

HISTÓRIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dra Sônia Maria Santos/UFU

Ms Vânia Aparecida Martins Bernardes/FUCAMP

Resumo:

Este artigo caminha no sentido de apresentar como diversos pesquisadores, estudiosos dessa área, abordaram as questões sobre formação de professores especialmente de alfabetizadores no campo da Educação, da História e das Ciências Humanas em geral. Trata-se de uma reflexão que, longe de querer produzir um modelo de análise, aponta nuances, semelhanças, rupturas e permanências nas explicações, das quais acredito que possa auxiliar os alfabetizadores dessa área.

Palavras-chave: Formação de professores, alfabetização, educação

Abstract:

This article aims to show the way many researchers, studios of this área, had approached the questions on formation of teachers especially in the field of the Education, History and human Sciences in general. It points nuances, similarities, ruptures and standing in the sxplanations, of which we believe it can assist the teachers of this area can be assisted.

Key words: Teacher formation, literacy, educacion

Este artigo caminha no sentido de apresentar como diversos pesquisadores, estudiosos dessa área, abordaram as questões sobre formação de professores especialmente de alfabetizadores no campo da Educação, da História e das Ciências Humanas em geral. Trata-se de uma reflexão que, longe de querer produzir um modelo de análise, aponta nuances, semelhanças, rupturas e permanências nas explicações, das quais acredito que possa auxiliar os alfabetizadores dessa área.

Para Soares (1991) até recentemente era possível encontrar estudos e pesquisas sobre alfabetização preocupados quase exclusivamente para as facetas psicológicas e pedagógicas, cuidando apenas dos processos psicológicos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e escrever, particularmente em seus aspectos fisiológico e neurológico, com freqüente ênfase nas chamadas "disfunções psiconeurológicas", e privilegiavam-se as questões pedagógicas, sobretudo os problemas dos pré-requisitos

como a tão famosa e desnecessária prontidão para a alfabetização e dos métodos de alfabetização.

Segundo Magda Soares(1991) a

multiplicidade de perspectivas e a pluralidade de enfoque sobre a alfabetização não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se tentar uma articulação das análises provenientes de diferentes áreas de conhecimento, articulação que busque ou integrar estruturadamente estudos e resultados de pesquisa, ou evidenciar e explicar incoerências e resultados incompatíveis. Um primeiro e indispensável passo nesse sentido é uma revisão dessas perspectivas, análises e estudos, de modo que se possa ter uma visão do "estado do conhecimento", em nosso País, na área da alfabetização: uma revisão crítica dos estudos e pesquisas sobre a alfabetização que se vêm multiplicando nas últimas décadas, com identificação dos aspectos do processo que vêm sendo privilegiados, dos quadros teóricos que vêm sendo informando os estudos e pesquisas, dos ideários pedagógicos a eles subjacentes, é indispensável para que se possa avaliar o conhecimento já construído e definir novas linhas de pesquisa necessária, de modo a que se avance na busca de solução para o grave problema do reiterado fracasso da escola brasileira em alfabetizar. (p.2)

No Brasil, o processo de formação de professores, agrava-se progressivamente, tendo em vista a permanência do modelo de formação predominante, licenciaturas curtas e plenas estruturadas a partir da dicotomia preparação pedagógica/conhecimento específico da disciplina, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa. Na prática das escolas, prevalece uma ambigüidade: resistência às mudanças dos antigos mecanismos de gestão e controle burocrático do trabalho, especialmente das relações paternalistas e, por outro lado, lutas pelo reconhecimento do profissionalismo docente.

A preocupação com a formação do alfabetizador surgiu discretamente na década de setenta, com apenas dois trabalhos, no período subsequente 70 a 86 foi possível encontrar oito trabalhos, sendo seis dissertações e dois artigos. (SOARES, 1991, p.32)

Poppovic (1980, p.10) desenvolveu, no final da década de setenta e início dos anos oitenta, um projeto de alfabetização denominado Programa Alfa. Uma das ações do programa foi a formação dos alfabetizadores, cujo projeto trouxe como tema "Pensamento e Linguagem". Passando da investigação à ação, esse trabalho evoluiu

para a formulação de um programa curricular(Alfa) e culminou com um programa de treinamento para as professoras das 1ª séries, o curso Pensamento e Linguagem

O projeto Pensamento e Linguagem atuou em aspectos que influem diretamente no processo de ensino-aprendizagem, situados a nível cognitivo e a nível afetivo. No primeiro caso, enfatiza a compreensão desse processo e os modos de adquirir e aplicar seus conteúdos; no segundo, procura conscientizar a professora de que tem certos comportamentos e atitudes prejudiciais ao ensino-aprendizagem, e tenta levá-la a mudá-los em sala de aula. Para atingir os objetivos do nível cognitivo, o curso serve-se de material impresso ilustrado; e emprega filmes quando pretende atingir a professora a nível afetivo.

