



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS

**OS RESULTADOS DO PRÓ – LETRAMENTO NA PRÁTICA DOCENTE EM DUAS
ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SANTANA-AP**

Macapá

2011

ALDA GOMES CAVALCANTE
RAILENE DANIELE SANTOS LOPES
VALDECI MEDEIROS MENDES

**OS RESULTADOS DO PRÓ – LETRAMENTO NA PRÁTICA DOCENTE EM DUAS
ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SANTANA-AP**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao colegiado de Letras da Universidade Federal do Amapá como requisito para a obtenção do grau de graduação em Licenciatura Plena em Letras, sob a orientação da Prof^a. Dra. Adelma Barros-Mendes.

Macapá

2011

ALDA GOMES CAVALCANTE
RAILENE DANIELE SANTOS LOPES
VALDECI MEDEIROS MENDES

**OS RESULTADOS DO PRÓ – LETRAMENTO NA PRÁTICA DOCENTE EM DUAS
ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SANTANA-AP**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao colegiado de Letras da Universidade Federal do Amapá como requisito para a obtenção do grau de graduação em Licenciatura Plena em Letras, sob a orientação da Prof^a. Dra. Adelma Barros-Mendes.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Adelma Barros-Mendes (ORIENTADORA)
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Prof^a.Ms.CelesteMaria da Rocha Ribeiro
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Prof^a.Dra. Martha C. Ferreira Zoni do Nascimento
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Macapá, 27 de Maio de 2011

AGRADECIMENTOS

Ao todo-poderoso (nossa fonte de vida e sabedoria) que no dia-a-dia nos enche de Graça, bondade e bênçãos.

À pessoa e profissional (que é!) que norteou nossa pesquisa, Prof^a. Dra. Adelma Barros-Mendes, que aceitou compartilhar conosco “um pouco” do vasto saber que possui, que sempre se manteve ética, coerente e comprometida com nossa pesquisa.

Aos nossos pais, pois se alcançamos esse nível de estudos, devemos muito a eles, que sempre acreditaram em nós, lutaram na vida para que um dia vissem seu filho (a) estudado (a). Por isso, eles têm parte na construção desta pesquisa.

Aos que elaboraram esta obra acadêmica, que sempre souberam trabalhar em equipe, não impondo ideias, mas compartilhando-as; que sempre primaram pelo respeito às ideias divergentes, mesmo assim, o bom senso e a coerência prevaleciam, mostrando que é possível (coexistir) agregar valores, opiniões e conhecimentos para um único propósito.

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho investiga o resultado do Pró-Letramento na prática docente em duas escolas da Rede Pública do município de Santana. A pesquisa enfoca dados gerados no curso realizado pelo MEC, em parceria com universidades e instituições que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, com adesão dos Estados e Municípios. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico acerca da temática, em que se buscou verificar o processo histórico da formação continuada, as políticas públicas e sua projeção na atualidade, assim como um dos principais elementos de que trata o curso, isto é, o Letramento. Com a finalidade de consolidar o tema, foi realizada uma investigação em duas escolas, com 10 professores que participaram do curso, tendo como abordagem o método qualitativo dentro de uma perspectiva de análise etnográfica. De posse dos dados analisados, constatou-se que durante a realização do programa, houve uma significativa assimilação por parte dos docentes, visto que após o curso, os resultados obtidos no Pró-Letramento incidiram fortemente na prática diária do educador, confirmando que esse Programa qualificou o ensino de língua materna nas séries iniciais das escolas pesquisadas. Os resultados também apontam para a necessidade de um sistema mais articulado de formação continuada que não tenha um caráter compensatório em relação à formação inicial do professor, mas que possibilite de forma contínua um espaço de reflexão e construção do conhecimento no contexto profissional docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Pró-Letramento. Professores.

ABSTRACT

This study investigates the outcome of the Pro-Literacy teaching in two schools of the Public municipality Santana. The research focuses on data generated in the course conducted by the MEC, in partnership with universities and institutions that comprise the National Network of Continuing Education, with the accession states and municipalities. To this end, we carried out a bibliographic review on the subject, which sought to verify the historical process of continuous education, public policy and its projection in the news, as well as a major component that handles the travel, that is, the Literacy. In order to consolidate the subject, an investigation was conducted in two schools with 10 teachers who attended the course, as with the qualitative method approach within a perspective of ethnographic analysis. By having the data analyzed, it was found that during the course of the program, there was a significant uptake by teachers, whereas after the course, the results obtained in the Pro-Literacy focused heavily on teacher's daily practice, confirming that this program called the mother tongue teaching in the early grades of the schools surveyed. The results also point to the need for a more articulated system of continuing education that does not have a compensatory character in relation to initial teacher training, but that will allow for a continuous space of reflection and knowledge construction in teacher professional context.

KEYWORD: Continuing Education. Pro-Literacy. Teachers.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FORMAÇÃO CONTINUADA: DEFINIÇÃO E HISTÓRICO	12
2.1	Compreendendo o que é formação continuada	24
2.2	A educação/formação continuada e sua história	26
2.3	A formação continuada: algumas reflexões sobre o momento atual	32
2.4	Formação continuada: desafios e perspectivas	39
2.5	A rede nacional de formação continuada: formação abrangente	42
3	METODOLOGIA	47
3.1	Lócus de pesquisa	50
3.1.1	Caracterização do lócus da pesquisa A	50
3.1.1.1	Justificativa da escolha do lócus-escola A	52
3.1.2	Caracterização do lócus da pesquisa B	53
3.1.2.1	Justificativa da escolha do lócus-escola B	56
3.2	Sujeitos de pesquisa	58
3.2.1	Perfil dos sujeitos	58
3.3	Ferramentas de pesquisa	59
4	ANÁLISE DOS DADOS	61
4.1	Descrição dos dados	61
4.2	Interpretação e análise crítica dos dados	68
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	97
	APÊNDICES	102
	ANEXOS	108

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem escrito e falado sobre a necessidade da formação continuada de professores para a construção de uma escola de qualidade. Porém, formar professores tem-se configurado em uma tarefa bastante complexa, uma vez que é preciso que os próprios educadores entendam o real e verdadeiro sentido dessa formação, que não começa, nem termina apenas na graduação, mas que se estende ao longo de sua trajetória enquanto profissional da educação.

Podemos dizer que houve avanços nos últimos anos, mas a formação continuada será sempre um desafio. E é visando a essa questão que a finalidade desta pesquisa centra-se em analisar os resultados de um programa da Rede Nacional de Formação Continuada, denominado Pró-letramento, na prática docente. Trata de uma formação que procura mostrar aos professores da Educação Básica, quanto é necessário abranger o universo escolar e social do aluno, enquanto que esses dois ambientes precisam estar interligados no ensino aprendizagem da língua materna, no processo de alfabetização na perspectiva de letramento.

Investigar tal temática se justifica porque se tem verificado que o rendimento escolar na disciplina de Língua Portuguesa, é um dos quadros mais insatisfatório e preocupante da atual educação brasileira. Além disso, sabe-se que a formação do professor é um dos fatores que mais fortemente incide sobre o desempenho dos alunos. Assim, acredita-se que após o referido curso de aperfeiçoamento tenham ocorrido mudanças no que se refere ao desempenho do professor e, conseqüentemente, do aluno. Este é o objetivo desta investigação.

Na direção de atingir tal objetivo, realizou-se um estudo bibliográfico; documental acerca da temática, bem como investigação a partir de questionários e entrevistas direcionados aos professores de duas escolas (uma da área urbana central e outra da periferia) que participaram do curso.

As ferramentas aplicadas tiveram por objetivo saber o nível de formação dos entrevistados e, principalmente, a descrição sobre a sua participação no curso à efetivação na prática docente. Nesse contexto, a metodologia empregada para a verificação de todos os aspectos mencionados se constituiu de uma abordagem qualitativa dentro de uma perspectiva de análise etnográfica.

Diante desses dados, conduziu-se o ordenamento da pesquisa em três capítulos-base: Pressupostos teóricos, Metodologia e Análise dos dados, além do capítulo introdutório e as considerações finais.

Assim, no capítulo 2 se faz um breve histórico sobre a formação continuada, percorrendo sobre os principais acontecimentos que marcaram essa trajetória e de sua definição, a partir de especialistas que tratam do tema em questão. Enfatiza-se, ainda, sua importância no contexto escolar, trazendo discussões atuais e apresentando o seu crescimento através dos programas realizados pela Rede Nacional de Formação Continuada. Este capítulo busca destacar o percurso da formação dos profissionais da educação, seus avanços e retrocessos, as políticas públicas, assim como a compreensão sobre o que é a formação continuada. Também traz algumas abordagens sobre o letramento, dando ênfase no estudo da língua materna como interação do sujeito em suas relações sociais de comunicação.

No capítulo 3 são expostos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, a fim de dar maior embasamento, na qual se apresenta a metodologia utilizada no processo de investigação e os procedimentos de coleta dos dados. No capítulo 4, traça-se a análise e interpretação dos dados coletados, buscando centrar o olhar para as informações dos sujeitos em lócus distintos, com o intuito de confrontar o referencial teórico com as exposições e opiniões dos docentes.

Tem-se, nesse sentido, um levantamento sobre o resultado do pró-letramento na prática docente, em que poderemos observar se o educador adotou uma postura mais dinâmica e inovadora, adquirindo novas formas de nortear e subsidiar o seu trabalho, amenizando certas deficiências no ensino da leitura e da escrita, já que o objetivo do curso é oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de língua materna.

Ao final deste estudo, as Considerações Finais abordam aspectos relevantes acerca do resultado da pesquisa, buscando responder à problemática, e se há relação com as hipóteses levantadas. Desse modo, espera-se que o estudo e os resultados obtidos correspondam ao esforço nele empreendido, e que contribua de forma positiva na projeção de profissionais da educação comprometidos com um ensino de qualidade adequado às mudanças da contemporaneidade.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA: DEFINIÇÃO E HISTÓRICO

Neste capítulo, consideramos ser imprescindível traçar uma ideia geral sobre o que vem a ser “Letramento(s)”, a fim de que haja uma melhor compreensão do que seja a Formação Continuada no Programa do Ministério da Educação/MEC - denominado Pró-letramento. Desse modo, traz-se uma sintética abordagem sobre Letramento(s), discutindo alguns teóricos que tratam do assunto. Impõe-se ainda aqui, conceituar formação continuada, de maneira que consigamos entender como se dá esse contínuo aprender-ensinar-aprender.

De acordo com Kleiman (1991) o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização cujas conotações escolares destacam as competências individuais, no uso e na prática da escrita. Ou seja, passou-se a observar o domínio do código linguístico (alfabetização) do sujeito e sua interação nos contextos sociais. Para essa autora, “letramento é o resultado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.” (p. 44).

A referida autora apresenta a compreensão de que o letramento possibilita construir descrições iluminadoras da realidade social, o que nos permitiria ver com novos olhos fenômenos do cotidiano da linguagem. Explica ainda que podemos definir hoje “o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”; daí dizer que o letramento é situado, que essas práticas são determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, pelos seus objetivos, e mudam conforme a alteração dessas condições, ou melhor, há uma temporariedade na maneira, na utilização da escrita. (KLEIMAN, 2001).

Outros enfoques necessários nesse estudo abordam o letramento autônomo e ideológico. De acordo com Street (1993, p.5) *apud* Rojo (2009, p.99), o autônomo vê o letramento “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”. Ou seja, o contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse

gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento (níveis).

Já o letramento ideológico, segundo também Street (1984) quer dizer que os usos da escrita nunca são neutros e descontextualizados; nesse sentido, o ambiente em que o indivíduo está envolvido, influencia decisivamente na realização das atividades da linguagem seja oral/ ou escrita. Numa direção semelhante, Soares (1998, p.72) explica que letramento é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Há uma diversificação no processo de o aluno efetuar a prática da leitura, não há um único modelo já pré-estabelecido; mas cada situação de dialogar com o texto, o leitor lançará mão dos conhecimentos adquiridos em seu meio social; o que decorre de outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 2).

Nesse sentido, existem diversas formas em que se dá o letramento como: ler um texto em voz alta (exercício de leitura oral) na sala de aula, um bilhete que traz uma informação como, por exemplo, um indivíduo está num semáforo e vende os bombons que sustentam a família usando como mecanismo de divulgação, o bilhete; quando se vai ao caixa-eletrônico sacar dinheiro segue orientações da máquina; esses são alguns dos momentos e ambientes em que se efetua uma prática social onde o indivíduo faz uso da linguagem escrita para se relacionar, para comercializar, ou seja, atuar na sociedade.

Desse modo, os teóricos que tratam dessa questão acenam que é imprescindível distinguir alfabetismo, que tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramento escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica. Já o letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita ou de outra maneira sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Outra questão pertinente a essa temática, ligada à reflexão de Street (1985), é feita por Soares (1998), quando fala de uma versão **fraca** e de uma versão **forte**

do conceito de letramento. De acordo com a autora a versão fraca estaria ligada ao enfoque autônomo, é (neo) liberal e concerne ao mecanismo de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e escrita para funcionar na sociedade.

É uma visão adaptativa que está na raiz do conceito de **alfabetismo funcional**. Ao passo que, a versão forte, está mais próxima do enfoque ideológico e da visão Paulo-freiriana de alfabetização. Seria revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da auto-estima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra-hegemonia global (SOUZA-SANTOS, 2005) *apud* (ROJO,2009). Assim, deve-se levar em conta os **múltiplos letramentos**, sejam valorizados ou não, globais ou locais.

Percebe-se por essa visão que o prestígio de um tipo de letramento está relacionado com a classe social de que o indivíduo faz parte; daí, de certa maneira, restringir a sua efetivação no ambiente escolar, desconsiderando que o seu papel é direcionar essa experiência social, e não evitá-la ou rejeitá-la, já que as mais recentes abordagens aos novos estudos de letramentos apontam a **heterogeneidade** das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedade letradas e tem insistido no caráter sociocultural, (ROJO, 2008a).

De acordo com Street (2003, p.77), esta posição

implica o reconhecimento dos **múltiplos letramentos**, que variam no tempo e espaço, mas que também são contestados na relação de poder. Assim os NLS não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência.

Na abordagem de Hamilton (2002, p.4) *apud* Rojo, (2009) os letramentos **dominantes** “institucionalizados” se distinguem dos letramentos locais “vernaculares” (ou “autogerados”). Para a autora, os **letramentos dominantes** estão associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias.

Em outros termos, os letramentos dominantes preveem agentes, ou seja, pessoas responsáveis em propagá-los e, ao mesmo tempo, indicá-los a que classe social e nível esse tipo de produção textual pertence, que são (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados e juízes) que em relação ao conhecimento são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção de poder de origem. O que, de certa forma, ocorre devido à grande influência que exercem sobre as pessoas, por isso, são legitimados como linguagem aceita e que, portanto, deve assumir um maior destaque na língua tanto falada quanto escrita.

No que se refere aos **letramentos “vernaculares”** não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas tem sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas muitas vezes de resistência como internetês e bloguês. E isso é visível no seguinte depoimento:

“As pessoas não leem, não procuram ampliar seu vocabulário, erram na regência e na concordância das frases e das palavras; têm dificuldade de conectar idéias e de interpretar textos”. Para Elenice¹, portanto, a preocupação é “adotar” o internetês como único recurso escrito alternativo, exatamente por ser simplificado e pobre de regras gramaticais e linguísticas.[...] “Não há condições de tolerar o desrespeito ao idioma, principalmente dentro da sala de aula. Uma coisa é usar gírias e internetês na informalidade e com amigos. Outra é levar esses vícios para toda a comunicação”

(Retirado de [HTTP://www.novomilenio.inf.br/idioma/20050530.htm](http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20050530.htm), acesso em 21/02/2008).(ROJO, 2009, p. 103).

Com base na declaração acima, o internetês é classificado como desrespeito ao idioma, vício de um estilo de língua escrita **simplificado** e “pobre de regras gramaticais e linguísticas” (como se isso pudesse existir). Rojo (2009,p. 103) diz ainda que o internetês é uma linguagem social adaptada à rapidez de escrita dos gêneros digitais em que circula (bate-papo em chats, comunicação, síncrona por escrito em ferramentas com MSN e blogs).

Além disso, é uma necessidade da modernidade e que possui suas especificidades e modo de funcionamento em todos os níveis sociais, haja vista que

¹ Para a professora Elenice Rodrigues Lorenz, de língua portuguesa, literatura e produção textual, o problema está na carência do domínio da língua materna.

é necessário se fazer uma revisão dos letramentos dominantes na contemporaneidade, em especial dos letramentos escolares. Devido à globalização, houve grandes mudanças no cenário mundial, e que, portanto, exigiram-se novos letramentos e, conseqüentemente, mudanças nos meios de comunicação e na circulação de informações, (ROJO, 2009, p. 105).

Para a autora, o surgimento e ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação (computadores pessoais, mas também celulares, tocadores de MP3, TVs digitais, etc) implicaram pelo menos em quatro mudanças que ganham importância na reflexão sobre os letramentos:

- a vertiginosa intensificação e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos, implicando, segundo alguns autores (cf., por exemplo, Chartier, 1997; Beaudouin, 2002), mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos na sociedade;
- A diminuição das distâncias espaciais – tanto em termos geográficos, por efeito dos transportes rápidos como em termos culturais e informacionais, por efeito da mídia digital e analógica, desenraizando as populações e desconstruindo identidades;
- A diminuição das distâncias temporais ou contração do tempo determinadas pela velocidade sem precedentes, a quase instantaneidade dos transportes, da informação, dos produtos culturais das mídias, características que também colaboram para mudanças nas práticas de letramento;
- A multisssemiose ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multisssemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (ROJO, 2009, p.105-106).

Além disso, houve um largo acesso na educação de nível médio e superior de indivíduos de baixa escala socioeconômica, o que ocasionou a entrada desses letramentos locais nas escolas.

Conforme Kleiman (1995, 1998), o ingresso de alunado e de professorado das classes populares nas escolas públicas fomentou a presença desses letramentos antes desconhecidos e ainda hoje ignorados, como **rap** e **funk**. Isso, para a autora, cria uma situação de conflitos entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas na escola. Essa questão está ligada ao preconceito linguístico, bem

como o lugar onde essa produção cultural é desenvolvida, geralmente, na favela e por negros.

Para Hamilton (2002, p.8) *apud* Rojo (2009) a questão vai apontar para o fato de que muitos dos letramentos que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm ampla circulação são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais: “não contam como letramento ‘verdadeiro’”. Um exemplo é o internetês já abordado, que é usado intensamente pelos jovens fora da escola e, nela, ignorado ou execrado como degradação da língua.

Na concepção de Rojo (2009), essas mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciado, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.

Desse modo, o que significa trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo? Para a referida teórica, um dos principais objetivos da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**. Para isso é necessário considerar na educação linguística:

- **Os multiletramentos ou letramentos múltiplos**, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais; como diria Souza-Santos (2005), assumindo seu papel cosmopolita;
- **Os letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessárias no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design, etc; que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea;

- **Os letramentos críticos e protagonistas** requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de texto e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada; como afirma (MOITA-LOPES & ROJO, 2004: 37-38).

Por fim, lembram ainda os referidos teóricos que é preciso levar em conta o fato de que a linguagem não ocorreu em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social.

Seguindo as ideias dos autores, entendemos que os significados são **contextualizados** e que essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado, etc.

Ainda se tira dessas compreensões que o letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outras) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente para atingir as três metas enunciadas acima. Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como universo e a natureza dos textos que nela circulam.

A partir do que explica Rojo (2009, p.108-109), verifica-se que o conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diversas esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferentes. Em razão disso, a autora questiona: como organizar, na escola, a abordagem de tal multiplicidade de práticas? Que eventos de letramento e que

textos selecionar? De que esferas? De que mídias? De quais culturas? Como abordá-los?

Para se compreender melhor esses questionamentos, recorre-se a dois conceitos bakhtinianos que podem auxiliar nossa reflexão: o conceito de esfera de atividade ou de circulação de discursos e o conceito de gêneros discursivos (Bakhtin, 1992[1952-53/1979]). Explica que na vida cotidiana, circulamos por diferentes esferas de atividades (doméstica e familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artísticas, etc), em diferentes produtores sociais, como produtores ou receptores/consumidores de discursos, em gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes.

Também, segundo Bakhtin (1992[1952-53/1979]), cada uma dessas esferas de circulação de discursos e de utilização da língua e “cada esfera de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis** de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (p. 279). Destacamos que para o autor, o texto ou enunciado

reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (p. 279).

A exemplo disso, Rojo (2010) evidencia o dia da “professora D. Naná”; esse dia se inicia para ela, como dona de casa, **na esfera doméstica ou cotidiana**, deixando bilhete para sua diarista e telefonando à oficina autorizada; nesse meio tempo, ela liga a TV e toma contato com a esfera **jornalística**, como consumidora de notícias, e com a **publicitária**, como consumidora de produtos; em seguida como consumidora, se desloca para a **esfera burocrática do comércio**, fazendo um depósito bancário pelo computador e deslocando-se por meio de transporte público, para adentrar em seguida, como professora, a **esfera escolar**. Retornando a sua casa embora cansada ainda tem energia para assumir o papel de expectadora de produtos da **esfera do entretenimento** (midiático), vendo a novela televisiva, para, depois, como namorada, dialogar com seu parceiro pelo **MSN na esfera íntima** e, finalmente, voltar a **esfera escolar**, dessa vez como aluna, para fazer atividades **on-line** de seu curso semipresencial.

A autora lembra que, como se percebe, há uma grande variação no percurso de atividades que uma pessoa desempenha e, conseqüentemente, ambientação diversa; o que esclarece o perfil do agente que opera a língua e a modalidade do seu discurso e a conduta de como ele interage em cada contexto (situação).

Nesse sentido, o jovem que usa o internetês no **MSN** e em seus **e-mails**, no seu blog e em bilhetes escolares para colegas está obedecendo às condições específicas de circulação da língua em uma esfera de comunicação.

Outra visão em que os letramentos podem ocorrer, diz respeito ao **multicultural**, baseado nas diferentes culturas que permeiam o universo da linguagem oral e escrita na sociedade globalizada; em que as fronteiras se estreitaram devido às diversas transações industriais, culturais, pessoais e linguísticas, entre os países.

Conforme Hamilton (2002) *apud* Rojo (2009), deverão as práticas e textos, as linguagens e as variedades da língua não valorizadas, locais ou “vernaculares”, serem abordadas na escola? Por quê? Para quê? Uma resposta pode ser conduzida pela análise do mundo globalizado em que vivemos, explica a autora.

Geralmente, dá-se mais prestígio a uma cultura estrangeira, sobretudo dos países europeus, por considerá-la como “superior”. No campo das culturas, é considerada como condição para a existência dessa indústria uma oposição entre a cultura dita superior ou valorizada, como a patrimoniada pela escola, e a de massa, difundida nos meios de comunicação. É possível, ainda, estabelecer-se uma oposição entre a cultura popular e local entendido como os valores ancestrais de um povo ou de uma comunidade específica, e a cultura dita pop, outra designação de **cultura de massa**.

Para Rojo (2009), a indústria cultural tem a função de promover o conformismo, a alienação. Ela fabrica seus produtos, cuja finalidade é de serem trocados por moeda, promove a deturpação e a degradação do gosto popular; simplifica ao máximo seus produtos, para obter uma atitude sempre passiva do consumidor; assume uma atitude paternalista, dirigindo o consumidor ao invés de colocar-se a sua disposição.

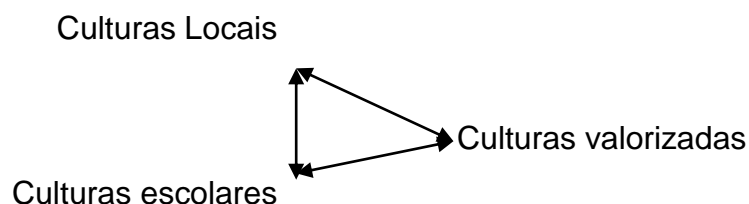
Para a autora a cultura de massa da globalização é padronizada manufônica homogênea e pausterizada, a ponto de alguns estudiosos da globalização falarem de Mundo Mc, de “mcdonaldização” da cultura, tendo como centro dominante e

irradiador o ocidente, branco, masculino, heterossexual, norte-americano: cultura da rapidez, da instantaneidade (fast-food, zapping, clipping) e do excesso (fatfood, megalópoles, stress, hipertudo). Por isso se tornam tão importantes hoje as maneiras de incrementar, na escola e fora dela, os letramentos críticos, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido.

