Formação docente: saberes e práticas necessárias para a escola contemporânea

Teacher training: knowledge and required practices for contemporary school
Formación docente: saberes y prácticas necesarias para la escuela contemporánea

EZEQUIEL FERREIRA BARBOSA
MARIA CÂNDIDA MÜLER

Resumo: Este artigo tem como objetivo abordar questões referentes à educação contemporânea e o papel da escola como espaço social de reflexão na luta contra as desigualdades e como instrumento necessário para a construção da cidadania. Traz algumas reflexões sobre a formação docente e seu papel como agente transformador na sociedade. Tendo como temática a leitura e a escrita como meio de apropriação do conhecimento, aborda questões relacionadas ao letramento e aos saberes docentes necessários para sua atuação como agente letrador. Aborda também a necessidade da busca por uma formação docente de qualidade para o desenvolvimento de práticas inovadoras e significativas. Ademais, traz os resultados de uma pesquisa realizada com professores de uma escola pública estadual de Vilhena-RO.

Palavras-chave: Educação; formação docente; letramento.

Abstract: This paper aims to address some issues of contemporary education and the role of the school as a social space for reflection in the struggle against inequality, and as a necessary instrument for the construction of citizenship. It reflects on teacher education and on its role as a change agent in society. Having as subject the reading and the writing as a means of appropriation of knowledge, it addresses issues related to literacy and knowledge that teachers need for their performance as literacy agents. It also addresses the need of searching for a quality teacher training to the development of innovative and significant practices. In addition, it presents the results of a research done with teachers from a state school in Vilhena-RO.

Keywords: Education; teacher training; literacy.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo abordar cuestiones referentes a la educación contemporánea y el papel de la escuela como un espacio social para la reflexión en la lucha contra las desigualdades y como instrumento necesario para la construcción de la ciudadanía. Trae algunas reflexiones sobre la formación docente y su papel como agente transformador en la sociedad. Teniendo como temática la lectura y la escritura como medio de apropiación del conocimiento, aborda cuestiones relacionados con el alfabetismo y a los saberes docentes necesarios para su actuación como agente de la alfabetización. También se aborda la necesidad de buscar una formación docente de calidad para el desarrollo de

prácticas innovadoras y significativas. Además, se presentan los resultados de una investigación realizada con profesores de una escuela pública en Vilhena-RO.

Palabras clave: Educación; formación docente; alfabetismo.

EDUCAÇÃO, ESCOLA, FORMAÇÃO DOCENTE E PROFESSOR: ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS

Falar sobre formação docente e suas implicações para a atuação na escola como se configura hoje, apesar de parecer um assunto bastante explorado, ainda causa desconforto e bastante polêmica, principalmente dentro das escolas, já que o entendimento sobre educação, mesmo entre os que já estudaram a respeito da sua função no que diz respeito a seu papel na sociedade contemporânea, causa confusões no aspecto semântico do termo.

Na linguagem comum, educação é normalmente associada ao ensino, quer para servir-lhe de sinônimo, quer para dele diferenciar-se. O uso diferenciado se dá, em geral, no senso comum, quando se associa a educação ao campo de valores e das condutas, aquela por meio da qual se propicia ao educando formação moral e disposição à prática dos bons costumes, e se associando o ensino à passagem de conhecimentos e informações, contidos nas disciplinas teóricas ou nas ciências de um modo geral e que são úteis para a vida em geral ou para o exercício de uma ocupação. Nesse modo diferenciado de entender a educação e o ensino, a primeira é geralmente imputada ao lar ou à família e o segundo é atribuído à escola (PARO, 2010, p. 20).

Ainda segundo o autor, os termos educação e ensino são, geralmente, usados tanto no senso comum, como nos meios acadêmicos. Daí advém a confusão e o desconforto mencionados quanto à função da escola hoje. Não é incomum ouvir na escola ou nas redes sociais, hoje tão em moda, alguém reproduzindo o discurso de que *o papel da escola é transmitir conhecimento, educação vem de casa*.

Assunto abordando o papel do professor dentro das salas de aula acaba acirrando os ânimos, principalmente numa época em que a configuração do modelo de sociedade passou e passa por grandes transformações.

Azanha (2004) nos afirma que

Tanto no que diz respeito à escola como no que se relaciona com a família houve mudanças e rupturas institucionais. Descrever esse quadro como sendo de crise é uma apreciação valorativa que pode ser um descaminho teórico de análise e de investigações empíricas e, por isso mesmo, conducente a sérios equívocos na fixação de diretrizes de atuação na esfera pública ou privada (p. 372).

