu; TRINDADE, José Análio de Oliveira. uma relação entre a teoria histórico-cultural e a epistemologia histórico-crítica no ensino de funções: a mediação. **Zetetiké**. Campinas, v. 8, n. 13/14, p. 29-50, Jan./Dez., 2000.

MOROSINI, M. Verbete Pedagogia Universitária Integrada. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP. 2006.

MOROSINI, Marília Costa, 2009. Qualidade na educação superior: tendências do século. In: **Revista Estudos em avaliação educacional**. São Paulo: FCC, v. 20, no, 43, Maio/Ago 2009, p.165-186.

MORTATTI, M. R. História dos métodos de alfabetização no Brasil.. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. **Conferência...** Departamento de Políticas Públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, Abr 2006.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876-1994 (4a.reimp). 4a ed. São Paulo: Editora UNESP, 2012. v. 1. 372 p.

NOGUEIRA, Kely Cristina. **As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras**: um estudo de caso em uma Escola Municipal de Belo Horizonte. 2009. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Pt: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 109-139, 1991.

PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. **A educação (sócio)lingüística no processo de formação de professores do ensino fundamental**. 2008. 284 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, Regina Leite;. ZACCUR, Edwiges. (Orgs). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008. p. 178-201.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PINTO, Karina P. **Por uma nova cultura pedagógica**: prática de ensino como eixo da formação de professores primários do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1937), 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Movimentos da Professoralidade**: ATessitura da Docência Universitária. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SACRISTÁN, J.G. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Decreto nº 4.804, de 25 de outubro de 2006b. Dispõe sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas da rede pública estadual, a partir de 2007, com ingresso de crianças, na 1ª série aos seis anos de idade completos até 1º de março do ano letivo em curso. Disponível em: <http://WWW.sed.sc.gov.br/ensinofundamental/fund_2005/legislação>. Acesso em: 17 mar. 2009. Parecer CEB nº 22/2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes nacionais para os cursos de pedagogia: da regulação à implementação. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 551- 568. (Didática e Prática de Ensino).

SILVA, Carmen S. B. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Minas Gerais. **Anais...Minas gerais**: 5 a 8 Out 2003, GT Alfabetização, leitura e escrita, 2003. Minas Gerais.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUSA, Isabela Mascarenhas Antoniutti de. **O processo ensino-aprendizagem do conceito de subtração**: visão dos professores das séries iniciais do ensino fundamental. 2003. Dissertação (Mestrado em Mestrado Em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina.

STAKE, R.E. Pesquisa qualitativa/naturalista – Problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, v 7, p. 19-27, Jan./Jun. 1983.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. In: SAVIANI, Dermeval; CUNHA, Luiz Antonio; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **500 anos de educação escolar**. São Paulo: ANPED/Autores Associados, 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc. [online]. 2000, vol.21, n.73, p. 209-244. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acessado em 16 dez 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

TEIXEIRA, Anísio S. Cultura e tecnologia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. Coleção questões da nossa época: v. 47. São Paulo: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VITÓRIA, Maria Inês Corte. **Múltiplas linguagens na educação infantil: a criança sob nova ótica, nova ética e nova estética.** Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/revistavirtualagora/materiais/Artigo_Maria_Ines_PUC.pdf>. Acessado em 10 Jul 2012.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação.** Rio de Janeiro:DP&A, 2003.

UNESCO, 2001. Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación. In: **Anais da Oficina de informação Pública para América Latina y Caribe.** Disponível em:<<http://www.iesalc.org>. Acessado em 15 dez 2012.

UNESCO. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coords.). Brasília: UNESCO, 2009. 294p.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937).** Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

VILELA, Ana Lúcia Nunes da Cunha. **As concepções da alfabetização no curso de Pedagogia da UFMS: implicações para a prática pedagógica.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), UNESP, Marília, 2000.

VIGOTSKI, L. S. O Instrumento e o Símbolo no Desenvolvimento da Criança. In.: _____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988, p. 25-40.

_____. (1930) Introducción a la versión rusa del libro de K. Buhler 'Ensaio sobre la vida espiritual del niño'. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Madrid: Visor, 1993. v 2.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henry. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. Temas em Psicologia, **Sociedade Brasileira de Psicologia**, São Paulo, 1993. 1993.n °3, p. 73-76.

WALLON, Henry. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Los diarios de clase**. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S. A., 1991.

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

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO ÀS ALUNAS BOLSISTAS DA UNISUL

APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO AOS SUPERVISORES DO PIBID NA ESCOLA

APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO À COORDENADORA DO PIBID – CURSO DE
PEDAGOGIA

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de um Projeto de Pesquisa, intitulado **Aprendendo a ser professor alfabetizador: a prática como possibilidade de mobilização, construção e reconstrução de saberes**, que tem como objetivo principal verificar e analisar a relevância da prática para a formação do professor alfabetizador no Curso de Pedagogia.

A metodologia desse trabalho é de abordagem qualitativa e utilizará o estudo de caso como método investigativo. Em períodos pré-estabelecidos, acompanharei você em seus diversos momentos de prática pedagógica do PIBID (aulas, reuniões pedagógicas, encontros, seminários, avaliações etc), registrando através da escrita, além de realizar entrevista semi-estruturada.