Os letramentos críticos tratam os textos/enunciados como materialidade de discursos, carregados de apreciações e valores, que buscam efeitos de sentido e ecos e ressonâncias ideológicas.

Desse modo, Rojo diz que o papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo não isento de conflitos, polifônico em termos bakhtinianos-os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas, cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardiã, não para servir a cultura global, mas para criar coligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas sociais. Nesse sentido, a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua.

Para tanto, a referida autora declara que cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa para torná-la vozes de um diálogo, objeto de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores. Na realidade, a escola necessita reconhecer/considerar este ambiente do aluno, principalmente; não há como a escola querer construir um indivíduo capaz de participar das linguagens sociais, descartando identidades, cultura ou formações elementares em que o aluno mantém contato na sua comunidade.



(Fonte: Rojo 2009, p.115)

Rojo (2009, p.119) ressalta ainda dizendo, que trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a

leitura na vida e a leitura na escola – e que os gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar estes textos, eventos e práticas de letramento. Garantir que o ensino desenvolva diferentes formas de **uso** das **linguagens** (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica, etc) e das **línguas** (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever). Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas **competências básicas** para o trato com **as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas**, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista.

Ressalta-se que, todas essas abordagens e reflexões dos letramentos, visam a responder “ao que significa trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo? ou, como diz Hamilton (2002) *apud* Rojo (2009 p.119), como esboçar ‘políticas’ de letramento ao longo da vida que realmente sustentem e desenvolvam os recursos, processos e metas que existem e são requeridas na vida cidadã contemporânea?”.

A concepção de Rojo (2009, p.119) reside em trabalhar os letramentos multissemióticos, ou seja, a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética [imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos rádios, na TV]), corporal e do movimento [das danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico], matemático, digital, etc), já que essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e de produção por elas exigidos são constituintes dos textos contemporâneos.

A autora diz, por fim, que é importante hoje abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que há tempos o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação. Assim, impõe-se trabalhar com os impressos, mas também com as mídias analógicas (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, sobretudo, com as digitais, já que a digitalização é o futuro de informação e comunicação.

- Os letramentos multiculturais ou multiletramentos, ou seja, abordar os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como abordar criticamente os produtos da cultura de massa. Essa triangulação que a escola pode fazer, enquanto

agência de letramento patrimonial e cosmopolita entre as culturas locais, global e valorizada é particularmente importante – em especial no Brasil – quando reconhecemos a relevância de se formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser “multicultural em sua cultura” e a lidar com as diferenças socioculturais.

- Os letramentos críticos, ou seja, abordar esses textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias. (ROJO, 2009, p. 120).

Segundo Matêncio, (2009, p.5), essa perspectiva dos estudos de letramento procura flagrar e compreender as atividades de leitura e escrita no âmbito das práticas sociais em que ocorrem; o que permite a investigação dos usos efetivos da linguagem, em diferentes grupos e por diferentes sujeitos. Isso, devido ao perfil construtivo (culturas) da pessoa envolvida naquela circunstância do discurso.

Esse aspecto é relevante mencionar, haja vista que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modo muito variado. É o que nos afirma (Kleiman, 2007, p.15). Além disso, a teórica diz ainda que, podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. O que evidencia que essa prática, consegue materializar de forma coerente o pensar e agir do indivíduo na sociedade.

É imprescindível mostrar que a modalidade e nível da linguagem nas esferas sociais, relacionam-se diretamente às funções sociais que os indivíduos exercem, bem como o momento em que o discurso ocorre, de modo temporário, conforme uma necessidade de comunicação na sociedade e que a produção oral e/ou escrita acompanha esse desenvolvimento em tempo – espaço. Isso porque a linguagem é uma habilidade que dota o homem para pensar, expressar, viver e se relacionar com outras culturas, entender o funcionamento da própria cultura em que está inserido. Além, é claro, de compreender que no mundo atual e, sobretudo no país de origem, há necessidade de saber/aprender conviver com as diversidades política, religiosa, de raça, sexo e linguística; e que na escola se tenha/encontre esse espaço para a efetiva realização dessas diferenças.

2.1 Compreendendo o que é formação continuada

A ciência e a realidade social se transformam de forma acelerada, daí a necessidade de se ressignificar os modelos de Ensino de Língua materna, a fim de que possa traduzir para os alunos (do ensino fundamental e médio) os estudos da linguagem que vêm ao longo dos anos se desenvolvendo para o ensino da língua materna, de modo que não se limite tão-somente ao sistema do código (gramática) e que se consiga trabalhar as linguagens sociais tais como se constroem no meio social dos alunos.

Para que isso ocorra, é que se torna tão necessária a formação continuada de professores, considerando, por sua vez, a perspectiva histórico-social; visto que esta toma como base a prática pedagógica e situa como finalidade dessa prática levar os alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Nesse sentido, para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico.

O que recai hoje sobre a concepção moderna de educador que exige “uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudança na sociedade brasileira” (BREZEZINSKY, 1992, p. 83). Logo, o profissional que compreende bem isso sabe que sua formação não termina na Universidade, mas que esta lhe aponta caminhos, fornece informações, conceitos essenciais para sua especialidade, devendo o educador por si mesmo, procurar atualizar-se, embasar-se teoricamente, observar a prática e tirar lições para melhorar seu desempenho.

Em face disso, a Formação Continuada, segundo Nóvoa (1995a), tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação. Entretanto, apenas conhecer novas teorias não é o suficiente, visto que estes saberes devem possibilitar ao professor relacioná-los com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia.

Assim, a formação continuada, de acordo com Vygotsky (1994), deve constituir-se de um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de

diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educador. Dessa forma, o momento histórico, como são entendidos os conceitos de escola e de ensinar e aprender, dita a concepção do professor e deve ser considerado para entendermos a formação continuada. Para melhor compreensão do conceito que gira em torno da formação continuada, se faz necessário analisar como esta é conceituada por alguns autores. De acordo com as abordagens de Prada (2008, p.1), formação continuada é “desenvolvida, geralmente, mediante atividades de estudo e pesquisa planejadas e realizadas como parte do desenvolvimento profissional dos professores a partir das necessidades e conhecimentos derivados das suas experiências docentes”.

Nota-se, a partir do enunciado, que o autor não delimita o conceito de formação continuada, e sim enfatiza que esta formação se dá mediante as experiências vividas no dia-a-dia do ambiente escolar.

Em consonância com essa ideia, Lima (2002) *apud* Altenfelder (2005, p.30) afirma que a “Formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”.

Observa-se, pois, que a formação continuada coopera para a qualidade do ensino, possibilitando as mudanças nas metodologias para a eficácia da ação pedagógica Altenfelder (2005, p.1), enfatiza que a formação continuada precisa ser “parte integrante do trabalho docente e para a necessidade de novos estudos que ultrapassem a dicotomia entre teoria e prática”. Percebe-se, portanto, que esta formação é uma expansão da formação inicial, percorrendo pela formação social, cultural e histórica.

Diante dessas explicações, pode-se compreender que a formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual, não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial, visto que o conhecimento adquirido na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional, para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas.

Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do

conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado.

A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados a sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia-a-dia. Ainda não se pode perder de vista a articulação entre formação e profissionalização, na medida em que uma política de formação implica ações efetivas, no sentido de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional dos professores.

2.2 A educação/formação continuada e sua história

Essa formação contínua, que hoje se torna imprescindível, tem suas raízes históricas marcadas por uma visão reducionista, no sentido em que o ensino resumia-se na aplicação básica dos cálculos, da leitura e autoridade para conduzir estudos com base na cartilha, sem nenhuma autonomia docente que ultrapassasse os limites do livro didático. Tal visão resultou em um número elevado de pessoas funcionais, que apenas decodificam os conteúdos repassados e não os utilizam no dia-a-dia como prática de letramento.(IMBERNÓN, 2005, p.13).

Entendia-se que não havia necessidade de estudos constantes e que a qualificação inicial bastava. Porém, não se pode esperar que apenas a graduação ou mesmo o curso Normal Superior de formação de professores seja suficiente para a prática docente.

O professor que não tiver um olhar sistemático referente aos demais setores que incidem sobre a sua vida, (os decorrentes das esferas políticas, econômicas e sócio-culturais uma vez que deve ter sua formação centrada na variedade e diversidade da realidade escolar brasileira), não saberá enfrentar os desafios escolares que são postos na contemporaneidade.

Nesse sentido, foi a ausência desse olhar pedagógico que gerou indagações que acabaram por culminar em movimentos voltados para as novas exigências sociais, mas que também ofertasse ao professor condições adequadas para desenvolver um trabalho de qualidade. Sobre esses movimentos de cunho

internacional, oriundos de reivindicações docentes para o redirecionamento da práxis pedagógica, destacam-se: Conferência Mundial “Educação para Todos” (Jontier, 1990); Relatório Jacques Delors (Unesco, 1999); “A Educação ao longo da vida” (DAKAR, 2000).

Assim, de forma geral, na Conferência Mundial “Educação para Todos”, realizada em março de 1990, em Jontien, Tailândia, os governantes presentes assinaram uma Declaração Mundial e um Marco de Ação, comprometendo-se em assegurar a educação básica de qualidade a todos os alunos, já que “trabalha com conceitos-chaves e potencialmente transformadores de uma ‘visão ampliada’ de educação básica, que é o reconhecimento de que esta se realiza ao longo de toda a vida.” (LEMES, 2001, p. 2).

Ainda de acordo com Lemes (2001), no que se refere ao relatório Jacques Delors – Unesco, redigido em 1999, o mesmo teve por base fornecer à educação os meios que formam os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. Além disso, o relatório,

propõe uma visão sistêmica e integral do fenômeno e do sistema educativo e recupera a educação permanente ou a aprendizagem ao longo de toda a vida como eixo central da educação do século XXI, superando de fato as classificações convencionais por idades, períodos ou níveis de educativos. Mostrando que as distinções clássicas entre educação formal, não-formal, educação dentro e fora da escola, educação em e para o trabalho, complementam-se e integram-se ao longo do processo de formação continuada que exige a sociedade atual. (LEMES, 2001, p.5).

Dessa forma, o relatório também foi considerado um marco importante para as mudanças ocorridas no âmbito educacional, pois se evidenciou a preocupação tanto com o aluno quanto com a formação de professores.

A Conferência “A Educação ao longo da vida”, ocorrida em Dakar, no ano de 2000, de acordo com as observações de Campos (2007), apresentou a preocupação com a qualidade e equidade do ensino, tendo por finalidade “Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagens reconhecidas e mensuráveis sejam alcançados por todos”, visto que apenas uma classe social (elite) era favorecida com uma educação de qualidade.

Assim, considerando a ênfase nos movimentos internacionais, observam-se as contribuições significativas para a busca de melhoria na atuação do professor no contexto educacional para o sucesso e engrandecimento do exercício profissional, bem como a possibilidade de proporcionar ao aluno um conhecimento amplo e diversificado que o ajude a construir seu próprio conhecimento.

Vale lembrar, segundo Freitas (2002), que esses movimentos não foram os únicos, nem os últimos, mas o despertar brasileiro para que novas conquistas fossem alcançadas na formação continuada. É o caso da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), que teve sua luta iniciada na década de 70, trazendo grandes contribuições pedagógicas e acarretando na década seguinte uma ruptura com o pensamento tecnicista.

A ANFOPE propõe iniciativas para impossibilitar o retrocesso na construção de uma política global no que se refere à formação do professor e impedir a adoção da proposta neoliberal do atual governo. Nesse contexto, a ANFOPE parte do princípio que a capacitação do educador vai além de uma formação inicial e continuada, mas que deve também estar centrada na valorização desses profissionais e na melhoria das condições de trabalho. Nesse sentido, no que tange à formação continuada,

a ANFOPE entende que ela deva proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho e, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional. (FREITAS, 2002).

Dessa forma, entende-se a relevância da formação continuada para o desenvolvimento da prática pedagógica e de sua contribuição na formação de cidadãos críticos, dando oportunidade de novas perspectivas. Logo, o docente também se torna instigador a partir do momento em que busca novas políticas públicas que visam à melhoria do ensino como um todo e de sua própria carreira profissional.

Partindo-se desta ótica, Campos (2007) salienta que as maiores conquistas no contexto das políticas públicas nacionais estão no Plano Decenal de Educação para todos (1993), Conferência Nacional de Educação (1994), Nova LDB (Lei nº 9394/96), Plano Nacional de Educação (2001), Diretrizes Curriculares Nacionais

(1997). Todas essas políticas coordenadas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) têm por objetivo a melhoria do ensino ofertado e também a preocupação com a formação e preparo dos professores.

Nesse sentido, considerando as políticas públicas do MEC, se faz necessário especificar seus objetivos e contribuições para a formação continuada do professor. Assim, para Kuenzer (1998), a busca pela qualidade e melhoria da educação básica tem sido o ponto crucial para as ações voltadas a qualificação dos profissionais da educação, com o intuito de propiciar o rompimento com o modelo tradicional adentrado no âmbito educacional.

Enfatiza ainda Kuenzer (1998) que não se pode negar que as políticas públicas educacionais estabelecidas pelo MEC têm contribuído de forma expressiva em seu aspecto teórico, pois no campo prático fica a desejar no que diz respeito à sua efetivação propriamente dita.

Tem-se, assim, dentre as iniciativas do MEC, o Plano Decenal de Educação para Todos, ocorrida em 1993, o qual Albuquerque (1993) aborda que um dos objetivos é a garantia de um ensino com condições básicas (prédios, instalações) em todas as escolas em nível de país e evidencia a capacitação docente como um dos fatores essenciais para a eficácia do processo de ensino- aprendizagem.

No que se refere à Conferência Nacional de Educação, realizada em 1994, a partir das observações de Albuquerque (1993), o mesmo tem como objetivo central, a melhoria na qualidade do ensino e na qualificação do profissional da educação, tendo como principais eixos a Inclusão e Diversidade na Educação Básica, Formação e Valorização Profissional, dentre outros.

Outra grande contribuição foi a promulgação em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, cuja lei, segundo Carneiro (2004), garante em vários artigos a importância da formação continuada, assegurando as recomendações e investimentos, à distância ou no exercício da profissão. Nesse sentido, das recomendações da LDB/96 no que concerne à formação profissional, têm-se o art. 40, o qual explicita que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no âmbito de trabalho”. (CARNEIRO, 2004, p.133).

Ao se referir a articulação com o ensino regular, pode-se inferir que os saberes sistematizados tanto para o ensino regular quanto para a educação

profissional deverão estar de acordo com os saberes essenciais para a formação continuada.

Diante disso, Carneiro (2004) evidencia no art. 43, mais especificamente no inciso II, que a educação superior tem por finalidade “colaborar com a formação continuada” e também, “suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional” (inciso V). Logo, observa-se que o ensino superior precisa mediar a articulação plena dos conhecimentos científicos com a profissionalização, mantendo-se atualizada, colaborando com a formação continuada através de métodos inovadores, cursos, palestras.

Para complementar a importância de se manter políticas que garantam a formação, Carneiro (2004) enfatiza que a LDB - 96 em seu artigo 63 demanda atribuições aos Institutos Superiores de Educação ao designar:

- 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.

Sobre esse artigo, pode-se dizer que há uma definição organizacional dos institutos superiores responsáveis pela formação de professores para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental e que garante, de certa forma, programas de formação continuada destinada à atualização profissional de docentes da educação básica.

Além disso, conforme afirma Carneiro (2004), para garantir que o trabalho docente seja realizado de forma integradora, a LDB em seu artigo 67, apresenta as atribuições aos sistemas de ensino que deverão promover

“a valorização dos profissionais da educação, [...]”, prevendo no inciso II o “aperfeiçoamento profissional continuado”. Dessa forma, subentende-se que aos professores em exercício devem ser ofertados cursos que os levem a reavaliar suas práticas, e também a legalidade em manter políticas que garantam melhorias na atuação do professor (CARNEIRO, 2004).

Não se pode esquecer que, dentre as abordagens das políticas públicas que contribuem para a valorização do profissional docente, tem-se ainda o Plano

Nacional de Educação – PNE/2001 que, de acordo com os objetivos traçados pelo Ministério da Educação, se responsabiliza por planejamentos de ações a médio e longo prazo, no que diz respeito à educação nacional. Também define diretrizes e metas para a gestão e financiamento da educação, voltados para os níveis e modalidades de ensino para a formação e valorização do magistério e profissionais da educação.

E também, assim como os demais programas e conferências, implementados com o intuito de redirecionar o ensino, tem-se ainda, o Pró-Letramento (merecendo um destaque especial) que é de forma geral, um programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades e instituições que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, e com adesão dos Estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas.

A formação funciona na modalidade semipresencial. Para isso utiliza material impresso e vídeos, e conta com atividades presenciais, que são acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores formados por professores que atuam nas universidades públicas que fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada². Este programa tem como principais objetivos:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (SEB/MEC, 2007. p.1):

Portanto, de acordo com o MEC, a formação continuada é uma exigência do exercício profissional na atualidade que deve não só ser compreendida como um

² Será mais bem detalhada adiante.

componente inerente à profissionalização dos professores, mas assumida como tal. Esse fato decorre de que a formação de professores deve estar voltada para a atividade reflexiva e investigativa que conjugue, de modo articulado e equilibrado, formação profissional e saber pedagógico, incorporando aspectos da diversidade e das inovações pedagógicas e tecnológicas e se comprometendo socialmente e com o sucesso dos alunos.

Nesse sentido a formação continuada não pode ser reduzida a cursos de atualização de curtíssima duração ou a treinamentos para introdução de inovações, nem deve ser entendida como ação compensatória a fragilidades identificadas na formação inicial. Mas que deve considerar o professor como sujeito da ação pedagógica, valorizando suas experiências pessoais, o conhecimento teórico e os saberes da prática.

2.3 A formação continuada: algumas reflexões sobre o momento atual

A partir do contexto histórico apresentado, é possível evidenciar os reflexos desse processo nas políticas públicas, hoje, implementadas; as quais consistem em dar sustentação aos programas de formação contínua e permanente, tendo como objetivo compartilhar com os professores que integrarão a Rede de Formação Continuada, reflexões sobre a prática docente. O que atualmente está sendo tecida com apoio e iniciativa do Ministério da Educação, secretaria de educação e demais professores formadores, integrantes de outras redes de socialização profissional.

Nessa perspectiva, Freitas (2005) ao se referir aos desafios da formação de professores no século XXI e suas competências e solidariedade, leva-nos a entender a formação de professores dentro de um conjunto de ações e políticas que visam à melhoria do ensino, da qualidade da escola e da sociedade.

Além disso, discute a questão da formação continuada como uma ação de grande importância para o desenvolvimento do trabalho docente, com reflexos positivos na sociedade. Nesse sentido Cabe à escola proporcionar meios para que o processo de ensino aprendizagem flua e crie condições para que todos possam compreender a realidade e a participar das relações sociais, políticas e culturais, além de desenvolver no aluno, através da construção e reconstrução do

conhecimento, capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal.

Sendo assim, ainda de acordo com Freitas (2005), a formação dos professores não pode estar desarticulada de uma política de melhoria da qualidade do ensino. E já se percebe algumas mudanças nas últimas décadas, em que o Brasil materializou várias iniciativas nessa direção, seja instituindo novos dispositivos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), o Plano Nacional de Educação e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), seja implementando programas de intervenção específicos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a TV Escola.

Contudo, a implementação desses mecanismos não é suficiente para as transformações pretendidas, é preciso uma mudança qualitativa, visto que “é consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores” (SEF/MEC, 2002, p.17).

Ressalta-se, de acordo com Freitas (2005), que geralmente, nos cursos de formação continuada, os professores são estimulados a produzir práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento crítico dos alunos e para a construção de uma aprendizagem ativa, criativa e autônoma, enquanto que, quando eles estão na condição de “alunos”, em outros cursos, privilegia-se o tratamento formal das informações, sendo visto como um indivíduo passivo e executor prático das propostas previamente determinadas.

Este espaço deveria ser o momento onde o professor pudesse avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que atua, compartilhar suas experiências profissionais e trocar ideias com os demais cursistas.

Sendo assim, a formação continuada, na ótica do desenvolvimento profissional, implica uma avaliação periódica das ações desenvolvidas e uma identificação das demandas de formação, localizadas com base nas dificuldades expressas pelos próprios professores no exercício de sua profissão, Freitas (2005).

Nesse sentido, Saul (1993) *apud* Freitas (2005, p.37) evidencia a questão da experiência em que “a formação ocorre por meios de grupos de formação que

objetivam constituir momentos de estudos compartilhados e trocas de experiências”. Dessa forma, a formação continuada na atualidade volta-se bastante para a prática docente, onde o próprio professor faz uma reflexão de sua trajetória pessoal e profissional, cuja vida e trabalho se modelam reciprocamente pelas condições internas e externas das instituições educativas.

Assim, deve-se valorizar mais a experiência do que a informação, pois a experiência é algo que produz alteração em nosso ser; porém, isso geralmente não ocorre nos cursos de formação, onde se assiste a palestras, registra-se a fala do formador e normalmente repetem-se os mesmos gestos na sala de aula, pois o saber experiencial é um saber encarnado naquilo que fazemos e naquilo que somos; a noção de experiência é o que passa a fornecer sentido aos conteúdos teóricos e práticos da educação. Desse modo,

Chegamos assim ao núcleo central das reflexões sobre formação continuada na atualidade: o professor forma-se a si próprio, mediante uma reflexão compartilhada sobre o seu percurso pessoal e profissional, numa aprendizagem que faz apelo, simultaneamente, à consciência, aos sentimentos e aos afetos. (FREITAS 2005 apud NÓVOA, 2001, p.16)

Como forma de contribuição para o processo de formação continuada, Ferreira (2005) menciona os saberes docentes e sua prática, desde o saber técnico ao saber docente, haja vista que o professor precisa saber fazer valer seus conhecimentos teóricos, ou seja, associar esses instrumentos a uma prática social transformadora, transformar o conhecimento que a academia produz para ser ensinado, considerando os diversos aspectos presentes na escola e na sala de aula, de forma significativa e contextualizada. Nessa perspectiva, a autora afirma que a prática profissional não é local de aplicação do saber científico, mas sim de transformação, em função das exigências do trabalho.

Ainda de acordo com Ferreira (2005), no saber docente entende-se o professor como sujeito inventivo e construtivo, capaz de refletir sobre a sua prática, podendo transformá-la com base na experiência e no novo conhecimento que a academia produz. Assim, nessa concepção de saber docente, a ideia de formação deveria ser, principalmente, a de criar condições para que os professores pudessem compartilhar, discutir os diversos tipos de saber que estão envolvidos na atividade docente, e não simplesmente o de se apresentar modelos e conteúdos.

É preciso, então, transformar o cotidiano da escola em ambiente de fabricação de 'táticas', uma vez que o cotidiano escolar deve ser visto como um espaço onde os professores constroem no dia- a- dia 'táticas' de operacionalização, ou seja, os educadores criam formas para desenvolver seu trabalho, sendo que cada um utiliza-se da melhor estratégia para realizar suas atividades dentro da escola. Nessa perspectiva,

quando olhamos para o cotidiano da escola como um ambiente inventivo e reprodutivo, colocamos em cena os atores que estão no seu interior criando e fazendo de diferentes formas o seu trabalho com os alunos. Valendo-se de sua memória, trajetória, experiência, vivência e formação, inúmeros professores inventam, no dia- a- dia, maneiras de fazer que vão em busca de determinado objetivo.(FERREIRA, 2005, p.76).