É notório que a escola tem assumido papéis que antes não eram seus e que agora acabam sendo trazidos para dentro dela e nem sempre há um preparo de quem nela trabalha para assumir tarefas que não se cogitavam. O que é preciso entender e assumir é que essas transformações sociais ocorreram e que a escola não pode ficar alheia a essas mudanças, como se seus muros fossem intransponíveis e seus alunos ao adentrarem seus portões passassem por um processo de volta no tempo, um tempo do qual eles não fizeram parte. Assumir papéis que antes não eram seus é inevitável, o que não pode ser considerado uma crise, “no caso da escola, haveria crise se o mundo escolar, que tem uma subcultura própria, permanecesse imobilizado num momento que é caracterizado por fortes mudanças sociais e culturais” (AZANHIA, 2004, p. 372-3).

Para muitos professores e demais profissionais da educação, ainda hoje, “o mais importante é o conteúdo a ser transmitido, aparecendo o educador como simples provedor dos conhecimentos e o educando como simples receptáculo desses conteúdos” (PARO, 2010, p. 21), alegando-se que se vive um retrocesso em relação à escola de ontem. No entanto,

A escola básica de hoje não é [...] um retrocesso com relação à escola de ontem. É uma outra escola, principalmente por ser altamente expandida, e suas alegadas deficiências precisam ser enfrentadas por um esforço permanente de investigação e busca (AZANHIA, 2004, p. 373).

Por mais que pareça termos avançado no campo das discussões das competências da escola e do professor, segundo Paro (2010), de uma forma ou de outra, de modo geral, é a concepção tradicional que prevalece e orienta a prática escolar no Brasil e, para confirmar a presença marcante dessa concepção não científica, basta atentar para todos os níveis de escolaridade para se observar que os métodos e procedimentos de ensino são basicamente os mesmos: o professor explicando os conteúdos e um grupo de alunos sentados em uma sala, confinados à espera do conhecimento, como se este fosse propriedade do professor, cuja tarefa seria disponibilizá-lo a quem estivesse disposto a aprendê-lo.

Para entender melhor a educação e sua função para a sociedade contemporânea, é preciso superar o senso comum do termo, é preciso tratá-la de forma científica e que atenda às necessidades desta sociedade.

Os modelos formativos de professores das décadas anteriores buscavam atender a um modelo daquela sociedade, que passou por uma grande transformação. É necessário pensar modelos que atendam às demandas da sociedade contemporânea.

A maciça expansão das matrículas no ensino fundamental desde há trinta anos, e no ensino médio mais recentemente, inviabilizaram uma concepção da atividade de ensino fundada na relação professor-aluno, na qual a imagem do ‘bom professor’ era basicamente a daquele profissional que dominava um saber disciplinar que seria transmitido a um discípulo. O êxito desse ensino dependia - pensava-se - de uma combinação de conhecimento disciplinar e de preparo didático do professor (AZANHIA, 2004, p. 371).

Ainda segundo o autor, hoje, com a grande expansão da oferta de ensino, a escola é um espaço institucional “na qual as relações pedagógicas possíveis não podem ser modeladas a partir apenas de métodos e procedimentos de alguém que ensina e de habilidades, competências e qualidades psicológicas de alguém que aprende” (AZANHIA, 2004, p. 372).

A escola contemporânea é, pois, uma novidade social e cultural. Nesse novo espaço institucional, o desempenho do professor não mais pode ser pensado como uma simples questão de formação teórica de alguém que ensina, como também o desempenho do aluno não mais pode ser considerado como uma simples questão de motivação e de esforços individuais. A escola de hoje é uma ruptura com a escola do passado, sempre inspirada numa visão preceptorial da relação pedagógica (*Ibidem*).

Assim, é preciso redimensionar as relações e métodos escolares e, para isso, o professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da escola contemporânea. De acordo com a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior,

As mudanças propostas para a Educação Básica no Brasil trazem enormes desafios à formação de professores. No mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Para isso concorrem as novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio. Tudo isso delineia um cenário educacional com exigências para cujo atendimento os professores não foram, nem estão sendo preparados (BRASIL, 2000, p.5).

O fato é que as mudanças propostas para a educação sempre são propostas por órgãos governamentais. Aos professores, caberia apenas a execução dessas mudanças. Segundo Zeichner,

É raro os planejadores educacionais, assim como os órgãos do governo, encararem os professores como agentes importantes no processo de reforma educacional. Pelo contrário, a abordagem dominante consiste em treiná-los para que sejam implementadores eficientes de políticas desenvolvidas por outros, que

nada têm a ver com a sala de aula. Em muitos projetos de reforma educacional de todo o mundo, a meta é ter professores-funcionários irreflexivos e obedientes, que implementem fielmente o currículo prescrito pelo Estado, empregando os métodos de ensino prescritos. Quando se fazem novos investimentos em educação, a tendência é investir em coisas como livros-texto e tecnologia educacional, não em pessoas (ZEICHNER, 2003, p. 37).