A transformação ocorrida nos estudos sobre formação do professor se deu, segundo Pérez Gómez (1995), a partir da necessidade de superar os problemas enfocados em três pólos inter-relacionados, que buscaram alternativas à racionalidade técnica como fundamento da formação do professor: o primeiro, superar o evidente afastamento entre a pesquisa acadêmica e a prática de sala de aula; o segundo, superar a idéia de que a formação inicial tem como produto um profissional pronto para atender às necessidades concretas da sala de aula; o terceiro, a superação da idéia de que há uma relação linear entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem. Até então, as pesquisas se centravam muito mais nas dimensões racionais da formação e atuação do professor, pautando-se *“pela procura das características intrínsecas do bom professor, (...) pela busca do melhor método de ensino e (...) pelo estudo da sala-de-aula através do paradigma processo-produto. Tudo isso reduzia a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, considerando exclusivamente a sua dimensão técnica”*. (Lima, 1997, p.2).

Marin (1995) enfatiza a exigência de uma análise permanente de termos como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação continuada, etc. Argumenta que: (1) o termo reciclagem revela implicações derivadas do sentido descartável atribuído à atualização dos conhecimentos, com opção para cursos rápidos, descontextualizados e superficiais; (2) o treinamento volta-se para a modelagem de comportamentos, embora a metáfora dos moldes(algo pré-fixado) seja incompatível com a atividade educacional; (3) o aperfeiçoamento pode significar tornar capaz, habilitar ou convencer, persuadir, combinando o primeiro significado com a idéia de educação continuada, rompendo, inclusive, com a idéia de vocação nata para o magistério, mas, o segundo, não; (4) a educação permanente, a formação continuada são

tomadas como componentes de um conjunto de ações caracterizadas pela valorização do conhecimento docente e pela proposição de dinâmicas institucionais.

A partir dos anos noventa, os programas de formação de professores se baseavam na concepção linear e simplista dos processos de ensino como intervenção, por parte do professor, através da aplicação de técnicas derivadas do conhecimento científico, sistemático e normatizado, estão sendo rejeitados pelos professores. Essa modalidade de programa vê o professor como técnico especialista, que aplica com rigor às regras que derivam do conhecimento científico e tem suas raízes na racionalidade técnica, que, segundo Pérez Gómez, (1995, p.96), é uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo. Baseada na racionalidade técnica, a *“actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”*. A idéia é de que esse tipo de preparação levará o professor a desenvolver competências para realizar de forma eficaz sua prática pedagógica, conceituando o ensino como um processo técnico de intervenção.

Ao mesmo tempo, o direcionamento do trabalho do alfabetizador, fundado na racionalidade técnica, apoiado nos programas de ensino elaborados por especialistas e nas cartilhas, tem impedido que se constate que o currículo real da escola é construído pelo professor, que o interpreta e recria, sendo o "ator principal" do processo de transposição didática. Isso porque as situações práticas vivenciadas no cotidiano dos alfabetizadores em sala de aula são singulares, complexas e instáveis, não permitindo a aplicação de soluções técnicas construídas em outras situações, com outras particularidades.

António Nóvoa (1995) analisando a relação entre a formação contínua do professor e a organização-escola, afirma que os anos 80 foram difíceis para a afirmação social dos professores. Neles, a degradação das condições de trabalho e os conflitos salariais constituíram a ponta visível de uma crise mais profunda. Nos anos 90, *"impõe-se cada vez com maior evidência: que os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os profissionais não são apenas técnicos, mas também profissionais críticos e reflexivos."*(p.67).

Nesta concepção, os alfabetizadores objeto deste estudo seriam os protagonistas do processo educativo nas diversas dimensões. Segundo esse mesmo autor, é necessário que os professores se assumam como produtores de sua profissão. O que implicaria

desenvolver o profissionalismo docente, articulado com as escolas e seus projetos, ou seja, as escolas não mudam sem que os professores queiram e desejem e, por sua vez, estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que exercem seu ofício. (Nóvoa, 1995, p.72).

Para Kramer (1996), as pedagogias: “Tradicional”, “Nova” e “Técnicista”, assim como a “Libertadora” a “Histórico-Crítica” e a “Crítico-Social dos Conteúdos” estão diretamente relacionadas ao processo de alfabetização que é desenvolvido nas escolas pelos alfabetizadores, que por sua vez, também foram influenciados por movimentos provocados por teóricos estrangeiros. Recuperar esta história significa reconstituir a história da educação no Brasil, suas principais influências e os seus principais teóricos.

Kramer (1996), analisando a formação dos alfabetizadores, afirma que a mesma está distanciada da realidade educacional brasileira e defende uma formação que, prepare o alfabetizador, para que entenda e passe a produzir saberes, que possa assumir o ensino enquanto descoberta, investigação e produção de conhecimento.

O alfabetizador tem uma sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, capaz de transformar seus saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, fazendo com que os alunos não apenas compreendam, mas assimile e incorpore estes ensinamentos de variadas formas. Porém, o alfabetizador que exerce seu ofício em sala de aula vive uma situação ambígua: ocupa uma posição estratégica e ao mesmo tempo desvalorizada; desenvolve uma prática cultivada e ao mesmo tempo, aparentemente, desprovida de saberes; vive quotidianamente o dilema entre a autonomia profissional e a ameaça da proletarização e da reprodutividade. Tudo isto, ou, com alguns autores denominam, "*a crise de identidade dos professores*", tem estimulado o desenvolvimento de inúmeras pesquisas sobre as vidas dos professores e suas carreiras, a partir dos anos 70 e 80, influenciados pelo desenvolvimento do método de história oral, em vários países da Europa, Estados Unidos e Canadá.

