

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

***RELAÇÕES DA LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO
DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: CAMINHOS PARA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL***

AUTORA: TEREZINHA BAZÉ DE LIMA

ORIENTADOR: PROF. DR. EZEQUIEL THEODORO DA SILVA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

***RELAÇÕES DA LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO
DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: CAMINHOS PARA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL***

AUTORA: TEREZINHA BAZÉ DE LIMA

ORIENTADOR: PROF. DR. EZEQUIEL THEODORO DA SILVA

Este exemplar corresponde à redação da versão final da Tese de Doutorado a ser defendida por Terezinha Bazé de Lima e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ___/___/___

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

AGRADECIMENTOS

A todos os que, de diferentes formas e em diferentes planos, contribuíram para a realização deste trabalho, a minha profunda gratidão.

Ao professor Dr. Ezequiel Theodoro da Silva – que, na condição de orientador, acompanhou o desenvolvimento da pesquisa e discutiu as idéias produzidas, garantindo, com sabedoria, a autonomia necessária à autoria desta produção científica –, agradeço por todas as coisas e, acima de tudo, por nunca ter desacreditado na possibilidade desse momento.

Aos membros da Banca de Qualificação: Professora Dr^a. Elisabete Monteiro Pereira de Aguiar, Professora Dr^a. Lílian Martin Silva e Professora Dr^a. Lucrécia Stringhetta Mello, pelas contribuições e sugestões que transformaram a qualificação num momento de aprendizagem, dando ao trabalho uma maior visibilidade.

À Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP –, aos professores, funcionários e colegas do Curso de Doutorado em Educação e, em especial, aos integrantes do Grupo de Pesquisa ALLE - Coordenado pela Professora Dr^a Lílian Martin da Silva e a Nadir Aparecida Gomes que, de forma receptiva e solícita, forneceu os dados e as informações necessárias à conclusão dos meus estudos.

Ao Professor Jorge João Chacha (ex-reitor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na gestão 1996-2000), cuja sabedoria pude acompanhar no papel de assessora de Gabinete, ampliando vivências e experiências no trato com o diferente e com o antagônico de maneira respeitosa, equilibrada, serena e com cuja família (D. Neuza, Júlia, João e Bel) pude desfrutar o convívio.

Aos colegas professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – em destaque o grupo de Três Lagoas, pelas experiências, vivências e aprendizados.

Agradeço a Lucrécia S. Mello, Ana Cristina Schirmer, Marlene Durigan, Dercir Pedro de Oliveira, Celina Aparecida G. S. Nascimento e Regina Marques de Souza.

Ao Grupo de Professores do Ensino Fundamental – os ex-alunos do Curso de Especialização “Interdisciplinaridade na educação: currículo e ensino nas séries iniciais do ensino fundamental da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas –, meus orientandos e sujeitos deste estudo.

À equipe de parceiros e amigos da Agência de Apoio aos Municípios da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Darcy Flávia Júlio de Almeida, Antonio José Ângelo Motti, Sérgio Ferreira Calheiros, Djalma Della Santa, Creodil Costa Marques, Carlos Alberto Lima Talayer, Suely Mayr Lopes, Liony Kavinski Peixoto, Edney Damasceno, Edson Silva e Reginaldo Silva Souza.

Ao Professor Dr. Pedro Demo, que, com sua experiência, orientação e consultoria, deu-me segurança para coordenar o trabalho com a capacitação continuada, por meio de pesquisa, dos professores das escolas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul.

Ao Grupo Base/MS – Capacitação Continuada de Professores em Serviço em Escolas Públicas do Estado de Mato Grosso do Sul – em especial, Ângela Maria de Brito, Maria Cecília Amêndola da Motta, Olga Maria dos Reis Ferro, Fernanda Adimari, Maria de Lourdes Maciel, Jucimara Rojas e José Luiz Magalhães de Freitas.

Ao Vicente que, no resultado da nossa parceria de vida, possibilitou-me o orgulho do papel de mãe de nossos filhos: Rosemary, Ana Claudia e Marcus Vinícius; e o orgulho de ser avó de nossas netas: Gabriela e Daniela, que, pela relação afetiva, compreendem meu processo de construção e produção, assim como a solidão que este tipo de trabalho exige.

À minha família Bazé de Lima, em especial ao meu pai – o Velho Bazé, que, na sabedoria da vida, soube despertar em mim a busca do conhecimento – e aos meus irmãos, irmãs e sobrinhos – que compreenderam a minha ausência e distância, mas que me transmitiram ânimo e força para que eu pudesse concluir com sucesso o meu trabalho.

À Geila e Lacy, membros da minha família Lima, por terem a mim recebido sempre com a mesma disponibilidade de tempo, espaço e atenção e, acima de tudo, por terem me dado refúgio e guarida nesse recolhimento para produção final do trabalho e, assim, compartilhado comigo todas as angústias, dúvidas e (in)certezas do vir a ser deste momento.

À Sociedade Brasileira de Eubiose, aos Departamentos de Três Lagoas e Campo Grande - minha escola espiritualista, lugar onde tenho aprimorado o meu caráter – por termos construído momentos juntos – *escola, teatro e templo* – que me auxiliam na determinação do meu ser.

Ao Movimento Negro Organizado de Mato Grosso do Sul – Aleixo Paraguassú Neto, José Roberto Camargo de Souza, Cid Pinto, Raimunda Luzia de Brito e Sioney Ricardo Leão, Adair da Matta – e, em especial, à Escola da Comunidade de São Benedito, professores, alunos e funcionários, também local de aprendizado pessoal e profissional de formas dignas de lutas, de processos e de condução de projetos no combate à discriminação racial e às injustiças sociais.

Ao Valteir Pereira dos Santos, pela amizade e pelo fato de ter-me aproximado dos estudos e pesquisas de Antonio Meneghetti – acerca da ontopsicologia (Psicologia do Ser).

À Dra. Lucimar Fátima Racoski – psicóloga, estudiosa, pesquisadora e seguidora dos estudos da Ontopsicologia em Mato Grosso do Sul, pelos ensinamentos e orientações na determinação de centrar toda minha energia para conclusão deste escopo maior - meu doutoramento.

Às amigas *além da conta*: Ir. Zélia Lopes da Silva, Maria Augusta Castilho, Maria Rita Azambuja, Katerine Prappas, Djalma Mendes Martins, Tatiane Mendes Martins, Cristiane de Castilho Merighi, Wanderli Abrão (o Wall) e Fabrício Bazé de Albuquerque.

À Angela Tamaru (uma conterrânea sul-matogrossense) – doutoranda em Letras, com quem muito aprendi e que, com seu conhecimento tanto no uso da língua

como no do computador, realizou o acabamento do meu texto, dando-lhe os reparos necessários.

À Dra. Marlene Durigan, Dra. Maria Augusta Castilho e Neusa Fiorda Chacha, pela revisão final da tese, feita com tanto zelo e empenho.

À Marisa Moreira Rosa – pela atenção e pelo carinho que nunca a deixaram cair no esquecimento e que, portanto, construiu uma amizade que ultrapassou os limites da convivência nas aulas da Unicamp.

Não poderia esquecer a Elenice Albertine e a Daniela Júlio de Almeida – auxiliares do meu cotidiano pessoal e profissional – pois, sem elas, não seria possível a tranquilidade do momento.

RESUMO

Este estudo toma como referência a Formação Continuada de Professores, uma prática realizada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* de Três Lagoas-MS. A inquietação básica é a articulação da leitura e escrita como proposta de construção do conhecimento que prioriza os atos de ler e escrever como elementos primordiais ao desenvolvimento da prática pedagógica que se efetiva em sala de aula, permitindo, por meio da pesquisa-ação, o registro de tal prática. O trabalho está fundamentado em estudos sobre Formação de Professores com base nas contribuições de Kincheloe (1997), Nóvoa (1995), Fazenda (1995-1999), Demo (1995-1998), Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998), teóricos aliados à construção do conhecimento, via pesquisa-ação, como possibilidade de fortalecimento do currículo e, conseqüentemente, da profissão docente. Utiliza-se a Análise de conteúdo (Bardin, 1977) e a Análise temática para a caracterização e interpretação dos textos monográficos dos 15 sujeitos selecionados, de acordo com os objetivos da pesquisa.

ABSTRACT

This work deals with a Continued Teachers Formation, a practical experience carried out at Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Três Lagoas *Campus*, in the State of Mato Grosso do Sul. The fundamental concern is articulating reading and writing as a proposal to knowledge construction that gives priority to the act of reading and writing as fundamental elements to the developing of pedagogical practice, effective in the classroom, and that, through research-action, it may be possible to provoke the registering of such practice. For this, we based our research on Teachers Formation studies using the contribution of Kincheloe (1997), Nóvoa (1995), Fazenda (1995-1999), Demo (1995-1998), Geraldi, Fiorentini and Pereira (1998), theoretical authors concerned with knowledge construction, through research-action, as a possibility to strengthen the curriculum and, consequently, teaching as a profession. We also used the Contents Analysis (Bardin 1977), and the Tematic Analysis, to better characterize and understand the monographic texts applied to 15 selected people, according to the research aims.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
I O SER PESQUISADOR: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ATUANTE E REFLEXIVA	14
1.1 O grupo e a construção de categorias do projeto interdisciplinar	24
II HISTÓRICO DAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: A ARTICULAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM A ESCOLA PÚBLICA DE MATO GROSSO DO SUL	31
2.1 Modos de construção: capacitação à formação continuada	35
III FORMAÇÃO DE SUJEITOS QUE PENSAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: DOS PRESSUPOSTOS À PROPOSTA DA PESQUISA	49
3.1 Proposta da pesquisa – a pesquisa da prática	60
3.2 O enfoque da pesquisa-ação na prática da formação de professores pesquisadores	66
3.3 Momentos de orientação aos sujeitos: interação orientador/orientando	72
3.4 Estudos sobre o método de análise de conteúdo	78
IV (DE)MARCANDO AS REFLEXÕES – MARCAS SIGNIFICAS DO SUJEITOS	85
4.1 Visão sobre educação continuada	85
4.2 Visão sobre leitura e escrita	96
4.3 A leitura enquanto formação	101
4.4 Visão sobre interdisciplinaridade	104
V CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO – A EXPERIÊNCIA REFLETIDA	113
5.1 Análise temática dos textos monográficos: interpretação dos dados	113
5.2 Pesquisa da prática – mensagens dos sujeitos	117
5.3 Leitura e escrita – mensagens dos sujeitos	123
5.4 Interdisciplinaridade – mensagens dos sujeitos	128
CONCLUSÃO	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
ANEXOS	145
I – Grade Analítica – Bloco A – Alfabetização	146
II – Grade Analítica – Bloco B – Leitura e Escrita	151
III – Grade Analítica – Bloco C – Formação de Professores	158

“Quem trabalha no magistério, sentindo as agruras e os percalços do dia a dia, leva sempre consigo a esperança. Quem trabalha no magistério, olhando sensivelmente para o semblante e para as necessidades dos educandos, leva sempre consigo a confiança. Quem trabalha no magistério, vivendo um rol imenso de dificuldades, leva sempre consigo a idéia de luta e de conquista”.

Ezequiel Theodoro da Silva (1988)

APRESENTAÇÃO

“Seria possível construir uma proposta de educação continuada, com base na pesquisa da prática, na qual a leitura e a escrita possam ser consideradas espaços significativos na formação de professores?” Há mais de 15 anos a questão da formação inicial e continuada de professores para o ensino fundamental tem sido uma preocupação presente nas atividades de docência que exerço na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* de Três de Lagoas.

Depois de tantas vezes desviar-me dela, enfrento-a e a intitulo: *Relações da Leitura e Escrita no Processo de Produção do Conhecimento: Caminhos para Formação Continuada de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental*.

Esta tese constrói-se a partir da narrativa de um tempo histórico, do percurso de um sujeito realizando-se por meio de um projeto, no qual me situo como participante e autora, e cujos personagens centrais são os professores, junto com os quais me torno sujeito que se produz num aprender contínuo, e que tem, na própria prática de ensinar, a referência maior de trabalhar numa ação interdisciplinar, na tentativa de formar sujeitos autônomos e portadores de projeto pedagógico próprio.

Busco em Freire (1997) a justificativa do como apresento este trabalho: “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Neste sentido, penso que ensinar não é transferir conhecimentos e conteúdos para meramente formar o cidadão, mas sim uma ação à qual o sujeito dá forma e estilo, não se reduzindo à condição de objeto um do outro – quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Nessa visão, a formação docente faz deslocar sempre o pensamento e a ação, pois a reflexão do pensar, aliada ao fazer, tem-nos possibilitado, dia a dia, incorporar a análise de saberes fundamentais advindos da prática pedagógica e, sobretudo, a convicção necessária de que retornar à temática não é simplesmente repetir o que já foi anunciado, mas, especialmente, considerar a relevância do como e do porquê se volta à realidade e quais conjuntos de objetos estão direcionando agora a minha curiosidade – a (in)certeza das possibilidades e dos limites que vão ampliando as noções e convicções, o que se constrói pela pesquisa quando entrelaçada ao estudo permanente (o ler e o escrever) como possibilidade de se fazer história e de se anunciar no mundo.

O estudo que organizo trata de uma experiência construída a partir das diversas leituras e escritas de vários sujeitos, indo, desta forma, para além de uma experiência: um acontecimento plural, motivador, concebido a partir de semelhanças e diferenças. É múltipla, mas dispersa e nômade, que sempre se desloca e escapa ante qualquer tentativa de ser reduzida.

A tese busca narrar os espaços de formação para o ensino fundamental na universidade, tanto na graduação e na pós-graduação, sendo reflexo dessa, as experiências realizadas com educação continuada dos professores em serviço das escolas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul.

Os professores são considerados como parte essencial na construção de uma escola que inclua, acima de tudo, as crianças e os jovens e que os eduquem com qualidade, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural que lhes assegure formação para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. É premente a existência de condições para que, com base na análise e na valorização das práticas, se criem novas formas de aula, de gestão, de trabalho dos professores e dos alunos, que sejam coletivas, com currículos interdisciplinares, enfim, uma escola rica de material e experiências, com espaço de formação contínua. Pesquisas e experiências têm apontado para a importância de investimentos no desenvolvimento profissional dos professores, que envolvam formação inicial e contínua, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos docentes.

Assim, o presente estudo foi estruturado em cinco capítulos. No primeiro – **O ser pesquisador: construção histórica da prática pedagógica atuante e reflexiva** –, retrato meu itinerário pessoal e profissional, trazendo à tona o vivido num processo que denomino de *escrevivendo*. No segundo – **Histórico das práticas de formação continuada: a articulação da universidade com a escola pública de Mato Grosso do Sul** – procuro narrar as práticas que foram sendo construídas a partir da formação continuada e da articulação da universidade com as escolas públicas, por meio de projetos e programas com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. O terceiro capítulo – **Formação de sujeitos que pensam a sua prática pedagógica: dos pressupostos à proposta de pesquisa** – contém uma análise dos objetivos e das estratégias de formação de sujeitos num processo de formação continuada de professores, destacando as marcas das reconstruções na formação emancipatória desses profissionais. No quarto – **(De) Marcando as reflexões – marcas significativas do sujeito** – busco realizar uma análise de conteúdo, construindo um corpo de conhecimento gerador de uma matriz teórica sobre a pesquisa, abordando a visão da educação continuada, leitura-escrita e interdisciplinaridade. Quanto ao quinto capítulo – **Construção da compreensão – a experiência refletida** –, procuro dar visibilidade aos aspectos qualitativos da pesquisa, na tentativa de apresentar uma análise das mensagens dos sujeitos destacados numa grade analítica, com as seguintes categorias: pesquisa da prática, leitura e escrita e interdisciplinaridade.

Portanto, o presente trabalho traz alguns recortes dessas experiências, com ênfase na ação construída sobre a formação de professores em serviço, considerando que os tempos atuais vem suscitando a necessidade de investimentos qualitativos na formação docente profissional e que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 exige um profissional comprometido e capacitado, a quem é concedido o direito de estudar. Esse estudar deverá tornar-se, para ele, uma ferramenta de trabalho, trazendo-lhe o aperfeiçoamento profissional continuado e o aprimoramento de sua capacidade de aprender, podendo, assim, como professor, orientar com competência o aluno.

I O SER PESQUISADOR: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ATUANTE E REFLEXIVA

(...) Busco o que me move, 'o isto' que me faz ser como sou e que me impulsiona. (Espósito, 1999:284)

Aqui retrato o itinerário pessoal e o profissional, que deram suporte às indagações do percurso. É um momento em que trago à tona um processo que denomino *escrevivendo*: enquanto escrevo, (re)vivo o vivido.

As experiências fizeram-me acreditar que escrever sobre nós mesmos é permitir *escrever-se*, uma atividade de leitura e escrita sobre mim, que começo a desenvolver agora. É como se novamente estivesse eu sentindo o vivido... vivendo, então, *escrevivendo*.

Escrever sobre nós mesmos, trazer à tona o que nos dá vida, movimento e ação, é sempre uma oportunidade para questionar os empreendimentos e as investidas que realizamos na reconstrução do nosso ser pessoal e profissional. É neste espaço e tempo de (re)lembrar que encontro motivo para expor o que, com certeza, me move. Realmente, trata-se de escrever o que me faz ser o que sou e que cada vez mais tem-me impulsionado a dar prosseguimento ao *continuum* de sucessivas reconstruções em busca do meu próprio modo de ser e agir.

É momento em que vejo o movimento do olhar recortando o todo, dando luz às nuances das imagens, nas quais redescubro vivências e valores que perpassam a minha vida, que vão sendo reorganizados para serem compostos numa ordem como a academia me solicita. Comento ainda possibilidades de compreensões de significados vivenciados por um sujeito que diz querer ser sempre e antes de tudo um pesquisador.

Paro um pouco, agora, para olhar o meu passado e o meu presente. O olhar está direcionado, então, para as experiências que deparei, “ô abre alas que eu quero passar”. Foi assim que eu consegui caminhar, sendo forte, competindo, lendo, estudando, trabalhando, conquistando conhecimento que se ia incorporando ao meu ser profissional e definindo-o: “procuro conhecer o meu passado, não busco o que vivi, busco perceber o que estava pensando quando vivi”. (Soares, 1991:45)

Tal como Soares, tentarei registrar os pensamentos construídos, as realizações que deram sustentação às ações do presente. Encontro uma oportunidade ímpar para desvelar as incursões efetivadas ao longo dessa aprendizagem reconstrutiva em busca da autonomia de ser professor pesquisador:

Falar de trajetória é recordar momentos, lances de vida, que se tornam presentes nas recordações das dúvidas, reflexões, ‘receitas prontas’, outras construídas, desconstruídas e reconstruídas. Não pude fazer a trajetória sozinha, nunca a fiz só. Trata-se de uma caminhada que não existe por ela mesma e nem somente comigo. (Lima, 1991:12)

Assim, a trajetória dirá dos outros: dos que estiveram e dos que ainda estão comigo, que têm marcado o meu modo de ser: um sujeito que não tem como negar a construção da prática ocorrendo nas relações fundamentais.

Baseada nesta premissa, escolho a interdisciplinaridade como perspectiva de ação para explicar os princípios que deram sustentação à minha própria história como agente norteador de pesquisas acadêmicas:

Busco essa história nas lembranças e nos registros dos fatos, mas é nas emoções que consigo trazê-la mais viva e dinâmica. São fragmentos de histórias que refletem as dúvidas e a esperança em diferentes momentos de minha existência como professora. (Lima, 1991:10).

Começo pelos fatos ocorridos a partir de 1971, quando resolvi fazer, então, o 2º grau-magistério para ser professora das “séries iniciais de 1º grau”. Foi um ano marcado por grandes e fortes transformações em minha vida: o casamento, a definição de minha carreira profissional e o nascimento da minha primeira filha Ana Cláudia Bazé de Lima. Devo enfatizar que não casei grávida – como freqüentemente tem se dado nos dias de hoje –, pois meu pai, o velho Bazé, baiano e ferroviário, era homem rígido, sério e honesto. Residíamos em Vila de Ferroviários e meus pais exigiam ordem e rigor no

nosso comportamento. Éramos oito filhas moças e quatro rapazes, sendo eu a oitava filha na escala de treze irmãos. Todos tinham horário e tarefas definidos, mas havia também hora determinada, pelo *velho*, para os estudos: “tudo deve ser decorado na ponta da língua”. Foi ele que acompanhou toda a nossa vida escolar, do saber ler ao decorar a tabuada para efetuar as operações.

Há apenas um ano de diferença entre os irmãos. Em cada ano, nascia um ou uma Bazé em Três Lagoas. Casei-me exatamente no dia 23 de janeiro de 1971. Em março, comecei a fazer o magistério no diurno por exigência do meu marido. Em abril, já estava grávida e, em dezembro de 1971, nascia minha filha. Quando nem havia notado, já estava concluindo o 3^o magistério, cheia de esperança e sonhos, com um diploma de professora na mão, uma filha de 2 aninhos para educar e uma casa para cuidar.

Um outro ano decisivo na minha vida foi 1974: o vestibular pela frente e o início da minha carreira como professora primária, como era denominada naquela época, e ainda a árdua tarefa de convencer o marido de que eu precisava continuar os estudos. “Você já não é professora? Não era isso mesmo que você queria ser? Já não está trabalhando? Agora, chega de estudar, você tem a nossa casa e a nossa filha para cuidar”. Como sempre existem mulheres que são determinadas, mais uma vez consegui vencer o marido. Fomos juntos fazer a inscrição do Vestibular no *Campus* de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Sendo aprovada, comecei a cursar, ainda em 1974, Graduação em Pedagogia no período noturno. Esses estudos e práticas acadêmicas, que se estendem de 1974 a 1984, estão registrados no documento intitulado “O pensar e o agir: uma mudança de postura”¹.

Busco em Silva, citado por Lima (1991:16), o saldo qualitativo para compreender mais nitidamente os resultados das experiências vividas:

A compreensão deve ser entendida como um modo de ser do homem ao mundo, como um projeto de existência. Ou seja: o homem encontra significados para o seu

¹ 1^o Capítulo de minha Dissertação de Mestrado. Cf. Lima, T. B. de. *Diretivismo e não-diretivismos no processo de alfabetização: uma ação integradora no município de Três Lagoas/MS*, 1991.

existir à medida que se projeta no mundo, buscando a compreensão de si, dos outros, das coisas. Ao estabelecer um horizonte de compreensão iniciando um trajeto de busca, o homem tem (necessariamente) de iniciar um processo de interpretação, à luz de suas experiências prévias de mundo.

Foi exatamente em 1985 que tive oportunidade de dar início à minha experiência como professora no Magistério Superior. O Departamento de Educação do *Campus* de Três Lagoas abre edital de concurso público para vaga de professor substituto na área de Didática e Prática de Ensino. Nesse mesmo período, havia prestado concurso de provas e títulos para o magistério público estadual, no curso de 2º grau na Escola Dom Aquino Corrêa, onde já atuava no cargo de Especialista de Educação. Este era também na área de Didática e Prática de Ensino, um cargo de 22 horas-aulas semanais. Como obtive o primeiro lugar, fui chamada imediatamente e, durante a viagem para Campo Grande, local onde teria que me apresentar para assumir a vaga, conheci o Professor José Luiz Lorenz Silva, do Departamento de Ciências Naturais, da mesma Universidade. Conversando com ele, que tinha conhecimento da minha área de atuação, fiquei sabendo do Edital de vaga para professor substituto, também para Didática e Prática de Ensino, e animei-me a efetuar inscrição.