Isso realça a ideia de que não importa o ambiente em que as pessoas estejam inseridas, a educação pode acontecer em qualquer lugar, desde que sejam considerados os meios propícios para que ela flua adequadamente, pois o saber da experiência, ao longo da vida de quem faz a prática, não acontece em detrimento de um saber acadêmico, científico e elaborado fora da escola; ele é, sobretudo, uma reconstrução, reflexão, apropriação e, principalmente, fabricação do pensado e vivido sobre o fazer pedagógico e didático.

Segundo Lima (2005), mais do que uma formação inicial, os professores precisam fazer uma auto-avaliação, buscar em suas memórias, refletir sobre a importância da história de vida para a reconstrução da prática docente, pois a escola é um local adequado para a realização de um projeto de construção de memórias; o trabalho com as lembranças oferece um meio eficiente de vincular o ambiente em que o professor e o aluno vivem a um passado mais amplo a alcançar.

Dessa forma, no âmbito da formação de professores ao se construir um memorial, podem ser incluídos vários gêneros, tais como: história, diário de bordo, (auto) biografias, descrição, narrativa entre outras possibilidades. O exemplo disso é o relato de uma professora, através do gênero textual memória:

Uma das melhores lembranças que guardo desses primeiros contatos com o mundo letrado é o fato de poder frequentar uma biblioteca: minha irmã mais velha estudava numa escola que tinha biblioteca e, nos dias em que havia aula de educação física, eu ia com ela. Enquanto ela estava na aula, eu corria para a biblioteca e lia todos os contos que conseguia. Alguns anos

depois, eu também fui estudar nessa escola, fazia muitas visitas à biblioteca nas aulas vagas e recreios...

(Fonte: Lima 2005 – Depoimento de Vera Lúcia Pereira de Lima-Arquivo do Centro Estudos Ensino de Linguagem da CEEL/UFPE/2004).

Assim, a construção da história de vida do professor, de acordo com Lima (2005) se dá pela descrição, pelo registro e pela interpretação de cinco dimensões: **pessoal**, que consiste na visão de mundo e capacidade de autonomia do professor; **social**, que envolve o pertencimento sociocultural do educador; **pedagógico**, que está voltado aos saberes específicos ou disciplinares do docente; **profissional**, que centra-se na formação inicial e continuada do professor e, a **institucional**, que trata das condições para o exercício profissional.

Em relação aos dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores, Silva (2005) traça a partir de uma abordagem crítico-reflexiva, caminhos que poderão orientar uma prática formativa para os professores. Essa tendência concebe, portanto, a formação continuada como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, no qual a formação inicial e continuada é concebida de forma interarticulada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante ações dentro e fora das escolas.

Dessa maneira o espaço de formação do professor será a escola, e o conteúdo dessa formação, a sua prática educativa. O professor reflexivo será “um investigador da sala de aula, que formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica” (SILVA, 2005) *apud* (ALMEIDA, 2002, p.28), pois como afirma Silva (2002, p.28), “a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação”.

Nesse sentido, a formação continuada deve favorecer um ambiente em que o professor faça uma análise crítico-reflexiva sobre sua prática em sala de aula, de forma que o mesmo tenha possibilidades de avaliar e explicar o trabalho que desenvolve com seus alunos. Dessa forma, o educador terá condições de identificar e perceber o que realmente está fluindo bons resultados na sua prática e tomar assim as melhores decisões no que diz respeito ao aprendizado de seus alunos.

Para reforçar o estudo sobre a formação crítico-reflexiva, Silva (2005) apresenta alguns dispositivos metodológicos: estudo e coletivização do saber; análise de situações didáticas e planejamento e desenvolvimento de ações compartilhadas.

Com relação ao estudo e coletivização do saber, privilegia-se a construção coletiva, crítica e reflexiva do saber fruto de um processo compartilhado, em que o conhecimento de cada um é o resultado de aprendizagens conquistadas coletivamente. Para melhor desenvolvimento desse estudo pode-se adotar diferentes estratégias como: a leitura deleite (ampliar o acesso a texto que possibilitem fonte de prazer coletiva); estudo do texto, realizando atividades prévias à leitura, socializar as ideias com relação ao tema do texto, após a leitura fazer a socialização com o grupo; sugestões de leitura e incentivo à pesquisa bibliográfica.

No que se refere à análise de situações didáticas, a mesma requer que o professor saiba analisar, refletir e justificar sua prática, para isso o mesmo pode lançar mão de algumas estratégias: vídeo em debate e discussão sobre a ação docente. Outro dispositivo metodológico é o planejamento e o desenvolvimento de ações compartilhadas, em que ao se planejar deve-se buscar intervenção na realidade, e acima de tudo trabalhar de forma cooperativa, compartilhar as dúvidas, as dificuldades, o saber, os sabores e os desejos.

Atualmente, de acordo com Silva (2005) o foco da discussão sobre formação continuada tem valorizado mais a vivência e a prática do professor; por esse olhar, os professores não são vistos apenas como reprodutores de orientações oficiais e acadêmicas, e sim como sujeitos construtivos, e não apenas repetidores de receitas.

Um exemplo dessa perspectiva é o **Pró-letramento**, objeto de nossa investigação, que é um programa de formação continuada que vem sendo desenvolvido a partir da criação dos Centros de Formação continuada credenciados pelo MEC desde 2005, com a institucionalização da Rede de Formação Continuada; que por sua vez, veio consolidar as ações voltadas para essa área, assim como fortalecer um novo conceito de formação contínua e articulada, visto que se torna necessário romper com a visão reducionista pela qual a formação foi passada, com atribuições do tipo 'reciclagem' e 'capacitação'.

Tendo em vista esse foco, os procedimentos aplicados à prática e eficácia do Pró-letramento estão inseridos na alternativa em se formar um professor-tutor para

cada vinte professores que fazem os cursos (chamados de cursistas), qualificando-os para a formação de acordo com as necessidades de sua rede de ensino.

Para isso, os materiais dos cursos de formação desenvolvidos procuram elencar variados temas, com intuito de levar os cursistas a discutirem sobre as principais dificuldades encontradas em sala de aula, na busca da melhoria da qualidade do ensino; dentre os temas discutidos pode-se dizer: o currículo da alfabetização, o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental e as políticas públicas relacionadas ao ensino da língua escrita nas escolas.

A partir dos aspectos mencionados, percebe-se que o Pró-letramento, em sentido restrito, não conseguiria atingir o principal objetivo no processo de ensino-aprendizagem, se a ação educativa centrasse apenas no ato de ensinar e aprender de forma desarticulada. É por isso, e para atender a esse déficit, que as políticas integradas se tornam essenciais; uma delas é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desenvolvido para incentivar a discussão sobre a escolha dos livros didáticos usados nas salas de aula.

Sobre essa questão, Ribas (2009)³ menciona que há um fascículo do material de formação do Pró-letramento que aborda esse tema, pois segundo a coordenadora, é importante que seja discutida a proposta pedagógica dos livros relacionada aos conteúdos curriculares ensinados e também aos programas do Governo Federal que distribuem material didático, para que essa escolha seja feita de forma reflexiva e consciente com a proposta da escola.

Outra política articulada, segundo Frade (2009, p.7), com a formação continuada de professores é o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que, desde 1997, promove o acesso a práticas de leitura com a distribuição, nas escolas públicas, de obras literárias, paradidáticas e de apoio à formação docente.

Dessa forma, as aulas dos cursos de formação continuada têm por finalidade proporcionar situações ideais para que tutores e cursistas discutam a organização dessas obras na biblioteca escolar, e de que maneira elas podem ser usadas para a melhoria do aprendizado dos alunos, visto que “o objetivo é conscientizar os professores em formação continuada sobre a importância da biblioteca, incentivando

³Ceris Ribas, coordenadora do Pró-letramento no Ceale-UFMG

o trabalho de estímulo da leitura e o prazer das crianças em relação aos livros”. (VIEIRA, 2009, p.7)⁴.

Diante disso, na coleção *Alfabetização e Letramento*, o caderno intitulado “A escolha do livro didático de português”, é voltado especificamente para a discussão de critérios para a escolha desse material, sendo que o objetivo da integração dessas ações é dar maior segurança para o professor e para toda a escola, que deve definir seu projeto pedagógico e trabalhar para realizá-lo da melhor maneira. Nesse sentido, a formação continuada se constitui como um importante instrumento para demonstrar como ocorre a articulação entre esses programas.

Porém, mesmo que a formação aconteça de forma a integrar os diversos tipos de saber (docentes / acadêmicos), é importante lembrar que deve existir algo que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo, que vai conduzir as práticas cotidianas do professor ao caminho do sucesso escolar, que é a vontade de fazer. Cabe a cada professor e a cada realidade escolar ter o cuidado de discernir sobre as práticas (inovadoras ou não) que podem caminhar para os bons resultados com os seus alunos. Esse cuidado não é nenhum saber, nenhuma competência, mas uma virtude.

2.4 Formação continuada: desafios e perspectivas

Muito se tem escrito e falado sobre a necessidade da formação continuada de professores para a construção de uma escola de qualidade, entretanto ainda há muitos equívocos por parte dos profissionais da educação em conceituá-la, desenvolvê-la, compartilhá-la. Isso ocorre talvez devido à falta de informação e/ou ausência de interesse em compreendê-la como fator determinante para prática em sala de aula.

Considerando esses aspectos, Pereira (2009)⁵ enfatiza que a formação continuada que conhecemos, na maioria das vezes, ocorre em ações isoladas,

⁴Adriana Vieira, uma das responsáveis pela elaboração do capítulo sobre *Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura* no material do Pró-letramento produzido pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

⁵Júlio Emílio Diniz-Pereira é professor do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG e membro-fundador do Núcleo de Pesquisa sobre a Profissão Docente (PRODOC).

pontuais e de caráter eventual, predominando uma visão em que se privilegia a oferta de curta duração – atualização, aperfeiçoamento, pós-graduação, nas quais os temas e conteúdos ali tratados não refletem as necessidades formativas dos docentes.

Contrapondo a essa visão, evidencia ainda Pereira (2009), que hoje se discute a ideia de ‘desenvolvimento profissional’ como uma concepção de formação não dissociada do próprio trabalho docente. Dessa forma, concebe-se à escola a ideia de um projeto permanentemente em construção e os sujeitos que dele participam se formam coletivamente nesse processo; o que ressalta o princípio de que a instituição escolar é antes, um espaço de construção coletiva de saberes e práticas.

Outro ponto que precisa ser levantado é a questão referente à experiência vivida, em que segundo Canário (2009) *apud* Lelis (2009, p.3) continua a representar o principal referencial no que diz respeito à problemática da formação de professores. Sobre isso, o autor argumenta, subjazendo duas teses: a primeira, de que os professores aprendem suas profissões nas escolas e a segunda, decorrente da primeira, é a de que o mais importante na formação é saber aprender com a experiência.

O que nos remete a uma compreensão tradicional de que a formação se dá em etapas, primeiramente inicial e depois contínua, na tentativa de preencher as lacunas da formação inicial por meio de um conjunto de conhecimentos acadêmicos; quando na realidade, a formação caracteriza-se pelas ações desenvolvidas pelo professor e pelas condições sociais e organizacionais em que o trabalho pedagógico é exercido. Nesse sentido, de acordo com (Lelis, 2009, p.3),

a formação, cada vez mais, deixa de ser pensada como um somatório de conhecimentos, competências e habilidades trabalhados em espaços formais ou como capacitação individual e orienta-se para a formação de equipes de trabalho que se atualizam em exercício.

Então, subentende-se que a formação deve abranger todos os envolvidos na tarefa de ensinar, uma vez que essa harmonização será o elo de confiança, de partilha e interação entre os profissionais da educação que sentem a necessidade de uma práxis pedagógica de qualidade. Daí a importância do fortalecimento de programas de formação para esse fim que irão introduzir o professor na tarefa de

ensinar; porém, como menciona Dixon (2009) esses programas são apenas um passo, devendo o educador, em seguida, ser capaz de aprender a partir de suas próprias lições, que deverá ser constante em sua vida.

É por meio de programas que os professores poderão se encontrar, enquanto educadores, e como agentes compromissados com o saber sistematizado, proporcionando ao professor momentos de discussões de cunho profissional com seus pares para trocarem experiências e aprenderem uns com os outros. Assim, como salienta Dixon (2009), esses professores sentem-se estimulados a buscar respostas que dificilmente alcançariam por si mesmos.

A formação continuada, no olhar de Cardoso (2009) apud Barros (2009, p. 4), obedece a um percurso de aprendizado contínuo, em que deve atualizar e orientar o professor sobre as mudanças na educação, sem desvalorizar a sua prática, mas prepará-lo para acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade e no campo educacional. Dessa forma, “muito mais do que compensar falhas de uma formação inicial deficitária, a formação continuada deve direcionar a prática do professor para os novos programas e modelos que governo e sociedade propõem para a escola”. (BUENO, 2009, p.4)

Para que isso ocorra, é preciso que haja uma relação de reciprocidade entre teoria e prática, em que possibilite ao professor desenvolver sua prática fundada nas perspectivas voltadas para a realidade do aluno; é permitir uma aproximação do saber com o saber-fazer. Sobre essa questão, Barros (2009) diz que o ideal é que a formação continuada parta das experiências dos professores em sala de aula e depois siga para uma discussão mais produtiva, com o recebimento de uma base teórica voltada para a proposta de formação.

Vale ressaltar, que “a teoria é explicativa, não prescritiva. E o acúmulo de teorias não responde de imediato às dúvidas se o professor não parar para refletir, discutir, trocar ideias e experimentar diferentes caminhos” (BUENO, 2009, p. 4). Assim, a partir do momento que se tem esse embasamento teórico, as discussões permitem que o professor consiga obter resultados positivos; a prática docente se aprimora, fica mais segura para defender seu trabalho diante de diferentes situações que poderão surgir no dia-a-dia, do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, para se obter uma formação continuada de qualidade, esta deve ser ininterrupta, uma vez que requer de todos os envolvidos tempo e,

principalmente, motivação. Entretanto, muitos fatores adversos contribuem negativamente para os professores não se dedicarem satisfatoriamente; mas em meio a tantas adversidades, há aqueles educadores que têm o desejo de desenvolvimento profissional e buscam alternativas em outros meios de formação, pois “a formação continuada não precisa se limitar a um formato exclusivo. Pode-se construir uma diversidade de modelos e de projetos. O fundamental é que ela se estenda ao longo de toda a vida profissional”. (BUENO, 2009, p. 5).

Dessa forma, a formação continuada é responsável pelo aperfeiçoamento dos conhecimentos profissionais e pelo desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo. Para tanto, se faz necessário que todos os profissionais da educação permaneçam envolvidos por esse processo formativo, juntamente com as perspectivas das ações alcançadas pelo MEC, na articulação com diferentes políticas educacionais.

2.5 A rede nacional de formação continuada: formação abrangente

Para melhor compreensão do Programa de Formação Continuada, objeto de nossa pesquisa, se faz necessário analisar as principais iniciativas criadas para o melhor desenvolvimento do professor em sua práxis escolar. Partindo dessa visão, não se pode discorrer sobre esse processo sem considerar o pilar principal que hoje norteia a formação docente, isto é, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

De acordo com Souza (2009), criada há cinco (05) anos pelo MEC, esta Rede integra Centros de Pesquisa de Universidades brasileiras, tem a finalidade de garantir ao professor o direito à formação, não apenas como forma de qualificá-lo para um determinado contexto, mas o de aplicar novos meios na busca de melhorar a atuação docente em suas práticas sociais, visto que é o direito do profissional da educação e parte constitutiva da formação profissional.

Atualmente, a rede é constituída por dezenove (19) centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, em universidades públicas e privadas de várias regiões do Brasil, responsáveis por atuar em conjunto com os sistemas estaduais e municipais de ensino.

O objetivo do MEC, ainda de acordo com Souza (2009), é integrar, em torno das áreas de atuação (Alfabetização e Linguagem; Educação Matemática e Científica; Ensino de Ciências Humanas e Sociais; Artes e Educação Física e Gestão e Avaliação da Educação), as instituições responsáveis por formar professores, de modo a regularizar a formação continuada no país. Assim, na área de Alfabetização e Linguagem, até o ano de 2009⁶ eram cinco (05) os Centros responsáveis pelos cursos de formação continuada: o Ceale, vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); o Cefortec, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); o CEEL, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); o Cefiel, da Universidade de Campinas (Unicamp) e o CFORM, da Universidade de Brasília (Unb).

Para tanto, a Rede contou e ainda conta com o apoio de ações articuladas, dentre as quais se destaca o PAR (Plano de Ações Articuladas), que atua desde 2007. Para a elaboração do PAR, segundo Soares (2009), secretários de educação de cada município reúnem-se com os diretores de escolas locais, professores, coordenadores pedagógicos e outras pessoas envolvidas com as questões educacionais, com o intuito de definir as ações em prol da melhoria do ensino; as reivindicações podem ser referentes à estrutura física e pedagógica das escolas, à gestão financeira dos sistemas de ensino, ao aperfeiçoamento da equipe, ou ainda à orientação sobre os programas de avaliação realizados pelas instituições.

O Plano de Ações Articuladas integra o Sistema Nacional de Formação de Professores e tem como objetivo principal “unir o que já existe na área de formação e aquilo que vier a ser criado, para que seja alcançada uma visão sistêmica, integrada e articulada das ações educacionais” (SOARES, 2009, p.6).

Desse modo, uma das principais solicitações feitas através do PAR tem sido a formação continuada de professores, na qual uma equipe no MEC é responsável por verificar os Planos dos municípios que se enquadram em algum programa que o Ministério já possui e que cubra a demanda. Os cursos oferecidos pelos Centros

⁶A partir de 2010, o MEC considerando o avanço e concretização da REDE, chamou outras universidades que já tiveram a experiência de trabalhar nessa REDE com os grandes Centros de Formação, para a partir então encaminharem seus projetos de adesão para assumirem a formação em seus estados. Um exemplo é a Universidade federal do Amapá, UNIFAP, que atuava como “braço” da UFMG que contava com formadores e coordenadores dessa universidade, formando 2.226 professores no período de 2007-2009 e que assumiu a Formação dos tutores que atuarão na formação de 796 professores do estado e municípios no Amapá, Coordenação da Professora Adelma Barros.

envolvidos na Rede Nacional de Formação Continuada são aproveitados e alguns programas já existentes precisam ser adaptados para cada realidade, como o Pró-infantil; Pró-Letramento e o Gestar.

Vale ressaltar ainda, de acordo com Moraes (2009), que os maiores colaboradores do MEC com formação continuada são os Centros de pesquisa, como o Ceale (UFMG) e CEEL (UFPE), em diversas universidades do país. Eles são responsáveis pela coordenação geral dos cursos e pela elaboração do material didático e das propostas pedagógicas.

Para a realização dessa formação, a maioria dos Centros tem utilizado materiais produzidos a partir de 2003; no Ceale, as coleções Alfabetização e Letramento e Instrumentos da Alfabetização estão disponibilizadas para as demandas do PAR. Esses materiais utilizados contribuem de forma positiva para o processo de ensino-aprendizagem, em que o professor relaciona os conteúdos teóricos abordados nos cadernos às necessidades práticas da sala de aula, como afirma Costa (2009, p.6):

É importante que os professores entendam que não se trata de transpor para a sua turma exatamente as atividades propostas nos Cadernos, mas, sim, de compreender o procedimento pedagógico, para que, a partir disso, eles possam elaborar suas atividades de acordo com os patamares de conhecimento em que se encontrem seus alunos.

Verifica-se, portanto, que a rede busca operar a partir de uma organização ramificada, e, desse modo, distribuir as tarefas e esforços relativos à formação de professores entre os gestores, as instituições públicas e os centros de produção de conhecimento de várias regiões do Brasil. Tem-se, a partir disso, uma ação educacional consistente que busca propiciar condições adequadas de formação aos professores, em parcerias que integram todas as regiões brasileiras; o que mostra a preocupação, o compromisso com a educação, que já vinha sendo despertado há muitos anos e que hoje apresenta uma consistência maior, apesar de ainda não estar em seu ápice, mas que caminha para um sistema educacional de qualidade.

Prova dessa ação, é o Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), fundado em 1990 pela professora da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, Magda Becker Soares, que sempre atuou na área de formação de professores. Com a ação educacional junto à Rede de Formação Continuada. O Ceale pode ampliar o

trabalho que já vinha desempenhando há 14 anos, tendo entre 2005 e 2009, formado cerca de 37 mil professores nos cinco estados em que tem atuado pelo Pró-Letramento – Ceará, Paraíba, Roraima, Amapá e Minas Gerais.

Com base nesses dados, pode-se verificar que por meio de termos de cooperação com outras universidades públicas, o Ceale tem atuado em várias regiões do país, da qual se inclui o norte do Brasil.

Assim, voltando os olhos para o estado do Amapá, espaço dessa pesquisa, mediante um Termo de Cooperação Técnico-Científico, em 2006, foi firmada uma parceria entre a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e a UNIFAP (Universidade Federal do Amapá) que permitiu a utilização dos materiais do Ceale no município de Laranjal do Jari (AP) e Macapá. Adelma Barros- Mendes, professora da UNIFAP e coordenadora dos cursos de formação ofertados a partir da parceria entre as universidades mineira e amapaense, diz que,

apesar das dificuldades, os professores têm-se identificado muito com a dinâmica dos cursos “que se apresenta com um trabalho de formação diferente dos que os professores já receberam, já que “A troca de experiências é constante” (Depoimento ao Jornal do CEALE-BARROS-MENDES, 2009, p.9).

O resultado de todo esse investimento, faz com que haja cada vez mais expansões de centros voltados para a formação docente. Sobre essa questão, vale ressaltar que antes da criação da Rede Nacional de Centros de Formação Continuada, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) abrigava apenas o Nutead (Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta à Distância). Com a nova proposta do MEC, a instituição se candidatou a formar um dos cinco Centros de Alfabetização e Linguagem. Assim, foi criado, em 2004, o Cefortec, Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino. Agora, as duas instituições atuam em conjunto; enquanto o Nutead é responsável por formar professores na graduação e pós-graduação; os cursos do Cefortec têm caráter de extensão.

Portanto, diante dos muitos desafios da educação, os planos e programas criados para fortalecer a formação continuada de professores têm sido um grande avanço para o sistema de ensino público brasileiro. Hoje, por exemplo, com a criação da Rede, muitas pessoas estão aptas a reunir e discutir determinadas questões do ambiente escolar, sem que para isso se tenha uma “autoridade”

específica para cada situação; percebe-se, então, que cada vez mais se torna importante a consolidação de uma formação contínua, proporcionando meios e tempo para que o professor transforme e modifique a sua prática.

Sendo assim, percebe-se que a formação continuada é um fator que em muito contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, ao desenvolver as práticas de letramento, o docente precisa ter uma visão crítica quanto à sua prática, uma vez que o Pró-Letramento ou qualquer outro programa de formação continuada só terá eficácia se, de fato, houver uma preocupação do sistema educacional como um todo e, principalmente por parte do professor, o interesse em propiciar um ensino eficaz e de boa qualidade.

Portanto, se antes, a visão de formação profissional se resumia apenas a uma formação inicial, se devia, principalmente ao período em que se encontravam os professores; entretanto, hoje, com a era moderna e com o advento da tecnologia, não se pode mais admitir que essa formação fique obsoleta, mecânica; está na hora de acordar e perceber que mais do que uma formação profissional o educador está contribuindo tanto para o seu crescimento social, como pessoa e como cidadão, como principalmente, para centenas de crianças que necessitam, desde as séries iniciais, ter esse contato direto com as práticas de letramento.

3 METODOLOGIA

O estudo realizado assume os princípios da abordagem qualitativa de pesquisa que, segundo André (1995), tem suas raízes no final do séc.XIX quando os cientistas começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e

naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.

A abordagem qualitativa surge em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador. Esta abordagem se contrapõe ao exemplo quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas situações, em suas interações e influências recíprocas.