A participação nesta pesquisa é voluntária e não acarretará nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições durante as entrevistas.

Uma via deste documento de consentimento ficará em seu poder. Desde já, agradeço por sua colaboração na realização desta pesquisa, na expectativa de que possamos contribuir com a melhor qualidade do Curso de Pedagogia e da formação de professores alfabetizadores.

Atenciosamente,

Profa. Me. Isabela Mascarenhas Antoniutti de Sousa - Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela PUCRS – Fone: 04830243381 e 04896649763

Profa. Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes – Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação pela PUCRS – Fone: 51 3320-3620 Ramal 8242

CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR

Eu,

_____,
concordo em participar da pesquisa descrita.

Assinatura do/a entrevistado/a: _____

Data:

QUESTIONÁRIO ÀS ALUNAS BOLSISTAS DA UNISUL

Data: _____

1) Nome:

2) Idade:

3) Formação no Ensino Médio:

Instituição:

4) Possuis alguma experiência no Magistério ou relacionada ao Magistério? Qual ou quais?

5) Em qual semestre da Pedagogia tu te encontras?

6) Por que tu te inscreveste para o PIBID?

7) O que esperas dessa experiência?

8) Tu já cursaste as disciplinas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, da alfabetização? Quais?

9) O que entendes por alfabetização?

10) Do que foi ensinado nessas disciplinas, o que consideras mais importante para a tua atuação como professor alfabetizador? Por quê?

11) Ainda, do que foi ensinado nessas disciplinas, o que utilizas efetivamente no teu planeamento e nas tuas aulas? Por quê?

12) Como realizas o teu planeamento? Descreva-o.

13) Ao teu ver, quais os fatores interferiram no processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos atendidos pelo PIBID? Por que eles não aprenderam a ler e a escrever?

14) De que maneira pensas que poderás auxiliar na aprendizagem desses alunos?

QUESTIONÁRIO ÀS COORDENADORAS DO PIBID – CURSO DE PEDAGOGIA

DATA: _____

1) Nome:

2) Idade:

3) Formação no Ensino Médio:

Instituição:

4) Formação no Ensino Superior:

Instituição:

5) Outras formações:

6) Qual o teu papel no PIBID?

7) O que esperas dessa experiência?

8) Em relação à formação das bolsistas - futuras professoras -, de que maneira pensas que este programa PIBID contribuirá?

9) O que entendes por alfabetização?

10) Ao teu ver, quais os fatores que interferiram no processo de aprendizagem da leitura e da escrita desses alunos que estão sendo atendidos pelo PIBID? Por que eles não aprenderam a ler e a escrever?

11) De que maneira pensas que este trabalho, programa PIBID, auxiliará na aprendizagem desses alunos?

12) Há alguma orientação e/ou interferência no planejamento de ensino das bolsistas para os encontros com os alunos? Que tipo de orientação e/ou interferência?

13) Qual é ou será a tua contribuição nesse processo?

ANEXOS

ANEXO 1 - EXEMPLOS DE PLANEJAMENTO

**ANEXO 2 - PROJETO: REDESCOBRINDO A LEITURA APRESENTADO
NO ENCONTRO PIBID / OUTUBRO 2012**

ANEXO 3- FICHA DE REGISTROS DIÁRIOS

ANEXO 4 - RELATÓRIO DE ATIVIDADES

ANEXO 5 - AVALIAÇÃO SEMESTRAL PIBID

**ANEXO 6 - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA**

ANEXO 1

EXEMPLOS DE PLANEJAMENTO**PLANEJAMENTO PIBID/MÊS DE MAIO****Data: 04/05****Conteúdo:**

- ❖ Leitura e escrita
- ❖ Interpretação oral

Objetivos:

- ❖ Identificar personagens das histórias;
- ❖ Possibilitar o olhar investigativo e expressão de suas informações por escrito, através dos personagens da capa da revista;
- ❖ Compreender a linguagem das imagens;
- ❖ Desenvolver o pensamento e a imaginação;
- ❖ Promover a leitura das imagens;
- ❖ Capacitar à interpretação de textos;
- ❖ Possibilitar a participação e opinião das crianças diante das atividades propostas;
- ❖ Conhecer novos gêneros literários.

Recurso didático:

- ❖ Gibis;
- ❖ Folhas de Ofício;
- ❖ Lápis de escrever;
- ❖ Atividades foto-copiadas;

Procedimento didático

Ao iniciar a aula no PIBID, daremos boas vindas às crianças. Após essa conversa, apresentaremos para as crianças um gibi, perguntando se eles conhecem, exploraremos o máximo esse momento de diálogo com as crianças, depois entregaremos uma folha com a capa de um gibi d para cada criança. A partir daí

levantaremos vários questionamentos sobre os personagens que aparecem na capa.



Quem são ou quem é o (s) personagem (s) principal (is)?