Foi o que fiz retornando a Três Lagoas. Aqui dava início a um novo rumo, diferente, desafiador e competitivo, que senti desde o processo de seleção. Tive que fazer opções difíceis na minha vida profissional. Solicitei afastamento por 2 anos sem ônus, licença do cargo de especialista para tratamento de interesse particular, ficando na Rede Estadual apenas no cargo de professora do Curso de Magistério 2º grau nas disciplinas de Didática, Prática de Ensino, Estágio Supervisionado e Técnica em Alfabetização.

Tive uma experiência rica, por meio da qual pude desenvolver muitos projetos, em conjunto com a Pedagogia e o Magistério 2º grau, para a formação de professores das séries iniciais.

Um outro fato, que destaco como importante nesse período, foi ter sido, no Curso de Magistério do 2º grau, professora da minha filha Ana Claudia Bazé de Lima. Ela dava início, também, ao curso de formação de professora para séries iniciais.

Considero esse fato digno de nota porque pude orientá-la naquilo que eu considero ser o de melhor na minha carreira como professora de Didática, Prática de Ensino, Estágio Supervisionado e Alfabetização. Ser professora de filho não é fácil, ainda mais numa fase em que ele possui uma postura crítica já definida.

Meu orgulho foi ter sido capaz de tratá-la como aluna e futura profissional, que talvez, futuramente, pudesse vir a ser minha parceira de trabalho. Minhas posições de mãe e professora eram bem definidas, cabendo o papel de mãe em casa e de professora na escola, pois ética e rigor foram princípios estabelecidos em nossa relação. Hoje, Ana Claudia é professora no Ensino Fundamental na Escola do SESI, em Três Lagoas, instituição altamente conceituada pela qualidade dos profissionais que ali ensinam e aprendem. Tenho ouvido elogios ao trabalho que ela vem desenvolvendo e isso é motivo de orgulho para mim, como mãe, como profissional e como sua amiga, orientando-a, em especial, na atuação profissional. De fato, tornamo-nos grandes parceiras.

Enfim, assumi meus encargos didáticos no dia 25 de fevereiro de 1985, como professora substituta, com 20 horas semanais contratuais. Foi um grande desafio: ser professora de Didática e Prática de Ensino em vários cursos distintos, como os de Matemática, Letras, Geografia. Foi-me, entretanto, negado o de Pedagogia, justamente a unidade a ser preenchida pelo Concurso. Tentei, então, reclamar, mas em vão. Esse foi o trote que me deram como professora recém-chegada ao Departamento.

O maior desafio foi voltar como docente ao curso onde havia sido aluna. Não foi uma experiência fácil estar lado a lado com meus ex-professores de Pedagogia, que gostaria de, carinhosamente, nomeá-los aqui, como forma de agradecer-lhes: Lucrecia S. Mello, João Alberto de Oliveira, Jorge Chaim Rezeck, Irmã Zélia Lopes da Silva, Adair Jacob e Odair Dornelas. Alguns, indiferentes com a minha presença; outros, mais atentos ao meu fazer e torcendo para que fosse bem sucedida, pois, de certa forma, representava um resultado do curso. Fui a primeira aluna a conquistar o espaço de professora naquela instituição. Sair-se bem e ser aceita, especialmente pelos

acadêmicos de outras licenciaturas, era um privilégio para o professor do curso. Afinal, ser bem sucedida indicava, também, a boa qualidade do ensino da instituição.

O Departamento de Educação era composto pelos professores de Pedagogia e Letras, que se apresentavam com ar de indiferença, rivalidade, competência, incompetência, rigor lingüístico e pedagógico. Logo percebi que havia competição e rivalidade dentro do Departamento e todos procuravam fazer algo além do ensino para marcarem suas presenças.

Não demoraram as massacrantes reuniões de Departamento, que eram só para dar *conhecimento*, ou seja, dar ciência de documentos e correspondências recebidas e oficializar documentos internos já aprovados *ad referendum* pelo Chefe .

Quando participava de uma dessas reuniões, tomei conhecimento de um ofício, encaminhado pela SESU/MEC², que divulgava um Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º grau, visando à apresentação de propostas em forma de projetos. Fiquei logo atenta, indo ao Departamento solicitar maiores esclarecimentos, a fim de receber o Manual de Orientações do referido Programa. Pude compreender, então, que, com os requisitos solicitados, com curtos prazos estabelecidos, restringia-se a participação. No entanto, participei do Encontro do 1º grau, na Secretaria Municipal de Educação, e do 2º grau, no curso onde já lecionava, Curso Magistério na Escola Dom Aquino Corrêa. Também pude contar com os técnicos pedagógicos da Secretaria de Educação do Estado, que atuavam na Agência Estadual de Educação de Três Lagoas.

Após vários encontros, surge o primeiro esboço de um projeto que denominamos “Assessoria Técnico-Pedagógica na Área de Comunicação e Expressão – alfabetização e redação”. Como é de conhecimento da academia, o projeto seguiu os trâmites legais, primeiro sendo apresentado, em tempo hábil, para entrar na pauta da reunião ordinária do Departamento. No acontecimento desta, qual não foi minha surpresa quando deparei certo desconforto ao apresentar o meu primeiro projeto de

² Secretaria da Educação Superior do Ministério da Educação. Setor de Apoio à Educação Básica da Sub-Secretaria de Desenvolvimento da Educação Superior.

extensão.

Depois dos comentários do presidente, o chefe de departamento, sobre objetivos, finalidades, destinatários, área de atuação, coordenação e cronograma financeiro para ser enviado ao FNDE³, vieram ferrenhas críticas, alegando minha imaturidade no meio acadêmico, não tendo, ainda, experiência com projetos, com sistemas de parceria, com métodos e com o sistema orçamentário. As críticas vieram dos professores de Letras, questionando, particularmente, minha experiência com a alfabetização.

Nunca havia presenciado algo semelhante, não sabia ainda que, na universidade, houvesse tal nível de discussão. Os professores cobraram minhas experiências, questionando minha ousadia por apresentar um projeto de assessoria para a SESU/MEC, especialmente por envolver a área de Comunicação e Expressão (alfabetização e redação), sendo eu uma pedagoga.

Após todas as críticas, foi-me concedida a palavra para fazer a defesa do projeto. Eu o fiz com firmeza, relatando minha experiência como supervisora pedagógica e professora de Metodologia da Alfabetização no Magistério. Enfatizei, ainda, que, uma vez aprovado o projeto, teríamos recurso para pagamento de consultoria, capacitação etc. Declarei-me, assim, pronta para receber contribuições dos colegas mais experientes. Por fim, o projeto foi aprovado em primeira instância, tendo apenas dois votos de abstenção e sendo encaminhado à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, onde também passaria por uma comissão de avaliação e, só depois, seria encaminhado à SESU/MEC.

Após presenciar a mencionada reunião, senti-me desanimada, evitando comentar o projeto. Posteriormente, no entanto, a Pró-Reitoria de Extensão entrou em

³ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

contato, comunicando-me que apenas dois projetos do nosso Estado haviam sido aprovados com recursos do FNDE, dentre os quais o meu. Tive de ir a Campo Grande acrescentar alguns dados e reformulá-lo em alguns aspectos, mas logo recebemos os recursos financeiros, com os quais realizamos uma ampla divulgação e pudemos nos reunir várias vezes para dar início à proposta de trabalho.

O projeto foi muito bem aceito pelos professores alfabetizadores e de séries iniciais. Com o decorrer do seu desenvolvimento, envolvemos também os acadêmicos dos cursos de Pedagogia e de Letras, bem como professores e alunos do Curso de 2º grau Magistério. Considerando essa ampla participação, tivemos a necessidade de solicitar outros profissionais da educação, de outros departamentos, tendo em vista que a questão da leitura e escrita não podia ficar restrita aos professores de Pedagogia e de Letras. Assim, para o ano seguinte – 1986 –, o projeto sofreu alterações no seu conteúdo, na sua metodologia e nomenclatura, passando a ser denominado de “Assessoria Técnico-Pedagógica nas áreas específicas do 1º grau”, contando com a participação de professores dos Cursos de História, Matemática, Geografia, Ciências Biológicas.

O Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º grau enfatizava a parceria e fazia referência ao lema “à universidade caberá o papel de elemento catalisador no processo de elaboração do projeto educativo da escola de 1º grau”. Esse projeto para integração de esforços entre docentes dos três níveis de ensino não era uma simples prestação de serviços de cunho assistencialista, pois se tinha ciência de que os benefícios seriam mútuos. Para a universidade, o esforço representa uma ampla oportunidade de pesquisa e de revisão de seus próprios conceitos pedagógicos e, para as escolas de 1º e 2º graus, o benefício de um apoio técnico nos seus esforços para obtenção do conhecimento e superação das dificuldades que enfrenta. Uma autêntica integração somente será possível pela consciência da mutualidade dos benefícios⁴.

⁴ Cf. Santos, M. N. G. dos. O Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau. In: *Encontros e confrontos* – coletânea de textos da Secretaria de Ensino Superior MEC-SESU. Brasília, 1988.

Estes dois projetos da nossa universidade tiveram saldos qualitativos em seus resultados e, com isso, ganhamos espaço para apresentá-los nos Encontros Nacionais, organizados pela coordenação do programa. Assim, o trabalho de Três Lagoas foi divulgado na Universidade Federal de Recife-PE, de Campina Grande-PB e, posteriormente, de Campo Grande-MS, onde foi sediado um dos Encontros Nacionais. Com isso, o Programa de Integração estava passando por reformulações e, já nesse encontro, contamos com a participação do Dr. Antonio Faundez, professor visitante com atividades na USP e na PUC/SP, convidado pela Coordenação Nacional do Programa para prestar assessoramento, na área da interdisciplinaridade, às coordenações de projetos. Foi a partir desse evento que o nosso grupo de Três Lagoas deu início aos estudos sobre a interdisciplinaridade.

O grupo de professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três Lagoas, tinha de ampliar os estudos e discussões dessa temática, visando dar suporte ao Projeto de Assessoria na Rede Municipal. Nesse período, o projeto já contava com participação de dois consultores de São Paulo, o Professor Antonio Gil Neto, autor do Projeto Lúdico⁵, que nos orientava na área de leitura e escrita, e o Professor José Roberto Mutton Leão, que nos assessorava na área de alfabetização e currículo. Mutton era coordenador Nacional do Grupo de Trabalho de Alfabetização da ANPED⁶, no qual tivemos uma participação marcante, com resultados satisfatórios.

Em um de nossos encontros com o Professor Mutton, realizado em Três Lagoas, retomamos a discussão sobre a interdisciplinaridade na construção do grupo, já que era uma vertente que vinha sendo discutida no Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º grau e a reconstrução da proposta estava condicionada a ela. Nesse momento, Mutton sugeriu-nos a leitura de Japiassú e Fazenda, assim como levantou a possibilidade de irmos ao encontro de Ivani Fazenda

⁵ Antonio Gil Neto, autor da proposta Projeto Lúdico, contida no livro *A produção de texto na escola / uma trajetória da palavra*. São Paulo: Loyola, 1988.

⁶ José Roberto Mutton Leão, Coordenador Nacional do Grupo de Trabalho de Alfabetização da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.

em São Paulo, considerando que ele a conhecia e seria possível falar do nosso grupo e do trabalho que vínhamos realizando em Três Lagoas.

Antes do encontro pessoal com Fazenda, tivemos a oportunidade de realizar um curso promovido e organizado pela Professora Dra. Nadir Domingues, do Departamento de Ciências Humanas do *Campus* de Três Lagoas. Esse curso tinha, como tema central, a Teoria do Conhecimento e, no decorrer dele, houve a programação de um novo curso, a ser ministrado por Japiassú e do qual todo o nosso grupo participou.

Enquanto isso, Mutton falava do nosso trabalho com Fazenda, na PUC de São Paulo, agendando um encontro do qual participaria o grupo de Três Lagoas, Jucimara Rojas e Lucrécia Mello, considerando que nos encontrávamos em fase de preparação para o Mestrado. Devo enfatizar que foi o Professor José Roberto Mutton Leão o grande responsável por nos despertar o desejo de buscar novos conhecimentos em programas de pós-graduação. Mutton incentivava-nos, realçando a possibilidade do nosso projeto abranger outras pesquisas, das quais outros poderiam beneficiar-se, fosse a universidade, o magistério de 2º grau ou o 1º grau da rede municipal.

Para melhor apresentar o fato, podemos transcrever o depoimento de Fazenda (1995:13):

(...) O mesmo brilho no olhar, a mesma perplexidade no gesto e na voz são perseguidos por cada pesquisador, seja ele iniciante ou não. A vida tem-me brindado com a possibilidade de constatar isto. Pensei que fosse algo próprio da academia, porque nela encontro-me há muitos anos. Porém um dia, ao chegar em Três Lagoas (UFMS), encontrando-me lá com um grupo iniciante de alunos/pesquisadores, cuja única possibilidade de afirmar-se em existência era a pesquisa, percebi que o olhar era mais agudo, o sorriso, mais penetrante. Assim, ousou dizer, a pesquisa não é privilégio de alguns, mas de todos. Porém, mais cativos dela tornam-se os que têm mais sede e fome de conhecer.

Nesse nosso olhar, destaca-se a ampliação da competência do educador, que vem sendo construída mediante o domínio da aprendizagem e do ensino, tendo como suporte as pesquisas alimentadas pelo reflexo do projeto aludido, que foi referencial para outras experiências registradas.

Assim, cumpre definir que este estudo, como uma experiência, tem por base a interdisciplinaridade como uma ação coletiva, porque resulta da parceria de diferentes áreas, conjunto de conhecimentos conquistados por sujeitos.

1.1 O grupo e a construção de categorias do projeto interdisciplinar

Falo de mim, coloco-me neste trabalho porque é a partir de mim, de meu próprio movimento de constituição, que falo. Não é com a intenção de dar algum cunho confessional que me narro. Ao contrário. É para, partindo daí, propugnar um entendimento da estética como jeito de constituir-se na diferença (Pereira, 1996:135)

Relato, neste estudo, como organizamos a nossa reflexão sobre a prática profissional, estabelecendo as diferenças entre sujeitos participantes de um projeto interdisciplinar.

Para tanto, é necessário redefinirmos o que é projeto: aquilo que a vida pessoal e profissional transforma em ação, gerando oportunidade de construir novos conhecimentos que possam ser socializados por meio da fala, da escrita e da leitura; enfim, organizar conhecimentos a partir da vivência e experiência individual e coletiva, registrando e enaltecendo aquilo que foi valoroso e prioritário.

Pereira (1996: 164-5) afirma que:

O projeto, num trabalho interdisciplinar, denota o impulso, a decisão, a escolha dos sujeitos... Projetar significa, aqui, delinear uma intenção, pontuar uma escolha, articular um estado presente com uma vontade... Um projeto interdisciplinar é construído a partir do vínculo estabelecido pelos sujeitos, ele não é anterior ao vínculo... Assim, o projeto interdisciplinar é o desenho do estado presente dos atos e potências, e o estabelecimento de uma fonte imanente de coerência para o trabalho... Ele define o momento e significa o acordo, o consentimento. Ele, ao mesmo tempo, é resultante e é fonte da consistente relação interdisciplinar.

Saliento a importância de se ser solícito para buscar o outro, reconhecendo em si o limite do indivíduo e, nele, a possibilidade de enriquecer e avançar o trabalho. É necessário ter a coragem de desvelar nossas inquietações perante o outro, discutindo o que se faz, como se faz e o para quê se faz, a fim de que o outro possa participar e contribuir, tornando o projeto coletivo e interdisciplinar. É preciso aglutinar pessoas,

respeitando as escolhas de cada um, para realizar o trabalho com duas, quatro, seis, oito, quantas mãos se fizerem necessárias.

É importante, ainda, reconhecer que o sujeito é dotado de limites em relação ao conhecimento e que aquilo que a minha compreensão não alcança o outro pode dominar e completar. A interdisciplinaridade promove a integração de conhecimento e, por isso, é o meio que permite aglutinar pessoas de modo mais abrangente; todavia, somente quando se reconhece a limitação do próprio saber, é que se pode provocar o estabelecimento de parceria, na procura de avançar o conhecimento.

Sobre isso destaca Pereira (1996:153):

(...) a humildade expressa condição de abertura referida ao movimento... Ela se refere à postura de não onipotência diante do conhecimento e do mundo, uma vez que partimos do suposto da nossa finitude existencial e da limitação do nosso saber... entende-se ser humilde não no sentido da passividade mas no sentido da disponibilidade para as afecções.

Posto isso, pode-se constatar que pensar de modo interdisciplinar parte da premissa que nenhuma forma de conhecimento é produto *pronto* e *acabado*, mas sempre provisório.

Lima (1999: 94) ressalta que:

Dessa multiplicidade de construção de trocas e parceria é que nós nos colocamos diante da possibilidade do ato de conhecer e nos prepara para estarmos abertos a aprender ao longo das nossas vidas, e enquanto indivíduos, para uma existência de totalidade. Quando nos mantemos distantes do conhecimento, estamos nos preparando para uma existência vazia; se não pretendemos nos atualizar, não estudamos, não nos abrimos para conceber coisas novas, se não estamos prontos para aprender a aprender - aprender a fazer e aprender a ser... Portanto é preciso possuir o desejo de crescimento, buscar sempre o ato do conhecimento, como investimento pessoal e profissional. É necessário termos como princípio de vida o estudo, a leitura, o registro, para poder nos elucidar no desejo de nos conhecermos em múltiplas direções.

É verdade que a nossa presença, em determinado espaço e tempo, só tem sentido se ela for realizadora e capaz de nos transformar. Se, ao longo de nossas vidas, somente acumulamos informação, estas não têm sentido nem valor algum. Se não conseguimos utilizá-la em nossa vida pessoal e profissional, não seremos capazes de produzir, de forma eficiente e rica, o conhecimento.

Destarte, de nada adianta redigir nossos trabalhos de pesquisas (seja monografia, dissertação ou tese), se eles forem guardados em gavetas ou bibliotecas. Só há sentido se transformados em atos no nosso dia a dia.

Então, redefinimos projeto como possibilidade de construir e reconstruir conhecimento que dê sentido à nossa vida. Essa nossa proposta interdisciplinar só pode ser gerada, numa prática de vivências, se acompanhada de um agudo questionamento dos nossos fazeres. É a partir dos nossos embates e contradições que enfrentamos o experienciar de forma rica.

Devo enfatizar que não tem sido fácil construir um projeto com tais posturas. Realmente, é a partir de embates e contradições no modo de agir que está sendo possível a construção de um trabalho de equipe ancorado nos pressupostos filosóficos da interdisciplinaridade. Esta, ao mesmo tempo em que é uma temática, é também uma problemática, porque não se trata simplesmente de um meio criado por teóricos para observar experiências. Sua construção faz-se na ação participativa; a ação interdisciplinar vai tornando-nos sujeitos autônomos em nossas atitudes diante do conhecimento e do mundo.

Tal experiência supõe, em primeiro lugar, o desenvolvimento de atitudes que privilegiem a busca de estratégias para nos conhecermos mais e melhor, possibilitando-nos sempre questionar: Quem sou eu enquanto educador? O que tenho realizado? Como e para quê? Que alegrias tenho extraído dessa minha experiência?

Ao compreender isso, vamos cedendo lugar ao estabelecimento de um código de ética sobre o conhecimento. Encontramos, aqui, uma referência que, acrescida, vem iluminar esse nosso pensar:

Pensar na vida de autoria de si mesmo é, portanto, trabalhar com dispositivos de reconhecimento dos fluxos e forças e interferir na composição de si, promovendo o arranjo e a orquestração de vozes polifônicas, de forças múltiplas e decidindo na produção da nova figura. Decisão essa que tanto pode passar pela reificação deliberada de modelos, escolha de permanência, quanto pelo assumir os riscos de engendrar novas composições, escolha de inovação. (Pereira, 1996:134).

Essa composição, que o autor assinala, do sujeito que constrói a sua própria experiência, é o que estamos atribuindo como exemplos de autonomia, um estado de

elevada consciência de si, uma certa lucidez da vivência que o faz empreendedor de uma rica jornada.

Por isso, temos estabelecido uma atitude de reciprocidade, tendo em vista que a interdisciplinaridade possibilita-nos estabelecer a troca e o diálogo na construção efetiva com os nossos pares, desde alunos, parceiros de pesquisa, professores e até teóricos que lemos.

Observa-se que a pesquisa tem possibilitado a descoberta de nossas aptidões e contribuído na formação dos profissionais, situando melhor o homem no mundo atual, uma vez que, na pesquisa, o homem pode renovar-se sempre, diante do conhecimento, compreendendo e assimilando, de maneira crítica, as informações recebidas. Pode expressar o mesmo enunciado com diferentes palavras, compatíveis entre si, e, assim, revelar a sua interação com o mundo e consigo mesmo; uma atitude que só será possível a partir de uma tomada de consciência em todos os níveis e instâncias, com a possibilidade de consolidação pela ousadia da busca, pela coragem de realizar pesquisa em prol da construção do conhecimento.

Portanto, lancei mão dos seguintes fundamentos:

1 Movimento dialético, exercido na leitura das produções textuais, com a finalidade de extrair, desse material, novos indicadores, mantendo um diálogo estabelecido pela interferência do próprio sujeito com os seus trabalhos, para a reelaboração e registro da experiência prática.

2 Memória, como recurso fundamental, pois, à medida que ousamos ser sujeito e, ao mesmo tempo, objeto de nossa produção, destacamos a memória como registro de experiência, do qual, por meio da revisão crítica de fatos ocorridos em nosso cotidiano, podemos extrair material para a escrita.

3 Parceria, como relação mestra, considerando que nenhuma forma de conhecimento é regional, fechada, pronta e acabada. Além disso,

possibilita ampliação da visão de mundo, do modo de ver e entender o conhecimento.

4 Sala de aula, como lugar em que há vida, como lugar onde sempre realizamos nossas pesquisas acadêmicas, de modo interdisciplinar, com parceiros. É conquista de autoridade intelectual, e, portanto, de autonomia profissional, com a realização de um trabalho que proporcione satisfação pessoal, com uma postura solícita e engrandecedora. Por fim, com respeito ao modo pelo qual cada um empreende a sua busca na construção do conhecimento e pelas possibilidades e limites tanto individuais quanto coletivos.

5 Projeto interdisciplinar. A formação conceitual da palavra projeto compreende duas raízes: *pro* e *jecto*. O prefixo *pro* abriga toda a capacidade que temos para planejar e, nela, está embutida toda a nossa curiosidade. É a determinação com capacidade que o indivíduo tem que ter para planejar tudo. Então, *pro* é a capacidade de planejar com vontade de fazê-lo. É o desejo que cada um precisa possuir para conhecer a profundidade das coisas. A raiz *jecto* é aquilo que impulsiona para frente; é a capacidade de jogar o conhecimento para fora, transformando-o em ação. Se o *jecto* é aquilo que impulsiona para “fora de” e nos faz mudar de lugar, vencendo empecilhos, com coragem de desvelar o nosso pensar através da produção do conhecimento; quais projetos temos construído? Como está se dando a construção dos nossos projetos? O que é que tem nos impulsionado para frente? O que é que temos transformado em ação? Como tenho contribuído com meus pares? De que forma venho socializando e disseminando os conhecimentos que são construídos e reconstruídos a partir da nossa intervenção?

