

SABERES EM CONSTRUÇÃO NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: O VISÍVEL E O INVISÍVEL

Rosângela Veiga Julio Ferreira**
Jeniffer de Souza Faria****

Resumo

O objetivo deste texto é apresentar uma experiência acadêmica de formação permanente que dialogou com saberes e compromissos dos docentes, possibilitando refletir sobre a constituição do sujeito-leitor na fase inicial da escrita. O que impulsionou a pesquisa-ação foi a possibilidade de pensar espaços de formação inicial e continuada voltados para tecer sentidos a práticas pedagógicas que instituíssem espaços outros para sistematizar a alfabetização. Nesse movimento, percebemos que teorias encontraram eco nas relações cotidianas, desmistificando a ideia do distanciamento entre teoria e prática e, mais do que isso, viabilizando um lugar de significação para as práticas de leitura e escrita num universo marcado pela reprovação e pelo fracasso.

Palavras-chave: Formação Permanente. Saberes. Compromissos. Alfabetização.

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

*Tudo no mundo é duplo: visível e invisível.
O visível, de resto, interessa sempre muito menos.*
Cecília Meireles

O objetivo do texto é apresentar ao leitor uma experiência de formação permanente (Freire, 2003) consubstanciada por um trabalho alicerçado na pesquisa-ação, a qual, segundo Barbier (2007) se sustenta a partir das reflexões que surgem no campo de pesquisa¹. Nessa linha, os estudos teóricos, que dão suporte ao pesquisador e aos sujeitos pesquisados atribuem sentidos à investigação, que teve como mote atuar numa escola da rede pública de Juiz de Fora com vistas a minimizar o quadro de reprovação e evasão nas turmas do segundo ano do Ensino Fundamental.

Para pensar nos desafios do ato de alfabetizar, com a finalidade de formar sujeitos leitores, o visível aos olhos veio de pesquisadoras graduandas em Pedagogia e de professoras das redes públicas e particulares que consolidaram o campo de estudo. Já o invisível emergiu dos movimentos empreendidos no campo de pesquisa sob dois aspectos: por meio da investigação das turmas de alfabetização e pela interação entre pesquisadoras, professoras e gestores da instituição investigada.

¹ Doutoranda em Educação (UFJF), professora do Colégio de Aplicação João XXIII. rosangelaveiga.ferreira@ufjf.edu.br

² Especialista em Psicopedagogia (FESJF). Bolsista de Treinamento Profissional (Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF). jeniffersouza@ig.com.br

Que características se colocam como necessárias a um professor do Ensino Fundamental, para o cumprimento do seu papel social? Que saberes se colocam hoje como necessários a esses professores para atuar frente às demandas sociais de uma educação inclusiva na alfabetização desde os anos iniciais? A formação permanente (Freire, 2003) se apresenta hoje como um compromisso-chave para se pensar desafios que emanam dos espaços escolares? No que tange ainda aos compromissos, há aspectos no ato de ensinar que escapam ao que compete ao professor?

Em meio a esse conjunto de questões, uma escolha se coloca: por onde puxar os primeiros fios de sustentação teórica? Por onde entrelaçá-los? Optamos pela discussão num primeiro plano de saberes em diálogo com dilemas enfrentados pelos professores para a consolidação de sua identidade profissional. Na sequência, colocamos, com base no referencial teórico sobre o qual nos debruçamos, possíveis compromissos dos professores com o desafio de colaborar com a instituição de uma educação inclusiva na alfabetização. Trata-se de saberes para além do campo cognitivo, características identitárias e compromissos plurais do professor dos anos iniciais, que se constituíram em pontos fulcrais de entrecruzamento, gerando inquietações postas em diálogo com o campo acadêmico.