É necessário ouvir mais aqueles que fazem parte do cotidiano das escolas, que vivenciam seus problemas e que estão diretamente ligados a eles. A universalização do ensino e do acesso à escola trouxe consigo a necessidade de ressignificação do ensino e ninguém mais do que os professores está consciente disso. A quantidade de informação a que nossos alunos têm acesso hoje é imensurável; o que a escola precisa é descobrir como transformar essas informações em conhecimento.

Assim,

Algumas novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas. E, também, porque é reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem (BRASIL, 2000, p. 10).

Há uma distância entre o perfil de professor de que a nossa realidade precisa e o que se forma. Por isso, ainda é necessário que se invista muito para que se tenha uma boa formação inicial, tão importante na apropriação de conhecimentos necessários para a atuação em sala de aula. É comum em relatos de experiências de professores que, ao chegarem às escolas assim que se formam, não sabiam o que fazer diante da sala de aula e muitos abandonaram a profissão por inabilidade; isso porque passaram por um processo formativo que não os preparou para a realidade da sala de aula.

Nos cursos atuais de formação de professor, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – “pedagogismo”, ou se dá atenção exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – “conteudismo”, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar na educação básica (*Idem*, p. 26).

Embora haja essa constatação, pouco ou nada se tem feito, os cursos de formação de professores têm proliferado por todo o país, sejam presenciais ou à distância, mas no quesito qualidade da formação deixam a desejar. Consequentemente, os resultados podem ser observados nos dados divulgados pelos órgãos que medem o desempenho dos alunos da educação básica. Esses dados refletem não apenas a “destrutura social”, mas também o despreparo

dos professores que atuam nessa etapa da educação. Alegar que os alunos não aprendem porque vêm de uma sociedade sem regras e sem limites é uma justificativa que se busca para aliviar a responsabilidade da escola frente a seus problemas cotidianos.

As propostas curriculares existentes para a formação de professores, assim como os sistemas de avaliação, muitas vezes não representam as necessidades da população, mas são apenas propostas de manipulação das massas pelos sistemas de governos. Assim, passa-se à busca de uma formação que represente não os anseios do povo, mas as expectativas de um sistema que visa a seus próprios interesses e aos do mundo do capital. A decepção de muitos professores e o abandono ou a possibilidade deste faz com que muitos deixem de lutar por melhorias na qualidade de sua formação, seja inicial ou continuada, e passem a fazer parte do jogo, desse sistema nada democrático que nos faz pensar que o correto é fazer parte dele.

Na visão de Freire,

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e professores vêm assumindo cada vez mais discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, [...] não é, naturalmente ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada (FREIRE, 1996, p. 72).

Embora Freire tenha feito essa afirmação há quase duas décadas, parece continuar mais atual do que nunca, visto que passamos por um momento em que se buscam resultados em todas as esferas da administração, impondo a nossas escolas um sistema que não leva em consideração as realidades históricas e sociais, que não valoriza e respeita os saberes de cada local onde essas escolas estão inseridas.

Lutar frontalmente contra esses sistemas pode parecer não ser a melhor alternativa, já que forças quase coercitivas se impõem à escola, mas é possível desenvolver um trabalho que leve em conta não apenas os saberes necessários descritos nos currículos ou diretrizes dos governos, mas a associação desses saberes aos historicamente construídos pela sociedade. Para isso, discutir e propor alternativas na formação do professor que irá atuar especialmente no início da escolarização é de fundamental importância. Especificamente em relação ao letramento, a formação do docente, seja inicial ou continuada, pode ser um fator decisivo para mudar o quadro em que se encontram os alunos dos anos iniciais com relação a suas habilidades de leitura e escrita.

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: SABERES NECESSÁRIOS PARA SUA ATUAÇÃO NOS ANOS INICIAIS COMO AGENTE LETRADOR

Ao tratar da função da escola no mundo contemporâneo, é necessário lembrar que o contato com o conhecimento historicamente acumulado se dá, quase prioritariamente, através da palavra escrita, ou seja, através de uma variante linguística da qual grande maioria da população não tem domínio, principalmente as pessoas que têm pouco contato com os livros antes de irem à escola e que participam de poucos eventos de letramento.

Portanto, uma escola que se pretende diminuidora das diferenças sociais tem que, necessariamente, pensar em sua prática pedagógica como facilitadora do acesso ao conhecimento através da linguagem. Levar o aluno ao domínio da variedade linguística de maior prestígio social passa a ser fundamental, não para que o aluno deixe de usar seu dialeto, mas a fim de que possa apropriar-se da outra variedade como instrumento de luta pelos seus direitos na sociedade. Afinal, dentre os elementos que permeiam as interações entre os sujeitos, destaca-se a linguagem e, em especial, a língua. Apenas uma das formas de comunicação, essencialmente um fenômeno social, por isso político.