Nóvoa (1995, p.15) recuperando a história da investigação pedagógica, pontua que, durante muito tempo, especialmente no pós-guerra, "*se considerava um progresso a possibilidade de estudar o ensino para além dos professores, reduzia-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica*". Nóvoa classificou os anos 60 como sendo o período em que os professores foram "*ignorados*", permaneceram "*ausentes nos estudos sobre a dinâmica educativa*". Nos anos 70, os professores foram "*esmagados*" e foram acusados de reproduzir as desigualdades sociais, nos anos 80, os mecanismos de

controle e práticas de avaliação dos professores foram redobradas. Segundo ele, nesse período cresceram bastante os estudos na Europa, EUA e Canadá sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou seus desenvolvimentos pessoais e profissionais.

Huberman (1989) em "La vie des enseignants", mostra os resultados de sua pesquisa sobre o ciclo de vida dos professores, analisando as diversas fases do desenvolvimento da carreira docente. Ele estabelece "quatro regras de conduta" que norteiam a investigação. A primeira é evitar o estudo do desenvolvimento a partir de um fator, seja psicológico, cultural ou físico; acredita nas abordagens que não são únicas e dominantes. A segunda regra, verificar as relações que existem entre as representações e as práticas dos professores. A terceira regra é privilegiar o narrador, o modo como a pessoa que viveu a situação a explica. A quarta e última regra é enfrentar a generalização e estar consciente dos limites do trabalho. Trata-se de um estudo das percepções dos professores sobre o ciclo de sua vida profissional, de suas representações sobre suas vidas, ou seja, como os professores constroem e encaram suas carreiras.

Goodson (1992) coordenou três estudos, tendo como preocupação básica resgatar as práticas pedagógicas dos professores a partir de suas histórias de vida, respeitando e dando voz ao professor. Ele acredita que devemos observar o modo como ele vive dentro e fora da escola, e que sua identidade e cultura oculta têm impacto sobre os modelos de ensino que utiliza e sobre sua prática pedagógica. Esse mesmo autor afirma nas suas pesquisas que é necessário considerar os ciclos particulares da vida dos professores, e que esses ciclos influenciam seu trabalho cotidiano; os vários níveis da carreira e as decisões sobre ela devem ser analisados no seu próprio contexto. É preciso considerar também os incidentes críticos na vida e no trabalho dos professores porque eles podem afetar sua percepção e suas práticas.

Outras pesquisas têm privilegiado o trabalho com histórias orais com o objetivo de investigação e de formação. São os estudos na linha de biografias educativas construídas e analisadas em grupo. Neste âmbito, estão os estudos de Nóvoa (1988) e Dominicé (1990).

Dominicé (1990) acredita que a formação dos adultos não se dá somente através de uma ação educativa, mas é resultado de uma trajetória de vida e da reflexão sobre o modo como os adultos se apropriam de um determinado tempo e de espaços educativos.

Os saberes sobre a formação é resultado do processo de flexibilidade dos que se formam.

Existem várias pesquisas que cruzam abordagens e metodologias, utilizando procedimentos biográficos no sentido de analisar as transformações na profissão docente. Mary Louise Holly (1989) recuperou diários biográficos de professores como instrumentos de investigação da prática educativa, analisando as opções de escrita, as maneiras como exploram seus mundos cotidiano e profissional.

A medida, porém, que se foi reconhecendo, recentemente, a complexidade do fenômeno da alfabetização, e a multiplicidade de facetas sob as quais pode e deve ser considerado, estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento passaram a dedicar-se à análise e investigação desse fenômeno. Ao enfoque psicológico predominantemente de natureza fisiológica e neurológica, acrescentam-se, hoje, as abordagens psicológicas cognitivas, sobretudo no quadro da Psicogênese; e à perspectiva psicológica vieram juntar-se perspectivas que explicam outras facetas da alfabetização: a perspectiva psicolinguística, a sociolinguística e a propriamente linguística. Além disso, a compreensão dos determinantes sociais e políticos da educação, resultado da análise crítica a que vem se submetendo, nos últimos anos, o ensino e a escola, tem produzido estudos sobre os condicionantes da alfabetização, sob as perspectivas sociológica, antropológica, econômica e política. Como decorrência dessa multiplicidade de novas análises da alfabetização, a perspectiva pedagógica-pré-requisitos e preparação para a alfabetização, métodos e procedimentos de alfabetização, princípios de organização e utilização de cartilhas, formação do professor alfabetizador, etc. vem também enriquecendo-se com estudos e pesquisas inspirados nessas novas análises".

Cada faceta das áreas de conhecimento se julga capaz de resolver os problemas da formação dos alfabetizadores, os pesquisadores brasileiros desta área segundo a minha leitura estão divididos entre os que enxergam a realidade, denunciam as práticas dos alfabetizadores se consideram satisfeitos academicamente, e o segundo grupo enxerga, crítica e propõe intervenções na realidade do alfabetizador, são os pesquisadores que se preocupam com os valores da academia mais que extrapolam seus muros e limitações.

