

ELIRIANE DOS ANJOS DA SILVA ALBUQUERQUE

**FORMAÇÃO CONTINUADA NO SERVIÇO E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS:
CAMPO DOS POSSÍVEIS**

Florianópolis – Santa Catarina
2006

ELIRIANE DOS ANJOS DA SILVA ALBUQUERQUE

**FORMAÇÃO CONTINUADA NO SERVIÇO E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS:
CAMPO DOS POSSÍVEIS**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Programa de Pós-graduação do Centro de Ciências
da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
como cumprimento parcial dos requisitos
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Formação de Educadores

Orientadora: Prof^ª Dra. Terezinha Maria Cardoso

Revisão final: Geni Rivero

Florianópolis – Santa Catarina
2006

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)

A345f Albuquerque, Eliriane dos Anjos da Silva.
Formação continuada no serviço e inovações pedagógicas: campo dos possíveis / Eliriane dos Anjos da Silva Albuquerque. – Florianópolis : [s.n.], 2006.
229p.

Orientação: Terezinha Maria Cardoso.
Dissertação (mestrado) – Centro de Ciências da Educação –
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

1. Formação de professores: Educação. 2. Prática de ensino:
Formação de professores : Educação. 3. Práticas pedagógicas: Inovações
: Educação. 4. Professores: Aperfeiçoamento: Educação. I. Título.

CDU: 371.26

*Dedico esta produção a todas e a todos os estudantes
e docentes amazônidas que almejam a participação
na construção do conhecimento científico voltado
à valorização da humanidade, da nossa cultura,
do desenvolvimento sustentável e do nosso pensamento.*

A G R A D E C I M E N T O S

Minha profunda gratidão ao Deus criador de todas as coisas, inclusive das oportunidades para que nós escolhíamos caminhos diversos ao dele, Mestre da Sabedoria e inspirador para o desenvolvimento humano.

A Ivan, meu incentivador responsável pelo reinício desta trajetória, meus eternos agradecimentos pelo amor, por confiar nos meus sonhos e possíveis talentos e até mesmo pelas falhas, porque sempre aprendemos com elas.

Aos meus pais, por estarem me deixando a herança do gosto ao estudo e a busca do conhecimento, e aos meus irmãos, por respeitarem minhas opções e acreditarem em minhas potencialidades.

Acredito que todo trabalho intelectual é uma construção coletiva. Por essa razão, expresso minha gratidão:

À Orientadora deste estudo, Terezinha Maria Cardoso, que, com simplicidade, soube conduzir-me pelos meandros da produção acadêmica.

A todos os professores das escolas públicas nas quais estudei e que nem sempre tiveram a oportunidade de alcançar vãos mais altos e intercambiar seus conhecimentos, entre eles, Naide, Emília, Lúcia e Edileuza (Moraes Sarmento); Terezinha, Valdemir Vasconcelos, Edite, Zilmar, Sebastiana (Pedro Álvares Cabral); Aldo Campos, José Donaldó, Coronel Batista, Flávio, Helliud (Álvaro Adolfo); Lucineide Pinheiro, Myriam Goes, Raimunda Costa, Osmar, Greice Trocollí, Édson Frazão, Edna Marzzitelli (Universidade Federal do Pará). Em nome deles, estendo minha gratidão a todos os professores que contribuíram para minha educação formal e informal.

Aos que suscitaram a problemática desta pesquisa: professores de Santarém (Pará) e dos Municípios de Rondônia, das escolas rurais do Projeto Escola Ativa e das Escolas Estaduais Samaritana e Nações Unidas: Ana Júlia, Aurizete, Cremilde, Elienice, Edilene, Elzi, Márcia, Rosilene, Mariinha (Orientadora Educacional), Madalena, Fabiana, Jardelina, Alessandra, Fátima, Socorro, Eva, Dorinha, Vera, Léia (Coordenadora Pedagógica).

Às (aos) companheiras(os) e amigas(os) que tive na minha trajetória escolar e pessoal: Aúrea, Assunção, Amós, Alexandra Shumaker, Céres, Cleonice, Clotilde, Darlene, Dayse, Dóris, Edilamar, Edílsa, Elenilda, Elielza, Glória Reis, Haroldo Néri, Itamar, Joelma, Josiana, Kauré, Laurimar, Lenil, Loyde, Marcilene França, Marilís, Marli, Paula, Raimunda, Roberta, Rosângela, Rosinaldo Garcia, Sebastião, Silvana Wanzeler, Salésio, Simone, Telma, Vilma, Lara, Cida e suas famílias, e especialmente a Angela

Siqueira e à Eloíza Helena, que me ajudaram desde a seleção do tema até à conclusão deste Mestrado, por vários meios.

Às(aos) colegas de trabalho, que, mesmo às vezes sem compreender, respeitaram minhas ausências.

À professora Carmem Velanga, pelas orientações iniciais.

Ao Grupo de Oração Universitário da UFSC e sua equipe de ação social.

À Coordenadora Estadual do PROFA em Rondônia, Gracineide Rodrigues, por todo seu apoio ao subsidiar esta pesquisa com dados e informações.

À equipe de trabalho do arquivo da SEDUC, pela gentileza em colaborar com a autorização para análise de documentos.

À Direção, Vice-direção, Coordenadoras Pedagógicas, Supervisoras e professoras das escolas que colaboraram com esta pesquisa, ainda que temerosas de serem novamente responsabilizadas por fracassos escolares, e àquelas que não quiseram participar, pois assim me apontaram outros caminhos.

À Edilene Teixeira, que me apresentou ao PROFA em 2001.

À Coordenadora do Curso de Pedagogia, Elza Araújo, e às(aos) acadêmicas(os) da FATEC, companheiras(os) de trabalho.

À Coordenação, Secretaria e todas as professoras e professores do PPGE da UFSC.

Às professoras Ione Ribeiro Valle e Olinda Evangelista pelas contribuições na banca de qualificação.

À banca examinadora da versão final deste trabalho: Dr^a Gladis Mary Teive Auras, Dr^a Ione Ribeiro do Valle e Dr^a Vânia Beatriz Monteiro da Silva;

Às(aos) autoras(es) que pude ter como companhia no Pará e em Rondônia, transpondo a dificuldade geográfica e fazendo com que eu me aproximasse da prática da pesquisa científica através de seus escritos.

*Tudo que é histórico tem a vantagem de mudar e de morrer [...]. Mas, mudar de idéia cansa, é arriscado, também chateia. A verdadeira aprendizagem é aquela onde ocorre visível mudança, tipicamente reconstrutivista e política. [...] o conhecimento é incerto, mas a busca da certeza é a utopia da ciência [...] a meta da sociedade é produzir pessoas ao mesmo tempo criativas e dóceis, para que criem somente o que a sociedade prefere.
(DEMO, 2000, p. 169).*

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é levantar e analisar os indicadores que levam algumas alfabetizadoras a implementar ou não inovações em sua prática pedagógica e examinar se a formação continuada no serviço contribuiria para isso. Parte-se das concepções dessas docentes para responder à questão: **a formação continuada no serviço contribui para inovações nas práticas pedagógicas de docentes alfabetizadoras?** Para concretizar os objetivos desta pesquisa e verificar as hipóteses, segue-se uma trajetória metodológica de caráter qualitativo. Para isso, foram utilizados questionários e entrevistas em profundidade com professoras e formadoras que concluíram alguns dos primeiros grupos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) em Porto Velho, Rondônia. Foi realizado também estudo de alguns documentos oficiais acerca desse programa. Com os dados coletados, discutem-se as diferenças entre os conceitos formação continuada e contínua, formação EM serviço e NO serviço, buscando suporte nas noções de *habitus* e socialização para interpretar as percepções docentes reveladas sobre inovações nas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetizadora; Formação continuada; Formação contínua; Inovações na prática pedagógica; PROFA.

ABSTRACT

*The general objective of this research is to raise and analyze the pointers that lead some primary school teachers to implement or not some innovations in their pedagogical practice and to examine whether the Continued Graduation Program at service would contribute in doing so. And is based upon their conceptions that this research aims to answer the question: **does the continued graduation program contribute to primary teachers to innovate in their pedagogical practice?** In order to fulfil the objectives of this research and veify the hypothesis, a qualitative methodology was taken. Hence, some teachers of the first groups that concluded the continued craduation program (PROFA) in Porto Velho answered to in depth questionnaires and interviews. Some official documents concerning this program were also studied. And with the gathered data, the differences between the Continued Graduation Program and the continuous graduation are discussed, reaching support on socialization and habitus notions to interpretate the teachers perceptions on the subject matter.*

KEY WORDS: Primary teachers, continued graduation, continuous graduation, innovations in pedagogical practice.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	Situando o contexto e a gênese desta investigação	17
<u>1.1.1</u>	<u>Apresentando os conceitos de formação de professores</u>	<u>20</u>
<u>1.1.2</u>	<u>Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar</u>	<u>21</u>
<u>1.1.3</u>	<u>Docente alfabetizadora</u>	<u>22</u>
<u>1.1.4</u>	<u>Inovação pedagógica e <i>habitus</i></u>	<u>23</u>
1.2	A pesquisa em educação para os agentes da Escola	27
1.3	Percurso metodológico	29
<u>1.3.1</u>	<u>Os instrumentos utilizados para a obtenção das informações.....</u>	<u>31</u>
<u>1.3.1.1</u>	<u><i>O diário de campo como instrumento de registro das observações</i></u>	<u>32</u>
<u>1.3.1.2</u>	<u><i>O estudo de documentos</i></u>	<u>34</u>
<u>1.3.1.3</u>	<u><i>A opção pelo questionário como instrumento de coleta de informações</i></u>	<u>36</u>
<u>1.3.1.4</u>	<u><i>A opção pela coleta de informações por meio de entrevistas.....</i></u>	<u>39</u>
<u>1.3.2</u>	<u>O contexto da produção dos dados.....</u>	<u>41</u>
<u>1.3.3</u>	<u>Análise e organização das informações.....</u>	<u>43</u>
2	FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS RECENTES SOBRE AS DIVERSAS SIGNIFICAÇÕES DO TERMO	46
2.1	Formação docente e inovações pedagógicas	48
2.2	Formação de professores: algumas interpretações teóricas	50
2.3	Formação continuada e contínua de professores: abordagens conceituais.....	53
<u>2.3.1</u>	<u>Formação continuada</u>	<u>54</u>
<u>2.3.2</u>	<u>A formação docente como <i>continuum</i>.....</u>	<u>59</u>
2.4	A formação de alfabetizadoras	63
2.5	Formação continuada e inovações na prática docente.....	67
3	A CIDADE, AS ESCOLAS E AS AGENTES: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	73
3.1	A cidade	74

3.1.1	<u>Historicizando Porto Velho</u>	74
3.1.2	<u>Aspectos geoeconômicos e políticos.....</u>	82
3.1.3	<u>Panorama Cultural.....</u>	84
3.1.4	<u>Panorama Educacional</u>	85
3.2	As escolas que subsidiaram este estudo	88
3.3	As docentes alfabetizadoras	98
3.4	As formadoras	102
4	O PROFA NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS.....	105
4.1	Antecedentes da reforma educacional no Brasil	105
4.2	As estratégias de consolidação da reforma educacional	108
4.3	Porto Velho e a agenda da reforma educacional.....	115
4.4	O PROFA: objeto desta investigação	117
4.4.1	<u>Proposta metodológica e conteúdos do PROFA.....</u>	122
4.4.2	<u>O PROFA em Porto Velho</u>	127
4.4.3	<u>A formação das formadoras.....</u>	129
4.4.4	<u>Avaliação do PROFA pelas formadoras.....</u>	132
5	INOVAÇÕES E PERMANÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: A PERCEPÇÃO DAS ALFABETIZADORAS SOBRE AS INFLUÊNCIAS DO PROFA.....	135
5.1	Como chegaram à docência e o que pensam sobre ela.....	135
5.2	A socialização profissional	142
5.2.1	<u>Percepções sobre formação continuada e contínua.....</u>	143
5.3	Contribuições do PROFA	146
5.3.1	<u>Elementos que contribuíram nas inovações pedagógicas ou as dificultaram</u>	150
4.3.1.1	<i>Elementos de ordem pedagógica</i>	150
4.3.1.2	<i>Elementos de ordem político-administrativa.....</i>	158
4.3.1.3	<i>Elementos advindos dos processos de socialização.....</i>	164
5.4	A evidência do conceito de <i>habitus</i>.....	169
6	NOTAS FINAIS.....	177
	REFERÊNCIAS	184
	ANEXOS.....	194

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Mapa atual do Estado de Rondônia (2006).....	74
FIGURA 2 – Organograma do PROFA	121

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Professoras e escolas da amostra.....	41
TABELA 2 – Quantidade de professoras que participaram dos programas de formação continuada nas escolas da amostra.....	99
TABELA 3 – Perfil de formação das alfabetizadoras da amostra.....	100

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE: Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação.

ANPED: Associação Nacional de Pesquisa em Educação.

APP: Associação de Pais e Professores. Órgão das escolas estaduais de Rondônia responsável pela aquisição, administração financeira e prestação de contas.

BEC: Batalhão de Engenharia e Construção do Exército.

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento.

BIRD: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.

CAA: Classe de Aceleração de Aprendizagem.

CAETA: Comissão Administrativa de Encaminhamento de Trabalhadores da Amazônia. Órgão substituto do SEMTA.

CAPES: Comissão de Apoio a Pesquisa e Pós-graduação (MEC).

CBA: Ciclo Básico de Aprendizagem.

CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação.

CONSED: Conselho Nacional de Secretários de Educação.

EFMM: Estrada de Ferro Madeira-Mamoré.

EJA: Educação de Jovens e Adultos.

ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio.

FMI: Fundo Monetário Internacional.

FUNAI: Fundação Nacional do Índio.

FUNDESCOLA: Fundo de Fortalecimento da Escola.

GESTAR: Programa Gestão da Aprendizagem Escolar.

IDA: Associação Internacional de Desenvolvimento.

IBAMA: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IGA: Agência Multilateral de Garantias de Investimentos.

INEP: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira.

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96).

MEC: Ministério da Educação.

MST: Movimento dos Trabalhadores Sem-terra.

OEA: Organização dos Estados Americanos.

ONU: Organização das Nações Unidas.

PAPE: Projeto de Adequação do Prédio Escolar.

PCNs em Ação: Programa de desenvolvimento profissional continuado Parâmetros Curriculares em Ação.

PDE: Plano de Desenvolvimento da Escola.

PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola.

PES: Plano Estratégico da Secretaria de Educação.

PME: Projeto de Melhoria da Escola.

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático.

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PPGE: Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFSC.

PPP: Projeto ou Proposta Político-pedagógica da escola.

PQE: Plano Quadrienal de Educação de Rondônia.

PRALER: Programa de Apoio à Leitura e à Escrita.

PROFA: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

PROGESTÃO: Programa de Capacitação a distância de Gestores Escolares.

PROHACAP: Programa de Habilitação e Capacitação para Professores Leigos.

REN/SEDUC: Representação de Ensino da Secretaria de Estado da Educação.

RIOMAR: Fundação Rio Madeira, órgão ligado a UNIR.

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

SBPC: Sociedade Brasileira de Progresso da Ciência.

SEDUC/RO: Secretaria de Estado da Educação de Rondônia.

SEF/MEC: Secretaria de Ensino Fundamental do MEC.

SEMED: Secretaria de Educação do Município (Porto Velho).

SEMTA: Serviço Especial de Mobilização de Trabalhadores da borracha.

SESC: Serviço Social do Comércio.

SINDSEF: Sindicato dos Servidores em Educação Federais.

SINTERO: Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia (representação dos professores estaduais).

SPILTN: Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais.

UFGRS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFPA: Universidade Federal do Pará.

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina.

UNED: Universidade Nacional de Educação a Distância (Espanha).

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

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNIR: Fundação Universidade Federal de Rondônia.

1 INTRODUÇÃO

“Toda vida de um indivíduo não é outra coisa senão o processo de dar à luz a si mesmo”.
(Eric From)

1.1 Situando o contexto e a gênese desta investigação¹

Ao apresentar este estudo eu não poderia omitir alguns dados de minha trajetória pessoal que me levaram até este produto não apenas acadêmico, mas com dimensão de crescimento pessoal, de formação de *habitus* e de socialização.

Este trabalho foi gerado, inicialmente, a partir da minha experiência como professora alfabetizadora e professora de cursos preparatórios para vestibular em Santarém, Pará, e também como participante² e coordenadora de grupos de estudo dos programas de formação continuada da Rede Estadual de Ensino de Rondônia.

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará em 1997, mudei-me nesse mesmo ano para o Estado de Rondônia, onde, após prestar concurso público, passei a trabalhar na Rede Estadual de ensino. Nessa trajetória profissional, destaco o trabalho de Coordenação Pedagógica em escolas de Ensino Fundamental e no Centro de Ensino Técnico de Rondônia, Supervisão Pedagógica no Projeto Escola Ativa do FUNDESCOLA³ em convênio com o PNUD⁴, docência de EJA⁵ com turma multisseriada de 1ª a 8ª série na

¹ Para permitir melhor fluxo da leitura, as siglas que aparecem neste trabalho estão identificadas em notas de rodapé, além de listadas no início da dissertação.

² Ênfase a participação como cursista no GESTAR (Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar), um dos programas de formação continuada que cito no decorrer deste trabalho.

³ O Fundo de Fortalecimento da Escola, criado em 1996, é um organismo do Ministério da Educação financiado pelo Banco Mundial. É responsável por desenvolver projetos de formação de professores, de adequação de prédios escolares, de gestão das Secretarias de Educação e das escolas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste. No capítulo “O PROFA no contexto das reformas educacionais” ele será tratado com mais detalhes.

⁴ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

⁵ Educação de Jovens e Adultos.

Escola Sindical Chico Mendes, formadora de grupos de estudo dos programas PCNs⁶ em Ação e PROFA⁷ e professora da FATEC⁸.

No decorrer dessa minha experiência profissional, percebi que professores com acesso e participação aos mesmos programas de formação continuada direcionavam suas ações pedagógicas de maneira bem diferenciada em sala de aula, porém acreditando seguir os mesmos princípios metodológicos discutidos nos grupos de estudo. Durante quatro anos (1997 a 2001), observei que uma parcela considerável das professoras⁹ com maiores dificuldades para inovar sua didática em alfabetização era composta por aquelas contratadas na época em que Rondônia ainda era Território Federal¹⁰. Na época, passei a acreditar no fato de que a solidez e a repetição de suas práticas dava-se em virtude da falta de cursos específicos para a alfabetização construtivista no início de sua carreira docente, o que inviabilizaria mudanças em suas crenças quando foram implantados os programas de formação continuada (a partir do final da década de 1990).

Para esclarecer essa condição de professoras federais, é necessário dizer que até o início da década de 1980 havia uma grande carência de professores habilitados em magistério na Região Amazônica e, mais ainda, no então Território Federal de Rondônia. Nas décadas de 1960 e 1970, o Ministério da Educação oferecia um salário atrativo para qualquer pessoa acima de 15 anos de idade que se dispusesse a trabalhar como docente nas escolas públicas. Mesmo despreparadas para a profissão, às vezes sem sequer ter cursado a 4ª série do chamado ensino ginásial (posteriormente 1º grau, 8ª série), algumas pessoas assumiam o magistério, principalmente de 1ª a 8ª série, passando a reproduzir nas salas de aula práticas vivenciadas como alunas durante toda a sua escolaridade, especialmente quanto à didática da alfabetização.

Desde o final da década de 1990, porém, muitas dessas professoras federais que atuavam nas séries iniciais vêm sendo aposentadas, dando espaço para outras com maior nível de escolaridade. Além disso, as atuais docentes têm maior facilidade para participar

⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁷ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

⁸ Faculdade de Ciências Administrativas e de Tecnologia de Rondônia.

⁹ Segundo dados de 2003 do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP), 84,1% das pessoas que atuam como profissionais do magistério são mulheres. Por isso, no decorrer deste texto, para referir-me às profissionais que trabalham com alfabetização, usarei as categorias professora, alfabetizadora e formadora, pois do universo deste estudo não consta a participação nem de professores nem de formadores do sexo masculino atuando na alfabetização nas escolas da Rede Estadual em Porto Velho.

¹⁰ Condição alterada pela Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981, passando a ser Estado no ano seguinte.

de formação em serviço, em vista de ela ser oferecida com maior frequência pelos últimos governos. Alguns dos programas, cursos e projetos, inclusive, são de caráter obrigatório, exigindo sua participação.

Embora o quadro de professoras tenha sido alterado com o ingresso de profissionais com escolaridade mais elevada, como pedagoga e formadora de grupos de estudos intrigava-me o fato de não perceber inovações na didática da alfabetização: muitas continuavam a reproduzir as práticas pedagógicas de suas antecessoras, mesmo tendo maior grau de escolaridade. Isso se apresentava para mim como indício de que mudanças na prática pedagógica não dependiam exclusivamente de qualificação ou titulação acadêmica. O conhecimento construído na academia não determinaria, por si só, a competência docente.

Levando em conta esses conhecimentos construídos na experiência profissional, as dúvidas daí provenientes e os resultados de pesquisas sobre formação de professores a que tive acesso, trago este estudo, dentro da linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores do PPGE/UFSC¹¹, que busca investigar as percepções que as alfabetizadoras atribuem ao programa de formação continuada, PROFA, no que diz respeito à produção de inovações na prática pedagógica cotidiana. Meu objetivo é identificar os fatores que levariam algumas delas a desencadear inovações no seu fazer cotidiano em sala de aula. Trata-se, portanto, de realizar um estudo sobre a relação entre a formação continuada e a inovação da prática docente da alfabetizadora. Nesse caso, o PROFA foi tomado como amostra pela necessidade de delimitação desta pesquisa. Não é meu objetivo principal avaliá-lo, mas centralizar a análise nessa relação.

A opção por fazer este trabalho deu-se também pela escassez de pesquisas na Região Amazônica que tenham como foco a temática da formação, especialmente em se tratando de práticas pedagógicas e formação de professoras alfabetizadoras. Afinal, professora não é igual em qualquer lugar (CARDOSO, 2001). Há singularidades e especificidades que as caracterizam conforme o espaço, o tempo, a sociedade e a cultura em que atuam.

Para situar este estudo na discussão acadêmica sobre formação continuada, faço alguns esclarecimentos conceituais, embora vá abordá-los com melhor propriedade no decorrer deste texto.

¹¹ Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

1.1.1 Apresentando os conceitos de formação de professores

Um grande volume de pesquisas considera a formação continuada aliada da formação inicial e da carreira profissional docente. Esse debate parte da análise da visão de professores sobre os efeitos dos programas, projetos e outras experiências nessa modalidade de formação. As finalidades da formação continuada são colocadas em direção ao desenvolvimento profissional de qualidade, à apreensão de metodologias de ensino das áreas específicas de conhecimento e à contribuição para a prática pedagógica.

Entretanto, é possível observar nesses estudos uma diversidade conceitual no que se refere a essa formação: continuada, contínua, em serviço, no serviço, termos que se aproximam e se distanciam conforme o uso que os autores deles fazem. Assim como há uma corrente de autores que tratam formação contínua e continuada como sinônimos (dentre esses, destaco Mendes (2002) e Barbosa (2002)), há os que também não fazem distinção entre formação NO serviço e formação EM serviço (como Nascimento (1997)).

Um grupo de pesquisadores defende a formação continuada como sendo todo e qualquer curso que ocorre durante a carreira profissional, inclusive cursos de graduação, extensão e pós-graduação (Nascimento (1997), Sztajn; Bonamino; Franco (2003)). Nesses trabalhos há uma predominância em tratar a formação continuada como sendo promovida pelas esferas governamentais por meio de programas e projetos de formação de professores. Essa formação é balizada numa orientação ação-reflexão-ação e vista como uma necessidade que deve ser respondida pela Universidade e/ou pelas secretarias de educação.

Outros estudiosos, como Garcia, R. (1993), Bernardo (2002), Mendes Sobrinho (2002), Pacheco e Flores (1999), Day (2003) e alguns documentos e estudos divulgados nos eventos da ANFOPE¹², ANPED¹³ e ENDIPE¹⁴ defendem a formação de professores como um *continuum*, ou seja, políticas que tenham continuidade independentemente da substituição de governos, com ações voltadas para as necessidades dos profissionais do magistério. Essa formação se daria ao longo da carreira e não apenas para responder às demandas mais imediatas dos sistemas de ensino, das avaliações oficiais, como ENEM¹⁵ e

¹² Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

¹³ Associação Nacional de Pesquisa em Educação.

¹⁴ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

¹⁵ Exame Nacional do Ensino Médio.

SAEB¹⁶, e das lacunas deixadas pela formação inicial. Essa concepção está mais relacionada ao conceito de formação NO serviço, porque seguiria o princípio de que a formação docente deveria ser concebida e implementada na escola, local de trabalho dos professores.

A formação EM serviço tem semelhança com o conceito de formação continuada, uma vez que é compreendida como aquela que ocorre durante o exercício da profissão (ANDRÉ et al., 2001).

A formação NO serviço, por sua vez, é uma modalidade da formação docente que acontece no próprio ambiente de trabalho dos professores, tendo a escola como *locus* primeiro para a promoção de discussões sobre inovações pedagógicas. Nessa modalidade, não basta que a formação de professores seja ininterrupta, tem que ser concebida e desenvolvida na escola, planejada a partir dos conhecimentos docentes, de suas demandas profissionais, e voltada para responder às dificuldades enfrentadas em seu cotidiano. Alguns estudiosos¹⁷ admitem que é no dia-a-dia das atividades da escola que o professor se constrói como profissional. Assim, a escola deve ser o local de formação, tanto por ser onde a atuação docente acontece como pela história dos professores e sua relação com a instituição.

As pesquisas que consideram a necessidade de serem repensados os locais e períodos de tempo da formação indicam que, se ela ocorrer na escola, poderá criar um vínculo da teoria com a prática sem supervalorizar uma em detrimento da outra. A teorização da prática permitiria que o docente utilizasse processos de abstração para pensar sua realidade, aprofundando a crítica a ela, de maneira individual e, principalmente, coletiva. Assim, a socialização da prática e das concepções sobre ela seria compartilhada, enriquecendo-a, repensando-a e, talvez, modificando-a.

1.1.2 Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar

O cargo de Coordenação Pedagógica em Rondônia e em muitos Estados e Municípios brasileiros não existe na legislação. Também no Curso de Pedagogia não está contemplada essa função como habilitação específica. Contudo, nos documentos

¹⁶ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

¹⁷ Posso citar Kramer (1989), Garcia, R. (1993; 2003), Araújo, E.; Camargo; Tavares (2002), Bernardo (2002), Carvalho (2002), Mello, J.; Silva, V. (2002).

produzidos nos principais fóruns de debate do campo da educação desde a década de 1980 encontra-se uma sólida crítica às funções desempenhadas pelos pedagogos especialistas. A supervisão escolar, por exemplo, teve criticado seu papel de controle sobre o trabalho docente, por limitar-se à vertente tecnicista de cumprimento das exigências burocráticas, como planos, projetos para atingir os objetivos e metas das secretarias de educação (nos caso das escolas públicas) ou do órgão mantenedor da escola (no caso das escolas privadas). Nesse papel, o supervisor retira do professor parte de suas funções, expropriando-o de saberes da profissão, contribuindo para o processo de alienação profissional.

Entretanto, há um certo consenso acerca da necessidade de um profissional, um pedagogo ou docente, com uma visão mais aproximada da totalidade, que vá além das atividades técnicas que a função exige e que são indispensáveis em muitos momentos. No Estado de Rondônia, o coordenador pedagógico veio ocupar esse lugar. Sua principal função é a de formador de professor no serviço, não somente para repassar os programas e projetos de formação continuada, mas para organizar, em coletivo com os professores, uma formação contínua que contemple os anseios advindos da prática.

Logo, no presente trabalho, refiro-me à supervisão escolar quando penso na atuação limitante e limitadora do profissional titular dessa função, e emprego o termo coordenador pedagógico para falar do profissional que assume seu papel de formador e que se envolve com uma amplitude de atividades na escola que supera a postura tecnicista de *super-visão*. No contexto de Porto Velho e de Rondônia, é comum uma pedagoga agir como Coordenadora Pedagógica, acumulando as funções de supervisão escolar, orientação educacional e formadora de professores, haja vista que nas escolas ainda há carência de profissionais habilitadas nessas áreas.

As titulares que se caracterizam nas atuações de supervisora e coordenadora pedagógica são, em sua maioria, mulheres. Portanto, quando estiver me colocando em relação a Porto Velho e Rondônia, utilizarei essas expressões no feminino.

1.1.3 Docente alfabetizadora

Tomo aqui as palavras de Garcia, R. (2003, p. 35) para expressar minha opção conceitual de docente alfabetizadora:

[...] em primeiro lugar, porque as professoras primárias, professoras alfabetizadoras ou professoras de educação infantil [...] pertencem, como regra, ao gênero feminino. [...] As razões [...] vão desde os salários, que fazem os homens fugirem para outras profissões, até a ideologia.

Considerando também os dados do INEP que revelam o número reduzido de homens trabalhando como professores primários, professores alfabetizadores ou professores de Educação Infantil no Brasil, e considerando a alfabetização como um processo que acontece ao longo de um período maior que uma série ou etapa, como afirmam Dias (2000), Balem (2002), Bernardo (2002), Pezzato; Araújo, J.; Fiorotto (2002), opto pela flexão no feminino para referir-me às profissionais do magistério que atuam na didática da leitura e da escrita, seja na Educação Infantil, seja nas séries iniciais do Ensino Fundamental regular ou da EJA.

1.1.4 Inovação pedagógica e *habitus*

Entendo inovação pedagógica como a proposta do *novo* a ser incorporada ao *habitus* docente, às estruturas de pensamento pré-existentes. Alguns autores, como Falsarella (2004), separam esse conceito da política da reforma educacional. Coaduno-me, no entanto, com as idéias de outros estudiosos que analisam a inovação como um objetivo dessa reforma, por um lado, e uma reação dos professores, por outro, numa relação às vezes velada e sem conflito, noutras imposta sutilmente (Moreira (1999); Messina (2001); Mitrulis (2002); Santos, L. (2002); Rossi (2005)). Tanto esses pesquisadores como Falsarella (2004) oferecem argumentações para a compreensão dos fatores que provocam ou impedem inovações nas práticas pedagógicas e crenças docentes.

Optei pelo conceito de inovação e não de mudança porque penso este último como algo que causa uma ruptura mais radical (no sentido de raiz) com o sistema educacional vigente, enquanto inovação seria uma adaptação para que esse sistema pudesse cumprir a finalidade de uma educação regulada pelos princípios da reforma educacional ou um modo de os professores reagirem no próprio interior desse mesmo sistema. A mudança seria de caráter mais amplo, atingindo fatores sociais, culturais, econômicos e educacionais; a inovação, mais específica, visando a um certo objetivo. Como esclarece Messina (2001), são categorias de campos de conhecimento diferenciados. A mudança está em debate na Filosofia, nas Ciências Sociais e nas Ciências Naturais, e a inovação está mais presente no

campo da produção e da administração; por isso, é vista como uma técnica, motivo pelo qual seria mais conveniente para a linguagem e a postura da atual política educacional.

Nesse aspecto, o conceito de *habitus* oferece subsídios e correlações indispensáveis, a meu ver, para tratar da acomodação ou não de inovações, se a prática pedagógica das alfabetizadoras for pensada tomando por referência as percepções, pressupostos e predisposições dessas professoras. Segundo Bourdieu (1974), o *habitus* é composto de experiências adquiridas e desenvolvidas desde o nascimento fazendo com que uma pessoa aja ou reaja de determinada maneira dentro de sua realidade; entretanto, pode ser modificado por novas experiências, que, por sua vez, talvez dêem origem a novos *habitus*.

Em sua obra *A economia das trocas simbólicas*, Bourdieu (1974) esclarece que, na sua trajetória para construir o conceito de *habitus*, utilizou as contribuições de alguns teóricos, como Durkheim, Mauss, Noam Chomsky, Wilhelm Von Humboldt e, principalmente, Erwin Panofsky, o qual influenciou diretamente o conceito de *habitus* bourdieuniano. Para Panofsky (apud BOURDIEU, 1974), o *habitus* constitui-se da cultura que a escola transmite aos seus alunos, que o assimilam como esquemas de pensamento, transformando esquemas gerais em específicos, os quais são aplicados em situações particulares. Para Bourdieu (1974), esses esquemas são interiorizados e geram pensamentos, concepções, percepções e ações que dizem respeito a uma dada cultura na qual a pessoa está inserida.

O *habitus* é gerado e transmitido inicialmente na família e, posteriormente, na escola¹⁸. Na sociedade medieval – dado o raro acesso às escolas – a família monopolizava com maior frequência a transmissão, a reposição e a reatualização do *habitus*, estabilizando as classes sociais e evitando conflitos entre clero, senhores feudais e servos.

Com a ascensão da burguesia, o sistema capitalista começou a requerer qualificações diferentes para o desempenho do trabalhador nas funções a serem exercidas na divisão social do trabalho. Passou-se então a exigir escolas laicas, que se expandiram numérica e vertiginosamente, com a finalidade de qualificar mão-de-obra para alimentar esse novo sistema econômico.

Logo, a escola, provinda da modernidade, assumiu a transmissão do *habitus* e, concomitantemente, criou novos meios para mudá-lo, adaptando-o aos interesses do

¹⁸ Bourdieu refere-se aqui às escolas de pensamento, às grandes academias, que são centros de produção de conhecimento, onde a mudança do *habitus* é operada quando se busca fazer ciência.

mercado. Para Bourdieu, a instituição escolar funciona, por conseguinte, para transformar o *habitus* adquirido na família – de caráter mais singular – em *habitus cultivado*, programando o indivíduo para pensar segundo os códigos da ciência e da cultura, que precisam ser dominados e desenvolvidos, gerando o capital simbólico.

Assim, a escola transmite o interesse do capitalismo ao agente social, dotando-o desse interesse como individual e inconsciente, pois,

em uma sociedade onde a transmissão cultural é monopolizada por uma escola, as afinidades subterrâneas que unem as obras humanas (e, ao mesmo tempo, as condutas e os pensamentos) encontram seu princípio na instituição escolar investida da função de transmitir conscientemente (e também, em certa medida, inconscientemente) o inconsciente, ou melhor, de produzir indivíduos dotados deste sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados) que constitui a cultura [...] e, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente *individual e comum* (BOURDIEU, 1974, p. 211) [grifos do autor].

É necessário esclarecer, nesse aspecto, que as escolas de pensamento criam novos códigos como capital simbólico, acessíveis apenas a esse *homem cultivado* enunciado por Bourdieu. O novo *habitus*, visto como competências adquiridas e expressas pela prática, torna o *homem cultivado* capaz de interagir com quem compõe seu grupo, sua escola, usando as estruturas que constituem sua singularidade para o domínio de práticas e representações coletivizadas.

Dado esse argumento, entende-se o motivo de Bourdieu (1974, p. xli) conceituar *habitus* como

um sistema de disposições duráveis e transferíveis que integrando todas as experiências passadas funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por estes resultados.

O *habitus* constitui-se, portanto, em um princípio operador que provoca a interação entre dois sistemas de relação: as estruturas objetivas e as práticas. Ou seja, reproduz as condições objetivas e estruturais, mas também apresenta flexibilidade para improvisações, ajustamentos e inovações quando é usado em diferentes situações e contextos.

E, nesse ponto, Bourdieu aponta a dialeticidade desse conceito, pois, ao mesmo tempo que o homem cria ou modifica seu *habitus* para adaptar-se à escola ou a um grupo

de *homens cultivados*, também transforma os esquemas fundamentais, interiorizados em si, de acordo com novas condições que se lhe apresentam em seu cotidiano. Essas condições caracterizam o que Bourdieu denomina de *campo dos possíveis*, conceito que será discutido no capítulo 5.

As práticas resultam, portanto, da relação dialética entre *habitus* como *modus operandi* (um esquema criado de acordo com o contexto) e as condições de atualização desse *habitus*, que é parte da estrutura maior ou da conjuntura na qual o indivíduo está inserido. Sob esse prisma, “não é a condição de classe que determina o indivíduo, mas o sujeito que se autodetermina a partir da tomada de consciência, parcial ou totalmente, da verdade objetiva de suas condições de classe” (BOURDIEU, 1974, p. 189). Ante a modificação do *habitus* frente às situações conflituosas cotidianas, o sujeito é capaz de criar e resolver problemas, de assumir seu cotidiano, modificando-o ou adequando-o aos seus interesses, conforme as condições que a realidade em sua volta lhe permite. A esse respeito, destaco o pensamento de Pinto (2000, p. 38):

O *habitus* deve ser compreendido como uma gramática gerativa de práticas conformes com as estruturas objetivas de que ele é produto: a circularidade que preside sua formação e seu funcionamento explica, por um lado, a produção de regularidades objetivas de comportamento; por outro, a modalidade de práticas baseadas na improvisação, e não na execução de regras. Juntando dois aspectos, um objetivo (estrutura) e outro subjetivo (percepção, classificação, avaliação), pode-se dizer que ele não só interioriza o exterior, mas também exterioriza o interior. Ora, esse sistema de disposições, pelo fato de ser engendrado em condições determinadas, é inegavelmente ajustado a outras condições. E é pelo desajustamento que ele se torna manifesto.

Para esse estudioso, o processo de interiorização dá-se através da aceitação de determinações externas, ao assumir as expectativas que o grupo social tem em relação ao agente, ao dever-ser, ao ajustamento à sua posição social.

Os princípios que, para Bourdieu, estão impregnados no corpo e na mente de cada agente, são exteriorizados pelos gestos, atitudes, gostos, vocabulário, sotaque, entre outros, pois “um agente se adapta às situações mediante uma aprendizagem que lhe poupe um trabalho constante de cálculo e reflexão” (PINTO, 2000, p. 47).

O *habitus* tem várias dimensões¹⁹, construídas ora pela história de vida, ora no cotidiano e, por vezes, no período de exercício da profissão. Constituído desde a infância

¹⁹ Pinto (2000) dá ênfase às seguintes dimensões: disposicional (orientação social, aspirações, gostos); intelectual (características da academia); econômica (capital simbólico, bens que não podem ser calculados);

com estruturas duráveis, torna-se difícil uma reflexão e uma transformação consciente por parte do agente.

Valle (2003) lembra que o *habitus* de uma pessoa deve sempre ser analisado tendo como referência sua família e a classe social à qual pertence. Acrescenta que o cotidiano profissional pode transmitir *habitus* como aquele realizado pela família, embora de maneira menos dinâmica. Nessa concepção, a formação continuada pode ser analisada como uma tentativa do reforço do *habitus* adquirido pela docente ou como estratégia de aquisição de um novo *habitus*.

Com essas noções parto, então, para a discussão sobre a importância da pesquisa em educação para os agentes da escola, fato que me exigiu reflexões sobre a presença de estudos que eu considero inócuos frente às problemáticas enfrentadas pelos docentes, uma vez que não têm respondido a seus anseios ou que apresentam resultados que sustentam a tese da culpabilidade do profissional do magistério pela considerada baixa qualidade da educação em nosso país. Fundamento essa posição concordando com Mazzotti (2003): para ela, a pesquisa educacional não apresenta controle suficiente das situações para oferecer confiabilidade nos estudos que orientam a prática docente e, assim, não consegue atender às necessidades dos professores. Essa autora afirma que a divulgação limitada dos resultados dessas investigações não atinge um grande número de professores e gestores e, acrescidos às características do sistema educacional, que ora se reveste de resistência ora de instabilidade, tais resultados não facilitam mudanças de maneira sistemática na prática pedagógica, mesmo se o professor tivesse acesso às teorias produzidas nas pesquisas.

1.2 A pesquisa em educação para os agentes da Escola

A revisão de literatura da área trouxe uma primeira questão à reflexão, qual seja, a falta de ressonância (ou de contribuição efetiva) dos resultados dos trabalhos de pesquisa para a prática docente de quem atua nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. Nesse sentido, Mazzotti (2003) aponta como principais problemas encontrados, além dos discutidos acima: a *pobreza teórico-metodológica*, em virtude da prevalência de estudos predominantemente descritivos e/ou exploratórios; a abordagem de temas não tão relevantes para professores e gestores da educação; os modismos no uso de teorias e

categoriais (ordenação do mundo social pela pessoa, a partir de seus próprios esquemas generalizáveis e transponíveis).

metodologias; a busca pela aplicação imediata do resultado da pesquisa. Para a autora, alguns desses fatores poderiam ser dirimidos com uma necessária revisão dos trabalhos publicados na área.

Por outro lado, uma pesquisa, mesmo que bem fundamentada e com uma revisão de literatura competente, certamente não trará mudanças imediatas na prática educacional. Essas mudanças dependem de uma multiplicidade de fatores que envolvem o trabalho na escola e na sala de aula, desde as crenças e valores que os docentes encarnam e que estruturam seu agir e pensar, até as características do próprio sistema de ensino nas questões políticas e organizacionais, entre outros.

Nesse sentido, Mazzotti (2003), Brandão (2002) e Gimeno Sacristán (2003) auxiliaram-me ao indicarem os pesquisadores como aqueles que propõem reflexões, eximindo-os da necessidade de formulação de metodologias a serem aplicadas de modo indiscriminado. Gimeno Sacristán (2003) pondera que cada teoria tem uma importância peculiar; por isso, requer uma relação contextualizada com o objeto de estudo, situado num tempo e espaço determinados, de acordo com cada realidade. As teorias devem servir para interpretações e transposições para situações diversas, porém com o cuidado de saber quais seus alcances e limitações em cada contexto de pesquisa. São instrumentos para auxiliar a ver a realidade e não viseiras que oferecem apenas um ângulo de visão.

Não obstante, Kramer (1989) e Falsarella (2004) sugerem a continuidade dos estudos sobre as práticas pedagógicas que respeitem sua heterogeneidade, percebendo suas variações, isto é, as diferentes atuações dos professores nos segmentos e modalidades de ensino. A iniciativa de investigar as concepções e atitudes que permeiam a prática alfabetizadora estaria aí localizada. Considerando o volume da produção acadêmica sobre formação de professores, ainda há poucos estudos que, ao tratar da formação de alfabetizadoras no Brasil, pensem e discutam o processo da construção de conhecimentos para alfabetizar e do papel da formação continuada e contínua na compreensão dessa prática. Balem (2002, p. 2) chama a atenção para o fato de que, na formação das alfabetizadoras, “há outras formações que requerem ser convocadas, pensadas, debatidas e ofertadas para além de um reducionismo centrado no domínio da técnica”, pensando-se a alfabetizadora como profissional que busca realizar sua função com compromisso para com seus alunos.

1.3 Percurso metodológico

Com base nos princípios expressos pelos conceitos já discutidos, a preocupação nuclear deste estudo foi compreender as percepções que as docentes alfabetizadoras atribuem à formação continuada no serviço no que diz respeito às contribuições para inovações em sua prática pedagógica. O problema de pesquisa ficou assim formulado: **a formação continuada no serviço contribui para inovações nas práticas pedagógicas de docentes alfabetizadoras?**

Para orientar o processo de investigação organizei os seguintes objetivos específicos:

- a) Investigar se as percepções que as professoras participantes do PROFA tinham sobre formação continuada e sobre sua prática pedagógica como alfabetizadoras permaneceram, foram modificadas ou adaptadas por terem freqüentado esse programa;
- b) compreender as possíveis contribuições trazidas por esse programa para inovações na prática dessas docentes;
- c) analisar se os fatores que contribuiriam para inovações da prática pedagógica de docentes alfabetizadoras foram construídos, reconstruídos ou não na formação continuada no serviço;
- d) identificar em quais espaços e tempos ocorreu a participação das professoras e sob quais perspectivas e expectativas essa participação aconteceu.

Ao definir o objeto de investigação, o caráter qualitativo pareceu-me mais coerente. Concordo com Chizzotti (2003, p. 104) que a “pesquisa qualitativa objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los”. Esse autor continua dizendo que uma das premissas desse tipo de investigação é que os pesquisados são capazes de “identificar suas necessidades, formular seus problemas e organizar sua ação” (CHIZZOTTI, 2003, p 105). Assim, acredito que, tendo por suporte as percepções trazidas pelas alfabetizadoras, pude identificar os fatores que produzem inovações e aqueles que impedem e/ou não mobilizam

a docente alfabetizadora a inovar sua prática. E com isso, contribuir no debate sobre o alcance de programas de formação continuada similares ao PROFA.

Mesmo optando pela predominância dos aspectos da pesquisa qualitativa, não desprezei aspectos quantitativos para analisar os dados. Assumo essa posição em convergência com Brandão (2002, p. 28-29), quando destaca que a “incomensurabilidade das práticas sociais não significa [...] que não se possa e deva tentar aproximações quantitativas dos fenômenos”. Por isso, escolhi como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista, complementando-os com observação e estudo de documentos, os quais descreverei mais adiante.

No decorrer da construção dos dados, minha finalidade de confirmar, refutar ou reconstruir as hipóteses delineadas no início da pesquisa foi o principal eixo para que os objetivos deste estudo pudessem ser alcançados. A hipótese inicial era de que, embora a formação continuada no serviço, isto é, na escola, pudesse oferecer algumas possibilidades de inovações, grande parte das alfabetizadoras participantes do PROFA não conseguiria introduzi-las e implementá-las em sua prática pedagógica, por razões como: *medo* de experimentar a *novidade* e não conseguir atingir as metas estabelecidas pelo sistema educacional e pela escola quanto ao índice de aprovação de alunos; descontinuidade dos programas de formação de professores; ausência de acompanhamento e apoio pedagógico às professoras e às formadoras; desvalorização dos saberes e conhecimentos docentes pelas agências formadoras e pelas coordenadoras de grupos de estudo; deficiências conceituais e metodológicas provenientes da formação inicial das professoras.

A amostra foi do tipo intencional (RICHARDSON, 1985), selecionando alfabetizadoras que pudessem representar as características do universo²⁰ de cursistas do PROFA de Porto Velho, e teve como critérios: a) terem permanecido nos anos de 2004 e 2005 na mesma escola e nas séries iniciais do Ensino Fundamental em que atuavam antes de participar do PROFA; b) aceitarem contribuir com esta pesquisa e c) o tipo de vínculo trabalhista com o Estado de Rondônia. Com as formadoras, o critério foi terem participado desde o primeiro encontro de preparação para a implantação do PROFA e terem concluído o programa com seus grupos de estudo. Foram elas as responsáveis pela implantação desse programa na capital de Rondônia.

²⁰ Cf. Anexos A, B e C.

Para delimitar o campo de pesquisa foram eleitos os seguintes critérios: escolas que tivessem sediado os primeiros grupos de estudo do PROFA²¹ e compusessem uma amostra representativa das quatro regiões que formam a capital rondoniense: zonas Norte, Sul, Leste e Oeste. Ao visitar as escolas, porém, enfrentei uma problemática comum às pesquisas nesse campo: a dificuldade de acesso às professoras, evidenciada nesse excerto do diário de campo (18 de maio de 2005):

Em uma das escolas da zona norte que visitei hoje, fiquei esperando um bom tempo a Diretora me atender. Quando isso aconteceu, quase uma hora depois, ela foi reticente. Não sabia se alguma das professoras que cursaram o PROFA continuava trabalhando na escola. Encaminhou-me à supervisora, uma senhora que repetiu a atitude da Diretora quanto às informações que eu precisava. Disseram-me para ir a outra escola da mesma região, pois ali elas não teriam como ajudar. Tive que me retirar sem poder ter acesso às professoras. Em seguida visitei a escola indicada por elas. A recepção foi mais evasiva ainda, porém fui levada até a Coordenadora Pedagógica de 1ª a 4ª série, que agendou para duas semanas depois o contato com as professoras. No dia marcado fui apresentada às professoras. Ao tentar esclarecer o objetivo da minha pesquisa e a importância da amostra, algumas me interromperam, recusando-se a participar. Outras disseram que não lembravam se o curso que concluíram tinha sido PROFA ou PCNs em Ação.

1.3.1 Os instrumentos utilizados para a obtenção das informações

Para compreender o objeto pesquisado, a escolha dos instrumentos é essencial. São eles que possibilitam ao pesquisador aproximar-se da realidade investigada, na medida em que trazem elementos sobre os quais a análise se dá, transformando informações em dados, ajudando a pensar qual teoria é mais coerente para interpretar tais dados. Como preconiza Chizzotti (2003, p. 84), os dados “são fenômenos que se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência”.

A opção por certos instrumentos, então, pode facilitar esse desvelamento. Assim, para este estudo, fiz a opção por um rol de instrumentos que me auxiliaram a cercar o

²¹ Até dezembro de 2005, a cidade de Porto Velho contava com 70 escolas estaduais, segundo informações da Representação de Ensino da Secretaria de Estado da Educação (REN/SEDUC), órgão responsável pelas escolas estaduais. Dessas, 50 atendiam o segmento de 1ª a 4ª série na zona urbana e 20 haviam sediado inicialmente grupos de estudo do PROFA no período acima delimitado. A REN/SEDUC em Porto Velho é responsável ainda por quatro escolas estaduais do município de Candeias do Jamari, cuja sede é localizada a 20 Km da capital.

campo e aproximar-me da complexidade dos fenômenos que produzem a problemática investigada. Passo a seguir à descrição de cada um deles.

1.3.1.1 O diário de campo como instrumento de registro das observações

Para que a observação seja um instrumento profícuo de coleta e produção de dados é necessário que seja planejada de maneira a evitar que o pesquisador se perca no emaranhado de fios que tecem a trama engendrada no trabalho cotidiano da escola e das docentes alfabetizadoras. Um planejamento flexível que possa ser modificado ao longo do processo, à medida que aspectos antes não pensados se mostrem fecundos. Assim, para este trabalho, estabeleci os seguintes aspectos para serem observados:

- a) Em relação às escolas e às alfabetizadoras:
 - aspectos físicos da escola: condições da estrutura para o seu funcionamento; espaços e materiais reservados aos professores, técnicos e alunos; locais usados para formação docente;
 - aspectos do cotidiano da escola: relação entre docentes, direção escolar e supervisoras ou coordenadoras pedagógicas; atividades de planejamento docente; processos de formação de professores (como eram concebidos, onde e como ocorreriam); realização de eventos especiais envolvendo os membros da comunidade escolar;
 - aspectos que caracterizassem as professoras alfabetizadoras: características de desempenho e atitudes em relação ao trabalho, à profissão e à prática pedagógica.
- b) Em relação aos encontros de formadoras:
 - as estratégias de formação de formadoras e principais dúvidas das que coordenavam grupos;
 - as dificuldades e as alternativas encontradas para respondê-las.

Com relação às escolas, em três delas foi permitido um período maior de observação do cotidiano da escola: em média 40 horas durante três meses. Entretanto, nem todas as alfabetizadoras me permitiram observar suas aulas. Consegui acesso apenas a três turmas das cinco professoras entrevistadas.

Optei pela observação direta em campo com caráter sistemático desde as primeiras visitas, ante o curto período de tempo que teria para ir até as escolas e por crer que assim poderia encontrar mais pistas sobre as percepções docentes que eu buscava investigar. Alinhei-me a Lüdke e André (1986, p. 26) que definem, na seguinte passagem, o conceito desse tipo de observação:

A observação direta permite [...] que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações [grifos das autoras].

Em se tratando da observação dos encontros de formadoras, participei dos realizados quinzenal ou mensalmente nos anos de 2001 a 2003 com as formadoras de Porto Velho, e dos encontros estaduais com as formadoras de todos os municípios envolvidos na implantação (2001) e na expansão do programa (2004).

Procurei um envolvimento com as atividades das escolas e nos encontros de formadoras de grupos para familiarizar-me com as pessoas e não ser percebida como estranha ao meio. Isso não me fez, porém, esquecer a dimensão de objetividade requerida no processo. Nas escolas em que não me conheciam, não revelei o fato de ter sido formadora do PROFA para não inibir opiniões contrárias ou críticas à proposta desse programa.

Anotei no diário de campo aquelas impressões que me atraíam: o relacionamento entre o grupo de alfabetizadoras e entre elas e a supervisora ou coordenadora pedagógica e as atitudes e reações ante a proposta da pesquisa. Em algumas situações, o não-dito das práticas pedagógicas, das inovações ou permanências de determinados aspectos de suas práticas tiveram maior relevância para a construção do objeto de investigação que as respostas obtidas nos questionários e nos relatos das entrevistas.

Registrei o que me foi possível e permitido ver, ouvir e refletir. As reflexões possibilitaram retomar definições da literatura concernentes ao objeto de estudo, que, gradativamente, foi sendo construído como *corpus* estrutural. Os objetivos e as hipóteses pensadas quando da construção do projeto de pesquisa foram se tornando mais claros e alguns foram até mesmo refutados. Ao reelaborar as informações colhidas, sistematizando-

as no diário de campo, pude organizar conceitos-chave que deram suporte para a estruturação do questionário e do roteiro de entrevista.

1.3.1.2 O estudo de documentos

Diante do que percebi nas observações realizadas nas escolas, a busca de uma outra fonte, documentos oficiais criados ou divulgados pela SEDUC/RO e pelas escolas, pareceu-me necessária para melhor analisar as falas das alfabetizadoras e formadoras.

Shiroma e Evangelista (2004) chamam a atenção para o cuidado com a metodologia de análise documental, já que pode aparecer uma diversidade de sentidos e significados para um mesmo termo, mesmo que estejam no escopo da reforma educacional. O dito e o silenciamento podem não representar perspectivas dualizadoras, mas complementares. Daí a análise exigir minuciosidade, persistência e atenção. Por ter esse referencial, não pretendi fazer uma análise documental aprofundada dos documentos oficiais por demandar um arcabouço teórico e metodológico cuja apropriação não me foi possível no processo de construção desta pesquisa, bem como por não ser imprescindível para os objetivos em foco.

Um outro fator relaciona-se à dificuldade de acesso aos documentos. A política da descontinuidade, presente na esfera pública e marcante na formação de professores, ficou evidente para mim ao visitar os setores da SEDUC/RO e a maioria das escolas estaduais de Porto Velho. Grande parte das profissionais técnicas que haviam trabalhado como formadoras ou coordenadoras de programas nessa secretaria ou nas escolas já não eram titulares nessas funções e nem mesmo estavam envolvidas com programas de formação docente. Isso dificultou o acesso a alguns registros que elas poderiam ter elaborado ou apreciado. Nos setores visitados na SEDUC/RO foram poucos os documentos encontrados que guardavam a história dos programas de formação.

Todavia, o amadurecimento na construção do objeto mostrou a necessidade de um estudo dos conteúdos dos documentos oficiais que tratavam da formação continuada no período e no espaço delimitados para este trabalho. Dessa forma, com as dúvidas sistematizadas, fui à busca deles para encontrar elementos que auxiliassem a análise da formação continuada em Porto Velho. De alguns eu dispunha, por ter participado de cursos de preparação de formadoras. Outros, precisei procurar junto à Gerência de Educação,

formadoras, professoras, direções e secretarias escolares. Por último, consegui acesso ao setor de arquivo da SEDUC/RO.

Os documentos estudados foram aqueles usados para a formação de formadoras do PROFA (BRASIL, 1997; 1999; 2000; 2001a; 2001b; 2001c; 2001d; 2001e; 2001f; 2002), a saber, os relatórios de formadoras de grupo, os PPPs²² das escolas e a legislação estadual sobre formação de professores. Tentando historicizar os programas de formação docente em Porto Velho, tomei como ponto de partida os relatórios do Programa PCNs em Ação, por não encontrar os registros escritos de projetos ou programas que o antecederam.