Isto posto, o grupo de pesquisadoras, através deste projeto de Iniciação Científica, desenvolveu um trabalho de aplicação e avaliação das práticas de alfabetização e, através dele, puderam inferir possibilidades no que diz respeito aos desafios da profissão de educador alfabetizador e da construção de uma identidade profissional compatível com as especificidades da contemporaneidade. Certamente, tal construção deverá ser preenchida por estudos teóricos aliados à prática, em um imbricamento permanente no qual não nos propomos a elucidar soluções definitivas, mas a incitar o questionamento e a inquietação diante das situações do dia a dia na escola. É o que se segue.

2 SABERES E COMPROMISSOS DOS PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: O QUE DIZEM OS AUTORES?

Nóvoa (2002) nos faz refletir sobre a crise que vive a educação. Reflete, sobretudo, a respeito do fim do “Estado Educador” (p. 11), ao mesmo tempo em que aponta possibilidades de criação de um novo espaço público para a educação. O autor dialoga com as reformas sociais, destacando que os projetos educacionais que circulam na sociedade geram tensões entre a educação vista como bem público e privado. Entende que a profissão de professor vive atualmente três dilemas: como aproximar-se novamente da comunidade; a autonomia a partir da “reorganização da escola como realidade multipolar, composta de lugares físicos e de lugares virtuais” (p. 21); e o conhecimento, a partir de um olhar para a questão dos saberes dos professores. Esses dilemas são tratados por Nóvoa (2002) com base na concepção de famílias de competência, dividindo os saberes em três, que se desdobram em seis: saber relacionar e saber relacionar-se; saber organizar e saber organizar-se; saber analisar e saber analisar-se. Na mesma linha, Tardif (2002, p. 16) afirma que é preciso “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”.

O primeiro dilema dialoga com a luta por um lugar para o profissional da educação, relacionando características ligadas ao fazer social de seu trabalho. Torna-se necessário que a identidade profissional seja refeita, valorizando o “seu papel como animadores de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e como organizadores de situações educativas” (NÓVOA, 2002, p.23). A consequência desse movimento pode ser uma abertura a análises públicas sobre *o que fazer* (Freire, 2003) e é exatamente nessa possibilidade de abertura que se centra a afirmação profissional e o

prestígio social de ser professor. Muitas vezes circula no meio social a ideia de que o ensino é uma atividade que não requer um saber articulado e que o ato de ensinar se consolida naturalmente por certo dom de oralidade/comunicação. Esse autor apresenta três dimensões para pensar a relação de complexidade que envolve o ato de ensinar: o querer do aluno, a necessidade de se constituírem relações de afetividade entre os sujeitos que habitam os espaços escolares e a cobrança social por parte da família, da sociedade e do próprio aluno.

A discussão sobre a autonomia ganha corpo na perspectiva do saber centrado na ideia de organização. O que trazemos à superfície é que, geralmente, quando se levantam possibilidades de repensar a educação, o olhar se volta para a formação dos professores, que precisa ser compreendida em termos curriculares e metodológicos, mas pouco se discute “sobre a organização do trabalho na escola: definição dos espaços e dos tempos letivos, agrupamento dos alunos e das disciplinas, modalidades de ligação à ‘vida activa’, gestão dos ciclos da aprendizagem, etc” (NÓVOA, 2002, p.25).

Candau (2008) afirma que as discussões sobre a qualidade da educação são apresentadas como solução da crise que atravessa os sistemas escolares do continente latino-americano, mas as autoridades do campo educacional debruçam seus discursos sobre o campo curricular fora de sua dimensão de execução, sem refletir sobre o quanto seria relevante investir na formação dos profissionais, valorizar socialmente a função do educador, assim como repensar a estrutura organizacional que abriga esse profissional, investindo em momentos de discussões coletivas sobre os fazeres escolares. A autora defende a importância de se formarem ecossistemas educativos, ampliando espaços e tempos de aprendizagem, sendo necessário, para tal, reinventar a escola. Essa autora defende a ideia de que é necessário que se institua “uma proposta educativa ampla e consistente, capaz de contribuir para encontrar

respostas aos desafios que todo o continente está chamado a enfrentar para construir sociedades onde a justiça, a solidariedade e a felicidade sejam direitos de todos” (CANDAU, 2008, p. 16)