O alfabetizador que exerce o trabalho pedagógico é um educador, um profissional docente cujo ofício consiste no domínio e transmissão de um conjunto de saberes através de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar. Este saber docente é, de acordo com a literatura da área, um saber plural,

proveniente de diversas fontes. É constituído pelo conhecimento científico da área da alfabetização, compreendendo os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, métodos e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência¹.

O suporte teórico da Psicolinguística, teve sua história marcada pela preocupação de um grupo de estudiosos, dentre eles lingüistas e psicolingüistas que, num seminário de verão na Universidade de Cornell em 1951, decidem consolidar seus estudos e pesquisas com a nova teoria.

Desde então, pesquisas científicas dentro dessa ciência procuraram explicar as questões, os distúrbios e as dificuldades da linguagem. No caso específico da leitura e da escrita, uma área muito debatida e polêmica, as pesquisas enriqueceram as academias com as diferentes visões, como, por exemplo, as reflexões e estudos sobre a prática de alfabetização desenvolvida no Brasil², e em outros países, por FERREIRO E TEBEROSKY, SMITH, BETTELHEIM & ZELAN dentre outros, que nos permitiram compreender que a formação dos alfabetizadores é hoje uma questão inquietante, necessária e urgente.

Os estudos atuais sobre alfabetização têm categorizado, de maneira geral, duas concepções pedagógicas que vem sendo desenvolvidas na prática escolar: a primeira compreende a aquisição da leitura e da escrita como um ato mecânico, definindo o processo de alfabetização como sendo um processo neutro, porque desconsidera o contexto sociocultural da criança, seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, desconsidera que cada criança tem seu estilo próprio de aprender. Para Meireles (1990, p.14) alfabetização, nessa concepção, *“nada mais é que o processo através do qual um indivíduo se torna capaz de codificar a palavra falada e fazer dela uma mensagem escrita”*.

Para a outra concepção pedagógica, a alfabetização é um processo contínuo e dinâmico, considerando a criança um ser que pensa³, capaz de agir, partindo de suas experiências e das relações que estabelece com o meio em que vive. Tomando por base essas duas concepções, essa revisão bibliográfica tentou buscar subsídios teóricos nas pesquisas sobre formação de professores, pontuando alguns estudos sobre a formação de alfabetizadores.

1 Sobre isto ver: Dossiê “Interpretando o trabalho docente”.

2 Sônia KRAMER:1986, Magda SOARES:1985, Angela KLEIMAN:1993, João GERALDI:1990, Mary KATO:1987, Marisa LAJOLO:1984

3 Segundo Piaget, um ser cognoscente é um sujeito capaz de construir seu conhecimento na interação com o objeto cognoscível (passível de ser conhecido). FRANCO, Sérgio R.Kieling. O Construtivismo e a Educação. 1995.

A Psicolinguística, advinda da Psicologia e da Linguística, tem como objeto de estudo os processos mentais envolvidos na linguagem oral e escrita.

Para Smith (1991, p.50) em primeiro lugar, o aprendiz deve extrair sentido do texto, um significado, pois *“ler não é uma questão de decodificar a estrutura aparente da fala: os sons não farão sentido por si mesmos”*. Assim sendo, o alfabetizador não deverá isolar os processos linguísticos, ler e escrever, da realidade da criança.

Nos estudos de Kleiman (1993, p.10) a leitura é *“uma prática social que remete a outros textos e outras leituras... ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem (...) o grupo social em que fomos criados”*.

No entanto, a realidade mostra que, para muitos alfabetizadores, o ensino de leitura e da escrita está ligado à memorização de regras de um código, quando na verdade, ao copiar, ao tentar ler ou produzir textos, o aluno está lidando com os conhecimentos linguísticos, o que coloca como desnecessários os exercícios frios e desvinculados de significação. O ensino de leitura estaria calcado na responsabilidade do alfabetizador de fazer com que a criança seja leitora e não simplesmente alfabetizada.

A grande responsabilidade do alfabetizador seria transformar o ensino de leitura, de uma prática impessoal, como uma obrigação enfadonha, sem sentido, fora de seu mundo, para uma leitura mágica, ou seja, tornando-a uma magia, *a magia da leitura*.⁴

Um dos indícios desse quadro encontra-se na prática de ensino de leitura e da escrita que os alfabetizadores têm exercido ao longo dos anos, reveladora de concepções equivocadas, na maioria das vezes reflexo do desconhecimento por parte do alfabetizador da teoria que sustenta sua prática, comprometendo o processo de alfabetização.

Muitas vezes, os alfabetizadores verbalizam que sua prática se baseia em uma abordagem significativa global de ensino da língua, mas, na verdade, são práticas sustentadas por conhecimentos fragmentados e mecânico sobre a gramática da língua. A prática do alfabetizador tem revelado, muitas vezes, uma atitude pedagógica contraditória em relação à leitura e a escrita: ele verbaliza uma concepção e pratica outra. Para Cagliari (1992, p.9) *“uma das causas desta contradição é a incompetência técnica”*.

4 BETTELHEIM, Bruno & ZELAN, Karen. Psicanálise da Alfabetização-Um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender. 1984.