6 Pesquisa interdisciplinar, porque permite que cada educador possa revelar a sua própria competência, postular-se como sujeito

pesquisador, numa busca coletiva de um novo conhecimento. Assim, o grupo tem demonstrado sua competência formal e política.

Hoje, numa abrangência maior, os “ecos” dessa experiência possibilitou-me coordenar, representando a universidade junto à Secretaria de Estado de Educação/MS, no período de 1997 a 1999, o programa de capacitação continuada de professores, cujos resultados estão publicados na *Revista Aprender Aprendendo*, e no livro *Ser professor – metodologias e aprendizagens*⁷.

⁷ *Revista Aprender Aprendendo*, Ed. Especial do Programa de Capacitação Continuada de Professores, Sed/UFMS, Campo Grande, 1998. Rojas, Jucimara (org.) *Ser professor – metodologias e aprendizagens*, Campo Grande: Ed. UFMS, 2000.

II HISTÓRICO DAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: A ARTICULAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM A ESCOLA PÚBLICA DE MATO GROSSO DO SUL

A capacitação dos professores tem sido, nos últimos tempos, a grande preocupação da Secretaria de Estado de Educação/MS e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Na década de 80, grandes iniciativas e altos investimentos foram direcionados a esse fim, tendo sido realizados vários eventos, nas diferentes áreas do conhecimento, particularmente voltados para as séries iniciais do ensino fundamental.

Programas e projetos foram idealizados e implantados, tais como a Revitalização para o Magistério das Séries Iniciais do 2º grau, implantação do CEFAM⁸ e do Projeto MASTER⁹, todos com o intuito de possibilitar a capacitação dos professores em formação, nos cursos de 2º grau, e em serviço nas salas de aulas das escolas públicas do ensino fundamental e médio.

Apesar dos grandes esforços e investimentos, estes não se mostraram eficazes na promoção da melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, no combate à evasão e repetência registradas nas escolas.

Em 1985, intensificaram-se os investimentos, por parte da universidade pública brasileira, em prol das escolas públicas de 1º e 2º graus, por meio de um programa de integração da universidade com a educação básica, implementado pela Secretária Nacional do Ensino Superior SESU-MEC, com apoio financeiro do FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Foi quando propusemos o projeto de extensão universitária denominado “Assessoria Técnico-Pedagógica em Comunicação

⁸ Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – 1ª a 4ª série do 1º grau (hoje, ensino fundamental).

⁹ MASTER – Projeto de revitalização do 2º grau (hoje, ensino médio), no qual os professores tinham carga redobrada para estudo e pesquisa permanentes.

e Expressão” com ênfase na alfabetização infantil e na produção de textos pelos alunos das séries iniciais do ensino fundamental¹⁰.

Considerando os resultados dessa experiência e a necessidade de desenvolvimento de um trabalho coletivo e interdisciplinar, foi necessária a constituição de um grupo de estudo e de trabalho, pois

(...) O isolamento numa atitude individualista impede a intersubjetividade, a interdisciplinaridade. Só há intersubjetividade na interlocução de dois ou mais sujeitos, sujeitos que como tal se reconhecem fundamentalmente a partir da relação. Só é possível falarmos em interdisciplinaridade na interlocução de duas ou mais disciplinas, de uma interlocução criadora, na qual se transcende o espaço da subjetividade para ir ao encontro de muitas subjetividades/disciplinas em diálogo. (Rios, 1993:121)

Houve a necessidade de redimensionamento do projeto, que passou a ser denominado de “Assessoria Técnico-Pedagógica nas Áreas Específicas do 1º Grau (Pré-Escolar à 4ª série)”, realizado em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Três Lagoas e com a Secretaria de Estado de Educação/MS, aprovado pela Secretaria de Ensino Superior, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE e realizado continuamente durante o período de 1985 a 1991. Sobre os resultados dessa experiência, comenta Mello (1999:65):

Foram levantados os recursos de que o grupo dispunha sobre a realidade em que iria trabalhar, com o objetivo de afigurar-se um perfil desta. Os materiais constituíam-se em relatórios de projetos de assessoria pedagógica, fitas de vídeo de oficinas, cursos de formação, grupos de estudos produzidos durante cinco anos com um projeto de extensão aplicado à mesma rede municipal de ensino (fonte documental), além de assessorias pedagógicas às escolas municipais em projetos de extensão (fitas de vídeo, relatórios realizados em anos anteriores e dos quais participamos juntamente com as professoras Terezinha Bazé de Lima (coord.) e Jucimara Rojas). A partir da configuração deste perfil, levantado através da leitura e das fitas de vídeo, cabia-nos o encaminhamento ao local de estudo.

A experiência foi, ainda, geradora de várias pesquisas acadêmicas, as nossas e as de nossos alunos da Graduação e Pós-Graduação - Especialização - na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* de Três Lagoas. Do projeto e

¹⁰ Sobre essa experiência, consultar Lima, Terezinha Bazé de. Aspectos Essenciais de um Projeto que Buscar Efetivar a Integração com Três Níveis de Ensino. *Revista de Extensão da UFMS*, 1988., p.5 e 6.

do trabalho de extensão universitária, resultaram as seguintes dissertações de mestrado:

- ROJAS (1991) *A representação em símbolo da interdisciplinaridade num processo grupal*. PUC – São Paulo.
- MELLO (1992) *Caminhos e descaminhos da coordenação de curso na universidade: um labirinto*. PUC – São Paulo.
- LIMA (1991) *Diretívismo e o não diretívismo no processo da alfabetização: uma ação integradora no município de Três Lagoas*. UFMS – Campo Grande.

Pesquisadores locais nortearam, por meio desses estudos, referências importantes para a formação inicial e continuada de professores do ensino fundamental, tanto daqueles que se encontravam no Curso de Pedagogia, quanto dos que estavam no 2º grau do Magistério (hoje, ensino médio) e dos que trabalhavam na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Três Lagoas.

Um passo necessário – a atitude interdisciplinar no processo de formação e da produção acadêmica – fez-se presente na construção do conhecimento por meio de vertentes básicas, tais como: formação de professores, edificação do trabalho pedagógico e orientação curricular das séries iniciais.

Busco em Fazenda (1989:44) a explicitação de uma atitude interdisciplinar a partir de uma experiência advinda de um projeto coletivo:

entendo algo que não pode ser apenas explicado, porém vivido, que não pode ser apenas analisado, porém sentido, que não pode ser apenas refletido, porém intuído. Adquirimos atitudes interdisciplinares no limiar de nossas possibilidades racionais, no limite de nossas capacidades acadêmicas, ao revisitarmos os principais estereótipos racionais que nos foram dados a estudar e conhecer, e sobretudo quando os percebemos, constatamos e sentimos incompletos.

Fomos construindo a nossa postura, tendo como eixo as informações abstraídas da experiência que consideramos ser interdisciplinar.

Conquistados nossos títulos acadêmicos, nossos projetos foram em busca de outras realizações e resolvemos dar respostas ao que estava sendo premente por meio

da pesquisa coletiva¹¹ numa ação interdisciplinar: registramos os fatos, os dados e elaboramos o projeto: **A produção do conhecimento gerado a partir de uma ação interdisciplinar.**

Para nos auxiliar, buscamos as palavras de Mello (1999:59):

Começávamos a viver pesquisa coletiva, transformando a insegurança num exercício de pensar e construir. Existia a pesquisa nuclear, que catalisava as preocupações de diferentes pesquisadores, e as pesquisas satélites, traduzidos no pensar individual e solitário de cada participante.

A “pesquisa nuclear” que Mello comenta está configurada no nosso projeto de pesquisa: “A produção do conhecimento gerado a partir de uma ação interdisciplinar”, em que, além da participação como “pesquisadora nuclear” em reuniões com a coordenação, trabalhos de pesquisa, de construção da escrita, preparo de material para apresentação em eventos científicos, assumi, ainda, a coordenação de uma das áreas da “pesquisa satélite”: minha área de atuação foi sempre alfabetização, leitura, escrita e formação de professores com ênfase na educação continuada.

Segundo a ótica da “pesquisa satélite”, desenvolvi dois trabalhos em parceria com alunas da graduação em Pedagogia, bolsistas do CNPq.: “A construção do conhecimento gerado pela criança na fase da alfabetização” e “Os processos evolutivos na alfabetização – tendências da curvatura da vara no cotidiano alfabetizador”¹². Nossas alunas produziram seus trabalhos acadêmicos, tendo como ponto orientador os resultados dessas pesquisas, de forma a resultar no trabalho de conclusão de Graduação e no trabalho monográfico da Pós-Graduação.

Muitas outras realizações foram possíveis, pois a universidade foi até a escola pública do ensino fundamental, com o objetivo de enriquecer o trabalho feito em sala de aula, capacitando os professores e melhor formando os alunos. A interferência da Universidade “mexeu” com os rumos do Curso de Pedagogia e com a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino, provocando a redefinição de diretrizes

¹¹ Esta experiência de pesquisa coletiva foi objeto de tese da Professora Doutora Lucrécia S. Mello, *Pesquisa Interdisciplinar: um processo em constru(a)ção*. PUC-SP, 1999.

¹² Sobre os resultados dessas pesquisas, ver Souza, Neide Ferraz & Lima, Terezinha Bazé, 1994 e Moreira, Rosemary dos Santos Marques & Lima, Terezinha Bazé, 1994.

curriculares para o Curso de Formação de Professores para o Magistério de 2º grau – responsáveis pelo ensino de 1ª a 4ª séries – de todo o Estado de Mato Grosso do Sul.

Portanto, fomos nos envolvendo com a pesquisa e, cada vez mais, adquirindo o domínio da leitura e escrita, a fim de registrar e trocar nossas experiências que vêm sendo construídas ao longo de nossas práticas pedagógicas. Também fomos chamados e/ou convocados a capacitar os professores em serviço não só em Três Lagoas, mas em toda a região. Nossas experiências foram estendendo-se pelo Estado de Mato Grosso do Sul e algumas regiões do Estado de São Paulo, visto que Três Lagoas-MS situa-se na divisa com este estado.

2.1 Modos de construção: da capacitação à formação continuada em Mato Grosso do Sul

O trabalho desencadeado pelo Grupo de Três Lagoas, integrado por representantes dos diferentes graus de ensino, teve repercussão maior, pois fomos convidados pela Secretária de Estado de Educação para prestar assessoria na elaboração das diretrizes curriculares – parte diversificada para o Magistério de 2º Grau (hoje, ensino médio) do Estado. O Grupo tornou-se um marco referencial para a formação de professores do Ensino Fundamental - séries iniciais - de todo o Estado. Foi um momento em que se centraram os esforços na produção de material de apoio pedagógico ao professor - Diretrizes Curriculares - Série Subsídios e outros, além do oferecimento de cursos específicos por área do conhecimento e por disciplina do currículo, numa experiência em que o professor pudesse participar na escrita desses documentos.

Sobre essa experiência, Campos (1996) assinala:

Em 1993, a SE/MS delega competência¹³ para rever e re-escrever as Diretrizes Curriculares de Pré-Escola, 1ª a 4ª Séries e Habilitação para o Magistério – 2º Grau de todo estado, sob a coordenação da Prof^ª Terezinha Bazé de Lima, Diretora do

¹³ Resolução P/SE no 182/93, de 19 de janeiro de 1993, que incluía profissionais do CEFAM e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul .

CEUL. Este momento foi bastante oportuno porque tratava não só de um dever a ser assumido, mas abertura para momentos de estudos em parceria com professores do CEUL.

O desafio foi lançado. Vi-me, então, coordenando um novo trabalho, uma vez que os resultados de nossa assessoria renderam outras propostas. Novamente reuni o grupo de Três Lagoas-MS, Lucrécia Stringhetta Mello, Jucimara Rojas, Ana Cristina Schimmer, parceiras, também, nesse desafio. A experiência foi, de fato, desafiante, porque a proposta de assessoramento dar-se-ia por meio de pesquisa e construção do conhecimento pelos professores de 2^o Grau Magistério do CEFAM de Três Lagoas¹⁴ - local escolhido para realização do trabalho. Além de coordenar o grupo, participei de reuniões na Secretaria de Educação do Estado de MS, sediada em Campo Grande. Atuei, também, como responsável pelo assessoramento à elaboração da proposta na área de Metodologia de Ensino desse estado.

Não foi fácil produzir conhecimento, organizar idéias e sistematizar leituras, a fim de motivar os professores a realizarem a sua escrita. Essa experiência mostrou-me a necessidade de investir na formação do professor, reforçando a minha convicção sobre a importância dos atos de ler e escrever no processo de produção do conhecimento, sendo o professor figura fundamental nestas práticas que se efetivam no contexto da sala de aula.

O grupo foi desenvolvendo a proposta de redefinição das diretrizes curriculares¹⁵ por meio da capacitação continuada, evidenciando a necessidade de investimentos mais amplos em atividades que permitissem aos professores a sua própria elaboração.

A experiência indicou a importância de se propor a formação continuada de professores, como forma de ampliar seu conhecimento, o que poderia se dar tanto no Magistério de 2^o Grau, quanto no Curso de Graduação em Pedagogia.

¹⁴ Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Projeto da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

¹⁵ A experiência resultou numa publicação em parceria com os professores do CEFAM de Três Lagoas: LIMA, Terezinha Bazé (coord.). *Diretrizes curriculares* – uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul – magistério – parte diversificada, 1994. Campo Grande: Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

Não era propósito do grupo apenas elaborar e produzir conhecimentos a partir de ações esporádicas (quando solicitado pelo órgão central). Tínhamos que garantir a operacionalização da nossa proposta: **a formação continuada em serviço**. Buscamos meios ousados para implantar projetos mais efetivos e consistentes tanto na rede municipal, como na estadual de ensino de Três Lagoas. Ocorreu-nos, como forma de realização do projeto, a idéia de adotar uma escola pública estadual para concretizar ações em prol da universidade e da formação de professores de Magistério de 2º grau – responsáveis pelo ensino nas séries iniciais.

Surgiu, então, a “Escola de Aplicação do CEUL/UFMS”¹⁶, experiência única no Estado de Mato Grosso do Sul. Nada pronto; tudo estava por construir com o grupo. Este era o desafio: teríamos que envolver outros Departamentos e professores de todas as áreas no Projeto “Escola de Aplicação”. Recorremos, então, ao Estágio Supervisionado. Foi quando nosso Departamento propôs o projeto “Só Faz Escola Quem Vive a Escola”¹⁷, experiência que marcou nosso trabalho junto aos professores, técnicos e alunos da Escola adotada pelo *Campus* de Três Lagoas.

A experiência, implantada por meio do estágio supervisionado, foi objeto de estudo de uma outra produção científica do nosso Departamento: a Dissertação de Mestrado de Miriam Darlete Sead Guerra, defendida em 1999 na Faculdade de Educação da UNICAMP, intitulada “A reflexão do processo vivido em estágio supervisionado: dos limites às possibilidades”, sob orientação da Profª Drª Helena de Freitas.

Para responder às indagações presentes nos resultados de nossos relatórios e na minha dissertação de mestrado “Diretivismo e não-diretivismos no processo da alfabetização: uma ação integradora no município de Três Lagoas”, foi preciso voltar à realidade escolar e observá-la de um outro ângulo, pesquisando-a numa nova

¹⁶ Escola Estadual de Pré-Escolar 1º e 2º Graus “Edwardes Correa de Souza”, adotada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por meio de convênio com o governo do Estado, para ser a escola de aplicação da UFMS no *campus* de Três Lagoas.

¹⁷ Projeto de Extensão do Departamento de Educação da UFMS *Campus* de Três Lagoas, organizado pelos professores de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

perspectiva, na tentativa de perceber o encoberto, o que só foi possível vivendo ricas experiências, as quais estamos tendo a responsabilidade de registrar, por meio de produção do conhecimento acadêmico.

Recorro a Freire (1995) para me justificar. É neste sentido que me aproximo novamente da realidade já pesquisada até então, para responder aos resultados e, de fato, anunciar o compromisso dessa responsabilidade num “permanente movimento de procura, que rediscuto e redescubro a curiosidade ingênua e a crítica vindo a ser epistemologia”. É, também, neste sentido, que formar é muito mais que puramente treinar/capacitar e/ou qualificar: é algo que se constrói permanentemente se acreditamos na provisoriedade do conhecimento.

Para romper barreiras e desvelar a fragilidade do inacabado, é necessário conseguir um estágio mais apurado, que tenha como fim uma intervenção pedagógica consciente de que o conhecimento, a respeito das repercussões das novas teorias e propostas pedagógicas nas práticas cotidianas dos professores de 1º grau (dedicado às séries iniciais) ainda era limitado.

É essa alegria que relato ao poder continuar estudando, pesquisando, escrevendo e lendo sobre algo que se constrói a cada situação vivida.

Na década de 90, foi a vez de somar esforços para o Projeto Oficinas Pedagógicas que a Secretaria de Estado de Educação implantou em 11 municípios, com um grupo de professores capacitadores, por área do conhecimento, os quais se responsabilizaram pela preparação e atendimento aos demais professores da jurisdição do município-sede da oficina¹⁸. O projeto contou, também, com os professores responsáveis pela Oficina Pedagógica de Três Lagoas, na grande maioria nossos alunos e/ou ex-alunos dos Cursos de Graduação e Pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Já havia, nesse período, a nossa presença junto a esse tipo de trabalho. Nossas ações na universidade já eram implementadas nas Oficina

¹⁸ A jurisdição do município, sede de Três Lagoas, corresponde à Região do Bolsão Sul-matogrossense, que congrega os municípios de Selvíria, Paranaíba, Aparecida do Taboado, Brasilândia, Cassilândia, Santa Rita do Pardo, Água Clara e Três Lagoas-MS.

Pedagógica e nas escolas municipais e estaduais de Três Lagoas e jurisdição. Nossa presença justificava-se pela existência dos projetos de extensão universitária e/ou de assessorias técnico-pedagógicas.

A integração da universidade era tão forte que, nesse período, o *Campus* de Três Lagoas levava o CEFAM local para dentro da universidade, considerando que, no período diurno, nosso *Campus* era ocioso, pois os cursos de Licenciatura eram predominantes do período noturno. Sobre isso, observa Campos (1996:20):

A EEPEPSG- “Dom Aquino Corrêa” fez opção pelo CEFAM, mas não tinha espaço físico suficiente e adequado, conforme a exigência do projeto. Então saímos em busca deste espaço. Firmou-se, via Secretaria de Educação/MS e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, um convênio, por meio do qual se estabelecia que a assessoria pedagógica seria prestada pelos professores do CEUL. Além disso, o CEUL/UFMS permitiria a utilização de dependências como salas de aula, biblioteca, anfiteatro, sala de vídeo, quadra de esportes, piscina, entre outros. Assim, iniciamos nossas atividades no CEUL/UFMS, no ano de 1991. Nossa estadia no CEUL foi de grande valia, principalmente para lançar a semente de uma escola voltada para a democratização do saber (...)¹⁹

O contato direto com a escola pública e a constituição de grupos de estudos, aliados à formação inicial e continuada, levava-nos a refletir de que modo poderíamos possibilitar um retorno mais efetivo do professor à Universidade. Como já éramos mestres, fomos mais ousadas ainda: resolvemos elaborar uma proposta de Curso de Especialização (*lato sensu*) visando a formação continuada e o atendimento aos professores da rede pública, bem como o estabelecimento de um espaço para que nossos alunos de graduação pudessem ampliar seus estudos. Foi preciso contarmos com o apoio de outros colegas da UFMS e com os nossos orientadores para a composição do quadro de docentes do referido curso.

O sentido desse curso para o Estado de Mato Grosso do Sul era o redimensionamento da área da educação na região com perspectivas futuras, visando abarcar os desafios dos tempos diante das exigências do mundo globalizado e dos avanços tecnológicos. Era necessário ainda refletir sobre a natureza prática da

¹⁹ CEUL era a sigla do Centro Universitário de Três Lagoas, hoje *campus* de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

atividade pedagógica desses professores, que estão em serviço à busca de novos caminhos.

Portanto, nasceu o primeiro curso de Especialização em Educação (aprovado pelo Conselho Ensino, Pesquisa e Extensão – COEPE, em 11/11/93, e pelo Conselho Universitário – COUN, em 22/12/93, do Departamento de Educação da UFMS – *Campus* de Três Lagoas, com o título: “Interdisciplinaridade na educação: currículo e ensino nas séries iniciais”. As áreas de concentração abrangidas são Currículo, Didática, Psicologia de Educação, Metodologia de Ensino de Pré e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e o curso tem caráter permanente, com carga horária de 480 horas e 32 créditos distribuídos em disciplinas, na seguinte estrutura curricular: Currículo e Ensino, Interdisciplinaridade e Didática, Metodologia da Pesquisa Educacional, Psicologia da Educação, Lingüística e Alfabetização, Leitura e Escrita nas Séries Iniciais, Literatura Infantil, Artes Cênicas no 1º grau, A (Re)Construção do Espaço e o Contexto Social e Atividades Orientadas Individualizadas²⁰.

Dentre os objetivos do curso, está a busca da articulação entre o ensino e a pesquisa, possibilitando aos alunos concluintes da graduação e aos professores em serviço na Rede Pública manterem o vínculo com a instituição e prosseguirem seus estudos, visando a continuidade de sua formação.

Esse período também foi marcado pela eleição para direção na Universidade. O curso de Pedagogia não vinha sendo considerado como relevante, permanecendo em segundo plano nas decisões administrativas. Reunimos o grupo e resolvemos participar desse processo de escolha da direção da universidade para o *Campus* de Três Lagoas. No grupo, uma outra inquietação mesclava-se à já existente – a universidade deveria cumprir melhor seu papel social junto à comunidade na qual estava inserida. Foi assim a nossa decisão: Ana Cristina Schirmer e Jucimara Rojas eram as mais novas, recém-chegadas à universidade; Lucrécia Mello, a mais experiente, (havia-me esquecido de registrar que a Lucrécia fora minha professora no

²⁰ Rojas, Jucimara. *Interdisciplinaridade na ação didática*, 1998.

2º grau Magistério e na Pedagogia no *Campus* de Três Lagoas), que já havia sido diretora na universidade. Então, eu propus me candidatar, caso o grupo estivesse de acordo.

Entrei no processo de escolha da direção da universidade, apoiada pelo curso de Pedagogia e pelo grupo, que estiveram o tempo todo ao meu lado, elaborando propostas, levantando dados, visitando salas de aulas, falando com professores, funcionários, alunos e a comunidade externa. Enfim, fomos realmente à luta, pois havia-se estabelecido um compromisso com a Pedagogia e com o Departamento de Educação, um compromisso que visava um “olhar” mais cuidadoso e determinado para o curso e suas necessidades humanas, físicas e estruturais. Valeu a pena! Concorremos com mais dois colegas da universidade e o voto era universal. Lutamos e vencemos: ganhamos a eleição!