As questões que nortearam o estudo desses documentos foram:

- c) Quais os conceitos expressos nos documentos acerca de educação, alfabetização, formação de professores e inovações?
- d) Que razões levaram à implantação do PROFA em Rondônia?
- e) O que se esperava das cursistas desse programa?
- f) Quais avanços ou permanências foram identificados no processo desse programa de formação continuada?
- g) Como foi planejado e realizado o acompanhamento aos grupos de estudo, formadoras e professoras?
- h) Em qual teoria se ancora a política de formação continuada na Rede Estadual de Ensino?

Nessa busca, uma das primeiras constatações foi que os projetos de destinação de recursos financeiros eram bem delineados, mas projetos pedagógicos de formação não existiram ou não foram arquivados. As diretrizes seguidas e divulgadas eram as estabelecidas diretamente pelo MEC²³.

Alguns relatórios de formadoras de grupos foram colhidos diretamente com elas, durante a observação de seus encontros periódicos ou em contatos informais.

No que se refere aos PPPs, estudei os que foram elaborados nas quatro escolas da amostra. Esses documentos foram concluídos apressadamente, no final de 2003, prazo

²² Projetos Político-pedagógicos.

²³ Ministério da Educação.

estabelecido pela SEDUC/RO para entrega à REN/SEDUC. A finalidade dessa exigência pela secretaria era verificar se as concepções neles expressas eram coerentes com as *orientadas* nos encontros e cursos de formação de gestores²⁴ e professores.

Tanto os relatórios como os PPPs mostraram o esforço de reprodução das concepções de formação docente nos programas e nas atividades das escolas, conforme as orientações e diretrizes do MEC e das agências internacionais da reforma educacional como o Banco Mundial, a UNESCO²⁵ e o PNUD. Nesses documentos, a teoria construtivista era apresentada como uma inovação a ser implantada na escola, e a atuação docente é considerada ultrapassada e insuficiente para atender as demandas atuais. Nos PPPs, nos relatórios das formadoras e na grande parte dos documentos da SEDUC tal linha teórica aparece com frequência como metodologia e estratégia à qual os professores deveriam se moldar.

Alguns conceitos e posicionamentos contraditórios foram evidenciados com a leitura desses materiais. Outros pareciam reproduzidos quase inteiramente dos documentos das agências internacionais citadas acima. No capítulo 5 discutirei mais especificamente esses pontos.

1.3.1.3 A opção pelo questionário como instrumento de coleta de informações

Desde as primeiras incursões e observações nas escolas selecionadas como campo de pesquisa, no contato cotidiano com as alfabetizadoras e no estudo da literatura correlacionada ao tema de interesse, fui percebendo alguns conceitos em torno dos quais as questões do questionário foram construídas.

O questionário foi escolhido pela vantagem de permitir o levantamento de uma maior quantidade de informações, atingindo um grupo maior de alfabetizadoras num espaço de tempo menor. O processo de tabulação permitiu-me obter dados objetivos e subjetivos. Estes últimos formaram o eixo de sustentação das entrevistas.

Submeti esse instrumento à aplicação num pré-teste com três docentes. Eram alfabetizadoras que atuavam em séries diferentes (1^a, 2^a e 4^a) do Ensino Fundamental

²⁴ Para a formação de gestores houve um programa específico, o Programa de Capacitação a distância de Gestores Escolares (PROGESTÃO), com atividades presenciais e a distância. Seu material foi formulado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em cooperação com a Fundação Ford, a Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha (UNED) e a Fundação Roberto Marinho.

²⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

regular e na EJA, em uma das escolas do grupo de amostragem. Com as sugestões oferecidas por essas professoras, pude reelaborar, excluir e reordenar questões, tornando o questionário mais objetivo e enxuto, diminuindo o tempo de seu preenchimento.

Assim, considerando as contribuições do pré-teste, o questionário destinado às alfabetizadoras²⁶ ficou constituído de três partes:

- a) Questões relativas aos dados pessoais, à trajetória de formação e à experiência docente. O objetivo foi traçar um perfil, buscando ao mesmo tempo detectar indícios de *habitus*, que poderiam auxiliar na compreensão das inovações das práticas pedagógicas (ou sua ausência) com a participação no PROFA.
- b) Dados acerca da formação continuada, relacionados ao conhecimento dos programas em Porto Velho e daqueles que participaram; à importância dessa formação para a atuação profissional; à participação nos cursos e encontros; à proposta de alfabetização do PROFA; ao trabalho da formadora; à participação da SEDUC e da direção da escola junto aos grupos de estudo.
- c) Questões que relacionavam o PROFA com a prática pedagógica das alfabetizadoras. Nessa classe de questões organizei perguntas sobre a viabilidade e obstáculos à implementação das atividades propostas pelo PROFA e sobre indícios de inovação e/ou permanências na prática pedagógica.

O questionário foi aplicado para uma amostra de 40 alfabetizadoras em quatro escolas estaduais de Porto Velho. Em apenas duas delas foi possível acompanhar o preenchimento, e nelas pude ter o controle na devolução. Nas outras duas escolas os questionários foram entregues às alfabetizadoras para que respondessem noutro espaço, por solicitação delas e da direção, o que ocasionou problemas no retorno desse instrumento - a não devolução dos questionários por parte de algumas professoras e alguns que retornaram incompletos. Neste último caso retornei às escolas para aplicá-los novamente, obtendo ao final 21 questionários preenchidos e devolvidos.

Além do questionário das professoras alfabetizadoras, outros dois²⁷ foram produzidos. Um deles destinado às diretoras, secretários escolares, supervisoras e

²⁶ Anexo F.

²⁷ Anexos G e H.

coordenadoras pedagógicas, com o objetivo de obter dados que possibilitassem traçar um perfil das escolas da amostra. O outro foi destinado às formadoras.

O questionário das escolas foi organizado para colher subsídios que me possibilitassem traçar um retrato das escolas que compuseram a amostra. Para tanto, foram organizadas questões que indagassem sobre a participação da escola e das docentes no PROFA entre os anos de 2001 a 2003; que me contassem as condições da sua estrutura física, da organização e do funcionamento da escola, além de fornecerem dados relativos à situação socioeconômica do corpo docente e dos alunos.

Com relação ao instrumento (questionário) das formadoras, ele teve estruturação similar ao das professoras, com diferenças na formulação de algumas das questões, como as que se referiam às atividades inerentes à função de coordenação de grupo e a uma avaliação das participantes de seu grupo de estudo. Interessava-me saber que contribuições elas acreditavam que o PROFA fornecera (ou não) para inovações na prática pedagógica das cursistas, bem como sua opinião sobre quais elementos poderiam levar as participantes a repensar crenças, convicções e certezas acerca de suas práticas pedagógicas.

Fazer coleta de informações junto às formadoras foi relevante, porque só elas possuíam textos e outros materiais direcionados exclusivamente às coordenadoras de grupo de estudo. São materiais para sua formação que comumente são pouco divulgados para as cursistas e escolas.

A rotatividade das pessoas no quadro funcional das escolas afetou igualmente as supervisoras e coordenadoras pedagógicas que atuaram como formadoras. Isso impediu o contato com um maior número de formadoras para compor a amostra. Aliado a esse fator estava a disponibilidade para o preenchimento do questionário e a colaboração com a entrevista. Optei então por três entre as seis que participaram desde o primeiro encontro de preparação de formadoras para o PROFA e que continuaram coordenando o grupo de formação até a última reunião de avaliação no grupo de formadoras, em maio de 2003. Essas três formadoras responderam aos questionários e realizaram as entrevistas já trabalhando em lugares diferentes das escolas nas quais tinham sido coordenadoras de grupos.

1.3.1.4 A opção pela coleta de informações por meio de entrevistas

Para Nadir Zago (2003), o método é uma orientação teórico-metodológica que alicerça, fundamenta, sustenta e oferece significado à trajetória da investigação. Nesse sentido, a entrevista apresenta-se como parte desse processo e não apenas uma técnica. A entrevista, como um processo de produção de dados de pesquisa, caracteriza-se, fundamentalmente, pela profundidade de informações que não seria possível obter por meio de outros instrumentos.

Para essa pesquisadora, a entrevista ajuda a produzir dados no decorrer da conversação. Por conseguinte, as questões previamente pensadas para nortear a entrevista podem ser alteradas ou redirecionadas de acordo com o que expõe o entrevistado. O campo torna-se, então, o ponto de partida como suscitador da problemática, e não de chegada para ser moldado a uma dada teoria.

Conforme essa premissa e com base nos dados obtidos nos questionários, foram organizadas questões para as entrevistas com alfabetizadoras e formadoras. A intenção foi de organizar um roteiro com estrutura flexível, que permitisse, ao mesmo tempo, não sair completamente dos objetivos traçados na pesquisa e oferecer oportunidade às entrevistadas de se expressarem quase que livremente.

Assim como na escolha do questionário, a entrevista foi pensada como uma alternativa de procedimento que valoriza o saber, o conhecimento, as concepções das alfabetizadoras. Esse instrumento possibilitou-me entrar no universo das subjetividades das informantes, aprofundando algumas respostas não inteiramente explícitas nos questionários.

Como sublinha Chizzotti (2003, p. 92-93), esse tipo de instrumento

pressupõe que o informante é competente para exprimir-se com clareza sobre questões da sua experiência e comunicar representações e análises suas, prestar informações fidedignas, manifestar em seus atos o significado que têm no contexto em que eles se realizam, revelando tanto a singularidade quanto a historicidade dos atos, concepções e idéias.

Em face disso, o roteiro para conversar com as professoras teve dois eixos: o primeiro procurava aprofundar elementos da história de vida pessoal, escolar e profissional; o segundo pretendia obter indicadores das contribuições do PROFA para inovações na prática pedagógica e saber o porquê das permanências.

No roteiro da entrevista para as formadoras foi acrescentado um terceiro eixo além daqueles constantes das entrevistas com as alfabetizadoras. Esse eixo abrangia a trajetória profissional, os motivos para a escolha da profissão, a forma como iniciaram sua carreira na rede estadual de Rondônia e o trabalho realizado com os grupos de formação.

Foram cinco as alfabetizadoras entrevistadas, selecionadas com base nos seguintes critérios:

- a) Aquelas que haviam indicado no questionário que aceitariam ser entrevistadas. Esse critério poderia empobrecer a análise, tendo em vista que somente assinalaram a aceitação, alfabetizadoras que não apresentaram rejeição ou críticas severas ao PROFA. Trago um excerto do diário de campo (28 de abril de 2005) como ilustração:

Hoje percebi que a amostra será de professoras que, de alguma forma, interessam-se pelo PROFA. Tive contato com uma professora que se recusou a conversar comigo sobre o programa, afirmando estar sem tempo. Porém estava em horário de planejamento, conversando com uma colega assuntos relacionados a mal-estar, cansaço, problemas com pessoas da escola, dentre outros. Pelo seu tom de voz e a maneira como me recebeu, percebi que, apesar de ter concluído o programa, ela não simpatizava com ele. É uma pena, porque é esse “tipo” de depoimento que eu preciso para que minha análise fique mais rica e interessante!

O fato de algumas alfabetizadoras se disporem a contribuir para a pesquisa foi fundamental nessa etapa de aprofundamento de questões, atitude não presente em muitas professoras, que, numa tentativa de resguardar-se e a seu trabalho, não aceitaram colaborar, evitando, desse modo, que sua prática fosse avaliada, preservando-a. Beatriz, uma das entrevistadas, opina a respeito desse assunto: “Quem diz que não quer mostrar sua aula está mostrando a sua incapacidade. Se eu sou professora e tenho capacidade, por que eu não vou mostrar meu trabalho a um colega, igual a mim, que neste momento está precisando fazer pesquisa?”.

- b) Ter na amostra professoras federais e estaduais. As professoras denominadas federais têm rendimentos diferenciados²⁸ das professoras estaduais, o que gera certos antagonismos entre os dois grupos na maioria das escolas visitadas. Contudo, as diferentes experiências, bem como o conflito entre os grupos me interessavam.

²⁸ Antes a remuneração de uma professora federal em final de carreira chegava a ser até o dobro da de uma professora estadual com o mesmo tempo de serviço. Com o atual Plano de Cargos e Salário da Educação de Rondônia (Lei Complementar nº 250, de 21 de dezembro de 2001), os salários ficaram mais próximos.

A tabela abaixo evidencia a distribuição das professoras e das escolas da amostra:

Tabela 1 - Professoras e escolas da amostra

Escola	Zona	Nº total de professoras 1ª a 4ª série (2005)	Nº de professoras que participaram do PROFA (1)	Nº de professoras que responderam ao questionário	Professoras Entrevistadas (2)	Tipo de vínculo empregatício
A	Sul	20	07	06	Joelma	Estadual
B	Leste	20	05	05	Rebeca	Estadual
C	Oeste	14	08	03	Beatriz	Estadual
D	Norte	10	07	07	Márcia Júlia	Estadual Federal
Total		64	27	21	05	05

Fonte: Questionários de coleta de dados.

Nota: (1) Esse quantitativo refere-se ao número de professoras que cursaram o PROFA e continuavam trabalhando na mesma escola até 2005.

(2) Os nomes das informantes são fictícios.

O pré-teste da entrevista facilitou a minha aproximação do conteúdo das questões a serem abordadas. Esse procedimento foi realizado junto a uma das professoras que participaram do PROFA, conforme às características definidas para a amostra. Seguindo as orientações metodológicas de Chizzotti (2003), Minayo (1994) e Richardson (1985), sua conversa não foi incluída na análise de dados.

A exemplo da preparação para o processo de aplicação do questionário, antes de entrevistar as alfabetizadoras e formadoras também estudei as questões norteadoras contidas no roteiro para que pudessem fluir com facilidade durante a conversa e sua abordagem não fosse brusca, quebrando o ritmo ou impondo as falas.

1.3.2 O contexto da produção dos dados

Segundo Zago (2003), uma das prerrogativas para conquistar a confiança do informante é a interação com ele, mesmo que levante questões que não estejam diretamente relacionadas à pesquisa. O estabelecimento de uma relação de confiança pode ser determinante na profundidade das informações pretendidas. Nesse caso, quanto mais informal o encontro para a entrevista, mais profunda ela pode se tornar, sem que essa informalidade impeça o alcance dos objetivos das questões ou a detecção da problemática da pesquisa. Contudo, essa interação, necessária na obtenção de informações, poderia

redundar em subjetividade. Para driblar esse fator, é indispensável fazer comparações com as informações coletadas por outros meios. Assim, correlacionando os dados produzidos na entrevista com aqueles obtidos no questionário, na observação e no estudo de documentos penso que pude elevar o nível de confiabilidade dos dados, num processo de ajustamento, complementaridade e, ao mesmo tempo, de aumento do campo de visão sobre o objeto construído.

O ambiente para a realização das entrevistas exerce influências sobre os dados obtidos. Conforme o lugar, a conversa pode transcorrer de forma livre entre entrevistador e entrevistado, com um interagindo na fala da outro, buscando compreensão (entrevistado) e aprofundamento (entrevistador). Pensando assim, deixei as informantes à vontade para escolherem o local das entrevistas. Três alfabetizadoras optaram por suas residências, uma optou por uma praça pública e outra pela sala de aula de uma faculdade particular. As entrevistas ocorreram de forma agradável, o diálogo fluiu num ritmo *leve*. Apenas uma das entrevistas (na residência) teve interrupções, quando a depoente precisou atender outras pessoas.

Com relação às formadoras, elas também optaram por locais diferentes para a entrevista: uma recebeu-me em sua residência, outra durante o intervalo de almoço, em um local onde estava acontecendo um encontro de formação, e a terceira em uma escola diferente daquela em que ela trabalhava.

Diante das perguntas, as reações eram de nostalgia, quando se tratava de sua trajetória escolar, e incisivas, ao falarem dos programas de formação continuada e do PROFA. Não se recusaram a responder qualquer uma das perguntas, tampouco se esquivaram de realizar a revisão das transcrições.

Depois das entrevistas, gravadas em fita cassete, fiz sua transcrição, a organização do texto e o encaminhei para cada uma das depoentes, juntamente com uma carta explicativa, solicitando que revisassem a transcrição para verificarem equívocos e/ou discordar de algum trecho. Na organização do texto limpei marcas de oralidade e organizei as frases que me pareceram não estar claras, tendo o cuidado de não alterar o sentido das falas. Quando incluí alguma palavra ou expressão que não estava na fala original, coloquei em *itálico* e/ou entre parênteses. Recomendei que não levassem esse material para o seu local de trabalho e não mostrassem a terceiros, a fim de manter o sigilo das informações e

o seu anonimato. Também estabeleci um prazo para a devolução da transcrição com as possíveis observações.

Após a devolução das transcrições analisadas, fundamentei-me nas leituras de Brandão (2002), Chizzotti (2003), Falsarella (2004), Lüdke e André (1986), Minayo (1994), Richardson (1985) e Zago(2003) e fui agrupando as falas por temáticas, que constituíram a espinha dorsal das categorias de análise que trago a seguir.

Cabe lembrar que encontrei e enfrentei dificuldades no acolhimento da proposta de investigação por parte de muitas escolas e docentes contactadas, como as ausências do corpo técnico-administrativo e pedagógico, mesmo tendo marcado a visita com antecedência, a recusa de professoras de participar da amostra, justificada pela não devolução dos resultados de outras pesquisas para as quais anteriormente tinham contribuído, muito embora meu empenho em convencê-las do meu compromisso em divulgar o presente estudo junto a elas e a outras profissionais da educação.

Isso me obrigou a restringir o critério de seleção da amostra: pretendia selecionar alfabetizadoras entre as escolas-sede de grupos de estudo de 2001, mas só foi possível escolher entre aquelas cujas professoras fizeram o curso e permaneceram na mesma escola até o ano da pesquisa de campo (2005), mesmo que não tivessem sediado grupos de estudo na instituição.

1.3.3 Análise e organização das informações

De posse dos questionários respondidos, passei a tabulá-los para que as informações se tornassem dados coerentes e passíveis de análise. No tratamento desses dados, considerei a frequência das respostas dadas, utilizando a planilha eletrônica Excel da Microsoft. As questões que exigiam respostas subjetivas, assim como as transcrições das entrevistas, organizei com base no critério de semântica, agrupando as informações por temáticas, procurando ler as dimensões explícitas e desvelar as contradições e os silenciamentos.

À medida que fui me aproximando do objeto investigado com os registros das observações em campo, os dados produzidos com as docentes e as leituras das obras de que eu dispunha, num movimento cíclico entre o visto (campo) e o pensado (literatura, teoria),

alguns aspectos significativos foram ficando mais claros. Alguns deles, que não haviam chamado a minha atenção no início deste estudo, vieram a se constituir como categorias nos eixos principais da análise dos dados:

a) *História de vida escolar*: essa categoria foi pensada tendo por referencial as falas das alfabetizadoras e formadoras sobre professores, professoras e familiares que, em sua trajetória de vida, foram importantes para a escolha da profissão docente e a definição de atitudes e práticas a serem imitadas ou rechaçadas.

b) *Profissão-professora*: aqui a análise foi pensada tendo em vista o modo como alfabetizadora e formadora sentiam, percebiam e analisavam suas escolhas na profissão, que conceitos de docência carregavam, como analisavam o conteúdo da formação, qual sua experiência docente e quais aprendizagens construíram ao longo da experiência profissional.

c) *Formação continuada e inovações*: nessa categoria reside o objetivo principal deste estudo. Tendo como ponto de início as concepções sobre formação continuada e contínua, trago os elementos que podem interferir para favorecer ou dificultar as inovações, propostas ou transpostas da formação continuada para a prática pedagógica.

Isso feito, num ir e vir dos dados à teoria e desta aos dados, fui desenhando e redesenhando os capítulos, chegando à organização que apresento a seguir:

No item 2, *Formação docente: o que dizem as produções acadêmicas recentes sobre as diversas significações do termo*, faço a discussão sobre a diferença na nomenclatura e as tendências da formação de professores, fundamentando minhas opções teóricas.

No item 3, *A cidade, as escolas e as agentes: contextualizando a pesquisa*, apresento uma síntese dos aspectos historiográficos de Porto Velho e caracterizo as escolas-campo, as docentes alfabetizadoras e as formadoras que participaram da pesquisa.

No item 4, *O PROFA no contexto das reformas educacionais*, contextualizo a formação de professores e o PROFA na política reformista brasileira .

No item 5, *Inovações e permanências na prática pedagógica: a percepção das alfabetizadoras sobre as influências do PROFA*, analiso as percepções das docentes como

um campo dos possíveis, acerca de contribuições e interferências que podem ter advindo do PROFA para inovações nas práticas pedagógicas de alfabetizar.

Nas *Notas finais* do trabalho, tento explicitar as expectativas de contribuições deste estudo para o campo de investigação da formação docente de alfabetizadoras e para a realidade pesquisada.

2 FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS RECENTES SOBRE AS DIVERSAS SIGNIFICAÇÕES DO TERMO

“Falar de formação é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, esta por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos”.
(ANFOPE, 2000, apud ANFOPE 2002, p. 4.)

A revisão de literatura é sempre necessária para a abordagem de um problema de pesquisa, a fim de situá-lo de acordo com o que já foi produzido pela comunidade científica, pois “há uma relação dialética permanente entre a realidade social identificada no trabalho de campo e o referencial adotado para a interrogar” (ZAGO, 2003, p. 292). A teoria seria, desse modo, como que uma lupa para ajudar a ver melhor a realidade em análise. Assim, trago aqui referenciais que tratam dos conceitos de inovação e de formação continuada e contínua de professores, num esforço para melhor compreender a realidade das professoras alfabetizadoras, foco desta pesquisa.

O mapeamento das pesquisas recentes sobre formação continuada e contínua de professores foi relevante para o refinamento das questões que me instigaram à investigação, bem como para a construção dos instrumentos de coleta, tratamento e análise dos dados que foram produzidos no processo de pesquisa.

Mediante a vasta bibliografia sobre formação de professores e daquela disponível sobre formação de alfabetizadoras, estudei e selecionei as obras que me pareceram sintetizar as idéias que poderiam compor o *corpus* da análise deste trabalho e aquelas que seriam imprescindíveis para a discussão dessa temática hoje. Para concretizar essa intenção, estabeleci os seguintes critérios de escolha:

- a) delimitação do tempo entre o ano de 1999 e 2005 para os periódicos²⁹ e anais³⁰ de eventos da área de educação. Nesse período, avolumaram-se os discursos oficiais do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, especialmente em Rondônia, sobre formação de professores, bem como houve um considerável aumento de produção científica da área, evidenciado nos periódicos e anais de eventos;
- b) delimitação do período entre 1993 e 2004 para a seleção de teses e dissertações (banco de dados da CAPES e da UFSC), por englobarem o debate sobre a LDBEN³¹ e seus primeiros impactos na formação de professores;
- c) seleção de trabalhos que tratassem de inovação e formação de alfabetizadoras nas modalidades continuada e contínua, apresentando tanto conceitos como aspectos que as caracterizam ou apontam meios para a análise de sua problemática;
- d) seleção de obras publicadas no Brasil e em Portugal relacionadas à formação contínua e continuada de docentes em geral, de alfabetizadoras e à sua prática pedagógica.

Mediante isso, optei por organizar o presente capítulo em partes que representam a trajetória que segui no construto do objeto. Parto da explicitação dos conceitos de inovação, passo à produção sobre a formação de professores e sigo, então, para as abordagens dos conceitos de formação contínua e continuada, evidenciando suas singularidades, apesar de a expressão *formação continuada* ser mais freqüente na literatura do Brasil. Tento também abordar os principais aspectos da formação de alfabetizadoras, conforme o que apontam os estudos recentes.

Ao analisar a produção acadêmica brasileira, evidencia-se a presença marcante de referenciais europeus, em especial portugueses e espanhóis. Levando em conta a relação histórica profunda entre Brasil e Portugal, entendo que as discussões propostas por alguns autores portugueses, como Flores (2000; 2004) e Pacheco e Flores (1999), sobre a

²⁹ Para realizar a revisão de literatura analisei trabalhos publicados nos periódicos: Revista Educação & Sociedade, Revista Brasileira de Educação, Cadernos de Pesquisa e Revista Educação e Pesquisa.

³⁰ Especificamente ANPED, ENDIPE e ANFOPE, por considerar o rigor na avaliação e seleção dos trabalhos.

³¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.

formação de professores não destoam da análise da temática no contexto brasileiro. Contudo, reconheço que suas posições teóricas em muitos casos confirmam a política reformista de formação de professores das agências internacionais. Por essa razão, concordo parcialmente com seus posicionamentos e limitar-me-ei ao que indicam sobre algumas características que julgo pertinentes ao tema que abordo.

2.1 Formação docente e inovações pedagógicas

A relação entre esses dois termos não é apenas conceitual, mas revela um dos aspectos que caracterizam a reforma educacional: a instituição de uma política que torna o sistema educacional mais condizente com o sistema econômico, convertendo a educação num meio, quiçá o principal, de aumentar a produtividade de mercadorias e a oferta de mão-de-obra qualificada.

Faço aqui uma rápida retrospectiva para esclarecer a origem desse termo. De acordo com Messina (2001) e Mitrulis (2002), nas décadas de 1960 e 1970 inovação representava a contestação do sistema econômico e do que era estabelecido no sistema educacional de caráter tradicional. No Brasil, os anos seguintes foram de decisões e de transição político-administrativa. Nos anos de 1990, o conceito foi incorporado ao discurso do BID³², do BIRD³³, da ONU³⁴ e de seus organismos, passando da noção de contestação para a de homogeneização e regulação das práticas pedagógicas. Inovação tornou-se um processo complementar e, ao mesmo tempo, decisivo da reforma da educação, na medida em que ela representa as pessoas, sendo corporificada por elas, enquanto a reforma representa o sistema (MITRULIS, 2002).

Antes reivindicada pelos movimentos sociais como algo a ocorrer necessariamente no sistema político-econômico, inovação é entendida e propagada na atualidade como uma exigência absolutamente essencial para a prática pedagógica. A inovação assim instituída expressa objetivos práticos para a atuação docente que precisam ser incorporados e implementados. O modelo de sucesso de aprendizagem, a exemplo do sucesso no mundo da

³² O Banco Interamericano de Desenvolvimento foi criado em 1959. Está mais voltado a empréstimos para a América Latina e Caribe que o BIRD.

³³ O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento é uma instituição criada em 1945 e que constitui o Banco Mundial juntamente com a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA) e a Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (IGA). Para fazer parte do BIRD é necessário que o país seja membro do Fundo Monetário Internacional (FMI). O Brasil é membro de ambos os bancos, sendo representado pelo Ministro do Planejamento e Orçamento no BID e pelo Ministro da Fazenda no BIRD.

³⁴ Organização das Nações Unidas.

produção e da administração, de onde esse conceito é oriundo, é o instrumental voltado para a competência e competitividade do mercado de trabalho. À escola e ao professor são atribuídas as responsabilidades por essas inovações dentro das condições dadas pelo próprio sistema educacional e econômico.

Nesse sentido, uma possibilidade de síntese dos fatores que contribuiriam para inovações pedagógicas, apresentados por estudiosos³⁵ do tema, pode ser organizada em dois eixos: o docente e a escola.

No que se refere ao profissional do magistério, segundo esses autores, é imprescindível que a política de formação para inovação leve em conta elementos que lhe possibilitem a identificação com a proposta inovadora. Tais elementos podem ganhar importância com o estudo do *habitus*, construído na história de vida e na profissão docente, além da socialização do profissional do magistério por meio da formação universitária e continuada (ASSUNÇÃO, 1999; MENDES SOBRINHO, 2002; VALLE, 2003; FALSARELLA, 2004).

No que concerne ao contexto da escola na proposta reformista, é imprescindível oferecer uma aparente autonomia de gestão. Para isso, há que se considerar a cultura escolar³⁶ e o cotidiano dessa instituição. Moreira (1999, p. 139) mostra, além disso, o controle do sistema (governo) sobre essa instituição, afirmando que

Se a escola consegue propor e realizar inovações, essas não perduram durante muito tempo sem o apoio político e institucional necessário, sem a possibilidade de interlocução com agentes externos que realimentem e fortaleçam o processo. A escola precisa ser pressionada a rever continuamente suas práticas e dispor da autonomia necessária para a construção de projetos que traduzam as possibilidades de seu grupo de profissionais em cada momento. O poder público deve exercer pressão, mas, ao mesmo tempo, oferecer o suporte necessário para que os professores avancem a partir do ponto em que se encontram.

De posse desses elementos, a política educacional leva a cabo seu intento, principalmente por via dos programas de formação continuada. Por essa via, o “novo” perfil, que assusta o professor, é apresentado como meta a atingir. A escola é vista como empresa, a

³⁵ Além de Messina (2001) e Mitrulis (2002) analisei os trabalhos de Moreira (1999), Dias, C. (2000), Carmo e Chaves (2001), Santos, L. (2002), Balem (2002), Maués (2003) e Rossi (2005) e também incluo a obra de Falsarella (2004) como indispensável ao tratamento desse assunto.

³⁶ Neste escrito entendo como cultura escolar o contexto em que o docente está envolvido, vendo as organizações escolares numa perspectiva de mesoabordagem, ou seja, numa relação da escola com o nível macro (sistema social e educacional) e micro (fenômenos da sala de aula, como o clima escolar). Algumas fontes possíveis para o aprofundamento dessa discussão podem ser Cardoso (2001), Canário (2001), Day (2003) e Falsarella (2004).

educação como mercadoria, e, como tal, pode ser comprada e vendida. Como uma empresa, a instituição tem um padrão de qualidade, um alvo móvel sempre a alcançar. A cada vez que a escola dele se aproxima, ele se torna mais distante, pois os padrões estimados estão constantemente sendo elevados.

O discurso uníssono das instituições internacionais que geram essa concepção de educação é legitimado com a formação continuada, que concebe a aprendizagem do professor como algo que está sempre em defasagem; por isso, a competência é “ensinada” para a docência e exigida como o saber fazer. A formação continuada suaviza as imposições da reforma, que vão sendo introjetadas nas escolas gradativamente. Algumas das características inerentes a essa *nova* fase do sistema econômico capitalista e que permeiam a educação são as relações de trabalho, que precisam ser inovadas, e a substituição da noção de produção do conhecimento pelo saber fazer.

Cabe ressaltar que, muito embora a pressão do poder público se exerça sobre as escolas e os professores, impondo sobre eles uma política de controle dos saberes e fazeres, tal pressão não é totalitária. Concordo com Nóvoa (1992) quando acentua que os professores filtram e adaptam os conhecimentos segundo suas necessidades imediatas. Do mesmo modo, eles também filtram as demandas da reforma sobre suas práticas. Aqui o conceito de *habitus* é importante aliado para uma análise compreensiva do não determinismo das políticas da reforma sobre a prática docente.

As abordagens do conceito de formação de professores podem elucidar como essas concepções foram sendo estruturadas ao longo do tempo.

2.2 Formação de professores: algumas interpretações teóricas

Conforme Flores (2004), a formação docente é um tema estudado nas últimas décadas com abordagens de tradição acadêmica, desenvolvimentista, prática, de reconstrução social e eficiência social. Vejamos o que diz cada uma delas.

Na tradição *acadêmica*, a ênfase recai sobre o saber-fazer, sobre o conhecimento que o professor deve ter acerca do que ensinar, de maneira a tornar-se um especialista na área em que atua. A postura do professor é a de alguém que sabe e transmite os modelos teóricos e científicos da área. Para a citada autora, essa seria a tendência hegemônica no ensino universitário.

A concepção *desenvolvimentista* considera a maturidade psicológica do professor em formação, valorizando sua participação ativa e suas necessidades. Seguindo essa linha, o ensino não se limita à didática puramente técnica, mas a aspectos sociais, cognitivos e morais para a formação da personalidade do estudante do magistério. Embasado na psicologia da percepção, do humanismo e da fenomenologia, esse modelo de formação de professores tem a finalidade de promover o autoconceito positivo dos docentes e seu relacionamento com as demais pessoas (MARCELO GARCÍA, 1999). Nele, não se tem um único método eficaz para ensinar, mas sim métodos de acordo com as características pessoais de cada professor, que é o facilitador e motivador da aprendizagem, como o denomina Flores (2004).

A abordagem de *orientação prática* é peculiar ao modelo de formação que tem a experiência escolar como espinha dorsal. Para Marcelo García (1999, p. 39), “é dado um valor mítico à experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar”. A prática e a observação são determinantes como fontes para a profissão de magistério. O professor se constitui como tal a partir dos padrões de outros profissionais da área, observando as atuações deles e seus referenciais de ensinar. Contraditoriamente, esse modelo de formação encerra-se desconsiderando a experiência anterior do futuro professor, seja como aluno, seja como um iniciante na área.

A abordagem de *reconstrução social* atribui importância à educação e à formação de professores, considerando-as fundamentais para uma escola e uma sociedade mais justas, humanas e democráticas. Centra-se na análise de fatores políticos e sociais inerentes à atuação profissional docente. A aquisição e a reconstrução do conhecimento são alicerces para a formação do modelo de professor-investigador e professor prático-reflexivo, campo em que Zeichner (2001) aprofunda seus estudos. Característica dos movimentos de contestação político-social norte-americano nas primeiras décadas do século XX, para Pacheco e Flores (1999) é a única das tendências que analisa o contexto da formação docente ao levantar seus pressupostos e os aspectos que a fundamentam.

O que para Zeichner (2001) constitui a linha de abordagem da *eficiência social*, para Marcelo García (1999) é denominado *abordagem tecnológica*. Para este último, essa concepção é o ensino de competências para formar professores com condutas que satisfazem ao sistema educacional no qual eles trabalham ou vão trabalhar. Ele adverte:

As origens dos programas de Formação Centrada nas Competências (CBTE) situam-se, por um lado, no movimento denominado *accountability*, ou no controlo de qualidade, clareza de objetivos e avaliação de resultados. Outra raiz subjacente à origem destes programas foram as teorias condutistas, assim como a teoria de sistemas. Por último, encontram-se também como causas o desenvolvimento do ensino individualizado com base em programas modulares (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 35).

O autor explica, no decorrer de seu trabalho, que o ensino tecnológico estabelece objetivos de conduta a serem conhecidos antes do curso pelo formando para que os alcance ao final dele. São usados quando há necessidade de tomada de decisões, quando se seleciona o que melhor convém ou responde ao problema. Outra característica desse programa é a sua proposição no formato de módulos auto-instrucionais que dependem do ritmo de cada aluno.

Esse modelo de formação é muito utilizado nos Estados Unidos desde o final da década de 1970 e ganhou espaço na Europa na década seguinte. No Brasil entrou como o modelo adequado às medidas reformistas, delimitando o conceito de formação de professores na atualidade como um

[...] processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 1999, p. 63).

No tocante aos programas brasileiros de formação, o objetivo principal é “um aperfeiçoamento das ações de formação continuada, ponto estratégico para que as transformações que se pretendem, na educação básica, possam, realmente, ser realizadas” (BRASIL, 2000, p. 53). Sublinho que essas transformações são aquelas prescritas pela política da reforma educacional. Na análise de Maués (2003) essa reforma traz um perigo: submeter a formação a uma dominação de indivíduos que respondem como autômatos às exigências do mercado, sem desenvolver as capacidades críticas para uma emancipação.

Destarte, alguns pressupostos podem ser considerados no estudo da formação de professores. Para Kramer (1989) e Orsolon (2005), um deles é a importância de a supervisão ou coordenação pedagógica atuar como formadora dos professores. Como essa profissional tem uma convivência cotidiana com o corpo docente, possui um conhecimento maior de suas queixas, anseios e expectativas. Essa idéia está incluída na concepção de que a formação docente deve partir das dificuldades que o professor enfrenta e da realidade

social e escolar na qual está envolvido. Os objetivos dessa formação têm sua origem e seu norteamento a partir desses elementos.

Dentre os objetivos presentes na literatura especializada, destaco a melhoria da escola pública e a articulação do conhecimento socialmente produzido com o conhecimento pedagógico indispensável à atuação profissional docente. A amplitude de ambos traz à luz a busca dos professores pela valorização de sua profissão, da educação e da escola. O reverso desse discurso é o seu uso por algumas instituições formadoras, inclusive universidades, para *treinar* professores a fim de adequá-los ao seu lugar no sistema. Quando isso não é possível na formação inicial presencial, há a alternativa da formação a distância voltada à qualificação, como mostra Garcia, R. (2003, p. 17):

Enquanto os que nasceram privilegiados estudarão em escolas inglesas, americanas, alemãs, francesas ou suíças, com professores de carne e osso e bilíngües, que oferecerão muito e exigirão muito de quem se prepara para ser vencedor, as crianças e jovens brasileiros que continuarão falando português serão educados via antena parabólica, televisão e *kits* educativos, preparando-se para melhor aceitar o papel subalterno que, decidido pelos poderosos, será o seu [grifos da autora].

A própria expressão *FORMAÇÃO* pressupõe que o professor-estudante não tenha conhecimento anterior sobre a profissão, mesmo tendo experienciado, no papel de aluno durante vários anos, a escola e suas relações.

Pautam-se também por essa linha de pensamento os pressupostos de formação continuada do MEC e das secretarias de educação, deixando à margem os interesses dos professores e das escolas e a tão propalada relação biunívoca teoria/prática. Por esse motivo, entendo que há diferenciações conceituais entre formação continuada e formação contínua de professores, embora ambas se configurem segundo certas características das abordagens aqui referidas que perpassam as concepções de formação de professores: *acadêmica, desenvolvimentista, prática, de reconstrução social e de eficácia social ou tecnológica*.

2.3 Formação continuada e contínua de professores: abordagens conceituais

Este item tem como objetivo buscar na produção acadêmica e trazer à evidência os conceitos de formação continuada e contínua de professores. Entendo que há distinções entre eles e convergências nos estudos que os abordam.

Priorizando a literatura brasileira, pude ver que em muitos escritos os termos para caracterizar os diferentes tipos de formação docente são usados como sinônimos. Contudo, ao analisar também a literatura portuguesa, pareceu-me haver distinções conceituais entre eles, bem como tênues diferenciações em seus objetivos. Para entender esse processo, reporto-me a Flores (2004, p. 127), que conceitua a formação docente como “um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem à sua concepção, organização e operacionalização”. Para essa pesquisadora, deve-se considerar, ainda, de que professor, formação e contexto se fala, ou seja, contextualizar o professor e a formação é uma necessidade premente ao referir-se a esse assunto.

Caminhando nessa direção, passo a descrever os conceitos, os limites, as relações e as diferenciações entre formação continuada e contínua de professores, de acordo com alguns estudos divulgados.

2.3.1 Formação continuada

André et al. (1999) produziram um *estado da arte* acerca da formação de professores, baseado em artigos, trabalhos em eventos, dissertações e teses. Nesse estudo apontam as principais temáticas focadas em trabalhos que tratam da formação continuada, quais sejam:

a) estudo de propostas governamentais que se concretizaram em programas ou cursos de formação em serviço, isto é, durante o exercício da profissão, bem como programas ou cursos de formação no serviço, ou seja, no próprio ambiente de trabalho docente;

b) estudo da prática pedagógica de docentes do Ensino Fundamental e Médio. Essas produções abordam as diferentes dimensões contextuais, recursos pedagógicos, localidade das escolas, influência do turno na prática docente, modalidade a distância, educação especial, etc.;

c) o papel da pesquisa na formação docente e o levantamento da produção acerca desse assunto a partir dos significados e conceitos da formação continuada. Esses conceitos são definidos como prática reflexiva, aperfeiçoamento profissional com o uso de tecnologia de comunicação e desenvolvimento social.

Sztajn, Bonamino e Franco (2003) trazem a análise de *surveys* que buscavam as demandas dos professores para a formação continuada. Os resultados apontam para as necessidades de formação relacionadas às novas tecnologias em educação, bem como revelam que os docentes solicitam formação no serviço envolvendo os professores da mesma unidade escolar.

O conceito de formação continuada que trazem inclui tanto os cursos de graduação para os professores com formação em Nível Médio quanto cursos de pós-graduação, como os cursos de atualização, capacitação e treinamento realizados pelas secretarias de educação, escolas e universidades. Outro conceito presente é o de formação continuada como espaço/tempo destinado aos professores e usufruído por eles para trocas e interações sobre o currículo da escola.

Nas pesquisas divulgadas nos anais da ANPED e do ENDIPE no período que delimitarei, a formação continuada é considerada aliada da formação inicial e da carreira profissional docente. Esse debate é colocado com base em análises da visão dos professores sobre *os efeitos* dos programas, projetos e outras experiências nessa modalidade de formação³⁷. As finalidades da formação continuada apontam em direção ao desenvolvimento profissional de qualidade, à apreensão de metodologias de ensino das áreas específicas de conhecimento e à contribuição para a prática pedagógica. O *locus* preferencial para a realização da formação continuada é a escola, mas alguns pesquisadores consideram o cotidiano extra-escolar como relevante para formar a atuação docente, mesmo admitindo que é no dia-a-dia das atividades da escola que o professor constitui-se como profissional.

Nas dissertações defendidas na UFSC entre 1993 e 2004³⁸, verifiquei que os conceitos de formação continuada baseiam-se, com mais frequência, no que está contido no documento Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999) da SEF/MEC³⁹, o qual trata a formação continuada como imprescindível para o professor diante das novas tecnologias de comunicação e informação, cuja finalidade é melhorar seu desempenho profissional nas diferentes áreas de conhecimento. Criado a partir das exigências de reforma educacional feitas pelo Banco Mundial e pelas agências internacionais, esse documento traz em seu bojo as estratégias de formação que correspondem à lógica do

³⁷ Para chegar a tal conclusão, os autores embasaram-se nos estudos de Antonio Nóvoa, Gimeno Sacristán, Rui Canário e Donald Schön.

³⁸ Cf. Barreto (1993), Pimentel (2000), Barcelos (2000), Costa (2001), Nogueira (2001) e Shui (2003).

³⁹ Secretaria de Ensino Fundamental que, em 2003, passou a ser denominada Secretaria de Educação Básica (SEB).

desenvolvimento de competências, voltadas para a atuação técnica da docência. Falsarella (2004, p. 56-57) adverte que esse manual,

Apresentado em linguagem tecnicista, faz uma exposição detalhada de como o governo federal encara a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, no Brasil. Levanta os diversos problemas existentes e seus condicionantes, omitindo, no entanto, os determinantes políticos e econômicos da situação do professorado em nosso país. Traz ainda indicações, em forma de “receituário”, com o intuito declarado de apoiar as agências formadoras (universidades e secretarias de educação) para que promovam transformações nas ações de formação de professores, inicial e continuada [...]. Trata-se de uma perspectiva de profissionalização através do desenvolvimento de competências voltada para o “aprendizado prático”.

Além do conceito dos Referenciais, outros apresentados nas dissertações referem-se à formação continuada como possibilidade da superação do conhecimento, das habilidades, saberes e competências profissionais. Discutem a questão de ser ela um direito da profissão e não apenas programas para suprir carências da formação inicial ou para treinar o profissional no desenvolvimento de novos papéis.

A perspectiva predominante usada nas fontes aqui citadas foi a do professor reflexivo, enfatizando a necessidade da reflexão docente sobre sua ação, a partir da qual o docente apropriar-se-ia de meios para investigar sua prática. Segundo os autores, os resultados esperados pelos elaboradores de programas de formação ficariam comprometidos diante da prática pedagógica resistente. Nessa visão, o professor é responsabilizado também pelo sucesso e pelo fracasso da formação continuada e da educação promovida na instituição escolar. Também é encontrada na maioria dessas produções a afirmação de que a formação em serviço é complementar à formação inicial, considerada falha, inoperante e desvinculada da realidade escolar. Desse modo, os objetivos da formação continuada seriam: preencher lacunas deixadas pela formação inicial⁴⁰; profissionalizar o docente por meio de títulos acadêmicos, como graduação e pós-graduação; responder às exigências do sistema educacional e do contexto em que ele vive, como na relação entre professor e alunos; implementar o currículo de competências que o mercado de trabalho requer; adaptar o docente às reformas educacionais; aperfeiçoar a prática pedagógica para provocar *reformas escolares*; alcançar promoções profissionais e sociais.

Os resultados dessas pesquisas apontam para a necessidade de o professor aplicar o conhecimento adquirido na formação e de desenvolver o uso das tecnologias de informações,

⁴⁰ Esse objetivo estava presente na maioria das fontes consultadas, exceto nos documentos oficiais do MEC.

especialmente da internet⁴¹. Defendem programas de formação desenvolvidos pelo MEC e por instituições que trabalham com educação a distância⁴².

Um dos estudos ressalta que a formação continuada tem sido desenvolvida de maneira estranha ao trabalho docente, desconsiderando suas experiências e o cotidiano da escola e apontando o professor como o sujeito real da formação (BARCELOS, 2000). Em um outro resultado de pesquisa, é atribuída importância ao professor como mediador entre o currículo da escola e o aluno (BARRETO, 1993). Todas as dissertações indicam a necessidade de ser a escola o local mais indicado para que a formação docente aconteça, com o objetivo de superar a dicotomia teoria/prática, a partir das discussões sobre as problemáticas que professores e escola enfrentam.

Nas perspectivas conceituais até aqui expostas, a formação continuada é caracterizada pelo fato de o docente situar-se no contexto das permanentes e infinitas mudanças educativas, não somente pela dinamicidade da história da humanidade, mas especialmente pelos papéis atribuídos à escola e ao ato de ensinar. As diferentes nomenclaturas desse tipo de formação aparecem não apenas como especificidades de termos, mas como características que em si mesmas mostram a formação continuada como sinônimo de programas e projetos governamentais a serviço das finalidades das agências internacionais já citadas.

A presença dos diversos significados atribuídos à formação continuada é sintetizada nos trabalhos produzidos por Marin (1995), Costa (2001) e Mendes Sobrinho (2002). Esses autores apresentam algumas das diversas significações do termo:

- a) *reciclagem*: termo referente a processos industriais, principalmente de lixo, dando a idéia de um reaproveitamento de conhecimento para que o professor o receba como se fosse um ser vazio, à espera de algo resultante de um processo de manipulação;
- b) *treinamento*: aquisição de habilidades por repetição para modificação de comportamento com vistas ao desempenho de determinada função. Presente na Lei 5.692/71, é característica do modelo de qualidade total na educação;

⁴¹ Cf. Costa (2001), Pimentel (2000) e Shui (2003).

⁴² Cf. Costa (2001), Pimentel (2000), Shui (2003) e Nogueira (2001).

- c) *capacitação*: considera os professores incapacitados. Por isso precisariam ser habilitados, convencidos e persuadidos por meio da imposição de materiais e modelos de ensino formulados por especialistas. É a denominação mais utilizada para os programas e projetos oficiais do MEC e da SEDUC/RO nos recentes dez anos;
- d) *qualificação*: visa melhorar apenas algumas qualidades específicas que interessam para responder ao que exigem as mantenedoras das escolas quanto ao perfil docente, por exemplo, o ser empreendedor;
- e) *aperfeiçoamento*: implica o pressuposto de um professor imperfeito, falho, que necessita ser reajustado à escola dos *novos tempos*;
- f) *atualização*: possui caráter apenas informativo e repassa informações a quem é considerado desconhecedor;
- g) *aprofundamento*: torna mais profundos alguns conhecimentos prévios em relação a conteúdos didáticos para uso imediato. Nos cursos de áreas específicas de conhecimento sua presença é marcante;
- h) *profissionalização*: busca o alcance de um título ou diploma. Ganhou maior destaque com a exigência da LDBEN 9.394/96 de formação mínima em Pedagogia para a atuação no Ensino Fundamental e na Educação Infantil⁴³. Alguns autores, como Sztajn, Bonamino e Franco (2003), consideram a profissionalização como formação continuada nos casos em que o professor está em serviço pleno no campo educacional, porém ainda é denominado *leigo*, por não possuir o documento que certifique sua qualificação para tal atuação;
- i) *formação permanente*: formação geral, sem preocupação com a educação formal. Expressão citada algumas vezes por Paulo Freire (1996), foi deturpada para uma concepção de que o professor está sempre atrasado em relação às mudanças na sociedade;
- j) *desenvolvimento profissional*: cursos de curta duração que visam eficiência e formação de competências para a função de ensinar, como saber-fazer, saber-ser,

⁴³ Essa exigência foi anulada em 2004 pela Lei 4.058/04.

saber-sentir e saber-saber⁴⁴. Se comparada com as anteriores, essa é a concepção que melhor considera os aspectos pessoais, que fazem do docente não apenas um profissional, mas alguém com sonhos, anseios e falhas. No entanto, com os discursos de auto-estima e valores humanos, dá a ele a responsabilidade, como se fosse o único e verdadeiro senhor dos caminhos da educação, da escola e da vida dos alunos, desde o ensino de regras de conduta social até a educação sexual.

Essa nomenclatura refere-se geralmente a cursos esporádicos, momentâneos, de curta duração, que tratam aspectos específicos das áreas de conhecimento ou disciplinas pedagógicas com a preocupação maior no saber-fazer. Constituem-se em ações formuladas por grupos estranhos às escolas, para serem executadas com *eficiência e eficácia* pelos docentes. É uma formação que, comumente, os professores são obrigados a frequentar e seus temas gravitam em torno das tradições acadêmica, desenvolvimentista, de orientação prática e eficiência social, na tentativa de preencher lacunas conceituais e metodológicas dos professores, como apontam Mendes (2002), Pezzato, Araújo, J. e Fiorotto (2002) e Flores (2004).

Trago a seguir o conceito de formação contínua, suas peculiaridades e convergências com o conceito de formação continuada.

2.3.2 A formação docente como *continuum*

Enquanto me envolvia com a literatura sobre formação de professores, fui percebendo algumas diferenciações. Uma delas a caracteriza como um processo desenvolvido no decorrer da carreira profissional docente, em síntese, a formação como um *continuum* (PACHECO; FLORES, 1999; MENDES, 2002; ANFOPE, 2002; DAY, 2003; FLORES, 2004).

Neste estudo faço opção pela denominação *formação contínua* (no lugar de continuada, como grande parte dos trabalhos a denominam) para caracterizar esse processo, por considerar que a formação docente deve ser planejada, organizada, realizada e avaliada continuamente. Sob esse prisma, a formação contínua tem a docência como objeto de aprendizagem constante e ininterrupta, por meio da investigação, da análise, da

⁴⁴ Cunho essas expressões com hífen porque, na perspectiva que o termo desenvolvimento profissional apresenta, os saberes são concebidos como inseparáveis desses conceitos que os acompanham.

problematização e da discussão da prática docente e do conjunto de suas variáveis, seguindo alguns princípios norteadores, mas respeitando as necessidades docentes nas modalidades e níveis de ensino em que atuam e na região onde vivem.

Nesse sentido, partilho das conclusões do documento da ANFOPE (2002, p. 8) para o qual:

Os princípios norteadores de uma política de formação têm sido construídos pelo movimento [da ANFOPE] com a compreensão de que a formação de professores deve ser entendida como um continuum – formação inicial e continuada, fundada na concepção de educação como emancipação e de mulher/homem como seres libertos, solidários e felizes. A elaboração de uma Política de Formação Continuada deve estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha e deve ir na direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade.

Posição semelhante é expressa por Mendes (2002, p. 7), que, acredito, pode complementar a idéia acima referenciada:

A formação contínua é parte integrante do processo de formação dos profissionais da educação. Ela se articula com a formação inicial, compondo com ela um elo, e ambas mantêm [sic!] vínculos diretos com a prática profissional. O engajamento das universidades nos programas de formação de educadores deve coordenar essas duas dimensões: inicial e contínua, articuladas de forma orgânica, sem no entanto estar alheia as [sic!] condições objetivas de trabalho a que estão submetidos os professores e as possibilidades de estarem atuando de forma mais participativa na definição desses programas.

O conceito de formação contínua traz em seu bojo a riqueza de conhecimentos que o professor constrói e reconstrói no seu cotidiano, com o acúmulo da experiência pedagógica e com o intercâmbio que vivencia com seus colegas de profissão – desde os outros docentes, passando pelos gestores escolares, pessoal de apoio e serviços gerais, alunos e suas famílias. Esse conhecimento carece da teoria, da produção acadêmica para ser reelaborado. Ao confrontar a teoria com a experiência vivida na realidade social e escolar, os professores pensam sua prática, questionando-a criticamente, sentindo-se e atuando como agentes de sua formação. Como acentua Garcia, R. (1993, p. 427), a formação docente “se constrói no cotidiano da escola e na inserção do professor na sociedade enquanto cidadão que participa do movimento social mais amplo. Ela se dá portanto, num processo contínuo, em que o professor se constrói e é construído”.

Nesse horizonte, chamaram-me a atenção os trabalhos de Flores (2004), Pacheco e Flores (1999) e Day (2003), com os quais pretendo abordar também os conceitos, as finalidades e as problemáticas que envolvem a discussão desse tema.

Day (2003, p. 168.) denomina a formação contínua como desenvolvimento profissional contínuo, ou seja, “aprendizagem de forma intensiva em um pequeno período de tempo”. Pensar qual formação e qual professor se pretende envolver nesse processo é, segundo Flores (1999), determinante para o sucesso das estratégias e conteúdos a serem priorizados.

Dos preconceitos e das limitações presentes ao planejar e executar a formação contínua se originariam muitas das suas problemáticas; entre elas a mais preocupante, a meu ver, é a dificuldade de os docentes implementarem os conteúdos discutidos nessa modalidade de formação. Assim, finalidades como saber analisar suas práticas e contextos, construir-se como pesquisador de sua profissão, pensar a atuação do formador de professores, desenvolver sua criticidade e contribuir para a inovação educacional de maneira permanente, mas socialmente compromissada tornam-se de difícil alcance, já que as necessidades docentes não coincidem com as respostas direcionadas e esperadas pelos conteúdos de formação concebidos nas agências ou instituições formadoras. Sob essa ótica, também é dificultada a aprendizagem de tarefas mais complexas – não só uma elaboração que compreenda todos os projetos em formação específicos às demandas do grupo ao qual o docente pertence, como também o desenvolvimento de estratégias que justifiquem as decisões tomadas, individual ou coletivamente, no cotidiano escolar.

Depreendo das reflexões desses autores que uma formação que vise resultados pode até ser fruto das necessidades do sistema educativo, no entanto, deve ser também – e principalmente – oriunda dos interesses e dificuldades do professor, num equilíbrio entre ambos. É Mendes (2002, p. 6) quem afirma que “na formação dos professores seria importante que os próprios professores pudessem assumir um lugar central na definição das políticas na área”.

A finalidade primeira da formação contínua é descentralizar a formação e romper com padrões de formação formulados com base na noção de que há quem ensina por saber mais a outrem que deverá aprender por não ter qualquer conhecimento. As contribuições de Garcia, R. (2003, p. 27) reforçam a idéia de que

[...] nos parece impossível que alguém que seja infantilizada ou desqualificada em cursos de “capacitação” possa se “capacitar” a considerar os seus alunos e alunas das classes populares capazes, e tratá-los com o respeito que eles e elas merecem e precisam para sair da situação de subalternidade a que estão submetidos nesta sociedade.

Parte-se do princípio de que, se planejada pelos próprios docentes, essa modalidade de formação não sofreria rejeição, como ocorre com os programas oficiais, e não provocaria um fracasso quase sempre inevitável.

A função da formadora, nessa perspectiva, seria desempenhada por alguém do grupo apenas para sistematizar as pautas e discussões, superando o papel de multiplicadores, que Bernardo (2002) e outros estudiosos apontam como uma das características que trazem conseqüências negativas aos programas de formação continuada. Dessas conseqüências, posso citar a descontinuidade e a fragmentação de programas e projetos e a falta de acompanhamento aos profissionais do magistério que trabalham diretamente em sala de aula e dos que lhe poderiam oferecer suporte pedagógico.