A crítica à formação dos alfabetizadores já há muito faz parte da preocupação de estudiosos com as lacunas culturais e educacionais do Brasil. A necessidade de professores formados e especializados é reclamada desde as primeiras décadas do século XIX.

Os cursos de formação de Magistério, de Pedagogia, de Letras, Psicologia, por exemplo, na sua maioria deixam a desejar, porque discutem superficialmente a problemática relacionada ao desenvolvimento infantil bem com o processo de aquisição da leitura e da escrita, gerando lacunas e despreparo na formação dos alfabetizadores. Dessa forma, faz-se necessária uma nova formação teórica do alfabetizador. Na verdade, os alfabetizadores não deveriam perguntar o que devem fazer, eles deveriam saber, a fim de decidir por si mesmos, qual ensino de leitura e escrita é o mais indicado para romper com as atividades mecânicas e linear.

Analisando as pesquisas que acreditam na colaboração da Psicologia Cognitiva e em especial da Epistemologia Genética para o processo de ensino/aprendizagem, NAVES (1992) afirma que o Construtivismo de PIAGET tem um papel fundamental não só no processo de ensino, mas também nos projetos de formação básica permanente, fazendo com que o professor enxergue o aprendiz como um sujeito cognoscente, capaz de construir o seu próprio conhecimento, construção que se dá através das relações que o sujeito que aprende estabelece com o objeto do conhecimento.

Se acreditamos que as representações dos alfabetizadores desempenham um papel significativo no modo como estes interpretam a realidade educacional e na determinação da sua atuação nessa realidade, o que é proposto ao alfabetizador não é passivamente recebido por ele e, depois, fielmente executado. O alfabetizador faz a sua leitura, interpreta o que lhe transmitem através de seus sistemas de representações. O que o professor pratica é marcado pela leitura que fez.

Sendo assim, a formação dos alfabetizadores é um processo longo e complexo. Longo porque deverão estar sempre estudando. Complexo, porque não se tem um modelo pronto e acabado, ideal para cuidar de sua formação. O que se tem são reflexões que sinalizam alternativas experimentadas por educadores que buscam uma educação diferenciada e significativa tanto para os alunos como também para os professores.

Em 1985 o Brasil foi muito influenciado pela publicação em português da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, realizada no México por Emília Ferreiro e colaboradores argentinos, Espanhóis e Suíços, que vinham procurando, desde 1974,

uma explicação para o processo de aquisição da leitura e da escrita, tendo como referencial a teoria psicogenética de Jean Piaget. Neste sentido, inúmeros estudos e pesquisas se desenvolveram posteriormente no Brasil e evidenciaram a mesma evolução nas crianças brasileiras.⁵

A forma como a teoria de PIAGET ainda é trabalhada, nos cursos de magistério, pedagogia ou outras licenciaturas não é suficiente para que os alfabetizadores entendam uma pesquisa tão complexa como é a psicogênese da língua escrita. A teoria de PIAGET tem sido ainda nos dias atuais, entendida e reduzida apenas aos estágios do desenvolvimento. Por falta desta compreensão, a pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita foi, muitas vezes, mal interpretada, tendo alguns tentado até mesmo transformá-la em método de ensino. Na maioria da vezes, usavam-se os níveis de conhecimento da leitura e da escrita, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, como um novo critério para classificar as crianças. A essência do processo, portanto, permanecia a mesma. Construtivismo foi entendido por alguns alfabetizadores como "pode-se tudo", e o resultado não foi tão construtivo como o discurso.

Os alfabetizadores brasileiros iniciaram uma nova fase, a de assimilação do que foi pesquisado por Ferreiro (1988) e a compreensão de que seus resultados eram parciais. “Os resultados de investigação básica não são nunca diretamente aplicáveis à prática educativa. É preciso proceder a cuidadosas investigações pedagógicas, que também levarão tempo, enquanto continua a investigação básica.” (p.39)

Com a sistematização dos estudos sobre as pesquisas de Emília Ferreiro, como também sua publicação, é que se começou a entender que a revolução tão falada e desejada pelos alfabetizadores e pesquisadores da área, era compreender que a eficiência da alfabetização não estava nem nas cartilhas, nem nos métodos de ensino, mas sim, na forma como a criança conhecia. Os estudiosos da teoria de Piaget acreditam que, A grande contribuição de Ferreiro está, pois, na reconstituição da gênese do conhecimento sobre a língua escrita. Reconstituição esta reveladora da atividade construtiva do sujeito cognoscente, que busca, na interação com os objetos, superar os conflitos com os quais se envolve na longa e difícil interpretação do mundo que o cerca. (NAVES,1992, p.. 15)

Inúmeros pesquisadores vêm denunciando e criticando o conhecimento e a prática dos alfabetizadores no Brasil. Afirmam que são sabedores de que os alfabetizadores

⁵ EstHer Pillar GROSSI, p ., Terezinha Nunes CARRAHER, p .REGO, p .PIMENTE, p .BORGES DE CARVALHO, p . Marisa

precisam de uma formação permanente, mas não se arriscam a propor alternativas que pudessem desencadear uma prática, entendida aqui como um processo contínuo, onde o alfabetizador pudesse desejar, acreditar, querer vivenciar momentos múltiplos, interdisciplinares, tanto individuais, quanto coletivos.