Em março de 1993, fui designada Diretora do Centro Universitário de Três Lagoas - CEUL, hoje, *Campus* de Três Lagoas. Por quatro anos consecutivos de contínuo crescimento e aprendizado, vivi na prática a administração dos três pilares que constitui a universidade. Foi uma administração viva, marcada pelo trabalho coletivo e pelo respeito ao ser humano – opção pelo capital mais valoroso dentro da universidade. A administração foi insistente, compromissada com a causa justa, realizando-se uma verdadeira arqueologia da prática administrativa, tendo como postura maior: **Mais que falar, ouvir; mais do que administrar, agregar; mais do que impor, negociar**, uma atitude aprendida no cotidiano do trabalho coletivo na experiência interdisciplinar.

Juntamente com o cargo de direção (1993), mantive outras atividades, como o doutoramento, as aulas da pós-graduação, a pesquisa junto ao CNPq – com bolsistas de Iniciação Científica, orientandos de graduação e de pós-graduação.

Foi preciso priorizar, recuar e centrar-me nas ações que me exigiam naquele momento. Sempre fui de “puxar vários fios” ao mesmo tempo e, às vezes, deixava perder alguns – até importantes – mas arriscava-me em buscá-los novamente - no caso, o doutoramento. Desta forma, justifico o meu tempo no percurso do Programa de Pós-graduação em Educação na Unicamp, tendo ainda o Professor Dr. Ezequiel

como meu orientador, uma vez que a minha inquietação no doutorado era não mais a da leitura e a escrita das crianças, que foi a experiência relatada no Mestrado, mas a busca de respostas aos resultados, aos anúncios desses eventos, projetos e programas, dos quais venho, desde 1985, permanentemente participando.

No doutorado, centrei-me na leitura e escrita: na minha, na nossa, na dos professores da universidade, do magistério e do ensino fundamental público. Nascia aqui a temática “Formação Continuada em Serviço, o ler e o escrever perpassando as capacitações”, uma experiência que vem dando certo em Mato Grosso do Sul.

Em 1997, encerrei meu tempo na direção e, junto com ele, completei minha atividade na docência – 25 anos no ensino, 25 anos de experiência com a escola pública, nos três graus de ensino. Atuava na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio, no ensino superior – graduação do Curso de Pedagogia e várias licenciaturas –, assim como na pós-graduação. Vi-me na necessidade de me aposentar da função, considerando as pressões governamentais em torno deste assunto. Quero esclarecer que me encontro aposentada em um dos cargos de professora universitária, porém não me aposentei das minhas idéias, nem fiquei sequer um dia longe do ambiente da universidade e do compromisso com a minha formação permanente.

Logo, fui convidada pelo então reitor, Jorge João Chacha (gestão 1996 –2000), a assumir uma assessoria de gabinete para implantar o Programa de Integração Social da Universidade. Com isso, mudei-me para Campo Grande, local da reitoria da Universidade Federal. A experiência já havia deixado em mim a marca do coletivo, da atitude interdisciplinar; razão pela qual tomo isso como suporte maior, aglutino pessoas, com quem pesquiso e escrevo o Projeto Agência de Apoio aos Municípios – uma experiência ímpar na área da educação, da saúde pública, da qualidade de vida, da cultura, do lazer, da infância e adolescência e dos professores de educação básica na escola pública.

Com as comunidades governamentais e não governamentais, foram realizadas muitas iniciativas e obtidas boas experiências. Implantamos uma Escola de Conselhos, voltada para a capacitação de conselheiros municipais da infância e adolescência, da

assistência social e conselhos tutelares, funcionando, dentro da escola, um banco de dados para pesquisas e informações sobre a infância e adolescência. Realizamos, também, esforços para a alfabetização de mulheres no campo e de jovens e adultos em assentamentos rurais e acampamentos de sem terras de Mato Grosso do Sul, para a defesa dos direitos do negro, do índio, da mulher, dos idosos, dos deficientes, etc.. Surgia ainda, uma outra missão: coordenar o Comitê de Valorização e Cultura dos Grupos Minoritários de Mato Grosso do Sul (negros, índios, mulheres) e, com isso, cheguei a membro titular do Conselho Estadual dos Direitos dos Negros, da Secretaria de Justiça e Trabalho do Estado e, hoje, a presidente do ICCAB - Instituto Casa da Cultura Afro-Brasileira –, uma experiência que está sendo construída com o critério da ética do respeito e da produção de trabalhos na área.

A marca maior da Agência de Apoio aos Municípios foram os programas e projetos no campo da educação básica, com ênfase ao Ensino Fundamental, chegando a coordenar a implantação do Programa das Classes de Aceleração nos municípios de MS, orientadas por um Projeto Político Pedagógico, com assessorias para a escrita de documentos tais como Projeto Político da Escola e do Professor e Proposta Curricular das escolas fundamentais básicas. Nunca abandonei as temáticas da leitura e escrita, formação de professores e capacitação continuada em serviço.

O coroamento dessas realizações deu-se com a minha participação na coordenação (1997 a 1999) do programa de formação continuada de professores básicos do Estado de Mato Grosso do Sul, que foi considerada por Demo (2000) como uma experiência pública “exitosa” em Mato Grosso do Sul, cujos resultados estão publicados²¹ e dos quais podemos destacar:

Nessa modalidade de capacitação identificamos diversas dificuldades, de natureza subjetiva, para a elaboração do conhecimento científico. Entre os cursistas elas se manifestaram principalmente através de bloqueios para a produção de textos

²¹ Ver *Revista Aprender Aprendendo* - Ed. especial do Programa de Capacitação Continuada de Professores/SED/UFMS, 1998; e *Ser professor: metodologias e aprendizagens*, livro organizado por Rojas, Campo Grande: Ed. UFMS, 2000.

individuais, relacionados à falta de leitura e de elaboração escrita, ao apego a opiniões gerais baseadas no senso comum, às condições de trabalho e outras²².

Neste espaço, registramos os comportamentos dos membros que participaram do Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental – uma proposta em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e com a Secretaria de Estado de Educação durante os Cursos de Capacitação Continuada “Aprender Aprendendo”.

Quero esclarecer que o conceito de capacitação aqui utilizado não tem a ver com os pressupostos dos “pacotes fechados” e aceitos acriticamente em nome da inovação e da melhoria da produção. O termo capacitação deve ser entendido como educação continuada, pois nossos pressupostos foram baseados em uma concepção na qual o eixo é o conhecimento e a reconstrução da aprendizagem.

Devo salientar que a terminologia utilizada neste trabalho foi definida junto à Secretaria de Educação, a partir de suas metas de desenvolvimento. Portanto,

o nome capacitação está relacionado à aprendizagem continuada, que todos os educadores devem ter como princípio norteador de seu fazer pedagógico, uma nova forma de capacitação, onde a figura do professor deixa de ser o mero espectador para ser sujeito ativo que estuda, pesquisa e reconstrói o conhecimento com vistas a melhoria da qualidade da prática pedagógica e, como consequência, a aprendizagem de seus alunos²³.

O Programa era composto dos seguintes projetos:

- Cursos de Capacitação (60 horas em cada etapa de realização). Aqui trago a contribuição de Demo (2000):

O primeiro curso ocorrido, ainda no primeiro semestre de 1998, foi um batismo de fogo, como não poderia deixar de ser... De todos os modos, mostrou surpresas e expectativas pertinentes, tais como:

a) a metodologia de aprendizagem funciona, com certeza; os professores conseguem aprender bem e geralmente descobrem um novo horizonte de capacitação permanentemente muito mais efetivo que os tradicionais;

b) a metodologia mostra virtudes e defeitos dos professores, de maneira ostensiva; entre as virtudes está a capacidade quase óbvia de aprender, para quem no fundo

²² Dados documentados pelo professor Dr. José Luiz Magalhães de Freitas, em *O tratamento de dificuldades de natureza subjetiva no aprender do professor*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2000.

²³ “É tempo de saber fazer”. Entrevista com o Grupo Base de Mato Grosso do Sul publicada na *Revista Aprender Aprendendo*. Edição Especial do Programa de Capacitação Continuada de Mato Grosso do Sul - Campo Grande, UFMS, 1988, p.13.

é especialista da aprendizagem; entre os defeitos, ressaltam a obsolescência de sua formação e o distanciamento proverbial frente ao compromisso de fazer o aluno aprender bem;

c) a avaliação é, como regra, rejeitada pelos professores, como reação típica de autodefesa, também porque não conseguem vê-la ainda como parte integrante da aprendizagem; com o tempo, é possível valorizar este tipo de avaliação, que tem como única razão garantir a aprendizagem do aluno; começa-se a perceber, ademais, que a nota pode ser qualitativa, dependendo apenas de quem a constitua e do modo como é realizada, minuciosamente justificada e com o direito de reagir sempre;

d) o grupo-base cresceu muito com a primeira experiência, em particular percebendo a importância de não poder exigir dos colegas o que não se sabe fazer; por isso mesmo, o compromisso de produção própria constante tornou-se tanto mais necessário e fundamental; ao mesmo tempo, a divisão de tarefas entre membros da Secretaria e professores da UFMS oportunizou modos concretos de colaboração e o estreitamento dos laços;

e) os cursistas demonstraram, ao final, a tendência clara de valorização da experiência, em particular sob seu aspecto inovador e pertinente; por tratar-se de membros de Oficinas Pedagógicas, tornou-se evidente o papel multiplicador em termos de capacitação na ótica da qualidade.

- Projeto de Laboratório de Aprendizagem: um espaço reservado ao professor pesquisador para troca de experiência, pesquisa, elaboração da própria prática, intercâmbio e manejo do conhecimento, incluindo as novas tecnologias. Segundo Demo (1998), é um espaço dedicado ao professor no seu processo de aprendizagem, desde o saber pensar, ler, pesquisar, elaborar conhecimento e apurar com olhar mais atento e sempre voltado para a aprendizagem de seus alunos.

- Projeto para Cursos de Pós-Graduação: redimensionamento, visando abarcar os desafios dos tempos atuais, montado pela Secretaria de Estado de Educação/MS em parceria com a UFMS, realizado por módulos. Dessa forma, existe a possibilidade de participação dos professores com o intuito de realizar pesquisa sobre a própria prática pedagógica.

- Projeto de Produção Científica: a UFMS ficou responsável por este projeto do grupo, que, numa primeira etapa, resultou na elaboração e publicação da *Revista Aprender Aprendendo* e no livro *Ser professor – metodologias e aprendizagens*, em

parceria com o consultor Prof. Pedro Demo, tendo em vista articular teoria e prática²⁴.

- Projeto Vale Saber: tem o objetivo de valorização dos professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, que estão efetivamente em sala de aula e que desenvolvem projeto diferenciado. Essa valorização foi feita com bolsa auxílio, recebendo, naquela época, R\$130,00 (mês) para cada projeto aprovado. No início da implementação, foram disponibilizadas 300 bolsas. As normas para participação foram aprovadas e elaboradas pelo Grupo Base e publicadas em Diário Oficial do período.

Não pretendo realizar uma análise desses projetos, pois, como já foi mencionado, os resultados da experiência já estão publicados; mas cabe salientar que o Professor Pedro Demo estava certo com os seus cuidados em unir a universidade com a Secretaria de Educação – as experiências com esse tipo de ação levaram-no à persistência de tal envolvimento, embora temesse a descontinuidade com a mudança de governo. De fato, ocorreu a interrupção de programas também em Mato Grosso do Sul, que já não contava mais com um governo de direita e nem de meio centro, mas um governo de esquerda, com a sigla PT, denominado Governo Popular. A experiência foi desativada, o convênio foi cancelado por meio de ofício dirigido ao Magnífico Reitor, não ocorrendo nenhuma reunião de avaliação dos motivos do cancelamento da experiência por parte da equipe da Secretaria de Educação do Governo Popular. Não trarei aqui nenhuma conclusão fechada; apenas vou concluir esse capítulo com a reflexão de Collares, Moisés e Geraldi (1999:216):

Numa sociedade como a nossa, há que se acrescentar ainda a prática política em que os planos de governo não são sequer divulgados nos processos eleitorais. Como, em nossa sociedade, nem todos podem ocupar o lugar da enunciação, são alguns que definem as necessidades sociais e, com base em tais definições, elegem prioridades e elaboram programas que, apresentados ou sonogados, constituem uma seqüência de ações decididas 'a priori', com as quais se pretende submeter o andar de todos.

Mato Grosso do Sul tem sido, nos últimos tempos, em especial por parte dos governos estadual e municipal, cenário da descontinuidade de ações. Assim, a:

²⁴ Sobre o Projeto de Produção Científica consultar a Edição Especial da *Revista Aprender Aprendendo* editada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande, 1988, e o livro *Ser professor – metodologias e aprendizagens*, já mencionado.

educação continuada atende a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais, cada mudança de governo representa um recomeçar do zero, negando-se a história que, no entanto, está lá – na escola, na sala de aula, nos saberes do professor. O essencial desta descontinuidade é a certeza do eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado; repetição constante do novo para manter a eternidade das relações – de poder – atuais.

III FORMAÇÃO DE SUJEITOS QUE PENSAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: DOS PRESSUPOSTOS À PROPOSTA DA PESQUISA

A formação de professores tem preocupado muitos estudiosos e pesquisadores da área educacional, dentre os quais podemos destacar Ivani Fazenda, Marli André, Menga Lüdke, Antonio Nóvoa, Geraldi et al. e Pedro Demo que, em seus estudos, apontam a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática pedagógica, defendendo a necessidade do desenvolvimento da pesquisa pelos professores da educação básica e definindo-a como condição de desenvolvimento profissional do professor e de melhoria da sua prática pedagógica.

Há, hoje, uma consciência de que a formação de professores é um desafio relacionado com o futuro da educação básica, que, por sua vez, está intimamente vinculada ao futuro das crianças, jovens e adultos.

As concepções que orientam tais mudanças vêm sendo questionadas com a produção acadêmica e com o movimento dos educadores para reformulação dos cursos de formação docente²⁵.

Nossa intenção também tem sido a de acompanhar o movimento de reformulação dos cursos de formação do educador na definição de uma política sobre valorização para o magistério que contemple as condições de igualdade, uma sólida formação inicial e continuada em serviço.

Em virtude destas importantes modificações, de modo geral, as políticas de formação do profissional da educação básica vêm realizando, nos debates da

²⁵ Em especial, pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) –, que se organizou a partir de 1983 como Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Conafpe).

atualidade, uma discussão centrada numa construção coletiva, a favor do paradigma da concepção sócio-histórica do educador, contrapondo-se ao caráter tecnicista e conteudista, privilegiando qualquer tipo de instrumento que marca resistência às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do docente.

Trata-se de um movimento de construção do professor no tempo histórico, que ocorre a partir das suas reflexões sobre a própria prática, refletindo a sua ação, criando espaço de crédito e de mérito a esse profissional, a fim de compreender e melhorar a sua atividade educativa.

Portanto, a Formação Continuada de Professores é apontada como fundamental para auxiliar esses profissionais e deve constituir-se num tema de destaque nos estudos, pesquisas e produção do conhecimento daqueles que estão envolvidos com as instâncias formadoras.

O aprimoramento do trabalho docente, em sala de aula, foi também preocupante, pois, quanto maiores os investimentos na capacitação do professor, melhores serão os seus resultados quanto à aprendizagem dos alunos.

A Formação de Professores para Séries Iniciais do Ensino Fundamental²⁶ tem por objetivo contribuir para o equacionamento do problema da formação, em especial dos profissionais que estão em serviço, considerando que:

(...) a importância dada à questão da formação pelas políticas atuais tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais situam-se o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância). (Freitas, 1999:18)

Para melhor compreensão, foi necessária uma incursão no processo histórico da formação de professores. Procurei descrever o movimento sobre o avançar do pensamento quanto à concepção da formação docente, bem como das políticas

²⁶ O estudo sobre formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental refere-se ao contexto do ensino de graduação e pós-graduação.

públicas em nosso país.

A partir da década de 80, os estudos no campo de formação de professores do Brasil foram centrados na linha da teoria educacional crítica, ocorrendo grande impacto na área pedagógica, momento em que se ultrapassa a visão ingênua de que, por intermédio da escola, é possível mudar a sociedade, anulando várias produções acadêmicas com constante referência à construção de uma nova sociedade, denunciando-se as desigualdades sociais e enfatizando-se o compromisso da educação com a classe trabalhadora.

Nesse período, as pesquisas educacionais mostram que o projeto político, subjacente à proposta dos educadores críticos, tinha como ponto central a análise das relações de classe no capitalismo e a idéia de que uma sociedade mais justa seria alcançada com o fim desse tipo de sociedade²⁷. Essa posição, que tem influência de Gramsci, evidencia a idéia de o professor assumir o papel de dirigente de fato; um intelectual orgânico, que possa articular esse papel de liderança com o campo de conhecimento e com a dimensão política de seu trabalho. Com isso, a formação do professor deveria estar centrada nesse intelectual consciente de seu papel histórico e comprometido com os interesses da classe trabalhadora, um período em que o pensamento educacional brasileiro era fortemente influenciado pelo marxismo.

Com o tempo, esses referenciais vão incorporando o materialismo dialético e outras teorias do campo das ciências humanas. Gradativamente, as questões estruturais da sociedade vão cedendo lugar a estudos voltados para uma compreensão mais específica da realidade, passando a uma valorização dos aspectos microssociais, com a ênfase no papel do agente sujeito, o interesse pelas identidades culturais e a desconfiança em relação às categorias objetivas.

Assim, os estudos sobre formação do professor vão assumindo novas perspectivas e Santos et al. (1995:19) acrescentam:

²⁷ Santos, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores e pedagogia crítica. In Fazenda (org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*, 1995.

As luzes sobre o ator, o agente-sujeito, colocam em destaque a figura desse profissional, focalizando-a sob novos primas. Busca-se entender como o professor, mergulhado na cultura pedagógica e institucional da escola, constrói sua identidade profissional. Busca-se estudar sua história profissional e sua história de vida, analisando como estas se cruzam. Busca-se conhecer como, durante a sua formação inicial (pré-serviço), ou antes dela, e por meio do exercício de sua profissão, o professor vai desenvolvendo um saber sobre o seu ofício.

É neste sentido que aparece a preocupação com o desenvolvimento pessoal do professor, como elemento fundamental na sua formação. Sobre isso, encontra-se, nos estudos organizados por Nóvoa (1995), que a profissão do docente, aliada à sua formação é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: “aqui não se formam apenas profissionais, aqui produz-se uma profissão”²⁸.

Observa-se que, no campo da formação de professores, tanto inicial como continuada, têm sido realizadas experiências sobre a importância de se trabalhar o prisma da prática pedagógica, valendo-se do resultado da própria experiência para, a partir da vivência, criar novas relações pedagógicas, visto que os relatos das histórias de vida dos professores servem de referência para se chegar à compreensão do processo de formação e do trabalho que se desenvolve em sala de aula.

Ainda com base em Santos et al., apontarei algumas questões cujo entendimento considero de fundamental importância para se discutir a formação do professor na perspectiva de que se estabeleçam relações entre o pessoal e o social, o coletivo e o individual. É necessário, portanto, considerar que:

- a formação do professor começa antes mesmo da sua incursão acadêmica e prossegue por toda a sua atividade profissional, devendo os estudos aliar-se às experiências;
- as atividades acadêmicas e profissionais dos docentes devem estar vinculadas às suas experiências pessoais, no sentido de considerar valores e atitudes em relação à profissão e à educação em geral;
- deve-se analisar a tensão existente no interior da profissão, relativa à profissionalização e depreciação da categoria, considerando que uma análise mais

²⁸ Nóvoa, Antonio. (org). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

próxima da realidade tem mostrado existir um movimento tanto em direção à proletarização do profissional, quanto em relação à sua desprofissionalização, fatores que não se excluem e mostram-se, com maior força ou intensidade, em momentos diferentes da história educacional dos diferentes países;

- é importante que se trabalhem as categorias de raça e gênero para compreender a dinâmica, a evolução e as características da atividade docente, a abertura desse campo de análise no trabalho docente;

- deve-se melhor compreender os processos de exclusão presentes na escola;

- é premente analisar os modelos que orientam os cursos de formação de docentes. A análise da estrutura curricular desses cursos permite identificar diferentes concepções a respeito da atividade docente, sendo possível chegar a alguns pressupostos que orientam a organização dos cursos de formação do profissional reflexivo (aquele que pensa na ação), interrogando-se sobre as alternativas possíveis para um determinado momento e avaliando os seus resultados. Nesta perspectiva, a atividade profissional alia-se à atividade de pesquisa e o professor passa a ser visto como um pesquisador-na-ação;

- é fundamental discutir como se dá a formação em serviço, ou seja, como o professor é formado ou deformado durante o desempenho de sua atividade profissional. Os estudos sobre o saber docente, além da observação participante, têm, na história de vida dos professores, uma grande fonte de dados. Incluem, além disso, uma análise sobre a influência da atividade sindical na formação do professor. A análise, nesta perspectiva, pode ampliar a compreensão da relação entre a dimensão política e a dimensão técnica da atividade docente;

- finalmente, é importante uma apropriação crítica de alguns *insights* das teorias pós-estruturalistas sobre o poder, o conhecimento e a linguagem. Algumas idéias, nesses campos, ajudam na compreensão da própria constituição do saber docente e da identidade dos professores, como também servem para a desmistificação de algumas visões românticas a esse respeito.

É importante destacar a perspectiva da formação inicial e continuada do professor por meio da atividade de pesquisa, que lhe permitirá ser visto, de fato, como um pesquisador da prática pedagógica, ou seja, pesquisador-na-ação.

Existe, hoje, um consenso resultante dessa discussão: o reconhecimento de que as universidades precisam repensar seus currículos, suas propostas de formação inicial e continuada, fortalecendo a cultura da pesquisa, a cultura de professor pesquisador, que deve ser entendida como uma demonstração da capacidade das universidades, em especial as públicas, de responderem ao desafio e ao compromisso social de formar de maneira diferenciada. Esses fundamentos reafirmam os objetivos e as finalidades da proposta de pesquisa sobre a temática do professor reflexivo, investigador e/ou pesquisador da sua ação.

A temática fez o grupo refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores do Ensino Fundamental – responsáveis pelas séries iniciais – em sala de aula. O objetivo da pesquisa foi a de desencadear, na universidade, um trabalho de formação continuada que auxiliasse os professores a reconstruir conhecimentos a partir da prática docente, ou seja, oferecer-lhes a oportunidade de realizar uma (re)leitura crítica do seu ensino, visando uma melhor organização da prática pedagógica.

Desse modo, a pesquisa pretendeu contribuir na formação continuada de professores para que, por meio da pesquisa da prática/ação, pudessem efetuar o registro de suas atividades docentes, bem como uma reflexão subjacente à ação pedagógica.

Certamente, o contato direto com os professores, nos cursos de extensão e nas aulas ministradas no Curso de Pedagogia, assim como no Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização permitiu-nos observar a necessidade desses professores, seja no conhecimento, seja nos exercícios práticos adotados em sala de aula.