O que se discute é a dimensão de ruptura que a educação adquire quando pensada nesses diferentes espaços e tempos, projetando-se, dessa forma, num campo fértil de formação, que demanda esforço de pesquisa para pensar tanto a formação inicial, quanto a continuada, sustentada em bases teóricas consistentes e sistematizadas, para que o profissional que atua nos anos iniciais possa compreender e articular essa complexidade de saberes. Essa possibilidade de formação se constitui numa concepção de permanência (FREIRE, 2003), quando instituída e pensada sobre possibilidades de inserção nas rotinas das instituições de ensino. Para refletir sobre isso, é preciso que esse professor saiba, de acordo com Nóvoa (2002), organizar e organizar-se, mas com uma abertura ao outro, à coletividade numa perspectiva gestalista do termo, ou seja, mais do que uma sobreposição de competências individuais. Trata-se, sobretudo, da criação pela força da coletividade de novos espaços organizacionais na escola numa perspectiva de troca entre os pares.

Tardif (2002), ao pensar os saberes docentes articulados à formação profissional, defende a ideia de que esses saberes não podem ser reduzidos a processos mentais (perspectiva mentalista), tampouco “eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber [...], produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais, a forças quase sempre exteriores à escola” (Tardif, 2002, p. 14), para não cair numa perspectiva de sociologismo. Podem, todavia, ser instituídos em espaços e temporalidades específicas, fundadas nas esferas de trabalho, oriundas das exigências da atividade e postas em diálogo numa rede de interações. Trata-se de saberes plurais

sustentados pelas experiências originadas da prática cotidiana da profissão. São saberes sociais, na opinião desse autor, por cinco razões: porque são compartilhados por profissionais que constituíram um percurso semelhante de formação; porque são instituídos por meio de um sistema que garante legitimidade, delibera e orienta o uso desses saberes; porque são consolidados por práticas sociais; porque os aspectos cognitivos, que foram/são ensinados pelas instâncias formadoras de professores, mudam com as interações nos espaços e tempos de aprendizagem; porque são incorporados no campo de convivência profissional. Saberes que exigem improvisação, habilidade pessoal e capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis exigem, portanto, saber organizar e organizar-se, numa perspectiva permanente de formação. Conforme apontado nas colocações do parágrafo anterior, consolidar essa vertente organizacional do saber constitui-se num dilema enfrentado pelos professores na contemporaneidade.

Além de serem sociais, os saberes que sustentam o ensino são concebidos, da mesma forma, nas dimensões existenciais e pragmáticas. Segundo Tardif (2002, p.223), esses saberes:

são existenciais no sentido de que um professor não somente pensa com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termo de experiência de vida, em termos de lastros de certeza. [...] são pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador (TARDIF, 2002, p.223)

Essa perspectiva do campo da existência e da vivência pode dialogar com o terceiro dilema, apresentado por Nóvoa (2002), que faz referência ao conhecimento do professor, que parte de uma reflexão sobre o saber analisar e o saber analisar-se, processo no qual a construção cognitiva ocorre a partir de uma reflexão sobre a prática. Entretanto, isso não se

concretiza em um olhar ingênuo ou de produção sem fim apontado pelo discurso do professor reflexivo, que perpassa inúmeras discussões acadêmicas, como se estivesse apenas nas mãos deste profissional, que reflete sobre sua prática, as saídas para a crise do fim do “Estado educador”. É substantiva a preocupação com os conhecimentos que são construídos pelo professor, ao longo de sua trajetória acadêmica, bem como nos diálogos que estabelece com a prática. Faz-se mister, dessa forma, pensar na força que abriga pesquisas realizadas nas instituições de trabalho do professor, constituindo-se como espaços coletivos de divulgação de saberes e de construções epistemológicas que, em parceria com espaços acadêmicos, podem divulgar o movimento empreendido encontrando outros pares de diálogo, instituindo, desse modo, rede de saberes (ecossistemas educativos).