Kramer(1982) e Patto(1991), atribuem as altas taxas de reprovação, significativa evasão e repetência nas séries iniciais como sendo resultado dos processos de alfabetização adotados pelas escolas públicas, que se restringem a utilização da escrita como um ato mecânico deslocado de qualquer sentido para o aprendiz.

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.228), no exercício cotidiano de sua função, o professor defronta-se com vários limites concretos que não são, muitas vezes, previsíveis e passíveis de uma definição acabada. *“Ele, então, desenvolve habilidades pessoais, tais como capacidade de improvisação, macetes, gestos, atitudes e estilos que lhe possibilitam vencer as barreiras e construir uma maneira própria de ensinar”*.

Estas habilidades para Perrenoud (1997) formam os “habitus”, isto é, disposições adquiridas na e pela prática real, ou “personalidade profissional” que expressam um saber-ser e um saber-fazer profissionais e pessoais, validados pelo trabalho cotidiano”.

Hoje, busca-se a superação da dicotomia forma/conteúdo, até então uma concepção de metodologia do ensino articulada com a forma de produção do conhecimento específico da área disciplinar. Logo, o que se busca é o resgate do saber docente. *“Saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar”*(p.224).

Como explicar, então, as questões sobre os saberes do alfabetizador? Sobre a prática, o papel e a produção do alfabetizador, diante deste conjunto plural e complexo de saberes? Qual é o lugar social de sua produção?

Segundo J. M. Esteve (1991), pesquisador espanhol, a função docente deve ser analisada à luz dos fatores de mudanças sociais e educacionais que interferem direta e indiretamente na atuação do professor.

As propostas de formação dos alfabetizadores, realizadas por centros de estudos, secretarias municipais de educação, ou instituições superiores, quando acontece, acabam perdendo a credibilidade dos alfabetizadores, seus principais sujeitos.

O resultado da pesquisa que realizei no doutorado revelou através das narrativas das alfabetizadoras que as propostas e projetos de estudos não tem conseguido

relacionar teoria/prática, as propostas não conseguem compreender e interagir com os problemas reais, buscar parceiras para solucionar problemas que são semelhantes em muitas escolas, e que de fato atuará na formação alfabetizadores.

Atualmente, o desenvolvimento dos meios de comunicação, alternativos à escola *“obriga o professor a integrar no seu trabalho estas novas fontes, alterando o seu papel tradicional de transmissor de conhecimentos”*, num momento de ruptura do *“consenso social sobre objetivos e os valores que a educação deve fomentar, pois vivemos numa sociedade pluralista que defende modelos de educação opostos e até contraditórios”*(Esteve, 1991 p.99-103). O que têm provocado um aumento das contradições do alfabetizador no exercício da docência, uma vez que não foi possível integrar às escolas que cuidam da alfabetização, às diversas exigências e concepções, tornando o alfabetizador permanente alvo de críticas.

Neste contexto de mudanças gerais no sistema, modifica-se a valorização social de todos os profissionais da educação principalmente o alfabetizador que nunca teve *“status”*, sendo que os demais professores vem perdendo paulatinamente, *“o status social e cultural, paralelamente à desvalorização salarial”*. Este processo é acompanhado de *“mudanças nos conteúdos curriculares e pela escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho”*. Para este autor, *“o ensino de qualidade, hoje em dia, é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas”*.

Nestes últimos anos, os estudos acadêmicos na área de educação têm-se ocupado com grande número de pesquisas sobre o alfabetizador. A formação inicial e a continuada, a competência do alfabetizador, o estudo da sua prática educativa e de seu desenvolvimento profissional têm sido enfocados como os principais aspectos a serem estudados para compreender o trabalho docente, e isso vem sendo feito através de metodologias que vão desde o estudo autobiográfico/história de vida, análise de diários de aula, até pesquisas participantes em grupos de formação continuada/em serviço. Inúmeros pesquisadores vêm realizando esses tipos de estudo em vários países, e o Brasil tem tido acesso a vasta bibliografia produzida principalmente por espanhóis,

ingleses, franceses, portugueses e norte-americanos⁶ que se dedicam à temática, além de estar também produzindo número significativo de estudos⁷.

A formação inicial não tem dado conta da formação teórica e prática do alfabetizador. Temos que considerar as dificuldades inerentes a essa revisão da profissão do alfabetizador e de sua formação. Como tomar a cargo a sua formação contínua, individual ou coletivamente, se o professor andou pela mão durante a formação inicial, sem nenhuma margem de autonomia? Como trabalhar em equipe sentindo medo de se expor, de ser avaliado, ou considerando o trabalho cooperativo como uma perda de tempo ou de autonomia? E em nosso contexto, cuja formação inicial ainda se fundamenta na racionalidade técnica e não tem preocupações substantivas com a relação teoria/prática, seria a formação continuada/em serviço um caminho seguro? Seria possível que essa formação resgatasse a reflexão do profissional que é o alfabetizador?