Lembrando o que nos destaca Demo (1998), a Universidade carece, urgentemente, do domínio do “ethos” do conhecimento para que a educação possa ser melhor refletida, apressando um novo ritmo de inovação e visando contribuir para dar respostas necessárias à transformação da realidade.

Um universo acadêmico deve ser aquele caracterizado por uma produção própria e coletiva, sistemática e inovadora, podendo ser plural e interdisciplinar. O desafio de repensar uma nova sistematização do conhecimento demonstra o lado profissional do educador, com qualidade formal e política; deste modo, não se pode considerar professor quem não está comprometido permanentemente com esta reformulação do conhecimento, responsável pela boa qualidade do ensino e da aprendizagem.

Hoje, com a LDB - Lei 9.394, de dezembro de 1996, novas demandas estão postas para a escola e para o profissionais que nela atuam. A legislação, produzida pelo conhecimento e pelo debate acadêmico e social de quase duas décadas, reconhece a importância fundamental da atuação dos docentes no processo de ensino-aprendizagem e dedica atenção especial ao problema de formação de professores para educação básica e, em especial, para o ensino fundamental.

Constata-se que, de acordo com a legislação vigente, a atuação profissional do docente não se restringe somente à sala de aula. Relevante, também, é sua participação no trabalho coletivo da escola, o que se concretiza na elaboração e implementação do projeto pedagógico do estabelecimento escolar, ao qual deve estar subordinado o plano de trabalho de cada docente. Além disso, constitui parte da responsabilidade do professor a colaboração nas atividades de articulação da escola com as famílias dos alunos e a comunidade em geral. Amplia-se, assim, substancialmente, tanto o papel do profissional da educação como o da própria escola, colocando ambos como elementos dinâmicos plenamente integrados na vida social mais ampla.

Essa nova prática vem a exigir do professor competências, habilidades e conhecimentos específicos, cuja aquisição deve ser o objetivo central da formação inicial e continuada dos docentes. Desse modo, a formação de um profissional capaz de exercer plenamente e com competência as atribuições que lhe foram legalmente conferidas exige uma renovação do processo de preparação de profissionais para o magistério e, conseqüentemente, para as escolas públicas básicas.

Assim, o presente estudo visa contribuir para a elaboração de uma nova prática pedagógica dos professores em serviço no ensino fundamental – alunos do curso de especialização oferecido pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas –, possibilitando que a pesquisa da prática reflita sobre a reelaboração da ação pedagógica.

Elabora-se aqui a proposta de educação continuada, levando em consideração tanto estudos da nossa localidade imediata quanto pesquisas e experiências que vêm sendo aprofundadas conjuntamente com as novas teorias que possibilitem uma aprendizagem de caráter emancipatório, garantindo a boa formação de alunos.

Sobre essa concepção, Demo (1998:10-11) contribui:

O professor precisa saber elaborar com mão própria... A razão mais radical da elaboração própria entretanto é o fato de ser um dos componentes mais substanciais da aprendizagem, porque representa uma das maneiras mais efetivas de garantir a marca de dentro para fora, ou seja, de teor emancipatório... A falta de elaboração própria é um dos fatores que mais comprometem a atuação do professor... um professor que não é capaz de elaborar seu projeto pedagógico e de o reelaborar permanentemente, mostra que não sabe aprender, e que, por isso mesmo, não tem condição mínima de fazer o aluno aprender.

Se, por parte da Universidade, não existir uma preocupação com os profissionais egressos, que estão em serviço, na forma de proposição de programas e/ou mecanismos que assegurem o seu retorno à vida acadêmica, visando à atualização e à capacitação continuada dos instrumentos necessários ao exercício de sua prática; se, por parte das agências empregadoras, não existirem metas e diretrizes para assegurar a continuidade de seus estudos, aliados à atividade docente; se esses professores não se mostrarem interessados em sua própria atualização, preferindo a desinformação que lhes é imposta, sem nenhuma inquietação com o futuro da sua carreira, assim como com a busca de novas proposições que possam fortalecer a classe, para enfrentar as novas demandas da profissão, tendo em vista uma melhor preparação para um momento competitivo vivenciado no mercado de trabalho, fica então comprometida a qualidade de ensino.

Foi no conjunto de reflexões aqui elencadas que encontrei caminhos para a abordagem de minha inquietação básica: **a articulação da leitura e escrita como um**

dos elementos desencadeadores de uma prática pedagógica que se sobrepuje a uma mera reprodução do conhecimento.

Foi, portanto, a complexidade da prática pedagógica, a tomada desta prática como objeto de pesquisa e os novos desafios colocados à formação do professor pesquisador que encontrei a justificativa e as evidências da pesquisa.

Neste estudo, trago a importância da leitura e da escrita, no campo de atuação docente, como elementos para a aquisição de conhecimento, imprescindível ao exercício docente consistente e conseqüente, como o que se busca objetivar na escola fundamental pública. Destaco a importância da leitura e escrita da própria ação, na pesquisa, como possibilidade de provocar a melhoria da prática pedagógica.

Ressalta-se que a prática não pode ser vista como algo que vem de fora, que vem “a posteriori”, mas como algo embutido, integrado na teoria. Para se conseguir sucesso na aprendizagem, a atividade docente não deve tomar como distintos e estanques o momento de reflexão sobre o ensino e a sua prática pedagógica. As reflexões são possíveis de serem obtidas a partir das leituras realizadas, desde que se tenha habilidade de fazer delas um suporte para a pesquisa, que orienta, respalda e reorienta a prática. Esta, por sua vez, não sendo distanciada da reflexão, realimenta e enriquece o pensar. É ela que devolve ao pensar novos dados a serem incorporados na atuação pedagógica.

Segundo Freire (1995: 43):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer... Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz mais que pensar certo, que supera o ingênuo, tem que produzir em comunhão com o professor formador.

A contribuição de Freire vem justificar que a leitura e a pesquisa alimentam e enriquecem a prática reflexiva, e esta, por sua vez, ao acontecer, realimenta e organiza o pensar, possibilitando ao professor abandonar práticas lineares e impensadas, buscando incorporar dados necessários a uma atividade dinâmica.

Assim, tanto a reflexão sobre o ensino como a prática pedagógica remete a questões importantes. Pensar sobre o quê, para quê? para quem? De que modo? quando e por quê?

O que se pretende com o questionamento da prática docente é obter uma definição de um ensino de qualidade, em que alunos e professores tornem-se centro do ato educativo e constituam-se grupos e agentes leitores, estimulando a leitura e a escrita, para que sejam veiculadoras da organização e do registro escrito das experiências humanas.

Como ensino de qualidade, quero destacar o ensino calcado na prática, que defino como prática que objetiva a busca constante de mudança na postura do professor, estimulando-o, motivando-o a saber pensar, pesquisar, ler e elaborar – uma prática que desafia o professor permanentemente a desenvolver a sua capacidade de argumentar, de contra-argumentar, de questionar e ser questionado, com o propósito de ultrapassar o fazer para o saber fazer e, sobretudo, para o refazer. Uma prática de qualidade que oportunize condições básicas e necessárias para se (re)construir conhecimento, para estimular a capacidade de (re)construir; portanto, prática alicerçada na pesquisa e esta, por sua vez, entrelaçando o ler e o escrever a própria prática refletida. A leitura, bem como o enfoque de ler para compreender “contralendo” o autor, questionando, argumentando, fazendo paralelos com outros autores e outras práticas e experiências; enfim, sendo capaz de, com base em fundamentação, advinda da prática e do ato de ler e escrever, adquirir argumentos para reafirmar ou contradizer as suas experiências postas em xeque com a teoria.

Com os estudos e o trabalho que vêm sendo realizados nas atividades de formação de professores, observei que, à medida que meu conhecimento avançava, verificava-se a importância dessas pesquisas, uma vez que estão oferecendo elementos para ampliar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Desta forma, destaco dois tipos diversos de profissional do ensino: o pesquisador da prática educativa nos cursos de graduação e pós-graduação em

Pedagogia, e o professor que a desenvolve no contexto das salas de aula, no ensino fundamental.

Situo-me neste primeiro tipo por me considerar pesquisadora da minha própria prática, orientando professores a serem também pesquisadores da sua prática, e podendo valer-me desses resultados para melhorar a minha atuação junto à formação de professores, tanto na graduação como na pós-graduação.

O segundo tipo de pesquisador, que é o professor do ensino fundamental, utiliza sua sala de aula, sua própria experiência, para realizar a pesquisa da prática, valendo-se também dos benefícios e resultados da prática refletida para modificar o fazer e, assim, construir um ensino de qualidade. Para mim, como pesquisadora no ensino superior, a grande dificuldade está na tentativa de abranger a diversidade e a complexidade da prática escolar e, para os professores das séries iniciais do ensino fundamental, sujeitos da presente pesquisa, a dificuldade está em poder fazer de sua prática um objeto de reflexão, a fim de:

- entender o que faz e por que faz;
- ser capaz de modificar a atuação onde se faça necessário;
- compreender e explicar os porquês da prática reflexiva em sala de aula.

Em 1993, ano da implantação do Curso de Especialização **Interdisciplinaridade e Currículo nas Séries Iniciais**, do Departamento de Educação do *Campus* Universitário de Três Lagoas – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, assumi a docência das disciplinas Leitura e Escrita nas Séries Iniciais do 1º Grau e Alfabetização e Lingüística, assim como as orientações de pesquisas da produção do trabalho monográfico de conclusão do curso, no intuito de desencadear a pesquisa da prática docente.

No período compreendido entre 1994 e 1998, orientei vinte professoras atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo como objeto de estudo a pesquisa da própria prática pedagógica. A partir da experiência destas orientações, desenvolvo a presente pesquisa.

Na relação com os sujeitos, professores e pesquisadores, foi possível levantar as seguintes questões:

a) Quem são os professores das séries iniciais, sujeitos da pesquisa, e como eles se apropriam das leituras e estas se refletem no cotidiano do seu trabalho?

b) Como os professores manifestam-se diante do desafio de pesquisa da prática?

c) Em que e como o processo de produção do conhecimento, como estratégia de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental, altera a prática docente?

Recorro a Dickel (1998:43)²⁹ para explicitar o que afirmo:

Será possível elaborar uma proposta de educação continuada baseada na pesquisa para figurar no horizonte de expectativas do quadro docente das escolas públicas, principalmente daquelas que mais precisam de conhecimentos capazes de forjar uma intervenção qualificada tais como são as escolas que atendem as crianças às quais é negada a vivência da infância, prematuramente impelida à luta pela sobrevivência? Será possível falar de compromisso ético em educação quando tudo à nossa frente mostra que esse é um conceito imponderável, tanto nos discursos quanto nas práticas dos setores que tomam a si o direito de dirigir o nosso futuro? Ainda cabe sonhar com a possibilidade de os sujeitos se indignarem e, a partir disso, de transcenderem seus interesses particulares tendo em vista realizações genéricas e, nesse movimento, educarem e serem educados e constituírem um universo capaz de permitir a realização humana em sua plenitude?

As questões serão argumentadas no desenvolvimento da produção do conhecimento.

3.1 Proposta da pesquisa – A pesquisa da prática

Pesquisar como no latim, um perquirere, um andar em torno daquilo que se elege como tema, perscrutando, perquirindo, interrogando, buscando aproximações do como esse algo a ser conquistado se dá para além da simples aparência, capturando-o nas suas tensões e possibilidades. Para isso, recolho-me à transversalidade, e opto por dizer do que vejo se dando ali, no entre si, no claro-escuro, no espaço velamento, do que me incentiva a estar na universidade e nela poder respirar. (Espósito, 1999:283).

²⁹ Dickel, Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: Geraldi, C. H., Fiorentini, P. e Pereira, E. M. de A. (orgs.) *Cartografias do trabalho docente*, 1998.

A partir dessa reflexão sobre o ato de pesquisar, procuro descrever o que investiguei, como e por quê, considerando que a metodologia da pesquisa traça o esquema, o caminho do pensamento e da prática que se exerce na realidade estudada. É observando a própria vivência que se originam, de fato, as indagações, perturbações e busca de reflexão. E é a partir dessas definições que se escolhem os métodos de trabalho e técnicas de coleta dos dados, o que exige do pesquisador um aprendizado de observação e análise da realidade a ser apreendida.

Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central e de destaque, uma vez que se necessita de parâmetros iniciais para alcançar o conhecimento.

Aproveito a experiência como docente do Curso de Especialização já mencionado.

Tomo como estudo o período de 1994 a 1998, quando fui professora orientadora responsável por vinte alunas do curso, professoras da escola pública, no Ensino Fundamental – séries iniciais. A pesquisa envolveu vinte sujeitos com vistas ao aprimoramento da qualidade do ensino realizado por profissionais então em serviço.

Foi para a disciplina “Leitura e Escrita nas Séries Iniciais”³⁰ que elaborei e desenvolvi um programa que prioriza o ato de ler e de escrever como uma das propostas que auxiliem a pesquisar a própria prática que se efetiva no exercício da função.

Apresento aqui a proposta preliminar de trabalho na disciplina Leitura e Escrita do Curso de Especialização em Interdisciplinaridade e Currículo nas Séries Iniciais – “Leitura como lugar de pesquisa” – por mim organizada.

A proposta de trabalho visa abrir espaço para discutir a natureza dialógica da leitura como oportunidade de implementar experiências que expandam o conhecimento do mundo moderno e que ampliem a nossa competência lingüística e dos demais

³⁰ Disciplina que ministrei no curso de Especialização em parceria com a Professora Celina Aparecida Nogueira do Nascimento.

leitores (professores, alunos e pessoas que estão fora do contexto escolar formal). Pretendo, ainda, iniciar o debate sobre a importância da leitura na formação permanente dos professores, ou seja, a leitura como lugar de pesquisa e de aprendizado para fins de construção do conhecimento. Assim, as atividades são centradas precisamente "no ler para contra-ler" que, segundo Demo (1998), significa brigar com o autor, contestar, refazer um texto e ainda ser capaz de:

- Compreender a proposta do livro ou artigo em sua argumentação completa;
- Testar e contestar os conceitos fundamentais, de modo a dominar a estrutura básica do texto;
- Reescrever o texto em suas próprias palavras, seja para melhor compreender, seja sobretudo para ultrapassar a mensagem codificada.
- Sugestões temáticas:
 1. O que é ler e por que ler.
 2. Leitura em crise x Gosto pela leitura.
 3. Leitura e conscientização.
 4. Alternativas no espaço do trabalho discursivo.
 5. Elaborar é ler e escrever (elaboração com rigor e ética).
 6. Leitura como lugar de pesquisar a prática pedagógica.
- Leituras Obrigatórias:
 1. *A formação do Professor com Compromisso Político* - Mapeando o Pós-Moderno - Joe L. Kincheloe. Porto Alegre: Arte Médicas, 1997.
 2. *Pesquisa e Construção do Conhecimento* – metodologia científica no caminho de Habermas - Pedro Demo – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
 3. *A Formação do Professor e a Questão da Leitura*- Tania M. K. Rosing - Passo Fundo: Ediupf, 1996.
 4. *Professor de 1º grau: Identidade em jogo*. Ezequiel Theodoro da Silva – São Paulo: Papyrus, 1995.
 5. *Magistério e mediocridade* - Ezequiel Theodoro da Silva. São Paulo: Cortez, 1993.

6. *A criança, o professor e a leitura* - Jean Foucambert. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
7. *A produção da leitura na escola* – Pesquisas e Propostas – Ezequiel Theodoro da Silva. São Paulo: Editora Ática, 1995.

Neste aspecto, a disciplina, aliada a outras do curso, propicia ao professor diretrizes para a elaboração do projeto de pesquisa da monografia do curso, visando à reflexão e ao aprofundamento da prática educativa, ou seja, a elaboração do seu próprio projeto político pedagógico, com a devida qualidade formal e política³¹, de modo que o professor compreenda a leitura e a escrita como procedimentos fundamentais no desenvolvimento da sua profissão.

É importante destacar que este estudo exigiu um conhecimento da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação, exigindo a reorganização do trabalho de docente, como professora e orientadora dos sujeitos do presente estudo. Nesse momento estabeleço conversações sobre a prática pedagógica, refletindo sua ação, sempre em busca de autonomia intelectual, incentivando e criando estratégias para produção de conhecimento.

O interesse foi centrado na análise das relações do ato de ler (estudo e pesquisa) e de escrever (pesquisa e elaboração) como estratégia de formação continuada de professores do Ensino Fundamental – Séries Iniciais, levando em consideração que os sujeitos são professores e que exercem suas funções pedagógicas em salas de aulas de escolas públicas.

O objetivo e as finalidades do estudo, nesta primeira etapa, encaminharam-me à pesquisa-ação como metodologia subjacente que mais se aproxima da natureza dessa investigação. Encontrei, na pesquisa-ação, o método qualitativo mais adequado para esclarecer os fundamentos dessa experiência, mesmo porque a pesquisa-ação pode ser utilizada como estratégia pedagógica para auxiliar os professores na definição da aprendizagem, base fundamental de minha inquietação.

³¹ Qualidade formal e política explicada por Demo (1995) para manejar e produzir conhecimento com a devida competência, rigor e ética.

Conseqüentemente, busquei aprofundar conhecimentos sobre o próprio método, seus pressupostos e características, os quais procuro descrever a partir de uma incursão cuidadosa que realizo com base na produção existente no Brasil.

No início do trabalho (1994 a 1998), período de orientação aos sujeitos da pesquisa – desde a elaboração de seus projetos até a conclusão e defesa das monografias –, as orientações tomaram por base os estudos sobre pesquisa-ação de: Demo (1994), Lüdke & André (1986-1995), Fazenda (1989-1991-1995), Kincheloe (1997) e Nóvoa (1995).

Já no período de análise, interpretação dos dados e elaboração do conhecimento produzido na pesquisa (portanto, na fase de organização do presente estudo), tomei como referência os trabalhos de Linhares, Fazenda e Trindade (orgs.) (1999); Geraldi, Fiorentini e Pereira (orgs.) (1998); e Demo (1998-1999). São obras que considere importantes para a compreensão do desenvolvimento de uma teoria sobre formação de professores e para melhor elucidar os meus questionamentos.

Portanto, na primeira etapa da metodologia da pesquisa, busquei uma incursão sobre a prática da pesquisa-ação. Encontro em Mello (1999) que, no Brasil, os primeiros livros datam de 1935, sendo René Barbier o primeiro autor a escrever sobre o assunto em 1977, na obra com o título original *Le recherche – action dans l'institución educative*, traduzida para o português em 1985.

O criador dessa linha de investigação foi Kurt Lewin (1890-1947), um estudioso das questões psicossociais que pretendia, com esse tipo de pesquisa, averiguar as relações sociais e obter mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos. Além de se preocupar com as relações humanas, sua atenção centrou-se nos problemas de mudanças de juízos de valor e na melhoria dessas relações como conseqüência de sua própria investigação.

Kurt Lewin (apud Mello, 1999:28) define a pesquisa-ação como uma pesquisa psicológica de campo, com finalidade psico-social, que visa contribuir para o alívio das preocupações de ordem prática das pessoas em situação problemática:

Não queremos ação sem pesquisa e nem pesquisa sem ação, a sociologia americana voltou-se para a solução de problemas de ordem prática, com a orientação de questões surgidas com a inserção de fábricas em zonas rurais, cuja mão-de-obra era incapaz de atingir os altos padrões de produção das regiões industriais do norte.

Nesse período, Lewin destaca-se como psicólogo do trabalho e, com essa habilidade, procura ganhar a simpatia dos operários, fazendo-os produzir mais utilizando o mecanismo da estimulação e competição.

Fica evidente aí que à gênese social precede a gênese teórica e que a pesquisa-ação aplica-se tanto às indústrias, na formação de dirigentes e organização, quanto aos serviços estratégicos de governo em atitude de comando e, ainda, aos trabalhos sociais sobre comportamento de grupo de adolescentes e integração de conjunto habitacionais.

Os princípios da pesquisa-ação estabelecidos por Kurt Lewin foram: o caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição à mudança social.

A partir dos anos 60 surgem diversos movimentos de pesquisa-ação com diferentes tendências, tanto no campo das relações sociais como no da educação. No entanto, todos mantêm a preocupação com a melhora da prática. (Pereira, 1998:163).

A autora afirma que, hoje, a pesquisa-ação é um movimento bastante difundido, principalmente na Inglaterra, Austrália, Canadá, Alemanha, Áustria, Espanha e Estados Unidos. Acrescenta que “para nós, professores, esse movimento é importante por se caracterizar como uma contraposição à visão do professor como simples reprodutor e executor de conhecimentos (...)” (Pereira, 1998: 154).

Já segundo Kincheloe (1997:179):

A pesquisa-ação é crítica e requer cinco exigências básicas:

- (1) rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e verdade;
- (2) a ação dos pesquisadores críticos é consciente de seus próprios valores de compromisso, valores de compromisso de outros e valores promovidos pela cultura dominante;
- (3) os pesquisadores críticos da ação estão conscientes da construção da consciência profissional;
- (4) os pesquisadores críticos da ação tentam descobrir aqueles aspectos da ordem social dominante que minam nossos esforços para perseguir objetivos emancipatórios; e

(5) a pesquisa-ação crítica é sempre concebida em relação à prática – ela existe para melhorar a prática.

Kincheloe (1997) afirma, ainda, que todos os que se juntam na investigação aprendem a criticar, a ver mais claramente, a pensar num nível mais elevado, reconhecendo a forma como suas consciências são socialmente construídas. Neste sentido, o professor pesquisador elabora uma nova aprendizagem – a do aprender a pesquisar, a ensinar com compreensão e a pensar sobre os modos como os professores e os seus alunos constroem o conhecimento. Essas conceituações possibilitam entender a pesquisa como parte da atividade do professor, localizando sua ação pedagógica no contexto social em que atua.

Foram essas exigências que vieram fortalecer a opção metodológica do presente estudo, uma vez que a modalidade pesquisa-ação permite ao professor melhorar suas condições de trabalho em prol de uma formação emancipatória.

3.2 O enfoque da pesquisa-ação na prática da formação de professores pesquisadores

O princípio da pesquisa como um imperativo na formação docente propõe questões importantes a respeito da definição do *locus* de preparação desses profissionais reflexivos e/ou pesquisadores. Esse tema tem sido um tanto polêmico nas atuais discussões sobre a formação de professores.

As universidades precisam assumir essa cultura de formação do professor pesquisador como projeto dos cursos. É necessário destacar um posicionamento mais amplo, visando ultrapassar as experiências isoladas, experiências que, no bojo da construção social de um currículo de formação dos profissionais para a escola básica, seja coletiva³².

³² Pereira, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In *Educação & Sociedade* – Revista Quadrimestral da Ciência da Educação, nº especial 68, 1999.

Além disso, é fundamental investir na formação de um professor que tenha vivenciado experiência de trabalho coletivo e não individual, que se tenha formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática, e que, finalmente, oriente-se pelas demandas de sua escola e de seus alunos. É fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente.

Para melhor nos embasar sobre esses referenciais, foi necessário realizar outras incursões, que julgo necessárias para a formação de professores reflexivos e pesquisadores. Estão contidas no livro organizado por Geraldí, Fiorentini e Pereira, considerando que contribuem com uma reflexão teórica, tendo por base novos modos de ver e conceber a prática pedagógica, bem como a formação e o desenvolvimento profissional do docente.