- ✓ Do que trata o livro?
- ✓ Existem problemas para serem resolvidos? Quais?
- ✓ É divertido?
- ✓ Que letras aparecem no livro que tem no nome da criança?

Após esses momentos de leitura com elas, vamos propor um desenho relacionado com o livro ou os livros que cada criança escolheu.

PLANEJAMENTO

1- Tema – Leitura e Escrita.

2- Conteúdos- oralidade e escrita.

3- Objetivos

- Possibilitar que as crianças exerçam um olhar investigativo e expressem suas informações por escrito, através dos personagens da capa da revista;
- Trabalhar a oralidade da criança;
- Estimular a escrita da criança;
- Compreender a linguagem das imagens;
- Desenvolver o pensamento e a imaginação;
- Promover a leitura das imagens;
- Capacitar à interpretação de textos;
- Possibilitar a participação e opinião das crianças diante das

atividades propostas;

- Conhecer novos gêneros literários.

4- Recursos:

- Gibis
- Folhas de Ofício
- Lápis de escrever
- Atividades foto-copiadas
- Jornais
- Giz
- Lousa (quadro)
- Tira ilustrativa

5- Procedimentos didáticos:

PRIMEIRO ENCONTRO (GÊNERO TEXTUAL- GIBI)

Apresentaremos para as crianças um gibi, perguntando se eles conhecem, exploraremos o máximo esse momento de dialogo com as crianças, depois entregaremos uma folha com a capa de um gibi da Turma da Mônica (autor Mauricio de Souza), para cada criança. A partir daí levantaremos vários questionamentos sobre os personagens que aparecem na capa.



- Vocês sabem quem são os personagens meninos que aparecem na capa do gibi?
- Para vocês, o nome que aparece no alto da revista é o nome de um dos personagens?

- A menina? Ela parece preocupada, zangada, tranqüila? Você acha que os meninos fizeram alguma coisa pra ela?
- O que vocês acham que os meninos estão pensando?
- Dos três meninos, qual parece surpreso com a situação? O que vocês acham que os meninos da esquerda e da direita fizeram?
- O amigo da menina está em perigo? Por quê?

Após a troca de experiência, entregaremos folhas com o desenho de cada personagem, para que as mesmas escrevam o que descobriram sobre os personagens da capa do gibi.









PLANEJAMENTO

Tema – Leitura e Escrita.

6- Conteúdos- oralidade e escrita.

7- Objetivos

- Possibilitar que as crianças exerçam um olhar investigativo e expressem suas informações por escrito, através dos personagens da capa da revista;
- Trabalhar a oralidade da criança;
- Estimular a escrita da criança;
- Compreender a linguagem das imagens;

- Desenvolver o pensamento e a imaginação;
- Promover a leitura das imagens;
- Capacitar à interpretação de textos;
- Possibilitar a participação e opinião das crianças diante das atividades propostas;
- Conhecer novos gêneros literários.

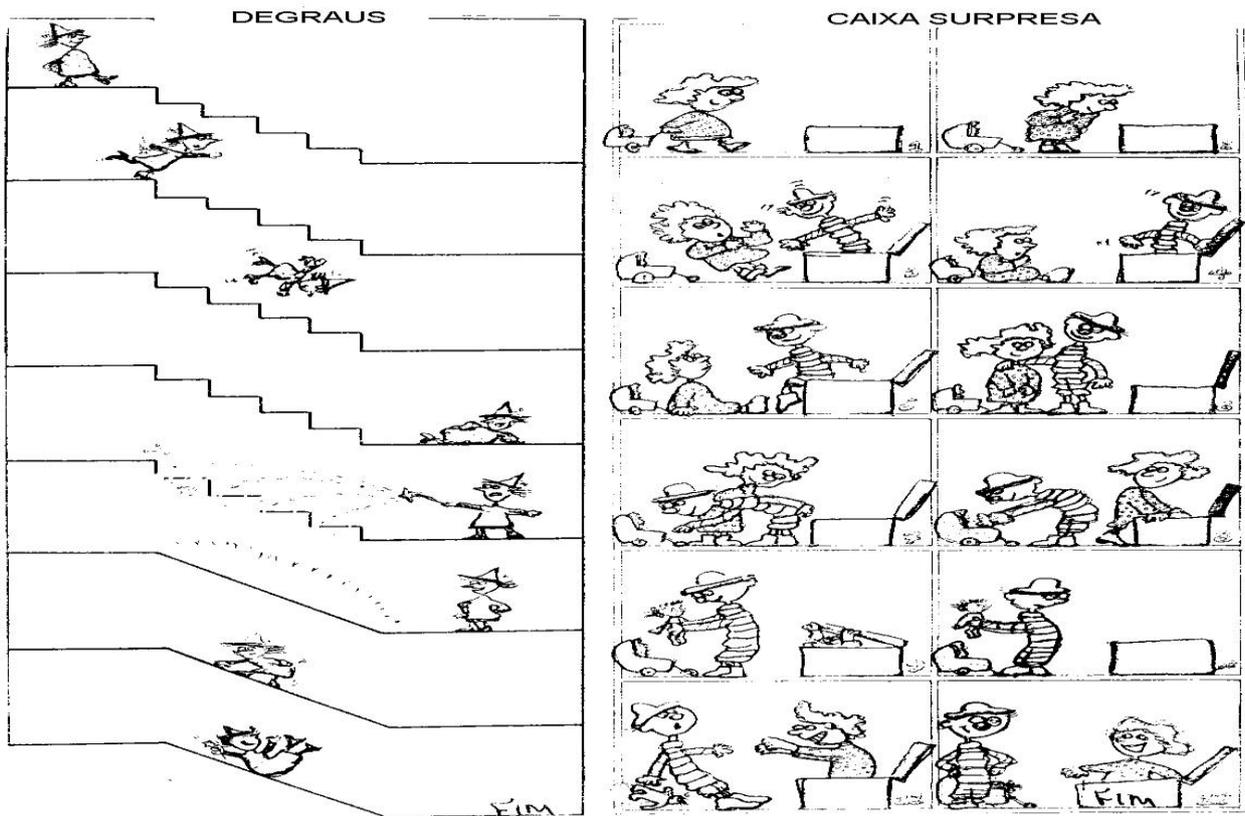
8- Recursos:

- Folhas de Ofício
- Lápis de escrever
- Atividades foto-copiadas
- **Tira ilustrativa**

9- Procedimentos didáticos:

Gênero Textual: Tira ilustrativa

Após ter sido apresentado, no primeiro encontro, o GIBI, apresentaremos no segundo encontro a TIRA ILUSTRATIVA, que contém em uma atividade de sequência de história, onde não há texto, somente figuras em sequência e as crianças irão, de acordo com estas figuras, criar sua história. Segue abaixo a tira ilustrativa que darei neste encontro:



OBS: Aqui, tem 2 tiras ilustrativas, como podem perceber. Levarei estas duas para que eles tenham a opção de escolha. Serão tiras separadas, apenas coloquei aqui juntas para exemplificar a atividade.

PROJETO: REDESCOBRINDO A LEITURA – Apresentado no Encontro PIBID / Outubro 2012

Palavras Chave: Leitura. Escrita. Docência. Oralidade.

Introdução

O projeto 'Redescobrimo a Leitura' tem como objetivo despertar o gosto pela leitura formando leitores críticos, possibilitando que as crianças exerçam um olhar investigativo e expressem suas opiniões. O projeto contempla o trabalho da leitura, escrita e oralidade para alunos de turmas iniciais do Ensino Fundamental de Escolas Públicas por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que designou 20 bolsistas para a aplicação do projeto, que ministram aulas de reforço para as crianças no contra turno.

Resultados e Discussão

O projeto contempla a execução de atividades de escrita, reescrita, leitura, ortografia, gramática e interpretação de textos. Também busca trabalhar a oralidade através da leitura e estimular a escrita por meio de atividades lúdicas, com a utilização de jogos e brincadeiras.

Dentre as atividades mais realizadas pelos bolsistas, destacam-se: análise de autobiografias, bingo de palavras, recorte e colagem em revistas, produção de textos, associação de figuras com letras, associação de desenhos com sílabas, memória alfabeto.

O processo de aquisição da leitura e escrita é trabalhado fortemente, utilizando-se técnicas como a leitura de textos poéticos e adivinhações, textos informativos e formativos, receitas, correspondências, entre outros conteúdos.

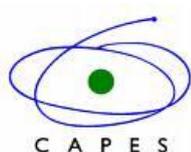
A metodologia que utiliza os jogos e brincadeiras serve para estimular os educandos durante o processo de aprendizagem, dessa forma, as crianças participam das aulas de reforço têm a possibilidade de superar algumas dificuldades mais latentes em relação à escrita e leitura.

De igual forma, a leitura de textos de literatura e poemas permite que os alunos desenvolvam a capacidade de interpretar e emitir suas opiniões durante a realização de atividades que correspondam ao texto.

Conclusões

Em dois anos de aplicação, o projeto apresentou resultados satisfatórios em relação ao processo de aprendizagem e aquisição de conhecimento e na frequência e assiduidade dos educandos. Entende-se que proporcionar aos alunos atividades que envolvam a leitura e a escrita despertam neles a curiosidade e a criatividade, relacionando os trabalhos escolares com atividades dinâmicas, leves e divertidas. Por isso, o projeto pode servir como estimulador do processo de ensino-aprendizagem. Acredita-se que a leitura e a escrita promovem o desenvolvimento de capacidades como entendimento e compreensão, formando cidadãos críticos.