Nesse movimento de dilemas que constituem os saberes e fazeres do professor, talvez um caminho que se coloca seja aquele no qual o educador busca espaços para o transitar de seus saberes e seus compromissos, ou seja, a constituição de sua identidade profissional, refletindo sobre as bases que instituem um planejamento crítico, fundamentado numa rede de interações instituída por meio da “história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2002). Tal movimento pode vir a confirmar compromissos que auxiliem no processo de consolidação de uma educação inclusiva para a alfabetização.

Compromisso com a efetivação de um planejamento participativo por meio do entrelaçamento entre teoria e prática; da realidade concreta do aluno, da escola e do contexto social; de ações voltadas para os fins da educação, ou seja, para a busca pela qualidade do ensino (LOPES, 2006). Compromisso com ações e reflexões constituídas por meio do que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, que

visam à instituição de uma base comum de ensino, ao mesmo tempo em que possibilitam certa autonomia aos programas de ensino, tanto pela existência dos temas transversais como pelo fato de se adequarem à realidade do contexto no qual o aluno encontra-se inserido. Compromisso com práticas avaliativas que possibilitem observar o desenvolvimento do aluno de forma processual e reflexiva, sendo efetuadas em diferentes momentos e de diversas maneiras, constituindo-se, assim, numa perspectiva não pontual e não classificatória da aprendizagem (LUCKESI, 2004). Nesse caso, o processo vivenciado pelo aluno torna-se mais significativo do que o produto, que poderá ser analisado coletivamente percebendo o erro como pista para (re)pensar o processo ensino-aprendizagem (KENSKI, 2006).

Diante desta base teórica, o objetivo do próximo item é propor um diálogo apontando caminhos que permitam romper a dicotomia teoria e prática porque acreditamos que ambas são fundamentais para a sólida formação dos profissionais da Educação.

3 FIOS E FUIROS DO ATO DE ALFABETIZAR

Dezoito alunos e uma marca desenhada na trajetória escolar: não aprendeu a ler. Marca um, obtida no primeiro ano de alfabetização. Marca dois, no segundo. Marca três... O que fazer? Estariam estes alunos condenados a tal estigma? Por quanto tempo? Foi pensando em romper com esta territorialidade marcada pelo contato com a língua falada e escrita que nós, pesquisadoras, buscamos colocar em prática o que aprendíamos na faculdade de Pedagogia e no grupo de estudos, viabilizando o acesso a gêneros textuais e desenvolvendo trabalhos aparentemente simples, amplamente divulgados nas esferas acadêmicas.

O que impulsionou a pesquisa de Iniciação Científica que traz uma abordagem de reflexão sobre

problemas no campo de constituição do ato de ler foi a possibilidade de pensar em tecer a alfabetização de forma sistematizada, a partir do movimento de escuta que emergia das relações cotidianas com as crianças e com o espaço em que estavam inseridas. Nesse movimento percebemos que teorias encontraram eco nas relações cotidianas, desmistificando a ideia do distanciamento entre teoria e prática e, mais do que isso, viabilizando um lugar de significação para as práticas de leitura e escrita num universo marcado pela reprovação e pelo fracasso.

O projeto de Iniciação Científica “*Desafios do ato de alfabetizar: como formar sujeitos leitores?*” propôs, através da coordenadora pedagógica, que, à época, atuava como professora do CES/JF, uma prática alfabetizadora em três turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de modificar o quadro que se apresentava nessa escola - altos índices de evasão e repetência nestas turmas -, o que gerou, ao lado de outros problemas, por dois períodos consecutivos, baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Trata-se de um compromisso que, segundo Dalben (2008, p.189) “se orienta para a consecução de uma educação integral centrado em problemas sociais reais presentes na cultura escolar. [...] Nessa perspectiva, a vivência e a reflexão adquirem dimensões metodológicas na busca por respostas às questões da prática”.