Fiz uma seleção temática das contribuições contidas na obra e encontro, no texto de Lüdke (1998), os estudos centrados no desenvolvimento de projetos de investigação com os Professores do Ensino Fundamental e na forma de o professor pesquisador realizar pesquisa integrada ao seu trabalho na escola, dentro de um processo de ação e reflexão.

A autora destaca, nesta linha, as contribuições de Shon, H. Giroux, M. Apple, J. Elliot, M. Young, T. Popkewitz, A. Nóvoa, K. Zeichner e outros que têm destacado a importância da pesquisa junto ao professor da educação básica, não apenas como resultado do trabalho feito por pesquisadores externos, mas, especialmente, quando realizada pelo próprio professor, de maneira integrada ao seu trabalho na escola, dentro de um processo de ação e reflexão.

E é a autora que pergunta:

E a preparação do professor das escolas fundamentais para pesquisa como fica? Quais os estímulos, os recursos e as dificuldades que ele encontra nesse eventual trabalho? Não tenho dúvida de que a dimensão de pesquisa, uma vez superados os vários obstáculos em seu caminho, viria conferir ao professor um poderoso veículo para o exercício de sua atividade criativa e crítica, ao mesmo tempo questionando e propondo soluções para os problemas vindos do interior da escola e fora dela. (Lüdke, 1998:31).

Sobre esse questionamento, é possível destacar a contribuição dos estudos que abordam sobre essa nova cultura a ser implementada nas universidades não como experiência isolada, mas como experiência que ocorre no coletivo dos professores formadores dos cursos de Pedagogia e/ou licenciaturas.

Já o artigo de Dickel (1998) defende a proposta de formação do professor pesquisador como uma das formas de se orientarem, na escola, sujeitos capazes de inventar um mundo diferente, em que as pessoas, por meio de seus trabalhos, encontrem satisfação pessoal e sejam felizes. Ali a autora recupera contribuições de Lawrence Stenhouse, cuja produção se situa nos marcos de 60 e 70, na Inglaterra, crenças recaem sobre a capacidade de os professores desenvolverem-se profissionalmente com base na pesquisa, acreditando em suas próprias capacidades.

Dickel chama-nos a atenção para o fato de que, hoje, no Brasil, as discussões sobre o professor-pesquisador não estejam necessariamente alicerçadas nas contribuições de Stenhouse, porém é importante trazer suas idéias neste momento como possibilidade de “apropriar-se de uma reflexão que nos permita ir para além das críticas, possamos verificar um certo ‘colonialismo teórico’ do lugar onde estamos e no qual consolidamos nossas prática”³³.

Stenhouse defende a pesquisa-ação como um procedimento que encontra justificativa em um campo substantivo da ação – em destaque, a educação. Ele faz uma distinção entre o ato de pesquisar e o ato substantivo para perceber o que há de específico na pesquisa-ação:

O ato de pesquisa implica uma ação tendo em vista impulsionar uma indagação. Consiste em descobrir o que outros podem comprovar, empregando suas descobertas em um contexto de pesquisa, isto é produzindo teoria na qual pode se firmar uma pesquisa posterior. Quanto ao ato substantivo, trata-se de um ‘movimento’ que possua um sentido e um significado em uma área específica de ação. (Stenhouse, citado por Dickel, 1998:90).

Desta maneira, pudemos constatar que, para Stenhouse, o professor participa do processo da pesquisa educacional, considerando que ele que está a cargo das aulas

³³ Dickel, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate In: Geraldi, Fiorentini e Pereira, 1998.

e que estas são consideradas laboratórios ideais para a comprovação da teoria educativa. O autor defende o desenvolvimento profissional como processo educativo fundamental, que se concretiza à medida que o professor busca compreender as situações concretas que se apresentam em seu trabalho, dependendo, portanto, da capacidade do professor em investigar sua própria atuação.

Sobre as idéias de John Elliott³⁴, um educador inglês que desde a década de 60 vem publicando e defendendo a idéia do professor como pesquisador, é interessante conhecê-las pelo seu trabalho e empenho em contribuir com os formadores de professores e com os professores que ele denomina de práticos. Foi no projeto *School Councils Humanities Project* (1967-1972), na Inglaterra, que a proposta de professor pesquisador, no contexto de desenvolvimento curricular, ganhou sua maior expressão. Além deste *Humanity Project*, outros também envolveram os professores na pesquisa e avaliação de suas atividades curriculares. Esses professores eram encorajados a colaborar com especialistas em currículos das instituições educacionais superiores, com vistas a analisar os problemas e os efeitos da implementação das mudanças propostas. Essa motivação, feita pelos especialistas para envolver os professores em pesquisas, visava legitimar intervenções externas no local do trabalho do professor, a sala de aula e a escola.

A colaboração e a negociação, entre especialistas e professores práticos, caracterizou, de forma inicial, o que se tornou mais tarde conhecido como pesquisa-ação, incorporando, neste processo, uma alternativa epistemológica que orientava o desenvolvimento da teoria curricular interativamente no contexto escolar, configurando-se, deste modo, o trabalho como lugar de aprendizagem para ambos os profissionais (os práticos e os especialistas).

Segundo Pereira (1998), esse movimento é importante por se caracterizar como uma contraposição à visão do professor como simples reproduzidor, executor de

³⁴ Sobre as idéias do Dr. John Elliott, pesquisei os textos: Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio – do próprio autor; e o texto da Professora Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, O Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente; ambos in Geraldini, Fiorentini e Pereira, 1998.

conhecimentos. Suas contribuições vêm, de forma progressiva, formando parte de um acervo sobre formação de professores e sobre uma didática renovada em teoria e prática. Segundo Elliott:

Esta forma de pesquisa-ação desencadeou inevitavelmente uma tensão entre professores e especialistas. Os primeiros, ansiosos por preservar sua autonomia profissional no âmbito curricular e pedagógico, e os segundos, ansiosos para validar suas idéias e teorias na academia.

Para enfrentar os dilemas vivenciados como colaborador acadêmico, a opção preferida do autor foi a de assumir o papel de pesquisador facilitador que capacitasse professores aptos a exercerem maior controle sobre seus caminhos, na tentativa de melhorar e descrever suas práticas. Assim, as atividades de pesquisa de especialistas acadêmicos na escola podem ser justificadas, desde que sejam capazes de trazer os professores como parceiros ativos na geração e disseminação de conhecimentos sobre como produzir convenientemente o currículo e as mudanças pedagógicas.

Portanto, a tarefa do pesquisador acadêmico seria a de estabelecer uma forma de pesquisa colaborativa que fosse transformadora da prática curricular e que, no processo, favorecesse uma forma particular de desenvolvimento do professor, sobretudo o desenvolvimento de capacidades para transformar reflexiva e discursivamente sua própria prática, o que anteriormente era chamado, pelos estudos relativos à pesquisa-ação, de “automonitoramento”.

Nesta perspectiva, encontro também em Demo (1995) o destaque à importância decisiva da educação e do conhecimento para o desenvolvimento humano, seja diante de um desafio de humanizar a modernidade, seja de se fazer consolidar a oportunidade de desenvolvimento da sociedade, construindo a competência necessária para a cidadania participativa e produtiva, ou, ainda, habilitar-se para participar das inovações que o novo milênio prenuncia. A capacidade de manejar e produzir conhecimento torna-se o componente estratégico da escola e de todas as instâncias educativas, em particular dos seus profissionais.

O autor destaca, ainda, “o saber pensar, aprender a aprender para melhor intervir e inovar” - unir a teoria e a prática como desafio educativo, base da competência necessária para se motivar a formação do sujeito histórico. Essa competência volta-se

mais para a cidadania, para a capacidade de humanizar a história, do que, simplesmente, para tornar a sociedade mais competitiva. Para ele, ser competente não significa, em primeiro lugar, “habitar-se” para competir, mas para participar, para construir, conviver. “É por isso que o conhecimento precisa morar na casa da educação” – o objetivo é de colaborar com os profissionais da educação na recuperação do significado social e histórico da educação básica e, em particular, com a escola pública brasileira.

Demo, em estudos mais recentes, destaca, também, a importância de um desafio propedêutico³⁵. Ainda sobre as idéias do autor, a questão da pesquisa como princípio científico e educativo é ressaltada como cerne mais palpável do desenvolvimento da competência, que está, na pesquisa, compreendida por ele não só enquanto construção científica, mas igualmente como processo formativo, desde que envolva, como procedimento metodológico, o desafio de uma aprendizagem reconstrutiva. A pesquisa adequadamente aplicável à educação é a que desenvolve teoria que pode ser comprovada pelos professores. Neste contexto, ele traz, como necessária, a formação do professor como pesquisador, movido por uma indagação sistemática. O autor destaca que “a teoria da ação é claramente comprovável pela pesquisa na ação”.

Nestes princípios, destaco a necessidade de se formarem professores conforme os critérios da universidade, sem dissociar o ensino, a pesquisa e a extensão. É necessário que haja uma articulação, entendida aqui como fusão, união, junção, para que a formação docente como pesquisador possa, de fato, ser compreendida como processo de produção do conhecimento – esta é a preocupação deste estudo.

³⁵ Propedêutica – palavra de origem grega que significa a preocupação preparatória, introdutória, fundamentação teórica diante do desafio do conhecimento (Demo, Pedro. *ABC – iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Campinas: Papyrus, 1995).

3.3 Momentos de orientação aos sujeitos: interação orientador/orientando

A pesquisa-ação deve ser entendida como experiência de aprendizagem em espiral, dialética e contínua, que se configura por meio da interação, na qual todos os envolvidos descobrem, redescobrem, aprendem e ensinam. Portanto, a metodologia da pesquisa da prática dos sujeitos/orientados – os professores do ensino fundamental – foi sendo formulada na interação entre os pares: professores do Curso de Pós-graduação, em nível de Especialização, e orientandos, alunos desse curso, sujeitos da presente pesquisa. Busquei desenvolver um caminho próprio nas orientações dos sujeitos pesquisadores da prática pedagógica .

A formulação metodológica deu-se da seguinte forma :

1º) Realização de Encontros, aos quais denomino ‘roda de registro e seminário de pesquisa’, para delinear o perfil de pesquisa no Curso .

Considerando ser tema do Curso de Especialização “Interdisciplinaridade e Currículo nas Séries Iniciais do 1º Grau”, esse eixo temático exigiu de todos nós, professores do Curso, o desenvolvimento de estudos sobre Interdisciplinaridade, tendo em vista que o curso veio para ampliar essa vertente, uma vez que já desenvolvíamos projetos de extensão e pesquisa nesse enfoque metodológico e que duas colegas, professoras do curso, desenvolveram seus trabalhos de Mestrado nessa concepção, orientadas pela Professora Drª Ivani Fazenda da PUC - São Paulo. Além de grupos de estudos, passamos à leitura de teses e dissertações sobre este eixo temático e aos estudos de obras de Fazenda, Japiassu, Vani Kenski e outros.

2º) Encontro com professores do Curso para definição de critérios para orientação de pesquisas e monografias.

As atividades iniciais do curso foram centradas em Metodologia da Pesquisa, com ênfase nas abordagens qualitativas – Didática e Interdisciplinaridade³⁶. Houve um

³⁶ Créditos de responsabilidade da Professora Lucrécia Mello, Professora e Coordenadora do referido curso de especialização.

trabalho voltado para a delimitação da pesquisa de cada aluno, durante o qual foi produzido o memorial dos sujeitos, ao que chamei de *Resgate do EU*, de forma a procurar introduzir a escrita a partir da experiência pessoal e profissional dos orientandos. Ao final desses créditos, os orientandos já saíam com um esboço de seus projetos monográficos, sabendo o rumo que deveriam dar a suas pesquisas.

Como meu enfoque, no Doutorado – desenvolvido no Departamento de Metodologia do Ensino –, era a leitura, assegurei a introdução de um crédito nesta temática – Leitura e Escrita. Nesse período, o professor Ezequiel Theodoro da Silva havia concluído Livre Docência na área de Formação de Professores de 1º grau do ensino fundamental, de cujo trabalho realizei leitura e resenha crítica. A partir destas reflexões, abstrai muitas idéias e ações – visando a minha formação –, as quais fui introduzindo nas práticas que pudessem trazer a leitura como mecanismo de formação de professores. A disciplina em que atuo, até hoje, no Curso de Especialização, tem por meta trabalhar a leitura e a escrita como elementos fundamentais para a pesquisa do professor, uma estratégia para desenvolver o pensamento autônomo e a reflexão sobre a prática pedagógica.

A leitura e a escrita seriam enfocadas por causa da grande importância para a produção do conhecimento na concepção de cada aluno do referido curso. Nesse período, denominei minha linha de atuação como pesquisa da prática pedagógica. O objetivo, na época, era desencadear, juntamente com os estudos, um processo de formação continuada em serviço, considerando a grande maioria dos alunos que atuam como professores e/ou orientadores pedagógicos no ensino fundamental em escolas públicas.

3º) Seminário de Pesquisa, realizado entre alunos e professores do Curso, com o intuito de os alunos apresentarem seus anteprojetos de monografias, e nós, professores, a linha e abordagem de pesquisa, ou seja, as temáticas e critérios de orientação. Assim, foram definidas as seguintes temáticas: Formação de Professores, Alfabetização, Leitura e Escrita. Como critérios de orientação, solicitamos que os orientandos estivessem envolvidos na ação de professor em sala de aula e/ou de orientador pedagógico do ensino fundamental e que o objeto de pesquisa fosse a sua

própria prática. No Seminário, os professores já selecionaram os orientandos e, a partir daí, as orientações eram realizadas na interação com eles.

Geralmente eram, no mínimo, dois e, no máximo, quatro alunos para orientação, mas, no início do curso, estes números foram superiores por falta de orientadores, pois somente quatro professoras tinham concluído o curso de Mestrado. No primeiro ano de experiência, cheguei a assumir cinco orientandos de pós-graduação e dois de iniciação científica, totalizando sete orientações. Com o aumento de professores titulados no Curso de Pedagogia, esse número foi sendo limitado a dois e, no máximo, quatro alunos para cada professor.

4^o) Encontro entre Orientandos e Orientadores, sistematizados da seguinte forma: realizar primeiro uma leitura crítica do anteprojeto de pesquisa, procurando articular o que era proposto no estudo com a experiência, ou seja, estar, ao mesmo tempo, realizando estudos e pesquisas com base nas experiências dos orientandos. Após a leitura de cada anteprojeto monográfico, cada orientador passava a organizar um cronograma para as orientações individuais, estabelecendo seus objetivos e suas metodologias de pesquisa. No meu caso, estes encontros aconteciam na Biblioteca do CEUL³⁷ e, até mesmo, em minha residência, especialmente com os alunos que só tinham disponibilidade aos sábados, domingos e feriados.

Num primeiro momento, sempre realizava uma entrevista aberta, tentando desvelar o não aparente com uma espécie de esboço preliminar. Sistemáticamente, solicitava ao orientando que trouxesse, para a ocasião, gravador para registrar a conversa. Durante a entrevista, o aluno ia discutindo o trabalho a partir de sua própria elaboração, baseada nas leituras e na revisão bibliográfica anteriormente indicada.

O ato de ler para pesquisar e ampliar o trabalho era o *ponto alto* de minhas orientações e, a cada nova descoberta feita pelos alunos, era possível constatar o quanto a leitura enriquece seu pensar e altera sua atividade pedagógica. Os alunos encontravam saídas e criavam seus próprios meios de pesquisa, ao mesmo tempo em

³⁷ Biblioteca do Centro Universitário de Três Lagoas (hoje *Campus* de Três Lagoas).

que faziam modificações com rigor e segurança adquiridos com o hábito de estudar e pesquisar a prática docente. Nesse processo de constante reescrita, sua formação intelectual completava-se com novas elaborações.

Eu costumava intercalar nossos encontros com momentos de produções individuais de escrita, visando incentivar e, posteriormente, avaliar a elaboração do conhecimento de cada aluno. Ia mostrando-lhes o melhoramento de suas escritas, buscando vencer suas dificuldades e ressaltar os pontos que mereciam destaque e, por que não, elogios. O que pude observar foi que, a cada reescrita, o pesquisador ia abandonando o senso comum e refinando suas análises e discussões científicas.

Como Demo (1998), reconheço que a reconstrução própria do conhecimento moderno é provisória, dentro da lógica desconstrutiva, permeada por um questionamento advindo do saber pensar.

Assim, a teorização da experiência pedagógica pode ser considerada como pesquisa de fato, pois tem revelado compromisso com a reformulação do conhecimento. O esforço oriundo da aprendizagem reconstrutiva pessoal e coletiva pretende ultrapassar os limites da simples socialização do conhecimento.

5º) Construção formal da monografia - Antes de iniciar a elaboração formal dos capítulos, procurei organizar um mini-curso sobre normas científicas. Apesar de os alunos já terem cumprido os créditos de Metodologia da Pesquisa, restavam ainda muitas dúvidas relativas às normas da ABNT, tais como referência bibliográfica, citações de várias fontes, notas de rodapé, estilo de organização: margens, paginação, espaços, etc.

De posse dessas informações, a pesquisa ia tomando corpo de texto, numa descrição metódica. O texto estruturado trazia os objetivos, justificativa, descrição do local pesquisado, caracterização dos sujeitos e bases teóricas delimitadas, que esclareceram a prática pedagógica. A construção do texto era cuidada para atender aos objetivos da qualidade formal e política na elaboração e reconstrução da aprendizagem da atividade docente.

6º) Leitura e contra leitura dos trabalhos monográficos. Foi preciso retomar a leitura crítica de todos os trabalhos, fazendo um mapeamento das mensagens construídas pelos sujeitos e, a partir delas, das interpretações da prática reconstruída por eles, foi possível compreender a prática docente de cada um.

Citarei, abaixo, os sujeitos selecionados de acordo com os objetivos e as finalidades da pesquisa, bem como seus trabalhos monográficos, títulos, ano e local da pesquisa da prática. Os sujeitos estão identificados pelas letras que compõem as iniciais de seus nomes e sobrenomes. (vide quadro nº 1).

Quadro nº1 - Os sujeitos da pesquisa e os títulos dos trabalhos monográficos

Sujeito	Título	Ano	Local
RSMM	<i>Da curvatura da vara ao campo conceitual do alfabetizador: o silêncio e a fala.</i>	1995	Três Lagoas-MS.
SASB	<i>O cotidiano de uma professora alfabetizadora: um constante desafio.</i>	1995	Três Lagoas-MS.
RAMS	<i>Erro construtivo: sua compreensão numa abordagem interdisciplinar.</i>	1995	Três Lagoas-MS.
SAOS	<i>Evolução da criança na aquisição da escrita.</i>	1995	Três Lagoas-MS.
RAS	<i>Formação de professores: a relação teoria e prática no campo da alfabetização.</i>	1995	Três Lagoas-MS.
OLO	<i>Experiências vivenciadas na alfabetização de jovens e adultos: o cotidiano da sala de aula.</i>	1995	Três Lagoas-MS.
MLSA	<i>Reflexões e mudanças no agir e no realizar: um caminho interdisciplinar.</i>	1996	Castilho-SP.
AS	<i>Os (des)caminhos do ensino de 1º grau: história ou estudos sociais: registro de uma experiência.</i>	1996	Três Lagoas-MS.
HES	<i>Descobrimo os conceitos da alfabetização na visão dos meus pares.</i>	1996	Três Lagoas-MS.
MAP	<i>Aquisição da escrita no contexto escolar e social – pré escola – alicerce de cidadãos.</i>	1996	Aparecida do Taboado-MS.
NFS	<i>Retrato das situações observadas no cotidiano escolar: um cenário de resistência.</i>	1996	Três Lagoas-MS.
ABMC	<i>Curso de formação de professores – CEFAM numa dada realidade: a visão dos alunos egressos em exercício e a sua prática.</i>	1996	Três Lagoas-MS.

ACGS	<i>Alfabetização de jovens e adultos: uma leitura do sentimento.</i>	1997	Mirandópolis-SP.
SNC	<i>Jogos como processo alfabetizador.</i>	1998	Ilha Solteira-SP.
AMNR	<i>Professor na construção de uma educação interdisciplinar.</i>	1998	Ilha Solteira-SP.

O tempo de interação, estabelecido pelos encontros nos momentos de estudos, orientações e seminários de pesquisa, era de aproximadamente 12 meses para os sujeitos que cumpriram a produção do trabalho no prazo estipulado pelas normas regimentais do curso; porém a maioria dos sujeitos necessitava de mais tempo para concluir suas elaborações, tendo que solicitar prorrogação de prazo por mais 6 meses. Assim, a convivência era estabelecida por aproximadamente um ano e meio – da elaboração do projeto até a defesa pública do trabalho monográfico. Durante esse período, foi possível confrontar “o olhar” de cada professor, sujeito do estudo, não somente atentando para o que eles viam na sala de aula, quando em atividade docente, mas também tendo o propósito de compreendê-los, relacionando suas práticas com os autores já estudados.

Essa opção metodológica levou-me a uma compreensão de como esse professor vinha exercendo sua atividade docente e de como foi reformulada sua ação a partir da aprendizagem visando o pensar, transformando “seu olhar” numa perspectiva mais seletiva, dando sentido à aprendizagem reconstrutiva.

Aprendizagem reconstrutiva, segundo Demo (1998), requer uma mudança de postura, por parte dos educadores, tendo em vista as habilidades que se quer desenvolver nos alunos como pesquisar, elaborar, recriar, criticar, analisar, questionar, argumentar, avaliar, ou seja, habilidades que garantam o saber pensar, o intervir, o aprender. Habilidades que, num primeiro momento, são desenvolvidas com os educadores oriundos, em sua maioria, de uma educação tecnicista, em que o fazer não é conseqüência do saber fazer ao refazer³⁸.

³⁸ Demo, *Conhecimento moderno – Sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis, Vozes, 1997.

Entende-se, ainda, por aprendizagem reconstrutiva aquela marcada pela relação de sujeitos, que tem como fulcro principal o desafio de aprender, mais do que o de ensinar na condição de professor “maiêutico”. A presença do professor deve ser considerada como componente intrínseco da aprendizagem. É necessário um professor que se integre continuamente com linhas de pensamento do conhecimento pós-moderno, sobretudo em relação à problemática da incerteza, da complexidade do real e da interdisciplinaridade. Esta aprendizagem, a propensão instrucionista da pedagogia atual, é fixada na aprendizagem de fora para dentro e marcada pela idéia de ensino transmissão-assimilação, ao invés da aprendizagem real. Destaco aqui a capacidade, a competência humana em saber lidar com várias teorias em sua tendência interdisciplinar, sobretudo aquelas com origem fora das ditas ciências sociais e humanas.

De posse dos textos monográficos, foi necessário pensar um caminho para realizar a análise interpretativa dos textos produzidos. O caminho encontrado foi o da análise de conteúdo – um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados com base em um documento. Nesse caso, o documento escolhido foram os textos monográficos dos sujeitos; portanto, uma técnica que se aplica à análise de textos escritos, procurando reduzir um volume amplo de informações contidas em uma comunicação escrita ou qualquer outra, oral, visual ou gestual. Assim, passei a desenvolver um estudo de aprofundamento teórico sobre a técnica análise de conteúdo, utilizando as contribuições de Lawrence Bardin.