As políticas criadas para facilitar o acesso das camadas populares à escola não foram eficientes na garantia da permanência dos alunos oriundos dessas camadas, pois a escola sempre foi pensada para atender aos interesses das elites, usuárias de uma variedade linguística não dominada pelas camadas menos privilegiadas. Os alunos das camadas populares encontraram uma escola que rejeitava sua forma de falar, considerando-a errada, levando a um alto índice de reprovação.

Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las. Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve-se à linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencente a essas camadas, na aquisição do saber escolar (SOARES, 2001, p. 6).

No entanto, para que se desenvolva um trabalho responsável e eficiente no que se refere ao ensino de língua materna nas escolas, um trabalho engajado com os problemas sociais que visa à diminuição das desigualdades, é necessário que haja professores preparados adequadamente para o exercício da docência. Que

tenham uma sólida formação acadêmica para que possam saber como direcionar as atividades em sala de aula, atividades que sejam significativas e relevantes para a aprendizagem dos alunos.

Infelizmente, os cursos superiores que formam professores que atuam nos anos iniciais têm deixado a desejar no que se refere a sua formação. As facilidades para a formação têm se apresentado das mais diversas formas, seja no ingresso, seja no modo como são ofertados e na qualidade duvidosa de formação. O descomprometimento com a formação para a docência tem levado a sérios problemas no seu exercício; professores mal formados consequentemente não terão condições de oferecer boa formação a seus alunos, o que se reflete nos índices de fracasso dos alunos na Educação Básica.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015), é necessário que o professor consiga “dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2015, p. 26).

Para que o professor seja um bom mediador entre o aluno e o saber, é indispensável que tenha conhecimentos necessários para conduzir os alunos à aprendizagem, e os conhecimentos de natureza linguística desse professor precisam ser suficientes para fazer a mediação entre os saberes linguísticos trazidos pelos alunos e aqueles a serem alcançados na escola para a construção dos conhecimentos escolares.

Freire (1996) questiona: “por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (p.17) Conhecer e respeitar as múltiplas facetas das realidades e experiências sociais que os alunos têm seria o primeiro passo para uma educação transformadora e não há como mediar as aprendizagens dos alunos sem antes conhecer o que já sabem para, a partir daí, construir novas representações da realidade.

No entanto,

É preciso enfatizar que o respeito às múltiplas facetas das realidades dos alunos, das escolas e dos contextos não significa isolamento. Pelo contrário, elevar e promover os potenciais de educabilidades dos diferentes atores escolares, tendo nos conhecimentos da cultura acumulados o ponto de partida para uma inserção mais efetiva na sociedade, significa contribuir para uma sociedade mais justa, onde as virtudes democráticas servem de diretrizes para a vida em sociedade (RIBEIRO, 2014, p. 147).

Perrenoud (2000) afirma que a escola não se constrói a partir do zero, nem o aprendiz é uma tábula rasa, uma mente vazia, ele sabe muitas coisas. E no que se refere à língua materna não é diferente; pelo contrário, ele chega à escola comunicando-se muito bem. Pode não ser através da norma padrão, mas se comunica. É necessário, para que sua prática seja eficaz, que o professor planeje a partir do que o aluno já sabe e do que tem sido obstáculo para ele se apropriar do conhecimento.

Só uma prática docente crítica pode proporcionar mudanças no fazer pedagógico cotidiano para a educação que visa a uma aprendizagem que signifique, que tenha sentido. Freire (1996) afirma que, “a prática docente crítica, [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (p. 22)

O ensino da língua escrita, para muitos professores, ainda se dá de forma desarticulada da realidade de seus alunos. “É por isso que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 22). E, melhorar a prática, passa necessariamente pela busca de novos conhecimentos para a ampliação das possibilidades de atuação como professor.

Uma formação linguística consistente evitará que professores e futuros professores cometam equívocos no ensino da língua materna, trabalhando de forma desarticulada os saberes necessários aos alunos e os que eles já possuem.

No processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na escola, o tema *alfabetização e letramento* tem estado e ainda está em pauta. No entanto, para muitos, o assunto não passa de um desses modismos pedagógicos, sem haver, no entanto, uma verdadeira compreensão de que conceitos ou práticas os diferenciam. Por desconhecerem as dimensões pedagógicas dos saberes necessários à aplicação desses conceitos, acabam rechaçando uma prática em detrimento da outra, sem que, no entanto, isso produza resultados exitosos.

O conjunto de elementos ao qual a dimensão pedagógica dos saberes docentes está relacionada ratifica a sua importância para o oferecimento de experiências de aprendizagens mais significativas para os alunos e, consequentemente, promover o aluno à dimensão de sujeito aprendente (RIBEIRO, 2014, p. 142).