A equipe diretiva e a maioria dos profissionais da escola se abriram para refletir sobre as suas práticas alfabetizadoras, mas, mesmo imbuídos desse espírito investigativo, muitos foram os desafios; dentre eles, o mais significativo, sem dúvida, foi a postura de duas das três professoras-referência das turmas investigadas. Neste sentido, cabe ressaltar que a abertura da escola à proposta de pesquisas e/ou intervenções das universidades vai ao encontro do que Calderano (2008) diz frente à necessidade de manter parcerias interinstitucionais para que se constituam como “uma

possibilidade real de superação dos desafios atualmente identificados, atualizando e fortalecendo os processos de formação inicial e continuada” (p.130).

Dentre as diferentes frentes de trabalho da pesquisa, procuramos propiciar aos envolvidos contato direto com a prática docente e com o “chão da escola”, de forma que fosse possível construir vínculos, criar alternativas interessantes, envolvendo aqueles que fazem e aqueles que estão pensando a Educação². Neste contexto, Dalben (2008, p.185) ressalta a relevância dos sistemas escolares, quer sejam públicos ou privados, para a criação de novas vicissitudes com o objetivo de alimentar esses “vínculos construindo bolsas associadas para a manutenção de estudantes no seu futuro campo de atuação, isto é, a cada docente da escola em formação continuada, docentes em formação inicial, vinculados aos docentes universitários”. Segundo esta autora, essa tríade possibilita mais e maiores subsídios com vistas à constituição de iniciativas que atendam às necessidades reais dos professores.

Foi pensando nessa possibilidade de buscar caminhos que atendam aos problemas que emergem da prática pedagógica que optamos pela realização de uma Avaliação Diagnóstica no espaço investigado, objetivando não só identificar possíveis entraves do ato de alfabetizar como, sobretudo, dialogar com os profissionais responsáveis pela alfabetização, entrelaçando saberes³. Após a organização do *corpus discursivo* baseado nas informações que emanaram da análise das questões desse diagnóstico, centrada nos aspectos de apropriação do sistema de escrita e na leitura e escrita de sílabas canônicas (vogal e consoante), conforme estudos do CEALE/UFGM, houve uma reunião entre orientador, pesquisadores e professoras-referências para dialogarmos a respeito dessas observações e traçarmos ações coletivas, visando ao trabalho com a alfabetização.

O que decidimos juntas foi que deveríamos instituir uma prática alfabetizadora que incluísse os

alunos que não conseguiram ser aprovados nos dois últimos anos, buscando ouvi-los e pensar as ações a partir das descobertas que eles fossem instituindo, alimentando as professoras-referência com as observações que emanassem do campo.

Trabalho árduo e denso foi se desenhando e fios foram dando forma à tessitura que nos desafiava a pensar sobre a alfabetização. O fio que ora puxamos é o que a professora-referência do 2º ano Verde teceu quando não só aceitou as sugestões das pesquisadoras como também trouxe outras, que colaboraram com a sistematização do processo de leitura e escrita.

O mesmo não podemos afirmar em relação às outras duas professoras que revelaram em suas práticas pedagógicas a concepção de alfabetização centrada no gênero cartilha e uma ausência quase total de escuta não só das sugestões advindas dos pesquisadores como também dos alunos. As pesquisadoras passaram a atuar nos entrelugares da prática dessas professoras-referência. O olhar das pesquisadoras foi de compreensão em relação ao quadro que se desenhou pelas repetidas ações dessas duas profissionais, que não tiveram opção de escolha, uma vez que eram contratadas e as “vagas que sobraram” foram as referentes à turma de alfabetização. Ambas foram objetivas ao dizer que preferiam trabalhar com crianças maiores, já alfabetizadas. Foram furos que romperam aparentemente o tecido e delinearum um quadro preocupante: quem é o professor que alfabetiza nas escolas públicas; aquele que realmente deseja e tem formação para essa função ou aquele que é designado para tal, politicamente falando.