Gatti (2000), Mendes (2002) e Mendes Sobrinho (2002) concordam em seus estudos que, em virtude desses fatores, a formação de professores tem sido profundamente descontínua. Por isso, para que os resultados da formação contínua concretizem sua finalidade – há quase um consenso entre os pesquisadores estudados⁴⁵ – deve-se desestabilizar certezas cristalizadas na prática pedagógica considerando a complexidade dessa prática, e não enquadrá-la sob um modelo de aprendizagem, seguida de uma fiel aplicação imediata. Uma possibilidade é examinada por Valle (2003) quando considera a formação contínua como um reforço do *habitus* de ensinar. Seu estudo fundamentou a análise de dados da minha pesquisa; por isso, embora admita que seria interessante destacar suas idéias neste ponto, deixo para fazer referências maiores no capítulo 5 em que explico as concepções das professoras que investiguei.

Acrescento aos argumentos da formação contínua a posição da ANFOPE (2002), que defende a articulação entre formação, condições adequadas de trabalho, política salarial e carreira digna. Isso não seria possível na dimensão da formação continuada, haja vista ela não poder contestar o que a sustenta: a própria política governamental de formação. Acredito que essa é uma grande diferença entre a formação continuada e a formação contínua.

⁴⁵ Compartilho a posição quanto a esse aspecto com Araújo, E.; Camargo; Tavares (2002), Pacheco; Flores (1999).

Transposta a contextualização da formação de professores, caminho rumo à análise da formação de alfabetizadoras.

2.4 A formação de alfabetizadoras

Estudos recentes, como os de Balem (2002) e Garcia, R. (1993; 2003), indicam a necessidade de investigar a atuação docente no processo de alfabetização. Pois, se é relevante investigar as nuances, contradições, pressupostos e outros aspectos da formação de professores em geral, tratar a especificidade da formação e da prática pedagógica de alfabetizadoras é fundamento indispensável.

No caso deste estudo, uma revisão dos trabalhos que focam a formação contínua da alfabetizadora torna-se relevante, uma vez que são elas o alvo do PROFA, pano de fundo desta investigação a que me propus e que apresento aqui.

Na revisão por mim encetada para este trabalho, observei o quanto ainda é tímida a produção sobre formação de alfabetizadoras, seja na modalidade inicial, seja na contínua, se considerado o volume de publicações acerca da formação docente em geral. Na varredura realizada foram encontrados alguns trabalhos dos quais trago os conceitos e caminhos de análise utilizados.

Goulart (2000), ao analisar a escrita de crianças ao longo de dois anos de escolarização⁴⁶, da classe de alfabetização pré-escolar à 1ª série do Ensino Fundamental, aponta as conseqüências na aprendizagem dos alunos da relação entre a prática alfabetizadora e o conceito de linguagem adotado. Suas conclusões classificaram a professora alfabetizadora pesquisada como bem-sucedida e demonstraram que essa professora se baseava em diferentes e variadas teorias para desenvolver seu trabalho – a psicogênese, o behaviorismo, o humanismo, este último entendido pela autora como respeito às representações e conhecimentos prévios dos alunos. Os elementos apontados como contributos do sucesso da professora referem-se às boas condições de infra-estrutura na escola; ao número médio (24) de alunos em cada turma, inferior ao que geralmente as escolas públicas atendem na 1ª série; material abundante para os alunos; ao fato de a alfabetizadora gostar da profissão, crendo ser ela uma vocação, e de sentir-se realizada como professora e como pessoa. A autora acrescenta também como fatores para o êxito a

⁴⁶ Referenciou-se em Emilia Ferreiro e Chomsky.

busca pela especialização (pós-graduação *lato sensu*) e outras fontes de formação para além da escola, a conciliação entre teoria acadêmica e prática pedagógica enriquecida pela experiência acumulada ao longo dos anos, a responsabilidade e o compromisso com o que a docente faz, a socialização de saberes com colegas, a plena consciência de suas próprias competências, o senso crítico sobre as próprias ações e, por último, o uso diversificado de atividades didáticas.

Dias, C. (2000)⁴⁷ enfocou em seu trabalho a formação inicial das alfabetizadoras e suas influências no cotidiano da escola. Por formação inicial entende o magistério em Nível Médio ou de graduação; por formação continuada, a especialização, o curso de extensão e aquela construída na experiência pedagógica cotidiana da escola. Para essa pesquisadora, formação continuada é o mesmo que educação permanente. Indica lacunas da formação inicial quanto à discussão, reflexão e aplicação da teoria da alfabetização, quanto ao entendimento de que a alfabetização seja um processo gradativo ao longo do primeiro segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª série), e à desvinculação do currículo de alguns cursos de licenciatura em relação à realidade escolar. Adverte que essas lacunas se devem ao fato de que muitas formadoras de professoras nos cursos de magistério em Nível Médio e Superior não experienciaram a atuação docente em escolas de Ensino Fundamental, desconhecendo, portanto, as variáveis que influenciam a prática cotidiana na escola e na sala de aula.

A autora ainda argumenta que, para transformar sua ação, é necessário que a professora alfabetizadora compreenda a importância social do trabalho que desenvolve, principalmente quando atua em escola de periferia. Também levanta uma problemática importante referente ao acesso à formação inicial, haja vista muitas pessoas procurarem os cursos de formação de professores em busca de uma titulação ou de um trabalho temporário, e não, necessariamente, pretendem seguir uma carreira no magistério por identificação ou opção pessoal com esse campo. Em vista disso, aponta para a necessidade de reorganização do currículo dos cursos de formação inicial, de implementação de um Projeto Político-pedagógico que priorize a formação para as séries iniciais e apresente fundamentos teórico-práticos. Em tal projeto deveria ser enfatizado o conceito de

⁴⁷ Seu referencial teórico está ancorado em Nóvoa, Marli André (quando aborda a etnografia da prática escolar), Gimeno Sacristán e Perrenoud, os quais delineam a reflexão sobre o resultado alcançado nessa investigação, quais sejam: a ação docente é resultado da formação inicial, somada à aprendizagem permanente, aos valores e crenças pessoais e ao fato de que programas de formação tratam o conhecimento como algo construído linearmente.

alfabetização como um processo social e não apenas escolar, processo que perpassa todo o primeiro segmento do Ensino Fundamental, não se limitando à 1ª série.

Fernandes (2002) traz reflexões a partir da prática pedagógica de alfabetizadoras, tendo como principal eixo de discussão a articulação entre a ação pedagógica e a formação que vivenciaram. Trata-se do resultado de uma pesquisa-ação que se fundamenta teoricamente em Tardif, Giroux e Shön, junto a cinco alunas-professoras do Curso de Pedagogia. Como resultado, traz a confirmação de sua hipótese de que as professoras trabalham aliando os saberes da formação acadêmica com aqueles adquiridos em sua experiência profissional.

Machado, D. e Oliveira, V. (2002) abordam a formação de alfabetizadoras a partir de suas memórias e dos saberes construídos em sua trajetória como estudantes. As autoras analisam as reflexões e os sentidos dados às lembranças do processo de aprendizagem da leitura e da escrita dessas docentes e os consideram como indicadores relevantes no estudo da formação de profissionais que trabalham com a alfabetização.

Outro aspecto que se revelou importante nessa área foi o atinente às concepções das alfabetizadoras sobre a prática de alfabetizar e sobre onde buscam aportes que possam fundamentá-las. Recolhi, a esse respeito, alguns textos nos anais da ANPED: Pernambuco (2002) e Machado, L. (2002) estudam as concepções e representações sociais das docentes sobre o construtivismo; o trabalho de Holanda (2002) analisa as ações pedagógicas para verificar idéias e crenças com o intuito de apresentar propostas para formação continuada; já Mamede (2003) investiga as concepções de psicogênese da língua escrita. Esses estudos sobre formação de alfabetizadoras e os demais analisados não se contradizem quanto ao anseio dessas docentes: mudar sua prática pedagógica para melhor alfabetizar.

Retomando a discussão sobre formação continuada e contínua, considero esta última mais pertinente, já que um de seus pressupostos é partir da prática cotidiana dos professores e das necessidades dela oriundas:

A construção de uma nova prática pedagógica está associada à redefinição do processo ensino-aprendizagem e à sua articulação com as concepções de mundo, de homem e de conhecimento que fundamentam as relações cotidianas. Repensar a prática, tendo a realidade como referência, significa instaurar um movimento de desconstrução/reconstrução permanente da atividade cotidiana (GARCIA, R., 2003, p. 48).

Algumas características da prática das docentes alfabetizadoras são evidenciadas em dois trabalhos apresentados no ENDIPE. Balem (2002) tem como suporte metodológico a investigação-ação e estuda alunas de Pedagogia que cursavam as disciplinas de Prática de Ensino na Pré-escola I e II. Fundamentada em Paulo Freire, a autora analisa as políticas públicas educacionais brasileiras e suas deficiências na formação de professores, concluindo que as exigências direcionadas às alfabetizadoras indicam a importância da função da alfabetização como capital intelectual, algo determinante na política educacional vigente. Essas exigências são expressas nos programas de formação continuada propostos pelos governos com o objetivo de repassar conteúdos para moldar a prática alfabetizadora aos princípios da política educacional vigente.

O estudo de Romero e Nunes (2002) volta-se para a análise das práticas teórico-metodológicas de professoras alfabetizadoras por meio de entrevistas, sessões de estudo, discussões e visitas às escolas para observação de aulas. Concluíram que os fundamentos da teoria e da história da alfabetização, da psicogênese da língua escrita e do letramento são frágeis nas práticas pedagógicas das professoras pesquisadas. Dessa maneira, suas práticas contam com uma grande dose de improvisação e repetição das práticas vivenciadas quando foram alfabetizadas ou que refletem o costume e a cultura da escola onde trabalham.

Algumas das principais conclusões a que chegaram as pesquisas sobre formação de alfabetizadoras trazem os seguintes aspectos: a alfabetizadora considerada construtivista segue diferentes concepções de aprendizagem; as professoras diferenciam a prática pedagógica construtivista da tradicional (com exceção de um dos estudos, que evidenciou imprecisões entre o conceito de construtivismo e o conhecimento dos níveis conceituais de aquisição da escrita); e, por fim, foi constatada uma certa superficialidade na formação, tanto inicial como continuada, as quais desconsideram os conhecimentos docentes.

A síntese desses textos indica, de um lado, diferentes visões quanto à metodologia a ser usada para alfabetizar, aos fatores que contribuem ou influenciam na prática pedagógica de alfabetizadoras e no papel social dessas docentes. De outro lado, indica convergências: as formações inicial e a continuada são (ou devem ser) parceiras na fundamentação da professora; as alfabetizadoras, por sua vez, têm sua parcela de responsabilidade na formação de educandos como usuários competentes socialmente das práticas de leitura e de escrita para torná-los autônomos quanto ao estudo.

Entre os autores analisados, apenas Mendes (2002) apontou a carga horária excessiva de trabalho como um dos entraves à formação contínua docente. Entretanto, outros estudos, como o de Balem (2002), e a minha experiência têm mostrado que muitos professores trabalham com dupla (e em alguns casos tripla) jornada de trabalho, sem que as instituições empregadoras lhes reservem um tempo para que possam dedicar-se à sua formação. No caso de Rondônia, há uma garantia legal de horário para planejamento didático (vinte horas semanais), que pode ser utilizado para a participação ou promoção de atividades que vislumbrem formação continuada ou contínua. Tratarei disso com maior propriedade ao analisar os dados coletados neste estudo. Por ora, penso ser importante registrar que essa parcela do tempo profissional docente exige planejamento para ser ocupada com atividades de formação contínua.

2.5 Formação continuada e inovações na prática docente

Gatti (2000), Mendes (2002) e Mendes Sobrinho (2002), como já referido, compartilham da concepção de que as práticas de formação continuada são, constantemente, caracterizadas pela descontinuidade, dependentes que são da visão fragmentada dos governos, que, ao concluírem seus mandatos, restringem e eliminam as verbas para a formação. Ao iniciar-se um período com novo titular na cadeira governamental, outros programas e projetos são implantados, desconsiderando o que já havia sido até então construído nos grupos de formação e a avaliação dos principais interessados e envolvidos: os docentes. Enfim, não há um desenvolvimento de políticas articuladas para uma formação a longo prazo coerente com as necessidades apontadas pelos docentes.

Day (2003) traz algumas *recomendações* aos governantes no que se refere à formação, quais sejam: não considerar modelos de formação baseados em perspectivas de aplicação imediata e fiel ao que pregam os formadores, como se os professores fossem autômatos; acompanhar o professor continuamente no processo de formação, lembrando que é necessário que ele se disponha a ser um aprendiz ao longo de sua vida; promover, na escola, relações de troca e aprendizagem entre os docentes⁴⁸; investir os recursos por um longo período de tempo e destiná-los às prioridades por meio de ações programadas coletivamente.

⁴⁸ Neste caso específico, no contexto brasileiro das redes públicas de ensino, constam as reuniões pedagógicas, ou paradas pedagógicas, momentos que podem ter a finalidade formadora proposta pelo autor. Contudo, na maioria dos casos, elas se efetivam exclusivamente como reuniões administrativas.

Há ainda que se considerar na formação inicial as crenças e concepções, com o objetivo de analisar o ensino como algo complexo e digno de reflexão e investigação. É indispensável, além disso, problematizar a formação da identidade profissional dos futuros professores, considerando que a formação inicial necessita ser complementada pela formação em serviço quando eles estiverem atuando como profissionais docentes. A formação contínua requer, primordialmente, uma construção baseada na interdisciplinaridade, na atitude reflexiva/investigativa (DAY, 2003).

Esses aspectos devem ser norteados pela visão do profissional do magistério como pessoa, caracterizada por limitações e singularidades que o tornam peculiar no grupo. Cada professor tem uma história de vida singular, assim como diferentes experiências e expectativas. Reporto-me a Gatti (2003) quando afirma que uma das razões para a ineficácia de muitos programas de formação docente está no fato de desconsiderar que mudanças pessoais e profissionais são consequência da incorporação (ou não) de conhecimentos resultantes de processos cognitivos, socioafetivos e culturais.

Tais aspectos, na perspectiva de Pacheco e Flores (1999, p. 139), podem determinar, em certo grau, a aprendizagem necessária para a atuação docente, uma vez que o “processo cognitivo, associado a um mundo de significações que são reconstruídas na diversidade de opiniões” constitui a aprendizagem profissional. Em vista disso, sugerem algumas estratégias de formação, dentre as quais destaco a necessidade de se tomar a prática docente como objeto de estudo no exercício da formação contínua, dando evidência a diferentes práticas, confrontando-as, bem como superar a dicotomia entre formação inicial e continuada e entre escola e universidade. Esse distanciamento traz como resultado a visão idealizada de professor e escola socializada nos cursos de formação, o que mostra desconhecimento, por parte dos formadores, das condições de trabalho e das práticas docentes. Tal situação tem como resultado e consequência a dicotomia entre teoria e prática, explicitada nos estágios acadêmicos promovidos durante a formação inicial e na atuação de começo de carreira dos novos professores.

Por essas e outras razões, a formação continuada caracteriza-se predominantemente pela já citada política de descontinuidade, que perdurará enquanto as instituições de formação não repensarem seus currículos e não tomarem por referência os conhecimentos prévios que têm os professores, aos quais pretendem atender. Cabe então o destaque de Flores (2004, p. 150-151) para a aprendizagem como um processo

dinâmico, permanente, pessoal e socialmente construído através da interação entre os indivíduos, de confrontação e transformação de idéias preconcebidas e da (re)interpretação de experiências[...]; a articulação entre aprendizagem e contexto de trabalho, entre conhecimento, aprendizagem e construção da identidade profissional[...]; a centralidade do sujeito no seu processo de aprendizagem que ocorre numa diversidade de contextos e através de uma variedade de estratégias[...]; a natureza holística e inclusiva do processo de desenvolvimento profissional que inclui todas as actividades, formais e não formais, individuais ou colectivas, nas quais os professores se envolvem ao longo de sua carreira.

Desse modo, acredito ser importante discutir o processo de aprendizagem das professoras alfabetizadoras e a diferença dessa aprendizagem em relação a outras profissões e a outros estágios da vida escolar. Nessa perspectiva, torna-se possível compreender o quê, como, por que e quais conteúdos são desenvolvidos e apreendidos. Isso para perceber como as professoras vêm a si próprias, o ensino e sua atuação, de modo a reconhecerem-se como profissionais com capacidades, habilidades e limitações. Para Flores (2004), esse reconhecimento de si, aliado às oportunidades de formação, às condições de trabalho e às influências externas, são elementos que contribuem para a compreensão dos processos de aprendizagem e inovações pedagógicas.

Por outro lado, cabe considerar o papel dos outros profissionais (supervisores, coordenadores pedagógicos, orientadores, diretores) na formação contínua, na medida em que podem incentivar a avaliação das atuações, minimizar exigências burocráticas, lidar com questões internas e externas à escola, articular espaços e tempos de reflexão coletiva em busca da aprendizagem de docentes e discentes, numa perspectiva de investigação.

O professor faz parte de uma cultura escolar que envolve outros profissionais, alunos, famílias e a comunidade no entorno da escola. Essa cultura, constituída do *ethos* da escola (valores, crenças, concepções), é o contexto onde as mudanças e inovações poderão acontecer, dependendo, em grande medida, de quem as lidera. Nesse sentido, Day (2003) defende que o contexto favorável para o desenvolvimento do professor como um aprendiz e para a implementação de mudanças está relacionado com o papel desempenhado pela direção escolar. Falsarella (2004) também indica a direção da escola como um dos elementos indispensáveis ao sucesso da formação contínua, descrevendo-a como profissional, necessária e indispensável para incentivar o corpo docente, animá-lo em seus investimentos profissionais e valorizar o trabalho por ele desenvolvido.

De acordo com os autores estudados, parece evidente que a formação contínua voltada para o desenvolvimento de todas as capacidades profissionais docentes é um fator

que pode provocar inovações e mudanças nas práticas pedagógicas, mesmo que elas se dêem inicialmente em meio a problemáticas como a aparente dicotomia teoria/prática, universidade/escola, formação inicial/formação continuada/contínua, entraves a serem removidos ou superados pelas esferas governamentais, pelos formadores e pelos professores para que a formação almejada alcance seus objetivos.

Durante recorrer aos estudos pertinentes à temática deste trabalho, encontrei algumas pistas que, acredito, podem contribuir com minha pesquisa, as quais apresento de forma sintética:

- a) necessidade de pesquisa sobre a formação da professora alfabetizadora, pois, diferente dos professores das séries finais do Ensino Fundamental, no trabalho de alfabetização a professora desenvolve o uso da língua materna na forma escrita e oral e não trabalha os conteúdos de uma área em que os conhecimentos produzidos têm uma finalidade mais imediata. Acredito que a alfabetização é um estágio de trabalho diferenciado daquele das demais séries com disciplinas e conteúdos das áreas de conhecimento específicas, como Matemática, História, Ciências e outras. O uso da língua torna a função de alfabetizar complexa porque, creio, é com e pela linguagem que o ser humano se faz como tal socialmente e integra-se a um grupo de convivência de tal modo que seus pares o reconheçam com respeito;
- b) muito embora a produção acadêmica sobre formação docente tenha se multiplicado desde a década de 1990, tive dificuldades para encontrar trabalhos que tratassem da formação contínua de alfabetizadoras e da prática pedagógica de alfabetizar;
- c) alguns estudos consideram que o sucesso da formação continuada reside na elaboração e na apreensão do significado dessa formação a partir dos espaços e tempos planejados e usados por ela. Paradoxalmente, grande parte dos textos revela que os professores não participam da definição e dos rumos da formação continuada e contínua, como conteúdos, metodologias, locais, períodos de duração, entre outros. Isso pode ser um indicativo da razão pela qual ela não esteja atingindo os objetivos almejados;

- d) há que se considerar ainda a insatisfação dos professores em participar de formação; seus indicativos revelam descontentamento quanto à duração da formação, ao intervalo de tempo entre diferentes etapas das experiências de formação continuada – a chamada *política da descontinuidade* –, aos critérios da seleção para participar, ao trabalho dos *multiplicadores* e à falta de acompanhamento dos participantes;
- e) alguns resultados apontam, por isso, que as atuais políticas públicas de formação continuada não atendem aos anseios docentes, haja vista esta formação prescindir da participação de professores na definição de seus rumos e objetivos. A formação continuada geralmente é planejada por instâncias formadoras de órgãos gestores da educação e/ou por universidades;
- f) outro indicador foi a importância de considerar a história de vida e a trajetória pessoal para a formação profissional docente. Penso que isso talvez esteja relacionado às inovações buscadas na formação de alfabetizadoras.

Dessa síntese, algumas questões estão relacionadas à problemática que me levou a esta investigação: será que o PROFA, programa de formação continuada, usado como amostra, considerou a regionalidade e as peculiaridades da educação e dos docentes de Rondônia ao ser elaborado e concebido?

Uma outra questão é saber se a escola funciona ou funcionaria como principal centro de formação continuada e contínua de professores. Quem faz parte do cotidiano escolar, especialmente os docentes, reconhecem-na como *locus* privilegiado da formação, com todas as suas características conflitantes, expressas no clima escolar, no relacionamento entre as pessoas, na necessidade de grupos e ambientes específicos de estudo?

Quanto à formação continuada e sua relação com as inovações, acredito que certos elementos para analisá-la seriam:

- a) fatores de persistência e permanência da participação docente diante da duração dos programas, do intervalo entre os encontros, da relação entre a metodologia e os princípios desse programa com outros já frequentados, do

acompanhamento pedagógico (ou falta dele) aos grupos de formação e às professoras participantes;

- b) a importância do que apontam as concepções docentes, com suas crenças e valores pessoais sobre inovações pedagógicas.

A revisão de literatura também me possibilitou maior clareza na compreensão dos conceitos de formação contínua e continuada. A principal divergência entre elas é a seguinte: a formação continuada aparece nos escritos acadêmicos como oriunda de concepções governamentais ou de projetos ligados a instituições de ensino superior, enquanto a formação contínua expressa algo mais ligado às buscas pessoais e profissionais dos professores no cotidiano da escola da qual participa e onde exerce papel fundamental num processo de construção como profissional do magistério. Convergências, no entanto, existem – apresentam, por exemplo, as dicotomias academia/escola, teoria/práticas escolares, pensar/fazer e, não raras vezes, apresentam contradições em seus aportes teóricos e metodológicos ao serem planejadas e realizadas.

Também em relação às contribuições conceituais, pude ter mais clareza para definir professora alfabetizadora na amostra deste estudo, caracterizando-a como aquela que atua nas práticas de leitura e escrita junto a crianças, jovens e adultos que ainda não se apropriaram da língua materna.

Finalmente, acrescento que a metodologia e seus procedimentos puderam ser lapidados com as contribuições trazidas pelos pesquisadores que já produziram caminhos no estudo da formação contínua e continuada de professores, em especial naqueles voltados para alfabetizadoras. Deixo, contudo, esse aspecto para ser melhor aprofundado na última parte deste trabalho.

3 A CIDADE, AS ESCOLAS E AS AGENTES: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

“Todo conceito tem uma historicidade, é formado historicamente, se for pensada a história como processo, uma continuidade descontínua”.
(Marli Auras)

Cada conceito e objeto de pesquisa estão inseridos num dado contexto histórico e, como tal, apresentam-se de forma não-linear, complexa e, por vezes, contraditória (PIMENTA, 2002). Por essa razão, os dados produzidos na pesquisa não podem ser discutidos sem que seu contexto seja localizado historicamente, sem que se esclareça em quais condições está inscrito.

Desse modo, para falar de formação continuada e contínua em Porto Velho, acredito ser indispensável situá-las na historicidade dessa cidade, capital de um Estado jovem. Assim, neste capítulo, apresento uma síntese de sua história, do percurso da formação de professores nela ocorrida, das escolas, das alfabetizadoras e formadoras que contribuíram com este estudo.

Pensar a realidade pesquisada é também esclarecê-la para que os leitores deste escrito possam compreender melhor a discussão do tema que apresento e para evidenciar como a atual conjuntura da formação de professores foi construída na capital rondoniense. Assim, no presente capítulo tratarei de alguns destaques históricos da referida cidade e dos aspectos mais recentes no tocante à cultura e à educação, descrevendo posteriormente as escolas que serviram de campo para a coleta de dados e as docentes alfabetizadoras e formadoras que colaboraram com informações.

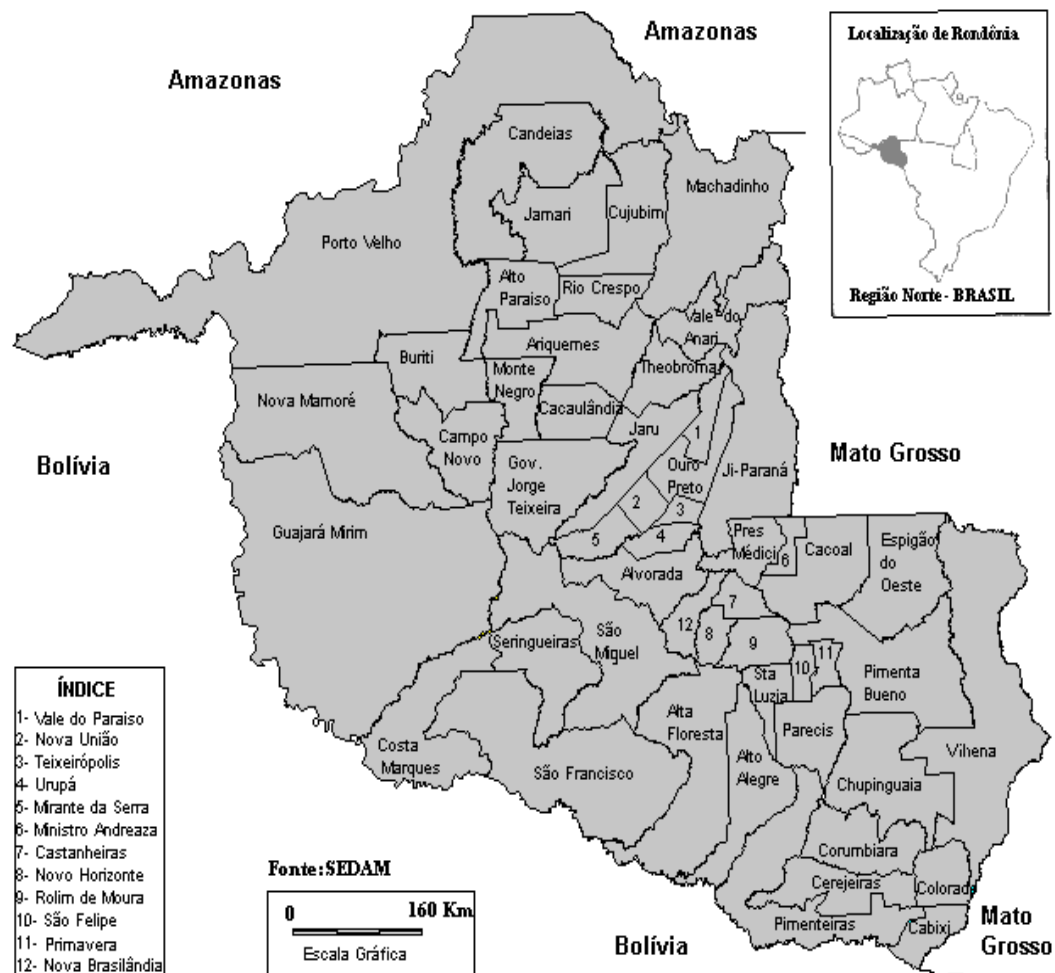


Figura 1 – Mapa atual do Estado de Rondônia (2006)

3.1 A cidade

3.1.1 Historicizando Porto Velho

Tomando por base outras capitais da Amazônia, em especial as metrópoles Belém e Manaus, Porto Velho é uma cidade recente na historiografia⁴⁹. Criada oficialmente em 2 de

⁴⁹ Os escritos sobre Porto Velho e Rondônia constituem uma produção ainda emergente. Muitas obras baseiam-se em memórias de seus habitantes e em relatos literários. Poucas são as análises documentais com metodologia de cunho científico. As obras que consultei apresentaram contradições; por isso, me limitarei

outubro de 1914 em decorrência da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (EFMM), exigida no Tratado de Petrópolis⁵⁰, teve um crescimento até certo ponto desordenado e não planejado. Sua povoação por não-índios remete-nos à entrada de missionários na Região Amazônica no século XVII e de bandeirantes a partir do século XVIII. A primeira foi a estratégia do catolicismo para combater o avanço do protestantismo iniciado na Europa, buscando atrair e converter *almas* no *novo* continente ou *criar* almas nos selvagens, aumentando, assim, o número de católicos. Há também outra faceta, além da religiosa, revelada por Vitor Hugo (1991, p. 15): “Verdadeiramente não eram puramente espirituais os motivos que levaram aqueles apêlos a El-Rei: havia o receio dos Holandêses – não somente porque protestantes – cuja influência começava a se fazer sentir no baixo Rio Madeira.”

Os bandeirantes luso-paulistas penetraram na região através do vale do Guaporé, região intermediária, com características geonaturais amazônicas e características do pantanal matogrossense. Não somente exploraram jazidas minerais, principalmente auríferas, como capturaram índios, num processo de *amansamento*⁵¹, para vendê-los como escravos no litoral brasileiro (SILVA, A., [19--?]). Dizimaram nações inteiras quando resistiam ao aprisionamento, como foi o caso das mais guerreiras: Torá, Mura, Pama⁵². Franceses e holandeses também disputavam a ocupação da região, o que gerou inúmeros conflitos, inclusive para a delimitação das fronteiras brasileiras até o século XIX. Para a exploração das *drogas do sertão* (castanhas, corantes, ervas, canela, cravo, peles de animais, animais vivos e plantas) seria necessário *limpar* a região dos chamados selvagens indóceis ao cristianismo. Assim, a *guerra justa*, realizada por civis, militares e alguns religiosos, foi o meio de combate que funcionou para concretizar essa intenção.

aqui a referir alguns fatos que considero mais relevantes, sem grandes pretensões, pois minha finalidade é exclusivamente contextualizar meu objeto de estudo.

⁵⁰ Acordo assinado a 17 de novembro de 1903 entre Brasil e Bolívia que instituía a criação de um porto fluvial e de uma ferrovia, a EFMM, com a finalidade de escoamento da borracha extraída da floresta e de outros produtos que a Bolívia exportava para a Europa. Esse tratado foi estabelecido após estudos de Tavares Bastos sobre o possível lucro para o Brasil com a exportação de produtos naturais e a importação de mercadorias por essa via. Por esse tratado, no entanto, o Brasil ficou obrigado a construir a ferrovia com recursos próprios, como parte da indenização a ser paga ao governo boliviano pelos *prejuízos* causados pelos invasores às suas terras quando iam à procura de seringueiras.

⁵¹ Denominação utilizada para caracterizar a submissão indígena à vontade do não-índio.

⁵² Segundo Monteiro (1994), as estimativas do número de habitantes nas Américas antes da colonização não são seguras, por ainda não se dispor de fontes e pesquisas publicadas que possam garantir dados com precisão. Todavia, é incontestável a extinção de nações e povos indígenas. Dados da FUNAI informam que, em 2004, a população remanescente de indígenas no Estado de Rondônia era de 6.314 dos seguintes povos: Aikaná, Ajuru, Amondawa, Arara, Arikapu, Ariken, Aruá, Cinta Larga, Gavião, Pakaas Novos, Karitianas, Karipunas e Kaxacari.

A exploração de minérios ainda na atualidade é motivo de conflitos entre não-índios e índios. Nas reservas indígenas existem fontes de minérios nobres, como ouro, diamante e cassiterita. As invasões de garimpeiros de empresas mineradoras de grande, médio e pequeno porte ocasionam inúmeros conflitos, com mortes em ambos os grupos. De um lado, os índios tentam preservar sua região ou, em alguns casos, querem comercializar os minérios. De outro, os trabalhadores, vindos de diversas localidades brasileiras e estrangeiras, deslocam-se para ela, fascinados pela ilusão do *eldorado*, do enriquecimento *fácil*, e são usados pelas mineradoras como garimpeiros.

No período de 2000 a 2005, os embates entre os dois grupos provocaram a morte de muitos índios e garimpeiros na mais famosa reserva de diamantes do Brasil no momento: a Reserva Roosevelt. No ano de 2004, em um desses conflitos, anunciado antecipadamente pelos índios Cinta-larga, para exigir respeito às suas terras, foram contabilizadas cerca de 30 mortes de garimpeiros. Até o fechamento desta dissertação não havia provas de quem seriam os assassinos. Os garimpeiros acusavam os índios e os índios afirmavam que alguns desses trabalhadores teriam cometido os crimes a fim de garantir a posse dos diamantes extraídos⁵³.

A própria denominação dessa reserva expõe a influência da cultura inglesa no Estado, resultado da imigração desse povo quando das tentativas de construção e conclusão da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. As grandes guerras mundiais exigiram o aumento do consumo de borracha, o que contribuiu para acelerar a extração vegetal na Amazônia, cujo produto deveria ser escoado por essa ferrovia e posteriormente pelos rios.

A floresta amazônica possuía em abundância a *Hevea Brasiliensis*, conhecida popularmente como seringueira, que possui uma substância pastosa em seu tronco, com aparência de leite: o látex, matéria-prima da borracha⁵⁴. Para a exploração, vários nordestinos, principalmente do Ceará, migraram em direção à Amazônia. A maioria deles entrava na região pela cidade de Belém e seguia o trajeto contrário ao escoamento das drogas do sertão e da borracha, descendo o Rio Amazonas e passando pelas regiões dos

⁵³ O maior massacre de indígenas em Rondônia ocorreu em 1963, conhecido como o Massacre do Paralelo 11, quando uma mineradora lançou dinamites numa aldeia Cinta-larga, reduzindo esse povo de 5 mil para mil e trezentos índios. Desde esse episódio foi sendo alimentada uma rivalidade entre índios e não-índios nessa região.

⁵⁴ Os índios já usavam a seringa e o látex antes da chegada de outros povos. A abundância foi se esvaindo porque as seringueiras sofreram processo exclusivo de extração por parte das empresas. Não houve grande preocupação em plantar ou replantar. Conseqüentemente, em 2005, Rondônia registrou apenas 3 toneladas de produção de látex, segundo o IBGE, o que é insignificante diante do volume exportado no ciclo da borracha.

Rios Tapajós, Xingu e Madeira⁵⁵. Alguns iam ficando nas cidades localizadas às margens desses rios, como Óbidos e Santarém no Pará, esta última abundante em seringais na região do então vilarejo de Belterra. Outros continuavam viagem até municípios dos atuais Estados do Amazonas e de Rondônia. Tanto os primeiros como os últimos tornavam-se seringueiros ou *soldados da borracha*⁵⁶. Essas denominações têm diferenças entre si. De acordo com Ferreira (apud SILVA, M., 2003, p. 77), “soldados da borracha são os recrutados pelo SEMTA⁵⁷ e CAETA⁵⁸. Seringueiros são os migrantes voluntários vindos até 1942 e os nativos que se dedicam à extração do látex”.

A primeira corrente migratória de nordestinos para a região do Rio Madeira aconteceu no final do século XIX, quando tentavam fugir da seca ou eram obrigados por policiais a sair do Nordeste. Muitas famílias foram forçadas à separação. Silva, M. (2003, p. 49) relata que, além dos incentivos do governo,

Também alguns donos de seringais se deslocavam até o Nordeste, principalmente para o Ceará, com o objetivo de recrutar trabalhadores para os seringais, propagando serem elevadas as quantias pagas a eles [...]. Já na seca de 1904, o Brasil estava no auge de dois momentos econômicos: o da borracha na Amazônia, e o do café no Centro-Sul, havendo inclusive incentivo do governo em forma de passagens gratuitas para que os migrantes pudessem se deslocar para essas regiões. Mesmo aqueles que não queriam sair do Nordeste eram compelidos, pois o governo utilizava-se da força policial para obrigá-los a migrar.

A mão-de-obra nordestina nos seringais amazônicos, incluindo mulheres, homens e crianças, aumentou em 40% a produção do látex. Ainda segundo a autora citada acima, muitos deles não conseguiram voltar à sua terra natal após o segundo ciclo da borracha, na década de 1940, quando o extrativismo perdeu força⁵⁹.

⁵⁵ Os dois primeiros rios citados são do atual Estado do Pará. O Rio Madeira banha a frente da cidade de Porto Velho. Seu nome deriva-se do fato de haver grande quantidade de árvores em suas águas após serem arrancadas pela força da correnteza, principalmente na época das chuvas, nos meses que variam entre setembro e abril, quando o seu volume se eleva enormemente.

⁵⁶ No mês de maio de 2006 o INSS começou a pagar benefício aos soldados da borracha como reconhecimento do governo federal por seu trabalho durante a II Guerra Mundial. Sua função foi reconhecida como esforço de guerra, mesmo que nenhum deles tenha saído da Amazônia para o combate nesse conflito.

⁵⁷ Serviço Especial de Mobilização de Trabalhadores, que recrutava, encaminhava e colocava trabalhadores nos seringais amazônicos.

⁵⁸ Comissão Administrativa de Encaminhamento de Trabalhadores da Amazônia, criada para substituir o SEMTA.

⁵⁹ Isso se deu em vista do transporte ilegal de mudas de seringueiras nativas da Amazônia para a Europa, o que ocasionou a produção do látex por alguns países que compõem esse continente, descartando o produto brasileiro.

Outra frente de ocupação da região do Guaporé deu-se com o Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. Em 1907, sob sua liderança, um grupo de militares e civis *disciplinados* foi incumbido de instalar a linha telegráfica que ligaria o Mato Grosso ao Amazonas, passando, portanto, pelo Território Federal do Guaporé⁶⁰. Esse grupo

era arregimentado de forma violenta através de prisões e degredos. Foi esse o caso dos marinheiros envolvidos na Revolta da Chibata em 1910, colocados pelo Capitão Matos Costa para servir nos trabalhos da linha telegráfica. A coerção e a violência física eram utilizadas para evitar as fugas e manter em ritmo acelerado os trabalhos (TEIXEIRA; FONSECA, 1998, p. 147).

A comissão Rondon contactou vários nativos, como os do povo Parecis, Nahambiqwara, Kepiquiri-Uat e Arikeme, e lutou contra eles. Uma das razões para o envio dessa comissão e as de outros sertanistas pelo governo federal foi a necessidade de guardar as fronteiras brasileiras contra as invasões estrangeiras, motivo pelo qual foi construído, por exemplo, o Real Forte Príncipe da Beira, em 1783, na fronteira do Brasil com a Bolívia, no ponto onde hoje está localizado o município de Costa Marques. Outra razão era a de combater os ataques indígenas aos proprietários dos seringais e aos seus trabalhadores, pois paulatinamente esses grupos iam avançando na floresta em busca da extração do látex. Alguns índios aprisionados e *amansados* passavam a trabalhar para os seringalistas⁶¹, abastecendo-os de alimentos e lenha para barcos a vapor, intermediando o contato com outras tribos e nações indígenas e persuadindo-as a colaborar com os sertanistas.

Em virtude do contato com os índios e de algum conhecimento a partir disso produzido, foi criado em 1910 o SPILTN⁶², que fazia parte do Ministério da Agricultura. Esse órgão foi incumbido de criar ações e estratégias para *civilizar* e *proteger* os índios, uma vez que, como mostram Teixeira e Fonseca (1998, p. 149), o “Estado deveria promover a sua reabilitação social, moral e mental, dando-lhes condições de instalarem-se junto aos postos telegráficos e estabelecimentos agrícolas”. Oficializava-se, assim, a desculturação indígena.

Após várias mortes de índios e de trabalhadores por conflitos e doenças como malária e febre amarela, em 1912 foi concluída a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, iniciada na segunda metade do século XIX. Um ano depois foi criado o povoado de Porto Velho, que, em 2 de outubro de 1914, passaria oficialmente a município pela Lei nº 757,

⁶⁰ Até o ano de 1956 assim era chamado o atual Estado de Rondônia.

⁶¹ Proprietários de seringais.

⁶² Serviço de Proteção ao Índio.

assinada pelo governador amazonense Jonathas de Freitas Pedrosa⁶³. A cidade foi criada sobre o que restara da estrutura montada para a construção inicial da ferrovia, dividindo-se em área residencial de militares, área de comércio e área residencial dos civis trabalhadores.

O antigo *porto do velho*, onde eram abastecidas de alimentos e combustíveis as embarcações que transportavam as riquezas da floresta para fora do Brasil e onde chegavam as máquinas para a construção da ferrovia, passaria a ser mais notado por políticos que, posteriormente, liderariam o movimento para transformar a região em um Território Federal. Os trabalhadores negros vindos das ilhas caribenhas, pertencentes na época à Grã-Bretânia, chamados de barbadianos, compuseram o principal braço para a construção da Ferrovia Madeira-Mamoré. Somados aos ingleses, norte-americanos e brasileiros vindos de Estados como Pará, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, além de outros nordestinos trabalhadores da borracha, foram os habitantes da nova cidade, substituindo os índios nativos.

A futura capital do Território Federal do Guaporé assim nascia. Esse Território foi criado em 13 de setembro de 1943, pelo Decreto nº 5.812 do Presidente Getúlio Vargas. Contava apenas com três municípios, além de Porto Velho: Santo Antonio, Lábrea (na divisa com o Amazonas) e Guajará-Mirim (na fronteira com a Bolívia). Em 1956 o Território passou a ser denominado Rondônia, uma homenagem ao Marechal Rondon. E, em 22 de dezembro de 1981, o Território passou a ser Estado, pela Lei Complementar nº 41, assinada pelo Presidente João Batista Figueiredo. Após a instalação do Estado, em 4 de janeiro de 1982, em plena ditadura militar, nada mais natural do que a indicação do coronel de artilharia Jorge Teixeira de Oliveira para governador, cargo ao qual estaria dando continuidade, haja vista estar a ocupá-lo desde 1979.

Porto Velho em seus primórdios era dividida ao meio pela Avenida Divisória, atual Presidente Dutra. De um lado estava a área bem estruturada da ferrovia⁶⁴, onde habitavam os funcionários de alto escalão da Railway e onde funcionava o comércio. Do outro lado

⁶³ A parte da atual Porto Velho mais próxima à Cachoeira do Santo Antonio pertencia, até o início da construção da EFMM, ao atual Estado do Mato Grosso e chamava-se Villa do Santo Antonio do Madeira, mas na época da conclusão da ferrovia o atual centro da cidade já pertencia ao Estado do Amazonas, o qual fazia divisa com Mato Grosso, já que Rondônia não existia como Território ou Estado.

⁶⁴ Ao chegar à área que hoje é Porto Velho, Farquar, responsável pela obra e proprietário da Railway, empresa que construiu grande parte da ferrovia, derrubou a mata existente e encomendou a construção de residências, alojamentos, usina de geração de eletricidade, sistema de telefonia, captação de água, hospital, porto fluvial, armazém, lavanderia, fábrica de biscoitos e de gelo.

residiam os barbadianos e demais trabalhadores ou ex-trabalhadores da estrada de ferro. Cada lado tinha leis quase que independentes. No lado pertencente à Railway, a comunicação era feita em inglês e espanhol. O português era utilizado apenas quando documentos oficiais deviam ser expedidos para autoridades brasileiras. A presença da língua espanhola registra a influência dos bolivianos, que iam periodicamente para Porto Velho comercializar seus produtos ou atravessavam a fronteira a fim de fixar residência no Brasil.

Essa divisão, não somente geográfica mas também cultural, entre estrangeiros e brasileiros, pessoas de costumes austeros e ex-prisioneiros de alta periculosidade, aliada à falta de estrutura em um dos lados da Avenida Divisória, causou sucessivas revoltas e conflitos entre os moradores de ambas as partes.

Como mostra Silva, A. [19--?], antes mesmo da conclusão da ferrovia, Porto Velho já sofria com a falta de recursos, a ponto de os presos terem que se auto-sustentar. Paradoxalmente, eram recrutados trabalhadores brasileiros e de diversas nacionalidades e comportamentos sociais para a construção da EFMM, gerando conflitos e criminalidade. Esses conflitos foram se agravando com o decorrer do tempo. Muitos deles ocorreram com a nova onda de exploração de minérios na década de 1950 e durante a construção da rodovia federal, BR-29, que ligaria o Acre a Brasília, passando por Porto Velho e seguindo a trilha da linha telegráfica de Rondon.

Em 1952, o engenheiro Frederico Hoepkem iniciou a exploração de cassiterita no garimpo Bom Futuro, nas proximidades do Município de Ariquemes. Até essa época, o Brasil importava quase totalmente esse minério para suprir as suas indústrias siderúrgicas e metalúrgicas. Desse período até a década de 1980, Rondônia tornou-se a principal fonte fornecedora de cassiterita tanto para o mercado nacional como para o estrangeiro. Nessa mesma época começaram a ser criadas novas povoações em garimpos de extração de ouro. Esses dois minérios atraíram novamente trabalhadores de vários Estados brasileiros e de outros países para Rondônia.

Em relação à rodovia, o 5º BEC⁶⁵ foi encarregado da construção da antes chamada BR-29, atualmente BR-364. A obra foi iniciada por empreiteiras civis em 1960, e em 1966 chegou o 5º BEC para dar continuidade a ela, concluindo-a em 1984. Como não havia alojamentos suficientes para os militares, os moradores da Baixa União, lado mais pobre

⁶⁵ Batalhão de Engenharia e Construção do Exército.

da cidade, foram despejados de suas residências, ocupadas então pelos militares recém-chegados.

Com a construção da BR-364, o fluxo de migrantes novamente ganhou impulso. Nesse fluxo muitas pessoas das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil deslocaram-se para Rondônia⁶⁶. As características econômicas do Território Federal passariam por novas transformações, desta vez em direção à agricultura. Essa atividade econômica e o fluxo migratório das décadas de 1970 e 1980, quando Rondônia teve a maior taxa de crescimento populacional do Brasil, deram origem à maioria dos 52 municípios que compunham o Estado em 2005. Os colonos deslocavam-se para Rondônia e, logo em seguida, incentivavam seus familiares a fazerem o mesmo, criando nichos no interior do Estado com sotaques, costumes e tradições diferenciados da capital. No Centro-Sul do Estado predomina a cultura sulista e em Porto Velho e suas cidades vizinhas, a cultura nortista e nordestina, marcadamente de paraenses, amazonenses, cearenses, pernambucanos e paraibanos.

A intensa migração foi marcada por invasões e conflitos de terras entre “grandes grupos agro-industriais do Centro-Sul”, que *grilavam*⁶⁷ terras, e trabalhadores à procura de terras para organizar a agricultura familiar, como registram Teixeira e Fonseca (2000, p. 180). O INCRA⁶⁸ havia criado projetos de colonização, e a imprensa nacional encarregara-se de divulgar *o celeiro do Brasil*, que tinha terras férteis. Esse órgão iniciou a criação de novos projetos de assentamento, alguns dos quais povoaram áreas onde hoje estão alguns dos principais municípios do Estado. O migrante desse período diferenciava-se dos anteriores, pois era sedentário e agricultor em sua maioria, ao contrário dos trabalhadores de características mais nômades e extrativistas dos ciclos da borracha, do minério e da construção da ferrovia.

No final da década de 1980 e durante os anos que lhe sucederam, outro fluxo migratório acontece. Os concursos públicos para provimento de vagas nas diversas áreas do serviço público eram divulgados e, diante da escassez de pessoas qualificadas em Ensino Médio e principalmente Superior, outros migrantes de diversos Estados brasileiros

⁶⁶ Ressalto que todos os ciclos migratórios foram intensamente divulgados por propagandas da imprensa oficial em todo o Brasil, prometendo sempre o enriquecimento fácil. Por isso, Martins (apud LIMA, 2001) registrou que nos primeiros seis meses da construção da BR-29 e do ciclo da agricultura o crescimento populacional obteve o índice de 400%.

⁶⁷ Grilar terras significa apossar-se ilegalmente delas, muitas vezes conseguindo títulos de propriedade falsos.

⁶⁸ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

dirigiram-se a Rondônia. Foi nesse contexto que começou a ser estruturado o sistema de ensino público da cidade e do Estado, como veremos adiante.

3.1.2 Aspectos geoeconômicos e políticos

Localizada na Amazônia Ocidental, Porto Velho tem clima equatorial quente e úmido, registrando um período de chuvas nos meses de transição de um ano para outro. Seu relevo de planícies e sua hidrografia, composta pela bacia do Rio Madeira, caracterizam aspectos geográficos marcantes da Amazônia. Essa bacia é formada pelos rios Beni (Bolívia), Madeira, Mamoré, Candeias e Jamari. O Rio Madeira favorece o escoamento de produtos por balsas, nas quais são carregadas as mercadorias provenientes do interior do Estado e de outras regiões por via da BR-364. Navegando no Rio Madeira chega-se ao Rio Amazonas, que deságua no Atlântico, via de transporte de produtos para os Estados Unidos e a Europa.

A vegetação é composta de formações da floresta latifoliada equatorial, com árvores de folhas grandes e largas, mas com a forte presença de palmeiras, como buriti e açaí, além de outras espécies de árvores em extinção como a castanheira e a seringueira. Há também vegetações aquáticas típicas da várzea, região alagadiça durante a maior parte do ano.

O Estado de Rondônia possui 237.576 Km² de área geográfica, o que representa 2,8% do território brasileiro, significando um espaço 2,5 vezes maior que o Estado de Santa Catarina. A população estimada em 2005 era de 1.534.594 habitantes, ou seja, 0,82% da população nacional⁶⁹. Em 2005, o Município de Porto Velho ocupava uma área geográfica de 34.082 Km², 14,34% do Estado de Rondônia, e, se comparado à capital do Estado de Santa Catarina, é 78,7 vezes maior que ela. Além da sede, o Município abrange 08 distritos (Abunã, Calama, Conceição da Galera, Demarcação, Extrema, Jacy-Paraná, Mutum-Paraná, Nazaré) e 04 vilas (Fortaleza do Abunã, Nova Califórnia, Vista Alegre do Abunã e São Carlos).

Dos 334.661 habitantes⁷⁰ de Porto Velho, menos da metade (aproximadamente 77 mil ou 23% da população) ocupa a zona rural, tendo sua economia baseada na agricultura

⁶⁹ Os dados demográficos e geográficos explicitados neste capítulo foram baseados no censo do IBGE e nas estatísticas do INEP.

⁷⁰ Censo do IBGE de 2000.

de subsistência e de exportação. A lavoura permanente produz banana, guaraná, café, coco, castanha-do-pará, açaí, entre outros, enquanto que a lavoura temporária produz principalmente mandioca, cana-de-açúcar, arroz, melancia, abacaxi, feijão, tomate⁷¹. Uma parcela desses produtos serve para o consumo interno; entretanto, a prioridade é atender principalmente aos Estados do Acre, Amazonas e Roraima. Destacam-se também para exportação a castanha-do-pará, o açaí e a madeira nativa, transportada em toras ou em forma beneficiada, na maioria das vezes resultante de extração ilegal, que ameaça árvores de espécies centenárias, nobres e em extinção. A pecuária conta com grandes criações de bovinos, aves, bubalinos, suínos, eqüinos, ovinos, caprinos, além de uma quantidade menor de muas e abelhas. O destaque é para os bovinos, que têm no Estado um dos maiores produtores e exportadores do Brasil.

Na zona rural também há garimpos clandestinos, que trabalham com a exploração de ouro, diamante, cassiterita e outros minerais. Os dados reais da extração desses minerais não estão registrados nos órgãos oficiais como o IBGE, porque predomina a comercialização clandestina.

Na sede do Município, a economia é dinamizada pela circulação monetária dos salários de servidores públicos, principal (se não único) propulsor do comércio varejista. As empresas privadas constituem-se de setores de exportação de produtos agropecuários e extrativistas, de transporte, hospedagem, alimentação e construção civil, que, juntamente com o comércio, são as que mais empregam, após o serviço público.

Em relação às raças autodeclaradas em 2004, o IBGE dispõe apenas dos dados do Estado, assim discriminados: 35,6% dos indivíduos eram de raça branca, 4,8% negra, 0,2% amarela e 59,1% parda. Somente 0,3% declarou-se indígena, mostrando que, apesar da exuberância da floresta amazônica, restam poucos remanescentes de grupos indígenas, dizimados nos últimos séculos pelas invasões de suas terras. Das nações indígenas que restam em Porto Velho destacam-se os Pakaás-novos, os Karitianas, os Karipunas e os Kaxacaris. Os três últimos possuem reservas demarcadas, onde vivem do extrativismo de castanha e da agricultura de subsistência, com culturas de arroz, milho e mandioca.

⁷¹ A soja, cuja cultura ocupa grande parte da área do Estado e está sendo responsável pelo desmatamento juntamente com a pecuária, ainda não tem grande representatividade de produção na capital. O escoamento desse produto pelo Porto Graneleiro de Porto Velho para a Europa é ainda de produtores dos Estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

3.1.3 Panorama Cultural

Porto Velho carrega o estigma de ser a única capital brasileira que não possui um teatro construído para esse fim. Os artistas cênicos utilizam auditórios e miniauditórios para amostras de teatro, como as promovidas pelo SESC⁷². Essa instituição construiu um espaço destinado a essa arte com capacidade para, aproximadamente, cem pessoas: o Teatro 1.

Existe também uma notável escassez de outros ambientes públicos para lazer. A população dispõe de aproximadamente dez praças públicas, a maioria localizada no centro da cidade ou próximas a ele. Essas poucas praças não contam com uma estrutura que atraia os moradores, exceto quando são realizados eventos musicais. Na música, destacam-se os cantores que se utilizam de estilos regionais, com instrumentos inspirados na cultura indígena. Há também forte presença do *vanerão* (ritmo gaúcho), do rock, do pop e do ritmo musical baiano, todos representados em bandas locais. A música baiana é mais marcante pela presença dos carnavais que são realizados nos meses de janeiro, fevereiro, julho e setembro por trios elétricos, sobrepondo-se às tradicionais marchinhas, que ainda encontram apreciadores em poucos grupos durante o mês de fevereiro.

Durante o mês de junho ocorrem dois grandes eventos: o arraial junino *Flor-do-Maracujá*, com apresentações de quadrilhas e grupos de boi-bumbá, e a Exposição Agropecuária, onde comerciantes e fazendeiros expõem e comercializam produtos e serviços e onde também acontecem apresentações de rodeios, com participação de competidores famosos em nível regional e nacional. Nesses eventos se destacam as obras de artesãos com trabalhos caboclos, indígenas e de arte com reciclagem. As peças artesanais confeccionadas e vendidas como utilitários e adornos têm como matéria-prima argila, sementes, bambu, cipó, borracha, dentes de animais, entre outros materiais.

Coexistem diferentes vertentes religiosas. Segundo um levantamento de minha autoria feito de 2001 a 2005, há mais de 200 correntes da religião cristã. O catolicismo tem um número de adeptos equilibrado ao das igrejas evangélicas. Há também muitos espíritas e forte presença de participantes da União do Vegetal e do Santo Daime; de acordo com os seguidores desses dois grupos, suas práticas têm origem com o uso do chá do mariri ou

⁷² Serviço Social do Comércio.

“aiusca”, utilizado pelos antigos nativos indígenas na própria Amazônia, mais especificamente na região que hoje constitui o Estado do Acre.

3.1.4 Panorama Educacional

Segundo dados do INEP⁷³, o município de Porto Velho contava com 4.267 docentes em 2004, representando 14,14% da população de professores do Estado. Desses, 8,76% atuava na Educação Infantil, 73,19% no Ensino Fundamental e 18,04% no Ensino Médio. Os índices de dados colhidos apenas nas escolas públicas estaduais mostram que 1% do total de professores trabalhava na Educação Infantil, 36,35% no Ensino Fundamental, 12,73% no Ensino Médio.

Dos docentes concursados da Rede Estadual de Ensino em Porto Velho, a maioria já possuía curso superior em graduação que os habilitava para o exercício na série ou segmento em que se encontravam.