Nos anos iniciais, o processo de alfabetização acaba por acontecer desvinculado do processo de letramento ou se busca desenvolver práticas que ignoram que a alfabetização, ou seja, a aquisição do domínio da tecnologia da escrita, é parte inerente do letramento. Embora o tema *alfabetização e letramento* tenha sido amplamente discutido nas escolas e em programas de formação de

professores, há muitos que internalizaram um discurso pronto, mas não sabem explicar o que há de diferente ou de semelhante nesses processos.

Por serem os anos iniciais marcados essencialmente pelas questões relacionadas à alfabetização, os saberes a ela relacionados têm sido, de certa forma, desqualificados a partir dos resultados pouco satisfatórios nessa área. Na tentativa de resolver o problema da aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente de alunos das ditas camadas populares, contribuições teórico-metodológicas são descredenciadas e as “novidades” ou “modismos” pedagógicos e discursivos passam a ocupar o espaço da escola e nesta, o da sala de aula. Como resultado, abandonam-se questões de base, sobretudo aquelas relativas à organização didático-pedagógica das experiências de aprendizagem assim como as bases conceituais que a constitui (RIBEIRO, 2014, p. 143).

Nos cursos de formação de professores para os anos iniciais, o tema letramento é pouco e superficialmente abordado. Porém, não é objetivo deste artigo tratar especificamente de estabelecer diferenças entre alfabetização e letramento nem abordar as contradições que o termo letramento possa trazer ao ser abordado por diferentes autores.

O objetivo é deixar claro que práticas escolares na apropriação da leitura e da escrita centradas apenas na codificação e decodificação de palavras, muito pouco contribuem para o desenvolvimento do senso crítico de nossos alunos. Mesmo antes da discussão em torno do termo, Paulo Freire já propunha uma forma de apropriação da escrita que fosse além, que levasse os alunos a se apropriarem dos sentidos sociais das palavras e dos termos, que os fizesse entender e discutir suas realidades.

Não se trata se de aderir a um modismo vocabular, é preciso entender que

Se a passagem de alfabetização para letramento foi fruto da conscientização de que a aprendizagem de ler e escrever é parte de um processo bem mais amplo que inclui o social e o histórico e de que há muito mais no processo de aprender a ler e escrever do que aprender a dominar o alfabeto, a mesma amplitude de visão deve ser estendida às demais etapas no processo educacional (RAJAGOPALAN, 2014, p. 22).

Segundo Ribeiro (2014),

Em relação à incorporação de determinados termos e ideias decorrentes daquilo que se tem colocado como alternativa para os desafios da aprendizagem em alfabetização percebe-se que um grupo significativo de professores os utiliza e reproduz sem que se tenha efetivamente se apropriado dos seus sentidos e significados e, de fato, a partir destes, tenha adotado postura diferenciada diante de si e dos seus alunos. (p. 143)

É importante que os professores estejam empenhados na busca de uma formação contínua e tenham consciência de que nos cursos de formação inicial não aprenderão tudo o que precisam saber para inserir seus alunos em práticas letradas. Na realidade, ainda são poucas as oportunidades de estudos que buscam as bases epistemológicas que sustentam o letramento. Apesar disso, as concepções de letramento existentes devem ser entendidas para que possam nortear a busca de soluções dos problemas relacionados à língua materna que surgem no cotidiano da prática educativa.

Para que os objetivos postos para a educação sejam alcançados na modernidade, a escola precisa entender que práticas de letramento fazem parte, ou não, do cotidiano dos sujeitos que compõem a escola para, a partir daí, traçar novos caminhos em que o domínio da leitura e da escrita seja de fato um instrumento que propicie oportunidades de novas aprendizagens, que instrumentalizem os alunos para a participação no processo de transformação social.

Acompanhar e aprofundar o conhecimento sobre o letramento e suas múltiplas formas de entendimento, encontrando eixos de estruturação conceitual, norteadores de propósitos didático-pedagógicos no âmbito da educação escolar, contribui para que se minimizem confusões e interpretações equivocadas a respeito do objeto não só da alfabetização mas também dos diferentes componentes curriculares e suas formas de organização. Dentre as confusões, chamam a atenção: os argumentos e fundamentos com que se explicam as relações entre o letramento escolar e o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita; o entendimento de que a promoção da cidadania, da autonomia e da democracia [...] implicam o espontaneísmo pedagógico; a preocupação excessiva com os resultados, sem a devida atenção ao processo; o entendimento de que os processos de fixação e sistematização do conhecimento são sinônimos de ensino tradicional (RIBEIRO, 2014, p. 176).