De acordo com André (1995), a pesquisa qualitativa nasce da concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica do conhecimento, que enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos.

Na fenomenologia e conseqüentemente na pesquisa qualitativa, também estão presentes as ideias do interacionismo simbólico (a experiência humana é mediada pela interpretação, a qual não se dá de forma autônoma, mas à medida que o indivíduo interage com o outro), da etnometodologia (não se refere ao método, mas ao campo de investigação) e da etnografia (tentativa de descrição da cultura).

A autora ainda expõe que essa abordagem só ganhou destaque na área educacional no final da década de 60 e tornou-se muito popular nos anos 80. Em decorrência disso, o conceito de pesquisa qualitativa traz no seu bojo questões discursivas que têm resultado em críticas, abrindo um confronto entre pesquisadores pelas contradições, o que leva a crer que não há um conceito definitivo utilizado para o termo qualitativo, acabando este por ser utilizado comumente de forma generalizada, atribuindo a qualitativo, todo e qualquer tipo de estudo, desde que não envolva números, isto é, qualitativo como sinônimo de não-quantitativo.

Dessa forma, lembra que é preciso romper com a visão dicotômica que se tem a respeito dos termos qualitativo-quantitativo e ir além dessa divisão, passando a compreender que ambas precisam ser trabalhadas concomitantemente de forma

interacionista. A respeito disso a autora ressalta: “reservaria os termos qualitativo e quantitativo para diferenciar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica, etc.” (ANDRÉ, 1995, p. 24).

Nesse sentido, vale ressaltar que estão associados à abordagem qualitativa vários tipos de pesquisas, porém é necessário esclarecer que o estudo em questão baseia-se no caráter etnográfico, em virtude dos aspectos presentes no decorrer da pesquisa. É importante frisar, que o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens e significados) de um grupo social, e a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo.

Ainda, conforme André, um trabalho é caracterizado como etnográfico em educação quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Relacionado a isso a autora coloca:

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (p. 28).

Subjacente ao uso dessas técnicas etnográficas existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, fazendo do pesquisador o instrumento principal na coleta e na análise de dados. Além disso, a pesquisa etnográfica dá ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais, preocupa-se também com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca.

Outra característica importante é que a pesquisa etnográfica envolve um trabalho de campo, pois o pesquisador aproxima-se das pessoas, situações, locais eventos, mantendo com eles um contato direto. Com isso, faz-se a descrição e a

indução, com o uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são reconstruídos.

Portanto, pode-se inferir com base nas abordagens teóricas feitas que a pesquisa aqui proposta é qualitativa de base etnográfica, uma vez que se utiliza desses princípios. Para tanto, é necessário abordar alguns aspectos que contribuíram para se lançar mão deste tipo de abordagem.

Dessa forma, pautado na ética, realizou-se inicialmente estudos de bibliografias, documentos e legislações que propiciam ou enfatizam a temática em estudo, na finalidade de se obter informações e conhecimentos para que haja o entrelaçamento com a prática.

Vale ressaltar que, com o propósito de enriquecer a pesquisa de campo, foram escolhidas duas escolas (serão detalhadas mais adiante), em que se primou em focalizar as questões norteadoras de pesquisa no corpo docente das instituições de ensino, em virtude de o estudo estar voltado para a prática de sala de aula.

Nesse sentido, conforme a essência da pesquisa qualitativa de base etnográfica, a coleta de dados deu-se através de questionários e entrevistas destinadas aos professores, além da análise de documentos e observações feitas nos locais de pesquisa. Logo, para a análise dos dados foram feitas as descrições e interpretações das ações e representações dos seus atores sociais no seu fazer pedagógico.

Diante do exposto, percebeu-se que a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência diária. Esse tipo de pesquisa visa a conhecer a escola mais de perto, possibilita identificar o modo de organização do trabalho escolar e compreender o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional, descobrindo assim novos conceitos, novas relações e novas formas de entendimento da realidade.

3.1 Lócus de pesquisa

De acordo com André (2008, p. 29), a pesquisa etnográfica envolve um trabalho de campo, e por ser o caráter de nossa pesquisa, houve a necessidade de um ambiente (local) adequado e pertinente à coleta de dados, fundamental para

sustentar consistentemente nossas discussões apresentadas nesse objeto de estudo e investigação - Pró-letramento. Em função disso, escolhemos duas escolas da rede estadual de ensino, que serão identificadas como **Escola A** e **Escola B**. Ambas inseridas na política de formação continuada.

3.1.1 Caracterização do lócus da pesquisa A.

A **Escola Estadual A** localiza-se na zona periférica de Santana, Município do estado do Amapá, na rodovia Salvador Diniz, nº 1473, distrito do Igarapé da Fortaleza. A mesma não possui prédio próprio para desenvolver o trabalho educacional, mas devido à necessidade de sua existência realiza suas atividades em um prédio alugado. A referida escola é mantida pelo Governo do Estado do Amapá, comportando 08 salas de aula; vale ressaltar que as mesmas foram improvisadas e não possuem as medidas padrões determinadas pelo Governo Federal.

Foi criada pelo decreto de nº 2 142 de 31 de maio de 1996. Possui esse nome em homenagem a uma pessoa muito importante na comunidade e conhecida por seus atos de solidariedade aos demais; pois era parteira da comunidade e permanente missionária da igreja católica, sua morte foi inesperada e precoce.

Nesse período a escola ainda não existia, porém se cogitava a ideia de construir no bairro uma instituição escolar que atendesse as necessidades da demanda com relação ao número de crianças fora da escola. Quando a ideia foi aprovada, chegou-se finalmente ao nome da referida instituição. Foi feita uma eleição na comunidade para escolher o nome da escola, entre outros nomes de pessoas importantes no bairro e por unanimidade o nome dela foi escolhido, devido aos seus atos virtuosos.

Quanto à estrutura física, a escola dispõe de 08 salas de aula, sendo que estão matriculados de 20 a 25 alunos por turma, incluindo também 01 (uma) sala de leitura, 01 (uma) sala que desenvolve o projeto de Ensino Especial, 01 (uma) sala de TV escola. Além dessas salas de aula, possui ainda, 01 (uma) sala que compreende no mesmo espaço direção, supervisão e secretaria escolar e 01(uma) sala para os professores e materiais diversos. A cozinha funciona também em um ambiente

improvisado, e quanto aos banheiros são dois: 01(um) para os alunos e 01(um) para os funcionários.

A escola é mista, a parte que fica embaixo é de alvenaria e a parte de cima é de madeira, é importante ressaltar que a mesma está bastante degradada e em péssimas condições para o funcionamento de uma instituição de ensino, é possível perceber buracos e muitas falhas em suas paredes e pisos. Além disso, não é oferecido um local adequado para as crianças desenvolverem suas atividades físicas e recreativas, ou seja, uma quadra esportiva.

As salas de aula, por sua vez são desproporcionais, sendo que umas têm o tamanho reduzido, enquanto que outras são amplamente espaçosas; além disso, não oferecem as mínimas condições de conforto para o aluno sentir-se à vontade, devido à falta de ventilação e estrutura apropriada.

A escola não dispõe de um espaço adequado para os alunos realizarem o horário destinado ao lanche e intervalo, ou seja, não tem refeitório e em geral o espaço existente fora das salas de aula é insuficiente para a locomoção dos mesmos, os próprios corredores e o pátio são pequenos para circular dentro da escola, o que dificulta a realização de atividades mais atrativas fora da sala de aula.

Apesar de todas essas precárias condições físicas em que se encontra a escola, é importante esclarecer que devido à boa vontade e o compromisso que a equipe gestora e os funcionários em geral têm com a educação, essa instituição apresenta muitas melhorias comparada a anteriores, pois a mesma já passou por várias mudanças e transformações, fez e continua fazendo um excelente trabalho para melhorar cada vez mais essa realidade.

Atualmente a escola possui em seu quadro 38 funcionários distribuídos entre: professores, especialista em educação, agente administrativo, pessoal de apoio, secretária escolar e diretora. Com relação ao corpo docente são 21 professores e vale considerar que estes possuem diferentes tempos de atuação no magistério, e todos com ampla experiência. Para realizar o serviço técnico pedagógico a escola dispõe somente de uma pedagoga para desenvolver essa tarefa e atender os três turnos, porém é importante dizer que a mesma consegue fazer um excelente trabalho. Vale ressaltar que esses funcionários deixam transparecer um ambiente agradável, são pessoas interessadas e os professores são bastante dedicados e preocupados em obter bons resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Funcionam os três turnos e a escola atende ao Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série juntamente com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com uma clientela de aproximadamente 370 alunos, sendo que estes estão distribuídos da seguinte forma: no 1º turno (manhã) estão os alunos de 1ª a 4ª série; no 2º turno (tarde) funciona o 1º ano, 1ª e 2ª série; no 3º turno (noite) atende os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 1ª e 2ª etapa. Vale ressaltar que o nº de alunos matriculados por turma é na faixa de 20 a 25.

3.1.1.1 Justificativa da escolha do lócus – escola A

Para se realizar uma boa pesquisa de campo é necessário antes ter um breve conhecimento do local onde será feita a coleta de dados, visto que para se escolher o lócus de pesquisa, é importante que este tenha alguma relação com a temática de estudo. No entanto, a preferência pela Escola Estadual A, deu-se devido a vários fatores que certamente contribuíram para o estudo em questão.

Nesse sentido, é importante evidenciar os aspectos que despertaram o interesse pela escolha da referida escola. O primeiro deles foi o fato de nessa escola, os professores terem participado do curso de formação continuada Pró-letramento, já que este é um dos pontos essenciais para a realização da pesquisa.

Além disso, é importante frisar que chamou bastante atenção o quantitativo de professores que participaram do referido curso, dando assim melhores possibilidades de realizar com eficiência a coleta de dados. Sendo assim, do total de professores que estão atuando em sala de aula, apenas dois não participaram, isso implica dizer que a maioria dos docentes teve a oportunidade de conhecer a essência do curso e melhorar sua prática pedagógica.

Outro fator foi o fato de a escola obter o 1º lugar no ano de 2009 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) entre as escolas estaduais do município de Santana (AP), uma vez que o curso de formação continuada Pró-letramento também tem a pretensão de melhorar o rendimento escolar das escolas públicas.

As notas obtidas mostram com clareza o progresso da escola nos seguintes anos: Em 2005 (2,4), em 2007 (3,6) e no ano de 2009 (4,6). Esse resultado no ano de 2009 representa um avanço significativo para a escola, pois é o fruto de um bom

trabalho desenvolvido e a satisfação de realização, servindo como incentivo para melhorar cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem.

Além dos aspectos já citados, outros também despertaram a curiosidade para saber como se dá o funcionamento de uma escola que vem apresentando bons resultados, mesmo diante de várias dificuldades enfrentadas, tais como: a estrutura física da mesma que se encontra bastante degradada e em condições precárias de uso; o fato de a escola estar localizada em uma área periférica, atendendo alunos bastante carentes, necessitando realmente de maior atenção; e a questão do prédio ser alugado, dificultando a realização de ampliações e adaptações na estrutura física do mesmo.

Portanto, ao contrário do que se pode imaginar, esses fatores relacionados à estrutura física da escola não impediram a mesma de realizar um bom trabalho com os alunos, fica evidente que o mais importante são os atores sociais que atuam nesse ambiente no seu fazer pedagógico, pois quem dá vida a uma escola e a deixa mais interessante, são realmente os alunos, os professores e funcionários em geral.

Diante disso, pode-se dizer que a escola apresenta um bom rendimento escolar, em virtude do compromisso e seriedade no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que isso é comprovado pelo bom desempenho dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Dessa forma as escolas devem lutar por uma educação de qualidade e se preocupar em satisfazer as reais necessidades do aluno, é o que se percebe nesse contato direto com as pessoas que fazem e completam o quadro da respectiva escola.

3.1.2 Caracterização do lócus da pesquisa B

A **Escola B** situada na avenida Maria Colares, 1905, bairro – Nova Brasília, no município de Santana – AP, não possui prédio próprio e funciona em um prédio alugado da Diocese de Macapá desde 1998. No mesmo terreno estão localizadas a Igreja Católica São João Apóstolo e a escola, que desmembrada em dois pavilhões, comporta 09 salas de aula, sem as medidas padrões determinadas pelo governo federal. Ressaltamos que a escola tem como mantenedor o Governo do Estado.

Para reconhecer o fazer do anexo que já funcionaria com a estrutura de uma escola de porte médio, o governo do Estado, através do decreto nº 068 de 18 de fevereiro de 2000, cria a escola pesquisada a partir de 31 de maio de 1999.

E assim, passa a ministrar o Ensino Fundamental Regular de 1ª a 4ª série e a modalidade Educação de Jovens e Adultos, em turmas da 1ª a 2ª etapas. No final do ano de 2007, após um longo período de paralisação dos professores, houve uma grande evasão escolar, em razão disso a escola buscou orientações junto a secretaria Estadual de Educação (SEED), que através da equipe responsável pelo reordenamento escolar, autorizou a suspensão das matrículas para o EJA.

Com a suspensão desse atendimento, a escola B passou a atender a partir do ano letivo de 2008 somente o Ensino Fundamental regular de 1ª a 4ª série, com um total de 18 turmas distribuídas em 02 turnos. Manhã e tarde, absorvendo uma clientela de 545 alunos, com média de 30 alunos por turma. Vale considerar que neste ano por decisão da comunidade escolar, incluindo representantes da comunidade em geral, as turmas de 1ª e 2ª séries foram atendidas no turno da tarde e as 3ª e 4ª séries no turno da manhã.

Mesmo diante de muitas dificuldades e da relatividade (três no mesmo ano), a escola com o apoio da SEED, proporcionou a formação continuada (linguagem e matemática) para professores, técnicos, pessoal de apoio e, assim amenizou certos problemas.

Quanto a estrutura física, a escola dispõe de nove (09) salas de aulas com capacidade máxima para 25 alunos, sendo que estão matriculados 32 alunos por turma, 01 (uma) sala-ambiente que desenvolve as ações de projeto de leitura e escrita, 01 (uma) sala que acomoda no mesmo espaço, direção e secretaria escolar, 01 (uma) sala com espaço improvisado para o atendimento de professores e coordenação pedagógica.

A cozinha funciona um ambiente improvisado, tendo a sua frente uma área coberta que serve de refeitório para os alunos. Os 06 (seis) banheiros que servem aos alunos e o único que serve aos funcionários estão funcionando em estado precário e não estão adaptados para o uso das pessoas com necessidades especiais. Nesse contexto, grande parte do mobiliário e equipamentos da escola estão danificados e em uso há mais de 08 (oito) anos, o que dificulta – e muito (grifo nosso) o trabalho da escola. Vale destacar que a referida escola dispõe apenas de

dois (02) computadores para todo o trabalho da secretaria, da direção, do serviço técnico e dos docentes.

O corpo docente é composto por 26 educadores, todos habilitados em magistério do 2º grau. Vale considerar que desses 26 profissionais da educação, 20 já concluíram o ensino superior, sendo 16 com habilitação em pedagogia, 01 (um) em letras, 01 (um) em serviço social, 01 (um) em geografia, e 01 (um) em filosofia. Dos 06 (seis) que tem apenas o 2º grau, 03 (três) estão concluindo o ensino superior e 03 (três) já demonstram interesse em melhorar sua formação. Nessa perspectiva é importante destacar que esses profissionais possuem diferentes tempos de atuação no magistério e com larga experiência. Quanto ao corpo técnico pedagógico, o mesmo é representado por uma pedagoga com habilitação em orientação educacional e por uma professora com habilitação em supervisão escolar que desenvolve duas atividades na coordenação pedagógica.

A secretaria escolar possui formação em nível médio básico; dos três agentes administrativos, apenas 01 (um) possui curso superior em filosofia, e o corpo de apoio é composto por 04 (quatro) serventes e 04 (quatro) merendeiras, sendo 03 (três) serventes com o nível médio completo e 01 (um) com o ensino fundamental completo, quanto às merendeiras, 01 (uma) com o nível médio completo e 03 (três) com ensino fundamental completo e todos capacitados pelo mantenedor.

A direção da escola é constituída por um diretor com habilitação em licenciatura em pedagogia. O modelo de gestão adotado pela escola é a gestão participativa, onde os encaminhamentos são discutidos e avaliados, e as decisões são tomadas em comum acordo com representantes da comunidade escolar oportunizando-se o diálogo, de forma a favorecer a descentralização das ações na escola. No que se refere ao atendimento da demanda, a escola realiza a chamada escolar que é feita em consonância com todas as escolas de forma a levantar o número de crianças jovens e adultos que estão fora da escola.

Outro ponto a ser tratado diz respeito ao tempo de funcionamento da escola que é de apenas 10 (dez) anos; mesmo assim, durante um ano de existência, ou seja, mostra que, mesmo diante dos entraves burocráticos e administrativos, a escola se empenhou em oferecer uma educação à altura da necessidade social dos alunos. E como reconhecimento por esse compromisso a escola se estabeleceu; atualmente a instituição já possui (conforme a descrição da escola) um quadro de

profissionais experientes e qualificados em suas especificidades o que são essenciais para que uma escola possa funcionar a contento da sociedade.

Apesar de todo um planejamento e propostas que são feitos na escola, todavia a estrutura física-espço não oportuniza, assim como impede que muitas ações e/ou projetos se realizem na escola. Esse fator interfere justamente no ensino, pois o espaço das salas é 4x4, não permitindo que o professor desenvolva suas atividades em sala de aula; conforme o histórico da escola são 30 alunos em cada sala. Como se vê, não há espaço onde possa verdadeiramente funcionar como escola; o ambiente além de pequeno é muito quente (sobretudo) à tarde.

3.1.2.1 Justificativa da escolha do lócus – escola B

Assim, tendo em vista os elementos evidenciados, a escolha da escola acima citada, obteve nossa preferência para a coleta de dados de nossa pesquisa, em razão de alguns fatores fundamentais que nos traçam um quadro da real situação escolar dos alunos, assim como analisar a qualidade do ensino-aprendizagem oferecido nesse educandário; de maneira que tenhamos uma visualização concreta dos elementos (orientações que norteiam a política de formação continuada de professores), e ao mesmo tempo, enxergar na prática docente mecanismos que o pró-letramento lhes ofereceu para um melhor ensino em sala de aula.

Desse modo, elencamos alguns fatores que julgamos necessários para esse diagnóstico. Dentre eles estão: a localização geográfica estratégica da escola que atende a crianças (na sua maioria) carentes, o tempo de funcionamento, a estrutura-física e espaço limitados, a qualificação e o quantitativo dos profissionais que atuam no educandário e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Diante dessa realidade, a escola ciente da função social, tem clareza do desempenho de sua missão que é “oportunizar uma ação educativa que valoriza a formação da pessoa para a atual como cidadão no mundo que o cerca”.

Nessa perspectiva, tem buscado apropriar-se de alguns Programas do Governo Federal como o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE e do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, Programa Nacional do Livro Didático – PNLD dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada (graduação dos professores e pró-letramento) e, recentemente do Programa Mais

Educação para juntos com uma proposta pedagógica embasada na Pedagogia Libertadora e na concepção crítico-social dos conteúdos, constituída por representantes da comunidade escolar e da comunidade local, a fim de encontrar meios para amenizar, superar os desafios, cumprir metas e principalmente alcançar seus objetivos escolares.

A escola desenvolve várias atividades voltadas ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos educandos, contando sempre com a parceria da comunidade escolar. Essas atividades estão fundamentadas nos projetos e eventos que proporcionam a interação entre alunos, funcionários, pais e comunidade. Dessa forma podemos destacar os projetos: Amantes da Leitura (destaque para a semana temática de leitura) Coral escolar sementinha, Família Nota dez; folclore: arte e cultura e em fase de elaboração o Projeto Meio Ambiente Feliz, que envolverá uma ação de Jardinagem na escola, Aulas-passeio.

Outra razão de a termos escolhida, relaciona-se ao Índice de Desenvolvimento de Educação Básica – IDEB, em que a escola conseguiu atingir um bom índice, apesar das deficiências estrutural da escola e a maneira (condições) em que foi estabelecida, bem como em comparação as outras escolas que já estão bem mais e melhor estruturadas e aparelhadas no âmbito educacional.

Em face do que foi abordado e comentado sobre a escolha da escola, vale ressaltar que, em que pese a todos os percalços, pretendemos traçar uma imagem da educação que o estado oferece aos santanenses, o empenho dos professores em equacionar esses entraves políticos, mas também evidenciar que o compromisso, principalmente, dos docentes é grande para amenizar o desequilíbrio de ensino- aprendizagem entre as escolas públicas e as particulares, e tentar inserir o aluno nas práticas sociais de leitura e escrita, a fim de participe de maneira concreta e exerça seu direito de não somente conhecer os vários eventos linguísticos que ocorrem na sociedade, mas também compreender de forma crítica o mundo que o cerca.

3.2 Sujeitos de pesquisa

Para a descrição dessa etapa foi aplicado um questionário sócio-cultural ao professor, do qual se pôde verificar e conhecer um pouco sobre os pontos principais que norteiam a formação dos sujeitos pesquisados e que serviram de base para o nosso objeto de pesquisa.

Dentre as perguntas efetuadas, pôde-se elencar: a qualificação profissional, o tempo de formação, o número de horas-aulas em cada instituição, o que fazem, com quais turmas trabalham.

Entretanto, a priori, é preciso evidenciar que o número de professores das duas escolas chegou a um total de 10 (dez), sendo que 05 (cinco) são da escola A e 05 (cinco) da escola B.

3.2.1 Perfil dos sujeitos.

No que se refere a este aspecto, pode-se inferir que o tempo de formação da maioria dos docentes é um fator que se destaca e chama bastante a atenção, sendo superior a dez anos; sobre essa questão, enumera-se o tempo de formação pela ordem decrescente: 20 anos, 19 anos, 18 anos, e 07 anos, desde o magistério à graduação e especialização. Destes, 02 trabalham em sala de aula com a 1ª e 2ª séries; 02 na TV Escola (com todas as turmas) e 01 na sala de leitura (com todas as turmas), com uma carga horária de 40 horas semanais. Em relação ao tempo de atuação na área docente, tem-se: 24 anos, 19 anos, 17 anos, 16 anos e 04 meses e 16 anos.

Dessa forma, dos sujeitos pesquisados é possível dizer que todos trabalham somente na área ligada à docência e a maioria realiza constantemente cursos profissionalizantes.

Assim, considerando a ferramenta utilizada e os dados obtidos, foi possível verificar que a Escola A conta com profissionais capacitados e que demonstram interesse em fazer cursos para aperfeiçoar sua prática docente. Nesse sentido, dos 05 (cinco) professores da respectiva escola, 03 (três) possuem graduação e 02 (dois) são graduados com especialização; 04 (quatro) pertencem ao quadro estadual, exclusivamente, e 01 (um) ao quadro estadual e municipal.

A Escola B, também apresenta uma boa qualificação profissional, em que dos sujeitos pesquisados, todos costumam fazer cursos constantemente. Desse modo,

três professores possuem, além do magistério, graduação; em relação ao tempo de formação, uma professora possui 25 anos, e duas 15 anos, o que corresponde também ao tempo de atuação na área docente.

No que diz respeito às turmas com que trabalham atualmente, duas trabalham com a 4ª série, e uma com a 1ª série, em regime de dedicação exclusiva. E também, as três professoras pertencem ao quadro estadual de educação, não possuindo nenhum vínculo empregatício com outras instituições de ensino e atuando apenas na área relacionada à docência.

Então, nota-se que, o perfil dos sujeitos corresponde ao objetivo desta pesquisa, uma vez que os educadores demonstram interesse na busca de novos conhecimentos, não importando o tempo de atuação docente, mas tendo a sensibilidade de perceber o quanto se torna necessária a pretensão de querer propiciar um ensino de qualidade.