FICHA DE REGISTROS DIÁRIOS



Modelos Experimentais

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL

Coordenação Geral de Desenvolvimento de Conteúdos Curriculares e de

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

FICHA DE REGISTROS DIÁRIOS

Bolsista: Código:
 Campus: Curso: Pedagogia Semestre: 2011/2
 Escola:
 Coordenadora:
 Supervisor(a)-:

Data:
 Horário:
 Alunos presentes:

Objetivos de aprendizagem**Conteúdos desenvolvidos****Atividades desenvolvidas****Como as atividades foram recebidas pelo grupo****Avaliação dos alunos de forma coletiva ou individual:****Acontecimentos significativos****Reflexão**

Data: 26 de agosto de 2011
 Horário: 07:45h às 11:15h
 Alunos presentes:

- ✓ XXXXXX
- ✓ YYYYYYY
- ✓ AAAAAA

RELATÓRIO DE ATIVIDADES

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL
SUPERIOR
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
PRESENCIAL

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**RELATÓRIO DE ATIVIDADES****1. Dados de Identificação:**

Período de Vigência: 01/08/2012 a 30/09/2012

Prof.(a). Supervisor (a): Formação:

Prof.(a). Supervisor (a): Formação:

Escola:

Diretor (a): Telefone:

I Apresentação:**II – Breve histórico do projeto****III – Objetivos****IV – Estratégias de desenvolvimento****V – Resultados alcançados****VI – Análise do supervisor coordenador de área institucional****VII - Anexos:**

AVALIAÇÃO SEMESTRAL PIBID



C A P E S

Modelos Experimentais

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL
Coordenação Geral de Desenvolvimento de Conteúdos Curriculares e de
UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

Um balanço PIBID

Realizamos em 7/12/2011 o quinto encontro geral do PIBID-Pedagogia Palhoça, que contou com a presença da coordenação, supervisão e bolsistas e convidados.

No encontro as escolas: B, do Mar e Y.

Três bolsistas expuseram o Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido por meio de pesquisa ação na atuação como bolsista no PIBID.

Ainda tivemos a exposição de estudo que vem sendo desenvolvido no trabalho de doutorado sobre formação inicial de alfabetização que tem como um dos focos o PIBID, acompanhando bolsistas da escola EEB "Claudete Maria Hoffman Domingos".

A partir do exposto apresentamos a seguir resgate e avaliação do trabalho desenvolvido ao longo desse ano.

1- PLANEJAMENTO

O planejamento anual foi elaborado de forma coletiva. Primeiro a coordenação ouvindo as três escolas envolvidas na figura da supervisão onde se colocou como necessidade central a recuperação da defasagem na leitura e escrita.

Posteriormente em encontro geral coordenação, supervisão e bolsistas elaborou-se objetivos e metodologia para que o objetivo geral fosse atingido.

O planejamento considerou ainda os princípios do PIBID, a formação das alunas bolsista implementando articulação entre teoria e prática na apropriação da leitura e a escrita por meio experiências metodológicas que

considerem concepção ampla de letramento desenvolvida no curso de Pedagogia.

Os objetivos de aprendizagem estabelecidos e enriquecidos durante o ano em momentos de avaliação e replanejamento podem ser sintetizados em:

- Compreender e valorizar a cultura escrita;
- Apropriar da leitura por meio de diversos gêneros textuais;
- Desenvolver a leitura e a interpretação oral
- Produzir textos escritos
- Elaborar reescrita dos textos
- Despertar o gosto pela leitura
- Considerar os interesses dos alunos
- Desenvolver planos de aula a partir de temas envolvendo mais de um gênero textual e/ou áreas do conhecimento

2- DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

A metodologia que orientou a implementação apropriação da leitura e escrita segundo os objetivos estabelecidos de acordo com as necessidades de cada criança podem ser sintetizadas em:

- Concepção de que a apropriação da leitura e a escrita se dá por meio experiências metodológicas de concepção ampla de letramento;
- A criança tem papel ativo na sua aprendizagem, desenvolvendo assim autonomia e autoconfiança;
- Mediação da professora promovendo aprendizagem reflexiva, onde se considera o desenvolvimento real e potencial da criança.
- Avaliação processual envolvendo o tripé: criança, professora e objetivos da aprendizagem.
- O planejamento como orientador da prática que seleciona conteúdos e meios, mobilização do aluno, construção do conhecimento, síntese.

Durante o ano letivo e na socialização pudemos constatar que as ações estabelecidas em nossa metodologia foram implementados pelas bolsistas.

- a- Tornou-se parte da rotina da docência: planejamento, registros diários, introdução de gêneros textuais que teve como consequência planejamentos flexíveis que permitiram o replanejamento durante a execução conforme a resposta da criança.

- b- Observou-se avanço na valorização da leitura e interpretação oral como elemento essencial para o desenvolvimento da escrita, autoconfiança e autonomia da criança.
- c- Produção de textos espontâneos a partir de situações diversificadas;
- d- Interpretação de textos por meio de escrita;
- e- Mediação reflexiva na reescrita de textos que teve como consequência a autonomia da criança em rever seu texto mesmo antes da orientação da professora.
- f- Incentivo de leitura com frequência a biblioteca ou com incentivo de empréstimos de livros.