É necessário buscar formas que levem os alunos à aprendizagem e, se o domínio da língua padrão é, incontestavelmente, uma forma de acesso ao conhecimento, a escola não pode negligenciar em sua missão. Caso contrário, ao mesmo tempo em que fracassar estará contribuindo para a manutenção da marginalização; reproduzindo, portanto, as desigualdades, pois fora da escola a não aceitabilidade das variantes linguísticas de menor prestígio continuará sua função de discriminação.

Na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento (NOVOA, 2007, p. 12).

Em pesquisa realizada com professores de duas escolas dos anos iniciais¹, a maior parte disse não ter estudado o tema letramento no curso de formação inicial. Dos que responderam ter estudado, grande maioria não se lembrava de nenhum autor que tivesse estudado. Fica evidente que a formação está aquém do esperado para quem vai, em tese, inserir as crianças no mundo da leitura e da escrita.

PESQUISA REALIZADA E RESULTADOS OBTIDOS

Para este artigo, serão apresentados os dados obtidos junto aos docentes dos anos iniciais de uma das escolas pesquisadas referidas anteriormente.

Com o objetivo de resguardar a instituição, denominaremos a escola pesquisada de Escola P. Trata-se de escola pública localizada em um bairro residencial de classe média a alta no município de Vilhena (RO). A instituição atende crianças dos anos iniciais da educação básica (1º ao 5º ano) e apresenta boa infraestrutura, considerando as características gerais da cidade. Essa escola foi selecionada para a pesquisa por conveniência, já que atende essa faixa de escolarização, é pública e tanto a equipe gestora quanto seus professores aceitaram participar. Ao todo, oito docentes responderam ao instrumental de pesquisa.

O instrumental foi elaborado tendo como objetivo fazer um levantamento do perfil formativo dos professores, rotinas de práticas, saberes sobre letramento e perspectivas sobre a educação. O questionário aplicado foi elaborado com perguntas fechadas e foi entregue à supervisora da escola para que aplicasse aos professores a fim de que pudessem responder e devolvê-lo em data posterior.

Dos oito professores que participaram da pesquisa, sete são formados em Pedagogia e um em Educação Física, sete atuam na educação há mais de dezesseis anos. O que trabalha na escola há mais tempo aí está há oito anos e cinco meses. Sete desses professores concluíram sua graduação há mais de sete anos; apenas um concluiu há quatro. Sete concluíram na modalidade presencial e apenas um em Educação à Distância (EAD). A maioria concluiu sua formação superior em instituições privadas, conforme gráfico abaixo.

1 Pesquisa realizada em duas escolas de Vilhena-RO para disciplinas do Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia.

Gráfico 1: Tipo de instituição onde os professores concluíram sua formação superior.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Seis desses professores já atuavam na educação quando concluíram sua graduação; esses seis, três haviam cursado o Magistério. É importante observar que o Curso de Magistério em nível médio foi extinto para atender à meta da Década da Educação, disposta na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, em seu parágrafo quarto, previa que até o fim da década seriam admitidos somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Outros três professores atuavam no magistério, mesmo não tendo qualquer formação para seu exercício.

Apenas um professor não tem pós-graduação, apesar de atuar na educação há vinte e três anos. O que se percebe é que entre os sete professores formados em Pedagogia, seis têm pós-graduação, sendo que quatro têm habilitação em gestão escolar, o que pode revelar que muitos professores estão interessados na busca de uma pós-graduação mais pelo título para uma possível melhoria salarial do que especificamente na busca da ampliação de conhecimentos que melhorem suas práticas pedagógicas.

Todos afirmaram ter participado de formação continuada, que geralmente é oferecida pela escola ou pelas secretarias de educação. O gráfico abaixo mostra o percentual de professores que declararam ter participado da formação oferecida pela escola, pela Secretaria Estadual de Educação, pelo Ministério da Educação ou outras instituições.

Gráfico 2: Instituições onde os professores participaram de formação continuada. Números representados em dados percentuais.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Dos professores que declaram ter participado de formação continuada, apenas um afirma ter participado no ano de 2014, ano em que a pesquisa foi realizada. O professor que trabalha com o segundo ano participa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Esse programa de formação continuada tem como principal objetivo assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

De acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, de 2015),

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 34).

No entanto, a maioria dos professores entende a formação continuada apenas como eventos organizados por entidades governamentais ou acadêmicas, desconsiderando principalmente os grupos de estudos e as reuniões pedagógicas como momentos de formação continuada que pode efetivar-se como um projeto formativo que tenha por base a reflexão crítica sobre suas práticas, o exercício da profissão docente e a construção de sua identidade.

Todos afirmam nunca ter participado de atividades de extensão oferecidas pela Universidade.