3.3 Ferramentas de pesquisa

Para a obtenção da coleta de dados, foram utilizados como ferramentas de pesquisa: questionários, entrevistas, documentos e informativos. Elaboramos 02 (dois) modelos/tipos de questionários; um destinado aos docentes cujo teor das questões era ligado ao que o Programa de Formação Continuada Pró-Letramento (Linguagem e Alfabetização), significou para sua formação e para sua prática de sala de aula. O questionário fora composto por 15 (quinze) perguntas que nortearam o nosso objeto de pesquisa. O outro questionário procurou averiguar e abordar o aspecto sócio-cultural do docente, a fim de que observássemos a formação do educador e o tempo efetivo de trabalho na Educação; para isso, selecionamos 11 (onze) indagações nesse sentido.

Para isso, estivemos face a face com os professores na entrevista, se configurando o aspecto de entrevista semi-estruturada; de modo que verificássemos as condições das aulas e os ambientes em que os professores desenvolvem suas atividades, para que avaliássemos se o docente consegue engajar a realidade social do aluno às suas realidades funcionais.

Outro elemento de pesquisa utilizado foram as documentações (históricos das escolas) em que visualizamos o tempo de funcionamento, os espaços físico-

estruturais, como as escolas estão organizadas e a qualificação do corpo técnico profissional das escolas; e assim, entender o funcionamento das atividades docentes.

Também lançamos mão nessa pesquisa dos informativos das escolas, em que se observa o desempenho das instituições de ensino nas várias formas de avaliações que o sistema educacional possui para medir a qualidade do Ensino no Brasil, como o IDEB e a Provinha Brasil; esses índices são essenciais para se identificar onde e como se deve aplicar mais recursos financeiros, bem como capacitar os profissionais, a fim de que se consiga estabelecer no país uma Educação para a vida, inclusiva socialmente. Ressalta-se que todas as ferramentas citadas foram aplicadas nos dois lócus de pesquisa: a Escola A e a Escola B.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Na descrição dos dados serão apresentados os índices referentes a oito (08) professores que participaram efetivamente da pesquisa, visto que dos dez (10) pré-selecionados por terem participado da formação continuada do Pró-letramento (cinco de cada escola), dois (02) da escola B optaram por não fazer parte da pesquisa. Para melhor trabalhar as análises dos dados as organizamos em dois momentos: no 1º momento descrevemos em quadro cada resposta dos professores; no 2º momento passamos a interpretar esses dados colocando-os em gráfico e analisamos criticamente os pontos positivos e negativos, incluindo o item não respondeu.

4.1 Descrição dos dados

Mapeamos as informações obtidas na coleta de dados nas escolas, de maneira que visualizemos como o curso de formação continuada Pró-Letramento (linguagem e alfabetização) repercutiu ou que mudanças (melhorias) houve na prática do professor em sala de aula. Além disso, mostrar ainda os benefícios entendidos como concretizados aos alunos, as variedades de orientações repassadas ao docente e a avaliação que cada um faz, com base no conteúdo e a forma como o curso foi ministrado.

São indicados P₁ (Pergunta nº1), A1 (professor 1 da escola A), B1 (professor 1 da escola B) e, assim, sucessivamente, estando abaixo das perguntas, as respostas dos respectivos professores.

ESCOLA - A

P₁: Partilha de experiências.				
A1	A2	A3	A4	A5
-Relatos de experiências;	-Exposição oral;	-Relato de experiências na escola.	-Experiências do cotidiano escolar;	-Através de relatos.
-Trocando ideias;	-Relatando experiências.	-	-Sugestões para o fazer-pedagógico;	-
-Partilhando o trabalho.	-	-	-Diferenças na escrita alfabética.	-

P₂: Aspecto mais interessante no curso.				
A1	A2	A3	A4	A5
-A visita à biblioteca da	-A troca de experiências.	-A visita à biblioteca da	-Estudo da linguagem.	-Avaliação diagnóstica

Unifap.		Unifap.		
---------	--	---------	--	--

P₃: Mudanças na prática docente.

A1	A2	A3	A4	A5
-Atenta a aprendizagem do aluno	-O método de avaliação.	-Atenta às dificuldades do aluno.	-Na forma de trabalhar;	-Ênfase na alfabetização;
-	-	-	-Rever a prática;	-Ênfase no letramento.
-	-	-	-Buscar soluções;	-
-	-	-	-Melhorar as fases da aprendizagem.	-

P₄: Quanto aos subsídios e novos horizontes.

A1	A2	A3	A4	A5
-Compreensão dos níveis de leitura;	-Referência ao avaliar.	-Compreensão dos níveis de leitura;	-Compreensão da escrita;	-Novas metodologias;
-Compreensão dos níveis da escrita;	-	-Compreensão dos níveis da escrita;	-Sistema de escrita;	-Importância da metodologia já utilizada.
-Vencer as dificuldades	-	-	-Leitura	-
-	-	-	-Produção de texto;	-
-	-	-	-Desenvolvimento da oralidade.	-

P₅: Quanto à descrição do curso.

A1	A2	A3	A4	A5
-Excelente;	-Desperta o professor;	-Excelente;	-Ampliação na alfabetização;	-Visa à melhoria da aprendizagem;
-Trabalha as fases da alfabetização;	-Apresenta questões de avaliação;	-Esclarece as fases da alfabetização;	Sistematização das capacidades da criança;	-Melhoria da leitura;
-Auxilia o professor.	-Planejamento	-Facilitador da prática docente	-	-Melhoria da escrita.
-	-Lúdico	-	-	-
-	-Projetos e jogos;	-	-	-
-	-Trabalho com o livro didático.	-	-	-

P₆: Principais estratégias na prática de ensino.

A1	A2	A3	A4	A5
-Músicas;	Não respondeu	-Jogos;	-Compreensão no desempenho do aluno;	-Leituras diversificadas;
-Jogos;		-Brincadeiras	-Investigar as experiências das	-Produção textual com a

			crianças;	participação dos alunos.
-Teatros.		-Músicas	-Observação das crianças;	-
-	-	-	-Sondagem no processo de aprendizagem.	-

P7: O sentido de contribuição do programa.				
A1	A2	A3	A4	A5
-Perspectiva diferenciada da sala de aula;	-No avaliar.	-Perspectiva diferenciada da sala de aula.	-Na convivência social;	-Na forma de trabalhar;
-A respeito da aprendizagem.	-	-	-Na variedade linguística;	-Novas metodologias.
-	-	-	-Falar adequadamente;	-
-	-	-	-Expor opinião com clareza;	-
-	-	-	-Valorizar a utilidade da linguagem.	-

P8: Quanto ao facilitação/ganho no ensino/aprendizagem da língua materna.				
A1	A2	A3	A4	A5
- maior entendimento sobre a língua materna;	Não respondeu	-Maior compreensão sobre a língua	- O valor da utilização do modo de falar;	-Sinto-me mais segura na minha prática.
- melhor desenvolvimento	-	-	- Interação da capacidade lingüística.	-

P9: Pontos fundamentais para melhor didatização.				
A1	A2	A3	A4	A5
- Organização da escrita em níveis de aprendizagem	- Avaliação	- Organização da escrita em níveis de aprendizagem	-O desenvolvimento da oralidade;	- Valorizar a língua materna;
- Proposta de atividades	- Diagnóstico	- Proposta de atividades	- Compreensão de escutar com atenção;	- Respeitar o modo de falar de cada um;
- Importância dos jogos	- Livro didático	- Importância dos jogos	- Empregar a linguagem adequada em diferentes situações.	- Proporcionar situações de importância da língua falada.

P10: As dificuldades para efetivar os novos conhecimentos.				
A1	A2	A3	A4	A5
- Ausência de material	- Tempo	- Falta de material	-Compreensão da leitura e escrita;	Não respondeu

-	- Financeiro	-	- Organização de idéias e pensamentos;	-
-	-	-	- Variação linguística ao gênero textual;	-
-	-	-	-Desenvolvimento de domínio de revisão.	-

P₁₁: Quanto à reação dos alunos diante das novas metodologias.

A1	A2	A3	A4	A5
- mais vontade de participar	- Houve mais interesse	- Mais atentos	- Passaram a compreender as diferenças entre as capacidades de desenvolver a fala;	- Interesse
- realizar as atividades	-	- Participativos	-	-

P₁₂: Quanto à contribuição do Pró-letramento para a leitura e escrita.

A1	A2	A3	A4	A5
- compreensão das dificuldades	Não respondeu	-Entendimento de como as dificuldades se apresentam	- Que a leitura e a escrita não sejam atividades secundárias;	- Dos alunos conhecerem todos os tipos de letra;
-	-	-	- diversidades de produzir seu próprio texto.	- Ler;
-	-	-	-	-Identificar diversos gêneros textuais.

P₁₃: Em relação a atender às necessidades para a aprendizagem do aluno.

A1	A2	A3	A4	A5
- Enfoca as fases de desenvolvimento da linguística	- Há um acompanhamento individual	-Trabalha as fases de desenvolvimento da linguística	- Auxiliam na seleção e na elaboração de atividades	Não respondeu
-	- Tem barreiras no apoio (escola)	-	-Domínio progressivo da linguagem	-

P₁₄: Quanto ao fornecimento de subsídios práticos para o efetivo trabalho.

A1	A2	A3	A4	A5
- perceber que as dificuldades dos alunos são pontuais	Não respondeu	- perceber as dificuldades dos alunos e ajudá-los a vencê-las	- Capacidade de desenvolver a linguagem	- Poderia ter sido melhor

P₁₅: Em relação às facilidades de alfabetização a partir do programa.

A1	A2	A3	A4	A5
- Passei a estar mais atenta.	- Houve um diagnóstico para	- Passei a dar mais atenção às	- Identificação das relações entre	- Melhorar o processo de

	ser trabalhado esse aluno.	necessidades de meu aluno.	letras e sons;	alfabetização e letramento.
-	-	-	- Identificação de unidades fonológicas.	-

ESCOLA - B

P₁: Partilha de experiências.				
B1	B2	B3	B4	B5
-Socializando experiências;	-Troca de experiências	-Relatos de vivências;	Não respondeu	Não respondeu
Conhecimentos advindos do tempo de trabalho.	-	-Exemplos de jogos;	Não respondeu	Não respondeu
-	-	-Brincadeiras.	-	-

P₂: Aspecto mais interessante no curso.				
B1	B2	B3	B4	B5
-Troca de experiências	-Interação de experiências	-Preocupação nos procedimento de leitura e escrita;	Não respondeu	Não respondeu
-Maneira de comunicação;	-	-Aliar a alfabetização às práticas de leitura e produção de textos no início do ensino fundamental.	Não respondeu	Não respondeu
-Elaboração das atividades.	-	-	-	-

P₃: Mudanças na prática docente.				
B1	B2	B3	B4	B5
-Aplicação de alguns conteúdos.	-Intensificou algumas metodologias que já utilizavam	-Aulas mais dinâmicas;	Não respondeu	Não respondeu
-	-Acréscitou outras que adquirira no curso.	Interdisciplinaridade;	-	-
-	-	-Leituras diversas.	-	-

P₄: Quanto aos subsídios e novos horizontes.				
B1	B2	B3	B4	B5
-Proporcionou mais confiança, habilidade e desafios.	-Matrizes de referências;	-A cultura popular;	Não respondeu	Não respondeu
-	-Descrição das competências;	-As rimas	-	-

-	-Habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série	Manifestações lúdico-sonoras	-	-
---	---	------------------------------	---	---

P₅: Quanto a descrição do curso.

B1	B2	B3	B4	B5
-É muito bom;	-É um instrumento de reflexão;	-Curso riquíssimo com material para estudo;	Não respondeu	Não respondeu
-Relembra e ensina novas estratégias;	-Facilitador do processo de letramento e alfabetização.	Aprofundamento de conhecimentos;	-	-
-Mais confiança no momento de aplica-las.	-	-Referência a concepções e capacidades essenciais à alfabetização;	-	-
-	-	-Orienta a distribuição de capacidades ao longo do tempo escolar;	-	-
-	-	-Seleção de procedimentos.	-	-

P₆: Principais estratégias na prática de ensino.

B1	B2	B3	B4	B5
-Tipologias textuais;	-A escolha de gêneros textuais.	-Gêneros textuais da modalidade escrita e falada: bilhete, poema, piada.	Não respondeu	Não respondeu
-Gêneros textuais: funcionamento e especificidades.	-	-	-	-

P₇: O sentido de contribuição do programa.

B1	B2	B3	B4	B5
-Numa melhor expressividade;	Redimensionar os conceitos sobre a aquisição de conhecimentos;	-Identificar as diferenças entre Alfabetização e Letramento.	Não respondeu	Não respondeu
-Dar mais atenção aos problemas de aprendizagem.	-Compreender o nível de aprendizagem do aluno;	-	-	-
-	-Relacionar atividades com a vivência do aluno.	-	-	-

P₈: Quanto ao facilitamento/ganho no ensino/aprendizagem da língua materna.

B1	B2	B3	B4	B5
----	----	----	----	----

Aperfeiçoamento	-Os resultados na aprendizagem dos alunos	-Uma aula prazerosa;	Não respondeu	Não respondeu
-Nova didática.	-	-O planejamento das atividades para as aulas.	-	-

P₉: Pontos fundamentais para melhor didatização.

B1	B2	B3	B4	B5
Compreensão;	-Troca de experiências;	-Leitura de textos variados;	Não respondeu	Não respondeu
-Habilidade;	-As discussões levantadas;	-Exemplos de atividades adequadas ao aprendizado;	-	-
Desenvolvimento	-As sugestões.	-Não há limite para a aprendizagem	-	-

P₁₀: As dificuldades para efetivar os novos conhecimentos.

B1	B2	B3	B4	B5
-A falta de colaboração de alguns alunos.	-A falta de rotina.	-Analisar os significados dos processos de: avaliações, diagnóstico e acompanhamento na alfabetização;	Não respondeu	Não respondeu
-	-	-Quantidade de alunos;	-	-
-	-	-Espaço físico reduzido.	-	-

P₁₁: Quanto à reação dos alunos diante das novas metodologias.

B1	B2	B3	B4	B5
-Mais interesse da maioria.	-Não houve rejeição.	-Ficaram mais alegres;	Não respondeu	Não respondeu
-	-	-Houve interesse na leitura;	-	-
-	-	-Gostam de escrever bilhetes;	-	-
-	-	-Participam mais das aulas	-	-

P₁₂: Quanto à contribuição do Pró-letramento para a leitura e escrita.

B1	B2	B3	B4	B5
-Na didática;	-Na escolha de gêneros textuais e estratégias.	-Oportuniza desde cedo o contato com a leitura e escrita como práticas sociais.	Não respondeu	Não respondeu

-Ampliou conhecimentos.	-	-	-	-
-------------------------	---	---	---	---

P₁₃: Em relação a atender às necessidades para a aprendizagem do aluno.

B1	B2	B3	B4	B5
-Tem uma nova abordagem metodológica;	-Desenvolve competências e habilidades necessárias ao processo.	-Pois que no processo de alfabetização, a criança deve ler e escrever.	Não respondeu	Não respondeu
-Promove novas descobertas.	-	-	-	-

P₁₄: Quanto ao fornecimento de subsídios práticos para o efetivo trabalho.

B1	B2	B3	B4	B5
-Com certeza.	-Certamente	-A partir de experiências;	Não respondeu	Não respondeu
-	-	-Sugestões: uso da biblioteca, sala de leitura, leitura de contos, uso do dicionário, a hora do conto.	-	-

P₁₅: Em relação às facilidades de alfabetização a partir do programa.

B1	B2	B3	B4	B5
-Devido à simplicidade e prazer no ensino-aprendizagem.	-O contínuo uso facilita o letramento e a alfabetização.	-Por partir do contexto e dos conhecimentos dos alunos.	Não respondeu	Não respondeu

4.2 Interpretação e análise crítica dos dados

Para a realização desta etapa da pesquisa contabilizamos na totalidade 100% dos que responderam as questões, os oito professores. Nesse sentido, os aspectos representativos correspondem aos índices: **positivos, negativos e não respondeu**.

Em análise crítica dos dados a partir de uma comparação entre as respostas dos professores (participantes) do Pró- letramento (Linguagem e Alfabetização) de ambas as escolas (A e B), se faz necessário observar os principais elementos enfatizados por alguns docentes nas respostas para se definir as percentagens e índices.

P₁: Quanto à partilha de experiências.

Diante dos dados obtidos, percebeu-se que o curso ofereceu oportunidades aos cursistas de partilhar experiências da prática docente, foi o momento em que se buscou valorizar o trabalho realizado em sala de aula por cada educador. Nesse sentido, ao analisar os questionamentos, nota-se semelhanças nas respostas dos educadores “quanto à partilha de experiências”, sendo possível observar alguns aspectos que mais se destacaram.

Dessa forma, dos professores que responderam a esse questionamento, todos da escola A (PA1, PA2, PA3, PA4, PA5) e três da escola B (PB1, PB2, PB3) mencionaram como aspecto mais importante o “relato de experiências”. Nota-se com clareza esse aspecto na fala desses professores; assim, para se evidenciar melhor, tomaremos como exemplo os seguintes: PA1 “Relato de experiências”, PA3 “relatando experiências” e PB1 “socializando experiências”.

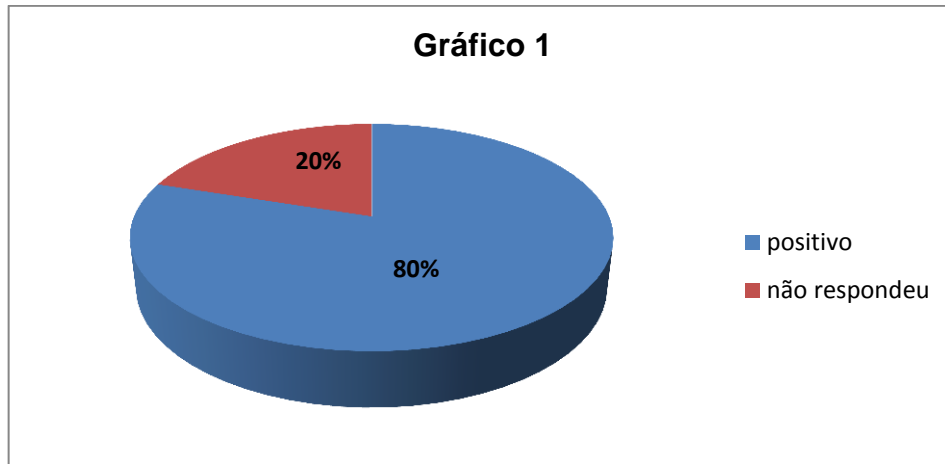
Esse foi o aspecto que sobressaiu nas respostas obtidas, foi considerado um momento bastante proveitoso, uma vez que passaram a conhecer melhor o trabalho dos demais colegas de profissão, dividiram as angústias e satisfações no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Isso comprova o que Vygotsky (1994) defende quando explica que, a formação continuada deve constituir-se de um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educador.

Vale ressaltar que desses professores, dois foram além dessas respostas, pois o PA4 acrescentou como aspecto também relevante nessa partilha de experiência o momento de “Sugestões para o fazer Pedagógico”. O professor PB3, por sua vez, além da resposta semelhante aos demais, ainda contribuiu especificando o aspecto que considerou mais interessante nesse relato de experiências que foi referente aos “jogos e brincadeiras”.

Como já foi mostrado, entre dez professores, oito se disponibilizaram a contribuir com o trabalho, e desses, todos responderam de forma positiva com relação à pergunta em questão. Portanto, pode-se dizer que o curso proporcionou bons resultados e que satisfaz a expectativa do público alvo, os professores que atuam em sala de aula nas séries iniciais. Apesar de 20% dos professores não ter-se disponibilizado para a pesquisa, obteve-se somente respostas positivas daqueles que participaram e responderam com eficácia quanto à oportunidade que o curso

ofereceu de compartilhar experiências da prática pedagógica, resultando assim em um percentual de 80%. Evidencia-se isso no gráfico abaixo:



P₂: Aspecto mais interessante no curso

No que diz respeito à questão sobre “aspecto mais interessante no curso”, a partir dos dados obtidos com a pesquisa junto aos professores, pode-se inferir que durante a realização do curso houve uma interação por parte dos tutores com os docentes de forma expressiva, haja vista que é possível verificar a partir das respostas dos educadores, pontos positivos quanto à execução do curso.

Nesse sentido, ao compararmos os lócus A e B, em relação à pergunta supracitada, nota-se que a troca de experiências entre os professores, e destes com os tutores, foi o aspecto que se destacou, sendo, segundo os mesmos, o mais interessante no curso. É o que se pode observar na fala de PA2: Troca de experiências entre os envolvidos; e na de PB2: Interação de experiências. Logo, percebe-se que esse fator com certeza foi evidenciado, visto que o Curso (Pró-letramento) é voltado para professores que estão em sala de aula, o que leva os docentes a participarem ativamente e compartilhar experiências com os demais, como meio para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

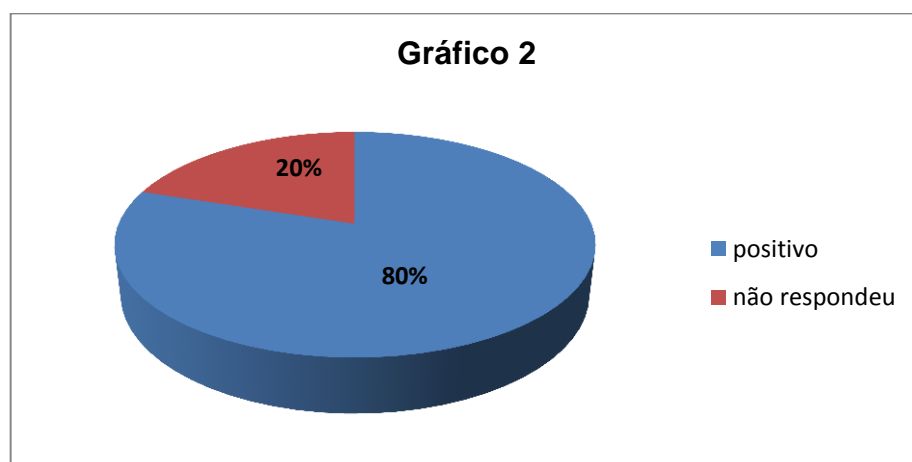
Desses dados podemos trazer as reflexões de Prada (2008, p.1), para quem a formação continuada é “desenvolvida, geralmente, mediante atividades de estudo e pesquisa planejadas e realizadas como parte do desenvolvimento profissional dos professores a partir das necessidades e conhecimentos derivados das suas experiências docentes”.

Outro aspecto destacado na fala dos professores foram as questões referentes à linguagem, como se observa em PA4: Estudo da linguagem; e de PB3: Preocupação nos procedimentos de leitura e escrita. Assim, nota-se que os educadores tiveram esse olhar sobre o foco do Curso que é a linguagem.

Entende-se, a partir desse aspecto, que torna imprescindível seu estudo para o desenvolvimento de um ensino pautado nas práticas sociais de letramento. PB3 acrescenta ainda, que outro ponto interessante foi o de “aliar a alfabetização às práticas de leitura e produção de textos no início do ensino fundamental”. O que demonstra que o docente percebe que é possível realizar outras atividades em sala de aula, das séries iniciais, do que apenas a decodificação de palavras, ou seja, de acordo com as exigências sociais de se letrar e não meramente alfabetizar os discentes.

A visita à biblioteca da Unifap, também foi evidenciada pelos sujeitos pesquisados, em que através do contato com a mesma e de sua importância, os educadores puderam perceber que o ensino não se deve resumir apenas em uma sala de aula, mas que se pode explorar outros ambientes, como a própria biblioteca da escola; esta, como instrumento determinante para o estímulo, contato e o desenvolvimento de habilidades e competências.