Não é isso que temos observado nos currículos da formação inicial e nos planos e atividades de formação em serviço, que, fundamentados no princípio da racionalidade técnica, tendem a manter a dicotomia teoria/prática, pressupondo que, ao se oferecer aos alfabetizadores o acesso aos resultados das pesquisas acadêmicas, denominadas de teoria, automaticamente se prepara um técnico apto a desempenhar seu papel profissional, ou seja, a aplicar essa teoria nas situações da prática pedagógica.

Os inúmeros cursos e projetos de formação continuada propostos e realizados, constituindo parte significativa das propostas governamentais e do projeto político educacional, com o objetivo de reverter os índices de fracasso, apesar de envolver boa parte dos recursos financeiros destinados à educação, quase nenhum resultado vêm apresentando. A proposta do ministro da educação em fazer um projeto de formação aligeirada, acredito que o quadro existente vai ser prejudicado.

NASCIMENTO (1997, p. 81-82) apresenta, a partir de um levantamento bibliográfico sobre formação continuada do professor, uma síntese da reflexão de diversos autores sobre as razões da inadequação das propostas atuais de formação de professores em serviço, normalmente apresentadas através de “pacotes de treinamento” e encontros de vivências (cursos práticos, treinamentos, palestras), encarados como complementação ou reciclagem.

⁶ Donald Schön, Keneth Zeichner, António Nóvoa, Carlos Marcelo Garcia, Angel Perez Gómez, Thomas s. Popkewitz, Joe L. Kincheloe, Jose Contreras, Jose Gimeno Sacristán, Cesar Coll, Juan Delval, Miguel A. Zabalza, Angela Rodrigues, Manuela Estrela, José Esteve, Maria Helena Cavaco, John Elliot, ente outros.

António Nóvoa (1993) na nota de apresentação ao livro de PERRENOUD *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*, demarca "algumas características dos seus contributos ao conhecimento das desigualdades e da sua construção na escola: articulação da reflexão teórica com dados de investigação empírica e com intervenção na vida escolar; incursões constantes no quotidiano escolar, nos aspectos mais naturais das práticas, nos mecanismos mais ocultos e menos interrogados, definindo novos objectos de pesquisa". Da avaliação às práticas, dos currículos à organização escolar, Philippe PERRENOUD chega à questão da profissionalidade docente como um "centro estratégico para a mudança das práticas escolares".

Para PERRENOUD (1993) há sérias limitações nas implicações da investigação educativa na prática, e uma ilusão "mágica" no papel da formação do professor para a transformação dessa mesma prática. Segundo ele, a formação dos professores só pode influenciar as suas práticas em determinadas condições e dentro de determinados limites. A formação inicial tem sua importância, mas ela é superestimada, justamente porque continuamos acreditando na prática como a concretização de métodos aprendidos, e subestimamos a razão prática do professor. Além disso, na falta de uma transformação estrutural, a formação de professores se mantém mais como uma "correia de transmissão" das opções do sistema educacional que como um centro de inovação.

Se a formação for fundamentada na prática, mais realista, tendo incorporado o valor da racionalidade prática do professor, passa a ser menos ingênua e deixa de estar "a reboque" do sistema. A prática docente apenas mobiliza as representações do professor, seus saberes científicos, seus saberes práticos, seus valores, suas crenças quando ele é capaz de mobilizá-los na ação. "As representações, por muito fundadas e sofisticadas que sejam, não têm nenhum impacto sobre as práticas se o actor não dispuser de esquemas capazes de as mobilizar em situação", ou seja, combinar os saberes científicos e formais com os saberes intuitivos, transpor a teoria, utilizar esquemas de ação, ou o habitus, que muitas vezes escapa à nossa consciência. "Nisso reside a verdadeira articulação entre teoria e prática, entre representação do mundo e acção" (p.179). Para formar o profissional da educação dever-se-ia desenvolver melhor uma teoria da prática, e levar em consideração que a formação de professores é, necessariamente, uma "formação global da pessoa".

Segundo Nóvoa (1995) o amanhã da profissão docente - um amanhã que organize o hoje - não está certamente numa visão idílica do papel da escola e dos professores, cuja ilusão não é mais possível nos dias de hoje (lembre-se, no entanto, que denunciar a ilusão não é renunciar a ter esperança). Os professores não são certamente os ‘salvadores do mundo’, mas também não são 'meros agentes' de uma ordem que os ultrapassa. Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional os professores poderão definir estratégias de acção que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa não é coisa pouca. (p.40)

Se o processo de internalização do conhecimento cultural não é passivo, mas de transformação, de síntese, concluímos o professor é um construtor de conhecimento. E essa construção é que gera a transformação na educação, através do conflito na prática e da reflexão sobre ele, ou seja, da criação do saber docente.

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma condição prévia de mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura de melhores percursos para a transformação da escola. É essa perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (Nóvoa, 1995, p 28)

Uma mudança recente na área da alfabetização foi a retomada da discussão sobre alfabetismo e letramento, os alfabetizadores estão sendo tomados por avalanche de pesquisas e estudos nestes últimos anos, e os mesmos não estão conseguindo compreendê-los, o que tem feito com que ele continue a praticar metodologia do início do século como é a questão da soletração nos estados do norte e nordeste.