Pelo fato de o planejamento pedagógico e o reforço escolar acontecerem no contraturno do trabalho docente em sala de aula, apenas uma professora afirma trabalhar em outro local além da escola onde a pesquisa foi realizada.

Mesmo havendo horário para planejamento na escola, as rotinas são diferentes: 75% afirmaram fazer o planejamento na escola, individualmente, diariamente. Sete professores declararam fazer o planejamento de acordo com a necessidade da turma e um, de acordo com o planejamento do início do ano.

Uma das intenções da pesquisa estava voltada para os saberes sobre o letramento escolar, pois, apesar de ser um conhecimento a ser construído ao longo da escolarização dos indivíduos, é em relação aos anos iniciais que se tem mostrado maior preocupação com o tema, uma vez que se considera ser esse o período em que se busca despertar nos alunos o gosto pela leitura e pela escrita, habilidades necessárias para os demais anos da vida escolar.

Assim, no questionário aplicado, foram elaboradas perguntas para averiguar o que pensam os professores sobre o tema. Após a tabulação dos dados obtidos obteve-se o seguinte quadro:

Quadro 1: Perguntas realizadas no intuito de verificar bases epistemológicas sobre o letramento.

Perguntas	SIM	NÃO
No seu curso de graduação você estudou sobre letramento?	6	2
Você se lembra de algum autor específico?	2	6
Você pensa que é possível diferenciar alfabetização e letramento?	4	4
Você pensa que é possível trabalhar alfabetização e letramento separadamente?	2	6
Do seu ponto de vista, é possível ser letrado sem ser alfabetizado? *	3	4
Você acha que é possível ser alfabetizado e não ser letrado? *	3	4
Em Língua Portuguesa, você ensina conceitos gramaticais aos alunos? *	6	1
Para ter um bom domínio da língua portuguesa (a nossa língua materna) você acha que o conhecimento das normas gramaticais é importante? *	7	-

*Algumas questões não foram respondidas pela professora de Educação Física por não fazer parte de sua formação.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

A partir dos dados apresentados, pode-se perceber, como já foi dito neste texto, que o tema letramento tem sido discutido nos cursos de formação superior e também nas formações continuadas, no entanto de maneira muito aligeirada. Tanto que apenas 25% alegam lembrar se de algum autor que trata do tema; mesmo assim, apenas um dos professores cita autores que abordem o assunto mais especificamente.

Embora autores como Soares (2009), Kleiman (1995) e Tfouni (2010) afirmem que é possível ser letrado sem ser alfabetizado ou ser alfabetizado sem ser letrado, para alguns dos professores da pesquisa, essa possibilidade não existe. De acordo com Soares (2009),

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive um estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (p. 39 e 40).

O fato de não se inteirarem dessas discussões leva muitas vezes a equívocos que prejudicam a vida escolar dos alunos porque, ou se detêm apenas em métodos que valorizem mais o processo de aquisição das primeiras letras, o

que é mais especificamente chamado de alfabetização, ou valorizam a exposição de muitos textos de diversos gêneros e se esquecem de que o processo de letramento escolar não prescinde da alfabetização.

Se consideramos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar (KLEIMAN, 2005, p. 12).

Analizando as perguntas *Em Língua Portuguesa, você ensina conceitos gramaticais aos alunos?* e *“Para ter um bom domínio da língua portuguesa (a nossa língua materna) você acha que o conhecimento das normas gramaticais é importante?”*, percebe-se que quase unanimemente a resposta é sim, reflexo de uma prática bastante tradicional nas escolas do Brasil. Muitos professores associam o domínio dos conceitos gramaticais ao bom domínio da língua e isso tem a ver com uma prática que valoriza o domínio desses conceitos e não o bom domínio da língua. Ter um bom domínio da língua está mais associado a saber como utilizá-la nas mais diversas situações de comunicação, e não classificar termos. No que se refere a atividades de gramática, Antunes (2003) afirma que se constata o ensino de regras desvinculadas dos reais usos da língua escrita ou falada na comunicação do dia-a-dia. Assim como se trabalha a alfabetização desvinculada do letramento, trabalha-se também o ensino de gramática sem atribuir sentido a sua aprendizagem.

O domínio da língua vai muito além do domínio de conceitos ou nomenclaturas. É necessário que a escola se empenhe por um ensino da língua materna cada vez mais útil e contextualizado. Para isso, faz-se necessária uma sólida formação dos professores, seja inicial ou continuada. O importante é que se adote um ensino que seja a favor dos alunos, que forme pessoas capazes de ler e escrever, assumindo a palavra, sendo autores de sua própria história.