No que se refere às escolas, 425 localizavam-se na capital e suas adjacências. As instituições escolares públicas estaduais e municipais em Porto Velho distribuíam-se em 278 escolas de Ensino Fundamental, 47 de Ensino Médio e 100 de Educação Infantil. O conjunto dessas escolas atendeu em 2004⁷⁴ a um total de 83.174 alunos na Educação Básica. Nas 129 escolas privadas foram matriculados 17.823 alunos.

Pelo fato de a zona rural possuir escolas que atendiam quase que exclusivamente às séries iniciais do Ensino Fundamental, algumas crianças e muitos jovens precisavam deslocar-se para a sede do Município para dar continuidade à sua escolarização básica e, em raros casos, ao Ensino Médio e Superior⁷⁵. Em algumas comunidades rurais, o número de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória era considerado insuficiente pelas autoridades para exigir a criação de escolas. Algumas dessas localidades ficam totalmente isoladas na época das chuvas. Na seca, o único transporte disponível até a sede do Município ou vilas e distritos mais próximos é o barco. Muitas comunidades ficam até a

⁷³ Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira.

⁷⁴ Até a conclusão desta dissertação, o INEP e a SEDUC/RO não dispunham dos dados de matrículas do ano de 2005.

⁷⁵ Esse êxodo rural era também ocasionado em situações que exigiam cuidados médicos, fragmentando famílias e contribuindo para condições sociais desfavoráveis. Sem o apoio da família para alimentação e demais necessidades básicas de sobrevivência, alguns desses retirantes envolviam-se com prostituição, criminalidade e drogas, segundo levantamento das instituições que cuidam de crianças, jovens e adultos em situação de risco.

quatro dias de navegação fluvial de distância da zona urbana de Porto Velho. Nos distritos com maior população há escolas-pólo para atender o Ensino Fundamental e, algumas vezes, o Ensino Médio. Em alguns deles também há postos de saúde para atendimentos que requerem procedimentos mais simples.

Essa situação pode ajudar a compreender o elevado número de pessoas com mais de 10 anos de idade sem escolaridade ou com menos de um ano de estudo: 20.472, ou seja, 6,2% da população de Porto Velho.

A jornada de trabalho das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental na rede pública estadual pode ser considerada dentro do desejável por estudiosos da área, como Odelius e Codo (2002): assim como as docentes da Educação Infantil dessa mesma rede, elas têm garantia legal de 20 horas de trabalho remunerado para o planejamento e para participar de diferentes grupos de estudo em curso nas escolas. Essa mesma conquista foi sendo paulatinamente perdida pelos professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e no Ensino Médio, dada a falta de professores habilitados. Nesse caso, os professores das áreas com maior escassez docente como Matemática, Física e Química, são os que mais sofrem com a falta de tempo para planejamento.

O salário, por sua vez, diferencia-se conforme o nível de escolaridade do professor. As diferenças na remuneração docente variam também conforme o tempo de serviço e outros fatores, como atuação em escola rural, município de difícil acesso, turmas ou escolas que atendem a educação especial e penitenciária.

Para atuar nas séries iniciais, as professoras devem ser concursadas e, seguindo as orientações da LDBEN 9394/96, em seu artigo 62, devem possuir o diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação para séries iniciais. Esse requisito só foi alcançado pela formação de professoras que já atuavam em sala de aula e também pela intensificação da migração, que levou ao Estado, e principalmente para Porto Velho, pessoas com diploma de Nível Superior.

Essa situação é recente. À época da condição de Território Federal do Guaporé e de Rondônia, não havia disponibilidade de professores, nem mesmo com o curso ginásial (que corresponde às séries finais do Ensino Fundamental) ou com o Magistério em Nível Médio completo, como salientou uma das professoras entrevistadas, cujo vínculo trabalhista federal provém desse contexto:

No meu caso, eu ainda estava fazendo o terceiro ano do magistério quando fui convidada para dar aula. Já começava com o contrato, mesmo sendo menor de idade. Os pais ficavam responsáveis. Quem contratava pegava o CPF do pai de quem seria professor. A pessoa já entrava dando aula. Eu comecei com 17 anos. Eu já fui convidada por um professor que me indicou para lá. Dava aula para 3ª série. Eu com 17 e os alunos com 19 anos⁷⁶.

No que se refere ao Ensino Superior, em 2005 Porto Velho contava com nove faculdades particulares, cujo corpo docente era composto por 510 professores para atender diferentes cursos de Licenciatura⁷⁷ e de Bacharelado⁷⁸. O Ensino Superior Público é ainda recente: a UNIR⁷⁹ foi criada somente em 1982, após o funcionamento de alguns cursos da UFGRS⁸⁰ e da UFPA⁸¹, como o foi o caso dos cursos de Pedagogia e Estudos Sociais a partir da década de 1970.

A UNIR dispunha em 2005 de 345 docentes atuando nas licenciaturas de Educação Física, Letras, Matemática, Pedagogia, Psicologia, Biologia, História e Geografia, os três últimos disponíveis também como bacharelado, igualmente composto por Administração, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Medicina, Odontologia e Processamento de Dados.

Diante das exigências de diploma de licenciatura pela atual LDBEN e o número de vagas na UNIR fazendo-se insuficiente para que os docentes da rede pública pudessem alcançar a formação universitária, por intermédio de sua Fundação RIOMAR⁸² essa universidade criou em 2000 o PROHACAP⁸³, em parceria com a SEDUC/RO, o SINDSEF⁸⁴, o SINTERO⁸⁵ e parte das prefeituras municipais. Esse programa, destinado aos docentes considerados *leigos* que atuam nas escolas públicas, tem por finalidade formar professores em grau de licenciatura, nas áreas de Pedagogia, Letras, Geografia e História. Funcionando nos períodos de férias e recesso escolar, com disciplinas de 40 horas condensadas em uma semana, é composto de uma parte teórica e outra prática, a última aproveitando, algumas vezes, atividades que o acadêmico já desenvolve em seu trabalho

⁷⁶ Depoimento da Professora Júlia, zona norte.

⁷⁷ Biologia, Educação Física, História, Letras, Matemática e Pedagogia.

⁷⁸ Administração, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Ambiental, Fisioterapia, Odontologia, Medicina, Nutrição, Psicologia, Processamento de Dados e Turismo.

⁷⁹ Universidade Federal de Rondônia.

⁸⁰ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁸¹ Universidade Federal do Pará.

⁸² Fundação Rio Madeira, órgão ligado a UNIR.

⁸³ Programa de Habilitação e Capacitação para Professores Leigos.

⁸⁴ Sindicato dos Servidores em Educação Federais.

⁸⁵ Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia (representação dos professores estaduais).

como docente. Por meio dessa formação, a maioria dos professores de escolas públicas estaduais conseguiu habilitação em Nível Superior. Em alguns casos, a SEDUC/RO ou as prefeituras municipais pagavam integralmente o curso à UNIR, isentando o professor-servidor das mensalidades. Noutros, porém, esses professores tiveram que pagá-lo, uma das características fortemente presentes no sistema educacional atual, no qual a educação pública vai cedendo lugar à educação privada, em que os interesses financeiros ocupam o lugar da produção do conhecimento a serviço da emancipação humana.

As respostas das professoras ao questionário desta pesquisa trazem alguns elementos que podem contribuir com esta discussão, quando aliados às inovações propaladas pela reforma educativa. Segundo as professoras-acadêmicas pesquisadas, o principal motivo de ingressarem no PROHACAP foi a busca de alternativas para melhorar e inovar sua prática pedagógica cotidiana, o que se traduz em procura por competência técnica. O segundo motivo mais destacado foi a busca de benefícios financeiros, correspondente a 80% das respostas, como a gratificação por titulação e, no caso de quem está em regime de magistério federal⁸⁶, a aposentadoria por tempo de serviço com um rendimento superior ao de quem não possui formação universitária.

Vê-se então que, por força da Lei 9.394/96, muitos pretendiam obter o diploma de conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia visando assegurar seu emprego público e garantir rendimentos financeiros.

3.2 As escolas que subsidiaram este estudo

Até o final de 2005 havia 70 escolas estaduais em Porto Velho, das quais 50 atendiam as séries iniciais. Naquelas situadas no centro da cidade e suas proximidades, o número de alunos atendidos no primeiro segmento do Ensino Fundamental não apresentava grande discrepância. As turmas compunham-se de 25 a 35 alunos, atendidos por uma professora em cada uma delas⁸⁷. A diferenciação apresentava-se entre essas

⁸⁶ Essas docentes foram contratadas na época do antigo Território Federal de Rondônia como professoras de 1º e 2º graus, tendo apenas o curso de magistério em escola de Ensino Médio (anteriormente denominado curso de 2º grau Normal) ou sem o terem concluído, desprovidas, portanto, de habilitação em disciplina específica.

⁸⁷ Esses dados foram retirados do registro de minhas observações *in locus* até dezembro de 2005. Na REN/SEDUC não havia estatísticas quanto a isso, pois desse período até o início de 2006 as escolas estavam sendo reorganizadas para atender as séries iniciais do Ensino Fundamental. De algumas a REN/SEDUC estava excluindo esse segmento gradativamente. Esse órgão também não dispunha de um quadro com o

escolas e aquelas da periferia urbana, nas quais as salas de aula chegavam a abrigar 45 alunos, com apenas uma professora para atendê-los.

As escolas da amostra⁸⁸ possuíam aspectos em comum: tinham um microcomputador para as atividades administrativas, aparelhos de ar refrigerado para as salas de aula (embora nem sempre instalados), cantina escolar, sala para armazenar os alimentos da merenda escolar⁸⁹, mural na sala dos professores com avisos, horários de aula e textos de auto-ajuda⁹⁰. A naturalidade da maioria dos alunos era rondoniense, ao contrário dos pais, migrantes dos diversos Estados da federação.

Na maioria dos casos, as famílias dos estudantes não se enquadravam no padrão tradicional: muitos moravam com o pai ou com a mãe, outros residiam com avós e tios e ainda havia aqueles que estavam com pessoas que não faziam parte de sua família biológica. Em três escolas ouvi comentários sobre alguns alunos que estavam envolvidos, de alguma forma, com uso ou tráfico de drogas ilícitas. Optei por não aprofundar a questão no momento anterior às entrevistas, porque esse assunto não fazia parte do objeto e dos objetivos que eu me propunha a desvelar na pesquisa e também pela interdição das escolas. Contudo, o assunto foi retomado pelas alfabetizadoras na gravação de seus depoimentos, nos quais afirmaram ser essa uma grande dificuldade enfrentada na prática docente.

Trago, a seguir uma caracterização de cada uma das escolas da amostra.

a) Escola A: zona sul

Essa escola fora construída nos arredores de igrejas evangélicas, campo de futebol amador e comércio varejista. Estava em uma das regiões que mais crescia em número de moradores, em decorrência das invasões de terrenos não habitados, fenômeno esse que em

número de professores que atuavam nessas séries, dada a entrada de novos docentes no final de 2005 e as alterações de retirada ou inclusão de turmas nas escolas que atendiam essas séries.

⁸⁸ Lembro que tomei como amostra quatro escolas, uma de cada região ou zona da cidade.

⁸⁹ Desde 1997 a merenda foi escolarizada. Ou seja, o recurso financeiro era repassado para a conta bancária da APP (Associação de Pais e Professores), que tinha a responsabilidade de realizar cotação ou licitação dos produtos alimentícios, segundo cardápio e orientações legais da SEDUC/RO. As escolas estaduais recebiam em 2005 o valor de R\$ 0,18 (dezoito centavos) por aluno matriculado do ensino regular e R\$ 0,15 (quinze centavos) por aluno da EJA. Essa matrícula tinha como referência o ano letivo anterior. No caso do ensino regular, o repasse deveria ser feito a cada 20 dias, período não completamente definido para a EJA.

⁹⁰ Curioso foi perceber que em nenhuma das escolas e dos setores da SEDUC/RO visitados havia a presença de textos científicos de qualquer assunto. Nem mesmo nas bibliotecas das escolas encontrei obras de referência ou revistas científicas que tratassem de formação de professores. A única revista de circulação nacional presente nas quatro escolas da amostra foi a Nova Escola.

Porto Velho tem originado novos bairros. O aumento populacional foi o principal motivo da criação dessa escola, como é evidenciado no trecho abaixo:

A finalidade da construção desta escola foi em decorrência da superlotação das escolas vizinhas, que deixavam de fora da sala de aula um número excessivo de crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos de idade, que residiam principalmente nos bairros próximos⁹¹.

O prédio com 10 salas de aula recebeu em 2005 a quantidade de 805 alunos exclusivamente de 1ª a 4ª série nos três turnos. Desses, 657 eram do ensino regular, que funcionava nos períodos matutino e vespertino, e 148 da EJA, no período noturno.

Quando comecei as visitas a essa escola, percebi que as salas de aula eram pequenas e abafadas. Nos dias mais quentes isso tornava quase impossível a permanência dos alunos e professoras em seu interior. No primeiro semestre de 2005 a escola recebeu dois aparelhos de ar refrigerado para cada sala e conseguiu instalá-los até o final daquele ano⁹².

A cozinha e o refeitório eram pequenos para o número de alunos, dificultando a distribuição da merenda, o seu uso no intervalo das aulas pelos alunos e o andamento das aulas posteriores. As crianças que estudavam durante o dia aproveitavam o horário do lanche para correr, brincar e ocupar uma área coberta, que era considerada como quadra por todos os que ali conviviam. Era nessa área que o professor de Educação Física ministrava suas aulas e realizava jogos esportivos, fazendo com que os que estavam nas salas de aula tivessem que prosseguir com suas atividades enfrentando ruídos.

A escola não disponibilizava nesse ano dos serviços de Orientação Educacional, Psicologia Escolar e Agentes de Saúde⁹³. Em anos anteriores, quando esses serviços funcionavam na escola, os profissionais que faziam parte de seu quadro não tinham salas disponíveis para eles – dividiam espaço com professores ou com a supervisão.

⁹¹ Item *Histórico* do Projeto Político-Pedagógico da Escola A.

⁹² Outras escolas que sofriam com o calor excessivo nas salas de aula também receberam tais aparelhos. Entretanto, como as despesas para a instalação eram por conta das escolas, muitas delas terminaram o ano com os aparelhos ainda nas caixas, pois a instalação demandava adaptação da estrutura elétrica, tornando ainda mais caro o serviço e não tinham os meios necessários para arcar com essa despesa.

⁹³ Os profissionais que ocupam essas funções são concursados e nomeados para as escolas. Porém o Serviço de Psicologia e de Saúde são escassos, pelo fato de seus titulares preferirem trabalhar em hospitais e postos de saúde, pois em ambos os casos também há vagas disponíveis no quadro da Secretaria de Estado da Saúde.

O acesso principal à escola era uma rua de barro, o que dificultava a entrada de pessoas na época das chuvas⁹⁴. As linhas de transporte coletivo tinham seu ponto de parada a cerca de 600 metros da escola, obrigando professores, alunos e servidores que utilizavam esse meio de transporte a fazer esse trajeto a pé. A maioria dos estudantes, contudo, não utilizava transporte coletivo, pois mais da metade das famílias residia próximo à escola, em construções de alvenaria, moradias que poderiam ser consideradas boas se comparadas àquelas das demais áreas ocupadas nos novos bairros de Porto Velho.

As 20 turmas do ensino regular estavam distribuídas entre 20 professoras. No espaço escolar havia uma sala de TV Escola, uma sala para as aulas de reforço⁹⁵, uma biblioteca⁹⁶, além da sala de professores, conjugada à sala da supervisora. Esta última estava ligada à sala da direção e à secretaria.

Grande parte das professoras e demais servidores trabalhava exclusivamente na escola. Como nas demais escolas da rede estadual, as professoras e especialistas do serviço técnico-pedagógico deveriam cumprir 40 horas semanais na instituição, divididas em oito horas diárias. Aos zeladores, inspetores, servidoras responsáveis pela merenda e pela secretaria escolar era estabelecida pela SEDUC/RO a jornada de 6 horas ininterruptas diárias.

De 2001 a 2004 o índice geral de aprovação aumentou, com destaque para a 1ª série. A 2ª série, no entanto, teve o maior índice de reprovação nesse mesmo período. O sucesso da 1ª série deveu-se, segundo algumas professoras, à obrigatoriedade de atingir uma meta de aprovação anual imposta pela SEDUC/RO, fomentada pelo serviço técnico-pedagógico e pela direção da escola. A alta taxa de reprovação na 2ª série foi atribuída à falta de *segurança* de suas professoras para aprovar alunos que, segundo elas, ainda não liam ou escreviam satisfatoriamente, mesmo tendo sido aprovados para tal série. A fala de uma professora de 1ª série dessa escola oferece um retrato dessa situação:

⁹⁴ O fenômeno chamado por alguns estudiosos de “inverno amazônico” é o período de chuvas que se estende do mês de setembro de um ano a abril do ano seguinte. Nos demais meses do ano a chuva é menos freqüente. O mês de agosto é o único em que a falta de chuvas predomina, período no qual as queimadas em Rondônia com autorização do IBAMA tornam-se mais intensas, elevando ainda mais a temperatura.

⁹⁵ Fazia parte dos projetos de implementação do planejamento das professoras nas escolas da amostra a destinação de uma parcela de suas 20 horas de planejamento para atendimento individual às necessidades dos alunos. No cotidiano escolar dessa escola nem sempre isso era implementado.

⁹⁶ Nela predominavam os livros didáticos e alguns exemplares de literatura brasileira e estrangeira, recebidos dos programas de biblioteca escolar do MEC.

Cobram aprovação com certeza. Qual é o responsável pela escola que não quer aprovação em 100%? Nunca parei para perguntar quantos por cento a gente tem que cobrar das crianças. A minha meta como professora é 100%. [...] a cobrança parte só para o lado do professor⁹⁷.

Ouvindo as professoras, observei que, ainda que a maioria tenha participado dos mesmos programas de formação continuada, as concepções das alfabetizadoras de 1ª série em relação a um aluno estar alfabetizado era diferente das concepções das colegas que trabalhavam nas séries posteriores. Para estas últimas, os alunos precisavam interpretar subjetivamente textos e produzi-los de maneira mais autônoma. Para as primeiras, bastava ler e escrever textos curtos e dar as respostas esperadas pelas professoras ou pelo livro didático. Essas diversidades têm implicações no trabalho coletivo de planejamento e continuidade pedagógica na Escola, prejudicando a socialização profissional. Essas opiniões divergem não apenas pelas diferentes correntes teóricas dos programas de formação continuada, mas também pela própria experiência cotidiana das professoras, norteadas por objetivos diferenciados de leitura e escrita, como tentarei mostrar na análise das percepções docentes mais adiante.

A maioria das professoras frequentou pelo menos dois dos três principais programas de formação continuada promovidos pela SEDUC/RO: PCNs em Ação, PROFA e GESTAR. Desses, apenas o PROFA não teve grupo específico na escola por falta de formadora, exigindo que as professoras interessadas tivessem que cursá-lo em outra instituição escolar.

b) Escola B – zona leste

Das escolas estaduais pelas quais passei, esta era uma das mais longínquas quando se tomava como referência o centro da cidade. Aliado a esse fator, os índices de violência em suas proximidades a tornavam parte do conjunto de escolas da capital rondoniense que mais tinha dificuldade em conseguir professores.

Mesmo assim, atendeu no ano de 2005 o Ensino Fundamental regular e o Ensino Fundamental e Médio da EJA com uma quantidade de alunos assim distribuídos: 1.417 no Ensino Fundamental Regular (820 de 1ª a 4ª série; 597 de 5ª a 7ª série) e 896 na EJA (356 de 5ª a 7ª série e 540 de Ensino Médio). Desses 2.313 alunos, aproximadamente 100 eram atendidos em uma sala de aula que funcionava em outro prédio, alugado pela SEDUC para

⁹⁷ Depoimento da professora Joelma, zona sul.

atender à demanda dessa escola. Essa instituição não estava oferecendo a 8ª série por falta de espaço físico e de docentes.

Sua estrutura física, entretanto, poderia ser considerada privilegiada se comparada à maioria das escolas estaduais de Rondônia. Possuía uma secretaria escolar ampla, uma sala para direção e vice-direção, uma sala para supervisão e outra para a orientação educacional, que estavam dispostas próximas umas das outras, logo na entrada da escola. Nesse espaço também ficavam a cantina e a biblioteca, onde também funcionava a TV Escola.

A sala dos professores ficava mais ao fundo, próxima ao primeiro corredor das salas de aula que eram em número de 14. Das escolas visitadas, esta era a que tinha a sala de professores melhor equipada. Cada professor dispunha de um pequeno armário. Havia um banheiro para uso exclusivo dos docentes, uma estante com alguns livros didáticos e papéis para cartazes e ornamentações e uma mesa circular no centro da sala. No intervalo para o lanche era um lugar bastante freqüentado, principalmente pelas professoras de 1ª a 4ª série. A baixa freqüência dos professores das demais séries evidencia a divisão desses grupos, comum nas escolas brasileiras (CARDOSO, 2001).

A cozinha, sem refeitório, ficava próxima à quadra poliesportiva, onde o professor de Educação Física desenvolvia atividades revezando as turmas diurnas durante a semana. Esse espaço da quadra era usado comumente no horário do intervalo para a merenda das crianças. Os adolescentes e adultos não costumavam comer a merenda oferecida pela escola; os que podiam preferiam comprar lanche da cantina da instituição.

A rua que passava em frente à escola foi pavimentada com asfalto no final do primeiro semestre de 2005, facilitando a passagem de algumas linhas de transporte coletivo, utilizadas por alunos, servidores e professores.

Grande parte das famílias dos alunos era oriunda da Região Nordeste do país. Habitavam em construções improvisadas de madeira, dispostas em nove bairros, dos quais quatro ficavam a cerca de 10 km da escola. Esse percurso era realizado com bicicleta pela maioria deles.

Além da diretora e vice-diretora, havia também três supervisoras, uma para atender cada turno, duas orientadoras, uma psicóloga, duas agentes de saúde (uma trabalhando pela

manhã e outra à tarde), dez inspetores e dez zeladores (que se dividiam nos três turnos), seis servidoras na secretaria e uma professora responsável pela biblioteca.

Em relação aos índices de aprovação, no ano de implantação do PROFA (2001) apenas na 3ª série eles se elevaram. Nos anos de 2002 e 2003 tiveram uma pequena melhora, baixando porém novamente em 2004. Uma das justificativas para a média de 55% de aprovação naquele ano foi a superlotação:

Lá na Escola tem sala de 2ª série com 43 crianças. É complicado. Às vezes vem aquela questão do professor que tem que aprovar, no mínimo, 60%. Mas em que condições? Que aprendizagem é essa? Será que aprendeu? É por isso que tem crianças na 4ª série que não sabem ler. O professor fica com medo de reprovar. Eu mesma quando comecei a trabalhar, nos dois primeiros anos, eu me matava, mas eu aprovava. Aprovei 90%. Mas também não era essa quantidade de crianças. Na época, em 2001, era intermediário e tinham 30 crianças dentro de uma sala. Dava para eu trabalhar direito desde que os pais acompanhassem. Na época tinham outras escolas na redondeza que ofereciam vagas de 1ª a 4ª. Agora ficou essa loucura, porque tem algumas escolas que não aceitam mais de 1ª a 4ª. Aquele pólo é muito grande e a necessidade é muito grande. E ficou concentrado lá na nossa Escola⁹⁸.

Um outro elemento justificador da reprovação, conforme o relato acima, é a falta de acompanhamento dos pais. A atribuição do fracasso escolar às famílias é recorrente nas falas de professoras, conforme as pesquisas na área. Por outro lado, a superlotação das turmas foi um dos elementos freqüentes nas falas das entrevistadas quando se referiam às dificuldades para colocar em sua prática princípios teóricos e didáticos do PROFA.

Esse programa considerava relevante o papel da família na constituição da prática da lecto-escrita e do gosto por ela. Apontava, por exemplo, atividades contempladas nos projetos didáticos como alternativas para desenvolver essa prática com os adultos que convivem com as crianças ou com os adultos alfabetizando. Enfatizava, por outro lado, que a escola deveria criar estratégias que permitissem o acesso dos alunos aos diferentes textos e o seu manuseio, tendo o cuidado para respeitar as carências e dificuldades das famílias quanto ao hábito de ler e escrever. A família, a instituição religiosa da qual o aluno possa eventualmente fazer parte e a escola são pensadas como partes de um contexto letrado em que o alfabetizando terá os primeiros contatos com a língua escrita, interferindo diretamente na maneira como lidará com ela no decorrer de sua vida⁹⁹.

⁹⁸ Depoimento da professora Rebeca, zona leste.

⁹⁹ Essa questão será pormenorizada na análise de dados.

c) Escola C – zona oeste

Escola próxima ao centro comercial da cidade, com alunos que são filhos de servidores públicos e autônomos de classe média. Atendia cerca de oito bairros da região oeste, inclusive sete deles distantes cinco quilômetros da escola. Segundo a direção, essa procura pela escola dava-se pela crença de que, em relação às escolas desses bairros, na Escola C a qualidade de ensino era superior.

Com sete salas de aula e 14 turmas, essa escola atendeu em 2005 aproximadamente 350 alunos de 1ª a 3ª série apenas durante o dia. Fato peculiar é que ela implantou essas séries do Ensino Fundamental regular a partir de 2002. Em 2001, quando seu grupo de estudo do PROFA iniciou as atividades, ela atendia exclusivamente a Educação Infantil, gradativamente substituída pelas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Cada turma era atendida por uma docente. Também havia uma professora de Educação Física e outra para a biblioteca, local onde estavam os livros de literatura recebidos do MEC e de doações.

A formadora responsável por esse grupo foi indicada e eleita para a direção da escola em 2002. Até então, ela atuava como coordenadora pedagógica, função que passou a ser exercida por uma pedagoga vinda de outra instituição escolar. Além dessas especialistas, a escola contava com uma orientadora educacional. Em 2005, a escola não tinha psicólogo em seu quadro de servidores. Compunham o corpo de servidores cinco zeladores, dois inspetores, quatro servidoras que preparavam a merenda, uma agente de saúde que atendia apenas o turno da manhã e três servidoras que trabalhavam na secretaria.

As atividades recreativas eram desenvolvidas num pequeno espaço improvisado em área livre, já que não havia quadra. A cozinha era ampla e o refeitório ficava em uma pequena área coberta em frente a ela, próxima da cantina. A diretoria, a secretaria escolar e a sala das professoras estavam num mesmo bloco, diante do qual ficava a sala da orientação, da supervisão e uma das salas de aula.

As ruas em volta da escola eram asfaltadas. As linhas de transporte coletivo passavam a 200 metros dela. A maioria dos alunos não utilizava esse transporte e sim condução própria.

Quanto aos índices de aproveitamento, no primeiro ano em que funcionou a 1ª série (2002) a escola conseguiu 93,6% de aprovação. No entanto, em 2003, esse índice baixou,

perfazendo 71,5%, e elevou-se para 83,2% em 2004. A razão do aumento da reprovação seria a falta de *preparação* das crianças, de acordo com um grupo das professoras que responderam ao questionário, já que essa escola não atendia mais a Educação Infantil. Apesar de as professoras terem concluído o PROFA em 2003, permaneciam com a concepção de que as crianças não traziam requisitos que deveriam ter sido trabalhados na Educação Infantil, o que contradiz a base teórica desse programa, para o qual pré-requisitos não determinam os conhecimentos prévios, como é possível identificar no excerto de uma das obras usadas nas pautas de discussão dos encontros dos grupos de estudo:

Para aprender alguma coisa é preciso já saber alguma coisa – diz o modelo construtivista. Ninguém conseguirá aprender alguma coisa se não tiver como reconhecer aquilo como algo apreensível. O conhecimento não é gerado do nada, é uma permanente transformação a partir do conhecimento que já existe. Essa afirmação [...] não significa a crença ou defesa de pré-requisitos. Tampouco esse tipo de conhecimento se confunde com a matéria ensinada anteriormente pelo professor (WEISZ, 2001, p. 61).

Assim, a valorização dos conhecimentos prévios trazidos à escola pelos alunos toma importância. Trata-se do que ele aprende em seu cotidiano, na *vida real*, que não está, necessariamente, atrelado aos conteúdos escolares. Reside então nesse aspecto mais uma compreensão conceitual equivocada do que dizia o PROFA e o que entendiam as professoras dessa instituição e das demais da amostra.

d) Escola D – zona norte

Atendendo exclusivamente o segmento de 1ª a 4ª série, essa escola da periferia recebia uma pequena parcela de filhos de famílias da classe média e uma outra, dominante, de alunos considerados pobres e miseráveis. Sua circunvizinhança era de ruas asfaltadas, porém próxima a uma região de alagamento¹⁰⁰. Era nessa região que residia grande parte das famílias dos alunos. Algumas de suas casas eram palafitas, outras poucas de alvenaria; a maioria era de madeira, improvisada, com apenas um cômodo e sem saneamento básico. A principal ocupação das famílias estava ligada à construção civil (homens) e a empregos domésticos (mulheres). Conforme informações do questionário da escola, havia crianças e jovens com menos de 14 anos que contribuíam na renda familiar trabalhando como vigias, lavadores de automóveis, fazendo serviços domésticos e ainda vendendo alimentos como

¹⁰⁰ Na Região da Amazônia essa área característica é denominada várzea, cujos canais são os igarapés, algo como braços de rios, pequenos córregos.

ambulantes ou em pontos fixos da cidade. A origem amazonense dos alunos sobrepuja-se às outras, fato que a diferenciava das demais escolas da amostra.

Dos dez bairros que a escola atendia, sete ficavam em seu entorno. Deles, os alunos iam para a escola a pé. Alguns poucos utilizavam automóveis e ônibus, cujas linhas (aproximadamente dez) passavam a 200 metros da escola. Dos veículos usados, a bicicleta era a mais freqüente.

A escola dispunha de cinco salas de aula refrigeradas. Quatro delas ficavam em um bloco e outra nos fundos, onde estava a cozinha, próxima ao refeitório. Ao lado da cozinha ficava um depósito para materiais de limpeza e uma sala para a orientação educacional. Ao entrar na escola, deparava-se com a sala da direção e vice-direção, uma secretaria escolar, uma sala para a supervisão e para as professoras. Havia ainda uma sala para a TV Escola e biblioteca, uma para aulas de reforço e uma cantina.

Além da direção e vice-direção, a escola contava no seu quadro de servidores com duas supervisoras (uma para o ensino regular e outra para a EJA), quatro inspetores, dois zeladores, seis responsáveis pela merenda, três servidores na secretaria e 15 professoras, umas delas responsável pela biblioteca e TV Escola. No ano de 2005 a Escola teve em seu quadro de servidores um psicólogo durante apenas um mês. Desde 2003 a escola não contava com agente de saúde.

Percebi um grande número de livros didáticos na sala das professoras e na biblioteca, onde também encontrei um rico e numeroso acervo de literatura universal e infanto-juvenil, além de alguns números da revista Ciência Hoje para crianças. Entretanto, não vi as obras e periódicos usados na formação continuada ou para formação contínua além da Revista Nova Escola, lida por algumas professoras para buscar alternativas metodológicas ou para realizar estudos em seus cursos de formação acadêmica.

Em 2005, a escola atendeu 262 alunos distribuídos em dez turmas diurnas do ensino regular e 110 alunos em quatro turmas noturnas da EJA. Os índices de aproveitamento de que tomei conhecimento revelaram que a aprovação aumentou consideravelmente de 2001 a 2003, quando a média de 82% foi atingida de 1ª a 4ª. No ano de 2004, porém, houve uma queda para 73% de aprovação, com reprovação em maior número na 1ª e na 2ª série. As professoras indicaram como fatores preponderantes para essa queda o elevado número de alunos por turma e a falta de acompanhamento pedagógico, dado que nesse ano a equipe pedagógica da escola se resumira a apenas uma coordenadora, que acumulava as atividades

cotidianas de orientação educacional, a função de formadora de um novo grupo do PROFA¹⁰¹ e as ações burocráticas exigidas pela SEDUC. Esse acúmulo de funções exigia tempo, impedindo uma dedicação maior ao papel de formadora: planejar e avaliar as atividades e encontros, textos, vídeos e atividades didáticas que o programa requer.

Outra explicação para o aumento de reprovações, de acordo com a direção da escola, refere-se à base de cálculo do MEC e da SEDUC/RO, que incide sobre o número de alunos matriculados inicialmente e não sobre aqueles que permaneceram na escola até o final do ano letivo. Esse cálculo prejudicava, em sua concepção, a imagem da escola, pois havia um grande número de transferências pelo fato de essa instituição atender crianças dos acampamentos do MST¹⁰², localizados no pátio do INCRA. A responsável pela matrícula dessas crianças dava preferência para essa escola, apesar de não ser a mais próxima dos acampamentos. Como a estratégia do movimento era pressionar as autoridades, assim que conseguiam assentamentos as famílias mudavam-se do INCRA e, conseqüentemente, solicitavam transferência da escola. É possível concordar com a afirmação da diretora ao se observar o número de abandono, pouco expressivo se comparado ao de outras escolas da mesma rede de ensino. Esse índice era de 3%, enquanto que as transferências atingiram a média de 17% em 2004.

3.3 As docentes alfabetizadoras

Um total de 714 professoras cursou o PROFA no Estado de Rondônia. Em Porto Velho, 542 iniciaram o curso nas escolas da rede estadual. Aproximadamente 300 docentes concluíram-no oficialmente, com a carga horária e os conteúdos exigidos, e receberam o certificado. A maioria delas concluiu também o PCNs em Ação e o GESTAR, e uma parcela participou de algum dos cursos a distância da TV Escola, tendo, portanto, uma noção mais ampla dos programas de formação continuada oferecidos pela SEDUC/RO. Das professoras das escolas da amostra, 21 aceitaram preencher os questionários e cinco ofereceram seus depoimentos.

A tabela abaixo mostra o universo e a amostra dele tomada:

¹⁰¹ Antes já havia funcionado um outro grupo de estudo, de 2001 a 2002.

¹⁰² Movimento dos Trabalhadores Sem-terra.

Tabela 2 – Quantidade de professoras que participaram dos programas de formação continuada nas escolas da amostra (1)

Escola	Zona	Nº total de professoras de 1ª a 4ª série (2005)	Nº de professoras que participaram do PCNs em AÇÃO	Nº de professoras que participaram do GESTAR	Nº de professoras que participaram dos cursos da TV Escola	Nº de professoras que participaram do PROFA(2)
A	Sul	20	05	05	01	07
B	Leste	20	05	05	04	05
C	Oeste	14	02	01	01	08
D	Norte	10	07	06	05	07
Total		64	19	17	11	27

Fonte: Questionários de coleta de dados.

Notas: (1) Os números referem-se ao total de professoras que participaram desses programas de 2000 a 2005, com exceção do PROFA.

- (2) Os números do PROFA expressam as professoras que continuavam trabalhando na mesma Escola. Em virtude da falta de registro de três das Escolas da amostra, não foi possível saber quantas professoras participaram desse programa inicialmente em cada uma delas.

Minha intenção inicial foi a de abranger na pesquisa as professoras atuantes no segmento de 1ª a 4ª série nas escolas que serviram de sede aos grupos de estudo. Os critérios para a seleção da amostra de professoras consideravam então que elas tivessem completado o período da formação do PROFA nas escolas em que funcionaram alguns dos grupos de estudo em 2001 e tivessem permanecido trabalhando em sala de aula nas mesmas instituições onde estavam no início do curso. Acrescentei também o critério de trabalharem no regime de 40 horas semanais, tendo 20 horas destinadas ao planejamento de atividades pedagógicas e didáticas, período no qual a formação e o acompanhamento poderiam ocorrer.

Ao iniciar as visitas às escolas-sede de grupos de estudo descobri que as poucas professoras que continuavam trabalhando nelas nem sempre se sentiam à vontade para conversar sobre o PROFA. Foram muitas as respostas agressivas quando eu me apresentava e falava do meu objeto de pesquisa e desse programa como amostra. Em algumas situações nenhuma palavra foi manifestada, porém atitudes como levantar-se em silêncio, retirando-se do local onde nos encontrávamos, respostas evasivas, vários adiamentos de encontros para preenchimento do questionário e a não devolução deles, evidenciavam seu desconforto em dar as informações que eu solicitava. Algumas direções

de escola, supervisoras e coordenadoras pedagógicas sequer deixaram que me aproximasse das professoras, lançando mão de artifícios burocráticos, como agendamento prévio de um mês para o primeiro contato e outros que, mesmo cumpridos por minha parte, não abriram as portas para a investigação.

Nesse contexto, um critério que me pareceu menos importante no início tornou-se a pedra de toque na seleção das alfabetizadoras: a indicação no questionário de que aceitavam participar da etapa da entrevista. Creio, contudo, que esse pormenor trouxe um viés significativo aos dados, uma vez que apenas aquelas que acreditavam de alguma forma no PROFA concordaram em dar seu depoimento. Tecendo críticas positivas e negativas, essas alfabetizadoras trouxeram elementos que a literatura sobre formação continuada, contínua e da prática pedagógica já vem apontando, principalmente a avaliação que fazem da não contribuição dos programas de formação para essa prática.

Em síntese, de um total de 40 questionários aplicados obtive retorno de apenas 21 e realizei entrevistas com cinco das informantes. Com base nos questionários e nas entrevistas tecei o perfil das professoras que participaram do PROFA na cidade de Porto Velho.

No período em que responderam ao questionário todas as alfabetizadoras da amostra possuíam habilitação para o magistério em Nível Médio. Até janeiro de 2006 sete delas continuavam apenas com esse curso. As demais, ou concluíram Licenciatura Plena em Pedagogia ou estavam cursando ou concluindo outro curso superior, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 3 – Perfil de formação das alfabetizadoras da amostra

NÍVEL DE ESCOLARIDADE EM 2005			
Ensino Médio Magistério	Licenciatura Plena em Pedagogia		Com outro curso
	Completa	Cursando	
07*	09	01	04
TIPO DE UNIVERSIDADE OU FACULDADE QUE FREQUÊNTARAM			
Universidade Federal		Faculdade Particular	
12		02	
MODALIDADE FREQUENTADA NO CURSO SUPERIOR			
Regular	A distância	Emergencial	
06	0	08	

Fonte: Questionários de coleta de dados.

Notas: (*) Uma das professoras concluiu esse curso na modalidade a distância.

Considerando que grande parte das alfabetizadoras contratadas na época do Território Federal de Rondônia já se aposentou, esse grupo novo¹⁰³ que estava nas escolas possuía uma formação diferente, formação advinda tanto dos cursos superiores que freqüentaram¹⁰⁴ como das diferentes oportunidades de formação continuada, antes não existentes. O relato de Júlia (zona norte), professora federal, evidencia a precariedade de formação daquele grupo contratado à época do Território: “A gente ia para a escola com a cara e a coragem. Depois de um ano ou um ano e pouco, às vezes, tinham cursos de férias e a gente fazia. Porém, isso era mais para o pessoal do interior”.

Atualmente as condições salariais no Magistério na rede pública estadual de Rondônia pode ser um atrativo para o ingresso na carreira e para a busca de formação em Nível Superior. Em 2005, um docente com Licenciatura Plena recebia remuneração inicial em torno de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais), salário razoável se comparado aos demais do serviço público estadual, que é a principal fonte de emprego em Porto Velho.

A análise de tempo de serviço na educação e na escola onde trabalhavam indica um corpo docente com experiência significativa (entre 10 e 30 anos na docência) e estável – um grupo de seis delas atuava há pelo menos 10 anos na mesma escola.

A experiência profissional e o tempo de permanência numa mesma escola representam um conhecimento da prática pedagógica que pode ser salutar no desenvolvimento de um tipo de formação no serviço como o PROFA. Contudo, também podem trazer acomodação ao cotidiano se suas percepções não forem constantemente desestabilizadas por estratégias de formação contínua. O fato de essas professoras não terem oportunidades freqüentes de pensar essa realidade, problematizando-a num processo como o da formação na escola, mostra-se como uma das causas de impedimento para inovações que aparecem no capítulo 5 desta dissertação. Novamente se faz presente a evidência da falta de uma formação que parta das necessidades docentes e que não sofra interrupções, descontinuidades.

Das professoras que preencheram os questionários, 19 (ampla maioria) trabalhavam exclusivamente no magistério, favorecendo uma dedicação integral ao

¹⁰³ Em relação ao perfil profissional, 17 ingressaram na rede estadual por concurso público e quatro por contrato federal.

¹⁰⁴ A modalidade emergencial é oferecida pela UNIR. As demais por ela e pelas faculdades particulares. A qualidade dos cursos dessa Universidade foi questionada pelas professoras, não somente pela considerada escassa bagagem teórica como também os estágios. No PROHACAP poucas professoras tiveram a oportunidade de realizar atividades em turmas diferentes daquelas nas quais eram titulares.

trabalho docente, com tempo para as atividades que o cotidiano escolar requer. De outro ângulo, torna-as dependentes das condições salariais oferecidas pelo governo do Estado, o que pode se transformar num problema, haja vista a maioria delas ter no Magistério a fonte de renda responsável pela manutenção da família, que, além dos filhos (uma média de dois), constituía-se também de outros familiares, irmãos e/ou pais.

Quanto às demais variáveis que caracterizavam o perfil pessoal das alfabetizadoras, pode-se citar que quase metade delas migrou com a família de outros Estados da Federação¹⁰⁵ em busca das condições salariais favoráveis oferecidas pelos concursos públicos ou das atividades de agropecuária. A experiência com o serviço público e com a trajetória escolar em instituições públicas torna-as conhecedoras da precariedade das condições salariais e de trabalho do ensino público no país, principalmente nas Regiões Norte e Nordeste, de onde provém a maioria. Essas professoras têm na lembrança a falta de materiais didático-pedagógicos para o pleno desenvolvimento das aulas. Grande parte delas (17) estudou no período diurno, apenas quatro fizeram seu percurso escolar em escolas noturnas. Para essas alfabetizadoras, o trabalho era condição para a continuidade dos estudos, haja vista que sua renda era fonte coadjuvante e, algumas vezes, a principal da família, o que se coaduna com uma das possibilidades de análise do fenômeno da feminização do magistério: a facilidade de conciliar trabalho e estudo, com a possibilidade de aliar as atividades domésticas com as da escola. Esse dado constitui a justificativa de cunho social mais comum nas pesquisas sobre formação e profissão docente (CARDOSO, 2001).

3.4 As formadoras

No primeiro semestre de 2001, participaram do curso inicial de preparação para o papel de formadora do PROFA 73 supervisoras e coordenadoras pedagógicas das escolas estaduais de seis municípios. Em Porto Velho também participaram técnicas da Secretaria Municipal de Educação.

¹⁰⁵ As alfabetizadoras da amostra são de Rondônia, Amazonas, Maranhão, Pará, Paraíba, Mato Grosso, Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo e Paraná. O primeiro Estado era representado por dez professoras, o segundo e o terceiro por duas de cada um deles e os demais por uma professora de cada um. Esse resultado da amostra revela um contra-senso ante a realidade: dez das alfabetizadoras que contribuíram com informações nasceram em Rondônia. De acordo com o levantamento de um outro estudo anterior a este (SILVA, E., 2002), a maioria das professoras e professores é de outros Estados, carregando consigo diferentes *habitus*.

Até o final de 2001 foram estruturados 21 grupos de estudo nas escolas estaduais da capital, sob a coordenação de 23 formadoras. Apenas seis dessas formadoras persistiram; participaram dos encontros periódicos de formação para essa função e continuaram coordenando o grupo de estudo sob sua responsabilidade até a última reunião de avaliação, em maio de 2003. Optei por três dentre elas. Essas três formadoras responderam aos questionários e realizaram as entrevistas, mas já trabalhavam em lugares diferentes das escolas nas quais foram coordenadoras de grupos de estudo.

Duas formadoras dessa amostra possuíam Curso Superior de Pedagogia e uma o de História (Licenciatura Plena e Bacharelado). Já com especialização em diferentes cursos, tinham idade entre 30 e 45 anos e uma média de 15 anos de experiência no Magistério. Como professoras, atuaram na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, além de ocuparem funções como supervisoras e/ou coordenadoras pedagógicas. Foi por exercerem essas últimas funções que puderam fazer parte do grupo de formadoras do PROFA. Em cada grupo desse programa atenderam em média 27 cursistas no início e 19 em sua conclusão.

Com dedicação exclusiva à escola em que vinham atuando há seis ou oito anos como supervisoras ou coordenadoras pedagógicas, participaram dos cursos de formação para coordenar outros programas na escola, como o Raízes e Asas, o PDE¹⁰⁶ e os PCNs em Ação.

Oriundas do Pará, Ceará e Pernambuco, foram para Rondônia, a exemplo das alfabetizadoras, para acompanhar familiares ou em busca de emprego. Como as professoras, as formadoras também não tiveram dificuldades para encontrar vagas de trabalho em escolas nas décadas de 1980 e 1990.

No que concerne à sua trajetória escolar, as três estudaram em seus Estados de origem a maior parte do tempo (mais de oito anos) ou todo ele em escolas públicas estaduais. Essa informação, tanto no caso das formadoras como no das professoras, sugere um significativo conhecimento delas em relação à realidade de grande parte das escolas públicas: condições de trabalho e da estrutura física dos prédios, materiais disponíveis, metodologias utilizadas. Além disso, foi um fator que influenciou, em menor ou maior grau, a escolha da profissão docente, segundo seus depoimentos. Diferente das professoras, a escolha da escola onde trabalharam não se deu pela proximidade com a residência, mas

¹⁰⁶ Plano de Desenvolvimento da Escola.

por acreditarem no projeto pedagógico da escola e/ou pelo perfil da direção em relação ao respeito ao trabalho docente e ao não docente.

Essas variáveis da história escolar, juntamente com sexo, idade e origem socioprofissional da professora constituem características que fundamentam a análise de suas concepções profissionais e cotidianas. Reitero o que Valle (2003, p. 12) indica quando diz que “estas variáveis influenciam profundamente o percurso escolar dos professores, definindo freqüentemente sua escolha de área de formação e condicionando seu itinerário profissional”.

Tendo esse perfil como subsídio para a compreensão dos relatos das alfabetizadoras e formadoras, passo então, no item que se segue, para a análise do PROFA como formação continuada inserida nas reformas educativas a fim de, posteriormente, aprofundar os dados coletados tendo como norte os objetivos traçados para esta investigação.

4 O PROFA NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

A formação [docente] tem [...] o caráter de acomodação e assimilação dos professores [...] para as exigências do mercado e em que a educação [parece] uma mercadoria, enquanto a escola se identifica com uma empresa.

(Olgaíses Cabral Maués, 2003)

Exponho a seguir algumas idéias sobre a reforma educacional que o Brasil vem adotando, especialmente no tocante à formação de professores, para contextualizar a formação continuada sob a perspectiva governamental e sob a perspectiva de alguns teóricos. Situo Porto Velho nessa reforma para apresentar os princípios do PROFA como formação continuada e sua implantação nessa capital.

4.1 Antecedentes da reforma educacional no Brasil

Ao longo de sua trajetória histórica, o Brasil pensou e viu a educação por meio das lentes de sua elite econômica e isso tornou os objetivos da educação inter-relacionados com os interesses e finalidades de tal classe.

Pelas obras analisadas neste trabalho, observei que historicamente a classe dirigente pretendeu unificar a educação em todo o Brasil¹⁰⁷, esquecendo-se que este é um país de muitas diferenças e diversidades regionais, culturais, econômicas e sociais. Essa unificação visava à estratificação social, no sentido de que a elite, onde quer que estivesse, poderia usufruir de uma educação preparatória para continuar sua hegemonia. Os trabalhadores e seus filhos, por sua vez, continuariam a ser o sustentáculo da nação, fato esse comprovado

¹⁰⁷ O relatório de Gonçalves Dias de 1852 já registrava que a função da educação era de instruir cada aluno para desempenhar funções sociais de acordo com sua origem. Nesse documento é recomendado que os professores sejam formados pelo método Lancaster, no qual os *mais inteligentes e adiantados* ensinariam aos demais colegas, não necessitando de muitos professores a serem contratados, já que os próprios alunos seriam seus auxiliares na atuação profissional. Esse método de formar o professor seria reproduzido quando do exercício de sua profissão, continuando a evitar a contratação de novos professores.

na discussão de implantação de universidades considerando a pronúncia e o sotaque, na Constituinte de 1823.

Um dado que considero relevante na literatura que trata da história da formação de professores refere-se ao fato de o Brasil ser um dos países mais atrasados quanto à preocupação com essa formação. Aqui os institutos para formar professores surgiram, timidamente e sem muitas diretrizes, a partir do século XIX, porém sem grande produção de pesquisas científicas e obras escritas e publicadas. No início do século seguinte, os republicanos eram predominantemente militares, e, por sua influência, fazia parte do projeto de escola a disciplina rígida, que tinha por finalidade formar alunos subservientes à elite e à ordem hierárquica. A esse projeto alguns professores reagiram, desafiando essa imposição, como pode ser constatado na obra de Schwartzman et al. (2000).

Ainda no tocante a temática do papel da formação docente, uma tese foi apresentada na I Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba, no ano de 1927. Seu autor (OLIVEIRA, C., 1997) descreve a formação de professores como epicentro da organização escolar, do ensino e de todos os problemas educativos. Trata a escola para além de seu papel de instrução, afirmando que ela tem por finalidade “preparar o aluno para a vida, desenvolvendo-lhe as faculdades físicas, morais e intelectuais, conjunto criador da sua própria individualidade” (OLIVEIRA, C., 1997, p. 520).

Para ele, o *mestre* deveria ter formação pedagógica que pudesse suprir as necessidades educativas da sociedade e da Pátria. Atribui, também, maior importância ao ensino secundário, que, segundo ele, era onde se encontrava a solução para o problema educativo, já que lá se preparavam os professores para atuar na escola primária, os estudantes que visavam ao ensino superior e todos os que desejavam exercer ofícios intelectuais e manuais. A melhoria desse nível de ensino implicaria fazer do professor um membro da elite social, o que melhoraria a educação e, conseqüentemente, o exercício dos poderes públicos.

Por sua vez, caberia ao professor do ensino secundário contribuir para a formação da personalidade do adolescente, de maneira realista e experimental (concreta). A preparação do professor visaria trazer inovações para a Educação, pois os professores antigos seriam mais resistentes e presos às convenções já ultrapassadas. Em contrapartida, os iniciantes na profissão estariam mais atentos e dispostos a implementar tais inovações. Nesse sentido, lançava a proposta de regulamentação da seleção dos profissionais do

Magistério Secundário, que deveriam preencher requisitos de idoneidade moral e habilitação pedagógica, científica ou literária, não se admitindo pessoas consideradas autodidatas. Do referido trabalho ainda é possível depreender que a função do professor estava relacionada com servir à pátria e contribuir para a formação da nação e sua riqueza. De caráter propositivo, a tese de Oliveira, C. reflete o momento em que o magistério no ensino secundário e superior ainda era exercido por membros do clero e por bacharéis em Direito, em sua maioria.

Outro retrato dessa situação pode ser observado ao verificar como era feita a seleção de professores para atuar na chamada instrução pública no início do século XX. No governo do Estado Novo, o Plano Nacional de Educação de 1937 estabeleceu a exigência de que todos os diretores de escolas e, no mínimo, a metade dos professores fossem brasileiros, a fim de garantir a política de abasileiramento com o ensino da língua, da moral, da religião e do civismo. Essa medida necessitava ser efetivada em razão do grande contingente de imigrantes que chegava ao Brasil. Por outro lado, com o fortalecimento do capitalismo liberal no país, o professor, a exemplo de outros trabalhadores

vê no ato produtivo não só a forma como ele participa da riqueza, mas também, o instrumento que lhe possibilita atingi-la. Enquanto fruto desse ato, ela é fecunda e criadora. Assim, à valorização do trabalho decorre a legitimação de riqueza, que ganha os adjetivos de *legítima* e *respeitável* [...]. Desse modo, o ato produtivo que antes aviltava o homem, tirando a sua dignidade, metamorfoseia-se agora no ato que possibilita atingir o bem máximo da sociedade capitalista – a riqueza (SALLES, 1986, p. 57) [grifos da autora].

Contudo, o magistério não se via incluído na participação da riqueza que ele ajudava a construir. Guiados pelo ideal de que estavam contribuindo para a formação da nação, os professores trabalharam para os governos imperial e republicano sem, contudo, obter a melhoria de seus ordenados e condições de trabalho.

A industrialização trouxe ao Brasil, para que os trabalhadores pudessem lidar com as máquinas, os princípios mínimos de alfabetização, de higienização e de trabalho disciplinado. Coube ao professor adaptar-se a essas máquinas, ao processo produtivo, e reproduzi-lo junto aos seus alunos. Por conseguinte, a escola fez-se fundamental para a hegemonia do sistema capitalista.

Essa breve incursão na história possibilita compreender como a formação de professores no Brasil foi tradicionalmente pensada¹⁰⁸ para atender aos interesses políticos e economicamente dominantes. O papel docente funcionou para legitimar a escola como reprodutora da hegemonia, e não se pode afirmar que isso tenha sido superado na atualidade ante o currículo da formação de professores e a prática de formação. É possível perceber que essa formação continua tendo como escopo a conformação e continuidade dos projetos de educação de um grupo dirigente. Nesse quadro, a dicotomia entre dirigentes e subalternos ganha novos artifícios e justificativas, mas permanece com certos parâmetros e diretrizes que vêm da época colonial e imperial brasileira. Alguns caminhos foram mudados, mas permaneceram os argumentos para implantar uma reforma na educação segundo modelos internacionais. Entretanto, os anos de 1980 trouxeram elementos mais desafiadores para a formação docente.

4.2 As estratégias de consolidação da reforma educacional

A política educacional que o Brasil vem adotando desde o final da década de 1980 representa o cumprimento de exigências específicas provenientes dos acordos internacionais realizados com outros países a partir do que fora pontuado pelo Banco Mundial e a UNESCO. Porto Velho, inserida nesse contexto, absorveu tais exigências.

As décadas de 1980 e 1990 foram decisivas para o Brasil delinear suas metas em vários setores, de maneira especial na educação, atrelando-a à economia. O fim da ditadura militar, presente no governo até 1985, trouxe consigo a urgência capitalista para o Brasil encontrar seu lugar na cadeia globalizadora¹⁰⁹, rede em que países economicamente pobres vão se tornando, paulatinamente, mais dependentes dos ricos. São estes últimos que detêm a posição de decisores nos grandes órgãos internacionais, como a ONU¹¹⁰, a UNESCO, a OEA¹¹¹, o Banco Mundial, o UNICEF¹¹² e o PNUD.

¹⁰⁸ Desse modo pode-se considerar que os organismos internacionais, criadores da política de reforma educacional foram, em certa medida, coerentes com o que veio historicamente sendo traçado na formação docente no país.

¹⁰⁹ De acordo com Oliveira, C. (1997), Pimenta (2002), Salles (1986), Schwartzman et al. (2000) e Sucupira (FÁVERO, 1996), essa condição vinha sendo buscada desde que o Brasil estava como colônia de Portugal, mas sempre apareceu como coadjuvante, pois, como colônia desse país ou da Inglaterra, não poderia ter grande destaque, exceto pela própria característica colonial de fornecedor de matéria-prima e mão-de-obra barata.

¹¹⁰ Organização das Nações Unidas.

¹¹¹ Organização dos Estados Americanos, liderada pelos Estados Unidos.

Foram esses organismos, face às imposições do mercado internacional, que se *preocuparam* com o suposto atraso que os países dependentes ocasionavam à economia mundial, dispendo-se a formular uma reforma educacional dirigida a países como o Brasil, pensada por um pequeno grupo e divulgada em grandes eventos¹¹³ por instituições e intelectuais filiados a ela.

Com o propósito de inserir-se na rede mundial do sistema capitalista, o Brasil apresentou seus projetos de educação em vários eventos internacionais da área da educação e da política. Com relação à formação de professores, todavia, o investimento e a qualificação não sofreram mudanças substanciais. Ao serem criados programas e projetos de formação, as exigências recaíram sobre os docentes novamente.