Somos sabedores de que todos, indistintamente, precisam do mundo das letras à sua volta, e é através do contato diário como usuários da língua é que nos diferenciamos dos demais “alunos alfabetizados”. O mundo letrado é cheio de informações funciona como se fosse alimento para a mente. Acreditar nesta premissa é crer que o letramento oferece melhores condições de compreensão do aprendizado adquirido na escola e a permanência dele após a impossibilidade de prosseguimento dos estudos e de compreensão do mundo.

O indivíduo que vive no mundo letrado pode construir alternativas de sobrevivência compreendendo melhor a realidade. Particularmente, quando compreende melhor seu cotidiano e a sociedade em que vive, ele passa a ser um usuário permanente da língua. Usuário esse que vê, que lê, que usa a comunicação escrita da sociedade, que compreende enunciados, conseguindo extrair deles conclusões interagindo assim com o mundo das palavras, dos códigos, dos sinais, gráficos, dos desenhos.

A sociedade que estamos inseridos, cria diferentes ordens de relevância e organização da realidade dando destaque e considerando privilegiados somente os indivíduos que convivem com o mundo letrado, instrumento essencial à compreensão da leitura e escrita. Pertencer à cultura do mundo letrado, significa adquirir vivências das formas de socialização e visualização das linguagens e códigos escritos, suas mensagens e as formas de pensamento a que ele têm acesso é permanecer alfabetizado.

Os termos letramento e alfabetismo estão retornando ao vocabulário dos pesquisadores, onde os mesmos afirmam que existem diferenças significativas na vivência dos alunos “alfabetizados”. Para muitos alfabetizadores esses termos são desconhecidos, complexos e novos.

Bibliografia:

ANDRÉ, Marli Elisa Afonso de. 1997. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora.

CAGLIARI, L. C. 1992. **Alfabetização e lingüística**. 5ª ed. São Paulo: Ática.

DOMINICÉ, Pierre. 1990. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L'Harmattan.

ESTEVE, José M. 1995. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António(org.). **Profissão professor**. Porto:Ed. Porto.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. 1985. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERREIRO, Emília. 1988. Alternativas a la 1ª comprensión del analfabetismo em la region. In: INEP - ANAIS **Alternativas de Alfabetização para a América Latina e o Caribe**. Brasília: 1987.

_____. 1990. **Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina**. Porto Alegre: Artes Médicas.

FORQUIN, Jean-Claude. 1992. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Trad. Tomás T. da Silva. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.º5, p.28-49.

GOODSON, Ivor F. 1992. Dar voz ao professor: as histórias de vida do professor e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora.

HOLLY, Mary L. 1992. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora.

KLEIMAN, Angela. 1993. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes

KLEIN, Lígia Regina. 1996. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez.

KRAMER, Sônia. 1995. **Alfabetização leitura e escrita: formação de professores em curso**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias da Escola de Professores.

_____. (org). 1996. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez.

KRAMER, Sônia e JOBIM E SOUZA, Solange (orgs.). 1996. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática.

LAJOLO, Marisa. 1984. **Tecendo a leitura: teoria e prática**. Porto Alegre: Mercado das Letras.

LEITE, Luci B. 1993. **Considerações sobre as perspectivas construtivistas e interacionista em psicologia; o papel do professor. Alfabetização: passado, presente e futuro**. Série Idéias, São Paulo: FDE, n.º.19.

LEITE, S. A. S. 1985. **Alfabetização: um projeto bem sucedido**. São Paulo: EDICOM.

LEMLE, Miriam. 1987. **Guia do alfabetizador**. São Paulo: Ática.

LIMA, Emília Freitas. 1997. **O pensamento do professor: construindo metáfora, projetando concepções**. ANPED (comunicação)

NASCIMENTO, Maria das Graças. 1997. Formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera M^a. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes.

NÓVOA, António. 1988. O método (auto) biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. **Revista Portuguesa de Educação**, 1(2).

_____. 1991a. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação**, Lisboa, 4(1).

_____. 1995a. **Vidas de professores**. Porto: Ed.Porto.

_____. 1995c. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa**. In: FAZENDA.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. 1995. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PERRENOUD, Philippe. 1993. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PERRENOUD, Philippe. 1997. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. In CONHOLATO, M.C.(coord.). **Sistemas de Avaliação Educacional**. São Paulo: FDE. (Série Idéias 30).

POPPOVIC, Ana Maria (coord). (1980). **Pensamento e linguagem: programa de aperfeiçoamento para professores de primeiras séries**. São Paulo: Abril

PORTELLI, Alessandro. 1995. What makes oral history different. In: **The death of Luigi Trastulli and Other Stories**. New York, State University of New York Press. 1991. Trad. Maria Terezinha Janine Ribeiro.(mimeo)

POSSENTI, Sírio. 1988. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes.

SACRISTÁN, J. Gimeno. 1995. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Ed.Porto.

SCHÖN, Donald. 1995. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António(org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

SMITH, Frank. 1991. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

SOARES, Magda. 1991. **Travessia: tentativa de um discurso da ideologia**. Memorial. UFMG: Belo Horizonte.(mimeo).

SOARES, Magda. 1995. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. (52)..

TEBEROSKY, A. & J. TOLCHINSKY, Liliana. 1992. **Alpie de la letra** Barcelona. (mimeo)..