3- AVALIAÇÃO

Esse conjunto de ações implementadas pelas bolsistas resultou:

- a- Melhora qualitativa nos planejamentos;
- b- Seleção de textos de acordo com interesse das crianças e com qualidade;
- g- Desenvolvimento da autonomia e autoconfiança das professoras bolsistas em relação ao planejamento e a execução;
- h- Salto qualitativo nos registros de avaliação onde se passou a considerar a relação entre os conteúdos e objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento da criança.
- i- Compreensão da relação teoria e prática.

março/dezembro
2011

ANEXO 6

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB
---	---

EDITAL Nº 018/2010/CAPES

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PIBID – Edital 2010 Municipais e Comunitárias

ANEXO II

Detalhamento de SUBPROJETO Pedagogia

1. Nome da Instituição		2. UF	
Universidade do Sul de Santa Catarina		SC	
3. Subprojeto de licenciatura em:			
PEDAGOGIA			
4. Número de bolsistas de iniciação à docência participantes do subprojeto	5. Número de supervisores participantes do subprojeto:	6. Número de Escolas	
20	2	3	
7. Coordenador de área do Subprojeto:			
Nome: Rosicler Schafashek		CPF:421330929-00	
Departamento/Curso/Unidade: Pedagogia – Pedra Branca			
Endereço residencial: Serv. Ilha Paraíso n.127			
CEP: 88.063-555			
Telefone: 0 (48) 3204-9940			
E-mail: rosicler.schafa@unisul.br			
Link para o Currículo Lattes:			
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do			
8. Plano de trabalho			

Este subprojeto contará com a participação de 20 bolsistas de iniciação à docência, todos acadêmicos do Curso de Pedagogia - UNISUL- campus Norte. Os bolsistas atuarão 8 horas semanais em turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, integrando estudos na universidade com pesquisa nas escolas básicas determinadas para este subprojeto. Serão constituídos três grupos, um para cada uma das três escolas definidas neste subprojeto, acompanhados por quatro bolsistas de supervisão – professores de três das escolas participantes. Tendo em vista a necessidade de discussões e debates a partir da reorganização curricular decorrente da implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, este subprojeto terá como foco principal as classes de alfabetização e os trabalhos serão desenvolvidos em três eixos:

1) MONITORIA EM CONTRATURNO:

1.1 - Alfabetização e Letramento (alunos de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental)

Com objetivo de interagir com crianças em processo de alfabetização, potencializando o trabalho desenvolvido no turno regular de aulas, serão desenvolvidas atividades diversificadas para apropriação da linguagem escrita, possibilitando o atendimento individualizado aos alunos que apresentem “dificuldade de aprendizagem”. Com o desenvolvimento de ações para alfabetização de crianças, o bolsista de iniciação à docência terá oportunidade de compreender a complexidade do processo de apropriação da escrita e a necessidade de pesquisar e concretizar práticas que favoreçam o letramento.

1.2 – Jogos e recursos didáticos para a alfabetização matemática (alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental)

Tomando como referência os princípios pedagógicos que orientam os trabalhos na disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática, do curso de Pedagogia, os bolsistas proporão jogos que atendam a especificidade dessa fase de escolarização, contribuindo para a aprendizagem da escrita numérica de forma significativa.

1.3 - Salas de Leitura (alunos de 4ª e 5ª ano do Ensino Fundamental)

Para ampliar o contato com textos e promover a leitura e interpretação de textos ricos e diversificados serão constituídos grupos de alunos que participarão de salas de leitura dinamizando a biblioteca escolar e ou comunitária.

2) PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 - Acompanhamento ao projeto de formação continuada de professores da rede pública (Projeto de Extensão do Curso de Pedagogia) auxiliando no desenvolvimento dos trabalhos e participando dos grupos de estudos e debates.

2.2 – Oficinas de pesquisa e produção de jogos e materiais didáticos e pedagógicos para utilização em salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental.

3) GESTÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Envolvimento dos bolsistas de iniciação à docência com a gestão da escola, possibilitando participação e discussão de questões pedagógico/administrativas fundamentais para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico da Escola.

3.1 - Planejamentos:

Para a escola se constituir como espaço educativo deve ter objetivos compartilhados pela comunidade escolar. Neste sentido, o planejamento se destaca como prática docente crucial de qualquer projeto. Os bolsistas de iniciação à docência participarão dos trabalhos de projeção finalidades ao início de cada semestre, bem como na escolha e definição de propostas de ensino-aprendizagem para cada fase escolar. Estas reuniões de planejamento subsidiarão os trabalhos desenvolvidos nas monitorias em contraturno.

3.2 - Conselhos de classe

Neste espaço de discussão os bolsistas de iniciação a docência apresentarão a avaliação dos alunos atendidos em contraturno e participarão da percepção que o profissional docente tem do processo de aprendizagem de seus alunos. A possibilidade de visões diferentes sobre o mesmo processo poderá contribuir com a avaliação diagnóstica, o debate e, conseqüentemente, com a formação docente.

3.3 – Reuniões com comunidade escolar

A aproximação da comunidade escolar favorece o conhecimento da realidade do educando e a interlocução com pais e/ou responsáveis torna mais rica a prática docente.

3.4 – Socialização dos trabalhos:

As três escolas participantes deste subprojeto participarão de seminários de socialização dos trabalhos ao final de cada semestre, no espaço da universidade. Serão debatidos temas relativos à docência e apresentadas experiências de sucesso desenvolvidas tanto pelos professores das escolas, como por gestores escolares e bolsistas de iniciação à docência.