Com uma propaganda massificadora, essa reforma foi materializada pela legislação e por políticas públicas por meio de programas dos governos federal, estadual e municipal. Daí foram criados o Plano Decenal e a atual LDBEN e, com ela, novas diretrizes curriculares, programas de dependência social como o Bolsa-Escola, posteriormente acoplado ao Bolsa-Família, e programas de formação de professores, seja para qualificar *leigos* (professores sem o curso de Magistério em Nível Médio ou Superior), desconsiderando algumas vezes a experiência profissional acumulada pelos profissionais, seja para impingir as características da reforma nos docentes por intermédio da formação continuada (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

De caráter centralizador, a reforma educacional coloca a educação como alicerce da economia e da política, confirmando o que é de praxe no Brasil desde sua colonização. A educação é, desse modo, vista como redentora dos males sociais e econômicos da nação, e a ela são atribuídos papéis para cumprir essa lógica.

Com uma linguagem que ressignifica ou substitui termos e conceitos, essa reforma ganha legitimidade. Nessa perspectiva, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) sustentam que, visando tornar consensuais conceitos e estratégias, a linguagem da reforma é colocada sutilmente nas falas de teóricos respeitados no Brasil e nos conteúdos de documentos oficiais. Um exemplo dá-se com a inserção da noção de competência, que, supervalorizada,

¹¹² Fundo das Nações Unidas para a Infância, que desenvolve projetos e programas voltados à educação de crianças e adolescentes.

¹¹³ Trata-se dos eventos promovidos pelo Banco Mundial, com o apoio da UNESCO, do UNICEF e do PNUD, com a intenção de formular os pacotes reformistas e avaliar o cumprimento da reforma educacional, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

traz em seu bojo a concepção de que os problemas da educação brasileira emanam da incompetência docente¹¹⁴ e da ineficiência na gestão de recursos.

Esse enfoque de formação pauta-se no desenvolvimento das dez competências preconizadas por Perrenoud (2000), cujos pontos principais são, em síntese:

- a) organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- b) administrar a progressão das aprendizagens;
- c) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação (atendimento à heterogeneidade);
- d) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- e) trabalhar em equipe;
- f) participar da administração da escola;
- g) informar e envolver os pais;
- h) utilizar novas tecnologias;
- i) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- j) administrar sua própria formação contínua.

Tais competências são entendidas, por vezes, como uma responsabilização exacerbada do professor por todo o processo educacional. Entretanto, desse processo também fazem parte a esfera político-administrativa dos Estados e Municípios, as direções escolares, os demais membros da Escola, pais e comunidade, mas sua fração de compromisso pela educação é *esquecida* pela política educacional vigente. Parece que, ao atribuir toda a responsabilidade pela educação ao professor, espera-se dele uma atitude heróica de *salvar vidas* por meio da escola e de extinguir todos os males sociais.

Essa posição e a taxonomia de competências são criticadas pela ANFOPE, a qual manifesta que

¹¹⁴ Já em 1981 Guiomar Namó de Mello, intelectual orgânica do PMDB e uma das defensoras da reforma educacional, lança o livro *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*, no qual preconiza a necessidade de uma formação em que a competência técnica da professora é ressaltada.

O significado da noção de competências como concepção nuclear para orientar a formação dos profissionais da educação representa, no entendimento do movimento, uma concepção fragmentada e instrumental de formação, como também, uma concepção individualista na sua essência e imediatista em relação ao mercado de trabalho (ANFOPE, 2002, p. 12.).

Com o currículo das competências, que atribui ao professor a culpa pelas chagas do sistema público de ensino, pretende-se que ele desenvolva as competências exigidas pelo mercado. Por isso e para isso aconteceram algumas mudanças curriculares.

Uma das manifestações mais marcantes da política educacional em vigor ocorreu em 1995, na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, quando foi publicado o documento *Questões críticas da educação brasileira*, pelo qual a formação de professores sofreu algumas alterações, como o fato de tirar da universidade, a partir desse momento, a exclusividade dessa formação em Nível Superior. A articulação entre universidades e secretarias municipais e estaduais de educação estabelecia até mesmo diferenciações no currículo das licenciaturas, como aconteceu em Porto Velho e em Rondônia com o PROHACAP. Outras alterações também foram implementadas: as transformações no currículo de formação de professores para séries iniciais; a reformulação dos cursos de Pedagogia para formar alfabetizadores, com novos métodos e técnicas, e a reestruturação desse curso e das demais licenciaturas; a extinção do magistério em Nível Médio¹¹⁵; a criação das Escolas Normais Superiores e a reestruturação de planos de carreira.

Dessa maneira, é iniciada a reforma curricular com vistas à formação de valores, atitudes e comportamentos nos alunos: “todo conteúdo de ensino deve estar radicado na praticidade, no ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável e útil” ao setor produtivo, ao mercado de trabalho (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 98). Na concepção dessas autoras, o conceito de educação é revertido para o de formação. A produção do conhecimento é então voltada e limitada para a produção capitalista.

Ainda quanto à linguagem da reforma, Santos, E. (2000), ao examinar projetos de formação de professores do governo de Rondônia, percebeu que a expressão *sensibilização* permeava a maioria deles, o que revelava a concepção de que os docentes são insensíveis e, por isso, precisam ser sensibilizados. A sensibilidade, algo tão inerente ao ser humano, pode ser entendida nesse tipo de concepção como uma outra estratégia da política

¹¹⁵ Essa medida foi revogada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva com a Lei 4.058/04 que alterou o artigo 62, inciso 4º da LDBEN 9.394/96, permitindo a formação em Magistério no Nível Médio para a atuação nas séries iniciais e na Educação Infantil.

educacional para atrair os professores às questões que ela considera centrais. Novamente essa política corrobora a tese de esvaziamento dos conhecimentos docentes, das experiências e das dimensões da prática pedagógica. Outras expressões, como *elevação de padrões de qualidade, melhoria da produtividade e reciclagem* aparecem nos documentos citados no corpo da pesquisa de Santos, E. (2000) e demonstram a fidelidade da política estadual de formação de professores em Rondônia à política nacional e à reforma.

Nessa tela são desenhados os programas de formação continuada, um dos quais abertamente a serviço da divulgação e inculcação da reforma: os PCNs em Ação, cuja finalidade é convencer os docentes quanto à pertinência das novas propostas documentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e nos Referenciais Curriculares Nacionais, ambos publicados em 1997. Esse programa começou a funcionar em 1999, com tímidos grupos de estudo em algumas cidades brasileiras, entre elas Porto Velho.

Creio ser essencial lembrar que, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), a reforma educacional assim concretizada não se mostra impositiva. Usa a estratégia da publicação de pesquisas científicas e a promoção de grandes eventos nacionais e internacionais, com a participação de entidades sindicais e representativas dos trabalhadores em educação, para respaldar os documentos que saem como resultado das discussões, mesmo que omita algumas das colaborações e restrições colocadas por essas entidades. É assim que esse movimento de reforma camufla-se de democracia, na miragem de um consenso.

Mais uma vez aproprio-me das contribuições das autoras já citadas para esclarecer o impacto dessa reforma:

A educação torna-se processo para a vida inteira, a tão propalada *long life education*. Da família ao trabalho e à comunidade, todo lugar é lugar de aprendizagem. Difundem-se rapidamente as noções de organizações e empresas como *learning places*. Afinada aos novos tempos, a própria LDBEN estabelece que sejam reconhecidas e certificadas as aprendizagens realizadas em outros espaços que não o escolar e, antevendo os diferentes e não programados períodos de estudo, propõe o ensino, por módulos, que permite a alternância entre períodos de ocupação e de estudo. Sem dúvida, uma medida consensualmente aceita e apropriada a um mercado de trabalho cada vez mais restrito e excluyente (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 12) [grifos das autoras].

Pela LDBEN, a família, a comunidade e, principalmente, os meios de comunicação e as empresas privadas devem atender as necessidades básicas de aprendizagem de

crianças, jovens e adultos, meninas e mulheres, portadores de necessidades especiais, grupos étnicos e outros. O que, ao primeiro olhar, pode parecer um avanço significativo na educação, perpetua as diferenças sociais, já que para cada um desses grupos os conteúdos precisam ter especificidades, excluindo ao invés de incluir – conceitos, aliás, que fazem parte da linguagem dessa reforma.

O Banco Mundial recomenda, além disso, a superação do analfabetismo por um gradativo aumento da autonomia das escolas, estabelecendo parcerias entre o setor público e o privado, este último o financiador e o *ditador* de ações no cotidiano das escolas. O voluntariado também vem compor esse mosaico, ao assumir mão-de-obra e responsabilidade não remunerada na educação em substituição a uma função específica do poder público¹¹⁶.

Segundo as pesquisadoras que colaboram na minha argumentação, o sistema educacional cria alternativas de solução para o problema gestado nele próprio: o insucesso escolar. Daí a razão de a formação continuada estar voltada para a função de reduzir índices de reprovação, cujo propósito é apenas diminuir custos, desconsiderando, assim, a promoção do indivíduo. Sabe-se que a permanência de alunos na mesma série ou etapa de estudo freia o ingresso de outros. A estratégia do sistema educacional é, pois, promover o aluno para não gerar necessidade de novas vagas e de criação de novas escolas, o que exige maior investimento.

Essa estratégia é incrementada em outros programas e projetos financiados pelo Banco Mundial, por fundos como o FUNDESCOLA, criado em 1998 pelo FNDE¹¹⁷. Esse órgão visa atribuir a responsabilidade pela oferta e melhoria do ensino às secretarias municipais e estaduais de educação e, em consequência, às escolas e aos professores. Tal medida está sendo implantada de maneira gradativa nos Estados das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Oferecendo consultoria técnica e recursos financeiros complementados pelas secretarias de educação, tem por meta elevar o número de matrículas e de aprovações. Suas estratégias são basicamente adaptar o trabalho pedagógico e administrativo, tanto da escola quanto dessas secretarias de educação, aos parâmetros do MEC, envolvendo professores, servidores, corpo técnico e pais nas ações orientadas pelos princípios reformistas. Tais ações são direcionadas para a estrutura física

¹¹⁶ Lembro aqui o projeto *Amigos da Escola*, veiculado largamente em propagandas da Rede Globo de Rádio e Televisão.

¹¹⁷ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

dos prédios escolares, formação docente e aquisição de materiais por meio de alguns programas. Dentre os que mais se destacam em Rondônia, posso citar:

- a) Plano Estratégico da Secretaria (PES): para ser elaborado pela Secretaria de Educação, exige uma avaliação do desempenho e das condições de seus vários setores a fim de serem definidas metas quantitativas e qualitativas de atendimento às escolas no que concerne aos aspectos financeiros e administrativos;
- b) Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): com o mesmo modelo do PES, requer um diagnóstico das escolas para serem traçados valores, missão, visão de futuro. Com a definição desses pontos, são elaborados planos de ação discriminando as ações e as estratégias que necessitam de recursos financeiros, o que gera o PME;
- c) Projeto de Melhoria da Escola (PME): estabelecendo as metas prioritárias da escola, este projeto viabiliza o recebimento do recurso financeiro proveniente do MEC para instituições de ensino com mais de 100 alunos;
- d) Projeto de Adequação do Prédio Escolar (PAPE): tem por finalidade melhorar os prédios escolares considerados inadequados pelo Levantamento da Situação Escolar (LSE) realizado pela Secretaria de Educação do Estado;
- e) Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR): objetiva a formação de professores para o uso de metodologias de Matemática e Língua Portuguesa, direcionadas para atingir as metas do SAEB;
- f) Programa de Apoio à Leitura e à Escrita (PRALER): criado em 2003, foi iniciado em Rondônia em 2005. Destinado aos professores que já concluíram o GESTAR, é composto de modelos de atividades didáticas para as turmas de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental;
- g) Escola Ativa: programa de cunho pedagógico para implementar a reforma educacional nas escolas rurais.

Pelo PME os recursos são repassados diretamente às escolas. O cálculo de cada recurso varia conforme o número de alunos matriculados que as instituições atendem, e elas devem investi-los em metas que não são aleatórias ou totalmente a seu critério, mas

escolhidas dentre aquelas estabelecidas pelas instituições financeiras. É uma autonomia com aspecto de liberdade vigiada.

4.3 Porto Velho e a agenda da reforma educacional

A capital de Rondônia propôs-se a cumprir rigidamente a agenda da reforma, ganhando destaque nacionalmente ao obter premiações e receber a visita de especialistas, inclusive, de representantes de entidades como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Na década de 1990, participou das discussões sobre a formulação dos PCNs, quando técnicas da SEDUC/RO e da Secretaria Municipal de Educação envolveram algumas supervisoras e coordenadoras pedagógicas em encontros para esse fim. Algumas dessas profissionais, posteriormente, formaram grupos de estudo dos PCNs em Ação, seguindo as orientações do MEC.

Respondendo aos chamados da reforma educacional, a SEDUC elaborou o Plano Quadrienal de Educação de Rondônia (PQE-RO) em 1992, que não deixava claras suas concepções teóricas de educação, aprendizagem e de outros aspectos relacionados a esses pontos. Todavia, expressava de forma inequívoca a política de formação de professores que nortearia as ações governamentais a partir daquela data, como observa Santos, E. (2000, p. 103):

De acordo com o discurso oficial [...], a política de formação dos profissionais, sobretudo a formação docente, tanto a formação inicial quanto a formação em serviço, constituem prioridade em virtude de alto índice de profissionais leigos, principalmente, professores. Diante disso, o PQE-RO prevê “Capacitação permanente de Recursos Humanos”.

Esse tipo de *capacitação* previa formação continuada por meio de eventos de naturezas diversas: encontros, palestras, conferências, congressos. Estabelecia também a participação dos técnicos da SEDUC/RO em outros eventos promovidos nos demais Estados da Federação.

É possível verificar que, durante os anos de 1990 até o final de 2005, eram técnicas da SEDUC/RO as pessoas que recebiam primeiramente o material de orientação de projetos e programas de formação continuada, e assim passavam a ser formadoras nos eventos. Às supervisoras ou coordenadoras pedagógicas de escolas eram repassadas as

informações, diretrizes, conteúdos e orientações dos programas e projetos, elaborados após a assimilação da pauta da reforma por parte das técnicas da Secretaria de Educação. Assim ficava garantida a continuidade do discurso, a legitimidade dos princípios norteadores e a reprodução de uma mesma linguagem característica. O repasse da formação cumpria um roteiro predeterminado: às secretarias de educação, às técnicas dessas secretarias e aos indivíduos das escolas (direção, supervisão, coordenação pedagógica, professores).

Nesse período não foi realizado um acompanhamento específico dos resultados, junto aos professores, *in locus*, apesar de estar estabelecido no plano citado (PQE-RO). As instruções eram fornecidas como estava programado, esperando-se do docente uma dada resposta. No entanto, não se deixavam meios para que ele pudesse expor suas necessidades, contestações e dúvidas. Nesse sentido, Santos, E. (2000) demonstra, pela análise desse e de outros documentos, que não eram elucidados os critérios para a atuação de formadora de professores na formação continuada e que nem mesmo foram apresentados dados acerca dos resultados obtidos com tal tipo de formação. Outra informação relevante é que, ao tratar da parceria com universidades, nenhum dos documentos explicitou se ela seria firmada com a UNIR ou com alguma(s) do setor privado.

A avaliação, o monitoramento e a verificação da pertinência das políticas de formação na prática docente somente foram realizados por meio da aplicação dos instrumentos do MEC: SAEB e ENEM. Eles apenas quantificam acertos dos alunos nas provas aplicadas. Os resultados concluem, por esses dados, se e em que medida os conteúdos das diretrizes nacionais alcançaram os estudantes. A avaliação dos resultados da formação dos professores quanto à implementação das diretrizes de *inovação* dá-se, então, por meio dos índices de aprovação dos alunos no SAEB e no ENEM. Esse tipo de avaliação serve de referencial para a elaboração de alguns programas e projetos. Os desenvolvidos em Rondônia foram:

- a) Classes de Aceleração de Aprendizagem (CAA): destinado a criar turmas específicas de alunos repetentes das séries iniciais do Ensino Fundamental que apresentavam desvio idade/série;
- b) Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA): com a finalidade de diminuir a evasão e a repetência na 1ª série; nesse programa a professora permanece dois anos com a mesma turma, no período que compreende a 1ª e a 2ª série;

- c) TV Escola: com cursos a distância, como o *Salto para o futuro*, volta-se para a divulgação e aquisição de metodologias e estratégias de ensino;
- d) PCNs em Ação: utilizado como meio para divulgar e implementar os documentos dos PCNs, publicados em 1997 pelo MEC, que expressam diretrizes norteadoras para o ensino e a aprendizagem;
- e) PROFA: teve como objetivo primordial desenvolver no professor alfabetizador as competências necessárias para trabalhar na pedagogia de resolução de problemas;
- f) GESTAR: como já referido, visa adequar a metodologia das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa ao SAEB.

Os programas de formação em serviço que tiveram maior abrangência no Estado de Rondônia foram o PCNs em Ação, o GESTAR e o PROFA. Entre eles, o PROFA foi o programa de maior procura por professoras em Porto Velho no período de 2001 a 2003.

4.4 O PROFA: objeto desta investigação

O precursor do PROFA foi o Programa PCNs em Ação, o qual teve como finalidade principal, expressa oficialmente, implementar os Referenciais Curriculares e os PCNs, documentos que seriam estudados em grupos nos quais as temáticas mais importantes seriam colocadas no centro dos debates. Esse programa estruturava-se por módulos voltados a cada um dos diferentes níveis de ensino da Educação Básica. Para a alfabetização havia um módulo exclusivo, composto de 32 horas. A Educação Infantil contava com 11 módulos e carga horária de 192 horas. Para as séries iniciais do Ensino Fundamental foram preparados 11 módulos, com uma carga horária total de 116 horas. Para as séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) foram elaborados 10 módulos, com um total de 164 horas. E, finalmente, para a EJA, 8 módulos, com 104 horas.

Os encontros dos grupos contemplavam estudos das áreas ou módulos, conforme fora elaborado nos PCNs para aquele nível de ensino. As áreas comuns eram: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física. Para o segundo segmento do Ensino Fundamental foi incluída a área de Língua Estrangeira.

As formadoras foram inicialmente as técnicas da SEDUC/RO. Depois elas selecionaram supervisoras e coordenadoras pedagógicas das escolas para trabalharem com os grupos. As formadoras das escolas participaram de uma preparação, chamada fase inicial, na qual receberam orientações quanto à metodologia de trabalho a ser seguida. O PCNs em Ação em Porto Velho, além do mérito de ser o primeiro programa a fazer da escola o *locus* principal da formação continuada, foi igualmente responsável por criar uma rede nacional de formadores de professores. Essa rede era composta pelas formadoras de grupos, pelas técnicas das secretarias de educação e por um grupo de consultores e assessores, contratados pelo PNUD e pelo MEC para acompanhar o andamento dos estudos.

Analisando os projetos da REN/SEDUC de Porto Velho e de outros municípios de Rondônia para formação docente nas escolas, verifiquei que o período de tempo destinado a esse programa também foi ocupado por palestras, oficinas de relações interpessoais e motivação, descaracterizando a proposta inicial. Talvez essas atividades extras fossem uma necessidade sentida pela direção, coordenação pedagógica ou professores das escolas naquele momento.

Diante das lacunas deixadas pelo PCNs em Ação, no que se refere à alfabetização e ao ensino da Língua Portuguesa¹¹⁸, e da falta de adesão de muitos professores à proposta curricular por ele apreçada, um tanto conflitante com a prática docente, foi concebido o PROFA. Cabe acrescentar que esse programa foi elaborado praticamente pela mesma equipe que elaborou o PCNs em Ação, com base nos relatórios municipais e estaduais, e nos encaminhamentos e recomendações dos eventos internacionais.

Assim, no final da década de 1990, uma das prioridades da formação continuada foi a didática da alfabetização. O fracasso na alfabetização de crianças foi por muito tempo encarado, no Brasil, como algo natural, fato que provocou altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos (FREIRE, 1990; WEISZ, 2001; GARCIA, R., 2003). Por outro lado, pesquisadores que estudam o tema indicam que a tarefa de alfabetizar parece simples para muitos, possível de ser cumprida por qualquer pessoa (BALEM, 2002; GARCIA, R., 2003). Esse tipo de compreensão pode levar à reprodução, no trabalho de alfabetizar, das

¹¹⁸ Segundo Tamboril (2005), o módulo de alfabetização teria gerado dificuldades em todos os lugares do Brasil onde foi discutido, especialmente no que se referia à carga horária de 32 horas, tida como insuficiente para responder aos anseios das docentes alfabetizadoras. Portanto, urgia a criação de um outro programa que pudesse aprofundar essas questões.

atividades com as quais os próprios profissionais foram alfabetizados, sem preocupação com a teoria e as metodologias preconizadas para a aquisição e construção da linguagem escrita. A criação do PROFA, em 2001, viria então preencher as lacunas da formação das alfabetizadoras, preparando-as para desenvolver uma prática construtivista de alfabetização com textos, com o objetivo de elevar os índices de aprovação na 1ª série.

Antes de o PROFA ser implantado em Porto Velho, muitos pontos de sua pauta já tinham sido desenvolvidos com professoras da rede pública de ensino municipal e estadual da Grande São Paulo no ano de 2000¹¹⁹. Esse grupo de estudo foi coordenado por Telma Weisz¹²⁰ e contou com a participação de outros especialistas na área de Língua Portuguesa e formação de professores. Era composto por docentes atuantes na Educação Infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental da rede pública, envolvendo alunos de Educação Infantil, classes de aceleração de aprendizagem, classes multisseriadas rurais, turmas regulares e EJA. Algumas dessas professoras, inclusive, tornaram-se formadoras de grupos a partir de 2002, assessorando os Estados das Regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste, nos quais o PROFA estava sendo implantado.

Um dos documentos (BRASIL, 2000) de divulgação desse programa junto às universidades e outras instituições convidadas para celebrar parceria, confirma os pressupostos da reforma educacional: formação inadequada das alfabetizadoras, falta de avaliação da formação inicial e das práticas de formação continuada em relação à prática de alfabetizar, acrescidos da ausência de materiais que pudessem servir de referenciais para o planejamento de atividades de alfabetização.

Esse documento traz ainda uma lista das razões para a realização do PROFA, a fim de superar o que ele considera equívocos, quais sejam:

- a falsa polêmica quanto a alfabetizar, ou não, na Educação Infantil;
- o conhecimento didático, tomado como um conteúdo *menor* na formação de professores e o conseqüente vazio da discussão sobre práticas didáticas eficazes;
- a alfabetização, entendida como um processo que se constrói ao longo da escolaridade e da vida, e/ou que não requer uma intervenção específica,

¹¹⁹ Residem aí algumas das críticas ao PROFA apontadas por uma parte das alfabetizadoras entrevistadas na presente pesquisa, como poderá ser visto na análise de dados. Para elas, a realidade de São Paulo é distante e diversa da encontrada em Rondônia e em Porto Velho.

¹²⁰ Telma Weisz é discípula de Emilia Ferreiro e pesquisadora do processo de alfabetização. Foi contratada pelo MEC como coordenadora pedagógica do PROFA, tendo sido a principal responsável pela estruturação dos materiais que compõem o programa, pela composição e formação pedagógica da equipe de assessoria aos Estados que o adotaram.

quando se tem uma prática pedagógica orientada para o desenvolvimento do letramento dos alunos;

- a negação do livro didático como um recurso fundamental para o professor, especialmente devido à qualidade duvidosa das publicações brasileiras e à compreensão errônea de que o professor dispõe de tempo e condições de planejar o trabalho pedagógico, sem o apoio de livros didáticos;
- a formação continuada de professores entendida como praticamente a única variável que poderia contribuir para elevar os índices de sucesso escolar dos alunos;
- a não realização de processos criteriosos de avaliação das ações de formação de professores e do respectivo impacto nas aprendizagens dos alunos (BRASIL, 2000, p. 31-32).

O livro didático resgata, então, seu destaque. Não parece que o PROFA intentasse centralizar as atividades e o ensino neste material. A cada nova gestão no governo federal, há um embate entre as editoras pela supremacia de vendas e a representatividade nos documentos que orientam a escolha desse livro no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Todavia, em certas escolas mais isoladas geograficamente, os únicos portadores de texto são os livros enviados pelo MEC, com o PNLD ou com o Programa Biblioteca Escolar, limitando-se o acesso à leitura e à escrita de textos ao conteúdo desses materiais. Nesses casos, ele seria um material essencial.

Para a implantação do PROFA, conforme o documento citado acima, pressupunha-se um termo de cooperação e parceria entre o MEC, as secretarias de educação interessadas e universidades ou outras instituições que pudessem atuar como formadoras. No início de 2000, o papel do MEC seria o de distribuir os materiais do curso, analisar e produzir relatórios sobre o andamento dos trabalhos, facilitar o intercâmbio entre as formadoras de diferentes localidades e definir os critérios de seleção de formadoras¹²¹, de avaliação e de certificação das cursistas. Na conclusão das primeiras turmas em Rondônia (2002 e 2003), a certificação passou a ser atribuição da SEDUC.

Às instituições formadoras caberiam, por sua vez, o processo de inscrições e a organização dos grupos de estudo, a reprodução dos materiais impressos e dos vídeos enviados pelo MEC, a organização e distribuição dos certificados às concluintes, a seleção das formadoras de grupo, a realização da formação dessas formadoras, inclusive a garantia de elas terem acesso à internet, além de condições de trabalho favoráveis ao desenvolvimento do processo de formação e da bibliografia necessária a ele. O

¹²¹ Nesse documento está prevista a realização de provas de seleção para a formadora. Em Rondônia, o papel de formadora foi exercido por pessoas indicadas pela equipe responsável pelo programa na SEDUC, sem submissão da candidata a provas, mas considerando sua atuação anterior como coordenadora de grupo do PCNs em Ação.

organograma que trago abaixo possibilita observar que a coordenadora ou formadora de grupo intermediava as diretrizes provenientes da SEDUC/RO e as ações a serem executadas no grupo de estudo.

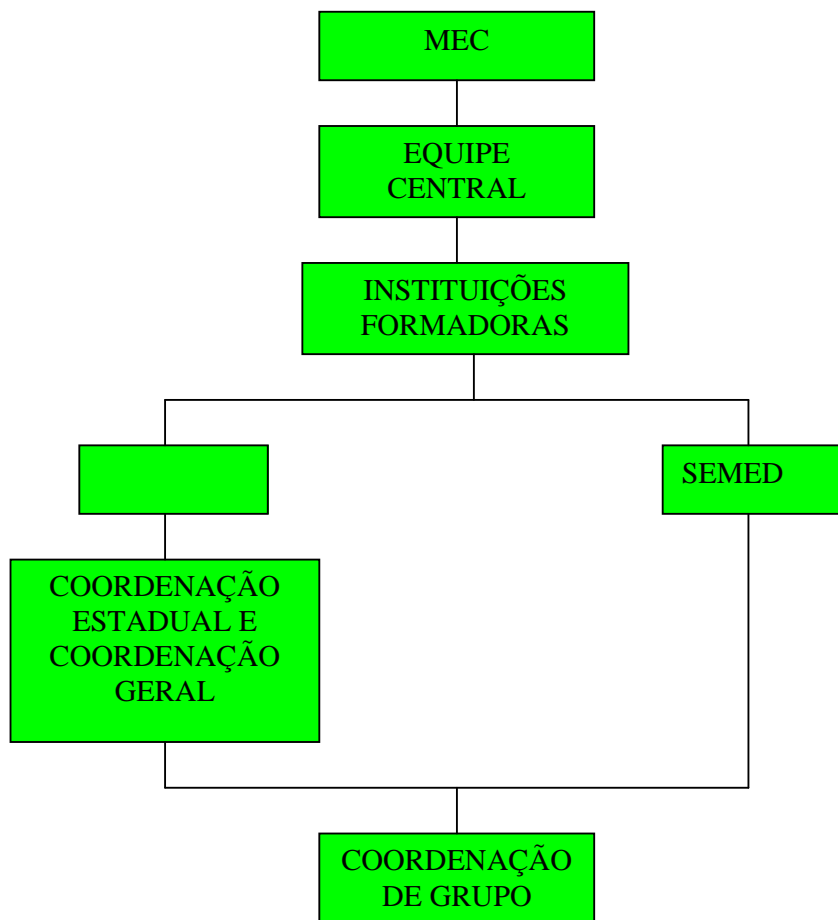


Figura 2 – Organograma do PROFA

Passado o período da definição de objetivos e da função de cada parte do programa, os contatos para sua implantação foram acontecendo, com a divulgação dos temas a serem discutidos nos grupos de formação. Essas discussões estavam embasadas teoricamente em pesquisas na área da psicogênese da língua escrita, de acordo com os trabalhos de Emilia Ferreiro. Essa estudiosa, utilizando os conhecimentos de Jean Piaget, argumenta ser indispensável estudar a origem e o processo da aprendizagem da língua escrita. A intenção de Ferreiro é inverter o pólo do *como se ensina*, recorrente na formação de professores, para o *como se aprende* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). O programa demonstra, assim, certa abertura em relação aos saberes das alfabetizadoras, já que propõe uma formação que parte da análise da prática de alfabetizar.

Tal metodologia, de acordo com os documentos que são marcos indicativos do PROFA, considera que a alfabetizadora é uma docente constituída historicamente. Por isso, o programa se pauta na reflexão do próprio processo pessoal de alfabetização, da didática que a professora presenciou como aluna em sua trajetória escolar e daquela que desenvolveu (ou desenvolve) quando se tornou alfabetizadora. Partindo-se da reflexão da prática pela qual foi alfabetizada e das influências dessa prática na sua formação humana e docente, passa-se a enfatizar como surgiram historicamente tais práticas e a discutir possíveis motivos de elas permanecerem até a atualidade.

4.4.1 Proposta metodológica e conteúdos do PROFA

A proposta metodológica de alfabetização desse programa fundamenta-se na problematização de temas que sejam do uso social dos alunos. Essa estratégia de resolução de problemas está voltada tanto para a docente quanto para os alunos e está intimamente ligada à Pedagogia de Competências, como frisa um outro documento norteador para a formação de professores:

A resolução de problemas é um princípio metodológico central que deve permear todo currículo de formação, uma vez que o desenvolvimento das competências profissionais implica “pôr em uso” conhecimentos adquiridos em diferentes situações da vida profissional e pessoal. Sendo assim a principal competência é resolver problemas, sejam relativos a sua intervenção como profissional, sejam de natureza teórica (BRASIL, 1999, p. 126).

Seguindo a pedagogia da resolução de problemas, o PROFA organizou seus conteúdos em torno de dois eixos: o primeiro, composto pelas discussões de como o ser humano aprende a ler e a escrever e o segundo, pela discussão, organização e implementação de atividades destinadas à turma inteira, resguardando, entretanto, enfoques específicos a cada grupo de alunos com necessidades de aprendizagem diferenciadas. O PROFA foi, dessa maneira, organizado em módulos que correspondiam às fases de desenvolvimento dos conteúdos do programa.

O primeiro desses módulos abordava conteúdos de fundamentação teórica acerca dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e da didática da alfabetização para crianças, jovens e adultos na concepção de alguns teóricos, como Emilia Ferreiro, Hermine Sinclair, Ana Maria Kaufman, Mirta Castedo, Ana Teberosky, Regina Scarpa, Liliana Tolchinsky Landsmann, Frank Smith, Alícia P. Pizani, Délia Lerner e Magaly M. de

Pimentel. O segundo e o terceiro módulos discutiam propostas de situações didáticas¹²² para o uso da língua escrita na alfabetização, comparando as práticas vivenciadas na infância pelas alfabetizadoras com outras experimentadas em suas próprias classes e aquelas do grupo-referência de São Paulo, conhecidas nos relatos escritos das professoras desse grupo e nos programas de vídeo gravados em suas turmas.

Seguindo nessa direção, as situações didáticas na alfabetização acontecem, segundo Weisz (2001), pelo contato, análise e escrita de textos, o que para ela é essencial, pois apenas lidando diretamente com a língua é possível conhecê-la e fazer um uso adequado dela em diferentes situações cotidianas. Por esse motivo, não se considera qualquer atividade como uma boa situação de aprendizagem. Para que uma atividade didática assim se caracterize é necessário:

- levantar os conhecimentos prévios dos alunos;
- optar por atividades de uso social dos alunos, onde o objeto de estudo mantenha suas características de objeto sociocultural real, não sendo de uso exclusivo na escola;
- possibilitar a circulação de informação entre os alunos durante a atividade;
- oferecer desafios difíceis, mas passíveis de solução, com os quais os alunos possam experimentar tudo o que já sabem, problematizando, propondo e decidindo pelas alternativas que lhe pareçam mais adequadas sobre a escrita e a leitura, de acordo suas hipóteses e as estratégias de leitura;
- planejar agrupamentos produtivos com alunos que tenham hipóteses de escrita aproximadas;
- realizar intervenções problematizadoras;
- planejar de modo específico e com clareza os objetivos que se quer alcançar;
- discutir o objetivo e os procedimentos da atividade proposta e da avaliação com os alfabetizando;

¹²² De acordo com Weisz (2001, p. 65), as situações didáticas de aprendizagem são aquelas atividades que têm como objetivo “favorecer a ação do aprendiz sobre um determinado objeto de conhecimento, e essa ação está na origem de toda e qualquer aprendizagem”.

- considerar o aluno como um ser pensante, que está construindo sua aprendizagem por meio das hipóteses que são levantadas e testadas em momentos de conflito.

Para que o conceito de situação didática possa ser entendido, alguns outros conceitos-chave são tratados nos módulos. São eles:

- a) O conceito de *estratégias de leitura*, oriundo da obra de Isabel Solé (1998), que as classifica em decifração, seleção, antecipação, inferência e verificação. A *decifração* é a leitura feita pela decodificação dos símbolos gráficos contidos num texto. A *seleção* acontece quando o leitor escolhe pontos do texto para se deter, para se prender e para tirar mais informações enquanto lê. A *antecipação* é o processo de antecipar informações enquanto se lê. A *inferência* dá-se pela *adivinhação* das informações que vêm no texto antes de lê-las. E, finalmente, a *verificação*, que é o ato de checar se as informações decifradas, selecionadas, antecipadas e inferidas estão presentes no que a mensagem do texto busca transmitir. Para Solé (1998) a alfabetização por sílabas daria ênfase apenas à decodificação, enquanto as demais estratégias ficariam para serem desenvolvidas pelos indivíduos no decorrer de sua vida. Embora essas estratégias aconteçam inconscientemente, à medida que o leitor vai se apropriando de práticas de leitura de diferentes textos, no PROFA são propostas atividades para que os alunos façam uso delas ao lerem textos, sem estarem alfabetizados no sentido restrito desse termo.
- b) Os *agrupamentos produtivos* referem-se à organização dos alfabetizandos com aqueles que podem ajudá-los ou precisar de sua ajuda durante a execução de atividades. Essa proposta considera, sobretudo, as hipóteses de escrita dos alunos. Os alfabetizandos são agrupados conforme a proximidade de suas hipóteses: um aluno com hipótese pré-silábica fica junto a um com hipótese silábica; este é colocado com um outro com hipótese silábica com valor sonoro que, por sua vez, pode ser companheiro de um com hipótese silábico-alfabética, o qual fica com um alfabético. Esses agrupamentos podem variar conforme as prioridades da alfabetizadora para a aula, revezando os alunos para que todos recebam e ofereçam ajuda.

- c) *As intervenções problematizadoras*: trata-se de questões planejadas pela alfabetizadora para desestabilizar as hipóteses dos alfabetizandos a fim de que construam outras. São perguntas que os auxiliam a pensar sobre como se constrói a escrita e a leitura: quais letras usar, por que colocá-las em determinado lugar, qual pontuação deixa o texto mais coerente, facilitando a fluidez da leitura, por que em alguns trechos o ritmo da leitura muda independente da pontuação presente, entre inúmeras outras questões.

Com essas e outras discussões, na maioria dos grupos de estudo a carga horária superou as 180 horas planejadas inicialmente, ante a necessidade de aprofundamento de algumas questões levantadas pelas cursistas.

Os encontros semanais dos grupos de estudo estruturavam-se em três atividades permanentes, além de outras que variavam conforme o tema estudado e, em alguns casos, de acordo com as peculiaridades das formadoras e dos grupos:

- a) *leitura compartilhada* de um texto que a formadora ou uma das cursistas acreditasse servir para a ampliação do conhecimento da alfabetizadora acerca da língua escrita e das práticas de uso de textos escritos, abordando desde contos de fadas até notícias policiais;
- b) *rede de idéias*, na qual as cursistas socializavam as atividades desenvolvidas no intervalo entre os encontros semanais dentre as que tinham sido propostas pelo programa como trabalho pessoal;
- c) *trabalho pessoal*, composto de atividades de leitura, escrita, planejamento, execução e avaliação de atividades com os alunos norteadas pelas discussões nos encontros e pelos textos-referências.

De acordo com o Guia do Formador (BRASIL, 2001), os conteúdos das pautas dos encontros podem ser categorizados como de *procedimentos*, de *atitudes* e de *conceitos*. Os conteúdos referentes a *procedimentos* estão voltados para a análise da adequação das situações didáticas de alfabetização pela docente, a partir dos conhecimentos que já possuem sobre os processos de aprendizagem; a identificação dos fatores que interferem na aprendizagem facilitando-a ou dificultando-a; o uso da metodologia de resolução de problemas, em atividades que são do cotidiano dos alunos; o planejamento e a

implementação dos *agrupamentos produtivos*, garantindo a heterogeneidade dos alfabetizandos; a elaboração de instrumentos de registro e meios para avaliar a aprendizagem da língua pelos alunos.

Nos conteúdos cujos temas são concernentes às *atitudes*, é relevante o respeito aos diferentes processos de aprendizagem; a identificação da ajuda mais adequada para que a professora auxilie a alfabetização de todos os alunos; a boa receptividade das diferentes hipóteses, conhecimentos e concepções dos alfabetizandos; o acompanhamento específico aos alunos quando da realização de atividades, valorizando a cooperação entre a turma; a disponibilidade para discutir a prática de alfabetização desenvolvida com outros profissionais. Também faz parte das atitudes o tema da incorporação de um *comportamento leitor* por parte dos alfabetizandos. Trata-se da maneira como a pessoa lê e vê um texto, como o analisa, como e por que se sente atraída por ele, como percebe as expressões que dão uma tonalidade diferente à pronúncia das palavras, como faz a observação da estética do texto, que lhe dá um ritmo, um visual, uma beleza diferente. É a forma de apreciar o texto. Além disso, é a aprendizagem de usar os diferentes textos com diferentes propósitos, de selecionar a fonte onde é possível encontrar as respostas de questões levantadas para ler, estudar, pesquisar, criar novas perguntas, levantar outras reflexões ou pela mera busca de prazer com o escrito. Dessa forma, o alfabetizando compreende que cada texto exige um tipo diferente de leitura.

Em relação aos *temas ou conceitos* discutidos pelo programa, podem ser enfatizados: concepção de leitura, escrita e processos dessa aprendizagem na alfabetização; conceitos de alfabetização e letramento; hipóteses de escrita; estratégias de leitura; conhecimento didático sobre conteúdos e metodologias para alfabetizar com diferentes textos, que abordam gêneros e tipos diferentes, com atividades até mesmo para os que não lêem ou escrevem convencionalmente, e função da memória na aquisição de procedimentos de escrita e leitura.

Esse conjunto de conteúdos para o trabalho com a diversidade de tipos e gêneros de textos em diferentes seqüências didáticas forma as competências que devem ser adquiridas pela alfabetizadora até o final do curso. O conceito de competência profissional docente significa, então, para o PROFA,

[...] a capacidade de mobilizar múltiplos recursos para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão, ou seja, a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de

pôr em uso o conhecimento e os recursos de que se dispõe (BRASIL, 2000, p. 48).

Um componente para a avaliação final das cursistas consistiu da elaboração de projetos didáticos de leitura e escrita¹²³, os quais deveriam ser criados seguindo os princípios das situações de aprendizagem e as orientações da formadora do grupo. Além disso, no final de cada módulo existia uma unidade com atividades de auto-avaliação em forma de situações-problema, questionamentos com referência ao conteúdo do módulo para verificar o alcance ou a concretização dos objetivos estabelecidos para a professora-cursista e para o programa.

Assim, obteve certificado de conclusão aquela professora-cursista que, além de realizar o projeto didático e relatá-lo, atingiu 80% de frequência, participando das atividades propostas, especialmente do trabalho pessoal com alunos e com as companheiras do grupo de estudo.

4.4.2 O PROFA em Porto Velho

Em abril de 2001, a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia promoveu um curso para preparar 73 coordenadoras pedagógicas de escolas públicas com a proposta de torná-las formadoras nos grupos de estudo do PROFA em vários municípios do Estado. Com caráter de obrigatoriedade de oferta pela SEDUC/RO, esses grupos eram de participação opcional às professoras. No início, a inscrição foi restrita às professoras que trabalhavam com educação infantil, 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental regular, com a EJA e classes de aceleração de aprendizagem. Em razão do número reduzido de inscrições

¹²³ O Projeto Didático é um tema muito discutido na atualidade em diferentes âmbitos da Educação e, de acordo com Hernández e Ventura (1998, p. 61), “é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos”. O trabalho por projetos pressupõe uma nova organização do conhecimento, tendo como centro um tema de interesse da turma – um problema, uma conceituação ou aprofundamento de temáticas com validade social; deve ser elaborado coletivamente (inclusive envolvendo os familiares); tem cada etapa organizada de forma flexível, de modo a não prejudicar o desenvolvimento dos outros conteúdos do currículo. Cabe ao educador: especificar objetivos e conteúdos que serão tratados no projeto; relacionar os conteúdos com os parâmetros ou referenciais curriculares da instituição; buscar materiais de pesquisa que tratem do tema para oferecer aos educandos; estudar o tema proposto, aprofundando os conhecimentos prévios dos alunos; saber avaliar o que os educandos sabem, em quais aspectos têm dúvidas e o que aprenderam ao concluírem o projeto; retomar, ao concluir o projeto, todo o processo de construção desenvolvido com os educandos para que percebam o produto de seu trabalho e de suas aprendizagens; realizar a escrita de registros reflexivos de todo o processo para servir de fonte de análise desta e de outras propostas que surgirem posteriormente; definir a proposta de seqüência de atividades a serem realizadas; planejar novo projeto ou proposta de trabalho a partir do produto final do projeto concluído.

para alguns grupos, foi ampliado o ingresso para professoras que trabalhavam com 3ª e 4ª séries do ensino regular e da EJA e as responsáveis por salas de leitura.

O PROFA iniciou com 53 grupos de estudos na rede estadual de ensino nos diversos municípios, nos quais foram inscritas aproximadamente 1.300 professoras. Desse total, 542 alfabetizadoras iniciaram o curso nas escolas da rede estadual em Porto Velho, formando 23 grupos. Foi o único Município cuja Secretaria Municipal de Educação propôs-se a adotar o programa, envolvendo nele 144 docentes. Em todo o Estado foram envolvidas 100 escolas sob a coordenação das formadoras de grupo que participaram da fase inicial, de uma coordenadora estadual, cinco coordenadoras regionais e uma consultora do MEC.

Desses grupos iniciantes, 23 grupos em todo o Estado conseguiram concluir o programa até dezembro de 2003, um total de 714 professoras. Entre elas, apenas um número aproximado de 300¹²⁴ docentes das escolas estaduais de Porto Velho concluiu a carga horária em 2002 ou 2003, nos 21 grupos que conseguiram finalizar os conteúdos e a carga horária. Segundo avaliação das formadoras nos encontros periódicos de 2001 a 2003, entre os motivos da extinção dos grupos que não concluíram as atividades destacam-se eventuais desistências de formadoras na coordenação dos encontros de estudo, falta de identificação das professoras-cursistas com a proposta didática do programa, e falta de acompanhamento das formadoras e dos grupos pela secretaria de educação. Esses fatores trouxeram descontinuidade a encontros de estudo tanto de formadoras como de alfabetizadoras, provocando um certo isolamento dos grupos que perseveraram. Em anexo trago tabelas que mostram a distribuição dos grupos no Estado¹²⁵, desde sua implantação até sua ampliação em 2004, quando atingiu 24 municípios.

Até o mês de junho de 2003, a quase totalidade dos grupos de estudo iniciais tinha concluído o conteúdo dos três módulos que compõem o programa, perfazendo mais de 180

¹²⁴ Este dado refere-se ao número de professoras que receberam o certificado de conclusão do curso. Embora os grupos tenham concluído os estudos até dezembro de 2003, em outubro de 2005 algumas formadoras ainda não tinham entregue a lista completa de concluintes à equipe da SEDUC, o que impediu que algumas dessas professoras recebessem o certificado e que fosse possível saber o número exato das que conseguiram concluir o programa.

¹²⁵ Anexos A e B.

horas¹²⁶ de discussão teórica, planejamento, execução, avaliação e reflexão de atividades para alfabetizar.

4.4.3 A formação das formadoras

Em encontros periódicos, uma fração das formadoras de grupos de estudo discutia as dificuldades, buscava novas estratégias de formação e estudava os referenciais teóricos do programa para subsidiar seu trabalho e trazer novas/outras situações pedagógicas para o grupo para que as alfabetizadoras experimentassem-nas com seus educandos, de modo a atender as premissas estabelecidas no Guia do Formador:

1. encará-los como pessoas que precisam ter acesso a suas aprendizagens para se desenvolver pessoalmente e para ter uma imagem positiva de si mesmas, orientando-se por esse pressuposto;
2. desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
3. reconhecer-se como modelo de referência para os alunos como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
4. planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
5. formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
6. utilizar instrumentos funcionais e de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico (BRASIL, 2001b, p. 9-10).

A diretriz era a de que a formadora de grupo fosse alguém que agisse como parceira experiente das professoras-cursistas, suscitando questões e reflexões pessoais e coletivas, auxiliando-as a identificar possíveis problemas na didática da alfabetização, a planejar, implementar e avaliar (individual e coletivamente) estratégias para resolver problemas didáticos, considerando as professoras como pessoas capazes de tomar decisões responsáveis em sua atuação profissional.

Além dos encontros, outra forma de subsidiar a formação e o trabalho das formadoras do PROFA constituía-se em assistir a série dos Programas *Salto para o Futuro*, além de manter contatos via internet, inviabilizados na maioria dos casos nos locais de

¹²⁶ As 180 horas foram assim programadas inicialmente: 75% em encontros semanais presenciais, destinados ao trabalho no grupo de formação com a presença e a intervenção da formadora, e 25% em trabalho pessoal das cursistas, com atividades de leitura, planejamento, execução e avaliação de atividades didáticas com alunos, e de escrita de textos expressando suas reflexões acerca dos temas tratados nos encontros. A partir do final do módulo 2, foi definido que essa carga horária passaria para 200 horas.

trabalho pelo ritmo do cotidiano das escolas e pelo acúmulo de funções por parte das supervisoras e coordenadoras pedagógicas.

Como suporte material para seu trabalho, a formadora de grupo tinha os documentos publicados pelo MEC para o programa, quais sejam:

- a) *Referenciais para a Formação de Professores* (BRASIL, 1999): publicado quando da implantação do Programa PCNs em Ação; tem como suporte as diretrizes para a formação de professores concebidas pela reforma educacional e traz fundamentação teórica para orientar a proposta dessa formação e alguns depoimentos de grupos de estudo;
- b) *Documento de Apresentação do Programa* (BRASIL, 2001d): conta com estatísticas e características do perfil da alfabetização no Brasil. Trata dos índices de aprovação e reprovação no Ensino Fundamental e apresenta um breve histórico da alfabetização escolarizada no Brasil;
- c) *Guia de Orientações Metodológicas* (BRASIL, 2001a): a exemplo dos Referenciais, apresenta orientações gerais para conduzir os grupos de estudos, dirimir dúvidas, preparar ou adaptar pautas, elaborar e analisar relatos de atividades desenvolvidas;
- d) *Guias do Formador para os três módulos* (BRASIL, 2001b; 2001c; 2002): consistem de materiais que trazem as pautas e as seqüências das atividades dos encontros, com questões a serem apresentadas às cursistas, sugestões de como conduzir o estudo dos textos e dos vídeos, textos complementares para subsidiar as discussões, esquemas para cartazes e para lâminas de retroprojeter, indicação de bibliografia complementar;
- e) *Coletânea de textos* (BRASIL, 2001e): composta de textos teóricos, literários, de orientação e planejamento de atividades, de instrumentos para registro da alfabetizadora e para sua avaliação do curso;
- f) *Catálogo de Resenha de filmes* (BRASIL, 2001f): com comentários de filmes que poderiam complementar ou aprofundar questões de educação e alfabetização. A sugestão era a de que esses filmes servissem de material extra-grupo, a serem assistidos pelas alfabetizadoras individualmente, utilizados em

reuniões de estudo na escola ou para discussões no horário de planejamento docente.

Além disso, a formadora dispunha de uma coleção de programas de vídeo produzidos nas turmas das professoras do grupo-referência¹²⁷, que exibiam momentos de planejamento e discussão, de implementação e avaliação de atividades de escrita e leitura. Esses programas foram objeto de tematização de discussões em momentos específicos nos grupos de estudo.

A formadora de grupo deveria, ainda, enviar relatórios periódicos à SEDUC, onde seria elaborado um outro mais abrangente, a ser enviado à SEF/MEC. O relatório, juntamente com a leitura dos volumes do Guia do Formador, era considerado parte importante da formação das formadoras, tendo em vista que seriam enviadas pela SEDUC e pela SEF/MEC à formadora as devolutivas de sua atuação no programa conforme o conteúdo desses documentos – o que não aconteceu com muita frequência na experiência de Porto Velho.

Para desenvolver as atividades, as formadoras tiveram garantidas 20 horas semanais, estabelecidas por meio de uma Portaria¹²⁸, para planejar e realizar o acompanhamento dos grupos. Entretanto, na realidade das escolas estaduais de Porto Velho quase nenhuma coordenadora de grupo conseguiu estabelecer essa prática. Por outro lado, não havia garantia de manutenção da formadora até a conclusão das atividades do grupo. Sua permanência dependia da avaliação de seu desempenho em cada módulo, conforme o documento de implantação:

Sua manutenção na função dependerá da qualidade de seu desempenho. A permanência durante o 1º Módulo e do 1º para o 2º Módulo dependerá da demonstração de sua capacidade de “ir formando-se” para um exercício, cada vez mais competente, da função de formador. Cabe também a quem se responsabilizou pela seleção, a avaliação do desempenho desses profissionais (BRASIL, 2000, p. 38).

Não foi divulgado entre as formadoras qualquer caso de retirada de uma coordenadora de grupo. Aquelas que acreditavam que não conseguiriam conduzir os

¹²⁷ Algumas reuniões de planejamento e de discussões teóricas das professoras participantes desse grupo foram divulgadas em vídeos, assim como as aulas que desenvolviam a partir dessas reuniões.

¹²⁸ Trata-se da Portaria nº 358, de 31 de agosto de 2001, do gabinete da SEDUC/RO, que comunica a adesão da SEDUC/RO ao PROFA e estabelece as diretrizes para o funcionamento desse programa.

estudos até o final do curso solicitaram saída. Algumas até o fizeram sem comunicar ao próprio grupo e à Coordenação Estadual.

4.4.4 Avaliação do PROFA pelas formadoras

De acordo com os relatórios das formadoras enviados à SEDUC nos anos de 2001 a 2003, nem todos os objetivos foram atingidos. Todavia, indicaram que um grande número de cursistas passou a investir mais intensamente em sua formação, com a leitura e o registro escrito de sua prática e a aquisição de bibliografia sobre alfabetização. Também perceberem a necessidade de participação em formação continuada para o intercâmbio de saberes e experiências práticas. Em dois encontros estaduais de formadoras, realizados, respectivamente, em setembro e outubro de 2005, foram apontados fatores que dificultaram o processo de formação do PROFA no Estado de Rondônia. Entre eles destaque:

- pauta extensa para ser desenvolvida no tempo destinado ao encontro (3 horas), além de dificuldades impostas pela agenda da SEDUC/RO;
- grupos de estudo com número elevado de cursistas, dificultando a troca e a reflexão das experiências trazidas pelas alfabetizadoras;
- problemas na rede elétrica no interior do Estado, impedindo as atividades com os vídeos;
- dificuldades de acesso das alfabetizadoras da zona rural, com a precarização das estradas, não pavimentadas e sem manutenção;
- pressão tanto por parte das famílias dos estudantes do Ensino Fundamental, exigindo mais tarefas escolares para casa, quanto por parte dos estudantes da EJA para retornar ao método silábico – prática que lhes é familiar;
- falta de condições das alfabetizadoras para estudar e realizar as atividades propostas nos grupos de estudo, em vista de jornadas de trabalho múltiplas ou da sobrecarga de atividades e funções no mesmo local profissional;
- falta de condições das formadoras para acompanhar sistematicamente as alfabetizadoras, dada à falta de transporte, que deveria ser cedido pela SEDUC/RO, e o acúmulo de tarefas demandadas no cotidiano das escolas;

- desconhecimento, por parte das alfabetizadoras e de algumas formadoras, das normas gramaticais, o que dificultava o desenvolvimento de atividades como revisão e reescrita de textos.

Alguns desses fatores apontados pelas formadoras nos relatórios e nos dois encontros de 2005 são comuns àqueles apontados pelo grupo de formadoras e alfabetizadoras que colaboraram nesta pesquisa. Eles serão aprofundados no capítulo em que analiso os dados produzidos na investigação.

Os elementos trazidos pelas formadoras como fatores que impediram o alcance dos objetivos propostos pelo PROFA indicam que, como parte da reforma educacional, esse programa de formação continuada, ao mesmo tempo em que oferece subsídio à docente alfabetizadora, atribui a ela a responsabilidade por sua formação e pela formação dos alunos com quem trabalha.

Por outro lado, muito embora o PROFA tenha sido um programa acolhido e levado a cabo pela SEDUC/RO, inclusive com ampliação em 2004, paralelo a ele essa Secretaria de Educação implantou um outro programa de formação continuada, o GESTAR, com concepções de aprendizagem e formação de professores que divergem daquela trazida pelo PROFA, desconsiderando todo o empenho material e humano na organização dos grupos de estudo e na formação das formadoras.

A ampliação do GESTAR para os municípios do interior recebeu mais incentivos e condições que o PROFA. Ambos falham no acompanhamento aos professores. Entretanto, o PROFA já vem sendo substituído sutilmente nos discursos, nas divulgações¹²⁹ e, principalmente, na destinação de verbas, por outro programa pertencente ao FUNDESCOLA, O PRALER. Com concepção e proposta de trabalho parecidas com as do GESTAR, está sendo considerado pelos governos federal e estadual como um programa de aperfeiçoamento de leitura e escrita. Inclusive a coordenação estadual desses dois programas (GESTAR e PRALER) convidou formadoras do PROFA para atuarem junto aos grupos constituídos para o PRALER, desconsiderando as incongruências teórico-metodológicas.

¹²⁹ Em abril do corrente ano (2006), o MEC divulgou em seu sítio (www.mec.gov.br) uma pesquisa que encomendou para legitimar que a alfabetização por sílabas é mais eficiente que a metodologia por textos.

Da situação acima descrita, a meu ver, duas hipóteses poderiam ser inferidas: 1) ou o PROFA está deixando de responder aos objetivos do MEC e sua reforma educacional; 2) ou a substituição de um programa por outro está inserida no ciclo de constante renovação de programas de formação (des)continuada.