Um problema? Não. Vários, como podemos constatar por meio das colocações da professora Maria Assunção Calderano, pesquisadora da área de formação de professores e trabalho docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Em recente entrevista ao Jornal Tribuna de Minas, em fevereiro de 2011, Calderano enfatizou que “as

políticas sociais e de contratação colocam o professor como um operário que pode atuar em qualquer frente, e não é bem assim”. Em pesquisa realizada no ano passado em várias cidades mineiras percebeu-se que um dos fatores determinantes para o mau desempenho da escola no IDEB é a descontinuidade do exercício pedagógico. Com suas palavras nos faz refletir que “o professor só consegue fazer bom trabalho quando conhece a cultura daquela escola e pode participar e contribuir com aquela sociedade”; afirma, sobretudo, que a constante substituição de educadores nas redes públicas se constitui um “problema que precisa ser observado com atenção para que o professor não vire um brinquedo e tenha condições de oferecer aos alunos uma formação continuada”, e conclui afirmando que o estudante também é prejudicado quando é orientado por um profissional que não está apto a lecionar um determinado conteúdo com qualidade (NICODEMUS, 2011).

Ainda imbuídos da preocupação de estabelecer diálogos entre o que os pesquisadores e os professores percebiam sobre o processo de alfabetização que se constituía, optamos por realizar, em setembro, uma Avaliação Formativa com vistas a verificar quais os objetivos alcançados e as possíveis adaptações ao projeto. Esse movimento proporcionou um importante *feedback* no processo de identificação do caminho que vinha se

instituindo para a compreensão da aprendizagem do campo linguístico, assim como para refletirmos sobre a prática docente, métodos que emergiram, adequações ao conteúdo, capacidade de envolvimento dos alunos e outros. As sugestões de trabalho foram discutidas e desenvolvidas em um grupo de estudos para o qual foram convidadas também as professoras-referência que, por motivos vários, não compareceram, fato significativo para o andamento da pesquisa, já que, “defende-se a valorização da prática, mas não como algo deslocado de uma reflexão teórica, mas num movimento dinâmico propiciado pela experiência da pesquisa” (GATTI, 2006, apud CALDERANO, 2008, p.131).

Sobre as práticas de estudos bem como sobre a inserção na pesquisa, Calderano (2008) aponta, em investigação comparativa realizada nos anos de 1993 e 2003. No perfil do aluno e do professor do curso de Pedagogia mudanças que “podem ser atribuídas a fatores inter-relacionados” (CALDERANO, 2008, p.131). A autora ressalta que houve um salto significativo nas universidades públicas no que se refere à quantidade de professores que se inseriram em pós-graduação *strictu-sensu* ocasionando crescimento das atividades de pesquisa, e, conseqüentemente, ampliação da participação dos alunos em projetos de iniciação científica. Diante disso foi possível perceber que “os alunos se constituíam mais críticos e mais participativos,

Nível de Escrita	Dados Diagnóstica 2º Verde	Dados Somativa 2º Verde	Dados Diagnóstica 2º Amarelo	Dados Somativa 2º Amarelo	Dados Diagnóstica 2º Azul	Dados Somativa 2º Azul
Pré-silábico	14	6	15	4	17	8
Silábico	3	7	4	6	1	4
Silábico-alfabético	4	4	3	5	4	4
Alfabético	3	4	2	3	3	3
Alfabético ortográfico	2	3	1	0	0	0
Total de alunos avaliados	26	24 ⁴	25	18 ⁵	25	19 ⁶

Quadro 1: Sistematização dos dados dos 2º anos

e ao mesmo tempo mais angustiados diante do campo de atuação”. Neste sentido, o que buscamos dialoga com o que essa autora defende: “ampliar as articulações existentes entre campo teórico e prático, entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (CALDERANO, 2008, p. 132).

Em diálogo com as proposições de Calderano (2008), que nos ajuda a pensar a importância do envolvimento de professores, desde a sua formação inicial, em projetos de pesquisa, apresentamos ao leitor os dados das avaliações realizadas no decorrer do projeto pelas alunas do curso de Pedagogia, com vistas a visualizar o movimento ocorrido nas três turmas, por meio da observação das informações apresentadas no Quadro 1.