9. Nome e endereço das escolas da rede pública de Educação Básica (enumerar todas as participantes do subprojeto institucional)	Nº de alunos matriculados na escola considerando apenas o Nível de Licenciatura²⁸	Último IDEB (quando houver)
Nome EEB Professor Anibal Nunes Pires	821	Anos iniciais 3,3

²⁸ Para efeito deste Edital, são os níveis de licenciatura aplicáveis: (a) ensino médio, (b) ensino fundamental.

		Anos finais 2,4
Endereço Rua Irmã Bonavita, 240, Capoeiras, Florianópolis, CEP: 88090-150.		
Nome Centro Educacional Gov. Wilson Kleinubing	1041	Anos Iniciais 4,5 Anos finais 3,5
Endereço Rua Manoel Inácio Pereira, quadra 5, Forquilhas, São José, SC. CEP: 88107-990		
Escola Básica Claudete Maria Hoffmann Domingos	780	Anos Iniciais 5,1 Anos Finais 4,1
Endereço Avenida Elza Luchi, s/nº, Ponte de Imaruí, Palhoça CEP: 88130-600		
10. Ações Previstas		
<p>1. Inicialmente a comissão designada pela universidade fará a seleção dos bolsistas de iniciação à docência e supervisores das escolas, utilizando os critérios definidos no Projeto Institucional.</p> <p>2. Após a seleção dos bolsistas organizar as equipes de trabalho por escola para planejar as orientações e acompanhamento aos alunos.</p> <p>3- Em seguida será realizada uma reunião com a participação dos professores supervisores, diretores das escolas selecionadas, coordenadores de área e alunos bolsistas, para discutir o projeto de trabalho e apresentar o cronograma previsto.</p> <p>4- Realização da reunião nas escolas para dar conhecimento da proposta de trabalho à comunidade escolar, buscando o apoio de todos como co-formadores dos bolsistas de iniciação à docência. Discutir cronograma de planejamento e definir os primeiros grupos de alunos que participarão do contraturno.</p> <p>5- Definir, com os bolsistas de iniciação à docência, o registro diário das práticas desenvolvidas nas escolas, das narrativas dos docentes, das falas das crianças, etc, o que auxiliará tanto na produção de relatórios como na análise das práticas pedagógicas. Um caderno de registros individuais (por bolsista) será definido como uma das formas de acompanhamento e avaliação dos acadêmicos participantes do projeto.</p> <p>6- Pesquisa-diagnóstica para identificar a concepção de escrita e conceitos matemáticos já elaborados pelos alunos. Esta pesquisa será realizada pelos bolsistas de iniciação à docência com todos os alunos que freqüentam classes de alfabetização, a saber, 1º, 2º e 3º ano escolar.</p> <p>7- Planejamento das ações referentes ao trabalho desenvolvido em contraturno, como também, participação nas reuniões de planejamento previstas no calendário escolar das instituições.</p> <p>8- Desenvolvimento dos trabalhos de monitoria em contraturno, em duplas, duas vezes por semana cada dupla e/ou nas oficinas de pesquisa e produção de jogos e materiais didáticos e</p>		

pedagógicos.

9 – Participação nos encontros de professores do Projeto de Formação Continuada de Professores da Rede Pública (Projeto de Extensão do Curso de Pedagogia da UNISUL)

10- Participação do grupo de alunos bolsistas de iniciação à docência nos Conselhos de Classe e nas Reuniões de Pais previstas no calendário escolar.

11- Seminários de socialização dos trabalhos integrando discussões dos profissionais da educação superior e da educação básica.

11. Resultados Pretendidos

- Formação de docentes comprometidos com a escola pública e seus desafios.
- Garantia de aprendizado com atividades diversificadas e integradas ao currículo pela ampliação do tempo escolar de alunos que apresentam desafios ao ensino ou necessidades especiais.
- Problemática e/ou superação da visão de “dificuldade de aprendizagem” percebendo os tempos e modos diferentes de apropriação do conteúdo escolar por parte de alunos que geralmente fracassam na escola.
- Produção de material alternativo, lúdico e diversificado para o ensino da matemática e demais conteúdos do currículo escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Constituição de grupo de discussão/debate acerca dos problemas e demandas atuais para o ensino público de qualidade.
- Participação da avaliação dos alunos tendo como parâmetro as expectativas de aprendizagem em cada fase escolar.
- A partir do desenvolvimento deste projeto, os acadêmicos poderão definir com mais propriedade seus temas de pesquisa desenvolvidos como Trabalhos de Conclusão de Curso, elevando a qualidade desta atividade curricular do Curso de Pedagogia da UNISUL.
- Participação em Congressos e Eventos Científicos socializando os resultados alcançados e conhecimentos produzidos no desenvolvimento deste subprojeto.
- Integração entre Educação Superior e Educação Básica.