Sendo assim, verifica-se a partir das explanações que os fatores positivos sobressaem em relação aos negativos, em que dos oito (08) participantes que responderam ao questionário, obteve-se um percentual de 100%. Nota-se isso no gráfico abaixo:



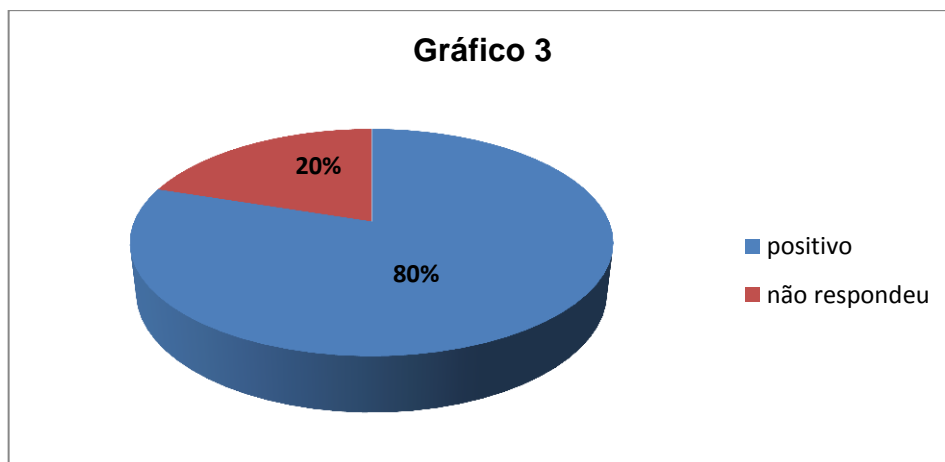
P₃: Mudanças na prática docente

Quanto à pergunta que se referia à possibilidade de mudanças na prática docente, o professor PA2 da EA mencionou que houve uma ressignificação no método de avaliação, em que lhe foi oferecido novos sentidos e focos na avaliação, de modo que os métodos fossem satisfatórios a que se pretende avaliar no conhecimento do aluno; outro aspecto destacado foi o que disse o professor PA5 da EA, em que abordou a respeito de se melhor trabalhar o letramento, sempre salientando as distinções com a alfabetização.

Na EB, o professor PB3 enfatizou que as aulas se tornaram mais dinâmicas, houve uma melhor abordagem na interdisciplinaridade e oportunizou trabalhar leituras diversas; dessa maneira obteve-se mais rendimentos e produtividade nas atividades em sala.

Assim, é possível afirmar, segundo Libâneo (2004, p. 227), que os professores “enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais”.

Diante das observações feitas nos elementos enfatizados na fala de alguns educadores referentes à pergunta acima, , referente aos oito (08) que responderam, percebemos uma unanimidade em 100% de positivo, ao expressarem a transformação que o Pró-letramento ofereceu para uma melhor qualidade no Ensino-Aprendizagem nas séries iniciais da Educação Básica. Verifica-se isso no gráfico a seguir:

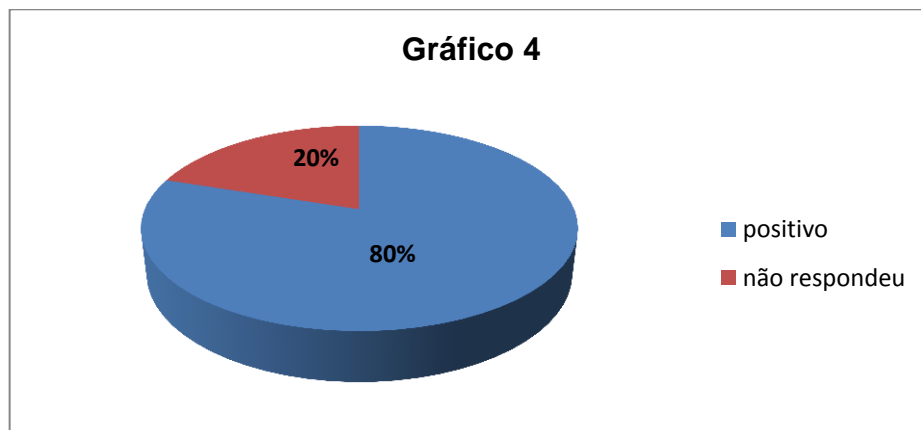


P₄: Quanto aos subsídios e novos horizontes

Nesta pergunta em que se pretendeu visualizar as reais condições e contribuições que o curso ofereceu aos educadores, a fim de que dessem um redirecionamento no ensino, os professores PA4 e PA5 elencaram a compreensão dos níveis de leitura, produção textual e novas metodologias, respectivamente; enquanto que o docente PB1 diz que lhe proporcionou mais confiança e habilidades para aplicar os conteúdos com mais segurança em sala de aula. Sobre essa questão específica (Franco, 2002):

Com esse acompanhamento mais sintetizado, o docente poderá compartilhar suas inseguranças, diminuindo as tensões e abrindo espaços para a busca de alternativas, capacitando-o a administrar situações conflitantes que sempre aparecerão em seu dia-a-dia. (p.35).

Nesse sentido, aferimos que houve uma significativa capacitação do docente, e que, entre os oito (08) participantes, há 100% de positivo. Graficamente tem-se:



P₅: Quanto à descrição do curso

Com relação à pergunta acima, pode-se inferir que os educadores descreveram o Curso positivamente, em que foi possível observar com clareza os principais elementos que marcaram e contribuíram para a melhoria da prática docente.

Assim, outro aspecto destacado pelos professores das respectivas escolas (A e B) foram as questões referentes à alfabetização, visto que é na primeira etapa que os alunos precisam de uma maior atenção para assimilar as palavras de forma coerente, primou-se em trabalhar com precisão neste segmento, haja vista que um

dos objetivos do Curso é justamente evitar que educadores continuem cometendo os mesmos erros em sala de aula e passem a desenvolver o processo de aprendizagem voltado para as relações sociais dos alunos.

Tais explicações são visíveis nas falas de PA1 que explica que o curso “trabalha as fases da alfabetização”, PB2 diz ser “facilitador do processo de letramento e alfabetização” e, PB3, para quem o curso trabalha com referência às concepções e capacidades essenciais à alfabetização.

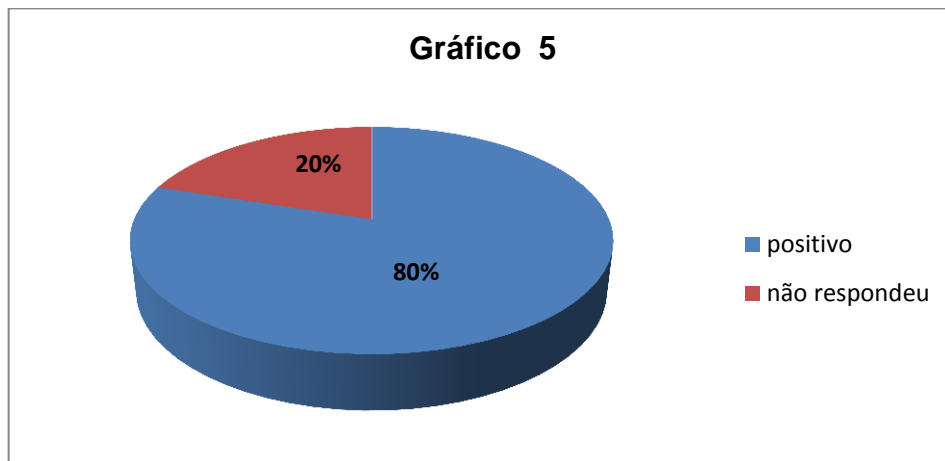
Nesse sentido, nota-se que apesar de os sujeitos da pesquisa serem de lócus diferentes, houve um ponto em comum em seus pontos de vista quanto a compreensão que se justifica pela necessidade de um olhar mais atencioso a esta etapa (alfabetização) que é primordial e importante para o meio social dos discentes.

Outros pontos destacados estão na fala de PA2 que chama atenção ao fato de o curso trabalhar com planejamento, com o lúdico, com os projetos e jogos, bem como a reflexão sobre o livro didático. A partir destas enumerações evidenciadas pela professora, verifica-se que o Curso em si elenca diversos meios que possibilitam ao docente buscar novas metodologias para a construção de conhecimentos, assim como o de propor aos alunos ferramentas concretas que os permite compreender o que lhe está sendo repassado de forma agradável e estimulante.

Na mesma direção também, como afirma PB2 “é um instrumento de reflexão”. Disso, percebe-se, portanto, que o docente precisa ter compreensão da necessidade de mudanças e perceba que o que não está dando certo deve ser mudado. É olhar para sua prática, fazer um diagnóstico, refletir e agir; ter o propósito de renovação, aperfeiçoando sua prática e aplicando adequadamente em sala de aula. Desse modo salienta (PRADA, 2008):

Ser autor de sua própria formação é tomar consciência da necessidade de se formar, assumindo que nas ações de ser professor, o mesmo está se constituindo como tal. Ser autor é imaginar o que quer fazer, assumir a construção disso que quer, considerando suas necessidades, limites e possibilidades. (p.3)

Tal como ocorre com as demais questões, no que se refere a esta pergunta, pode-se dizer que dos 08 (oito) professores que responderam, obteve-se um percentual de 100% positivo. Como se observa no gráfico abaixo:

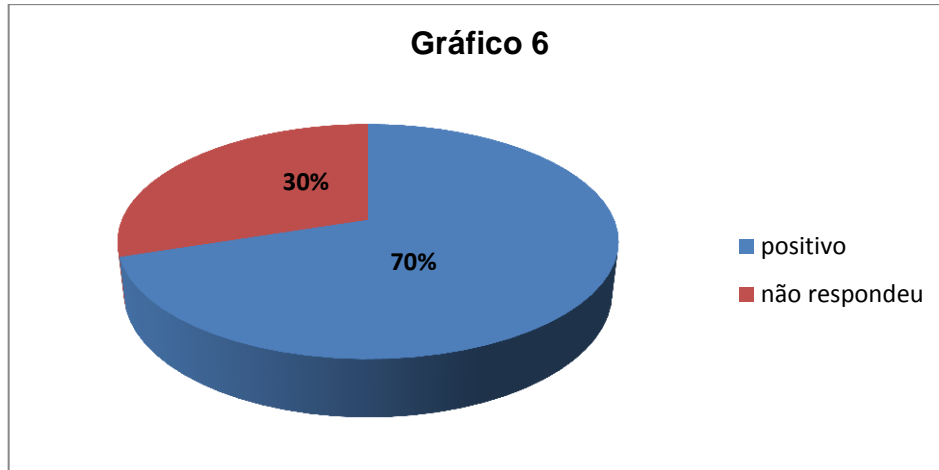


P₆: Principais estratégias na prática de ensino

No que concerne às principais estratégias na prática de ensino, que visa a trabalhar meios para que os alunos sejam inseridos, desde cedo, nas várias manifestações linguísticas que permeiam a sociedade, para que percebam na essência que o conhecimento faz parte da vida, e que é a identidade social do indivíduo; para tanto, o docente PA4 salientou o investigar das experiências das crianças, sondagem no processo de aprendizagem, o PA5 destacou a produção textual com a participação dos discentes. Ao passo que PB1 mencionou a funcionalidade e especificidades dos gêneros textuais, o PB2 ressaltou a escolha do gênero textual, essa necessidade de trabalhar um texto de acordo com o nível de compreensão do aluno, atendendo às necessidades de comunicação, bem como as realidades em que estão inseridos professor/aluno.

A respeito disso, Ferreira (2005, p.75) reforça que “cada professor, com base no seu conhecimento construído ao longo de sua trajetória, poderá criar diferentes caminhos que poderão fazer parte de sua prática pedagógica”.

Como se percebe, nessa pergunta, houve um percentual diferenciado, já que no geral da amostra, 70% foi positivo e 30% não respondeu; isso devido à abstenção da educadora PA2 que não respondeu essa pergunta. Nesse caso, há uma variação, pois aqui são somente sete (07) educadores avaliados, todavia, permanece o percentual de 100% positivo, já que todos evidenciaram os benefícios dessas estratégias, enriquecendo o ensino. É o que se observa no gráfico a seguir:

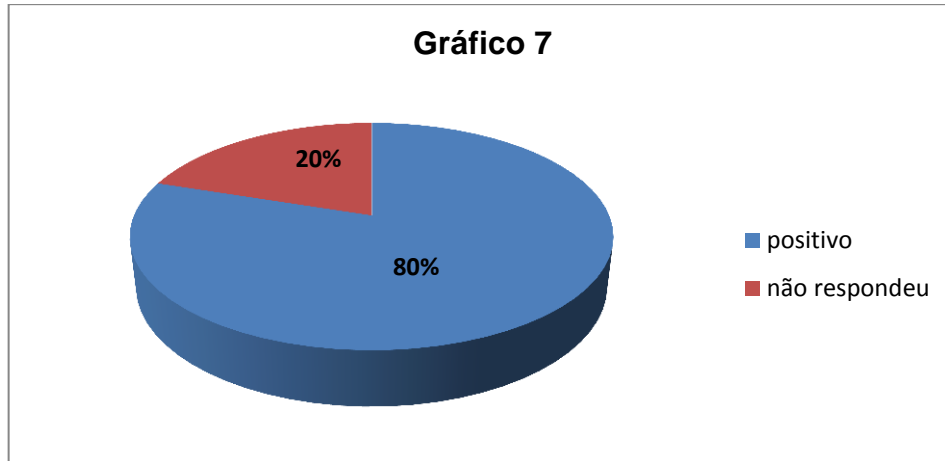


P7: O sentido de contribuição do programa

Com relação a esta pergunta, os educadores reconheceram que, sem dúvida, esse aperfeiçoamento influenciou consideravelmente no sentido de melhor compreender o processo linguístico da língua materna, é o que comenta PA1 na variedade linguística, ou seja, tornou-se evidente as várias linguagens e agentes sociais na escrita e oralidade, e que por isso, deve-se dar um valor e uma maior atenção a essas manifestações sociais. Na EB, dois docentes abordaram o relacionar das atividades com a vivência do aluno; o PB3, no sentido de identificar as diferenças entre Alfabetização e letramento.

Nesse sentido, Freitas (2002, p.139) enfatiza que o profissional necessita de “caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”.

Com base nas informações obtidas nas respostas dos docentes, podemos mensurar os percentuais em 80% para o item positivo. Agora, particularizando somente os que responderam da EA e EB, que são oito (08) docentes, estabelecemos um percentual de 100% positivamente. Nota-se isso no gráfico abaixo:



P₈: Quanto à facilitação /ganho no ensino/aprendizagem da língua materna.

A partir das respostas dos educadores sobre a pergunta que lhes foi direcionada, verifica-se que a maioria valorizou as questões referentes à sala de aula, através do entendimento que obtiveram sobre a língua materna, apresentando quais os meios encontrados para melhor desenvolver os conteúdos.

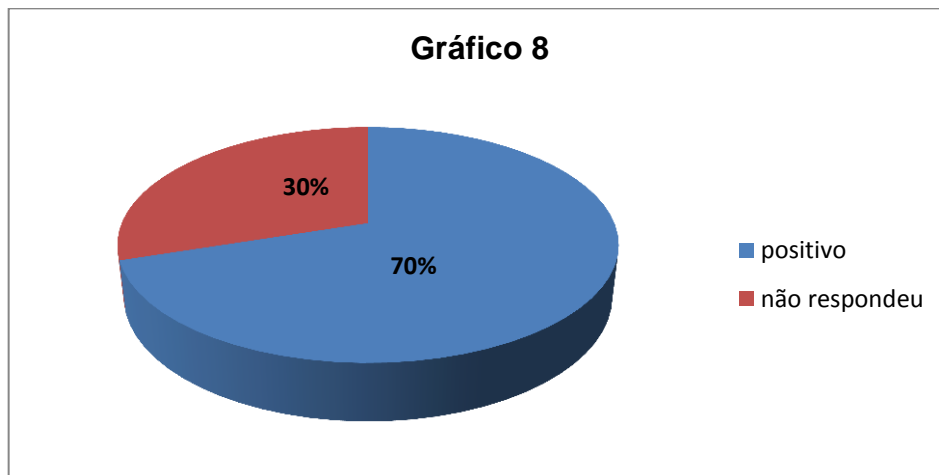
Nesse sentido PA5 afirma: “Sinto-me mais segura na minha prática”, ou seja, a docente, ao compreender a essência de sua própria língua, pode trabalhar de forma correta com seus alunos, verificando a fala, a escrita, e dando importância para as variações linguísticas que podem surgir no decorrer da aula; mas sem julgá-las como certas ou erradas, e sim auxiliá-los a fazer uso adequado da fala em determinadas situações.

Nesse aspecto mencionado sobre a linguagem é importante ressaltar o que Rojo (2009, p.107) afirma, que um dos objetivos principais da escola “é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos), na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

Observa-se assim que o curso transformou-se em um facilitador para a educadora ao desenvolver-se como professora e organizadora de sua aula. Isso é visível também na fala de PA4 para quem se destaca “o valor da utilização do modo de falar”, ou seja, as práticas de ensino da linguagem oral como objeto de ensino. Outros ganhos aparecem na voz de PB1: Aperfeiçoamento e nova didática, bem como PB2 em: Os resultados na aprendizagem dos alunos. Este último ponto se torna o principal objetivo a ser alcançado quando se aplica uma nova metodologia e

que apresenta resultados; principalmente quando ele é positivo e congrega valores fundamentais para uma prática satisfatória, com uma aula prazerosa.

É o ganho que todo educador, comprometido com a educação tem, a alegria de celebrar; pois é uma conquista de toda uma formação aplicada corretamente em prol de um ensino eficaz e de qualidade. Logo, as facilitações apresentadas entre os 07 (sete) professores que participaram desta pesquisa, especificamente da pergunta acima, foram de 100%. Porém, considerando os que não responderam o que corresponde a 30%, o aspecto positivo passa a compreender uma faixa de 70%. Representativamente tem-se:



P₉: Pontos fundamentais para melhor didatização.

De acordo com as abordagens feitas com relação aos “pontos fundamentais para melhor didatização”, podemos perceber que houve vários pontos semelhantes nas respostas dos professores. Isso mostra que durante o curso foi realmente evidenciado uma melhor maneira para se trabalhar, ou melhor, discutiu-se a questão didática em sala de aula, dando oportunidade para os professores se expressarem e levantarem pontos importantes acerca desse questionamento.

Ao analisar as respostas é possível perceber que alguns aspectos são bastante enfatizados na fala dos professores. Nesse sentido, vale ressaltar que entre os aspectos citados o que mais se destacou foram as “atividades”, haja vista que a maioria dos professores salientou esse fator como interessante para melhor didatização; sendo assim, dos professores da escola A, três evidenciaram esse aspecto, é o que se observa em: PA1 “proposta de atividades”, PA2 “o trabalho com

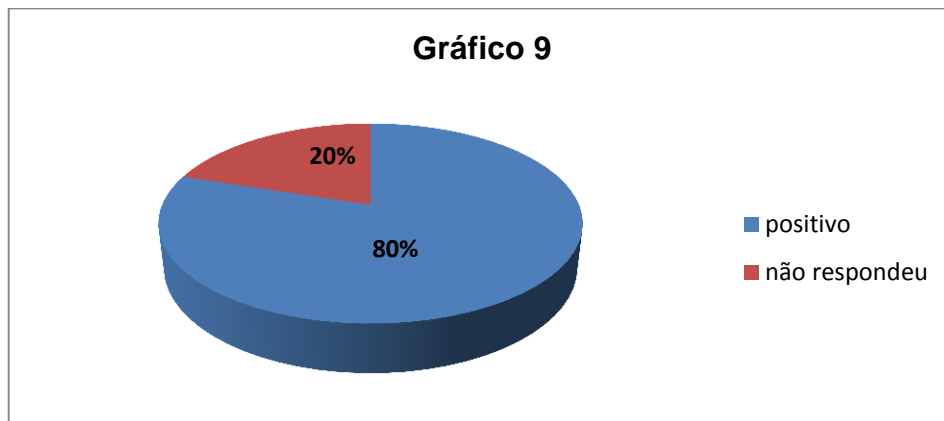
o livro didático” e PA3 “proposta de atividades e importância dos jogos”. Além desses, um professor da escola B (PB3) também cita essa questão, como se pode observar: “leitura de textos variados e exemplo de atividades adequadas ao aprendizado”. Esses professores acreditam que se deve focalizar mais no desenvolvimento de boas atividades para obterem bons resultados na maneira de conduzir as aulas. Com relação a essa questão (FERREIRA, 2005) aborda:

A compreensão do cotidiano como um ambiente em que se constroem práticas sociais e profissionais se diferencia daquele visto apenas como espaço de repetição, rotina e banalidade. Quando olhamos para o cotidiano da escola como um ambiente inventivo e produtivo, colocamos em cena os atores que estão no seu interior criando e fazendo de diferentes formas o seu trabalho com os alunos. (p.75).

Outro aspecto importante ressaltado foi referente à “linguagem oral”, os professores acreditam que para desenvolver um bom trabalho, deve-se valorizar a linguagem oral dos alunos e respeitar os diferentes tipos de linguagens na sala de aula, já que estas possuem discentes de diferentes níveis sociais. Para enfatizar essa questão destacam-se as abordagens feitas pelos seguintes professores: PA4 “o desenvolvimento da oralidade e empregar a linguagem adequada em diferentes situações”, PA5 “respeitar o modo de falar de cada um e proporcionar situações de importância da língua falada”.

Além desses, também foram abordados aspectos comuns no que diz respeito à “escrita”, pois é de fundamental importância atribuir atenção para se trabalhar com eficiência essa capacidade da criança, considerando todas as fases desse desenvolvimento. Dessa forma, os professores PA1 e PA3 se voltam para essa questão, a exemplo do posicionamento de PA1 “Organização da escrita em níveis de aprendizagem”. Vale ressaltar que outros professores apresentam respostas distanciadas dessas em comum, em que citam a questão de atribuir atenção à avaliação e ao diagnóstico dos alunos (PA2), e a troca de experiência com as questões levantadas (PB2).

Em face disso, pode-se dizer que “quanto aos pontos fundamentais para melhor didatização”, o curso obteve uma aprovação satisfatória, visto que todos os professores que responderam, contribuíram somente com afirmações positivas. Portanto, isso comprova que de oito professores correspondente a 80%, obteve-se 100% de aprovação. Graficamente temos:



P₁₀: As dificuldades para efetivar os novos conhecimentos.

O curso proporcionou aos educadores novos conhecimentos, tanto da parte dos tutores quanto dos educadores através da partilha de experiências, foram construídas e adquiridas novas maneiras para se trabalhar, para se planejar e, em fim, fazer o dia-a-dia com os alunos. Dessa forma, desperta a curiosidade e interesse em saber dos educadores “as dificuldades para efetivar os novos conhecimentos”, tendo com relação a esse questionamento, vários pontos levantados que contribuiriam para dificultar o trabalho com as propostas inovadoras. Pode-se perceber que, de acordo com (AZZI, 2002):

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática. (p.46)

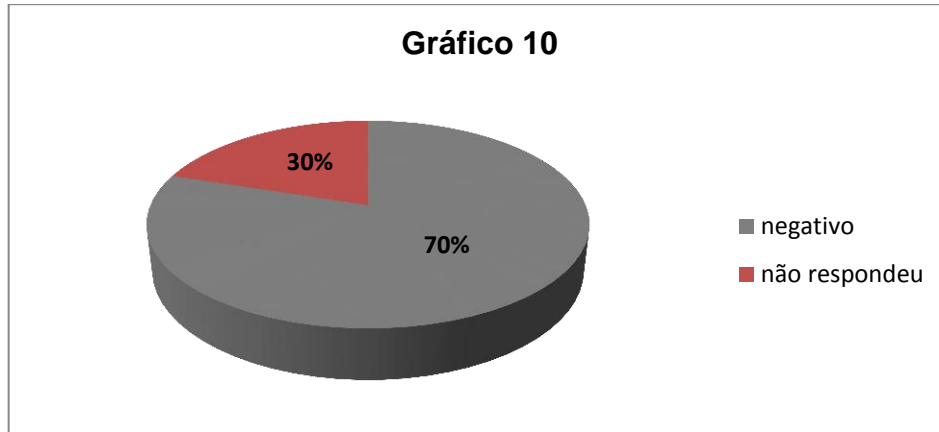
Desse modo, o aspecto que mais se destacou nas respostas obtidas, foi “a falta de material”, como esclarece PA1 “carência de material”, PA2 “o fator financeiro” e PA3, “falta de material”. Os professores consideram a falta de material como enorme dificuldade para pôr em prática o que aprenderam de inovador durante o curso, pois muitos materiais didáticos necessitam de recursos financeiros para serem confeccionados, e faltam esses recursos para construí-los e proporcionar ao aluno aulas mais compreensivas com o auxílio e manuseio de exemplos práticos.