A análise desses dados apontou uma significativa melhora no desempenho dos alunos desde o início do ano letivo, quando ocorreu a Avaliação Diagnóstica. Fato que reflete os esforços do trabalho interdisciplinar dos professores e das pesquisadoras. Informamos, todavia, que as discrepâncias no número de alunos atendidos nas avaliações são explicadas quer pela ausência consecutiva no período de aplicação das provas, quer por transferência ou por abandono no final do ano letivo⁷.

Diante das informações apresentadas neste subitem do relato, por meio do quadro, podemos afirmar que houve significativo progresso no que se refere ao processo de apreensão e apropriação do sistema de escrita, a compreensão do uso social da língua, o desenvolvimento da oralidade e o domínio das sílabas canônicas, tanto dos alunos atendidos no contraturno quanto daqueles que não receberam influência direta do projeto. No entanto, a fluidez da leitura ainda está em processo de consolidação, embora os alunos dessa instituição pública tenham ampliado de forma significativa o acesso a diferentes gêneros textuais.

Em linhas gerais, podemos afirmar que a

intervenção das pesquisadoras na escola Municipal Quilombo dos Palmares influenciou diretamente na formação dos leitores bem como das futuras profissionais, que puderam experienciar, antes mesmo de concluir sua formação inicial, os desafios do ato de alfabetizar. Informamos, todavia, que muitos ainda são os problemas a serem enfrentados para que a alfabetização, tal como a pesquisa vem cotejando, seja consolidada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, o visível nos permitiu perceber uma (auto) desvalorização social do trabalho docente com processos de formação ultrapassados, que não atendem às demandas da escola contemporânea. Ao lado dessa desvalorização, a lacuna sobre a identidade do pedagogo, que se arrasta há anos, influencia, significativamente, sobre a atuação e formação desse profissional. Diante disso, destacamos a necessidade de se refletir sobre essa (auto) desvalorização dos que trabalham com a educação.

Como parte do processo de finalização da pesquisa, procuramos apresentar à escola o que lhes parecia invisível, proporcionando a todos os docentes e demais funcionários conhecimento do trabalho realizado. Após a apresentação dos dados, fez-se pertinente aplicar uma avaliação para que se tornassem visíveis suas percepções. A aprovação foi consensual, todos os professores, coordenadores e diretores consideraram pertinente pensar sobre a formação daqueles que possuem a responsabilidade de alfabetizar, uma vez que acreditamos ser também permanente este processo.

Quanto ao invisível, mas nem por isso menos doído, o que emergiu da pesquisa foi a convicção, por parte das pesquisadoras, de que suas atuações

aconteceram e obtiveram êxito em um contexto completamente diferente do considerado normal para uma escola pública alocada na periferia da cidade. Nós, pesquisadoras, tivemos a oportunidade e o direito de usar de espaços e tempos outros que aqueles imputados às professoras-referências, ou seja, a quantidade de alunos assistidos, o tempo disponível, os lugares, os instrumentos, ferramentas à disposição de um grupo curioso, perspicaz, dedicado, mas que reconhece nas entrelinhas deixadas pelo caminho percorrido as dificuldades e os desafios que ainda afrontam a vontade política e a força da coletividade na busca por uma educação mais humanizadora, mais criativa e mais inclusiva. A questão que fica é se a escola propiciasse a todas as crianças as mesmas condições de trabalho em que as pesquisadoras atuaram, o quadro apresentado poderia ter sido desenhado de forma outra?

Palavras que desenharam os fios e costuraram os furos deixados por práticas pedagógicas que negam o sujeito. Fios que tecem, desenharam e formam leitores, permitindo que o ato de entrar no mundo das palavras não seja uma dádiva de poucos, mas, sobretudo, a realidade de muitos.