3.4 Estudos sobre o método análise de conteúdo

O enfoque sobre análise de conteúdo está baseado nos estudos de Lawrence Bardin (1977)³⁹. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que tanto podem ser

³⁹ Lawrence Bardin é professora de psicologia na universidade de Paris V e aplicou as técnicas de análise de conteúdo na investigação psicológica e nos estudos de comunicação de massa.

usadas na investigação quantitativa quanto na pesquisa qualitativa. A técnica nasce com as primeiras tentativas de analisar os livros sagrados, interpretando as mensagens obscuras, com duplo sentido, cuja significação profunda só poderia ser aflorada após uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Há que se lembrar aqui que a interpretação dos sonhos, antiga ou moderna, da bíblia, de certos textos literários e até mesmo de práticas diferentes como astrologia ou psicanálise revelam um processo hermenêutico no método de análise de conteúdo. A obra verdadeiramente notável, configurada não só em relação à técnica de seu emprego, mas também em seus princípios, é a de Bardin *L'analyse de contenu*, publicada em Paris, em 1977.

Com base nos estudos de Bardin (1977), desde o princípio do século, durante cerca de 40 anos, a análise de conteúdo desenvolveu-se nos Estados Unidos, e o material analisado era essencialmente jornalístico. A análise de conteúdo pretende dar uma conotação científica à pesquisa, servindo de guia e permitindo ao analista uma leitura dos significados das mensagens de um texto.

Isto foi o que se pretendeu realizar neste estudo, fundado na existência de uma fundamentação nos trabalhos elaborados pelos sujeitos, de forma a fazer com que as mensagens significantes sobre suas práticas em sala de aula fossem registradas e refletidas, para que viessem repercutir sobre seus próprios trabalhos futuros.

É importante destacar que não houve, por parte da pesquisadora (orientadora dos trabalhos resultantes da pesquisa da prática dos sujeitos), nenhuma intenção de delimitar os trabalhos numa única perspectiva, mas sim de permitir que cada sujeito tomasse sua prática pedagógica como referência e que a ampliasse para conhecimentos que justificassem a sua ação em sala de aula. Mesmo porque a Análise de conteúdo compõe um conjunto de técnicas que tem por finalidade a interpretação de suas comunicações, podendo o pesquisador, para isso, valer-se de análises quantitativas e qualitativas:

(...) numa análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo e na análise qualitativa é a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração. (Bardin, 1977:21)

A análise qualitativa pode constatar a presença ou ausência de conhecimentos que o sujeito empreendeu para explicar sua prática pedagógica, levando em consideração as frases, períodos ou parágrafos retirados de seus textos.

Esta mesma análise exige certas condições particulares para sua viabilidade. Como considerá-la válida, sobretudo quando o pesquisador for capaz de elaborar deduções específicas sobre um acontecimento, funcionando em *corpora* reduzidos, estabelecendo categorias mais discriminantes para alcançar os objetivos pretendidos e considerar a significação da mensagem? Portanto, “a técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendido, tem que ser reinventada a cada momento...” (Bardin, 1977:31).

Foi preciso construir um modo próprio de análise, considerando a área da pesquisa-educação e a temática: formação de professores em serviço no ensino fundamental.

Uma característica da análise qualitativa é o fato de a “inferência – sempre que é realizada – ser e estar fundada na presença do índice (tema-palavra ou personagem e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual”. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, recorrendo a indicadores qualitativos e não quantitativos, apesar de não haver rejeição a qualquer forma de quantificação na análise qualitativa.

Considerei conveniente recorrer a essa modalidade de análise porque Bardin (1977) faz comparações entre *língua e palavra* para diferenciar análise de conteúdo e análise lingüística. O objeto da lingüística é a língua, quer dizer, o aspecto coletivo e virtual da linguagem, enquanto o da análise de conteúdo é a *parole*, isto é, o aspecto individual e atual da linguagem.

Enquanto a lingüística trabalha numa língua teórica, com um conjunto de sistemas que autorizem combinações e substituições, seu papel resume-se, independentemente do sentido deixado pela semântica, à descrição das regras de funcionamento da língua. Já a análise de conteúdo trabalha a *parole*, quer dizer a prática da língua realizada por emissores identificáveis.

Bardin (1977:43) usa a metáfora do jogo de xadrez utilizada por Saussure: “a lingüística estabelece o manual do jogo da língua; a análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis”.

Enfim, é o fato de trabalhar a palavra e as suas significações que diferencia a análise de conteúdo da lingüística. “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, ou seja, a busca de outras realidades através das mensagens de um determinado texto”.

Ainda encontro em Bardin (1977:40) a justificativa dessa diferenciação: “Qualquer análise de conteúdo visa, não o estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial do que chamaremos as condições de produção dos textos, que são seu objeto”.

Portanto, nesta proposta de análise, mostro a caracterização das condições de produção de cada sujeito, suas idéias, seus pensamentos, e como foi possível elaborar significados que demarcam a compreensão da organização da prática pedagógica, por meio dos períodos ou núcleos significativos que demonstrem a sustentação teórica utilizada por eles para argumentar e descrever suas práticas pedagógicas.

As técnicas de análise de conteúdo são: **análise de expressão, análise das relações, análise de avaliação ou representacional, análise da enunciação e análise temática e ou categorial.**

Numa análise de conteúdo, para qualquer uma das técnicas, é necessário que o pesquisador passe atentamente pelos seguintes momentos: pré-análise, descrição analítica ou exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados obtidos.

O primeiro, a pré-análise, consiste em retomar os objetivos iniciais da pesquisa, escolhendo os documentos a serem analisados e elaborando indicadores que orientem a interpretação final. É simplesmente a organização do material e comporta estes caminhos: a escolha dos documentos submetidos à análise; o contato com os documentos (textos), a análise e o conhecimento do texto, deixando-se invadir por impressões e orientações.

O segundo momento, descrição analítica, começa já na pré-análise. Neste, especificamente, o material de documentos, que constitui o corpo do trabalho, é submetido a um estudo aprofundado, orientado, em princípio, pelas questões, objetivos e/ou hipóteses. Os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta instância do trabalho.

O terceiro momento, tratamento dos resultados obtidos e interpretação, é apoiado nos materiais de informação, que já se iniciou na pré-análise, mas que alcança, agora, sua maior utilidade.

É na interação com os materiais a serem interpretados que devemos optar pelo tipo de unidade de registro para analisar o conteúdo de uma mensagem. Essas unidades referem-se aos elementos obtidos pela decomposição do conjunto da mensagem. A palavra pode ser utilizada como uma unidade, trabalhando com todas as palavras de um texto ou com apenas algumas que são destacadas de acordo com a finalidade do estudo. A frase e a oração também são outros exemplos de unidades de registro. Outra, ainda, é o tema que se refere a uma unidade maior em torno da qual se tira uma conclusão. Essa é uma das modalidades mais utilizadas por aqueles que empregam a análise de conteúdo. Ainda podem ser unidades de registro o personagem de uma narrativa, o acontecimento relatado e o documento (livro, artigo, filme, etc.).

Escolhidas as unidades de registro e as unidades de contexto, uma das técnicas mais comuns para se trabalharem os conteúdos é a que se volta para a elaboração de categorias. A palavra categoria refere-se, em geral, a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. As categorias são empregadas para se estabelecerem classificações.

Neste sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise qualitativa.

Como a análise de conteúdo é um método que engloba a possibilidade de várias técnicas para análise, indo desde a análise de expressão até a análise temática

categorial, para a escolha de uma das técnicas, a exemplo da análise temática, foram considerados os objetivos da pesquisa traçados anteriormente.

Neste estudo, proponho explicitar a análise temática por considerar que ela melhor se adapta aos objetivos e finalidades da pesquisa em pauta. Esse tipo de análise consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja frequência sempre significa algo para o objetivo analítico pretendido.

Assim, desenvolvi a aplicabilidade da análise de conteúdo com base na análise temática, tendo como referência os textos monográficos dos sujeitos.

IV (DE) MARCANDO AS REFLEXÕES – MARCAS SIGNIFICATIVAS DO SUJEITO

Visando constituir um referencial que desse suporte à análise das mensagens dos sujeitos da pesquisa da prática, foi necessário construir um corpo de conhecimento que pudesse ser a matriz da análise das mensagens contidas em cada categoria elencada na grade analítica.

4.1 Visão sobre educação continuada

Segundo Matos (1998)⁴⁰, a educação abarca duas realidades indissociáveis: a formação intelectual e a formação social do homem. Desde já, é importante declarar que meu esforço está perpassado pela convicção de que a formação do ser humano não está desvinculada de uma concepção do homem, e que, por isso, carece de uma fundamentação teórica que reconheça o ser humano como sujeito efetivo nas relações sociais mais amplas, superando, assim, uma compreensão metafísica que o limita a um plano transcendente, desconhecedor de suas condições reais de existência. Necessário ressaltar que, quando se faz referência ao ser humano como um projeto em movimento, ele é concebido como homem-mundo, numa interação e numa interdependência, nas quais se fundam as relações. Quer dizer que a individualidade de cada ser humano é intrinsecamente social. Em meu entendimento, não há como separar a individualidade do ser humano de sua natureza social. Portanto, o mundo é produto e produtor do homem.

⁴⁰ Matos, Junot Conélio. *Professor reflexivo? Apontamentos para o debate*, 1998.

A expressão “mundo” já pressupõe o trabalho de intervenção do homem na natureza. Dessa forma, a transformação do mundo dependerá também da transformação do homem e, portanto, a educação deve ser entendida como uma produção social que ocorre no interior da sociedade, não havendo, a meu ver, possibilidade de uma formação deslocada da realidade concreta e efetiva, uma vez que a realidade é móvel e a relação, necessária.

Assim, a construção do ser humano é um projeto histórico maior, inerente ao seu projeto de vida e a dinamicidade com que se processa a operacionalização de tal projeto não me permite cristalizá-lo numa teoria, obtendo uma resposta definitiva para esta questão. Contudo, contentamo-nos, no momento, com a concepção do ser humano como um projeto em movimento e em construção.

Estudos atuais sobre formação de educadores, bem como o desenvolvimento e fortalecimento de equipes profissionais, têm denunciado, têm revelado a teoria e a prática como pontos cruciais a serem priorizados na reversão do processo de formação e de busca de qualidade de ensino nas escolas públicas.

Ressalto que esse processo tem sido comprometido pelas condições de trabalho do professorado: o caráter tecnicista imprimido à sua formação; a falta de estímulo à reflexão crítica e à teorização da sua prática e, ainda, a divisão social do trabalho, que separa os que pensam, produzem, pesquisam, teorizam, planejam, decidem e controlam dos que ensinam e aprendem, desarticulando teoria e prática, pedagogia e sociedade, o que é reforçado pela forma de capacitar docentes enfatizando-se ora o treino de habilidades e técnicas, ora o repasse de conhecimentos, de conteúdos, em geral atomizados e descontextualizados.

O quadro acima é descrito com base na experiência prática no campo da formação continuada, não por sujeitos que organizam, pensam e participam da escrita dos programas de formação continuada no Estado de Mato Grosso do Sul, mas por sujeitos que são chamados e que têm o compromisso com a formação continuada dos professores em serviço.

Entender a formação docente na perspectiva social é entendê-la e defendê-la como um direito do professor. É superar o estágio de iniciativas individuais para o aperfeiçoamento próprio e colocá-las no rol das políticas públicas para a educação.

Nesta perspectiva, a formação vincula-se à carreira e à jornada de trabalho que, por sua vez, devem estar vinculadas à remuneração, elementos indispensáveis à formulação e à implementação de uma política de valorização profissional que contribua tanto para as competências profissionais dos educadores, como para a (re) construção da escola pública de qualidade.

É neste aspecto que a formação tanto inicial como continuada deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico.

Silva (1995:89) afirma:

Em essência, ser professor é assumir um compromisso com o conhecimento, com a busca incessante do conhecimento. E é fazer com que o aluno participe desse compromisso, dessa busca. Ambos, em processo de interação e envolvimento recíproco, sensibilizam as suas retinas no intuito de melhor compreenderem os fenômenos da realidade...O prazer do magistério está exatamente na renovação constante do professor (ou sua “modificação existencial”), proporcionada, inevitavelmente, pelo encontro com as novas gerações.

O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando, à tarefa de ensinar, a de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos por sua própria função social. De modo geral, sempre que nos interrogamos sobre “formação”, imediatamente outras expressões cognatas aparecem em nossa mente: informar, formar, forma. Essas relações paradigmáticas remetem, semanticamente, a uma noção hoje absolutamente depreciativa: enformar, pôr em forma.

Recorro a Collares, Moysés e Geraldi (1999)⁴¹:

⁴¹ Collares, Cecília Azevedo Lima; Moysés, Maria Aparcida Affonso e Geraldi, João Wanderey. Educação Continuada: A política da descontinuidade. In *Educação & Sociedade* – Formação de profissionais da educação políticas e tendências, 1999, nº 68 (Número Especial).

De fato, é adequada essa crítica à “formação”, pois permite desvendar nos traços semânticos implicados as noções que a “enformação” contém: passado e futuro. Somente é possível pensar em formação se tivermos presente um conjunto de características do tempo futuro em que queiramos ver projetadas perspectivas do passado. No presente, calculam-se horizontes e possibilidades, e é o cálculo desses horizontes que define o que do passado será parte do conjunto de informações a serem transmitidas no presente, as quais desenharão a forma/fôrma do sujeito do futuro que estamos a formar no processo educacional presente, processo que ultrapassa os limites da escola mas no qual a escola funciona emblematicamente (1999:205).

Os autores chamam a atenção para olhar o presente com um olhar do tempo futuro, uma vez que aqueles que projetam um futuro que repete as relações sociais do presente são beneficiados e, por isso mesmo, impõem seus interesses como se fossem de todos.

Assim, a formação social do homem implica operar com imprevisibilidade e lutar para que o homem do futuro não seja repetição do homem presente, considerando que a formação intelectual – que envolve a transmissão de informações – não pode considerar o corpo de conhecimentos hoje disponíveis como um conjunto fechado, verdadeiro e imutável, uma vez que necessário se faz associar, à noção de formação social, uma concepção de ciência. Portanto, é necessário um conhecimento que inclua sua própria temporalidade e transitoriedade de suas “verdades”, incorporando ao seu conceito a relatividade e a descontinuidade, a subjetividade de seus processos de construção, o acaso e historicidade na seqüência dos acontecimentos.

Ressalta-se que a relação predominante entre sujeito e conhecimento será uma relação de apropriação, que supõe um sujeito cognoscente paradoxalmente pronto mas inacabado e, portanto, incompleto, pela falta de informação que a ciência lhe dá e lhe dará. Assim, o objeto cognoscível de que esse sujeito se apropria “forma-o” pela incorporação não transformada dos conhecimentos adquiridos. Levando em consideração essas novas concepções dos processos de formação implica redefinir radicalmente o modo de relação do sujeito com o conhecimento, introduzindo a compreensão do conceito de formação à fluidez dos processos constitutivos, considerando que nem sujeito e nem conhecimento são fixos e a-históricos; é preciso tomar o constante movimento – a história – como lugar de constituição de ambos.

Portanto, é necessário abandonar a pretensão da certeza e da verdade universal, relativizando leis gerais e aceitando conhecimentos/conceitos/visões locais ou parciais, e, assim, a necessidade de considerar questões éticas de responsabilidade na construção de soluções para a vida no mundo. “Por isso as novas concepções de ciência impõem uma reflexão mais aprofundada e rigorosa a respeito da noção de formação, já que a imprevisibilidade do futuro não implica irresponsabilidade com o futuro”. (Collares, Moysés e Geraldi, 1999:209).

Essa concepção de educação – de formação fundada em uma noção de sujeito que se constitui no próprio processo em que constrói conhecimentos e saberes, não dicotomizada nem antagônica e pautada pela existência irrefutável da linha do tempo, que derruba o mito da reversibilidade dos processos e da previsibilidade dos conhecimentos, que impede a determinação do futuro – tem sido objeto de tentativas de desqualificação por aqueles que se sentem ameaçados pelo fim das certezas.

Do mesmo modo, a Educação Continuada é uma concepção segundo a qual nem o sujeito nem o conhecimento são fixos, aquilo que era eternidade, hoje é história (a história que segue a seta do tempo), o determinismo é imprevisível e a reversibilidade se torna irreversível; em vez da ordem, a desordem; em vez de certezas, dúvidas.

Numa proposta que carrega o emblema de “continuada” já está presente um processo de educação/formação compromissado com a evolução permanente do sujeito, que considera os saberes que são produzidos na prática; um acontecimento “tecido” na experiência. É realmente uma proposta que visa substituir dogmatismo por flexibilidade, verdade por relatividade, abandonando a segurança imobilizadora das certezas para inventar o novo e, a partir deste, descobrir e criar modos de trabalhar com incertezas e acasos, para poder, enfim, influir na “tessitura” de novas possibilidades de futuros.

Hoje, a formação continuada é tida como necessidade intrínseca aos profissionais em atuação, não como momento estanque da prática ou oportunidade de atualização adquirida em apenas 20 ou 40 horas, mas como momento que deve fazer

parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional, que se dá com o professor no exercício de sua profissão, deixando de ser uma medida paralela às atividades escolares, ou ação eventual desarticulada da cultural institucional; é capacitação que se constrói coletivamente em serviço, fazendo da prática o seu objeto de conhecimento e de transformação.

Formar professores constantemente, possibilitar-lhes o aprender⁴² é um investimento mais que necessário; é essencial à construção de um novo currículo que terá como referência a realidade na sua complexidade e contradições, devendo as ações pedagógicas permitirem a efetivação da relação entre sujeito e objeto, entre a realidade objetiva e a intersubjetividade, permitindo retraçar/reconstruir o próprio conhecimento da realidade imediata social e complexa.

O local privilegiado para a aprendizagem do professor é, antes de tudo, a sala de aula. Novas pessoas. Diferentes dificuldades. Outras cabeças. Experiências desiguais. Conflitos inúmeros. Diferenças patentes. Esse é o mundo peculiar do ressurgimento ininterrupto do sujeito professor. Esse, sim, é contexto de sua modificação existencial permanente (Silva, 1995:92).

É neste sentido que a capacitação, na escola, deverá favorecer a democratização da concepção, da gestão e da execução da prática social escolar, possibilitando, como função da escola, tornar cada vez mais qualificado o profissional que nela atua, para viver agindo como cidadão dirigente⁴³.

Assim, a democratização da escola depende do saber pensar, conceber, decidir, executar coletivamente o saber pedagógico, possibilitando aos educadores compartilhar significados, desenvolver habilidades, criticar posturas e propostas,

⁴² Aprender exprime ação, um movimento, enquanto o gerúndio “aprendendo” revela duração, ou seja, uma ação no tempo de agir, tempo de sucessão, um curso, um meio contínuo e infinito de acontecimentos que se sucedem: é um processo, uma seqüência de estados que se transformam na busca da evolução. Esse efeito de sentido, que o nome em si apresenta, corresponde à proposta do programa de formação continuada definido pelo Grupo Base de Mato Grosso do Sul e interpretado pelo Professor Edson Silva – da UFMS – Editor da *Revista Aprender Aprendendo*. SE/MS e UFMS. Campo Grande, 1998.

⁴³ Silva, Ezequiel Theodoro da. Um compromisso chamado formação contínua... reflexões esparsas. In *A produção da leitura na escola* – pesquisas e propostas. São Paulo: Ática, 1995.

produzindo conhecimentos e novas formas de intervenção, com vistas à promoção da aprendizagem dos alunos.

A sociedade contemporânea exige um profissional que saiba lidar com o conhecimento e a diversidade de informações. Os educadores precisam selecionar as informações adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem, ter acesso aos estoques de informações e saber como disseminá-las. Devem estar familiarizados com as habilidades de coletar, organizar, estocar, transmitir e administrar as informações necessárias à sua prática cotidiana.

Esses desafios apresentados para a educação, no Brasil, colocam um *ponto final* no papel tradicional do professor e passam a exigir um educador comprometido com o seu sucesso e com o bom desempenho de seus alunos, levando em consideração suas diferenças culturais, sociais e pessoais.

Esta maneira de priorizar a formação, capacitação e reciclagem dos profissionais afasta qualquer proposta de “treinamento”, porque este permanece preso ao mero fazer repetitivo. Treinar é fazer repetir bem. É uma técnica reprodutiva, dissociada do espírito crítico e criativo do pensamento reflexivo.

Assim, a formação continuada de professores em serviço tem, como finalidade, a construção de uma consciência necessária a um educador que pense sobre a sua prática, que tome decisões pedagógicas próprias a favor do rendimento escolar e que seja capaz de elaborar o projeto pedagógico da sua sala de aula.

Ao refletir sobre a natureza prática da atividade pedagógica desses professores em serviço, vê-se a necessidade de buscar novos caminhos, mesmo porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9394/96 exige um profissional comprometido com a sua própria capacitação, com o direito de estudar, fazendo disso uma ferramenta do seu trabalho, para trazer ao seu espírito o aperfeiçoamento profissional continuado e o aprimoramento da capacidade de aprender como professor para que possa orientar o aluno.

A experiência construída em Mato Grosso do Sul considera que a formação profissional tem como finalidade a construção de capacidades necessárias a um

professor que pensa sobre a sua prática, que tem a consciência de seu papel social, que toma decisões pedagógicas em busca da construção de sua autonomia e dos conhecimentos necessários ao avanço qualitativo da aprendizagem e o sucesso de seus alunos⁴⁴.

É importante destacar que, ao longo do tempo, o que hoje se denomina de educação continuada já recebeu vários “rótulos”. Encontro em Silva (1995:91) a seguinte contribuição.

Reciclar? Não, este não é um caso de reciclagem. Reciclam-se produtos, objetos, mercadorias; o homem é diferente de tudo isso.

Extensão? Não, este não é um caso de aperfeiçoar o imperfeito, segundo critérios preestabelecidos (e sempre discutíveis) de perfeição; o homem é um ser que se autodetermina, sabendo de sua incompletude.

Formação Contínua? Sim, prefiro esta noção às outras, porque ela expressa o vir-a-ser do homem ao longo de sua trajetória de vida. Expressa, ainda mais cristalinamente, a real identidade do professor na sociedade, ou seja, a de comprometer-se sempre – com a produção, a recriação e a transmissão do saber elaborado.

Encontro, em Pereira (1999)⁴⁵, a perspectiva de educação continuada ao longo da história tomando as seguintes direções: nos países desenvolvidos, como Canadá, a França, Inglaterra e EUA, há décadas a educação continuada é incluída nas políticas educativas; no Brasil, ela passou a fazer parte da política educacional a partir da aprovação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases no 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que, no item II do artigo 43, diz que a educação superior tem, por finalidade, formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, **colaborando na sua formação contínua.**

Nos estudos de Pereira, constata-se que, se a expressão educação continuada parece ser recente, sua idéia não é nova. Segundo relatos históricos, ela está presente nos ensinamentos do taoismo de Lao-Tsé, que datam de 600 anos antes de Cristo.