No questionário, quando indagados sobre como chegaram ao magistério, apenas três professores afirmaram que foi porque quiseram, o que pode ser indício do porquê nem sempre há um compromisso de quem está em sala de aula com sua melhoria profissional. O exercício da docência está longe de ser um sacerdócio, mas não há como exercê-la sem convicção, mesmo ciente de seus percalços. Freire (1996) afirma que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. Generosidade que só é possível quando há entrega no exercício da docência; assim, os conhecimentos são compartilhados generosamente.

Do total dos professores, 75% afirmam ter optado pelo exercício da docência nos anos iniciais porque preferem trabalhar com crianças menores; os demais, por causa da formação.

O abandono do magistério é uma das possibilidades apontadas por alguns desses professores: 37,5% deixariam a educação, com a justificativa da falta de remuneração adequada, seguida pelo estresse e pelas más condições de trabalho.

A desvalorização do trabalho docente tem levado muitos professores a abandonarem a carreira e tem deixado de atrair para ela pessoas mais jovens. O compromisso com a educação no Brasil ainda não tem sido pauta principal de todas as esferas de governo, gerando, mesmo que injustificadamente, a falta de compromisso de muita gente que atua na educação.

CONCLUSÃO

Discutir educação e sua função na contemporaneidade parece ser como “chover no molhado”; no entanto, este é um assunto que ainda merece ser discutido dentro e fora das universidades, uma vez que as mudanças ainda são bastante tímidas. A escola continua sendo espaço privilegiado em nossa sociedade para que mudanças significativas aconteçam.

Ainda há muito a ser pensado para a formação de professores engajados e que pensem a educação não como a simples reprodução do conhecimento, mas como meio de transformações sociais e formação de cidadãos capazes de mudar sua realidade, pois como afirma Paro (2010),

A questão fundamental de nossa escola tem sido precisamente a natureza pouco ambiciosa de seus objetivos [...]. Renuncia, assim, à pretensão de uma educação que provê as necessidades culturais da personalidade do ser humano numa perspectiva de integralidade (p. 52).

A apropriação do conhecimento para uma aprendizagem relevante e que tenha significado para o aluno passa necessariamente pela forma como o professor se relaciona com os alunos e a relevância que lhes confere como sujeitos da aprendizagem.

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 1996 p. 74).

A aprendizagem escolar passa necessariamente pelo domínio da leitura e da escrita, pois é esse domínio que garante o acesso dos alunos aos conhecimentos

construídos ao longo da história da humanidade. Furtar-se da responsabilidade de garantir esse domínio é, pois, negar o direito à cidadania.

Partindo do pressuposto de que todo professor é agente letrador, é necessário que os professores que atuam nos anos iniciais se apropriem dos saberes necessários voltados para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora e de práticas de escrita.

Considerar a realidade em que os alunos estão inseridos deve ser o primeiro passo para uma educação comprometida com os menos favorecidos. Cada realidade requer diferentes ações. É preciso respeitar a leitura de mundo dos alunos para, a partir daí, construir juntos os saberes necessários ao exercício da cidadania.

Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa (FREIRE, 1996, p. 77).

Por conseguinte, o professor precisa estar comprometido com sua prática, apresentar o novo, partindo do que já é conhecido pelo aluno, planejando suas ações, pois o processo educativo exige organização sistemática, sem deixar de lado os princípios de liberdade, atendimento às necessidades individuais e coletivas, oportunizando uma formação para cidadania a todos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

AZANHA, José M. Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em curso de nível superior**. Brasília, 2000. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>> Acesso em 24 de fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, 2015. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/faced/docs/CP002.15%20DCN%20FORM%20PROF%20MAGISTERIO%20ED%20BASICA.pdf> > Acesso em: 29 de jul. de 2015.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro**. Estabelece diretrizes e bases para a Educação Nacional. Brasília: Imprensa Nacional, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado da Letras, 1995.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Disponível em: < http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf > Acesso em 24 de fev. 2015.

NOVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf> Acesso em 24 de fev. 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. De alfabetização a letramento: afinal, o que há nessa guinada? In: **Formação para o letramento: contextos, práticas e atores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p.15-25.

RIBEIRO, Amélia Escotto do A. Letramento escolar em tempos de confusões pedagógicas: reflexões. In: RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (Org.). **Formação para o letramento: contextos, práticas e atores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p.141-176

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010,

ZECHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 2003. p. 35-55.

EZEQUIEL FERREIRA BARBOSA é Professor no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Campus Vilhena, graduado em Letras pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), especialista em Língua Portuguesa pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional - PPGEE/MEPE. Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: ezequielfrata@hotmail.com

MARIA CÂNDIDA MÜLER é Professora da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Departamento Acadêmico de Ciências da Educação, Campus de Vilhena. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pós Doutorado no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional - PPGEE/MEPE da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: maria.candida@unir.br

Recebido em maio de 2015

Aprovado em agosto de 2015