Um outro motivo para atrair os professores ao GESTAR, além das atividades didáticas prontas para reprodução por fotocópia, é a divulgação da possibilidade de ele tornar-se especialização (pós-graduação *lato sensu*). Essa é uma busca de muitos professores graduados que não possuem poder aquisitivo para freqüentar uma especialização em instituições privadas, que oferecem um número muito superior de vagas que a UNIR. Esta instituição federal, inclusive, como a maioria das universidades públicas brasileiras, vem privatizando cada vez mais os cursos *lato sensu*, por meio da Fundação RIOMAR.

Portanto, essa marca da descontinuidade encravada nas políticas de formação atende o que procura a reforma e deixa os professores à deriva, sujeitos ao que virá, tornando o retrato de problemáticas da profissão comum aos olhos de quem vê, mesmo quando existem aquelas que impõem grandes preocupações aos professores, como é o caso de descobrir porque os programas de formação continuada não os tem ajudado a construir respostas, soluções, alternativas para suas questões profissionais – aspectos que estou pretendendo abordar neste trabalho.

5 INOVAÇÕES E PERMANÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: A PERCEPÇÃO DAS ALFABETIZADORAS SOBRE AS INFLUÊNCIAS DO PROFA

O passado não determina mecanicamente a visão do futuro; a um tipo de trajetória anterior “objectivamente” determinada não corresponde necessariamente um tipo de estratégia de futuro “subjectivamente” construída.
(DUBAR, 1997)

Com essa referência, mas sem a pretensão de esgotar a análise ou o enfoque das percepções das alfabetizadoras sobre inovações em suas práticas pedagógicas, descrevo nesta parte alguns elementos coligidos nos instrumentos de pesquisa sobre as inovações e as permanências na prática docente de alfabetizadoras que participaram do programa de formação continuada PROFA.

Considero aqui a concepção de formação continuada no serviço como aquela promovida pelos governos em forma de programa, que tem a escola como espaço de realização dos encontros de estudo, por ser esse o local onde acontece a atuação docente e em que as problemáticas podem estar mais à mostra (KRAMER, 1989; GARCIA, R. 2003). Tendo essa idéia por suporte, tomo por conceito de inovação tanto o que propõem esses programas para a prática pedagógica alfabetizadora quanto a forma com que as professoras respondem aos objetivos dessa formação.

Busco na noção de *habitus* alguns fundamentos para explicitar e interpretar essas impressões das alfabetizadoras.

5.1 Como chegaram à docência e o que pensam sobre ela

Entrei na escola com 3 anos. Eu lembro que a gente cantava, pintava muito. Eu ouvia muitas historinhas, tanto historinhas como cantigas de rodas. A gente dramatizava muitas musiquinhas e historinhas. A 1ª série também foi assim: com muitas historinhas. Eu ouvia muitas histórias, brincava muito, tinha cantigas de roda... Tinha material pra gente manusear. [...] Tudo que eu gosto, que marcou

na minha infância, eu gostaria de passar para os meninos, historinhas, musiquinhas. *Até hoje eu sou assim* [grifo meu]¹³⁰.

O relato acima traz para a reflexão que me proponho fazer elementos da história de vida escolar. As experiências na escolarização são marcas que permanecem presentes nas suas práticas como professoras. O conceito de *habitus* é um bom aliado nessa análise, por ser “um sistema de disposições duráveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações” (BOURDIEU, 1974, p. 189). *Habitus* seria, então, esquemas de pensamento e ação construídos desde a infância, com estruturas duráveis, o que torna difícil a reflexão sobre ele, para uma transformação consciente (PINTO, 2000). Essas *estruturas estruturantes* fazem-se presentes quando as professoras (alfabetizadora e formadora) trazem lembranças de pessoas (professoras ou familiares) que, de certa forma, deixaram marcas na sua biografia, tornando-se um referencial, alguém para ser imitado. O depoimento de uma formadora contribui para aclarar a reflexão que faço:

Eu tinha uma disciplina com uma professora que eu achava maravilhosa. Tem sempre alguém que tu te espelhas. Eu dizia: “Eu acho que eu quero ser professora como ela. Quando eu for professora eu quero ser desse jeito!”. Ela era muito organizada, muito moderna nas coisas dela. A aula dela era muito dinâmica. A gente trabalhava muito. Naquele tempo, há mais de 20 anos atrás, ela fazia uma aula onde todo o grupo, toda a sala participava¹³¹.

Ao conversarmos sobre suas reminiscências, de como foram alfabetizadas, foram explicitando algumas práticas que reproduziram com seus alunos, mesmo sem se dar conta disso ao falar-me. Quase todas as alfabetizadoras e formadoras da amostra foram alfabetizadas com base na memorização de letras e sílabas e por meio de práticas de reforço e castigo. Dentre elas, apenas duas professoras vivenciaram atividades lúdicas na educação infantil ou na 1ª série, embora elas ainda tivessem tido o objetivo de memorizar os sons das letras e das sílabas.

Essa dimensão do *habitus*, construída pela experiência de alfabetização, é aspecto ignorado por alguns programas e projetos de formação continuada. No que se refere ao PROFA, houve orientação, no Guia do Formador, para as formadoras partirem do saber docente, tentando trabalhar a memória de sua alfabetização e discutindo os motivos do uso das práticas de alfabetizar:

¹³⁰ Márcia, professora, zona norte.

¹³¹ Formadora Silvana.

[...] o avanço da prática pedagógica requer que se volte ao passado para entender quais as teorias que orientaram a prática dos professores que nos alfabetizaram – e que ainda hoje são usadas – e quais foram os resultados que essas práticas produziram. O diálogo com o passado nos permite, de certa forma, reconstruí-lo no presente, transformando aquilo que precisa e pode ser transformado, em benefício de um exercício profissional mais condizente com os avanços científicos ora disponíveis. [...] Porém, é necessário considerar que os professores envolvidos no processo de reflexão sobre a prática têm diferentes saberes, construídos pela experiência pessoal, que devem ser valorizados (BRASIL, 2001, p. 4).

Contudo, ao que me parece, essa orientação não foi suficiente para romper com estruturas originárias da experiência de alfabetização e que são trazidas para a prática docente, sintetizada na expressão de Márcia: “Até hoje sou assim”.

Consultando Garcia, R. (2003), Pacheco e Flores (1999), Mendes (2002) e Day (2003) parece-me imperioso reconhecer que a história de vida, especialmente a escolar, influencia as práticas docentes. Mesmo quando as alfabetizadoras frequentam formação inicial, continuada ou contínua que apresentam propostas de inovação para as práticas, as experiências que possuem como alunas podem influenciar suas concepções de docente, aluno, conteúdo, escola, processo de ensinar e de aprender. Essa influência acontece quase que na mesma medida da influência do cotidiano sobre a constituição da prática do ser professora.

Daí ser concebida tal dimensão pessoal como um dos pressupostos indispensáveis para quando são pensados, elaborados e organizados projetos e programas de formação de professores. Além disso, ver a professora como mulher e mãe acrescenta um dado importante na formação que a ela possa ser dirigida. Essa perspectiva é bem analisada por Garcia, R. (2003, p. 54):

No processo de formação-ação é fundamental considerar o conhecimento que a professora possui. É importante que o(a) pesquisador(a) seja capaz de aguçar o seu olhar e o seu ouvido, para que possa perceber que as falas das professoras não revelam apenas núcleos de bom senso, mas conhecimentos produzidos na atividade prática.

E continua:

Investir na construção da professora-sujeito, autora da sua prática cotidiana, significa acreditar na sua possibilidade de produzir conhecimentos. Significa trabalhar o sentimento de potência da professora, dando-lhe voz e ouvindo o que tem a nos dizer (GARCIA, R., 2003, p. 78).

Falsarella (2004, p. 173) corrobora essa idéia ao reconhecer a importância e, ao mesmo tempo, a dificuldade de socialização docente, como:

[...] um processo mais longo do que na maioria das profissões, que se confunde com o início de seu próprio processo de escolarização, ainda na infância. Durante esse tempo, o professor vai sendo marcado por modelos de exercício profissional, de organização dos espaços e tempos escolares, de disciplina, de relações de poder e autoridade, nos parâmetros de uma escola de massa.

Pensando que é nesse modelo de escola homogeneizadora que o professor passa pelo processo de socialização, essa autora ainda afirma a dificuldade encontrada pelo docente “para perceber e desvencilhar-se dos rituais que marcam essa instituição: atividades planejadas para todos os alunos, que devem realizá-las todos ao mesmo tempo, no mesmo ritmo” (FALSARELLA, 2004, p. 174).

Por outro lado, nem sempre a formação das formadoras, as estratégias discutidas e vivenciadas por elas para serem utilizadas como suporte nos encontros de formação, garantem a reflexão sobre as práticas pedagógicas nos grupos de estudo e no cotidiano da escola. A maneira como a formadora conduz o grupo, convive com as alfabetizadoras e encara as dúvidas e angústias que elas enfrentam pode refletir na aceitação de seu papel entre as colegas e na identificação destas com a área da educação.

A escolha do magistério e a compreensão que alfabetizadoras e formadoras têm acerca da profissão que abraçaram se entrelaçam. A necessidade financeira é fator relevante na busca pela docência, uma vez que o magistério é uma profissão cujo mercado de trabalho tem acesso facilitado, com concursos públicos e contratos temporários, tanto na rede privada como na rede pública de ensino. O relato de uma alfabetizadora mostra a necessidade de trabalhar como um imperativo no ingresso na docência:

Porque na realidade eu não fiz o magistério por gostar ou amar. Foi porque eu achei mais fácil para depois arranjar um emprego[...]. Aí eu casei e vim para cá [Rondônia]. Quando eu cheguei fiz o concurso. [...] meu pensamento era o mesmo. Eu tinha chegado aqui e precisava trabalhar. Como meu ramo era esse, tinha que trabalhar nisso¹³².

Todavia, o motivo financeiro não encobre as outras razões que trazem para o magistério as marcas de ser uma profissão considerada feminina e fácil de ser realizada e de não necessitar de uma sólida formação teórico-prática, porque inata. A necessidade financeira obrigou a jovem a buscar trabalho, entretanto, esse não poderia ser qualquer

¹³² Beatriz, professora da zona oeste.

trabalho. Mas um que pudesse ser exercido por uma *moça direita*, uma jovem geralmente solteira, que pretende ter uma vida *respeitável*. É o que me conta este relato:

Quando eu cheguei na 8ª, eu já jogava vôlei e meu pai não queria de jeito nenhum que eu fosse atleta. Foi então que ele falou: tem [...] o curso para ser professor e você vai para lá. E eu não queria deixar meus amigos, colegas, o vínculo que eu já tinha criado. Mas aí eu tive que ir [para o magistério] de qualquer jeito. Eu chorei muito. Fui eu e uma outra amiga minha. Éramos as únicas que tínhamos saído e todo mundo ironizava com a gente. Até os professores ironizavam. Porque íamos ser professoras e dar aula para criancinhas. [...] Jamais eu pensei em fazer o magistério, mas como meu pai incentivou...¹³³

Aliados à exigência familiar, aparecem também, com intensidade (em 11 dos 21 questionários aplicados) fatores como gostar de crianças, gostar de *dar aula* desde a infância, desejar contribuir no desenvolvimento das crianças, ver os alunos como filhos ou seres desprotegidos, dependentes do afeto e do cuidado da professora. Neste caso, a profissão docente aparece como ideal para a atuação da mulher. O que poderia estar camuflado nesse tipo de concepção? Recorro a Assunção (1996, p. 12), quando assinala que:

[...] apesar de todas as alterações ocorridas no magistério primário, algumas concepções acerca da profissionalização da mulher insistem em permanecer inalteradas. [...] O gostar e a facilidade de lidar com crianças continuam sendo uma marca estereotipada ainda com força para encaminhar as mulheres no magistério primário. Outra atividade profissional poderia ser estranha a seu aprendizado enquanto mulher.

A *sexualização* das profissões exerce força na opção profissional da mulher (ASSUNÇÃO, 1996). Ao escolher uma profissão que pode preservar o ser feminino, a mulher também está a preservar suas virtudes enquanto aguarda um casamento honrado, um esposo que possa ser seu protetor e constituir com ela uma família, *destino* de todas as *boas moças*:

Parece que somente no lar e na “sagrada família” a mulher estaria preservada e salva das tentações mundanas. Assim, que espaço profissional a mulher poderia frequentar sem correr o risco de ver sua honra maculada? Tudo leva a crer que em apenas um lugar, a escola, a mulher estaria também protegida, pois lá ela estaria longe daquele que é tão perigoso: o homem. Como atingir esse espaço? Sendo professora! Só assim poderia chegar àquele lugar, a escola, aquele local tão “assexuado”, tão “asséptico” (ASSUNÇÃO, 1996, p. 12) [grifos da autora].

¹³³ Márcia, professora da zona norte.

Os determinantes classe social e gênero ganham notoriedade como elementos articulados entre si para a opção pelo magistério e pela atuação no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Entretanto, mescla-se a esses determinantes a desvalorização social do magistério, principalmente do magistério na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Dar aula para crianças é desvalorizado dentro do próprio campo¹³⁴ do magistério. É Márcia quem sintetiza essa percepção:

Eu lembro de uma professora que até hoje fala assim: “Tem gente que quer sair daqui para ser professor de primário, para dar aula pra criancinha”. Eles desvalorizavam a questão de dar aula para primário. Como se os professores de ginásio fossem melhores do que os professores de primário¹³⁵.

Além dos relatos, atitudes percebidas no cotidiano das escolas pesquisadas evidenciaram-me que ser mulher-professora ainda é visto como a causa da desvalorização econômica e social do magistério e da desqualificação profissional:

A professora primária, por seu trabalho com crianças, suscita no imaginário social idéias, conceitos, valores e preconceitos muitas vezes paradoxais. Ora são supervalorizadas, ora são ridicularizadas por trabalharem apenas com crianças. As crianças também são vistas de forma paradoxal: ora supervalorizadas, ora vistas como incapazes socialmente. Isso faz com que se estabeleça uma associação entre a criança e a mulher-professora, e ambas passam a ser desqualificadas e infantilizadas (ASSUNÇÃO, 1996, p. 2).

Assim como trabalhar com crianças e alfabetização está no imaginário de muitos como um trabalho sem necessidade de maiores qualificações, o fator origem social das alfabetizadoras também pode ser visto como elemento que contribui para o *status quo* da profissão docente e da falta de maior investimento na formação continuada. Aprofundando essa análise, evoco a pesquisa de Valle (2003, p. 130), quando enfatiza:

Observa-se ainda que há ao menos duas leituras do fenômeno de feminização do magistério; de um lado, a análise de sociólogos americanos que qualificam os trabalhos sociais como *semiprofissões* (principalmente em razão da presença feminina); de outro lado, a análise de alguns sociólogos da educação de tendência marxista, para quem a feminização é um dos fatores de proletarianização progressiva da profissão docente. [...] Embora os fenômenos de escolarização das mulheres e de feminização do magistério sejam comuns e interdependentes em muitos pontos, eles não são certamente espontâneos e não se apresentam em todos os lugares nas mesmas proporções. [...] são resultado de políticas

¹³⁴ Para Boudieu (1983, p. 89-90), campo é um espaço estruturado no qual acontecem disputas por objetos percebidos apenas por quem possui o *habitus* que lhes dê conhecimento e reconhecimento das leis que regem esse jogo de disputas entre pessoas com interesses comuns em relação a esses objetos. Logo, o campo é uma categoria de interesse que se diferencia de outros campos, requerendo e transmitindo *habitus* específicos, maneiras de agir, de falar, gostos e rejeições.

¹³⁵ Márcia, professora na zona norte.

educacionais diferenciadas e múltiplas, mais ou menos autônomas, aplicadas em cada país nas diferentes conjunturas históricas.

A dimensão política da questão da feminização do magistério traz em seu bojo características significativas para as práticas pedagógicas das alfabetizadoras, podendo tornar sua atuação, aparentemente ingênua e neutra, um elemento a serviço das propostas políticas governamentais por meio das próprias posturas políticas dessas docentes. Por outro lado, estudos como de Gimeno Sacristán (2000) e Cardoso (2001) indicam que essas mesmas características podem ser analisadas como qualificadoras da atuação docente, uma forma particular de ver, analisar, agir ou reagir frente a situações do cotidiano da escola.

Ao mencionarem as razões de estarem trabalhando na 1ª série, emergiu nas entrevistadas novamente a figura de mãe, de mulher acolhedora e protetora. Outros aspectos para a opção por essa série tornaram-se visíveis, mas como coadjuvantes e inter-relacionados aos primeiros: maior *facilidade* para controlar o comportamento e a euforia das crianças pequenas, assegurando um desejado *respeito* às alfabetizadoras; gratificação financeira, um direito específico para professoras estaduais de 1ª série. A razão dessa escolha da série foi apontada também pela crença de que na fase de alfabetização é possível ver o avanço dos alunos com mais frequência, acompanhando a evolução de sua escrita e leitura. Esta última resposta foi exteriorizada como algo que oferece bastante prazer a quem alfabetiza. Este é um dos motivos para permanecerem na profissão. Ver, ao final de uma fase, seja semestre ou ano letivo, que há alunos conseguindo ler e escrever; mesmo que pareça um processo lento e que essa leitura e escrita ainda passem despercebidas a outros olhares na escola ou na família, dá a sensação de dever cumprido, de conclusão de uma etapa, do alcance de uma vitória.

Penso que o *habitus* perpassa pela (pseudo) escolha do magistério e pelas percepções de inovações dessas profissionais. Sua força é evidenciada ao revelarem que *optaram* pelo magistério por admirarem uma professora marcante em suas vidas, por uma coerção sutil da família, pela necessidade financeira, por não terem outra opção de curso para frequentar no Ensino Médio, por ser um campo de predominância feminina ou por gostarem de crianças.

Tais elementos, somados a escolha da profissão orientada pelo dom, dão a impressão de algo inato, pessoal, subjetivo a cada professora:

Nessa perspectiva poderíamos confirmar que o ingresso no curso de Magistério seria quase inevitável; fazia parte das possibilidades objetivas da família, que foram transformadas em desejo da família, ao incorporar o futuro profissional possível para as filhas, ou seja, a “opção” pelo magistério sendo fortemente influenciada pelas possibilidades concretas existentes (ASSUNÇÃO, 1996, p. 13) [grifos da autora].

Ao utilizar a noção de *habitus*, essa estudiosa não esquece a possibilidade que Bourdieu registra para uma mudança, uma certa flexibilidade e improvisação, pois

a apropriação dessas condições objetivas e de seus significados ocorre de forma dinâmica e com a marca da singularidade de cada um. [...] as professoras atribuíram à “opção” pelo magistério, motivos, valores e sentimentos que nem sempre se mostraram convergentes. [...] As condições subjetivas e imponderáveis em que se baseiam os motivos da “escolha”, podem, num certo sentido, ser lidas como apenas dissimuladoras das condições objetivas. Negligenciá-las, no entanto, pode se transformar numa negação da multiplicidade de fatores que se interligam para que tal “escolha” se concretize (ASSUNÇÃO, 1996, p. 13-14).

Diante dessa afirmação e do aspecto inconsciente do *habitus*, se nos apresenta a força do campo (escola e seu cotidiano) e da socialização docente interferindo ou contribuindo para a prática das alfabetizadoras. Ante os desafios e dificuldades para implementar inovações que as docentes, a escola e o sistema educacional julgam importantes, essas profissionais recorrem às estruturas que sustentam sua prática, ou seja, ao *habitus* adquirido em sua trajetória pessoal e no cotidiano escolar.

O tempo acumulado de profissão mostrou, sob o ponto de vista das alfabetizadoras, que a escola precisa mudar e que elas necessitam repensar sobre isso e sobre sua própria prática. Ao falarem sobre as aprendizagens construídas ao longo do tempo de profissão, essas profissionais ressaltaram pontos divergentes. Um grupo destacou a necessidade de encontrar solitariamente caminhos e respostas para as problemáticas que enfrentavam no cotidiano escolar, enquanto o outro enfatizou a importância do planejamento coletivo entre as professoras, acompanhado da socialização das experiências, avaliando o que e como foi implementado, bem como os resultados e respostas dadas pelos alunos.

5.2 A socialização profissional

Todas as entrevistadas lembraram a relevância de valorizar os conhecimentos prévios e cotidianos dos alunos e buscar o conhecimento indispensável para o trabalho na alfabetização. A esse respeito, assim se pronunciou uma formadora:

Aprendi a compartilhar o conhecimento. Aprendi que a gente só cresce com o outro. Comungar de forma coletiva desses anseios, as dúvidas. Não tem outro caminho a não ser o compartilhar o saber e se estar aberto para aprender, querer aprender, ter um lugar para aprender. Se a gente estiver fechado a gente não aprende. Ter que estar aberto para aprender aquilo que você não sabe. Deixar aquele lugar aberto para que o conhecimento, de fato, possa entrar. Desafiar. Não ter medo de errar. Acho que foi uma das coisas que me faltou em minha vida: esse destruir, abolir, eximir o medo de errar. O conhecimento não pode ser travado. A gente deve usá-lo. Muitas e muitas vezes, eu deixei de falar algumas coisas que eu poderia ter errado, mas com certeza eu teria aprendido muito mais. No banco da universidade eu, muitas vezes, sabia o que o professor estava dizendo, eu poderia comungar com ele, lhe acrescentar, mas o meu medo de errar era tanto que eu preferia calar. E com esse meu calar ele [professor] pensava que eu não sabia de nada¹³⁶.

Para essa formadora, o PROFA contribuiu para esse crescimento profissional e essa visão de conceber o conhecimento. Por essa razão, o tempo de atuação no magistério ganha importância. O tempo de profissão pareceu, ainda, para algumas alfabetizadoras e formadoras, como uma das variáveis para a inovação ou não das práticas pedagógicas:

Porque pra mim foi mais fácil trabalhar com as sílabas para começar com outras coisas. Eu fiquei pouco tempo, eu fiquei dois anos apenas. Agora porque quem está com dez, onze anos trabalhando assim, tem medo da mudança, porque é difícil. Não é tão fácil. Eu tive sorte porque só foram dois anos e eu já consegui descobrir outros caminhos. Fui estudando, fui tendo confiança e soube sair. Pode ser aquele fogo de achar que é legal para começar a trabalhar. Aí [a pessoa] tenta jogar dentro da sala de aula do jeito que aprendeu. Depois fica com medo quando não vê o resultado logo. Então, é difícil para quem está um tempão nessa área trabalhando dessa forma [empirista], aceitar essa outra. Dá medo... Eu passei por isso¹³⁷.

Talvez o tempo de experiência não se constitua como o elemento único e determinante para a inovação das práticas pedagógicas, como defendem Pacheco e Flores (1999). Porém, certamente, o cotidiano escolar nesse período ajuda a formar ou re-formar a percepção que a docente alfabetizadora tem da sua profissão, da alfabetização e da prática de alfabetizar, tema que abordo no próximo item.

5.2.1 Percepções sobre formação continuada e contínua

Os dados coligidos nos questionários mostraram que os principais programas de formação continuada promovidos pelo governo do Estado de Rondônia eram conhecidos

¹³⁶ Formadora Áurea.

¹³⁷ Márcia, professora da zona norte.

pela maioria das alfabetizadoras¹³⁸, demonstrando que grande parte das professoras teve experiências com essa modalidade de formação anterior ou concomitantemente ao PROFA, como o GESTAR, por exemplo, programa implantado e iniciado no mesmo ano que o PROFA. Ao serem solicitadas a atribuir valorização a esses programas, o PROFA obteve maior pontuação, seguido do GESTAR, dos PCNs e da TV Escola. Ainda que, como já afirmado anteriormente, o PROFA e o GESTAR sejam de linhas teórico-metodológicas divergentes, ficaram com pontuações aproximadas¹³⁹.

Creio que isso está associado às concepções e conceitos que as alfabetizadoras possuem sobre formação continuada. Cabe esclarecer que, ao responderem ao questionário, quase dez professoras ficaram indecisas sobre o que registrar. Uma chegou a afirmar que jamais ouvira as expressões formação contínua e formação continuada, e outra não soube o que responder. As respostas das demais foram: continuação de um curso (de qualquer natureza e não apenas de formação inicial), aprofundamento de determinado assunto, formação a partir da realidade docente, acompanhamento do trabalho docente por parte de técnicos, busca de discussões sobre novos conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas, atualização constante.

É possível verificar que algumas dessas concepções não coincidem com o que dizem os documentos oficiais dos governos e a teoria disponível sobre o tema. O Referenciais para Formação de Professores (1999, p. 19) define formação continuada como aquela voltada para professores já no exercício da profissão, realizada com “programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presencias ou a distância)”.

Diante disso, o que se pode apreender das concepções das alfabetizadoras da amostra é que os programas oficiais têm a participação delas e até algumas adesões às suas propostas pedagógicas, mas cai no vazio a discussão do porquê da formação continuada e em que ela consiste. Parece-me que reside aí uma lacuna entre o conceito dos órgãos governamentais, as concepções das alfabetizadoras e suas expectativas em relação a essa formação.

¹³⁸ Todas conheciam os PCNs em Ação, 18 conheciam o GESTAR e 14, os cursos de formação da TV Escola. O PROGESTÃO, destinado à equipe técnico-pedagógica e secretaria escolar, foi o menos conhecido, assinalado por 4 das professoras. Dos PCNs participaram 18 professoras, do GESTAR, 16 e da TV Escola, 11.

¹³⁹ A maior valorização do PROFA também pode estar relacionada com o que considero um viés da amostra, ou seja, dispuseram-se a participar desta pesquisa aquelas que se identificavam com esse programa.

A identificação dessa formação continuada como acompanhamento do trabalho docente por parte de técnicos aparenta ser o que acontece com os programas que, na visão das professoras, são criados para monitorar e *fiscalizar* o que elas fazem em sala de aula. No caso do PROFA, as formadoras não conseguiram nem acompanhar, nem monitorar ou fiscalizar as práticas desenvolvidas com os alunos.

A formação continuada como continuação de um curso foi a concepção expressa por oito alfabetizadoras, para as quais apenas os programas de longa duração podem ser assim reconhecidos. PROFA e GESTAR são caracterizados, dentre outros aspectos, por terem encontros durante mais de um ano e apresentarem propostas didáticas: o PROFA em relação à Língua Portuguesa e o GESTAR, a Matemática e Língua Portuguesa. A diferença mais visível é que o GESTAR apresenta atividades prontas para serem reproduzidas, fotocopiadas e aplicadas aos alunos, enquanto o PROFA propõe planejar e discutir atividades que as alfabetizadoras adaptam à realidade da escola e da turma com as quais trabalham. O planejamento dessas atividades é elaborado pelas próprias cursistas.

Em relação às respostas das formadoras, o discurso oficial estava mais presente, e suas concepções sobre formação continuada coadunavam-se às dos documentos de orientação da SEF/MEC. Um dos registros de resposta de formadora merece atenção nesse sentido: “[...] seria para dar subsídios teóricos e práticos para a prática pedagógica dentro de uma reflexão e uma perspectiva de mudanças articuladas com decisões em busca da competência, do compromisso de se estar lutando por algo melhor”¹⁴⁰.

Esse tipo de posição aparece como resultado das discussões dos encontros de formação para formadoras do PROFA. Lembro aqui que a maioria das coordenadoras de grupos de estudo desse programa já o haviam sido de outros promovidos anteriormente e, portanto, pressuponho que teriam feito leituras mais profundas dos documentos orientadores da formação de professores divulgados pela SEDUC/RO e pela SEF/MEC. Essas formadoras também tinham tido contato com algumas elaboradoras desse e de outros programas e projetos de formação continuada em encontros pontuais, embora escassos, durante a realização deles. Isso era importante para que as formadoras incorporassem os princípios norteadores do PROFA e acreditassem na proposta de inovação da prática pedagógica docente por meio dessa formação.

¹⁴⁰ Formadora Áurea.

5.3 Contribuições do PROFA

No que tange às contribuições do PROFA, foi unânime a resposta positiva das alfabetizadoras: de alguma forma, ele ajudou no trabalho cotidiano com sua turma. Como pontos importantes do programa, foram enfatizados: o entendimento do processo de aprendizagem e de construção da leitura e da escrita dos alfabetizandos, a necessidade de perceber e intervir nas dificuldades discentes, o trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem e intervenção. Este último, muito embora fosse percebido como uma dimensão positiva para a atuação docente, foi também apontado como aquele com maior dificuldade de implementação. Duas alfabetizadoras também apontaram que melhoraram como pessoa, aprendendo a valorizar-se como ser humano em *constante aprendizagem*.

A sondagem de leitura e escrita, que consiste em uma entrevista com o alfabetizando, foi o aspecto para o qual atribuíram maior facilidade de incorporação na prática. Aos alunos com escrita não alfabética era solicitado escrever uma lista com palavras da mesma classe semântica¹⁴¹. Para aqueles alunos que apresentavam a hipótese alfabética não ortográfica, a recomendação do PROFA é que a sondagem fosse com a produção de um texto. Com ele, a alfabetizadora analisa aspectos como coerência, coesão, uso de marcadores textuais, entre outros. A sondagem de leitura é feita tentando saber o que o aluno já lê e as estratégias de leitura que podem ser melhor utilizadas com ele para incentivá-lo nessa prática.

Todas as alfabetizadoras entrevistadas comentaram que a sondagem era feita pelo menos uma vez ao ano, de acordo com o número de alunos por turma. Algumas a faziam diariamente com um certo número desses alunos, outras preferiam fazê-la mensalmente. Nesse trabalho, a maioria conseguiu registrar as respostas dos alfabetizandos, como esclarece uma delas:

Quando eu começo o trabalho na 1ª série, primeiramente eu faço minha sondagem [...]. De um por um fazem a leitura individual. Tenho um caderno em que eu anoto quem lê, quem lê palavras, quem lê textos [...]. Eu recebi mais ou menos 10 alunos nesse nível: criança que estava lendo texto, criança que estava lendo frase, criança que não lia, criança que nunca foi na escola¹⁴².

¹⁴¹ Palavras que num conjunto, ou seja, numa lista, façam certo sentido, como lista de frutas, de materiais escolares, de compras no supermercado.

¹⁴² Beatriz, professora da zona oeste.

Algumas alfabetizadoras, em momentos específicos da nossa conversa, demonstraram ter interpretações dúbias, equivocadas ou distorcidas das hipóteses de escrita. Isso, acrescido à falta de um acompanhamento pedagógico em alfabetização e de momentos em grupos de discussão das práticas pedagógicas, pode ter ocasionado dificuldades para uma outra estratégia do PROFA: as intervenções para que os alfabetizandos avançassem em suas hipóteses de escrita, na produção e leitura de textos de diferentes tipos e gêneros.

Das questões colocadas pelo PROFA, o agrupamento apareceu como o ponto mais discutido pelas cursistas nos grupos de estudo como intervenções para avanço. Essas intervenções constituíam-se de algumas perguntas a serem pensadas e dirigidas aos alfabetizandos conforme suas dificuldades quando da realização de atividades. Nas entrevistas e em alguns questionários, no entanto, o agrupamento foi o aspecto em que as dificuldades das alfabetizadoras ficaram mais evidentes:

Nunca consegui trabalhar a dupla. Para mim, sempre uma criança ficava copiando da outra e não tinha desenvolvimento. Ficava só naquilo. Para ela, ela só conseguia fazer uma coisa se ela tivesse lá do lado da outra criança. Eu senti muita dificuldade com isso também. Nunca consegui fazer as parcerias¹⁴³.

Como essa professora, outras também não acreditavam ser possível agrupar os alunos. O PROFA indica o agrupamento como um dos itens que precisa integrar o planejamento das aulas. As duplas ou trios não poderiam ser agrupados aleatoriamente. Seria necessário saber o que cada aluno já sabe, qual sua hipótese de escrita, o que precisa aprender para avançar para outra hipótese. Assim, os alunos com hipóteses de escrita aproximadas seriam agrupados entre si e, a cada atividade, seriam priorizados alguns para a professora acompanhar especificamente, propondo-lhes questões que os fizessem pensar sobre a escrita e a leitura. A dificuldade para concretizar esses passos frustrou muitas alfabetizadoras. A maioria das que compunham a amostra dos questionários indicou que ingressou no PROFA em busca de respostas ou atividades prontas, como apresentavam outros programas de formação continuada. Outro motivo foi a determinação por parte da equipe pedagógica: apenas duas das 21 respondentes mencionaram não terem se sentido obrigadas pela supervisora ou coordenadora pedagógica a cursá-lo. Uma porque acreditava que esse certificado enriqueceria seu currículo (o que não deixa de ser uma obrigação), e outra, por pensar que o programa poderia contribuir na sua prática pedagógica.

¹⁴³ Joelma, professora da zona sul.

O fato de se sentirem obrigadas ou pressionadas ocasionou críticas severas às supervisoras, formadoras e diretoras de escola, como falta de apoio para a formação docente e acompanhamento mais específico ao seu trabalho. No entanto, ao serem interrogadas sobre os motivos de permanecerem trabalhando na mesma escola há alguns anos¹⁴⁴, mesmo com as dificuldades apontadas, as manifestações emergiram no sentido de questões pessoais, como gostarem do ambiente, da equipe de trabalho, da proposta pedagógica e por ser a escola próxima de suas residências.

Ao relacionar, porém, essa questão com o local mais adequado para a formação continuada e contínua, foi possível verificar que apenas uma delas acreditava ser a escola o lugar mais adequado. Para outras, o local de realização estava em segundo plano. O que importava era a formadora, que a atrairia se seu trabalho fosse pertinente ao que buscava e/ou precisava.

Esses dados parecem ir de encontro às conclusões dos estudiosos do tema¹⁴⁵, que reconhecem a escola como o *locus* primordial da formação continuada e contínua, pelo fato de ser um ambiente conhecido pela professora e o local onde os conflitos da prática pedagógica se materializam. Para esses autores, parte importante do ser docente, do aprender a ser professor, é desenvolvida na escola e no cotidiano escolar. Nesse espaço, por conseguinte, deveriam ser discutidas as dificuldades docentes, as lacunas teórico-metodológicas, as necessidades de aprimoramento, as alternativas de ação e todas as situações que exigissem análise e mudanças. A escola seria, assim, a primeira referência e o resultado a alcançar na formação, juntamente com as expectativas docentes, pois, como lembra Barbosa (2002, p. 7): “Na experiência dos professores, o dia-a-dia na escola é um *locus* de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, estrutura o aprendido, faz descobertas e é nesse *locus* que vai aprimorando sua formação”. A instituição escolar, com todos e tudo que ela envolve, é o campo privilegiado para que seja aprofundada a teoria, repensadas as práticas pedagógicas e transformadas as condições em que esta ocorre.

¹⁴⁴ Em Rondônia, os concursos públicos para a rede estadual de ensino não especificam as vagas por escola e sim por municípios e distritos, pertencentes por sua vez aos municípios maiores. Ao serem convocados para tomar posse, os aprovados podem escolher as escolas que dispõem de vagas, seja em seu bairro de residência ou não. Além disso, a partir de 2003, sob o mandato do atual governador, foram estabelecidos determinados períodos do ano para a troca de lotação de professores interessados, conforme as necessidades e vagas nas funções dos estabelecimentos estaduais de ensino. Dos 21 questionários e das 5 alfabetizadoras entrevistadas, apenas uma não atuava na mesma escola em que trabalhou quando cursou o PROFA.

¹⁴⁵ Além daqueles já citados no capítulo de revisão de literatura, destaque: Araújo, E.; Camargo; Tavares (2002), Barbosa (2002), Barreto (1993), Bernardo (2002), Mello, J.; Silva, V. (2002), Pezzato; Araújo, J.; Fiorotto (2002).

Essa concepção supera aquela de que tanto a formação continuada como a contínua têm como principal pressuposto a superação das lacunas deixadas pela formação inicial, cuja importância há que ser também considerada, porém não valorizada de maneira exclusivista ao serem planejados programas e projetos de formação de professores. A formação inicial precisa (e em alguns casos consegue) nutrir o estudante da produção do conhecimento pedagógico. As teorias discutidas na Academia requerem, por outro lado, que a prática lhe seja confrontada, a fim de que os conhecimentos teóricos sejam mobilizados para pensá-la, repensá-la e problematizá-la.

Ao deslocar a formação continuada para a instituição escolar, torna-se a prática pedagógica fonte de conhecimento. Nem maior nem menor que a teoria, e sim complementar a ela na formação docente. Os conflitos emergentes ou latentes no cotidiano escolar muitas vezes só podem ser observados nesse local de trabalho, nesse ambiente de aprendizagem no qual tanto o saber docente quanto suas concepções e percepções estão presentes como defendem Araújo, E., Camargo e Tavares (2002, p. 6):

Consideramos a escola como espaço privilegiado de formação do professor porque é nesse espaço (seu espaço de exercício da profissão) que surgem as reais necessidades de desenvolvimento desse profissional. Assumir que há necessidades de desenvolvimento profissional só detectadas e passíveis de encaminhamento na escola implica em considerá-la como instituição responsável pela formação dos seus profissionais (e, por extensão, de todos os sujeitos que nela interagem). A formação na escola permite que seus diferentes atores intercambiem, como pessoas e participantes de grupos profissionais e ideológicos, suas histórias, suas culturas, suas necessidades, desejos, intenções e crenças.

Não pretendo aqui postular esse espaço educativo como único adequado à formação continuada. Pesquisas e discussões em eventos científicos¹⁴⁶ têm mostrado a importância da universidade na organização da formação continuada e contínua, haja vista ser um dos pilares dessa instituição a produção do conhecimento e o questionamento do saber acumulado pela humanidade. Alio-me a essa concepção, concordando que, na elaboração de projetos e programas oficiais de formação de professores, à universidade caberia participação relevante, não para transmitir conteúdos acadêmicos desvinculados dos problemas do cotidiano escolar, mas tendo esses conteúdos por referência, visando o avanço da produção científica e o levantamento de soluções possíveis¹⁴⁷.

¹⁴⁶ Dentre os quais cito o estudo de Balem (2002) e as discussões na ANPED, na ANFOPE e no ENDIPE.

¹⁴⁷ No caso do PROFA em Rondônia, segundo relato da coordenadora estadual, a UNIR, na pessoa do coordenador do Curso de Pedagogia, foi convidada para a discussão no ano da sua implantação (2001), mas

5.3.1 Elementos que contribuíram nas inovações pedagógicas ou as dificultaram

Com os dados obtidos por meio dos questionários, das entrevistas e das observações em campo, penso que foi possível levantar alguns elementos que podem clarificar a compreensão acerca das percepções das docentes alfabetizadoras sobre inovações pedagógicas com a participação no PROFA.

Dividirei esta dimensão da análise em três itens, na tentativa de tornar mais claros esses elementos, quais sejam:

- a) *elementos de ordem pedagógica*: atuação da formadora no grupo de estudo; acompanhamento pedagógico docente; análise da prática pedagógica e da proposta metodológica da formação continuada (PROFA) por parte da alfabetizadora e da formadora;
- b) *elementos de ordem político-administrativa*: contribuição da direção; exigências exteriores do MEC, da SEDUC, da direção, supervisão ou coordenação pedagógica; condições de trabalho; organização da professora e da equipe técnica para promover formação continuada e contínua no horário do planejamento; condições socioeconômicas dos alunos e das professoras;
- c) *elementos advindos dos processos de socialização*: relacionamento com as famílias dos alunos; questões sócio-afetivas (amor, dedicação, medo, insegurança); compromisso social e político com a educação e a população; busca pelo conhecimento e novidades que se acrescentem à sua prática; razões para identificação e receptividade à participação na formação continuada.

Nesse último grupo de elementos mostrarei a presença do *habitus* como o principal determinante no momento em que as alfabetizadoras repensam a prática pedagógica.

4.3.1.1 *Elementos de ordem pedagógica*

Aqui a atuação da formadora apareceu como o principal aspecto, aliado ao acompanhamento docente, já que em grande parte dos casos as formadoras dos grupos de

recusou-se a participar porque, naquele momento, o programa não tinha interesse para a instituição. A SEDUC/RO implantou esse e outros programas de formação continuada sem acompanhamento e contribuição direta da universidade, tornando mais distantes as concepções e ações inerentes a ambas e deixando nítidas suas divergências em relação à formação de professores.

estudo eram as supervisoras e coordenadoras pedagógicas das escolas em que as alfabetizadoras-cursistas trabalhavam.

Nos questionários, a atuação da formadora foi avaliada pelas professoras com predomínio de respostas que consideravam as seguintes características: segurança nos temas trabalhados, postura de compromisso com o grupo e com a educação, além da contribuição com o grupo no esclarecimento de questões e no acréscimo de novas informações àquelas já conhecidas pelas cursistas. Três professoras caracterizaram a atuação das formadoras de seus grupos como ruim, por apresentarem dificuldades ao trabalhar os conteúdos dos encontros, não conseguindo sanar dúvidas.

A metodologia do PROFA está fundamentada na problematização de questões tidas como certezas na prática docente. Nessa direção, nos encontros de estudo deveriam ser privilegiadas a análise e a síntese de situações experienciadas em sala de aula pelas alfabetizadoras, intermediadas por estudo de textos produzidos por teóricos que pesquisam o uso da língua materna e pela discussão de programas de vídeo com aulas gravadas em turmas de escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais. O debate dessas questões se fazia para que a alfabetizadora pudesse observar sua prática mediante outras possibilidades. Esse procedimento não dispensava o acompanhamento pedagógico no cotidiano escolar. Pelo contrário, requiritava uma coordenação pedagógica que ajudasse a docente em seu planejamento, na execução e na avaliação das atividades.

Segundo alguns depoimentos das alfabetizadoras, o modo de a formadora indagar sobre as questões e as certezas das professoras, e a participação delas como coordenadoras pedagógicas assumindo a função de formadoras teria sido um suporte e um aporte de fundamental importância:

Ela cumpria tudo direitinho. Às vezes quando a gente tinha dúvidas sobre outras coisas passadas, que a gente não tinha conseguido compreender direitinho, a gente anotava e ia com ela. Ela ajudava. Estava disposta a ajudar. Eu gostei. Às vezes ela deixava de esclarecer. A gente tinha uma visão diferente e ela dizia que era outra coisa. Nada que desse um nó na cabeça da gente. É que tem coisas que a gente já acredita tanto que não consegue enxergar que pode ser de outro jeito¹⁴⁸.

¹⁴⁸ Rebeca, professora da zona leste.

A estratégia de convidar, atrair e manter as cursistas nos grupos foi citada como exemplo de diferenciação na postura das formadoras¹⁴⁹, bem como o fato de a alfabetizadora perceber se elas acreditavam na proposta pedagógica do PROFA como contributo à prática docente. Isso era sentido pelas cursistas, que ficavam mais à vontade para ir levantando cada vez mais incertezas, saindo da segurança advinda dos anos de repetição das mesmas atividades para se arriscarem, algumas vezes, no que estavam a conhecer no programa.

Neste contexto, a resignificação do papel da supervisora ou coordenadora pedagógica adquire maior relevância. Superar as tarefas e as exigências de cumprimento de planos e diários de classe como simples fiscalização da professora e assumir-se como uma das responsáveis pela formação docente no serviço faria parte desse processo. Isso foi percebido e vivenciado por algumas das alfabetizadoras que participaram da criação de tempos e espaços para socializar seus conhecimentos e discutir sua prática mediadas por alguém que lhes oferecia fundamentação teórica e algumas perguntas para que pudessem reestruturar sua forma de pensar.

A diferença de atuação da supervisão ou coordenação pedagógica na promoção de inovações pedagógicas na prática de alfabetizar foi algo que pressupôs um redirecionamento das suas concepções, como se vê nas falas das formadoras abaixo:

Eu acho que a gente pode influenciar muito os professores motivando. Por exemplo, [uma professora] faz um trabalho legal, um trabalho muito bom. Mas ela poderia fazer um trabalho melhor ainda se ela tivesse um estímulo maior, se eu como supervisora incentivasse mais a construção, levasse mais novidades como sugestões para ela desenvolver a criança. Descobriria algo e diria: “Olha isso aqui. Vê o que você acha!”¹⁵⁰.

Eu sempre me dediquei na questão do planejamento das pautas. Na escola deixei de estar olhando o diário dos professores, porque eu achava desinteressante aquilo, e fiquei fazendo a parte de formação continuada, que era o que me cabia e o que eu dava conta de estar discutindo¹⁵¹.

A superação do papel de *super-visão* para além do fiscalizar e cercear as ações docentes é o que faz de uma pessoa titular desse cargo uma *coordenadora pedagógica*, como constata Orsolon (2005, p. 20):

¹⁴⁹ No início, algumas foram conversando com as professoras, gradativamente, sobre o lançamento do programa em seu local de trabalho e o período de inscrição. Outras realizaram reuniões formais ou informais para mostrar o material e o vídeo de abertura do curso. E outras, ainda, fizeram algumas discussões de temas que seriam posteriormente analisados nos encontros.

¹⁵⁰ Formadora Silvana.

¹⁵¹ Formadora Cristina.

O coordenador pode ser um dos agentes de mudanças das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática.

Para essa autora, tal processo dá-se de maneira interna/subjetiva na pessoa do professor e de maneira externa/objetiva pelo papel da coordenação pedagógica via formação. Contudo, desempenhar o papel de formadora de docentes exige estudo, disciplina para a leitura e a escrita de textos, análise das produções das professoras e, no caso das formadoras das escolas estaduais de Porto Velho, ainda é necessário conciliar esse caráter com atividades de supervisora ou coordenadora pedagógica.

As dificuldades e a falta de disponibilidade de algumas formadoras para esse processo de buscar formação para melhor desempenhar a atividade a que se propôs ocasionou desistências de um pequeno número delas no início e ao longo do programa. O relato a seguir é elucidativo:

[...] algumas formadoras pensam, acreditam que sabem além do que se propõem ensinar. Propõem ensinar não, discutir. Mas aí elas acabam descobrindo que não sabem. É bacana a gente descobrir que não sabe as coisas, porque a gente tem que estar discutindo, tem que estar ampliando, tem que estar estudando. Elas descobrem que não sabem e se angustiam porque elas vão ter que estar, também, otimizando o tempo delas, tanto enquanto formadoras quanto alguém que está no processo de formação também. Como é que eu vou dizer para alguém “Faz isso!” se eu não sei os caminhos? Eu vou ter que estar estudando. Esse processo de estar estudando não é muito agradável para quem não tem compromisso. Penso que uma das maiores dificuldades é elas estarem entendendo isso. Elas acreditavam que o fato do programa ter pautas já prontas não estaria possibilitando discussões que elas precisariam estar ampliando. Mas foi justamente o contrário. Elas viram as pautas prontas, se encantaram e depois foram perceber que elas não sabiam das coisas. Elas tiveram que estar fazendo outras leituras. Isso não cabe no tempo delas. Elas não acreditam que precisam estar ainda em formação. Uma coisa bastante perigosa é a pessoa pensar dessa forma¹⁵².

Por outro lado, houve formadoras que permaneceram atuando sem se dispor a preparar-se para tanto. Assim, ao perceberem na formadora lacunas que prejudicavam as discussões, os encaminhamentos e esclarecimentos, muitas cursistas evadiram-se ou migraram para outros grupos, já que continuar no mesmo grupo de estudo não se constituía

¹⁵² Formadora Cristina.

uma obrigatoriedade expressa nos documentos do PROFA¹⁵³. Quem concluiu o programa explicitou dificuldades:

Para mim, para me ajudar acho que ele [PROFA] precisa ser bem trabalhado, bem mais trabalhado do que ele foi por parte da formadora, com certeza. Ele é muito rico. Por isso que eu estou te falando que é por parte da formadora, porque ela tinha que ter feito do trabalho um bom trabalho, um excelente trabalho¹⁵⁴.

Os conteúdos que não foram bem analisados e aprofundados contribuem para o *ecletismo* da prática pedagógica: a alfabetizadora junta um pouco do que já fazia com outro pouco que a formação continuada lhe traz. É nessa fase que a intervenção de uma coordenação pedagógica torna-se decisiva para a prática docente. Nas escolas onde formadora e coordenadora pedagógica coadunaram-se com a proposta de alfabetização com textos, com a concepção construtivista, essas intervenções contribuíram para a formação da alfabetizadora, conforme relata uma delas:

O que eu tenho a dizer é que pra mim valeu a pena. Se tiver novamente eu faço outra vez porque eu aprendi muito, muito mesmo principalmente com a formadora. Porque foi o primeiro trabalho da supervisora que estava iniciando na escola. Se não tivesse sido ótimo eu não teria feito. Com certeza eu teria desistido. O incentivo dela, principalmente comigo, foi muito grande. Ela me incentivou bastante, principalmente nos momentos das minhas dúvidas. Quando eu ficava naquelas dúvidas terríveis ela estava sempre me incentivando. Eu sempre falo para todo mundo que eu devo muito a ela. O que faço hoje, o que sou hoje como profissional eu devo muito, muito a ela¹⁵⁵.

O suporte a ser oferecido às professoras pela coordenação pedagógica não é entendido aqui por estar a coordenadora num patamar mais alto na hierarquia escolar ou por ter mais conhecimentos teórico-metodológicos que as docentes. Penso que seja inerente à função de coordenação pedagógica o papel de formadora como mediadora na construção e reconstrução dos conhecimentos docentes, articuladora da relação entre professoras e suas práticas. Ao desenvolver as capacidades de observar a realidade escolar e ler o cotidiano escolar, a coordenação pedagógica, de acordo com Orsolon (2005, p. 22), pode planejar situações e propiciar algumas condições para a alfabetizadora analisar as “dimensões de sua ação, para que [...] perceba os relevos atribuídos a cada uma delas e a postura daí decorrente”. O espaço/tempo para essas discussões constituir-se-ia de uma

¹⁵³ A recomendação é que as professoras participassem dos encontros que eram realizados na escola de sua atuação. Nos casos, porém, de incompatibilidade de horário ou inexistência de grupos assim formados, a alfabetizadora poderia participar em outras escolas.

¹⁵⁴ Joelma, professora da zona sul.

¹⁵⁵ Júlia, professora da zona norte.

formação contínua planejada conforme as necessidades docentes, tendo a coordenadora pedagógica como formadora.

Desde o início da implantação do PROFA não havia a exigência da SEDUC/RO de a formadora do grupo estar na supervisão ou coordenação pedagógica da escola, uma professora poderia assumir essa função. Entretanto, isso, por um lado, sobrecarregaria a professora que continuasse com a docência em sala de aula; por outro, houve resistências por parte de professoras, como é possível observar no relato de uma alfabetizadora que participou de um grupo em que a formadora atuava como professora:

Ela trabalhava com a 4ª série. Algumas professoras falaram: “Porque ela, se ela é igual a gente?”. É, mas eu sou professora e se ela pedisse para eu ministrar o PROFA eu não iria. Naquele momento eu não iria. E [essa professora] é uma pessoa que sempre gostou de falar. Para administrar o PROFA não é que você saiba mais ou que você saiba menos. Por exemplo, às vezes a gente fazia uma atividade achando que estava correto e quando a gente ia discutir acrescentava alguma coisa ou tirava alguma coisa. Ela é que tirava nossas dúvidas. Ela ministrou muito bem. Tinha gente que questionava sim, que ela era igual a gente. Era igual a gente, mas ela se propôs a estudar mais para passar para a gente. Porque ela sabe que a gente é professor¹⁵⁶.

Acredito que o fato de algumas formadoras terem experiência em sala de aula com turma de alfabetização auxiliou e deu suporte em seu papel frente ao grupo de estudo, pois os problemas que surgiram em sua prática quando alfabetizava podem ter se repetido na atuação de outras alfabetizadoras. Ter experiência em alfabetização pode, então, ser um diferencial na coordenação do grupo, principalmente no que se refere à reelaboração de pautas, no levantamento de questionamentos para debates e nas intervenções pertinentes no grupo de formação e no cotidiano das alfabetizadoras.

Nos casos em que a coordenadora pedagógica não cursou o PROFA, não assumiu o papel de formadora ou, como formadora, possuía deficiências conceituais, metodológicas e de intervenção, as alfabetizadoras ficaram entre as críticas à sua prática anterior de alfabetizar e as dúvidas em relação à proposta construtivista:

Se elas [professoras] tiverem uma supervisora com a mesma linha de trabalho que elas acreditam, será uma força. O trabalho, talvez, fique muito melhor. Às vezes [a supervisora] influencia, mas não decide exatamente. A professora já tem a cabeça feita para aquilo. A professora faz a produção [de texto], avalia, mas vai fazer naquela linha, adequando às vezes ao que a supervisora quer. Dizem que não existe atividade construtivista, não existe professor construtivista, mas eu

¹⁵⁶ Beatriz, professora da zona oeste.

poderia pegar uma atividade que é tida como tradicional e transformá-la numa atividade construtivista. Existe uma postura de professor¹⁵⁷.

O ecletismo, ou *salada metodológica*, proveniente desse tipo de concepção foi manifestado em todos os questionários e entrevistas. Isto foi observado tanto no caso em que as alfabetizadoras confundiam os textos e propostas de atividades didáticas do PROFA e do GESTAR quanto nos momentos em que se referiam às bases teórico-metodológicas, à concepção de alfabetização e avaliação, aos princípios do trabalho em grupo, da sondagem, dos conhecimentos prévios, da análise de produções dos alunos e aos objetivos da leitura e da escrita com uso social.

Os equívocos de interpretação entre a teoria empirista e a construtivista de alfabetização permearam todos os demais aspectos. A primeira trata o conteúdo escolar de maneira estranha à realidade social dos alfabetizados, seguindo um modelo de transmissão unívoca de conhecimentos, sem intercâmbio entre professoras e alunos e usando uma metodologia de repasse parcial e gradativo de informações, de substituição das respostas erradas por aquelas consideradas certas por livros e professores, buscando fixar informações e não analisá-las. É o que Paulo Freire (1990) chamou de “educação bancária”, que tem como principal material didático a cartilha. A concepção subjacente a essa teoria é a de que o aluno está sempre com déficit de aprendizagem, sempre alguém do que exige a escola.

Já a teoria construtivista, que tem na psicogênese de Piaget seu suporte mais expressivo, leva em consideração o modo como o ser humano aprende, como processa cada informação. A didática da alfabetização, preconizada por Emilia Ferreiro, parte dos conhecimentos já construídos pelo aluno com a finalidade de reconstruir e acrescentar outros que estão intimamente ligados ao uso social real do cotidiano das pessoas. O conhecimento é concebido como acumulado historicamente pela humanidade e, portanto, não é suscetível de discussão parcial, apenas sob um ângulo, por isso deve-se partir do que é familiar ao aluno para ampliar gradativamente esse conhecimento.

Segundo os relatos das alfabetizadoras, essas duas teorias poderiam ser conciliáveis, trazendo à tona alguns estrangulamentos que podem ter ocorrido na sua formação inicial e que não foram superados na formação continuada em tela neste estudo,

¹⁵⁷ Formadora Silvana.

como pode ser notado em um relato sobre a metodologia utilizada para alfabetizar numa escola¹⁵⁸:

[...] não existe um método específico de dizer assim: “Vamos trabalhar esse método aqui!”. Acho que o método bom é aquele que a criança aprende. Lógico que nós estamos no século 21. Nós não vamos voltar para o ba, be, bi, bo, bu. Lógico que a gente não vai ficar enchendo o quadro. Por exemplo, eu pesquisei na minha cartilha. Eu tenho cartilha, eu tenho livros, eu tenho apostilas¹⁵⁹.

A produção de textos é realizada por essa e pela maioria das alfabetizadoras dando o texto ao aluno para serem destacadas e recortadas suas sílabas; ou, no caso dos alunos que já lêem e escrevem convencionalmente, quando há uma data comemorativa, como dia das mães, dos pais para darem sua opinião sobre um texto lido. A diversidade de gêneros e tipos de textos a serem disponibilizados aos alunos para os diferentes objetivos sociais da leitura não apareceram na coleta de dados.