12. Cronograma específico deste subprojeto

Atividade	Mês de início	Mês de conclusão
Seleção dos bolsistas de iniciação à docência, supervisores e organização dos grupos de trabalho	Julho/2010	Julho/2010
Reunião com gestores das escolas para definir o plano de trabalho para o semestre contemplando o calendário escolar da instituição e apresentação do projeto à comunidade escolar.	Agosto/2010	Agosto/2010
Participar do encontro de Planejamento dos professores- previsto em calendário escolar- e planejamento	Agosto/2010	Agosto/2010

dos trabalhos de monitoria para o semestre.		
Definição dos alunos, em cada escola, que serão atendidos em contraturno.	Agosto/2010	Agosto/2010
Diagnóstico de concepção de escrita e de leitura dos alunos.	Agosto /2010	Agosto/2010
Planejamento do trabalho a ser desenvolvido nas monitorias a partir do currículo escolar e da avaliação diagnóstica realizada com os alunos	Agosto/2010	Novembro/2010
Desenvolver atividades de ensino/aprendizagem em pequenos grupos de alunos constituídos a partir da indicação dos professores do turno regular de ensino.	Agosto/2010	Novembro/2010
Oficinas de produção de jogos e material didático alternativo e diversificado.	Agosto/2010	Novembro/2010
Debater e buscar junto às escolas mudanças qualitativas na prática pedagógica, com vista a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem.	Setembro/2010	Novembro/2010
Participação nos conselhos de classe e reunião de pais	Setembro/2010	Dezembro/2010
Constituição de espaços de socialização das experiências vivenciadas e avaliação do semestre.	Novembro/2010	Dezembro/2010
Seleção dos bolsistas de iniciação à docência e organização dos grupos de trabalho	Março/2011	Março/2011
Reunião com supervisores e bolsistas apresentando o projeto e o desenvolvimento ocorrido no semestre anterior	Março/2011	Março/2011
Participação dos encontros de Planejamento dos professores, previstos em calendário escolar com planejamento dos trabalhos de monitoria e demais atividades a serem desenvolvidas no semestre.	Fevereiro/2011	Fevereiro/ 2011
Definição dos alunos, em cada escola, que serão atendidos em contraturno e diagnóstico de concepção de escrita e de leitura dos mesmos.	Março/2011	Março/2011
Desenvolver atividades de ensino/aprendizagem em pequenos grupos de alunos constituídos a partir da indicação dos professores do turno regular de ensino.	Março/2011	Junho/2011
Oficinas de produção de jogos e material didático alternativo e diversificado	Março/2011	Junho/2011

Debater e buscar junto às escolas mudanças qualitativas na prática pedagógica, com vista a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem.	Abril/2011	Junho/2011
Participação nos conselhos de classe e reunião de pais	Abril/2011	Junho/2011
Constituição de espaços de socialização das experiências vivenciadas e avaliação do semestre.	Junho/2011	Julho/2011
Seleção dos bolsistas de iniciação à docência e organização dos grupos de trabalho.	Julho/2011	Julho/2011
Reunião com supervisores e bolsistas apresentando o projeto e o desenvolvimento ocorrido no semestre anterior	Julho/2011	Julho/2011
Participação dos encontros de Planejamento dos professores, previstos em calendário escolar com planejamento dos trabalhos de monitoria e demais atividades a serem desenvolvidas no semestre.	Julho/2011	Novembro/2011
Definição dos alunos, em cada escola, que serão atendidos em contraturno e diagnóstico de concepção de escrita e de leitura dos mesmos.	Agosto/2011	Agosto/2011
Desenvolvimento de atividades de ensino/aprendizagem em pequenos grupos de alunos constituídos a partir da indicação dos professores do turno regular de ensino.	Agosto/2011	Novembro/2011
Oficinas de produção de jogos e material didático alternativo e diversificado	Agosto/2011	Novembro/2011
Análise e debate, junto às escolas, da prática docente com vista a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem.	Agosto/2011	Novembro/2011
Participação nos conselhos de classe e reunião de pais	Agosto/2011	Novembro/2011
Constituição de espaços de socialização das experiências vivenciadas e avaliação do semestre.	Novembro/2011	Dezembro/2011
Seleção dos bolsistas de iniciação à docência e organização dos grupos de trabalho	Fevereiro/2012	Março/2012
Participação dos encontros de Planejamento dos professores, previstos em calendário escolar com planejamento dos trabalhos de monitoria e demais atividades	Fevereiro/2012	Março/2012

a serem desenvolvidas no semestre.		
Definição dos alunos, em cada escola, que serão atendidos em contraturno e diagnóstico de concepção de escrita e de leitura dos mesmos.	Março/2012	Março/2012
Desenvolvimento de atividades de ensino/aprendizagem em pequenos grupos de alunos constituídos a partir da indicação dos professores do turno regular de ensino.	Março/2012	Junho/2012
Oficinas de produção de jogos e material didático alternativo e diversificado	Março/2012	Junho/2012
Análise e debate, junto às escolas, da prática docente com vista a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem.	Março/2012	Junho/2012
Participação nos conselhos de classe e reunião de pais	Março/2012	Junho/2012
Seminário de Socialização dos trabalhos desenvolvidos neste subprojeto e apresentação em congressos, simpósios, etc	Junho/2012	Julho/2012