Os professores também citaram como fator para dificultar a efetivação desses novos conhecimentos o “próprio aluno”, no sentido em que o mesmo não colabora com o professor, mostra desinteresse quando se planeja realizar aulas diferentes e inovadoras. Além disso, acrescentam a quantidade de alunos por turma, pois se torna difícil realizar algumas atividades em uma sala de aula com o número elevado de alunos, não ocorre concentração, desempenho e, conseqüentemente, bom rendimento. Evidencia-se isso nas seguintes falas: PB1 “a falta de colaboração do aluno” e PB3 “quantidade de alunos”.

Além de esses não ter resposta semelhante com outros professores, acredita-se ser importante expor a fala de PB4, pois esclarece de forma mais detalhada sua resposta, aborda até mesmo os conteúdos com os quais tentou melhorar sua prática, diz que encontrou dificuldades quando foi trabalhar com “a leitura e a escrita, com a variação linguística e o gênero textual”, não conseguiu ter na sala de aula o mesmo êxito que se teve no curso quando foram abordados esses aspectos. Com relação aos professores PA5, PB4 e PB5, estes não emitiram posicionamento a respeito do assunto.

Portanto, o curso ofereceu novos conhecimentos e novos horizontes para subsidiar o professor na sua prática pedagógica; mesmo assim, percebe-se que no momento de pôr em prática esses novos conhecimentos, o educador se depara com dificuldades, além de problemas para efetivar um trabalho inovador. Desse modo, pode-se inferir que essas respostas são consideradas como pontos negativos no desenvolvimento do curso, haja vista que na sala de aula de um curso de formação continuada, têm-se todo um apoio financeiro para confeccionar materiais didáticos com os educadores, porém quando muda esse ambiente, ou seja, para a sala de aula com as crianças, ocorre uma série de fatores que dificulta pôr em prática o que se aprendeu.

O ideal é não se acomodar pelos obstáculos, mas continuar enfrentando e encontrando soluções para os problemas, apesar de que muitos professores acreditam que sua prática não precisa mudar. De forma gráfica esta interpretação resume-se em:



P₁₁: Quanto à reação dos alunos diante das novas metodologias

Com base na pergunta acima, pode-se especificar que a pretensão é de verificar a conduta para a assimilação do conteúdo a ser ministrado após o docente passar por esse aperfeiçoamento, observar a receptividade ou rejeição dos alunos diante dessas novas abordagens; assim, tomamos as respostas de alguns educadores da escola A, em que PA1 menciona o fato de no momento de realizarem as atividades, perceberam um maior interesse em executá-las, haja vista que, segundo PA4, passaram a compreender as diferenças entre as capacidades de desenvolver a fala, pois certamente que essa modalidade adquiriu sua particularidade e contextualidade de usos.

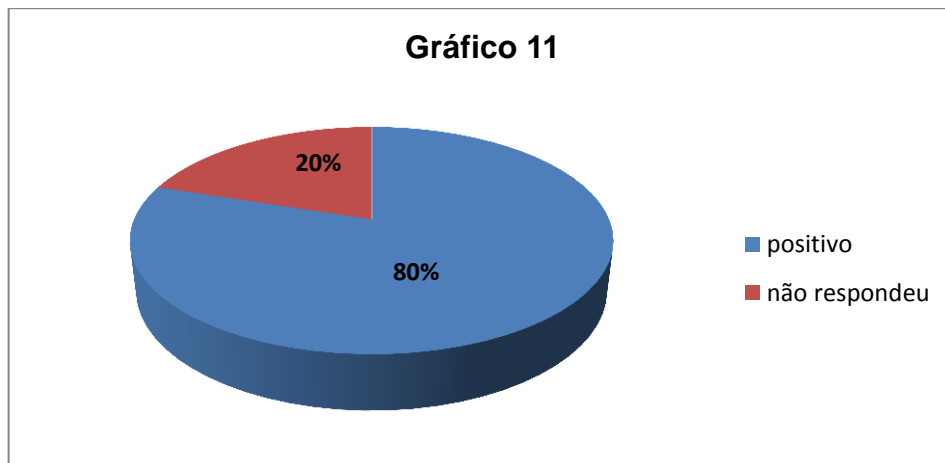
Na EB, um docente salientou que as ações dos alunos em resposta a essas novas metodologias, repercutiu em interesse para a leitura. Certamente que o Pró-letramento evidencia a função e necessidade de o aluno desenvolver criticamente essas capacidades, já que é um agente do mundo, e que, para uma eficaz vivência nesse mundo, há necessidade de compreendê-lo, juntamente com suas manifestações linguísticas.

Destacou também que os alunos gostam de escrever bilhetes, ou seja, o discente aprendeu os vários gêneros e desenvolveu o conhecimento dos usos sociais de escrita e que na escrita não se vê apenas palavras, mas um evento de comunicação, ideias, conhecimentos e partilha de experiências. Dessa forma (ROJO, 2009) coloca:

Trabalhar com a leitura e a escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os

letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas- a leitura na vida e a leitura na escola- e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento. (p.118).

Mediante o propósito da pergunta e o conteúdo das respostas dos participantes, conferimos, na amostra da pesquisa, um percentual de 80% para o aspecto positivo, e 20% não respondeu; e, em relação aos que participaram deste estudo, temos 100% que acenaram positivamente para o curso de Aperfeiçoamento dos docentes no que se refere a essa pergunta. Observa-se isso abaixo:



P₁₂: Quanto à contribuição do Pró-letramento para a leitura e escrita.

Com base nos dados obtidos das respostas dos educadores, pôde-se ver que o curso abordou bastante acerca da leitura e da escrita. Foram levantados vários aspectos que serviram de contribuição para o professor trabalhar com essas práticas no cotidiano escolar, descobrindo dessa forma, a melhor maneira de se desenvolver essas capacidades e tentando despertar no aluno o gosto e o prazer de ler e escrever.

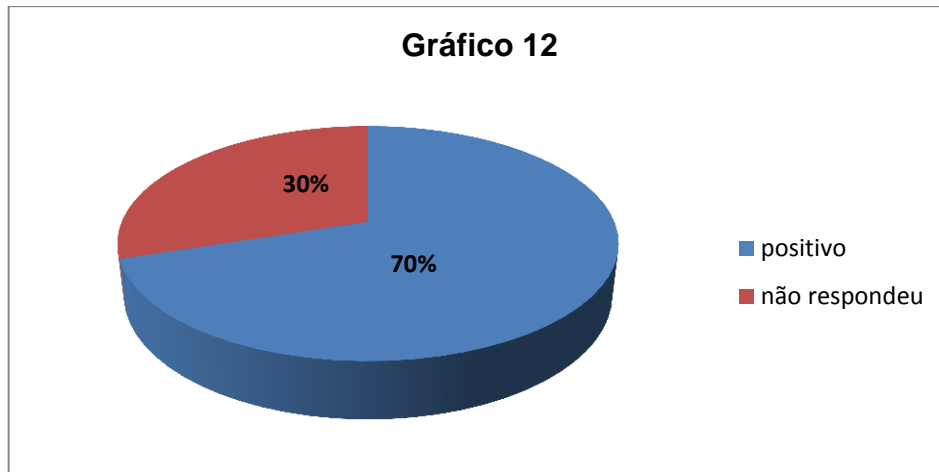
Dessa forma, “quanto à contribuição do Pró-letramento para a leitura e a escrita”, percebe-se que os professores citam aspectos semelhantes referentes a esse questionamento, porém, o mais enfatizado foi “a importância de ler e escrever”, ou seja, durante o curso, foi mostrado o quanto é importante serem bem trabalhadas essas capacidades, foram vistas como pontos essenciais e fundamentais para o desenvolvimento do aluno, tanto na escola como na sociedade. Isso é comprovado

na fala de alguns professores, mas tomaremos como exemplo o que diz PA4 “que a leitura e a escrita não sejam atividades secundárias” e PB3 “oportunizar desde cedo o contato com a leitura e a escrita como práticas sociais”. Logo, deve-se tomar a leitura e a escrita como tarefa primordial e não secundária, além de inseri-las e utilizá-las no meio social.

A este respeito, Soares (1998, p. 72) enfatiza que, o “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita e que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Outro fator importante mencionado, diz respeito à “leitura e escrita de gêneros textuais”, e ao citar a questão dos gêneros, os professores mostram interesse em desenvolver trabalhos com os mais variados, acreditam que dessa forma o aluno mostrará mais interesse em ler e escrever diversos tipos de textos. É nesse sentido que os seguintes professores expressam seu pensamento, quando explicam que há a possibilidade de se aprender como trabalhar com a “diversidade de possibilidades de o aluno produzir o próprio texto”. São falas desses professores PA4 “identificar diversos gêneros textuais”, “na escolha de gêneros textuais”. Nota-se a importância dada ao fato de se trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula, dando oportunidade à criança de ter o contato e conhecer os mais diversificados gêneros. Outra contribuição se refere à fala do professor PA3, enfatizando que o curso contribuiu para entender melhor as dificuldades que se apresentam no processo de aquisição da leitura e escrita. O professor PA5 também contribuiu dizendo que é importante nesse momento o fato da criança conhecer os diferentes tipos de letras, ter esse conhecimento, facilita no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Diante disso, percebe-se que “quanto à contribuição do Pró-letramento para a leitura e a escrita”, pode-se comprovar que houve somente respostas positivas no posicionamento dos sete professores que responderam. Representa-se isso graficamente da seguinte forma:



P₁₃: Em relação a atender às necessidades para a aprendizagem do aluno.

Com base nas respostas dos educadores, pode-se dizer que em relação à pergunta acima, houve um olhar positivo para este aspecto, em que considerando o atendimento para o processo de aprendizagem dos alunos, o Curso atendeu as principais necessidades evidenciadas pelos professores; prova disso se pode verificar na fala de PA1: Enfoca as fases de desenvolvimento da linguística; e PA4: Domínio progressivo da linguagem. Nota-se que uma das preocupações em sala de aula se dá pela aquisição da linguagem, mas que através do Curso, os docentes puderam obter meios eficazes para melhor desenvolver sua prática, focando nesta questão.

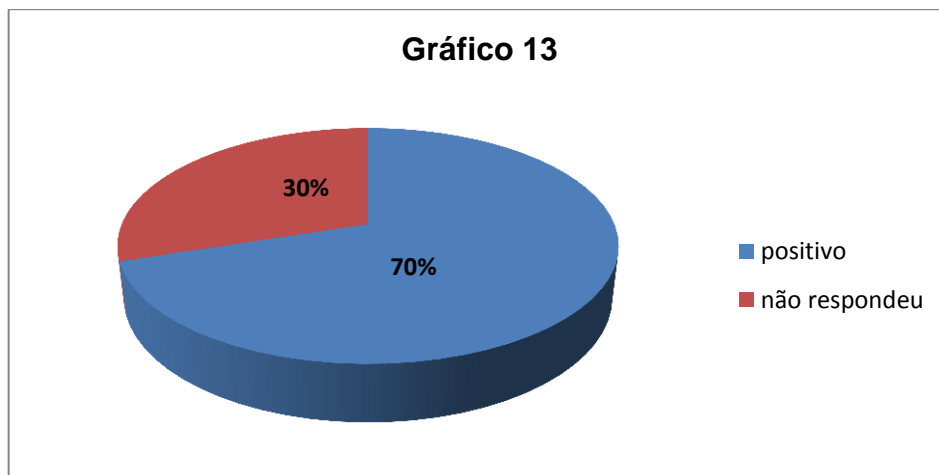
Outro ponto destacado é o acompanhamento individual, pois a partir do contato direto entre professor-aluno, há uma maior facilidade em trabalhar com as dificuldades que estejam atrapalhando os discentes em assimilar determinado assunto, haja vista que se deve respeitar o ritmo de cada aluno. Entende-se que uma das formas de se fazer esse acompanhamento é fazendo o registro das atividades realizadas, das tarefas executadas, como forma de verificar os avanços, progressos, que o educando vai adquirindo no decorrer das aulas, além é claro de conhecer melhor os discentes.

São apresentados ainda fatores que justificam a melhoria no atendimento aos alunos na fala de PB1; segundo esse professor, o curso favorece uma nova abordagem metodológica e, semelhantemente, o PB2 destaca que o curso desenvolve competências e habilidades necessárias ao processo de letramento.

Assim, pode-se dizer que na fala da maioria dos professores que responderam, o Curso foi voltado para os aspectos que dificultavam o ensinar e o aprender em sala de aula, e que hoje já se tem uma maior clareza em se trabalhar em cima desses problemas; é claro que o curso (Pró-letramento) não é a mola mestra para sanar todos os entraves que surgirem na educação, mas é um instrumento que os educadores podem e devem se valer para o encaminhamento de um ensino de qualidade, visto que:

Professores e professoras [...] devem estar preparados para atender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto. (IMBERNÓN, 2002, p.61).

Diante do exposto, verificou-se que dos dez professores, sete responderam efetivamente à pergunta que lhes foi direcionada, sendo que três educadores optaram em não participar desta pesquisa (citada pergunta). Assim, considerando os professores que responderam, tem-se favorável o aspecto positivo, em que graficamente o representamos da seguinte forma:



P₁₄: Quanto ao fornecimento de subsídios práticos para o efetivo trabalho.

Através das respostas dos educadores, percebe-se com clareza que durante o curso houve fornecimento de subsídios práticos para o trabalho com os alunos. Os

tutores, juntamente com os cursistas ressaltaram essa questão, seja através da troca de experiências ou através das sugestões feitas pelo programa, o importante é que realmente ocorreu a necessidade de fornecer subsídios práticos a fim de se realizar aulas mais atrativas e dinâmicas para as crianças.

Quanto a esse questionamento, a maioria dos professores focalizou suas respostas citando que esse fornecimento de subsídios práticos foi mais no sentido das “dificuldades do aluno”, ou seja, para esses professores foi muito importante explorar esse aspecto, possibilitando assim, melhor entendimento das dificuldades do aluno, foram informações que vieram contribuir para que esses profissionais percebam com mais facilidade os problemas das crianças. A respeito disso, os professores expõem: “perceber que as dificuldades dos alunos são pontuais” (PA1) e “perceber as dificuldades do aluno e ajudá-los a vencer” (PA3).

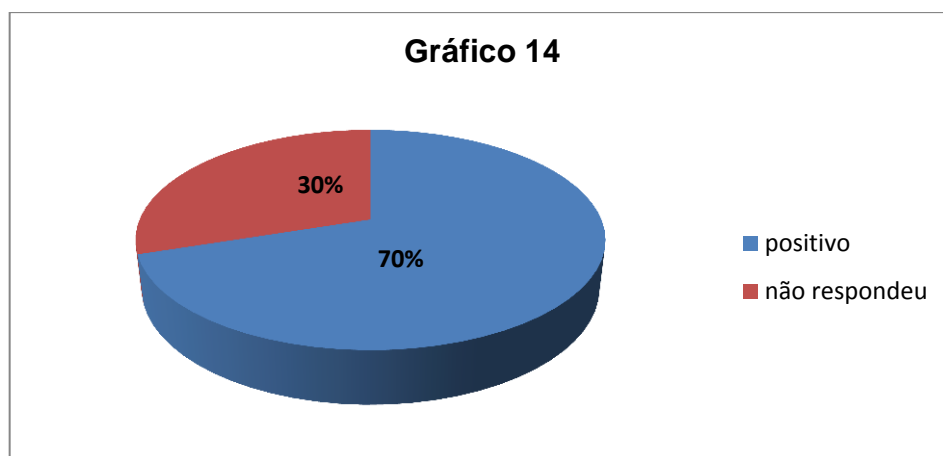
Outro aspecto que chama a atenção e merece destaque, apesar de apenas um professor ter abordado foi quanto às “sugestões”, ou seja, as sugestões para obterem aulas mais interessantes. Este professor se preocupou em especificar essas sugestões, ou melhor, os vários exemplos de fornecimento prático para atrair a atenção e o interesse dos alunos, é o que se pode perceber quando ele expõe as “sugestões: uso da biblioteca, sala de leitura, leitura de contos, uso do dicionário e a hora do conto” (PB3). Foram alternativas de atividades a serem desenvolvidas que merecem ser trabalhadas.

Nesse sentido, Ferreira (2005, p.66) esclarece que baseado em estudos sobre o cotidiano escolar, pode-se perceber que, “no interior das escolas, muitas ações realizadas pelos seus profissionais não estão prescritas em documentos oficiais. Existe uma “margem de manobra” entre o pensado e o vivido, o dito e o feito que favorece a uma criação própria das pessoas que fazem o dia-a-dia da escola.”

Além desses aspectos, é relevante abordar que alguns professores foram bastante objetivos, responderam simplesmente “com certeza” (PB1) e “certamente” (PB2), contribuindo também de forma positiva com essa pergunta; pois apesar de não terem especificado suas afirmativas, o importante é que deu para perceber com clareza seus posicionamentos. No que concerne a essa pergunta, entre dez professores tivemos a participação efetiva de sete, sendo que três (PA2, PB4 e PB5) não se disponibilizaram em emitir suas ideias e opiniões a respeito.

Em virtude das abordagens feitas, pôde-se constatar que “quanto ao fornecimento de subsídios práticos para o efetivo trabalho”, dos professores que colaboraram obteve-se 100% de respostas positivas; porquanto ao analisar e interpretar os dados descritos fica claro que os educadores se expressam de forma positiva.

Assim, conclui-se que foram sete professores que responderam a esse questionamento resultando em 70% de respostas positivas (mas 100% dos que responderam) e 30% de professores que não responderam. Observa-se abaixo:



P₁₅: Em relação às facilidades de alfabetização a partir do programa.

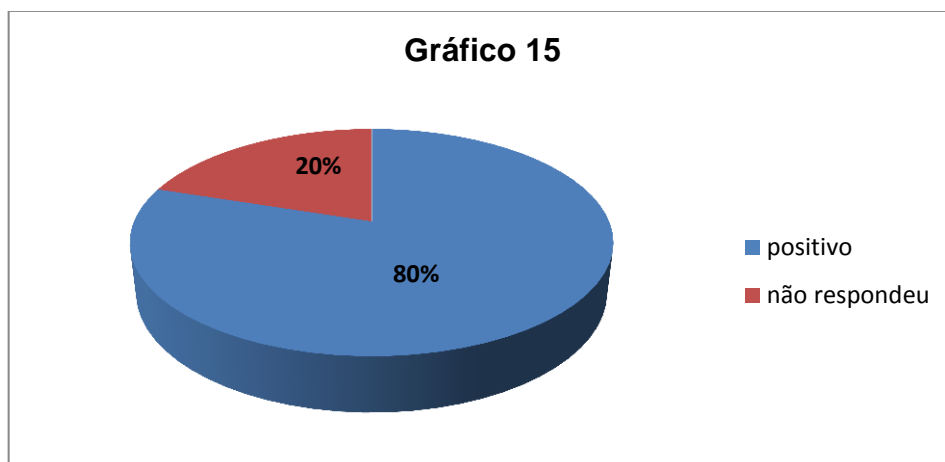
No que se refere a esta pergunta, pôde-se observar como o programa (Pró-letramento) contribuiu para a melhoria da prática docente. Chega-se aqui, a um ponto crucial, visto que após todas as etapas trabalhadas durante o Curso, se consegue verificar, a partir das respostas dos professores, o que mudou no desenvolvimento das aulas. Para isso, tomemos os comentários de PA1: Passei a estar mais atenta; e de PA3: Passei a dar mais atenção às necessidades de meus alunos. Nota-se que, às vezes, um pequeno detalhe pode fazer toda uma diferença, visto que a partir do momento que há a preocupação com o que aluno realmente aprende ou deixa de aprender, dá-se um passo para cada vez mais em busca de novas metodologias, no sentido de mediar o conhecimento ao aluno; além do reconhecimento de que estavam errando neste aspecto, pois “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas

sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 1986, p. 47).

Há ainda relatos semelhantes entre educadores das respectivas escolas (A e B), em que na fala de PA5, observa-se uma das facilidades encontradas após o Curso que é o de “Melhorar o processo de alfabetização e letramento”. Nesta mesma linha, PB2 afirma que “O contínuo uso facilita o letramento e a alfabetização”. Ou seja, para se melhor desenvolver o processo de alfabetização e letramento é preciso que ele ocorra de forma contínua, de modo que sua efetivação seja um meio que auxilie na formação de alunos competentes e hábeis para o meio em que estão inseridos.

Outro depoimento é o de PB3 ao afirmar que “por partir do contexto e dos conhecimentos dos alunos”, as facilidades para a alfabetização se tornaram maiores. Sendo assim, nota-se que a partir do Programa os educadores passaram a dar mais atenção aos conhecimentos prévios que os alunos já possuem, isto é, os saberes que os discentes adquiriram através do meio social, incluindo, desse modo, o contexto sócio-cultural de cada um.

Portanto, diante das explicações efetuadas, infere-se que o programa serve de suporte para grande parte dos seus participantes, em que se observa claramente a satisfação do docente em perceber que os resultados estão surgindo e o quanto se torna importante o aprimoramento de novos conhecimentos para a intrínseca relação entre teoria e prática. Ao ser representado, tem-se graficamente:



Então, diante das análises realizadas e de sua visualização por meio dos gráficos, percebe-se a partir de cada representação que o aspecto positivo se

destaca em relação ao negativo, e que apesar de os docentes que optaram em não participar da pesquisa, pôde-se verificar de forma efetiva as principais contribuições que o programa (Pró-letramento) proporcionou aos educadores para a melhoria da prática docente, que deságua em um processo de ensino-aprendizagem voltado para as reais necessidades dos alunos.

Dentre os elementos mencionados, tem-se: a partilha de experiências, a reação dos alunos, facilidades de alfabetização e principais estratégias; o que coincide na importância de a todo o momento, quando possível, os professores buscarem sempre o melhor para si, enquanto educador, quanto para seus alunos, na construção de saberes essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades entrelaçadas à prática de letramento.

Assim, Kuenzer (1998) comenta que através da formação continuada devem ser desenvolvidas competências e conhecimentos necessários para o trabalho docente, significa dizer que,

Ao educador compete buscar nas demais áreas do conhecimento as necessárias ferramentas para construir categorias de análise que lhe permita aprender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas, *strictu e lato sensu*, que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época ; transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar [...]; construir formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades; e, finalmente no fazer deste processo de produção de conhecimento, sempre coletivo, participar como um dos atores da organização de projetos educativos, escolares e não-escolares, que expressem o desejo coletivo da sociedade.(KUENZER, 1998, p.2).

Portanto, na visão do desenvolvimento profissional, a formação continuada consiste em ferramentas de monitoramento do fazer pedagógico, na avaliação formativa das ações desenvolvidas e uma reflexão dos próprios professores no exercício de sua atividade profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda produção científica visa a um benefício para o Homem, deve, em princípio, contribuir para alguma área social. Esta pesquisa pretendeu mostrar, antes de tudo, o real progresso educacional que o Pró-Letramento (Linguagem/Alfabetização) proporcionou aos professores que o cursaram, como formação Continuada.

Uma prática educativa transformadora é uma realidade patente e necessária para inserir professor e aluno nas reflexões políticas, na compreensão das ideologias subjacentes nos discursos sociais. Desse modo, a Educação deve ser um processo de muitas dimensões, que abranja todos os segmentos histórico-cultural e social que formam a identidade do professor e aluno.

Nesse sentido, Soares (1995) escreve sobre um novo conceito de Alfabetização que vem se delineando-o alfabetismo (Soares, 1995) ou letramento (Soares, 1998)- pois, pela atual realidade social "(...) dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando assim seu "estado" ou "condição", como consequência desta tecnologia"(1995:p.7). (AMARAL, 2002).