Para ilustrar como trabalha a produção escrita, uma das professoras afirmou:

Não adianta eu chegar e falar assim: “Vamos fazer a revisão de um texto” se a criança não sabe nem ler e escrever. Ela não sabe o que tem ali. Por exemplo, “Vamos fazer a história de Chapeuzinho Vermelho!”. Você conta a história de Chapeuzinho Vermelho, a criança tem mais ou menos a história na cabeça, faz a história no desenho, tenta produzir a história na escrita. Primeiro produz no desenho e depois na escrita. Depois faz a revisão daquilo que ela fez. Se ela não sabe escrever e ler como é que ela vai conseguir desenvolver aquele desenho?¹⁶⁰

Nessa fala e na anterior há dois aspectos que constituíram pauta para os encontros do PROFA: a revisão de textos e o processo de leitura como complementar, mas diferente do processo de escrita. A revisão de textos é a estratégia de analisar o texto produzido pelo próprio aluno ou por outro autor, discutindo o que o tornou ou poderia torná-lo mais adequado a um gênero de texto, a um público e ao portador (revista, jornal, livro etc.) onde ele está ou será incluído. No que tange aos processos de ler e escrever, eles estão relacionados ao uso da língua, porém requerem atividades diferenciadas para serem desenvolvidos.

Essas e outras diferenças entre a proposta do PROFA e a interpretação que as alfabetizadoras fizeram dela e como a implementaram marcam uma certa distância entre os

¹⁵⁸ Nas escolas observadas há uma grande dificuldade para trabalhar a alfabetização pelos princípios construtivistas, embora eles estejam expressos em seus Projetos Político-Pedagógicos, nas falas da equipe técnico-pedagógica e na de algumas professoras. Isso atesta que nem sempre as falas coadunam-se com as percepções que fazem parte do *habitus* das alfabetizadoras.

¹⁵⁹ Beatriz, professora da zona oeste.

¹⁶⁰ Joelma, professora da zona sul.

programas de formação continuada e a prática pedagógica. Quando havia ausência ou deficiência no acompanhamento pedagógico às docentes alfabetizadoras, elas recorriam aos referenciais que são mais fortes em sua formação, ou a modelos de seus professores passados ou de colegas na atualidade. Por esse motivo, penso que o cotidiano escolar também contribui para a formação docente, uma vez que, à medida que o tempo vai passando, a alfabetizadora pode ir esquecendo as discussões teóricas e passar a reproduzir práticas observadas com outros professores, recorrendo às raízes do que acredita ser uma *boa prática*. Situar-se-ia então neste contexto a relevância da formação contínua para revitalizar a reflexão sobre a prática pedagógica à luz da teoria e das pesquisas construídas até recentemente.

Instituir e garantir um espaço na jornada de trabalho da professora alfabetizadora para a integração e o intercâmbio de experiências, mediados pelo estudo da teoria, foi outro elemento indicado na coleta de dados como favorecedor da introdução de inovações nas práticas pedagógicas. Segundo as alfabetizadoras, um tempo planejado para socializar conhecimentos, práticas, dificuldades e conquistas lhes permitiria ver se outras colegas tinham encontrado um meio para superar um problema ou possibilitaria repensar coletivamente algo que fosse comum a elas.

As críticas à direção das escolas e à SEDUC/RO foram exteriorizadas então por essas alfabetizadoras e pelas formadoras, considerando que cabe a essas duas instâncias a garantia desse espaço de discussão. Passo então à análise desse e de outros elementos de ordem político-administrativa que, de acordo com as depoentes, interferiram nas inovações pedagógicas.

4.3.1.2 Elementos de ordem político-administrativa

Apenas quatro alfabetizadoras que preencheram o questionário afirmaram não ter recebido apoio da direção escolar para participar do PROFA. Os dados indicados pelas entrevistadas, contudo, mostraram uma outra dimensão dessa afirmação.

Apesar de as direções escolares aceitarem o funcionamento do grupo de estudo na escola que administravam ou, no caso das escolas que não sediaram grupos, autorizarem a cursista a freqüentar os encontros em outra instituição escolar no seu horário de planejamento, as depoentes indicaram que a maioria das alfabetizadoras continuou

recebendo a exigência de um índice mínimo de aprovação e não foi garantido às formadoras o tempo necessário para estudar e se preparar para os encontros. Embora uma portaria da SEDUC/RO garantisse 20 horas para a formadora elaborar pautas, analisar as produções e os relatos das cursistas, visitar as turmas e tudo o mais que fosse preciso para o acompanhamento da formação continuada, a quase totalidade das formadoras preparava-se em horário adicional, além de sua jornada diária de trabalho¹⁶¹.

O incentivo dado pela maioria das direções escolares à implantação do PROFA, estimulando as professoras a cursarem esse programa, oportunizou um incentivo ao estudo, de acordo com o relato de mais da metade das professoras; no entanto, algumas pensavam que isso tinha sido uma maneira de a direção forçá-las à participação no programa. Nesses casos, a direção, juntamente com algumas coordenadoras pedagógicas, foi considerada como uma das responsáveis pelo ingresso da maioria das alfabetizadoras no PROFA. Para essas docentes, a direção poderia contribuir mais auxiliando-as quando estivessem no processo de dúvidas em relação às suas práticas, quando estivessem pretendendo redirecioná-las, repensá-las e rediscuti-las. Reporto-me a Day (2003, p. 165), quando se refere à direção escolar como aquela parte da comunidade escolar cuja maior responsabilidade é a formação docente, que deve ser a sua preocupação central, pois seria “absolutamente crucial promover o desenvolvimento do professor e, através deste, o desenvolvimento da escola”.

Às titulares desse cargo nas escolas estaduais de Rondônia cabe, na atualidade, entre outras funções, a de administração dos recursos financeiros que são enviados às APPs para compra da alimentação escolar, aquisição de materiais permanentes e de consumo. Como as APPs das escolas que observei não eram atuantes, todo o processo de cotação ou licitação, contabilidade e prestação de contas era assumido pelas direções. Por esse motivo, não há como desprezar o fato de a SEDUC/RO precisar assumir-se também como parte responsável, e importante, na formação continuada e contínua.

A concepção de direção escolar que essa secretaria divulgou nos últimos três governos de Estado é a de gestão empresarial empreendedora, ou seja, a direção escolar

¹⁶¹ Essa foi a realidade da capital. No interior de Rondônia, muitas formadoras ficaram lotadas nas RENs com dedicação exclusiva ao PROFA e, assim, conseguiam fazer as atividades inerentes à formação docente e acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos na sala de aula onde as cursistas atuavam. Um grupo dessas formadoras, inclusive, criou novos grupos de estudos desse programa após a conclusão das primeiras turmas ou passou a atuar em outros programas de formação continuada após o término da segunda turma. Essa diferença em relação à atuação das formadoras marcou muitas discrepâncias entre a maneira de as professoras do interior e da capital perceberem e praticarem os princípios do programa.

deve ser competente ao administrar financeira e pedagogicamente a escola, de maneira a gerir recursos humanos (e não *pessoas*), buscando excelência na qualidade do atendimento ao público e no alcance de metas estabelecidas, como índices de aprovação. As direções escolares são estimuladas a participar, por exemplo, do Prêmio Gestão Escolar, que agracia estadual e nacionalmente aquelas que representarem bem os princípios do Banco Mundial para a educação, já discutidos no item 4 desta pesquisa – *O PROFA no contexto das reformas educacionais*.

Esse é um fenômeno que cria uma cadeia de exigências: vêm do Banco Mundial dirigidas ao MEC, à SEDUC/RO, à REN/SEDUC (a quem compete o acompanhamento e monitoramento mais específico junto às escolas), à direção escolar, supervisão e coordenação pedagógica, chegando aos docentes e aos alunos. Aos dois últimos caberia adequar-se às concepções que o Banco Mundial lhes atribui: professor competente, aluno empreendedor.

Comumente, porém, a formação continuada não parece ter sido implementada totalmente de acordo com essas concepções. Já me referi neste escrito à realização concomitante de programas com bases teórico-metodológicas divergentes. Até o período de conclusão desta dissertação, não havia definição, nos documentos da SEDUC/RO enviados às escolas, de uma proposta pedagógica real de alfabetização, de educação e de formação de professores. Essa postura torna-se paradoxal: de um lado, a SEDUC/RO exige dos professores seu *encaixe* a um perfil, intensificando e sobrecarregando seu trabalho, controlado por sistemas de avaliação nacionais e internacionais, e, de outro, realiza alguns programas de formação que discutem a emancipação humana, a participação política e a crítica social ao sistema econômico.

Nessa perspectiva, Mendes (2002), referindo-se aos estudos sobre formação docente, salienta que em nome da profissionalização são atribuídas inúmeras atividades aos professores, que vão desde o pedagógico, como elaboração de projetos curriculares, até a busca de fontes de financiamento alternativo para manter a escola.

Do mesmo modo, paradoxal é a presença do discurso de exigência de formação continuada para qualificação e profissionalização docente, ao lado da falta de acompanhamento aos professores, às formadoras e às escolas. Nenhum dos grupos de estudo que as professoras da amostra freqüentaram recebeu qualquer visita da equipe

central de coordenação estadual do PROFA. Na concepção de algumas cursistas, não havia nem mesmo tal equipe. Para elas, a formadora trabalhava solitariamente.

A própria coordenação estadual e algumas consultoras estaduais¹⁶² não permaneceram até a conclusão dos estudos dos grupos iniciados em 2001. Duas das formadoras entrevistadas e mais da metade das professoras assumiram, além das atividades inerentes às suas funções, coordenação de metas do PDE, trabalhos da APP e alguns projetos de assistência social desenvolvidos na escola.

Os estudos de Mendes (2002) e Gatti (2000) caracterizam essa situação como uma descontinuidade de políticas de formação que desgasta os programas criados; que “agem como se o exercício da docência fosse sempre um tempo de desgaste, de esvaziamento. A cada mudança de governo corresponde a um recomeçar do ‘zero’, onde se nega a história que está na escola, como se o passado pudesse ser anulado” (MENDES, 2002, p. 6). Assim, é dada uma continuidade à exclusão de conhecimentos, pois os programas em questão “atendem a planos de governo em que os elementos da descontinuidade nada mais são do que formas históricas de construir o continuísmo, em que a repetição constante do ‘novo’ mantém inalteradas as relações de saber e poder” (MENDES, 2002, p. 6).

No caso de Porto Velho, a descontinuidade caracteriza-se também pela alta rotatividade das direções, das equipes técnico-pedagógicas e do corpo docente. Aliados a esses elementos, o acúmulo e a sobrecarga de atividades exigidas pela SEDUC/RO à direção, supervisão, coordenação pedagógica e pais, além das condições materiais precárias das escolas¹⁶³, das más condições de trabalho, da falta de dinamicidade do horário de planejamento, das condições socioeconômicas das professoras e dos alunos (impedindo um maior acesso à cultura escrita) foram apontados como fatores que interferem na decisão de redirecionar as práticas pedagógicas.

Segundo Gimeno Sacristán (2000, p. 168), o conceito de autonomia docente propagado pelos governos traz em seu bojo fronteiras muito bem definidas dentro de um

¹⁶² Essas consultoras foram contratadas pelo MEC para supervisionar e acompanhar os trabalhos das formadoras e dos grupos nos anos de 2001 e 2002 em todo o Estado de Rondônia. Sua presença junto às formadoras de Porto Velho era escassa, haja vista serem apenas três técnicas para atender a todos os grupos e formadoras do Estado.

¹⁶³ Embora as escolas recebam recursos financeiros para a aquisição da alimentação escolar, materiais de expediente, limpeza e alguns equipamentos e materiais didáticos, as alfabetizadoras afirmaram que tais recursos eram insuficientes para suprir as necessidades de funcionamento das instituições em que trabalhavam.

quadro de determinantes esperados, cuja melhor tradução seria o conjunto de metas a serem atingidas por esses governos:

A margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual eles desenvolverão sua profissionalização. Isso é uma opção e o resultado de situações históricas, referenciais políticos e práticas administrativas e de um nível de capacitação no professorado. [...] É preciso ver a autonomia profissional de cada professor individualmente considerado, ou da profissão como grupo de profissionais, dentro do quadro de determinantes da prática.

O autor referido ainda expõe a visão de docente como servidor público controlado por uma administração que está acima dele e que lhe exige o cumprimento de conteúdos, dando-lhe autonomia para *escolher* como eles serão trabalhados.

Nessa mesma perspectiva são pensados os programas governamentais de formação continuada: visam atingir metas e excluem os saberes e necessidades docentes mais prementes ao serem formulados. A esse respeito duas formadoras e duas alfabetizadoras mencionaram que a proposta do PROFA deveria considerar que o conteúdo desse programa exige mais tempo de estudo, além de melhoria das condições de trabalho, especialmente a diminuição do número de alunos por turma¹⁶⁴, como se pode ver neste relato em tom de desabafo:

A gente pensa: “Tem que trabalhar com atividades diversificadas”. Mas como pode fazer isso numa escola com 40 alunos dentro de uma sala de 1ª série? A gente até tenta fazer atividade diferenciada, trabalhar com projetos. Mas é complicado. É complicado mesmo! [...] As salas são pequenas. Há sala com um ventilador. É difícil. Tem criança que vem às vezes só para merendar. [...] Como é que você trabalha em grupos numa sala pequena, com as carteiras pesadas?¹⁶⁵

Nas entrevistas, duas alfabetizadoras evidenciaram seu desejo de trabalhar com turmas homogêneas, com alunos em idade compatível com a 1ª série, isto é, que não fossem repetentes, e que já tivessem vivenciado na Educação Infantil os exercícios de prontidão, coordenação motora, lateralidade, discriminação visual e atividades lúdicas – realidade bastante diversa da presenciada nas escolas públicas de Porto Velho que recebem crianças que não freqüentaram Educação Infantil ou pré-escola. Visto por outro ângulo, o fato de freqüentá-las não é garantia de sucesso na 1ª série.

¹⁶⁴ Numa das escolas da amostra cada turma de 1ª série atendia mais de 40 alunos até o mês de julho de 2005. A média nas demais escolas foi de 30 alunos por turma. Em ambos os casos a evasão não superou 20% até o final daquele ano letivo.

¹⁶⁵ Rebeca, professora da zona leste.

Essa expectativa de receber alunos já *preparados* anteriormente torna visível a base que alicerça as concepções de algumas alfabetizadoras que responderam aos questionários. A teoria construtivista crítica, sobremaneira, os chamados exercícios de prontidão, coordenação motora e os demais indicados acima, por não encontrar relação entre eles e a aprendizagem da língua, haja vista serem baseados na concepção de que é repetindo incessantemente alguns deles que se aprende a ler e a escrever. Nesse sentido, o desejo de trabalhar com turmas homogêneas é indicador da não apreensão da base teórica da formação continuada proposta, o que vem impedindo alterações e inovações na prática dessas docentes.

As condições de trabalho, juntamente com a necessidade de formação que parta dos conhecimentos pedagógicos constituídos pelas cursistas antes do PROFA, foram salientadas como aspectos imprescindíveis de análise quando se trata de inovações pedagógicas. Nas escolas da amostra, o número de alunos por turma e as atividades desenvolvidas no horário de planejamento foram melhorados nos primeiros meses de funcionamento dos grupos de estudo, fruto tanto das pressões das formadoras, das professoras cursistas e da coordenação estadual quanto de certas direções escolares. A exoneração de algumas diretoras, porém, causou lacunas no cotidiano das escolas, provocando descontinuidade na formação docente, inclusive com desistência de professoras que não mais se sentiam amparadas para permanecer nos grupos de estudo.

Após a conclusão do programa, e, em alguns casos, durante a sua realização, as turmas voltaram a ser numerosas e o planejamento, limitado a atividades individualizadas, como elaboração de planos de aula e atendimento aos alunos que compareciam para aulas de atendimento pessoal (reforço)¹⁶⁶. De acordo com o depoimento das alfabetizadoras de uma escola, havia uma tentativa de criar momentos para estudo pessoal, como assistir vídeos de palestras, estudar conteúdos didáticos de disciplinas ou realizar leituras para sua formação. Esses espaços, porém, eram considerados supérfluos por outros colegas, achando que poderiam se transformar em espaços de ociosidade.

¹⁶⁶ As professoras investigadas têm garantidas 20 horas para planejamento, as quais normalmente não eram cumpridas na escola. Com o PROFA essas horas passaram, inicialmente com resistências, a serem utilizadas para planejamento e estudo das atividades da formação. Entretanto, as alfabetizadoras que não tiveram acompanhamento no local de trabalho continuaram a *ocupar* essas horas com suas necessidades pessoais.

Nos raros momentos de socialização docente, o que prevaleciam eram o desânimo e o intercâmbio de práticas empiristas¹⁶⁷, corroborando a idéia de que os procedimentos didáticos dessas práticas circulam mais do que os da construtivista nas conversas das professoras, servindo então de alimento ao *habitus*.

Esse quadro contribuiu para que muitas alfabetizadoras voltassem às práticas pedagógicas anteriores à sua participação no PROFA pelos motivos já citados: dificuldades e deficiências da formadora, falta de acompanhamento pedagógico durante e após o PROFA, contexto das escolas (escassez de profissionais qualificados, sobrecarga de trabalho, número excessivo de alunos por turma, más condições da estrutura física escolar), indefinição e divergências dos programas e projetos de formação contínua e continuada por parte da SEDUC e das escolas, não garantindo uma continuidade na formação docente.

Além destes, alguns outros elementos estão subjacentes nas percepções das alfabetizadoras provenientes de processos de socialização.

4.3.1.3 Elementos advindos dos processos de socialização

Ao iniciar esta parte do trabalho, item 5 – *Inovações e permanências na prática pedagógica* –, fiz referência à relevância da história de vida escolar e do contexto em que as aprendizagens das alfabetizadoras foram sendo construídas, seja no âmbito familiar, seja no social, escolar ou acadêmico. Levantei os motivos de terem escolhido o magistério por profissão e suas percepções sobre a docência. As referências de profissionais da educação e o cotidiano escolar apareceram com frequência nas falas das alfabetizadoras e das formadoras como elementos que poderiam contribuir ou, de alguma maneira, interferir nas discussões da formação e da implementação da proposta do PROFA.

Neste item, trarei fatores de ordem pessoal, engendrados nos processos de socialização vivenciados pelas alfabetizadoras. Creio que esses elementos podem contribuir para a compreensão da ocorrência ou não de inovações em suas práticas pedagógicas a partir da sua participação no PROFA. Entre esses elementos destaco a relação da alfabetizadora com as famílias dos alunos; as questões socioafetivas ligadas aos sentimentos de amor, dedicação, medo, insegurança em sua prática; compromisso social e político com a educação e a população; busca e receptividade ao conhecimento de novas

¹⁶⁷ Também são comuns os diálogos sobre programas de televisão e raros sobre as questões discutidas no sindicato da categoria ou divulgadas pelos órgãos estaduais de educação.

metodologias que aperfeiçoem sua prática, por meio da participação em formação continuada e contínua.

Ao trazerem à luz essas questões, as professoras confessaram que não estavam completamente satisfeitas com sua prática pedagógica e que gostariam de encontrar meios para torná-la melhor, de promover uma aprendizagem mais significativa da leitura e da escrita com os alunos, elevando os índices de aprovação exigidos pelos órgãos maiores da educação. Nesse sentido, tomo como referência o conceito de socialização: “o indivíduo enfrenta então o problema da coerência, que pode caracteristicamente resolver ou modificando sua realidade ou as relações que mantêm sua realidade” (BERGER; LUCKMANN, 1991, p. 200). Assim, um dado que considero interessante é a importância dada à participação da família na vida escolar. As alfabetizadoras estabeleceram relação entre a participação da família e o *sucesso* escolar, tendo por base principal sua própria história de vida:

Quem me ajudou mais mesmo foi a mamãe, porque ela sempre pegava no pé da gente, ajudava, dava bronca para fazer a tarefa mesmo. Ela não tinha estudo. Mesmo assim, todos os dias ela estava com a gente ajudando. Por isso que eu acho que há uma questão de compromisso em se empenhar para que o filho seja melhor. Ela era muito comprometida com nossos estudos. Ela colocava que queria que a gente estudasse mais que ela para a gente ter um futuro melhor¹⁶⁸.

A experiência infantil da mãe, que, mesmo sem escolarização, participava ativamente de sua vida escolar, está entranhada na forma de a professora relacionar o sucesso de seus alunos com a participação dos pais. Isso é tão forte que, mesmo trazendo elementos de análise das condições sociais atuais das famílias, ainda persiste a exigência de que elas participem, tal qual sua mãe o fez. Vejamos a continuação do relato de Rebeca:

Na escola onde eu estudava os pais colaboravam mais. A escola era bem mais organizada. Já na que eu trabalho os pais não ajudam. A gente tem que se esforçar mais. Só se consegue alcançar um objetivo maior se o professor tiver compromisso. Se depender dos pais... eles não ajudam. Até porque tem a questão deles trabalharem o dia todo, não terem como ajudar. Às vezes no domingo eles não querem ajudar. Vão fazer outras coisas e não dão prioridade para os filhos. Não estou dizendo que todos os pais são assim. Mas a grande maioria sim. Digo que 60% dos filhos não têm auxílio.

Ouvi repetidas vezes de Rebeca e de outras alfabetizadoras e formadoras que a ausência dos pais na escola dificultava a inserção de metodologias e estratégias inovadoras.

¹⁶⁸ Rebeca, professora zona leste.

Lahire (1997) apresenta um outro enfoque dessa questão. Seu estudo demonstra que a omissão parental é um *mito* criado pelos professores, que ignoram a vida das famílias dos alunos e acreditam que o desempenho escolar dos filhos reflete a omissão e o desinteresse dos pais. A amostra de seu trabalho revela que os pais consideram a escola importante e que sua expectativa é que os filhos tenham melhor desempenho escolar e profissional que eles. Por isso, controlam algumas atividades cotidianas dos filhos, como brincadeiras e cumprimento de horários, para que eles não percam o ritmo colocado pela escola, na tentativa de provar que essa instituição tem valor. Para esse autor, alguns fatores, como condições de vida familiar e econômica, tempo para dar atenção aos filhos e disposições sociais distanciam a família das condições para o sucesso escolar dos alunos.

Entretanto, a participação dos pais pode também gerar medo e insegurança. Algumas alfabetizadoras afirmaram sentir-se ameaçadas profissionalmente diante das exigências dos pais na escola. A avaliação de seu trabalho poderia expor suas dificuldades ou fragilidades, o que possibilitaria revelar uma professora considerada pelos pais como incompetente e incapaz para a função de alfabetizar. Tal paradoxo retrata uma insegurança das professoras diante de cobranças provenientes de diferentes setores e grupos (SEDUC, direção, supervisão, coordenação pedagógica, famílias) sem terem um suporte ou alguém com quem compartilhar dúvidas, experiências e vivências. Na análise de Lahire (1997, p. 337),

[...] os pais podem ser vistos como que se intrometendo um pouco demais num domínio pedagógico considerado reservado e, assim, despertar reações de defesa[...]. O direito educativo de ingerência é, portanto, dissimétrico: os pais se vêem sendo desaconselhados sobre a maneira de agir com seus filhos, mas os professores não gostam que lhes digam o que devem fazer.

É relevante notar, todavia, que às professoras das séries iniciais têm sido direcionadas as responsabilidades pelas mazelas do processo de lecto-escrita encontradas na população adulta do Brasil, encobrando os fatores político-culturais e familiares que também contribuem para isso. Lahire (1997) esclarece que não bastaria para a criança ter os *objetos culturais* à sua disposição. Seria imprescindível que as pessoas próximas a ela, detentoras de capital cultural, tivessem oportunidade para intermediar a relação entre esses objetos e a criança, para auxiliá-la a apropriar-se deles. No que tange ao processo de construção da leitura e da escrita, há famílias que não têm alguém que ajude a criança, pelo fato de seus membros não estarem alfabetizados. Esse autor argumenta que nessas famílias

a criança que está em processo de alfabetização pode ser mais valorizada, ganhando a atenção e o interesse dos familiares nas atividades de escrita e leitura cotidianas, necessárias à família.

Por outro lado, também pode interferir na participação das famílias suas impressões da época escolar, as lembranças que trazem de angústia, medo, frustrações, dificuldades. Isso poderia ou não ser repassado para os filhos, mas, em ambos os casos e de acordo com a maneira como lidam com tais memórias, isso poderia interferir na relação com a escola, inclusive por parte da alfabetizadora, quando esta desempenharia sua prática pedagógica tendo por referência a participação de sua família em sua trajetória escolar.

Outros fatores vêm somar-se a essa análise: o grupo de alfabetizadoras que declarou ter conseguido alterar certos pontos de sua prática pedagógica com o PROFA atribuiu tal fato a características tais como:

- a) afetividade: amor e dedicação à profissão, acreditando que ser professora é um dom inato e fazendo com que elas sejam capazes de superar qualquer problema. Em alguns desses casos, é questionável a efetiva alteração da prática, uma vez que, ao conceber a profissão como um dom inato, pode pensar que não carece de aperfeiçoamento teórico-prático;
- b) compromisso com a educação e com a população do entorno da escola, reconhecendo a dimensão política do papel docente, que carrega em si opções político-sociais, percepção ilustrada pelo relato abaixo:

Eu acho que é porque eu faço com amor e com compromisso de fazer o melhor. Não é porque já estou para me aposentar que eu vou desleixar. Se eu fizer isso eu vou ficar pensando em mim e minha preocupação não é essa. São as crianças. Então, sempre que vejo essas crianças procuro fazer o melhor possível para que elas sejam as mais beneficiadas. Eu acho que com os adultos essa ligação ainda era maior, porque eles são bem mais carentes do que as crianças, bem mais necessitados de ajuda do que as crianças. Acho que minha preocupação com o bem estar deles ainda é maior do que com as crianças¹⁶⁹.

- c) busca por conhecimentos: traduzida pelo desejo de querer saber mais, aprofundar saberes e conhecimentos sobre a prática pedagógica, “correr atrás” (professora Rebeca) das mudanças requeridas pelo sistema educacional, tornar sua prática mais receptível ao PROFA a fim de aperfeiçoá-la;

¹⁶⁹ Júlia, professora da zona norte.

Esse grupo, que reconheceu inovações em sua prática pedagógica, evidenciou também que ainda carrega crenças ligadas à alfabetização por sílabas que pensa serem difíceis de superar, quer pela falta de *predisposições* da cultura escrita que seriam adquiridas na Educação Infantil, quer pelas condições de trabalho, razões estas igualmente apontadas pelo grupo que apresentou mais dificuldades para implementar as atividades propostas pelo PROFA:

Depois que eu comecei o PROFA, o GESTAR, os PCNs acho que do que eu fazia antes, acho que continuo fazendo 50%, porque também não tem como se desligar em tão pouco tempo. E os outros 50% acho que passei a aproveitar desses cursos que eu fiz. É porque a minha prática anterior já estava muito enraizada. Foi muito tempo fazendo uma coisa e mudar de repente é difícil, é complicado. A gente fica se perguntando a cada dia: “Será que eu mudei? Será que estou fazendo certo? Será que continuo como antes? Será que está tendo resultado?”¹⁷⁰.

O sentimento de frustração para com o PROFA, registrado em alguns questionários e entrevistas, teve primordialmente como causa o fato de esse programa não ter respondido aos anseios quanto ao número de alunos por turma e sua preparação prévia para cursar a 1ª série. O grupo de alfabetizadoras que externou essas questões não acreditava na viabilidade do PROFA, deixando clara sua posição em depoimentos como:

Algumas coisas do PROFA eu gosto de pôr em prática, mas muitas não. É porque muitas coisas que deveriam ser bem aprendidas não foram. Poderiam ser bem mais exploradas e não foram. Eu acho que pesou muito também isso. É por esse motivo que muitas coisas do PROFA não coloco em prática [...] Mas na minha maneira de trabalhar dentro da minha sala de aula, eu tenho conseguido fazer um bom papel, um bom trabalho. Não que eu seja completamente construtivista, porque eu nunca me adaptei com o construtivismo. Mas de tudo um pouquinho a gente vai fazendo¹⁷¹.

Por outro lado, as alfabetizadoras que buscaram incorporar inovações sofreram críticas de colegas mais experientes, que atribuíram à falta de experiência da iniciante seu desejo de trazer as atividades didáticas construtivistas à prática. O relato a seguir é revelador:

[...] quando a gente chega na escola olham para a gente e dizem “Aquela professora é bobinha. É muito novinha”. Mas outras diziam: “Tu tens que ser assim com os meninos. Tens que ser ruim, puxar a orelha, não dar mole para menino”. Aí eu via aquilo e pensava: como a gente vai tratar assim essas crianças que já são tão carentes? Elas [as professoras] eram muito resistentes na questão do cantar porque eu adorava. [...] eu comecei a trabalhar com cantigas de roda, a colocar alguns jogos que eu fui pegando o domínio e experimentando com os

¹⁷⁰ Júlia, professora da zona norte.

¹⁷¹ Joelma, professora da zona sul.

meninos. Se eu via que dava certo uma coisa ia largando a anterior e ia mudando [...]. Eu tinha que trancar a sala todinha para ninguém me ver trabalhando daquela forma¹⁷².

Tanto nas alfabetizadoras que admitiram maiores dificuldades para pôr em prática a proposta do PROFA como nas que acreditavam tê-lo conseguido, a busca pelo aperfeiçoamento da prática pedagógica manifestou-se ao tentarem acomodar ou *encaixar* a proposta do PROFA ao que elas já faziam. Alguns rompimentos imprescindíveis com antigas crenças não foram feitos, como achar que o conhecimento deve iniciar das partes para o todo (método de indução), ou seja, das letras isoladas para as sílabas, palavras, frases, textos pequenos e, por último, textos maiores em livros e outros portadores. Acrescida a isso, havia a crença de que todos os alunos aprendem da mesma maneira, com as mesmas estratégias. Criou-se assim o *ecletismo metodológico*. Mas, no caso das professoras que afirmaram ter medo e insegurança para inovar em suas práticas por ter diante de si a exigência por índices de aprovação, retornou-se à prática de alfabetizar exclusivamente com sílabas.

Essas crenças, estruturadas no decorrer da trajetória pessoal e profissional das alfabetizadoras, reforçadas pelas condições e exigências do sistema educacional do qual fazem parte, remetem à análise do conceito de *habitus* como *estruturas estruturadas e estruturantes* construídas no decorrer da vida, direcionando percepções, concepções, gostos e ações de cada pessoa (BOURDIEU, 1974). Para Valle (2003), no cotidiano profissional também se pode adquirir e formar *habitus*. Nessa concepção, a formação continuada é vista como tentativa de reforçar o *habitus* adquirido pela docente ou como estratégia para transmitir um novo *habitus*.

5.4 A evidência do conceito de *habitus*

A aquisição e a construção do *habitus* são efetivadas a partir da socialização, cujo conceito é descrito por Valle (2003) como a incorporação das maneiras de agir, sentir, acreditar e pensar, das escolhas, normas e valores a partir do grupo de origem do agente.

É nesse sentido que essa autora oferece indícios para pensar a formação contínua como um “reforço do *habitus* de ensinar”, pois

¹⁷² Márcia, professora da zona norte.

Esta modalidade de socialização profissional, onde se articulam sem restrições os interesses individuais e a manutenção da ordem social, visa na realidade produzir o *habitus*. Nos termos evocados por Bourdieu (1986), trata-se de *dar forma* e de colocar em forma, isto é, dar a uma ação ou a um discurso a forma que é reconhecida como conveniente, legítima, aprovada (VALLE, 2003, p. 107).

As políticas públicas para a educação podem ser, portanto, legitimadas por meio da formação continuada, o que exige a mudança do *habitus* professoral para adaptá-lo a elas.

Como tentei mostrar neste trabalho, os programas de formação continuada não partem dos saberes e das experiências docentes. Substituir o *habitus* das alfabetizadoras participantes do PROFA pelo *habitus* da política de educação da SEDUC/RO e do MEC pressupõe pensar esse e outros programas a partir do *habitus* que essas professoras carregam.

Entretanto, uma prática pedagógica não pode ser substituída automaticamente por outra. O ecletismo metodológico e o hibridismo teórico mostrados nas falas das professoras entrevistadas e nos questionários aplicados poderiam ser uma tentativa de incorporação de outro *habitus* a partir das estruturas já existentes. Antes de parecer *falso*, o desejo revelado pelas alfabetizadoras de inovar e melhorar sua prática aparece como um escamoteamento produzido pelo *habitus*. Ao afirmarem que estão alfabetizando com textos, porém ser constatado ou revelarem que estão utilizando esses textos para trabalhar sílabas, não estão substituindo e sim adaptando um *habitus* já existente a um outro que lhe está sendo solicitado ou exigido pelo sistema educacional.

Como a socialização é o processo pelo qual o *habitus* se produz, busco em Berger e Luckmann (1991) uma ampliação desse conceito. Para tais autores, a socialização é a entrada do indivíduo no mundo, na sociedade ou num setor dela, processo que não ocorre total e diretamente quando a pessoa nasce, mas em dois períodos distintos: durante a socialização primária e depois na socialização secundária.

A primeira dá-se pelo relacionamento da criança com pessoas, chamadas pelos autores de *significativos*, com as quais ela se identifica, com quem ela está ligada emocionalmente. Esse laço e a linguagem mediatizam as aprendizagens das normas e das regras do grupo social a que ela pertence. Nesse período, o ser humano não faz escolhas porque não as tem. O mundo social ou a realidade social objetiva do grupo com quem convive parece-lhe o único existente. De certa maneira, esse mundo lhe é imposto. Por essa

razão, a socialização primária torna-se mais profunda, firme e difícil de ser modificada posteriormente.

A seqüência de aprendizagem desse tipo de socialização considera os fatores e diferenças biológicas (sexuais) como primordiais para que a aprendizagem ocorra, seguidos do conceito de infância que o grupo social possui quanto a qualidades emocionais, responsabilidade moral ou capacidade intelectual, acervo do conhecimento a ser interiorizado, complexidade lingüística e exigências para habilidades institucionais e sociais.

A socialização secundária é a socialização que se faz tendo por base a primária. Nela, a pessoa interioriza¹⁷³ submundos da instituição na qual vive e a qual *conhece*, com a aquisição de conhecimentos sobre a divisão social do trabalho e aquisição de vocabulário específico a determinadas funções. A seqüência de aprendizagem da socialização secundária dá-se por uma maior valorização dos pré-requisitos para as aprendizagens e menor determinação dos fatores biológicos, que vão gradativamente perdendo importância. Essas seqüências são mais racionais e com maior controle das emoções do que na socialização primária. Entretanto, ambas precisam de um grupo social, de *significativos* que as legitimem por meio de rituais, por exemplo. Outra diferença é que, na socialização secundária, o contexto institucional é percebido como um dos *mundos possíveis* e não o único, como na socialização primária.

Ainda de acordo com a concepção dos autores em questão, a socialização secundária só ocorre se houver fundamento para ela na socialização primária. Em outras palavras, a mudança de realidades interiorizadas só ocorre se tiver coerência com a socialização primária.

A ausência dessas mudanças é conceituada por esses teóricos como conservação da realidade, classificada em conservação rotineira e conservação crítica. A primeira diz respeito à realidade da vida cotidiana, mantida por rotinas, bases da institucionalização. A conservação crítica visa manter a realidade diante de situações de crise. Se as situações de crise, ou seja, o contato com outra realidade, tornar-se mais freqüente, deixa-se de usar os procedimentos de crise e passa-se a usar procedimentos para a conservação rotineira. Os

¹⁷³ Para Berger e Luckmann (1991) a interiorização é a apreensão criadora e recriadora do mundo; a interpretação de acontecimentos que passam a ter sentido para quem vê.

procedimentos para que a conservação crítica aconteça devem ser os mesmos da conservação rotineira, por meio da conversa, mas devem se dar explícita e intencionalmente.

A conversa é, por conseguinte, o meio mais importante para a conservação, modificação e reconstrução da realidade. A conservação na conversa acontece mais de maneira implícita que explícita, porque o mundo, a realidade aceita como verdadeira está presente na conversa, dando sentido a ela, confirmando a realidade subjetiva que a pessoa possui. Esse mundo faz com que a fala e o seu conteúdo ganhem significado.

A modificação da realidade subjetiva se dá pela conversa quando alguns pontos dela não são referidos, perdendo o sentido, que, por sua vez, é dado a outros pontos que passam a ter maior importância. Assim, “a realidade subjetiva de uma coisa da qual nunca se fala torna-se vacilante” (BERGER; LUCKMANN, 1991, p. 203). A força da conversa acontece pela objetivação linguística. É a linguagem que objetiva o mundo, que o torna objetivo diante da realidade subjetiva, atualizando-a sempre como “objetos da consciência individual”, conservando-a continuamente e de maneira coerente, pois “todos os que empregam a mesma língua são outros mantenedores da realidade” (BERGER; LUCKMANN, 1991, p. 204). Se não houver continuidade e coerência na conversa, a realidade subjetiva é ameaçada. A técnica para isso pode ser a correspondência (carta, por exemplo). Quando a conversa é impedida de ocorrer face a face, a correspondência precisa ter densidade, se não puder ser frequente, e plausibilidade. A plausibilidade garante a superação da dúvida, já que, quando ela surge, pode modificar uma realidade na consciência. Mas, se as sanções sociais estiverem arraigadas profundamente na pessoa, a dúvida parecerá ridícula e a realidade será conservada.

Acredito que nesse ponto reside uma das possíveis explicações para a não ocorrência de inovações na prática pedagógica alfabetizadora, mesmo que as docentes tenham tido acesso a um programa de formação continuada como o PROFA. Embora essa modalidade de formação continuada tenha lacunas, após sua conclusão, aos primeiros grupos de estudo não foram possibilitados espaços para uma formação realmente contínua. Ficou no esquecimento a importância de encontros planejados para intercâmbio de opiniões e experiências, dos pontos significativos a retomar e dos pontos que foram perdendo significado pelas docentes alfabetizadoras. Nas situações de crise, ou seja, naqueles momentos de dúvida, insegurança, medo de errar e de perder o índice exigido de

aprovados, essas profissionais retornaram ao uso das práticas e procedimentos que antes lhe ofereciam certa garantia de aprendizagem dos alunos.

Berger e Luckmann (1991, p. 201) trazem um conceito de socialização, explicitando que

[a socialização] implica a possibilidade da realidade subjetiva ser transformada. Estar em sociedade já acarreta um contínuo processo de modificação da realidade subjetiva. Falar a respeito da transformação implica, por conseguinte, a discussão de diferentes graus de modificação.

No entanto, afirmam também que nunca uma socialização acontece por inteiro, transformando totalmente a realidade da pessoa, porque, apesar de em menor grau, essa pessoa precisa identificar-se com o grupo de socialização. O que ocorre em muitos casos relatados nas entrevistas é que as professoras alfabetizadoras ficaram sem companheiras que as ajudassem a persistir na tentativa de alfabetizar com textos. Isto se deu pela já citada rotatividade do corpo docente e técnico-pedagógico nas escolas ou por outras condições sociais não oferecidas nelas.

Retomando o ecletismo evidenciado nas práticas alfabetizadoras da amostra deste estudo, penso que é possível pensá-lo como resultado de uma socialização secundária, considerando a inovação em pontos específicos, tendo como base a socialização primária e evitando “abruptas discontinuidades na biografia subjetiva dos indivíduos” (BERGER; LUCKMANN, 1991, p. 214), ou seja, nas concepções construídas ao longo de sua vida. Para romper com essa *biografia subjetiva* seria necessária uma ressocialização, entendida pelos autores citados como uma reinterpretação do passado adequando-o à análise do que é possível no presente. Enquanto a socialização secundária tenta conservar uma coerência entre a lembrança (passado) e o presente, sem romper esse vínculo, a ressocialização é um rompimento com a socialização primária.

O *habitus* traz para o presente essa lembrança do passado, materializada nas práticas de cada agente e, ao mesmo tempo, é uma antecipação do futuro. A atividade prática, quando gerada pelo *habitus* típico de um campo, “é um ato de temporalização através do qual o agente transcende o presente imediato pela mobilização prática do passado e a antecipação do porvir inscrita no presente em estado de potencialidades objetivas” (BOURDIEU, 1996, p. 160-161) [grifo meu]. O *habitus* produz e reproduz práticas mediante as possibilidades que lhe são oferecidas dentro de um campo. O que

permite esse campo de possibilidades é a "atração" ou "repulsão" entre os agentes e os *habitus* que constituem esse espaço (BOURDIEU, 2005, p. 55).

Sendo o campo um lugar de lutas e disputas por interesses, por poder, pela conquista de uma fatia de destaque de um dado espaço, a reprodução de práticas só pode se dar por meio da socialização com outros agentes detentores e reprodutores do *habitus*. Em vista disso,

o campo de possibilidades objetivamente oferecido a um determinado agente e a passagem de uma trajetória à outra depende freqüentemente de acontecimentos coletivos (guerras, crises...) ou individuais (encontros, ligações, proteções...) que são comumente considerados como resultado do acaso (feliz ou infeliz) ainda que dependam estatisticamente da posição e das disposições dos que se beneficiam ou se prejudicam (BOURDIEU, 1979, p. 122).

Ao levar em conta que, na socialização secundária, o contexto institucional no qual se encontra a alfabetizadora é apenas um das realidades possíveis, e que pela ressocialização essa possibilidade se evidencia, se corporifica, pode-se vislumbrar a transição da formação continuada para a contínua como um campo dos possíveis. Ao pensar na conservação, modificação e reconstrução da realidade por meio da socialização, a inovação também se apresenta como um dos possíveis. Essa análise permite observar que essas professoras somente podem inovar suas práticas se possuírem as disposições internas e também se tiverem as condições objetivas (externas) que favoreçam a inovação desejada por elas e/ou pelo sistema educacional.

Bourdieu alerta para o fato de que a valorização de uma prática permite que ela se reproduza no campo de acordo com o *habitus* e as crenças que lhe são peculiares. Assim, no campo funcionam estruturas que encorajam (possibilitam) ou inibem (impossibilitam) essa reprodução quando aceitam ou rejeitam as escolhas feitas pelo agente obedecendo às regras desse espaço: "o *habitus* é esse 'poder-ser' que tende a produzir práticas objetivamente ajustadas às possibilidades, que orientam a percepção e a apreciação das possibilidades inscritas na situação presente" (BOURDIEU, 1997, p. 40).

Portanto, eu poderia concluir por ora este capítulo com uma tentativa de síntese dos elementos que contribuíram ou impediram a introdução de inovações nas práticas pedagógicas das alfabetizadoras que investiguei, tendo como fundamentação o *habitus* e a socialização (vistos nesse campo de possíveis) sobrepondo-se ao discurso de algumas

agências formadoras, que atribuem como causa a falta de vontade docente em inovar sua prática.

Para que tais inovações possam ocorrer é imprescindível que, na elaboração e execução de programas de formação continuada e nas estratégias de formação contínua, seja considerado o *habitus* adquirido na socialização das alfabetizadoras, alicerce sobre o qual podem ser trabalhadas as propostas da formação, levando-se em conta que na história de vida dessas profissionais residem as principais referências de práticas pedagógicas e das percepções sobre ser professora.

Além disso, as políticas públicas de formação docente carecem de continuidade e coerência teórico-metodológica em suas concepções de formação de professores, educação e alfabetização. Aliada a essa questão está o fato de a escola ainda não ser local privilegiado de formação docente e nem ter condições que favoreçam mudança de *habitus* ou de ressocialização. Dentre essas condições podem ser citadas a rotatividade de professoras, profissionais do serviço técnico-pedagógico e da direção escolar, a *evaporação* de acompanhamento e apoio pedagógico após a conclusão dos projetos e programas de formação continuada, caracterizando também a descontinuidade nas concepções de formação que norteiam a coerência do trabalho na escola.

Outro elemento de importância é que a função da coordenação pedagógica nas escolas ainda não é sinônimo de formadora de professores. Há necessidade do redimensionamento desse papel, com políticas voltadas para a preparação das titulares dessa atividade na escola e com a criação de condições para sua própria formação. Por outro lado, torna-se indispensável que as supervisoras escolares superem a limitação a que foram submetidas e ampliem seu papel na escola, assumindo o grupo de professores e suas problemáticas como principal eixo de atuação e apropriando-se da coordenação da formação contínua. Isso pode favorecer o acompanhamento pedagógico tão necessário para a prática pedagógica.

Sob meu ponto de vista, a implementação de inovações pedagógicas na prática de alfabetizar requer modificação do *habitus* em primeira instância. Para mudar as percepções que estão subjacentes à prática alfabetizadora torna-se imperioso usar os mecanismos da transição da socialização primária para a secundária e, posteriormente, para a ressocialização, com um acompanhamento e um apoio pedagógico específicos e contínuos, que objetivem *desestabilizar* as certezas construídas socialmente, as crenças e as práticas

sedimentadas quanto à alfabetização por sílabas. Lembrando mais uma vez Bourdieu (2005, p. 40), "compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez".

6 NOTAS FINAIS

Ao definir como objeto de investigação as percepções produzidas pelas professoras alfabetizadoras sobre as possibilidades trazidas pelo PROFA para desencadear inovações na prática docente, não foi meu objetivo tomar esse programa como centralizador das minhas discussões, como objeto de análise. Utilizei-o como amostra, dada a necessidade de delimitação do campo de estudo, formação continuada no serviço, e por ser ele um dos programas de maior procura pelas alfabetizadoras no município de Porto Velho.

Quando estabeleci como objetivo geral levantar e compreender essas percepções das alfabetizadoras sobre as possíveis contribuições advindas dessa formação para a introdução e implementação de inovações pedagógicas na prática de alfabetizar, minha hipótese inicial era de que alguns elementos poderiam interferir nesse processo. Entre eles estavam: o *medo* de colocá-las em prática e não atingir as metas de aprovação de alunos colocadas pela SEDUC/RO e pelas escolas; as descontinuidades das políticas de formação docente e do acompanhamento pedagógico; a elaboração de programas e projetos de formação continuada sem considerar saberes e conhecimentos docentes e as deficiências teórico-metodológicas da formação inicial das alfabetizadoras.

Foi nessa senda que tentei enveredar: pela via da formação de professores esta dissertação desejou compreender a formação continuada da alfabetizadora. A interlocução com os autores que já avançaram na temática em questão deu-se na intenção de transformar as informações coligidas em dados e relacioná-las a uma teoria que pudesse produzir análise consistente e coerente. Entre os estudiosos da área a cujas obras tive acesso, optei por aqueles que me pareceram indicar caminhos na compreensão do fenômeno que me interessa. Tomando como ponto de partida o que observei no campo, os dados produzidos em questionários, entrevistas e no estudo de alguns documentos, apropriei-me de algumas produções acadêmicas de formação continuada e contínua de professores em geral e de alfabetizadores em particular para buscar uma teoria que pudesse me oferecer caminhos de compreensão do que eu estava buscando investigar. Encontrei nas noções de *habitus*, em primeiro plano, e nas de socialização e campo algumas possíveis explicações.

Estruturei o trabalho colocando, inicialmente, o que dizem as produções acadêmicas sobre a formação de professores. A seguir, tentei mostrar como a formação continuada tem sido pensada sob a lógica da reforma educacional e como o PROFA foi elaborado nesse contexto. Com esclarecimentos sobre o local e as agentes da pesquisa, assim como dos instrumentos que ajudaram a produzir os dados, busquei organizar as informações de maneira a possibilitar sua análise.

De posse daquilo que as falas das alfabetizadoras e a teoria me indicaram, creio ser necessário profissionalizar a formação continuada rumo às características de uma formação contínua. E, a partir das expectativas e necessidades das professoras, traçar objetivos claros e metodologias de estudo de maneira envolvente, que conduzam a uma reflexão do *habitus* que cada alfabetizadora traz consigo, com textos que sejam oriundos das pesquisas mais recentes na área da alfabetização, neste caso, e dos temas levantados pelo grupo, correlacionando-os com as experiências construídas na vida pessoal e profissional dessas docentes.

Considerando essa premissa, pude também refletir sobre a importância de a formação continuada ser realizada no local de trabalho onde atuam os docentes participantes dela. Com essa condição, são facilitados o acesso aos programas e projetos e as intervenções no cotidiano da escola, a partir da ocupação de horas de seu currículo para o estudo e a reflexão docente. Formadoras e professoras, conhecendo a realidade sobre a qual discutem, podem pensar em estratégias de intervenção que estejam de acordo com as situações reais e concretas que vivenciam.

Embora eu acredite na primazia da escola como *locus* para essa formação, ambiente onde os conhecimentos e saberes docentes são construídos e testados, ante o estudo da literatura atual penso que também a universidade poderia tomar para si a responsabilidade e a competência de organizar pautas e coordenar projetos e programas de formação. É evidente que esse processo precisa ser pensado também com o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação. Assim, seria ampliada a possibilidade de os programas de formação continuada acontecerem dentro das horas de trabalho docente e sem interrupções, tornando o processo contínuo e aproximando as professoras das teorias disponíveis sobre alfabetização.

Ouvindo as professoras e analisando suas falas, percebi que não é tão simples superar o improvisado, como atesta Garcia, R. (2003), e a avalanche de invasões de outros

profissionais formados em diversas áreas, como Valle (2003) enfatiza em seu estudo. Cursar a universidade também seria suporte ante as exigências legais e as do contexto educacional para criar ou alterar um *habitus* de ensinar diferenciado, modificando as estruturas de pensamento, como bem coloca Valle (2003), e superando o ecletismo metodológico e o hibridismo teórico. O magistério das séries iniciais exige alfabetizadoras com compromisso social, profissional e com formação acadêmica sólida, proporcionada pela universidade, principal instituição responsável pela sistematização da produção de conhecimentos.

Além disso, o incentivo financeiro à profissionalização e a melhoria das condições de trabalho, com materiais adequados e disponíveis, seriam fatores que, sob meu ponto de vista, estimulariam a profissionalização do magistério. Um incentivo interessante para que as profissionais dedicassem algum tempo à formação continuada seria o acréscimo salarial ou uma progressão em suas carreiras, como já acontece em alguns países europeus e em alguns municípios brasileiros. Essa medida praticada de forma isolada, no entanto, poderia provocar uma sobrecarga nos programas e projetos de formação continuada, sem, eventualmente, ter reflexos positivos nas práticas pedagógicas.

Ao concluir este estudo, ainda que não o encerre definitivamente, esclareço que nenhuma das alfabetizadoras participantes da amostra afirmou ter inovado totalmente sua prática pedagógica ou ter observado isso na escola em que trabalha. Os aspectos a seguir detalham as concepções em torno dessa observação e dos meios de apropriação do *habitus* de alfabetizar e de inovar essa prática.

Ciente de que não consegui representar todas as possibilidades de interlocução compreensiva com os dados construídos nesta investigação, penso que pude contribuir, em certa medida, com alguns pontos para evidenciar que inovações pedagógicas na prática da docente alfabetizadora podem acontecer se considerado o *habitus*, decorrente, principalmente, da socialização primária. Assim, dos aspectos abordados neste estudo, enfatizo:

- a) a história de vida, especialmente a escolar, serviu como referencial de práticas pedagógicas e do ser professora para as alfabetizadoras da amostra;

- b) os programas de formação continuada oferecidos às docentes precisam ter como ponto de partida o que pensam e sabem essas profissionais, seu *habitus* familiar e profissional, levantando suas necessidades e dificuldades profissionais;
- c) tais programas carecem de um caráter de continuidade como política pública, de uma definição clara de uma proposta de formação de professores, de educação e de alfabetização, com coerência teórico-metodológica. A formação docente precisa ser vislumbrada como desenvolvimento da instituição educacional;
- d) as condições sociais que cercam o trabalho das alfabetizadoras não favorecem uma mudança de *habitus*, uma passagem para a socialização secundária ou para a ressocialização. Dentre essas condições podem ser citadas a rotatividade de professoras, profissionais do serviço técnico-pedagógico e direção escolar e a *evaporação* de acompanhamento e apoio pedagógico após a conclusão dos projetos e programas de formação continuada, caracterizando também a descontinuidade nas concepções de formação que norteiam a coerência do trabalho na escola;
- e) a escola como *locus* da formação docente é um fórum privilegiado, tendo em vista a riqueza de seu cotidiano em termos de conflitos, em meio aos quais as docentes tentam realizar um trabalho que possa contribuir na aprendizagem dos alunos e, concomitantemente, responder às exigências das esferas governamentais do sistema educativo. Logo, os governos e a própria escola necessitam pensá-la e reconhecê-la, assim como perceber a sala dos professores como local rico de intercâmbio e formação *paralela*, extra-oficial, no cotidiano escolar;
- f) as condições socioeconômicas e de acesso à cultura escrita de alfabetizadoras e seus alunos inviabilizam as propostas de inovação na alfabetização escolar, haja vista esse fator ter sido visto pelas alfabetizadoras como um obstáculo ao seu trabalho. Segundo elas, o aluno precisaria ter um cabedal de conhecimentos e conteúdos anteriores (*habitus*) para aprender a ler e a escrever. Por outro lado, a professora precisaria também ter certos conhecimentos para planejar consistentemente suas aulas de acordo com a teoria construtivista relacionada a essa realidade apresentada pelos alunos;

- g) a intervenção da universidade na elaboração e organização de programas de formação continuada faz-se urgente, impondo a necessidade de divulgação e produção de pesquisas sobre o assunto e a prática da investigação teórica na análise de (in)verdades absolutizadas pelos governos, tal como a falta de vontade do profissional da educação em inovar sua prática;
- h) a superação das deficiências da atuação da supervisão e da coordenação pedagógica como formadoras de professores requer maior investimento em sua formação por parte dos governos e das escolas, garantindo-lhes condições para aquisição de bibliografia e elaboração de estratégias de estudo, para promoverem momentos de socialização e, além disso, oportunizando-lhes espaço em sua jornada de trabalho para planejamento, organização e implementação de encontros de socialização com as alfabetizadoras (e/ou demais profissionais da escola), além de suporte de acompanhamento de formação de formadoras;
- i) a sistematização de acompanhamento pedagógico, a adequação do número de alunos por turma, a não-acumulação de atribuições às professoras, supervisoras e coordenadoras pedagógicas precisam ser repensadas como algumas das condições fundamentais para o *sucesso* do trabalho docente de alfabetizar;
- j) ao assumir o papel de formadora, a supervisora ou coordenadora pedagógica precisa primordialmente dedicar-se ao estudo e à pesquisa da prática docente, considerando os conhecimentos prévios dessas profissionais; saber o que é a formação contínua e suas implicações para a educação, levando tal discussão para o grupo de estudo; revestir-se da humildade de aprendiz e não de uma autoridade superior às companheiras, em termos de conhecimentos profissionais; buscar e discutir estratégias para dinamizar o tempo de planejamento docente como momento para a formação contínua sistematizada.

Essas premissas fazem parte de um quadro que pode ou favorecer o campo dos possíveis para que as inovações sejam incorporadas e desenvolvidas pelas alfabetizadoras ou impedir que elas reconheçam essas inovações como coerentes ao seu *habitus*, como importantes para sua prática pedagógica. Esse é o retrato do campo dos possíveis: a coerência entre as exigências exteriores e as buscas internas dos agentes.

Essa coerência, que pode ocorrer inconscientemente por parte de cada agente, mediatizada pela socialização, proporcionará a inovação se ela possuir valor como o *habitus* característico e predominante dentro do campo institucional da educação escolar, do sistema educacional. Como todo campo, analisando-o na concepção de Bourdieu (1974; 1979; 1983; 1996; 1997; 2005), ele já possui uma estrutura quando o agente nele entra, inserção esta inconsciente.