KNOWLEDGES CONSTRUCTION IN PERMANENT FORMATION OF TEACHERS: THE VISIBLE AND INVISIBLE

Abstract

This text aims to present a permanent formation academic experience that put into a dialogue teaching knowledges and commitments to allow a reflection about the reader-subject constitution in the writing initial phase. The action-research was pushed by the possibilities to think about initial and permanent formation spaces intended to build meanings to the pedagogic practices in order to make other spaces to systematize the alphabetization. In this movement we can

realize that theories found echo in this kind of relations, demystifying the idea of practice and theory distancing and, more than that, turning possible a signification place to the reading and writing practices in the universe marked by the reprobation and failure.

Keywords: Permanent formation. Knowledges. Commitments. Alphabetization.

NOTAS

¹ Este artigo é fruto do relatório final de uma pesquisa de Iniciação Científica que, assim como outros quatro TCCs, apresenta-se como desdobramento do projeto “Desafios do Ato de Alfabetizar: como formar sujeitos-leitores?” financiado pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF), orientado pela professora Mestre Rosângela Veiga Júlio Ferreira e co-orientado pela professora Especialista Jeniffer de Souza Faria na escola Municipal Quilombo dos Palmares. Este projeto objetivou atuar na formação inicial e continuada de professores e, numa perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, no processo de alfabetização das três turmas desta instituição de ensino que consolidava seu campo de atuação. Foi aprovado em terceiro lugar no processo seletivo de projeto de Iniciação Científica do ano de 2009/2010, tendo obtido o prêmio de menção honrosa pela relevância social do tema.

² Uma das ações previstas para o projeto de intervenção foi a organização das bibliotecas de sala, uma proposta do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-Escola), que baseado nos baixos resultados do IDEB dessa instituição de ensino, enviou recursos públicos para auxiliar na diminuição dos índices de repetência.

³ As ações do projeto foram sustentadas pelas observações dos pesquisadores sobre as avaliações, e perpassaram as atividades cotidianas, fornecendo, preciosas informações para pensarmos o processo de alfabetização dos dezoito alunos.

⁴ No decorrer do ano letivo três alunos foram incorporados a classe do 2º ano Verde e quatro foram transferidos. No período em que a avaliação Somativa ocorreu, apenas, um aluno não compareceu. Nesta turma, portanto, até o final do ano letivo haviam 25 alunos matriculados, e o índice de aprovação ficou na casa dos 80%.

⁵ No decorrer do ano letivo dois alunos foram incorporados à classe do 2º ano Amarelo e três foram transferidos. No período em que a Somativa ocorreu, seis alunos não compareceram a aplicação da avaliação. Nesta turma, até ao final do ano letivo somavam 24 alunos matriculados, e o índice de aprovação ficou na casa dos 70%.

⁶ No decorrer do ano letivo dois alunos foram incorporados à classe do 2º ano Azul e dois foram transferidos. No período em que a avaliação Somativa ocorreu, seis alunos não compareceram e um abandonou a escola. Nesta turma, portanto, até o final do ano letivo haviam 24 alunos matriculados, e o índice de aprovação ficou na casa dos 90%.

⁷ A referida avaliação Somativa foi aplicada no período de dois a sete de dezembro de 2010.

REFERÊNCIAS

- BARBIE, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2007.
- CALDERANO, Maria da Assunção. Pedagogia e Docência: confluências de indagações e proposições. *Educação em Foco: revista de educação*, Juiz de Fora, v. 12, n. 12, p. 117-137, dez. 2007/fev. 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos - Reinventar a escola. In: _____. (Org.) *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 9-16.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. A universidade e as redes de ensino: possibilidades na formação continuada de professores. *Educação em Foco: Revista de Educação*, Juiz de Fora, v. 12, n. 12, p.177-190, dez. 2007/ fev. 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- KENSKI, Vani Moreira. Repensando a avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). *Repensando a Didática*. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 135 – 148.
- LOPES, Antônia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). *Repensando a Didática*. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 55-64.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) *A Didática em Questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 25-34.
- NICODEMUS, Mariana. Professor não é brinquedo. *Tribuna de Minas*, Juiz de Fora, p. 3, 6 fev. 2011.
- NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Enviado em 08 de abril de 2011

Aprovado em 27 de junho de 2011