Procuramos evidenciar em que solo educacional a Formação Continuada se constrói, a partir das concepções de vários teóricos que não concebem que o ensino-aprendizagem nas séries iniciais, esteja desvinculado das manifestações linguísticas de escrita e oralidade que cercam a vida social e escolar do aluno; para isso, tomamos diversas abordagens de letramento, que consistem nas várias situações comunicativas que permeiam a vida da criança. Abordamos ainda as distinções que há entre Alfabetização e Letramento, diversos tipos de letramento: situado, autônomo e ideológico.

Enfatizamos a necessidade de se desenvolver a educação básica, sobretudo nas séries iniciais em alfabetizar letrando. Apontamos os estudos de Rojo (2009) sobre os múltiplos letramentos, em que a autora revela, exemplifica, comprova e mostra os cenários em que ocorrem. Nesse aspecto, a teórica menciona (os múltiplos letramentos, os múltiplos semióticos e letramentos críticos e protagonistas, multiculturalidades); mostra o tripé cultural (locais, valorizadas e escolares).

Dessa maneira, a instituição (escola) deve abranger as várias culturas de modo que se torne um ambiente de interação de culturas, sobretudo do escrever e do falar; é o que assevera Schneuwly e Dolz (1996) quando nos dizem que, a função

da escola é facilitar o contato com as diferentes manifestações de linguagem, oferecendo aos alunos diversas situações comunicativas que sejam as mais próximas possíveis de contextos reais; instrumentar os alunos para que sejam capazes de responder, com competência, as diversas situações que se confrontarem e criar condições para que os alunos reflitam sobre a linguagem e sejam sujeitos ativos do processo de produção oral ou escrita.

Entendemos ainda que o docente é o protagonista no cenário da educação, assim, o que se enfatiza, aqui, é a imensa responsabilidade que está sobre a docência; daí a necessidade de uma atenção especial para o fazer do professor em sala de aula. Sua formação deve acompanhar, constantemente, as transformações social e cultural, a fim de que o magistério seja valorizado e esteja sempre em evidentes qualidades. É esta questão que abordamos no que se refere à compreensão do que seja a formação continuada.

A visão que se concebe para uma educação de qualidade e o tipo (modelo) de escola que se projeta para a contemporaneidade depende do modo como o curso de formação continuada é estabelecido, haja vista que é imprescindível que a escola e as políticas públicas educacionais deem as melhores condições (orientação pedagógica, conhecimento acerca das pesquisas atuais na área, materiais didáticos, etc) para o educador estar alinhado às transformações globais, pois nenhuma prática social está dissociada da interação globalizada. Se assim ocorrer, talvez o professor ministre conhecimentos de que o aluno necessita (e faz uso) para atuar na vida moderna, mediante aos desafios da comunicação linguística e digital em que o mundo opera. É a Educação inclusiva tanto para o docente quanto para o aluno.

A nosso ver, a função educacional, compreende um professor bem preparado, em que se perceba que não é apenas “uma peça no jogo”, mas que sua prática escolar tem poder para influenciar positivo ou negativamente, condições para construir cidadãos que venham mais tarde participar das ações políticas e socioeconômicas, bem como refletir na real importância que exerce na vida pública. Pois o conhecimento é um valioso instrumento para o pleno exercício da cidadania; além de que, um ser educado é a melhor obra (contribuição) que a Educação dá a sociedade. E o professor faz parte desse feito.

Nessa visão, o curso de Formação Continuada, foco de nossa investigação, tende a se preocupar cada vez mais com a atuação desse educador em sala de

aula; objetivando influenciar positivamente a prática do ensino, ou seja, focaliza o ambiente professor-ensino-aluno, de maneira que se tenha um diagnóstico das deficiências, entraves, conflitos, carências nas aulas do professor e necessidades de aprendizagem do aluno, em relação às exigências sociais de ensino de língua materna.

Certamente que isso fará um professor incentivado para ministrar as aulas; estas, dinâmicas e significativas, e um aluno compreendendo o porquê de aprender (leituras e escritas), a necessidade social de uso e a utilidade no decorrer da vida. Essa questão incorre no fato de que:

precisamos considerar que o trabalho do professor precisa (e esta parece ser a visão acadêmica sobre o trabalho docente) encontrar uma articulação mais produtiva entre o que as práticas escolares privilegiam como objeto de ensino ou o que se privilegia socialmente como conhecimento a ser ensinado, e o que a academia privilegia como conhecimento legítimo sobre a língua, leitura, escrita, oralidade etc).(RAFAEL, 2007, p.206-207).

Assim, a formação continuada proporcionará o estudo das recentes teorias para que o educador seja atualizado e, ao mesmo tempo, mais bem preparado para atuar de forma segura na sala de aula, com autonomia pedagógica e respaldado para aplicar conhecimentos linguísticos de acordo com as circunstâncias comunicacionais de que o aluno participa, tornando a aula eficiente, produtiva e com satisfação profissional.

Nesse sentido, Chartier (1998,p.75) diz que, a compreensão da relação entre as práticas de ensino dos professores e o discurso teórico, relacionando-se aos dois tipos de saberes que são necessários para orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas, e que, portanto, modifica a relação entre o discurso construído sobre a prática do professor e a sua prática cotidiana, uma vez que, desse modo, novas “estratégias” podem fazer parte de novas “táticas” no cotidiano escolar, e vice-versa.

Sabemos que são inúmeras as adversidades que encontram na escola, e esses programas, como exemplo o Pró-Letramento que oxigenam essa profissão, assim como auxiliam na prática do ensino, servem como uma sustentação (uma co-participação do Governo) para que o docente não desanime, nem desista do

ministério de ensinar ou torne o ensino-aprendizagem insignificante e/ou fora dos contextos sociais.

Outro ponto nesta investigação, relaciona-se à metodologia utilizada que, devido ao objeto desta pesquisa – o Pró-Letramento - como Formação Continuada, foi indispensável (e necessário) um contato direto na ação prática do professor, pois na observação participante, o pesquisador se interliga à realidade estudada, a entrevista, que permite maior aprofundamento das informações, bem como a análise dos documentos que complementa os dados obtidos através da observação e da entrevista que aponta(ou direciona)novos aspectos da realidade investigada.

Nesse sentido, implementamos um projeto (com questionários, entrevistas e análise documental) que nos possibilitou compreender o fazer pedagógico das aulas de língua materna nas duas Escolas(A e B).

Por meio da análise dos dados que obtivemos com as respostas dos professores, traçamos quinze quadros (com as perguntas e respectivas respostas dos atores na pesquisa) de maneira que esmiuçássemos os principais aspectos pertinentes e relevantes no pró-letramento, para que tivéssemos uma ideia geral de como o curso se estruturou, foi concebido e ministrado aos educadores das séries iniciais que atuam em sala de aula.

Assim, pudemos compreender o nível de assimilação, dificuldades e as reais e visíveis contribuições (qualidades) que esse programa proporcionou para que a Educação no estado atinja níveis mais elevados. Com isso, verificar o concreto aproveitamento e aceitabilidade por parte dos docentes em transformar o ensino da língua materna, de modo a inserir as crianças das séries iniciais numa proposta de alfabetização letrada e, sobretudo, atestara conscientização (compreensão) da necessidade de mudanças na prática de Ensino.

Diante das respostas dos educadores, foi possível atribuir (ou emitir) ao pró-letramento um grau significativo na diversidade de ferramentas e mecanismos que os cursistas obtiveram para uma melhor realização do seu trabalho diário com os alunos. Pelo que se percebeu, essa nova formação preparou o professor para lidar com as transformações sociais que a Educação vive, já que a escola não deve se eximir desse contexto, mas sim adequar-se a esse “novo” mundo da Comunicação globalizada.

Como último aspecto desta pesquisa, emitimos, por meio de gráficos, a eficácia (inegável melhoria nas aulas do educador) do pró-letramento como Curso de Formação Continuada; visto que, justamente, o cerne desta pesquisa se constitui em estudar o quanto o pró-letramento se concretizou na prática do professor em sala de aula.

Foi percebido que houve uma aplicação contínua, e seus efeitos reais para um ensino-aprendizagem eficiente e de qualidade para o aluno adquirir (compreender e ser inserido nas práticas letradas) e o docente sentir-se à vontade em ministrar aulas que domine e que compreenda sua relevância social, econômica, política e humana.

Nosso gráfico visou a mostrar as diversas informações positivas, as visões distintas em relação ao conteúdo do Curso a qualidade das respostas, os sentidos atribuídos ao programa e os resultados.

Pôde-se verificar que, as expectativas que os professores dispensaram ao curso foram atendidas, sobretudo, os benefícios e estratégias práticas de Ensino, bem como uma reestruturação no modelo de Educação que o mundo hodierno requer.

Compartilhamos a ideia de que o professor deseja uma educação eficiente, produtiva e libertadora; dessa forma, cabe às políticas públicas propiciar-lhe condições (não só de formação) contínuas para aprimorar, aprofundar e compartilhar as teorias e práticas que possui ao longo da vivência escolar (é o que nossa pesquisa evidencia e comprova) para que assim se olhe, constantemente, para sua atuação em sala de aula (pois é aí que a verdadeira docência se processa) e tenha sempre em mente aquele que está a sua frente, conheça a clientela que se utiliza de seus trabalhos, de forma que o estudante da escola pública seja um indivíduo capaz de refletir, conhecer, produzir e interagir em quaisquer circunstâncias de discursos, sejam escritas e/ou faladas.

Por tudo o que está exposto, investigado, analisado e interpretado nesta pesquisa, constatamos os resultados concretos do Pró-Letramento, como curso de Formação Continuada, já que incidiu na prática diária do educador. As informações coletadas no corpo da pesquisa confirmam que esse Programa qualificou (mudou significativamente para melhor) o ensino de língua materna nas séries iniciais das escolas pesquisadas.

Nesse curso o professor teve a oportunidade de aprender “O que ensinar”, “Como ensinar”, “o Porquê ensinar” e “Para que ensinar”. Além disso, e principalmente, admitir que em relação à Educação, há a constante necessidade de aprender para um melhor ensinar.

Reconhecemos que nosso estudo é apenas o início de grandes contribuições que estão por vir, haja vista que, cada pesquisa científica serve para se vislumbrar outro objeto que necessita de aprimoramento ou investigação (esclarecimentos). Que este trabalho reforce e/ou dê continuidade a Programas educacionais coerentes, consistentes e eficazes como o Pró-Letramento, de maneira que a Educação brasileira seja prioridade Nacional e de Primeiro Mundo (e isso é possível).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcante de. **O plano decenal de educação para todos e a estratégia nacional de desenvolvimento**. Em aberto, Brasília, ano 13, n. 59, jul./set. 1993. Disponível em: www.emaberto.inep.gov.br/index.php/article/view/.

ALMEIDA, M. E. B de. **Gestão de tecnologias na escola: possibilidades de uma prática democrática**. In: Salto para o Futuro. Série Integração de tecnologias, linguagens e representações. Rio de Janeiro: TV Escola, SEED-MEC, 2002. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/tetxt2.htm>>Acesso:22.jun.10.

ALTENFELDER, Anna Helena. **Desafios e tendências em formação continuada**. Constr. psicopedag. v. 13 n.10, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php/>.

AMARAL, C. (2002). **Alfabetização numa perspectiva crítica: análise das práticas pedagógicas**. Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas-SP.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. – Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Hucitec: São Paulo, 1995.

BARROS, Lúcia Fernanda Pinheiro. **Aprendizado contínuo: diálogo entre teoria e prática**. **Letra A: o jornal do alfabetizador**, Belo Horizonte, ano 5, p. 4, jan./fev. 2009.

BUENO, Belmira Oliveira. **Aprendizado contínuo**. **Letra A: o jornal do alfabetizador**, Belo Horizonte, ano 5, p. 4, jan./fev. 2009.

BREZEZINSKI, I. (1992). **Formação de professores: formulação de uma concepção básica na trajetória do movimento das reformulações curriculares**. Brasília: UnB (mimeo).

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie. **L' expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques.** *Recherche et formation, les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et la formation.* INRP, n.27, p. 67-82, 1998.

COSTA, Deborah Christina Pereira da. **A construção de gêneros secundários na educação infantil: a emergência dos gêneros notícia e verbete.** Tese de Doutorado, Campinas-SP, 2001.

COSTA, Maria da Graça. **Ações articuladas:** demandas. *Letra A: o jornal do alfabetizador*, Belo Horizonte, ano 5, p. 6, jan./fev. 2009.

DE GRANDE, Paula Baracat. **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada.** Campinas, SP: 2010.

DIXON, Carol N. **Formação continuada: reflexões.** *Letra A: o jornal do alfabetizador*, Belo Horizonte, ano 5, p. 3, jan./fev. 2009.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de, LEAL, Telma Ferraz. **Formação continuada de professores.** – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FRADE, Isabel. **Políticas integradas.** *Letra A: o jornal do alfabetizador*, Belo Horizonte, ano 5, p. 7, jan./fev. 2009.

FRANCO, Carlos Francisco. **Coordenador pedagógico e o professor iniciante.** In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente.* 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

FREITAS, Alexandre Simão de. **Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade.** In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de, LEAL, Telma Ferraz. **Formação continuada de professores.** – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. soc., Campinas, 2002.

HAMILTON, M. Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning. In: HARRISON, R.R.F., HANSON, A. & CLARK, J. *Supporting Lifelong Learning: perspectives on Learning.* Routledge: Open University Press, 2002.

HIPOLYTTO, Dinéia. **Formação continuada: análise de termos.** 2006. Disponível em: BR.geocities.com/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/101_21.pdf.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

KLEIMAN, A.B. **O letramento na formação do professor**. Resumo publicado nos Anais do VIII Encontro Nacional da ANPOLL. Porto Alegre, 1992. Goiânia, ANPOLL, 1991.

_____ **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: (org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____ **Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?** In: KLEIMAN, Angela. B. (Org.) *A formação do Professor. Perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KUENZER, AcaciaZeneida. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação**. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 04/07/2009.

LELIS, Isabel Alice. **Formação continuada: reflexões. Letra A: o jornal do alfabetizador**, Belo Horizonte, ano 5, p. 3, jan./fev. 2009.

LEMES, Mauro. Conferência de Jomtien 2001. Livro de Educação Ambiental. Disponível em: <http://www.maurolemes.com.br/conferenciadejontien.htm>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria a prática**. 5. ed. revista ampliada, Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Maria Eliana Matos de Figueiredo. **As memórias na formação de professores e professoras**. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de, LEAL, Telma Ferraz. Formação continuada de professores. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MATÊNCIO, M.M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

NÓVOA, Antonio. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro/Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

PAGANOTTI, Ivan. **Formação continuada: Aprendi com meus erros**. Revista Nova Escola, São Paulo, n.23º, p. 84-88, mar. 2010.

PAULINA, IRACY. **Formação continuada: Tempo perdido.** Revista Nova Escola, São Paulo, n.229, p. 64-67, jan./fev. 2010.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação continuada: reflexões. Letra A: o jornal do alfabetizador,** Belo Horizonte, ano 5, p. 3, jan./fev. 2009.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Dever e direito à formação continuada de professores.** Disponível em: <http://www.uniube.br/propec/mestrado/pdf.2008>.

PRÓ-LETRAMENTO: **Programa de formação continuada de Professores dos Anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.** – Ed. Ver. E ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, 2007.

PRÓ-LETRAMENTO. Disponível em: <http://www.ufmg.br/pemp02.htm>. Acesso em: 02/04/2009, 18:36h.

RAFAEL, Edmilson Luiz. **Didatização dos saberes acadêmicos sobre escrita na formação do professor de Língua Portuguesa.**In:SIGNORINI, Inês. **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA: Desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Ed. especial, jan./fev. 2009.

RIBAS, Ceris. **Ações articuladas: políticas integradas.** In:Rede nacional de formação continuada: Desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Ed. especial, jan./fev. 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.**Campinas: Mercado de Letras, 2004,p. 278.

SIGNORINI, Inês. **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. **Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva.** In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de, LEAL, Telma Ferraz. **Formação continuada de professores.** – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Marcelo. **Ações articuladas**. Letra A: o jornal do alfabetizador, Belo Horizonte, ano 5, p. 6, jan./fev. 2009.

SOUZA, Andrea. **Formação em rede, rede em formação**. Letra A: o jornal do alfabetizador, Belo Horizonte, ano 5, p. 8-11, jan./fev. 2009.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.

VICHESSI, Beatriz. **Formação continuada: Responder o quê?** Revista Nova Escola, São Paulo, n. 231, p. 86-88, abr. 2010.

VIEIRA, Adriana. **Políticas integradas**. Letra A: o jornal do alfabetizador, Belo Horizonte, ano 5, p. 7, jan./fev. 2009.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Fotos da Escola A

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - IDEB

ANO	2005	2007	2009
IDEB Santana	3,2	3,5	4,0
IDEB Estadual	3,2	3,4	3,8
ESCOLA ANA DIAS DA COSTA	2,4	3,6	4,6
IDEB Nacional	3,8	4,2	4,6

Mural sobre o desempenho da escola no IDEB, em que a mesma obteve o 1º lugar dentre as escolas estaduais do Município de Santana.



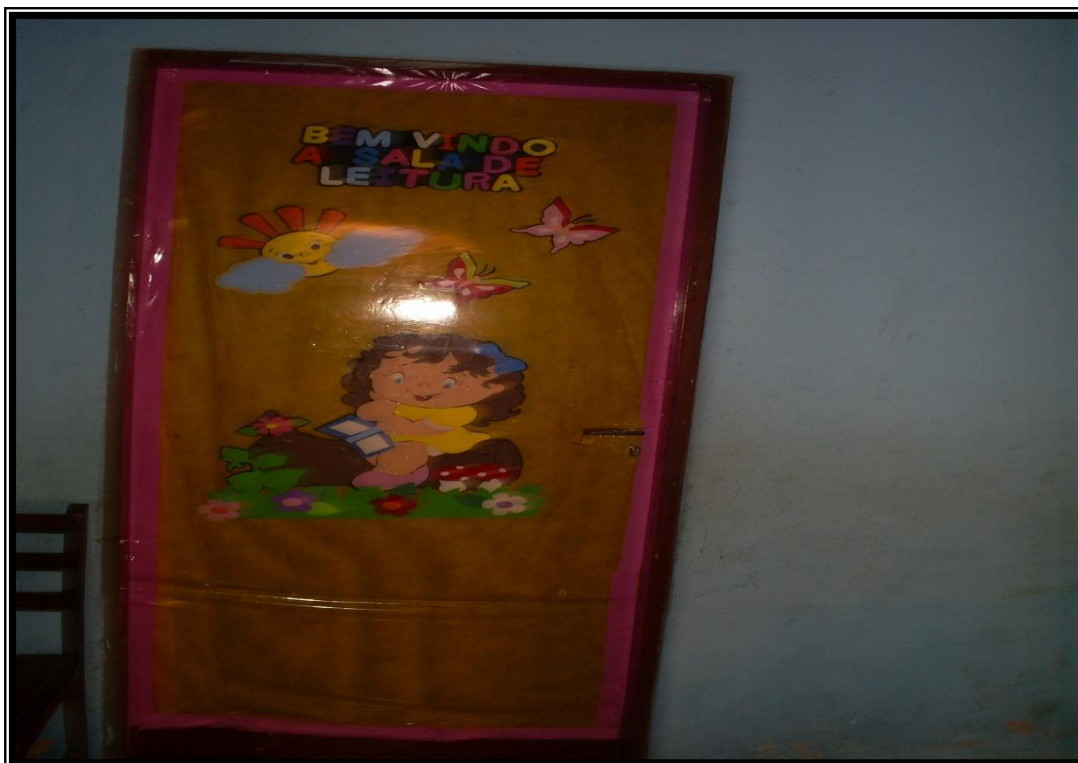
Espaço educativo que a escola possui e que funciona como meio de ensino e aprendizagem; neste caso a TV escola.



Um outro espaço que a escola possui é a sala de ensino especial, voltada para alunos portadores de necessidades especiais. É onde há uma maior proximidade com o aluno e melhor acompanhamento.



Alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental, aula de revisão da disciplina Matemática. Concentração e muita atenção.



O incentivo à leitura é uma das maiores prioridades da escola, para isso a mesma conta com uma biblioteca, onde os alunos poderão manter o contato direto com a língua materna e, conseqüentemente, as práticas de letramento.



A escola realiza grandes projetos pedagógicos, um deles é o Festival de Música e Dança, em que proporciona aos alunos espaço e incentivo para demonstrarem suas habilidades nessas modalidades culturais.

Fotos da Escola B



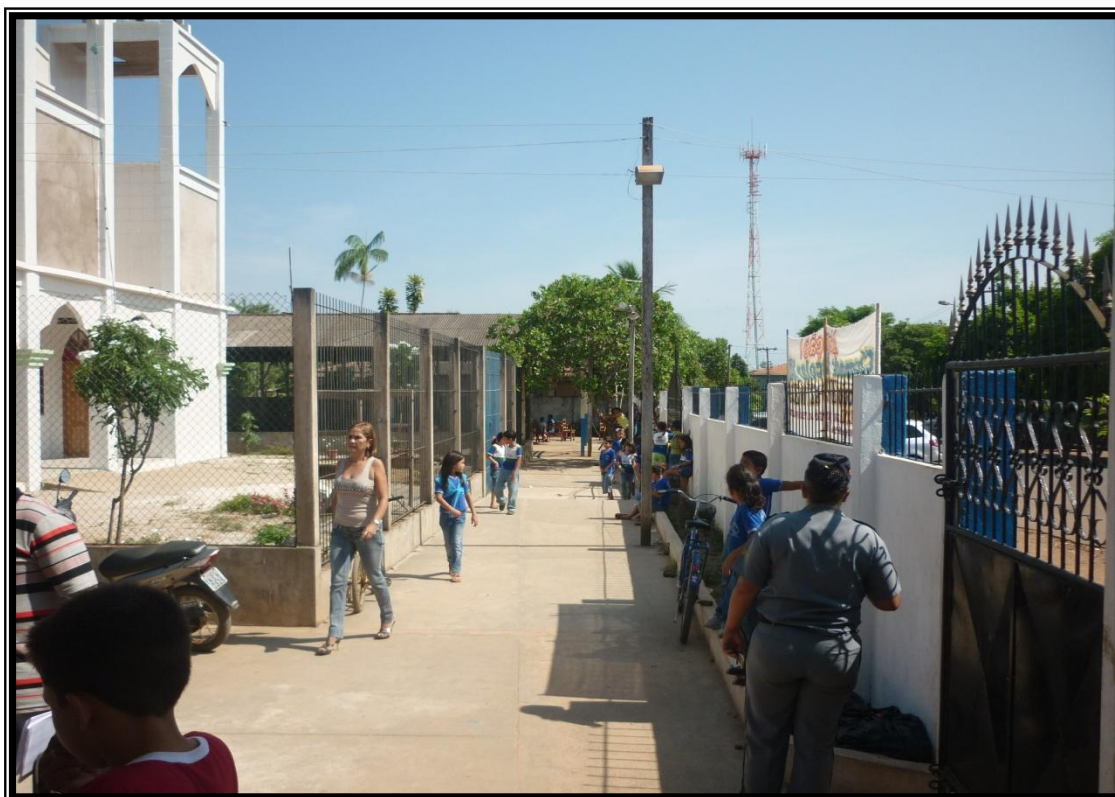
Referente ao dia 08 de Outubro de 2010. Parte interna da escola, neste caso as salas de aula, que ficam alinhadas em apenas um pavilhão.



Entrada da escola, em que conta com profissionais qualificados para manter a segurança da escola e dos alunos.



Local destinado para a refeição. É onde os alunos passam a maior parte do tempo durante o intervalo, pois além de espaço para o lanche, as crianças a utilizam para recreação.



Nesta imagem é possível observar que no espaço em que se encontra a escola, tem-se agredado a ela, uma igreja católica.



Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em sala de aula. Momento de socialização, mas também de entretenimento.



Crianças em momento de descontração. Nota-se ainda que a sala é bastante cheia e o espaço é pequeno para a realização de outras atividades.

ANEXOS