A luta por posições mais elevadas na hierarquia desse campo dá-se igualmente por poder simbólico (BOURDIEU, 1974). Isso é verificado nas constantes substituições de projetos e programas de formação, oscilantes na transição de um titular governante para o seu sucessor. Dessa maneira, as condições de um campo tornam o *habitus* um regulador da história de vida para reproduzir a história coletiva (BOURDIEU, 1980) limitando o campo dos possíveis, mesmo que deixando certos fragmentos de abertura para, por exemplo, inovações na prática pedagógica de alfabetizar.

Todavia, a pesquisa sobre formação de alfabetizadoras ainda é um campo muito fértil para investigações e, portanto, ainda está por ser percorrido em diversos aspectos, tais como: a escolha dos suportes e fundamentos da prática de alfabetizar; as percepções dos professores das demais séries sobre o processo de alfabetização e a sua atuação nele; as estratégias de intervenção utilizadas para que a alfabetização possibilite aos alunos transitar pelas possibilidades que a língua materna oferece na sociedade; a importância do papel político da alfabetizadora para que compreenda as limitações do seu trabalho e discuta coletivamente meios para modificá-lo, tomando atitudes mais coerentes com o discurso.

Também a formação de professores na Amazônia é um tema que precisa ser melhor explorado, dadas as especificidades das condições da região, não apenas em termos geográficos, mas também de acesso à produção acadêmica e às discussões em eventos de importância como ANPED, ENDIPE, ANFOPE. Merecem análise e aprofundamento as práticas pedagógicas de professoras que têm a atribuição de conduzir as crianças e os adultos a melhores condições de sobrevivência, especialmente nas comunidades rurais e de garimpos, como apontaram relatos de algumas alfabetizadoras. Outro aspecto importante é ainda a investigação dos conhecimentos construídos pelas alfabetizadoras e o uso que dele fazem em sua prática pedagógica cotidiana, assim como o fato de não perceberem dissonâncias entre seu discurso e sua atuação.

Portanto, deixo esta dissertação para que a(o) leitora(o) concorde, proteste, acrescente, suprima, pois a interlocução é a principal alavanca da produção científica.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1990.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS

BALEM, Nair Maria. A prática docente e a formação continuada do professor alfabetizador. In: ENDIPE, XI, 2002, Goiânia. **Anais**. Goiânia, 2002. CD-ROM.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de formação continuada**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/ Departamento de Política da Educação Fundamental, maio de 2000 (apostila).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **PROFA: Guia de orientações metodológicas**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do formador. Módulo 1**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do formador. Módulo 2**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Apresentação do programa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001d.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Coletânea de textos.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001e.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Catálogo de Resenha de filmes.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001f.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do formador. Módulo 3.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

CARMO, Elizabete R.; CHAVES, Eneida M. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 121-136, nov. 2001.

DIAS, Cleuza Maria S. Mitos e desafios na formação da alfabetizadora. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 41, p. 107-128, ago. 2000.

FERNANDES, Sônia Regina de S. A experiência da formação na formação de professores: um olhar a partir da reflexão da professora alfabetizadora. In: ANPED SUL, V, 2002, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. CD-ROM.

GARCIA, Regina Leite. Professor/a alfabetizadora – repensando a sua formação. In: TAVARES, José (coord.). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESA, I, 1993, Aveiro. **Anais**. Aveiro: Universidade de Aveiro (Portugal), 1993. p. 427-437.

_____(org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOULART, Cecília Maria. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 157-175, jul. 2000.

HOLANDA, Maria Estela C. Dos saberes docente à alfabetização de crianças: um contributo à formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. CD-ROM.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

MACHADO, Débora de Leão; OLIVEIRA, Valeska Fortes. Memória e saberes de professoras alfabetizadoras do ensino fundamental. In: ANPED SUL, V, 2002,

Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. CD-ROM.

MACHADO, Laeda Bezerra. Construtivismo entre alfabetizadores: algumas reflexões sobre o campo semântico de suas representações. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. CD-ROM.

MAMEDE, Inês Cristina de M. Professores alfabetizadores e suas trajetórias teóricas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPED, 2003. CD-ROM.

PERNAMBUCO, Déa Lúcia C. A alfabetizadora construtivista representada por professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. CD-ROM.

ROMERO, Lisiane Anes & NUNES, Ana Luzia R. A formação de professores de educação infantil via processos colaborativos. In: ENDIPE, XI, 2002, Goiânia. **Anais**. Goiânia, 2002. CD-ROM.

FORMAÇÃO DOCENTE

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 301-309, dez. 2001.

ANFOPE. Documento final do X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. 2000. In: **Documento final do XI Encontro Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Florianópolis: ANFOPE, 2002.

ARAÚJO, Elaine S.; CAMARGO, Rosa Maria; TAVARES, Silvia Carvalho A. Formação contínua em situações de trabalho: o projeto como atividade. In: ENDIPE, XI, 2002, Goiânia. **Anais**. Goiânia, 2002. CD-ROM.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.

BARBOSA, Jane R. A. A escola como “lócus” da formação do magistério. In: ENDIPE, XI, 2002, Goiânia. **Anais**. Goiânia, 2002. CD-ROM.

BARCELOS, Ana Regina Ferreira de. **Formação continuada de educadores: uma reflexão no cotidiano da escola pública**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

BARRETO, Eli Maria de Melo. **Processo de construção curricular: um caminho possível para a formação continuada do professor**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

BERNARDO, Marica R. O. O desenvolvimento de um processo de formação contínua na visão dos diferentes atores envolvidos. In: ENDIPE, XI, 2002, Goiânia. **Anais**. Goiânia, 2002. CD-ROM.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

CANÁRIO, Rui. Escola - crise ou mutação? In: CONFERÊNCIA ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO, TEMPOS DE FORMAÇÃO, 2001, [S. l.]. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001 (texto distribuído em fotocópia).

CARDOSO, Terezinha Maria. **Cultura da escola e profissão docente: inter-relações**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

COSTA, Nadja Maria de Lima. **A formação contínua a distância utilizando o “Salto para o Futuro”: um estudo de caso na Escola Estadual Professor Anísio Teixeira em Natal Rio Grande do Norte**. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

DAY, Christopher. O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as universidades. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, 2003, 1(2), p. 151-188.

DEMO, Pedro. **Certeza da incerteza: ambivalência do conhecimento e da vida**. Brasília: Plano, 2000.

DIAS, Gonçalves. Relatório. In: ALMEIDA, José R. P. de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: PUC-SP; Brasília: INEP, 1989. p. 335-365.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FLORES, Maria Assunção. Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In: PACHECO, J. A. (org.). **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000. p.157-167.

_____. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, J.A.; EVANGELISTA, M. O. **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2004. p. 127-159.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimento de renovação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

JARDILINO, José Rubens L. Ação docente e educação não excludente: o discurso de transformação e a prática de professores da Escola Pública Municipal da cidade de São Paulo – relatório de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPED, 2003. CD-ROM.

KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 70(165), p. 189-207, maio/ago. 1989.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. Coleção Ciências da Educação Século XXI. v. 2.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, p. 13-20. 1995.

MARTINS, Adelino e GOMES, Álvaro. Formação de professores em serviço e iniciação à investigação em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, n. 3(2), p. 75-85. 1990.

MELLO, Jafa Gerusa e SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da. Sobre professoras e inovação pedagógica – dilemas das práticas escolares. In: ANPED SUL, V, 2002, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. CD-ROM.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986. Col. Educação contemporânea.

MENDES, Sonia Regina. Sobre a formação continuada de professores: algumas reflexões sobre o desafio de romper com os modelos padronizados. In: ENDIPE, XI, 2002, Goiânia. **Anais**. Goiânia, 2002. CD-ROM.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A formação continuada de professores. In: FERRO, Maria do Amparo Borges (org.). **Educação: saberes e práticas**. Teresina: EDUFPI, 2002. p. 63-90.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

MITRULIS, Eleny. Ensaio de inovação no ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, p. 217-244, jul. 2002.

MOREIRA, Adelson Fernandes. Basta implementar inovações nos sistemas educativos? In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 131-145, jan./jul. 1999.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda. Formação de professores em serviço: um caminho para a transformação da escola. In: FRANCO, Creso e KRAMER, Sônia (org.). **Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. **Programa de formação continuada de educadores, parâmetros em ação no Estado do Mato Grosso do Sul**: um estudo do pretendido e do alcançado. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

ODELIUS, Catarina Cecília e CODO, Wanderley. Poder de compra. In: CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos trabalhadores em educação; Universidade de Brasília; Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p. 204-234.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho e PLACO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. p. 17-26.

PACHECO, José Augusto e FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PEZZATO, João Pedro; ARAÚJO, José Luiz de.; FIOROTTO, Alessandra Valéria Brondani. Projeto de formação continuada do professor: uma experiência na rede municipal de Sarandi-PR. In: ENDIPE, XI, 2002, Goiânia. **Anais**. Goiânia, 2002. CD-ROM.

PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a distância na formação continuada de educadores**. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. Mudança com máscaras de inovação. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 935-957, out. 2005.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOS, Elza Araújo dos. **Formação docente em serviço no Estado de Rondônia: políticas públicas e estratégias de formação**. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 346-367, set. 2002.

SHUI, Deyse Aparecida Turnes. **Ambientes informatizados e formação continuada de professores**: um estudo sobre a implementação do PROINFO e do Núcleo de Tecnologia Educacional nas escolas públicas municipais de Florianópolis. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SILVA, Eliriane dos Anjos da. **Formação universitária dos docentes da Educação Básica da rede pública de ensino de Porto Velho**: novos desafios. Porto Velho, 2002. Trabalho não publicado. Originalmente apresentado como artigo na conclusão do curso de Especialização em Gestão Escolar, Universidade Federal de Rondônia, 2002.

SILVA, Maria Aparecida. O discurso das professoras sobre formação continuada. In: ANPED SUL, V, 2002, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. CD-ROM.

SZTAJN, Paola; BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Formação docente nos surveys de avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 11-39, mar. 2003.

TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. **Políticas públicas para a formação docente**: um estudo em Porto Velho-RO. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2001. p. 207-236.

GÊNERO EM EDUCAÇÃO

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.

HABITUS E CAMPO

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **La distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979.

_____. **Le sens pratique**. Paris: Minuit, 1980.

- _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. **Méditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.
- _____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

VALLE, Ione Ribeiro. **A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

HISTÓRIA DE PORTO VELHO E RONDÔNIA

ANUÁRIO ESTATÍSTICO BRASILEIRO. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 12 out. 2005.

LIMA, Teófilo L. de. **Do Monte Nebo a Jarú: um passado a ser conhecido**. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

MONTEIRO, John M. A Dança dos Números: a população indígena do Brasil desde 1500. **Revista Tempo e Presença**, Rio de Janeiro, n. 271, p. 17-18, 1994.

PIMENTA, João Paulo G. **Estado e Nação no fim dos impérios ibéricos no Prata: 1808-1828**. São Paulo: HUCITEC/ FAPESP, 2002.

SILVA, Amizael. **Conhecer Rondônia**. 2. ed. Porto Velho: M & M Gráfica e Editora [19-?].

SILVA, Maria das Graças S. N. **Espaço ribeirinho**. Porto Velho: Editora Terceira Margem, 2003. Coleção Amazônia.

SINOPSES ESTATÍSTICAS. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 12 out. 2005.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Vieira da. **História regional: Rondônia**. 2. ed. Porto Velho: Ed. Rondoniana. 1998.

VITOR HUGO, Padre. **Desbravadores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1991. v. I.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. Estabelece as diretrizes para a Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei 4.058/04. Altera o artigo 62, inciso 4º da LDBEN 9.394/96, permitindo a formação em Magistério no Nível Médio para a atuação nas séries iniciais e na Educação Infantil. Brasília, 2004.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. Comunica a adesão da SEDUC/RO ao PROFA e estabelece as diretrizes para o funcionamento desse programa. Portaria n. 358, de 31 de agosto de 2001. Porto Velho, 2001.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO

BRANDÃO, Zaia. A teoria como hipótese. In: **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/ São Paulo: Loyola, 2002. p. 61-72.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, José. Os “inventores” da educação e como nós a apreendemos. In: **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: ARTMED, 2003. p. 15-23.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTI, Alda J. A. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita A. T. (org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 33-48.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita A. Teixeira (org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 287-309.

REFORMA EDUCACIONAL

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-118, mar. 2003.

PIMENTA, João Paulo G. **Estado e Nação no fim dos impérios ibéricos no Prata: 1808-1828**. São Paulo: HUCITEC/FAPESP, 2002.

OLIVEIRA, C. A. Barbosa de. A criação de escolas normais superiores, em diferentes pontos do país, para preparo pedagógico. In: COSTA, Maria José Franco Ferreira da. et al. (org.). I CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1927, Curitiba. **Anais...** Brasília: MEC/SEDIAE/INEP-EPARDES, 1997. Tese nº 85. p. 519-527.

SALLES, Iraci G. **Trabalho, progresso e a sociedade civilizada**. São Paulo: HUCITEC, 1986.

SCHWARTZMAN, Simon et al. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra/ FGV, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Coleção O que você precisa saber sobre.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **A linguagem da reforma: metodologia para análise conceitual de documentos auxiliada por computador**. Florianópolis: UFSC/ CED/ Departamento de Estudos Especializados em Educação, 2004 (Relatório de pesquisa).

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 55-67. Estudo Dois.

SOCIALIZAÇÃO DOCENTE

BERGER, Peter L.; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ANEXOS

ANEXO A – QUADRO DEMONSTRATIVO DAS REGIONAIS ATENDIDAS EM 2001
E 2002

ANEXO B – QUADRO DEMONSTRATIVO DAS REGIONAIS - AMPLIAÇÃO 2004

ANEXO C – QUADRO DEMONSTRATIVO DAS PROFESSORAS QUE
PARTICIPARAM DA CAPACITAÇÃO DO PROFA (2001) E CONTINUARAM
ATUANDO NA 1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL ATÉ O FINAL DE 2004
(PORTO VELHO)

ANEXO D – QUADRO DE ABRANGÊNCIA NACIONAL DO PROFA ATÉ 2004

ANEXO E – QUADRO COM PERFIL GERAL DAS PROFESSORAS DA AMOSTRA

ANEXO F – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA

ANEXO G – QUESTIONÁRIO PARA FORMADORA

ANEXO H – FORMULÁRIO DE PERFIL DA ESCOLA

ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA

ANEXO J – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FORMADORA

ANEXO A
QUADRO DEMONSTRATIVO DAS REGIONAIS ATENDIDAS EM 2001 E 2002

REGIONAL	Município-sede	MUNICÍPIOS QUE COMPÕEM A REGIONAL	Coord Geral	Grupos Formados	Coord Grupo	Nº de Prof.	Alunos envolv.
I	PORTO VELHO	PORTO VELHO	01*	20	20	443	13.827
		CANDEIAS DO JAMARI		01	01	31	31
		SUB-TOTAL GERAL DA REGIONAL			21	21	474
II	JARU	JARU	01*	03	03	60	1.125
		OURO PRETO		02	04	38	925
		ARIQUEMES		01	01	32	725
SUB-TOTAL GERAL DA REGIONAL			01	06	08	130	2.775
III	JI PARANÁ	JI PARANÁ	01*	05	05	152	3.800
		SUB-TOTAL GERAL DA REGIONAL		01	05	05	152
IV	R. DE MOURA	ROLIM DE MOURA	01*	03	06	105	2.324
		ALTA FLORESTA		02	04	52	1.344
		SANTA LUZIA		01	01	30	672
		NOVO HORIZONTE		01	02	31	448
		NOVA BRASILÂNDIA		01	02	32	448
SUB-TOTAL GERAL DA REGIONAL			01	08	15	250	5.236
V	CACOAL	CACOAL	01	03	06	104	2.500
		PIMENTA BUENO		02	04	49	1.225
		ESPIGÃO DO OESTE		01	02	25	625
		PRESIDENTE MÉDICI		01	02	24	600
SUB-TOTAL GERAL DA REGIONAL			01	07	14	192	4.950
VI	VILHENA	VILHENA	01	04	07	103	2.175
		COLORADO		02	03	58	1.150
SUB-TOTAL GERAL DAS REGIONAIS			01	06	10	161	3.325
TOTAL GERAL DAS REGIONAIS			05	53	73	1.359	33.953

FONTE: COORDENAÇÃO ESTADUAL DO PROFA/ SEDUC/RO.

Nota: (*) A coordenadora geral atua, também, como coordenadora de grupo.

Coord. Geral: Coordenação Geral

Prof: Professores

Coord. Grupo: Coordenação de grupo

Alunos envolv.: alunos envolvidos

ANEXO B - QUADRO DEMONSTRATIVO DAS REGIONAIS - AMPLIAÇÃO 2004

REGIONAL	Município-sede	MUNICÍPIOS QUE COMPÕEM A REGIONAL	COORD. GERAL	GRUPOS FORMADOS	VAGAS ABERTAS
VII	COSTA MARQUES	COSTA MARQUES	04	02	60
		SERINGUEIRAS	02	01	30
		SÃO MIGUEL	02	01	30
		SÃO FRANCISCO	02	01	30
		SUB-TOTAL DA REGIONAL	10	05	150
VIII	GUAJARÁ-MIRIM	GUAJARÁ-MIRIM	08	04	120
		NOVA MAMORÉ	02	01	30
		SUB-TOTAL DA REGIONAL	10	05	150
IX	ARIQUEMES	ARIQUEMES	06	03	90
		BURITIS	02	01	30
		MACHADINHO	02	01	30
		MONTE NEGRO	02	01	30
		ALTO PARAÍSO	02	01	30
		CUJUBIM	02	01	30
		RIO CRESPO	02	01	30
		VALE DO ANARI	02	01	30
		CACAULÂNDIA	02	01	30
		SUB-TOTAL DA REGIONAL	22	11	330
X	CEREJEIRAS	CEREJEIRAS	08	04	120
		CORUMBIARA	02	01	30
		CABIXI	02	01	30
		PIMENTEIRAS	02	01	30
		SUB-TOTAL DA REGIONAL	14	07	210
XI	ALVORADA	ALVORADA	04	02	60
		URUPÁ	02	01	30
		MIRANTE DA SERRA	02	01	30
		TEIXEIRÓPOLIS	02	01	30
		NOVA UNIÃO	02	01	30
		SUB-TOTAL GERAL DA REGIONAL	12	06	180
		TOTAL GERAL DAS REGIONAIS	68	34	1 020

Fonte: Coordenação Estadual do PROFA/ SEDUC/RO.

ANEXO C – QUADRO DEMONSTRATIVO DAS PROFESSORAS QUE PARTICIPARAM DA CAPACITAÇÃO DO PROFA (2001) E CONTINUARAM ATUANDO NA 1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL ATÉ O FINAL DE 2004 (PORTO VELHO).

GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO/PRODEF

ANO	NOME DA ESCOLA	Nº DE PROF. QUE PARTICIPARAM DA CAPACITAÇÃO	Nº DE PROF. QUE AINDA ATUAM NA 1ª SÉRIE/2005
2002	E. E. E. F Jorge Teixeira de Oliveira	30	04
2002	E.E.E.F. 21 de Abril	05	01
2002	E.E.E.F. São Luiz	15	05
2002	E.E.E.F. Maria de Nazaré	20	03
2002	E.E.E.F. Branca Neve	21	03
2002	E.E.E.F. Nações Unidas	20	02
2002	E.E.E.F. Samaritana	20	01
2002	E.E.E.F. Juscelino Kubitscheck	20	03
2002	E.E.E.F. Eloisa Bentes	17	01
2002	E.E.E.F. Nossa senhora das Graças	20	03
2002	E.E.E.F. Sebastiana de Oliveira	04	01
2002	E.E.E.F. Hélio Botelho	10	05
2002	E.E.E.F. D. Pedro I	10	01
2002	E.E.E.F. Tancredo Neves	20	02
2002	E.E.E.F. Casa de Davi	10	02
2002	E.E.E.F. Herbert de Alencar	10	01
TOTAL	Escolas 16	252	39

Fonte: Coordenação Estadual do PROFA/SEDUC/RO.

Nota: Existem outras escolas da rede estadual que não foram citadas no quadro que participaram da capacitação, mas que não estão trabalhando com a 1ª série do Ensino Fundamental em 2005.

ANEXO D – QUADRO DE ABRANGÊNCIA NACIONAL DO PROFA ATÉ 2004

O PROFA EM NÚMEROS NACIONAIS DE ATENDIMENTO				
Redes municipais	Redes estaduais	Professoras cursistas	Coordenadores	Alunos
1.473	02	89.007	4.434	2 MILHÕES

Fonte: MEC.

ANEXO E – QUADRO COM PERFIL GERAL DAS PROFESSORAS DA AMOSTRA

ESTADO CIVIL									
Solteira		Casada		Divorciada			Desquitada		
05		13		02			01		
RAÇA									
Branca		Indígena			Negra		Outras(1)		
06		01			03		03		
ESTADO DE ORIGEM (2)									
AM	PA	RO	PB	MA	MT	ES	MG	SP	PR
02	01	10	01	02	01	01	01	01	01
TIPO DE ESCOLA QUE FREQUENTARAM ATÉ A 4ª SÉRIE									
Urbana de centro		Urbana de periferia			Rural c/ séries separadas		Rural multisseriada		
09		08			02		02		
REDE DE ENSINO FREQUENTADA NA MAIOR PARTE DA VIDA ESCOLAR									
Pública estadual					Privada laica				
20					01				
TURNO FREQUENTADO NA MAIOR PARTE DA VIDA ESCOLAR									
Diurno					Noturno				
17					04				

Fonte: Questionários de coleta de dados.

Nota: (1) Estas se autodeclararam pardos e mestiços.

(2) Siglas usadas convencionalmente para identificar os Estados da Federação, organizados pela seqüência das regiões.

ANEXO F – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA



Centro de Ciências da Educação

Universidade Federal de Santa Catarina

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cara Professora _____

Estou desenvolvendo um projeto de pesquisa no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulado “A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DA DOCENTE ALFABETIZADORA E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” para o qual estou selecionando professoras que trabalhem em Escolas Estaduais de Ensino Fundamental.

A instituição onde você trabalha foi escolhida como campo de pesquisa por ter professoras que fizeram parte de um grupo de estudo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Outros critérios de seleção que utilizo são: professoras que participaram desse grupo, que estavam e ainda estejam atuando em sala de aula e que possam concordar em fornecer informações.

O objetivo primeiro desta pesquisa é “analisar os fatores que contribuem para inovações da prática pedagógica de docentes alfabetizadores a partir de suas representações construídas na formação continuada no serviço”. E objetivo deste questionário é ter uma visão geral do PROFA com dados fornecidos pela senhora.

Eu mesma coletarei as informações a fim de facilitar a transformação destas em dados de pesquisa. As informações com sua identificação serão guardadas no meu arquivo pessoal, sendo divulgados os dados sem qualquer elemento que identifique a fonte (pessoa) que o forneceu.

Responsabilizo-me e comprometo-me em tomar medidas de proteção aos sujeitos da pesquisa juntamente com o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, manter meios de confidencialidade e privacidade das informações obtidas. Os dados da pesquisa serão de uso exclusivo da mesma, não podendo ser utilizados para outros fins.

Recomendo que a Sra. não seja sujeito de outra pesquisa em novo projeto até que decorra um ano após a conclusão desta, exceto que seja para seu próprio benefício.

A pesquisa com a Sra. deverá acontecer através num primeiro momento através de preenchimento de questionários. Após a análise deste algumas professoras serão selecionadas para entrevistas com questões que possam ajudar na construção do meu objeto de pesquisa, qual seja a de levantar e analisar os fatores que influenciam ou determinam as práticas pedagógicas a partir de sua participação na formação continuada em serviço.

Para evitar riscos, a aplicação deste questionário será realizada em local a sua escolha.

Esclareço que o prazo para o encerramento da minha pesquisa é fevereiro de 2006.

Fica aberta e livre sua recusa em participar do processo de coleta de informações sem qualquer dano ou prejuízo para sua pessoa, mesmo que seja durante a realização do mesmo.

Se for verificada qualquer infração minha à ética de pesquisa, a Sra. pode comunicá-la ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (www.cep.ufsc.br). Os danos poderão ser ressarcidos através da melhor forma que convir a V.Sa. quanto à assistência e indenização e diante da ocorrência deles esta pesquisa será suspensa.

Pesquisadora responsável: Eliriane dos Anjos da Silva Albuquerque
Contato: (48) 245-5020 (Florianópolis/SC); (69) 8404-1917 (Porto Velho/RO)
E-mail: elirianesilva@hotmail.com

CONSENTIMENTO

Declaro que concordo em participar da coleta de informação para o projeto de pesquisa e aceito os termos acima registrados.

NOME _____

TELEFONE: _____ e-mail: _____

LOCAL E DATA: _____, ____/____/____.

Assinatura



Centro de Ciências da Educação
Universidade Federal de Santa Catarina

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PESQUISA: FORMAÇÃO CONTINUADA NO SERVIÇO DA DOCENTE
ALFABETIZADORA E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS: POSSÍVEIS RELAÇÕES**

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA

DATA DO PREENCHIMENTO: ____/____/____

LOCAL DO PREENCHIMENTO: _____

IDENTIFICAÇÃO DA RESPONDENTE: P ____

(Abaixo estão algumas questões que você pode marcar com X nas respostas precedidas de parênteses ou, por gentileza, preencher as linhas.)

I – DADOS DA ESCOLA:

(Nesta parte será feito um retrato da Escola onde você trabalhava na época em que freqüentava os encontros do PROFA.)

1. Nome: _____

2. Endereço: _____ Telefone: _____

II – DADOS DA PROFESSORA:

(Aqui o objetivo é conhecer as professoras que participaram do PROFA)

3. Endereço: _____

4. Telefone: Fixo _____ Celular: _____

5. Idade:

() 20 a 25 anos

() 26 a 30 anos

() 31 a 35 anos

() 36 a 40 anos

() 41 a 45 anos

() 46 a 50 anos

() 51 a 55 anos

() acima de 55 anos

6. Estado civil:

() Solteiro

() Casado

() Viúvo

() Divorciado

() Desquitado

() Outro. Qual? _____

7. Raça: _____

8. Você frequenta alguma religião?

Sim Não

9. Em caso de ter respondido sim:

a) Qual a religião frequentada? _____

b) Com que frequência participa das atividades dessa denominação religiosa?

Diariamente

Semanalmente

Mensalmente

Outros. Quando? _____

10. Há quanto tempo você atua como professora?

_____ anos e _____ meses.

11. Há quanto tempo você atua como professora da rede estadual de ensino de Rondônia?

_____ anos e _____ meses.

12. Há quanto tempo você trabalha como alfabetizadora (1^a. a 4^a. série)?

_____ anos e _____ meses

13. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

_____ anos e _____ meses.

(Abaixo estão outras questões nas quais você pode marcar com X nas respostas precedidas de parênteses ou, por gentileza, preencher as linhas.)

14. a) Qual sua formação QUANDO VOCÊ INICIOU SEU TRABALHO de professora na rede estadual de ensino de Rondônia?

Ensino fundamental completo

Ensino fundamental incompleto

Ensino médio em magistério

Licenciatura completa em Pedagogia

Licenciatura incompleta em Pedagogia

Outra. Qual? _____

b) Esse curso foi:

Regular

A distância

Emergencial. Qual? _____

15. a) Qual sua formação atual?

Ensino médio em magistério

Licenciatura completa em Pedagogia

Licenciatura incompleta em Pedagogia

Outra. Qual? _____

b) Esse curso foi:

Regular

A distância

Emergencial. Qual? _____

c) No caso de estar cursando ou já ter cursado nível superior, foi em:

() Faculdade pública. Qual? _____

() Faculdade particular. Qual? _____

() Outra situação. Qual? _____

16. Atualmente, você exerce outra atividade remunerada, mesmo que informalmente?

() Sim. Qual? _____

() Não

17. Qual é, atualmente, o seu tipo de vínculo trabalhista com a rede estadual de ensino de Rondônia?

() Contrato de professora federal

() Concurso público estadual

() Emergencial

() Outro. Qual? _____

18. Qual a cidade e Estado em que você nasceu? _____

19. Em caso de NÃO ser natural de Porto Velho: por que você decidiu vir morar nesta cidade?

20. Por que você decidiu trabalhar na rede estadual de ensino de Rondônia, em Porto Velho?

21. A Escola que você frequentou da alfabetização até a 4ª série foi:

() Urbana de centro

() Urbana de periferia

() Rural com séries separadas

() Rural multisseriada

22. Ter estudado nessa escola influencia sua atuação profissional hoje?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta: _____

23. a) Você estudou a maior parte do seu tempo em escola:

() Pública estadual

() Pública municipal

() Pública federal

() Privada

() Religiosa privada

() Religiosa privada com financiamento também público

b) Na maior parte do tempo você estudou no turno:

() Diurno

() Noturno

24. Como você caracteriza o seu processo pessoal de alfabetização?

25. Por que você escolheu ser professora?

26. Quais são seus planos profissionais para os próximos anos?

- cursar faculdade
 - cursar pós-graduação
 - participar de cursos para melhorar profissionalmente
 - trabalhar em outra atividade dentro da escola
 - mudar de profissão
 - deixar de trabalhar
 - aposentar
 - tirar licença para tratamento de saúde
 - tirar licença para resolver assuntos particulares
 - acumular outro emprego para aumentar a renda
 - deixar a rede estadual e trabalhar na rede particular
 - deixar o magistério e abrir o próprio negócio
 - outros. Especificar _____
-

27. A(s) escola(s) onde você trabalha fica na mesma região onde você mora?

- Sim
- Não

28. a) Qual o tempo gasto no percurso casa/escola?

- Até 30 minutos
- De 30 a 60 minutos
- Mais de 60 minutos

b) Esse percurso você faz:

- caminhando
 - carona
 - transporte público
 - transporte próprio. Qual? _____
-

29. Você exerceu alguma atividade profissional e/ou remunerada antes do magistério?

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, qual? _____

III – DADOS ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

30. Quais os programas de formação continuada que você conhece, além do PROFA?

- GESTAR
 - PCN's em ação
 - TV Escola
 - PROGESTÃO
 - Outro(s). Qual(s)? _____
-

31. Em qual(is) deles você participou?

- GESTAR
- PCN's em ação
- TV Escola

- PROGESTÃO
- PROFA
- Outro(s). Qual(s)? _____

32. Numere pela ordem de importância para você:

- GESTAR
- PCN's em ação
- TV Escola
- PROGESTÃO
- PROFA
- Outro(s). Qual(s)? _____

33 Onde aconteciam os encontros de estudo dos programas que você participou?

- Na Escola em que você trabalhava
- Em outra Escola escolhida por você para frequentá-lo
- Em outra Escola escolhida por terceiros
- Em outro tipo de local. Qual? _____

34. Com que periodicidade aconteciam os encontros de estudo dos programas que você participou?

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensalmente
- Outro. Qual? _____

35. Onde aconteciam os encontros de estudo do PROFA?

- Na Escola em que você trabalhava
- Em outra Escola escolhida por você para frequentá-lo
- Em outra Escola escolhida por terceiros
- Em outro tipo de local. Qual? _____

36. Período que você frequentou o PROFA: _____ a _____

37. Quantidade de meses que durou o PROFA no seu grupo:

- 12 a 18 meses
- 19 a 25 meses
- 26 a 32 meses
- outros. Qual? _____

38. Você continua trabalhando na mesma escola que trabalhava quando participou do PROFA?

- Sim
- Não

Justifique sua resposta: _____

39. Com que periodicidade aconteciam os encontros de estudo do PROFA?

- Diariamente
- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Outro. Qual? _____

40. Quantas horas levava cada encontro do PROFA?

- mais ou menos 2 horas
- mais ou menos 3 horas
- mais ou menos 4 horas
- mais ou menos 5 horas
- mais de 5 horas

41. Qual foi sua freqüência aos encontros?

- participei da maioria
- participei de poucos

42. O que lhe levou a participar do PROFA?

43. O fato dos encontros do PROFA serem desenvolvidos numa escola, fez ou faria alguma diferença para você?

44. O que seria uma formação continuada?

45. Que tipos de atividades eram desenvolvidas nos encontros?

46. No seu ponto de vista essas atividades serviriam como formação continuada?

47. Alguma dessas atividades contribuiu para seu papel de alfabetizadora?

- Sim
- Não

Justifique sua resposta: _____

48. Qual era o papel da formadora do programa junto as cursistas?

49. Como você caracteriza a atuação da formadora do grupo no qual você participava?
- Ruim, ela apresentava dificuldade com os temas e no relacionamento com o grupo de formação.
- Ruim, ela apresentava dificuldade com os temas e nos esclarecimentos ao grupo de formação.
- Boa, ela era segura dos temas e compromissada com o grupo de formação.
- Boa, ela era segura dos temas, compromissada e contribuía com esclarecimento ao grupo de formação.
- Outro. Qual? _____

50. A proposta de alfabetização do PROFA é possível de ser colocada em prática?

- Sim
- Não

Justifique sua resposta: _____

51. a) Você percebeu algum envolvimento da Direção da Escola em que você trabalhava e das equipes da SEDUC no seu grupo de estudo?

- Sim
- Não

b) Se sim, de que maneira isto aconteceu?

c) Se não, quais os motivos para não ocorrer esse envolvimento?

52. Este envolvimento (ou ausência dele) interferiu no desenvolvimento do programa?

- Sim
- Não

Justifique sua resposta: _____

53. Quais alterações e adaptações deveriam ser feitas para que o PROFA oferecesse melhores contribuições às professoras alfabetizadoras?

IV – INDICADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

54. Alguma atividade didática proposta pelo programa é possível de implementação em sala de aula com os alunos?

- Sim
- Não

Justifique sua resposta: _____

55. Há alguma atividade do PROFA que não possa ser concretizada no trabalho de alfabetização?

- Sim
- Não

Justifique sua resposta: _____

56. Que aspectos você apontaria como obstáculos à implementação de atividades do PROFA?

57. De acordo com sua opinião, você acredita que precisa mudar algum aspecto de sua prática pedagógica:

() Sim

() Não

Justifique sua resposta: _____

58. Indique três fatores que podem contribuir para o seu trabalho:

59. O que significa ter um certificado de participação do PROFA?

60. Você aceitaria participar de uma entrevista sobre o PROFA, como parte desta pesquisa?

() Sim

() Não

Muito obrigada pela colaboração!

Eliriane dos Anjos da S. Albuquerque

ANEXO G – QUESTIONÁRIO PARA FORMADORA



Centro de Ciências da Educação
Universidade Federal de Santa Catarina

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cara Formadora _____

Estou desenvolvendo um projeto de pesquisa no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulado “A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DA DOCENTE ALFABETIZADORA E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” para o qual estou selecionando professoras que trabalhem em Escolas Estaduais de Ensino Fundamental.

A instituição onde você trabalha foi escolhida como campo de pesquisa por ter professoras que fizeram parte de um grupo de estudo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Outros critérios de seleção que utilizo são: professoras que participaram desse grupo, que estavam e ainda estejam atuando em sala de aula e que possam concordar em fornecer informações.

O objetivo primeiro desta pesquisa é “analisar os fatores que contribuem para inovações da prática pedagógica de docentes alfabetizadores a partir de suas representações construídas na formação continuada no serviço”. E objetivo deste questionário é ter uma visão geral do PROFA com dados fornecidos pela senhora.

Eu mesma coletarei as informações a fim de facilitar a transformação destas em dados de pesquisa. As informações com sua identificação serão guardadas no meu arquivo pessoal, sendo divulgados os dados sem qualquer elemento que identifique a fonte (pessoa) que o forneceu.

Responsabilizo-me e comprometo-me em tomar medidas de proteção aos sujeitos da pesquisa juntamente com o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, manter meios de confidencialidade e privacidade das informações obtidas. Os dados da pesquisa serão de uso exclusivo da mesma, não podendo ser utilizados para outros fins.

Recomendo que a Sra. não seja sujeito de outra pesquisa em novo projeto até que decorra um ano após a conclusão desta, exceto que seja para seu próprio benefício.

A pesquisa com a Sra. deverá acontecer através num primeiro momento através de preenchimento de questionários. Após a análise deste algumas professoras serão selecionadas para entrevistas com questões que possam ajudar na construção do meu objeto de pesquisa, qual seja a de levantar e analisar os fatores que influenciam ou determinam as práticas pedagógicas a partir de sua participação na formação continuada em serviço.

Para evitar riscos, a aplicação deste questionário será realizada em local a sua escolha.

Esclareço que o prazo para o encerramento da minha pesquisa é fevereiro de 2006.

Fica aberta e livre sua recusa em participar do processo de coleta de informações sem qualquer dano ou prejuízo para sua pessoa, mesmo que seja durante a realização do mesmo.

Se for verificada qualquer infração minha à ética de pesquisa, a Sra. pode comunicá-la ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (www.cep.ufsc.br). Os danos poderão ser ressarcidos através da melhor forma que convir a V.Sa. quanto à assistência e indenização e diante da ocorrência deles esta pesquisa será suspensa.

Pesquisadora responsável: Eliriane dos Anjos da Silva Albuquerque

Contato: (48) 245-5020 (Florianópolis/SC); (69) 8404-1917 (Porto Velho/RO)
E-mail: elirianesilva@hotmail.com

CONSENTIMENTO

Declaro que concordo em participar da coleta de informação para o projeto de pesquisa e aceito os termos acima registrados.

NOME _____

TELEFONE: _____ e-mail: _____

LOCAL E DATA: _____, ____/____/____.

Assinatura



Centro de Ciências da Educação
Universidade Federal de Santa Catarina

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PESQUISA: FORMAÇÃO CONTINUADA NO SERVIÇO DA DOCENTE
ALFABETIZADORA E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS: POSSÍVEIS RELAÇÕES**

QUESTIONÁRIO PARA FORMADORA

DATA DA ENTREVISTA: ____/____/____

LOCAL DA ENTREVISTA: _____

IDENTIFICAÇÃO DA RESPONDENTE: F____

(Abaixo estão algumas questões que você pode marcar com X nas respostas precedidas de parênteses ou, por gentileza, preencher as linhas.)

I – DADOS DA ESCOLA:

(Nesta parte será feito um retrato da Escola onde você trabalhava na época em que freqüentava os encontros do PROFA.)

1. Nome: _____

2. Endereço: _____ Telefone: _____

II – DADOS DA FORMADORA:

(Aqui o objetivo é conhecer um pouco das trajetórias pessoais das formadoras do PROFA)

3. Endereço: _____

4. Telefones: Fixo _____ Celular: _____

5. Idade:

() 20 a 25 anos

() 26 a 30 anos

() 31 a 35 anos

() 36 a 40 anos

() 41 a 45 anos

() 46 a 50 anos

() 51 a 55 anos

() acima de 55 anos

6. Estado civil:

() Solteiro(a)

() Casado(a)

() Viúva

() Divorciada

() Desquitada

() Outro. Qual? _____

7. Raça: _____

8. Você frequenta alguma religião?

Sim Não

9. Em caso de ter respondido sim:

a) Qual a religião freqüentada? _____

b) Com que freqüência participa das atividades dessa denominação religiosa:

Diariamente

Semanalmente

Mensalmente

Anualmente

Eventualmente

Outros. Quando? _____

10. Você foi formadora de grupo na própria escola onde trabalhava?

Sim Não

11. Qual a sua função na escola onde trabalhava na época em que foi formadora do PROFA?

12. Há quanto tempo você trabalhou nessa escola onde atuou como formadora?

_____ anos e _____ meses.

13. Há quanto tempo você trabalha na atual escola?

_____ anos e _____ meses.

14. Quanto tempo você atuou como formadora?

_____ anos e _____ meses.

15. a) Antes de atuar como formadora do PROFA você trabalhou como professora da rede estadual de ensino de Rondônia?

Sim Não

b) Em caso positivo, por quanto tempo foi professora?

_____ anos e _____ meses.

16. a) Você trabalhou como alfabetizadora (1ª a 4ª série)?

Sim Não

Em caso positivo:

b) Por quanto tempo você foi alfabetizadora?

_____ anos e _____ meses.

c) Essa experiência aconteceu na rede:

Pública municipal

Pública estadual

Privada

Movimentos populares. Qual? _____

17. a) Qual sua formação quando você iniciou seu trabalho de formadora na rede estadual de ensino de Rondônia?

- Ensino médio em magistério
- Licenciatura plena em Pedagogia
- Licenciatura incompleta em Pedagogia
- Outra. Qual? _____

b) Esse curso foi:

- Regular
- A distância
- emergencial. Qual? _____

18. a) Qual sua formação atual?

- Licenciatura plena em Pedagogia
- Licenciatura incompleta em Pedagogia
- Especialização. Qual? _____
- Mestrado. Em que área? _____
- Outra. Qual? _____

b) Esse curso foi:

- Regular
- A distância
- Emergencial. Qual? _____

c) No caso de estar cursando ou já ter cursado nível superior, foi em:

- Faculdade pública. Qual? _____
- Faculdade particular. Qual? _____
- Outra situação. Qual? _____

19. Atualmente, você exerce outra atividade remunerada, mesmo que informalmente?

- Sim. Qual? _____
- Não

20. Qual é, atualmente, o seu tipo de vínculo trabalhista com a rede estadual de ensino de Rondônia?

- Contrato de professora federal
- Concurso público estadual
- Emergencial
- Outro. Qual? _____

21. Qual a cidade e Estado em que você nasceu? _____

22. Em caso de NÃO ser natural de Porto Velho: por que você veio morar nesta cidade?

23. Por que você decidiu trabalhar na rede estadual de ensino de Rondônia, em Porto Velho?

24. A Escola que você frequentou da alfabetização até a 4ª série foi:

- Urbana de centro
- Urbana de periferia
- Rural com séries separadas
- Rural multisseriada
- Outra. Qual? _____

25. Você estudou a maior parte do seu tempo em escola:

- Pública estadual
- Pública municipal
- Pública federal
- Privada
- Outra. Qual? _____

26. a) Ter estudado nessa escola influencia sua atuação profissional hoje?

- Sim
- Não

Justifique sua resposta: _____

b) Na maior parte do tempo você estudou no turno:

- Diurno
- Noturno

27. Como você caracteriza o seu processo pessoal alfabetização?

28. Por que você escolheu trabalhar na Educação?

29. Por que você escolheu ser formadora de professores?

30. Quais são seus planos profissionais para os próximos anos?

- Cursar faculdade
- Cursar mestrado em educação
- Cursar doutorado em educação
- Participar de cursos para melhorar profissionalmente
- Trabalhar em outra atividade dentro da escola
- Mudar de profissão
- Deixar de trabalhar
- Aposentar
- Tirar licença para tratamento de saúde
- Tirar licença para resolver assuntos particulares
- Acumular outro emprego para aumentar a renda
- Deixar a rede estadual e trabalhar na rede particular
- Deixar o magistério e abrir o próprio negócio
- Outros. Especificar _____

31. A(s) escola(s) onde você trabalha fica na mesma região onde você mora?

- Sim
 Não

32. a) Qual o tempo gasto no percurso casa/escola?

- Até 30 minutos
 De 30 a 60 minutos
 Mais de 60 minutos

b) Esse percurso você faz:

- Caminhando
 Transporte público
 Transporte próprio. Qual? _____
 Carona

33 Você exerceu alguma atividade profissional e/ou remunerada antes do magistério?

- Sim
 Não

Em caso afirmativo, qual? _____

III – DADOS ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

34. Quais os programas de formação continuada que você conhece, além do PROFA?

- GESTAR
 PCN's em ação
 TV Escola
 PROGESTÃO
 Outro(s). Qual(s)? _____

35. Em qual(is) deles você participou, sem ser formadora?

- GESTAR
 PCN's em ação
 TV Escola
 PROGESTÃO
 PROFA
 Outro(s). Qual(s)? _____

36. Em qual(is) deles você participou como formadora?

- GESTAR
 PCN's em ação
 TV Escola
 PROGESTÃO
 PROFA
 Outro(s). Qual(s)? _____

37. Numere pela ordem de importância para você:

() GESTAR

() PCN's em ação

() TV Escola

() PROGESTÃO

() PROFA

() Outro(s). Qual(s)? _____

38. Onde aconteciam os encontros de estudo dos programas que você participou?

() Na Escola em que você trabalhava

() Em outra Escola escolhida por você para frequentá-lo

() Em outra Escola escolhida por terceiros

() Em outro tipo de local. Qual? _____

39. Com que periodicidade aconteciam os encontros de estudo dos programas que você participou?

() Diariamente

() Semanalmente

() Mensalmente

() Outro. Qual? _____

40. Onde aconteciam os encontros de estudo do PROFA?

() Na Escola em que você trabalhava

() Em outra Escola escolhida por você para frequentá-lo

() Em outra Escola escolhida por terceiros

() Em outro tipo de local. Qual? _____

41. Ano que você coordenou os encontros do PROFA: _____ a _____

42. Quantidade de meses que durou o PROFA no seu grupo:

() 12 a 18 meses

() 19 a 25 meses

() 26 a 32 meses

() outros. Qual? _____

43. Você continua trabalhando na mesma escola que trabalhava quando participou do PROFA?

() Sim

() Não

Por quê? _____

44. Com que periodicidade aconteciam os encontros de estudo do PROFA?

() Diariamente

() Semanalmente

() Quinzenalmente

() Outro. Qual? _____

45. Quantas horas levava cada encontro do PROFA?

- Mais ou menos 2 horas
 Mais ou menos 3 horas
 Mais ou menos 4 horas
 Mais ou menos 5 horas
 Mais de 5 horas

46. O que lhe levou a ser formadora do PROFA?

47. O fato dos encontros do PROFA serem desenvolvidos numa escola, fez ou faria alguma diferença para você?

48. O que seria uma formação continuada?

49. Que tipos de atividades eram desenvolvidas nos encontros?

50. No seu ponto de vista essas atividades serviriam como formação continuada?

51. Alguma dessas atividades contribuiu para seu papel de formadora de professores?

- Sim
 Não

Justifique sua resposta: _____

52. Qual era o papel da formadora do programa junto às cursistas?

53. Como você caracteriza a atuação das professoras do grupo no qual você trabalhava?

- Ruim, elas apresentavam dificuldades com os temas e no relacionamento com o grupo de formação.
 Ruim, elas apresentavam dificuldades com os temas e nas atividades didáticas voltadas aos seus alunos.
 Boa, elas eram interessadas nos temas e compromissadas com o grupo de formação.
 Boa, elas eram interessadas nos temas, compromissadas e contribuíam com o crescimento do grupo de formação como um todo.
 Outro. Qual? _____

54. Como você caracteriza a sua atuação como formadora do grupo no qual você participava?
() Ruim, pois apresentava dificuldades com os temas e no relacionamento com o grupo de formação.

() Ruim, pois apresentava dificuldades com os temas e nos esclarecimentos ao grupo de formação.

() Boa, pois me sentia segura dos temas e compromissada com o grupo de formação.

() Boa, pois me sentia segura dos temas, compromissada e contribuía com esclarecimentos ao grupo de formação.

() Boa, pois o grupo me fazia sentir à vontade para conduzir as situações, especialmente nos temas que eu tinha mais dificuldade de trabalhar.

() Outro. Qual? _____

55. A proposta de alfabetização do PROFA é possível de ser colocada em prática?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta: _____

56. a) Você percebeu algum envolvimento da Direção da Escola em que você trabalhava e das equipes da SEDUC no seu grupo de estudo?

() Sim

() Não

b) Se sim, de que maneira isto aconteceu?

c) Se não, quais os motivos para não ocorrer esse envolvimento?

57. Este envolvimento (ou ausência dele) interferiu no desenvolvimento do programa?

() Sim

() Não

Por quê? _____

58. Quais alterações e adaptações deveriam ser feitas para que o PROFA oferecesse melhores contribuições às professoras alfabetizadoras?

IV – INDICADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

59. Alguma atividade proposta pelo programa é possível de implementação em sala de aula com os alunos?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta: _____

60. Há alguma atividade que não possa ser concretizada no trabalho de alfabetização?

() Sim

Não

Justifique sua resposta: _____

61. Que aspectos você apontaria como obstáculos à implementação de atividades do PROFA?

62. De acordo com sua opinião, você acredita que precisa mudar algum aspecto de sua prática como formadora?

Sim

Não

Justifique sua resposta: _____

63. Indique três fatores que podem contribuir para o seu trabalho como formadora:

64. O que significa ter um certificado de formadora do PROFA?

65. Você aceitaria participar de uma entrevista sobre o PROFA, como parte desta pesquisa?

Sim

Não

Muito obrigada pela colaboração!

Eliriane dos Anjos da S. Albuquerque

ANEXO H – FORMULÁRIO DE PERFIL DA ESCOLA



Centro de Ciências da Educação
Universidade Federal de Santa Catarina

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PESQUISA: FORMAÇÃO CONTINUADA NO SERVIÇO DA DOCENTE
ALFABETIZADORA E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS: POSSÍVEIS RELAÇÕES**

FORMULÁRIO DE PERFIL DA ESCOLA

Data de preenchimento deste formulário: ____/ ____/ 2005.

Pessoa para contato na Escola: _____

1. Nome da Escola: _____

2. Endereço: _____ Telefone: _____

3. Localização:

 Urbana de centro Urbana de periferia

4. Pessoas-fonte para o levantamento dos dados:

NOME	FUNÇÃO

I - PERFIL GERAL:

5. Quantidade de Professoras que participaram do PROFA:

Série \ Ano	2001	2002	2003	2004	2005
Educação Infantil					
1 ^a					
2 ^a					
3 ^a					
4 ^a					
Outras					

6. Programas de Formação Continuada que a Escola adotou ou desenvolveu nos de:

2000: _____
 2001: _____
 2002: _____
 2003: _____
 2004: _____
 2005: _____

7. Funcionou algum grupo de estudo na própria escola?

Sim Não

8. A formadora de grupo era da própria escola?

Sim Não

9. Qual a função dela na escola? _____

10. Número total de salas de aula: _____

11. Segmentos que atende

Educação Infantil

1^a a 4^a

5^a a 8^a

Ensino Médio

EJA 1^a a 4^a

EJA 5^a a 8^a

EJA Ensino Médio

12. NÚMERO DE TURMAS

EDUCAÇÃO INFANTIL		
Idade das Crianças (Anos)	Manhã	Tarde

ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR		
Série	Manhã	Tarde
1 ^a		
2 ^a		
3 ^a		
4 ^a		
5 ^a		

6 ^a		
7 ^a		
8 ^a		

ENSINO MÉDIO REGULAR			
Série	Manhã	Tarde	Noite
1 ^a			
2 ^a			
3 ^a			

ENSINO FUNDAMENTAL EJA			
Série	Manhã	Tarde	Noite
1 ^a			
2 ^a			
3 ^a			
4 ^a			
5 ^a			
6 ^a			
7 ^a			
8 ^a			

ENSINO MÉDIO EJA			
Série	Manhã	Tarde	Noite
1 ^a			
2 ^a			
3 ^a			

13. NÚMERO DE ALUNOS

EDUCAÇÃO INFANTIL		
Idade das Crianças (Anos)	Manhã	Tarde

ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR			
Série	Manhã	Tarde	Noite
1 ^a			
2 ^a			
3 ^a			
4 ^a			
5 ^a			
6 ^a			
7 ^a			
8 ^a			

ENSINO MÉDIO REGULAR			
Série	Manhã	Tarde	Noite
1 ^a			
2 ^a			
3 ^a			

ENSINO FUNDAMENTAL EJA			
Série	Manhã	Tarde	Noite
1 ^a			
2 ^a			
3 ^a			
4 ^a			
5 ^a			
6 ^a			
7 ^a			
8 ^a			

ENSINO MÉDIO EJA			
Série	Manhã	Tarde	Noite
1 ^a			
2 ^a			
3 ^a			

15. Serviço de Acompanhamento ao educando:

Serviço	Quantidade	Turno que atende	Segmento que atende
Supervisora			
Orientadora			
Psicóloga			
Agente de Saúde			
Inspetor			

16. Características de acesso:

a) Há asfalto em frente a Escola?

 Sim Não

b) Há linhas de ônibus urbanos que passam em frente a Escola?

 Sim Não

Se sim, quais as linhas?

17. Características físicas:

Espaço	Possui	Quantidade
Sala para professores		
Direção, Vice-direção		
Secretaria		
Biblioteca		
Sala de leitura		
TV Escola		
Serviço técnico-pedagógico		
Quadra esportiva		
Refeitório		
Cozinha		
Despensa		
Depósito		
Cantina		

II - PERFIL DOS EDUCANDOS E SUAS FAMÍLIAS:

18. Característica social dos educandos:

 classe média pobre muito carente

Classe média: família possui automóvel próprio; residência de alvenaria; o educando não trabalha.

Pobre: família não possui automóvel próprio; residência de alvenaria simples ou madeira; o educando não trabalha, mas precisaria fazê-lo para ajudar na renda.

Carente: família não possui automóvel próprio; residência de madeira ou outro material, com poucos cômodos; o educando trabalha.

19. a) A maioria dos educandos trabalha?

Sim

Não

b) Se sim, em quais atividades?

20. a) A maioria dos educandos é natural de Porto Velho?

Sim

Não

b) Se não, quais a naturalidade mais freqüente?

21. A Escola atende educandos de quais bairros?

22. Esses bairros ficam próximos a Escola?

Sim

Não

23. Qual o principal meio que os educandos utilizam para chegar até a Escola ?

(Numerar por ordem de maior freqüência.)

caminhando

usando bicicleta sozinhos

usando ônibus sozinhos

sendo trazidos de ônibus

sendo trazidos de bicicleta

sendo trazidos de carro

Outros: _____

24. A maioria dos responsáveis por educandos possui carro?

Sim

Não

25. A maioria dos educandos reside com:

(Numerar por ordem de maior freqüência.)

Mãe

Pai

Avó

Avô

Tio

Tia

Outro: _____

26. Tipo da maioria das moradias dos educandos:

alvenaria

madeira

outra. _____

27. Serviço da maioria dos responsáveis:

autônomos

serviços domésticos

construção civil

comerciantes

servidores públicos

Outros. _____

ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA

HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA

1. Análise do fato de ter estudado num determinado tipo de escola estar relacionado à sua prática pedagógica:

- escola pública ou privada; urbana ou rural;
- condições físicas;
- materiais didáticos utilizados na alfabetização, no curso de magistério e na licenciatura;
- formação de seus professores.

2. Motivos da opção por ser professora alfabetizadora e conhecimentos desenvolvidos durante o tempo de profissão.

INDICADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

3. Acompanhamento ao trabalho pedagógico na escola para verificar implementação do PROFA na época do curso e após sua conclusão: como e quem fazia;
4. Razões da evasão de professoras dos grupos;
5. Sentido da realização formação continuada na escola;
6. Fatores e motivos de possibilidade e impossibilidade de implementação das atividades propostas pelo programa em sala de aula com os alunos;
7. Elementos que poderiam ter sofrido inovação com o PROFA na escola.

ANEXO J – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FORMADORA

HISTÓRIA DE VIDA DA FORMADORA:

1. Análise do fato de ter estudado num determinado tipo de escola estar relacionado à sua prática pedagógica:
 - escola pública ou privada; urbana ou rural;
 - condições físicas;
 - materiais didáticos utilizados na alfabetização, no curso de magistério e na licenciatura;
 - formação de seus professores.
2. Motivos da opção por ser professora alfabetizadora e conhecimentos desenvolvidos durante o tempo de profissão.

O TRABALHO COMO FORMADORA

3. Como se tornou formadora do PROFA;
4. Formação das formadoras;
5. Estratégias de composição inicial do grupo de estudo e condução dos trabalhos;

INDICADORES DA PRÁTICA

6. Acompanhamento ao trabalho pedagógico na escola para verificar implementação do PROFA na época do curso e após sua conclusão: como e quem fazia;
7. Razões da evasão de professoras e formadoras dos grupos;
8. Sentido da realização formação continuada na escola;
9. Fatores e motivos de possibilidade e impossibilidade de implementação das atividades propostas pelo programa em sala de aula com os alunos;
10. Elementos que poderiam ter sofrido inovação com o PROFA na escola.