⁴⁴ Lima, Terezinha Bazé. Formação Continuada de Professores e Desenvolvimento Profissional. In Rojas, J. S. (org.) *O ser professor - metodologias e aprendizagens*. Campo Grande-MS: Editora da UFMS, 2000.

⁴⁵ Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar. “Universidade e educação continuada: responsabilidade e reciprocidade”. Palestra no Seminário CGU/Unicamp –30/09/99.

Esses ensinamentos apregoavam o ideal de uma educação permanente por acreditarem que libertar-se dos estudos era libertar-se das preocupações e, sendo a educação uma busca da verdade, essa busca era interminável. Assim, a educação era um processo permanente na vida dos indivíduos. Encontra-se essa mesma noção na República ideal de Platão – corrigir-se durante toda a vida é o pressuposto básico da educação para Platão. Uma educação prolongada era, também, a base do programa educativo da Revolução Francesa em 1789. Condorcet observava que a instrução não deveria abandonar os indivíduos no momento em que eles saíam da escola. No início do século, a Inglaterra publica um relatório sobre educação, referindo-se a uma educação permanente que deveria ser disponibilizada às necessidades sentidas pelas pessoas durante toda a vida.

As concepções que já passaram pelas ênfases de treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e reciclagem estão sendo, hoje, total e profundamente, questionadas em suas implicações teórico-políticas e práticas, pois os conceitos subjacentes aos termos imprimem direções às decisões tomadas e às ações propostas, justificadas e realizadas. A utilização dos termos tem a ver com o tempo histórico e o contexto político no qual surgiram.

Treinamento. Na década de 60, significava modelagem de comportamentos, automatismos que podem ser repetidos sem a colaboração da inteligência. Visavam situações muito específicas em que se requeria habilidade, destreza, mas pouca ou nenhuma capacidade de interação. Não visava a formação humana. Muito do que se entendeu por qualidade passou por esse entendimento de comportamentos padronizados de conduta, no atingir metas e fins determinados para uma sociedade planejada. Este enfoque ressurgiu, na década de 80, em muitos cursos formatados em 30 horas, nas Secretarias de Educação, e solicitados às universidades.

Aperfeiçoamento. Na década de 70, havia um entendimento de que a direção dos trabalhos e a execução dos profissionais não estavam boas. Surgia o termo “aperfeiçoamento” a fim de corrigir essa direção, os defeitos, as falhas, os fracassos. A meta dos cursos de aperfeiçoamento era a de possibilitar procedimentos mais

adequados, adquirir maior padrão de trabalho até que se seguisse um modelo, substituindo os saberes cotidianos e “rotineiros” por outros mais relevantes e científicos.

Reciclagem. Na década de 80, esteve muito presente no discurso. O dicionário traz a definição de reciclagem como “atualização cultural para se obter melhor resultado”. Na educação, é um termo ligado a cursos rápidos, genéricos e descontextualizados (normalmente por palestras ou encontros rápidos). A maior crítica que se faz a esse tipo de trabalho é a de tomar os indivíduos como coisas, como materiais cujos processos de modificação e transformação são semelhantes aos objetos recicláveis. Normalmente parte-se de pontos equivocados, sem consulta ao interessado. Parte-se do ponto de vista da lógica da produção.

Capacitação. É a idéia de tornar os profissionais capazes por acreditar-se que ainda não o são. Busca levá-los a adquirir condições de desempenhos próprios à profissão, procurando obter patamares mais elevados de profissionalização. Por muito tempo, essa idéia representou o novo e foi a tônica de cursos para a inculcação de idéias, processos e atitudes como necessários e aceitos. As universidades desenvolviam esses cursos em “pacotes fechados” acriticamente em nome da inovação e da melhoria da produção. Datam de não muito longe do nosso tempo, podendo ainda estar ocorrendo em muitos locais.

Educação permanente, educação contínua, educação continuada, formação continuada. São hoje os termos mais empregados na formação de profissionais e são usados como sinônimos, pois, no interior desses conceitos, está o conhecimento valorizado como eixo da condução de mudança. Segundo Pereira, há na Educação Permanente e na Formação Continuada, a idéia de um processo educativo prolongado pela vida toda. Os termos também emblemados de uma idéia de postura crítica em relação a uma educação mobilizadora de todas as possibilidades e saberes profissionais. Imprime-se uma idéia de *continuum* na formação de desenvolvimento intelectual autônomo.

O mundo contemporâneo atribui valor à educação continuada, tendo um discurso aberto quanto ao projeto educativo, ciente da necessidade de uma

conscientização tanto individual como institucional em busca do desenvolvimento, da aprendizagem e do conhecimento. O tempo presente revela que a demanda por uma formação contínua aumenta com o nível de educação do indivíduo e com o nível de desenvolvimento da sociedade, sendo ela uma necessidade do indivíduo e da sociedade.

Assim, se a educação continuada é requerida por essa dupla necessidade, então modifica o enfoque de formação na graduação, ultrapassando a noção de que o indivíduo está pronto ao terminar a sua graduação, colocando para a universidade o compromisso com o desenvolvimento de um espírito ou comportamento de investigação constante do conhecimento e da prática profissional, com vistas a ampliar e reorganizar constantemente seu conhecimento. Essa percepção de formação aclara a relação entre ensino e pesquisa, tomando o próprio ensino como pesquisa, ou seja, a pesquisa como princípio educativo.

Sobre essa modalidade de pesquisa como princípio educativo, encontra-se em Demo (1995:53):

O cerne mais palpável da competência está na pesquisa, compreendida não só como expediente de construção científica, mas igualmente como processo formativo. De modo geral, tomamos a pesquisa como atividade extremamente sofisticada, reservada para os níveis mais elevados da vida acadêmica, em particular para pós-graduados. Além disso, vemos nela o lado metodológico da construção do conhecimento, ou seja, como virtude formal científica. Pretendemos aqui mostrar outras faces da pesquisa, em particular:

- a) seu lado educativo emancipatório;
- b) sua marca de atitude cotidiana;
- c) sua viabilidade em qualquer pessoa e em qualquer lugar, sem banalizar;
- d) sua relação intrínseca com o conhecimento inovador.

Dessa forma, a educação continuada traz para a universidade a necessidade de analisar criticamente seu modo de ensinar, uma vez que ela toma a prática como referência de novos saberes. Não se trata de alterar ou renovar as metodologias ou estratégias usadas em sala de aula, mas de construir uma nova postura diante do conhecimento e da ciência. Assim, há necessidade de assumir uma mudança de postura, pois o conhecimento está em permanente movimento de construção e tem, por isso, a condição de ser inacabado. Assim, o próprio conteúdo das disciplinas acadêmicas não é visto como acabado, mas como inicial, datado no tempo histórico e

produto de um trabalho de investigação que pode ser modificado, revisto, transformado pelo resultado de novas investigações. As disciplinas acadêmicas deixam de ser enfatizadas como reprodução para assumirem um conceito de produção de reflexões, de elos, de sínteses.

Nesta percepção, a educação continuada assume uma perspectiva mais ampla de compreensão crítica dos problemas contemporâneos com as contradições que os encerram: assume a perspectiva de mudanças sociais visando atingir a justiça social e a construção da democracia.

Hoje, a reflexão ética, que envolve esses programas de formação, situa a reflexão não só no terreno da moral, mas também nos sentidos dos valores que orientam as ações profissionais. Assim, a dimensão da ética implica a consciência da intencionalidade. A dimensão empreendida nessa atitude é a que se refere ao compromisso assumido na consciência da intencionalidade.

4.2 Visão sobre leitura e escrita

Ao descrever a visão sobre leitura e escrita, em primeiro lugar, pretendo refletir sobre o ato de ler, abordando os aspectos cognitivos da leitura na perspectiva defendida por Kleiman (1993) e por Goodman (1991); posteriormente, aspectos hermenêuticos enfocados por Silva (1981); finalmente, os aspectos semiológicos sistematizados por Otten (1987), procurando situar o ato de ler na dimensão pedagógica.

Kleiman (1993) e Goodman (1991) defendem a leitura como processo interativo que se desenvolve entre sujeitos. Para Kleiman, a interação envolve dois tipos de conhecimento: o prévio, que é constituído de conhecimentos de natureza lingüística, textual e de mundo, e o esquemático, que se refere ao conhecimento parcial, estruturado, que se tem na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de cultura.

Já na visão de Goodman (1991:12), as relações implicadas na leitura são entendidas como um processo transacional entre autor e leitor, em que se efetivam configurações de natureza lingüística e conceitual: o autor, no momento da produção do texto, já prevê o leitor, uma vez que a leitura é uma experiência individual, que constitui um processo unitário de construção de sentido. É importante destacar que, na visão de Goodman, o significado não está no texto (que é apenas veículo de comunicação entre o autor e leitor), mas é sugerido pelo autor e constituído pelo leitor. O texto tem um potencial de evocar significado, mas não tem significado em si mesmo. A compreensão depende de quão bem o autor constrói o texto e de quão bem o leitor reconstrói o significado.

Assim, os esquemas conceituais do leitor são acionados, provocando interferência no processo de recepção textual, constituindo textos paralelos. As contribuições de Kleiman e Goodman permitem deduzir o ato de ler como um processo cognitivo no qual estão presentes os aspectos psicológicos, que também interferem no ato de ler.

Já as contribuições e estudos de Silva (1991-1995) estão baseadas na áreas da Ontologia, da Comunicação, da Psicologia Fenomenológica e, em especial, da Hermenêutica, que embasam os fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. O autor critica os modelos clássicos sistematizados por Holmes (1954), Smith & Carrigan (1959), Gray (1960), Spache (1963), Robinson (1966), Goodman (1967), Barret (1968), Venezky & Calfee (1970). A crítica atribuída a esses clássicos, quanto ao modelo de leitura, dirige-se, basicamente, ao fato de eles enfocarem a leitura como um evento desligado da natureza humana, sendo tratada como um fenômeno físico e, por isso mesmo, observável por meio de recursos instrumentais. Sua avaliação dar-se-ia por meio destes recursos, uma avaliação exclusivamente quantitativa, marginalizando-se, dessa forma, a possibilidade de uma avaliação qualitativa. Portanto caracterizam-se tais modelos numa concepção positivista dos processos socioculturais.

Silva argumenta enfatizando que as concepções reducionistas e mecânicas de leitura devem ser contrapostas a uma outra, de modo que possam elevar-se à condição

hegemônica, bem como o compromisso dos agentes culturais possa ser pensado dentro de um movimento histórico da sociedade.

Na escolha do método fenomenológico, o ato de ler um texto surge ao leitor como um fenômeno, visualizado diretamente na abrangência de seus constituintes mesmos e na peculiaridade de sua constituição por intermédio da intuição: o encontro ou entrelaçamento (intencionalidade) entre o inquiridor e os dados sobre o fenômeno específico é que vai gerar a reflexão mediativa (1981:58)⁴⁶.

Com esta postura, Silva visa delinear outras funções para a leitura, diferentes daquelas impostas pelo autoritarismo, um processo de leitura como um instrumento civilizatório de reflexão e compreensão da realidade e, por isso mesmo, de inserção do homem na história e no seu tempo por meio da análise crítica dos registros ou documentos veiculados pela escrita. São as funções sociais da leitura; uma leitura reveladora da palavra e do mundo, constituindo-se em instrumento de combate à ignorância e à alienação, impostas pelo modelo positivista.

Recorro a Rosing (1996:60 apud Silva, 1981) que contribui com o existencialismo heideggeriano, um dos pilares de sustentação da sua tese, evocando aí o conceito de compreensão: é o Ser existencial da potencialidade-para-Ser da própria existência humana; e é assim que este Ser descobre em si o de que seu Ser é capaz.

Outro fundamento selecionado por Silva (1981) é o conceito de interpretação, concebido no âmbito da hermenêutica de descontextualização e recontextualização, por meio das quais o leitor procura verificar as marcas implícitas do texto, com base em sua compreensão, empreendida previamente pelo próprio leitor. De fato, trata-se de uma perspectiva da leitura entrelaçada à natureza humana, uma vez que o homem é um ser relacional, em contato com diferentes tipos de linguagem. Movido por um sentimento do mundo e recebendo a influência desse mundo, o leitor/escritor articula idéias, transforma referenciais dessa realidade no sentido de viver a experiência da criação e, assim, estruturar o seu texto.

⁴⁶ Rosing, Tânia. M. K. *A formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo: EDIUPF, 1996.

Então o leitor, além de partilhar e re-criar referenciais de mundo, transforma-se num produtor de acontecimentos, em virtude do aguçamento da compreensão e de sua consciência crítica. Neste sentido, explica Silva (1995): ler é um modo não só de conhecer, mas também de praticar a cultura. Salaria que existe uma diferença significativa entre oralidade e escrita: a primeira pressupõe interlocutores presentes e é referência para a escrita; a segunda não reproduz apenas oralidade, mas transforma-a, propiciando ao autor a possibilidade de, acabado o texto escrito, tornar-se o primeiro leitor de seu próprio texto. Ao leitor do texto cabe, então, não só compreender, mas também imaginar como a realidade pode ser diferente; não só compreender, mas transformar e transformar-se: não só transformar, mas sentir o prazer de estar transformando a si e à realidade.

Assim o texto escrito pode cumprir os objetivos tanto de formar como de informar. Isto porque a obra escrita é, essencialmente, um registro da cultura produzida pelo homem nas suas diferentes etapas evolutivas; e, sendo um registro, há sempre uma cultura a ser transmitida às novas gerações. Portanto, a obra escrita, além de informar, também cumpre objetivos de formação, pois que traz ao leitor atitudes, valores e crenças instituídos socialmente.

É importante destacar aqui algumas exigências/critérios explicitados por Silva (1995:51-52) com relação à realização de uma leitura crítica. O ato crítico de ler aparece como uma constatação de atos da consciência do leitor, que são acionados durante o ENCONTRO significativo desse leitor com uma mensagem escrita, quando esse leitor se situa, concreta e criticamente, no ato de ler. O leitor percebe que o exercício de sua consciência sobre o material escrito não visa o simples reter, memorizar ou reproduzir literalmente o conteúdo da mensagem indiciada pelos caracteres escritos, mas, especialmente, o compreender e o criticar.

A constatação do significado de um documento escrito nada mais é do que uma compreensão primeira dos conteúdos pretendidos. Assim, o leitor crítico, movido por sua intencionalidade em direção a um horizonte de realidade, desvela o significado pretendido pelo autor da mensagem, mas não permanece no primeiro nível; ele reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade, como empreendedor de um

PROJETO. Acionado pela dinâmica de um processo, o leitor-crítico necessariamente se faz ouvir. A criticidade faz que o leitor não só compreenda as idéias veiculadas por um autor, mas também que se posicione diante delas, dando início ao COTEJO, à REFLEXÃO das idéias produzidas durante o ato de constatação. Por meio dos atos de decodificar e refletir (implícitos na constatação e cotejo/reflexão), novos horizontes abrem-se para o leitor, pois ele, inevitavelmente, percebe alternativas de ser e existir em sociedade. Mas, o pleno desenvolvimento de novas alternativas somente pode ser conseguido na TRANSFORMAÇÃO, isto é, na ação sobre o conteúdo do conhecimento, extraído do documento selecionado para ler.

Neste aspecto, pode caracterizar-se a *práxis* da leitura, uma vez que o leitor/escritor apresenta a mensagem escrita como uma possibilidade para a reflexão, o questionamento e a recriação do real. Portanto, quando o sujeito-leitor realiza a leitura dentro de moldes críticos, sempre é levado à produção ou à construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. Nessa perspectiva, a leitura crítica sempre é geradora de expressão: o desvelamento do próprio SER do leitor, levando-o a participar do destino da sociedade. Assim, esse tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação e reprodução de significados; essa leitura deve ser caracterizada como, de fato, um PROJETO, pois concretiza-se numa proposta pensada e executada pelo ser-no-mundo, dirigida para um coletivo.

Ainda em Silva (1991:54), verifica-se que a leitura do conhecimento está diretamente relacionada com os processos de pesquisa e estudo. Para uma pessoa que opta por uma profissão e que, por isso mesmo, tem determinadas responsabilidades sociais a cumprir, o estudo permanente daqueles conteúdos, circunscritos à sua área de atuação na sociedade, apresenta-se como fundamental.

Assim como a oralidade pressupõe as habilidades de falar e de ouvir, utilizadas indiferentemente pelos interlocutores de tal forma que o falante passe, imediatamente, a ouvinte, a escrita pressupõe o autor e o leitor, portanto as habilidades de escrever e ler que, a partir do processo de compreensão do discurso escrito, não podem existir isoladamente. Uma complementa a outra, o que viabiliza pelo ato de ler: “O ato de ler

envolve uma direção da consciência para a expressão referencial escrita, capaz de gerar pensamento e doação de significado”. (Silva, 1981:64).

É da profundidade e da amplitude dessa relação do ler e escrever que, de fato, poderão ocorrer as transformações culturais, sociais e do próprio ser humano, posto que, escrevendo e lendo, o homem atribui sentidos, situa-se, transforma-se, produzindo sua participação na construção da sociedade.

4. 3 A leitura enquanto formação

De acordo com Larrosa (1996), pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do sujeito leitor: não só com o que o leitor sabe, mas, também, com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos revela naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, nem se reduz, tampouco, a um meio para se conseguir conhecimento. Se lemos para adquirir conhecimentos, depois da leitura sabemos algo que antes não sabíamos, temos algo que antes não tínhamos, mas continuamos sendo os mesmos que antes, nada nos modificou. É como se estivéssemos vendo o mundo passar à nossa volta, diante dos nossos olhos e permanecemos exteriores, alheios, impassíveis.

Assim, a leitura não pode ser apenas informativa. A informação pela informação não modifica o pensar e, quando isto acontece, não há alteração do sujeito que pensa e nem, tampouco, do seu modo de agir na prática. Se assim fosse, aqui, um modo de limitar a capacidade de formação e de transformação, mas o estudo que ora apresento defende o sujeito que se vale das informações obtidas pela leitura para selecionar e reelaborar o conhecimento, de modo a aplicá-lo nas suas experiências, tendo uma relação entre o texto e a subjetividade. Quando se maneja informação e se a transforma em conhecimento, demonstra-se a capacidade de obtê-la por meio da aprendizagem reconstrutiva.

A leitura, enquanto formação, tem a ver com aquilo que faz o indivíduo ser o que é; implica pensá-la como um tipo particular de relação, a hermenêutica, de produção de sentido. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de transformação.

Posto isso, a leitura como formação, o importante não é apenas o texto mas a relação com o texto, desde que não seja exclusivamente apropriação, pois o sujeito deve ser capaz de ultrapassar esse nível. É necessário que seja realmente um momento de escuta – que o outro permaneça como outro e não como outro “eu”, ou como “outro a partir de mim mesmo”. É necessário um homem que de fato saiba ler; que, ao ler, consiga refletir e relacionar a leitura a partir do que sabe, do que quer, do que precisa, e, além disso, seja um homem disposto a escutar que o texto tem a dizer; que consiga, nesse ato de escuta, trazer suas experiências para serem confrontadas e, ao fazer isto, saiba reelaborá-las e valer-se das experiências apreendidas. Enfim, alguém disposto a deparar o que ainda não sabe, o que precisa saber, alguém disposto a deixar se envolver, indo numa direção desconhecida:

Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão e sem projeto, sem uma idéia prescritiva de seu itinerário e sem uma idéia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam “humanidade” ou chegar a ser “plenamente humano”. (Laroussa, 1996: 140).

Portanto, o importante é a forma pela qual se constrói e se apresenta o saber humano e se esse saber quer produzir efeitos na subjetividade. Recorro a Osakabe (1995) para apresentar uma visão construída em torno da escrita. Para tratar desse assunto, antes de mais nada, é necessário pensar em uma espécie de universo constituído pela modalidade oral. A quase oposição entre oral e escrito poderia ser caracterizada, em primeiro lugar, pelas diferenças de condições específicas de produção; quer dizer: há condições que caracterizam a produção oral bem como a produção escrita⁴⁷.

⁴⁷ Osakabe, Haquira. O Mundo da Escrita. Conferência realizada no 1º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, 1978. In: *Antologia Comemorativa pelo 10º COLE – Leituras no Brasil*. Mercado de Letras, 1995.

Em relação às diferenças nas condições específicas de produção, assim como entre outras possibilidades, há uma certa tendência de a escrita tornar-se uma manifestação exclusiva, plena e auto suficiente, mesmo porque a escrita tende a se auto-satisfazer, pois seu destino parece ser o de deslocar-se do contexto em que foi produzida. Assim, o texto escrito não define o seu interlocutor, e, em virtude disso, ele se preenche e se totaliza, considerando que, uma vez constituído o texto escrito, pressuposta a distância entre o produtor e o interlocutor, fica velada a esta a possibilidade de intervir. Daí a escrita tende a essa completude, a essa totalidade.

Segundo Osakabe:

(...) a escrita tende a essa completude, tende a essa totalidade. Digo tende porque ela não se configura desta maneira, de forma taxativa: ela incorpora sempre uma imagem possível de interlocutor, ela prevê e responde a possíveis perguntas desse mesmo interlocutor e, por isso, ela vai se fechando. Pela ausência do interlocutor, ela supre informações que este não tem condições de suprir, o que justifica a afirmação de que o texto escrito tende a uma certa plenitude. (1995:16).

Ainda Osakabe afirma ser impossível pensar na escrita sem pensar na oralidade enquanto universo de referência; entretanto, a escrita não se reduz a simples translação de um código para o outro; ao contrário, funda uma codificação própria, resolvendo as questões de expressão dentro de elementos possíveis pelos seus limites.

Aqui introduzimos uma questão importante: a do aprender a ler, uma vez que não corresponde simplesmente à aquisição de um novo código por meio do simples acréscimo de uma nova capacidade. Aprender a ler é ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e se organiza. Portanto, o texto escrito não se resume e se limita ao simples registro das manifestações orais.

O acesso ao mundo da leitura e escrita é realizado durante o processo de alfabetização. É fácil constatar essa valoração da escrita nas páginas iniciais do primeiro livro de leitura, primeiro mundo constituído pela escrita a que se tem acesso após o processo da alfabetização. Ainda, segundo o autor:

Aprender a ler e escrever são necessidades tão gritantes que sua rejeição indica o alheamento do sujeito, é tão forte quanto a recusa do alimento, quanto a aceitação da família, ou quanto a aceitação dos bens sociais. Essa valoração tem a sua justificativa pelo fato de que ela pode instrumentar o sujeito para a própria vida, franquear-lhe possibilidades de sobrevivência que, de outro modo, lhe estarão vedadas.

Pela imposição da escrita como qualificação necessária ao próprio mecanismo produtivo das sociedades contemporâneas, ela persiste de algum modo nesse papel discriminativo. É possível dizer que a escrita vincula-se a uma necessidade pragmática. A prova desta afirmativa está presente, ao longo dos tempos, nos programas de alfabetização: integrar o indivíduo na leitura e na escrita para que ele seja mais produtivo ao sistema; por exemplo, para que leia e compreenda ordens e mandamentos, que, em todo canto, zelam pela a manutenção da ordem.

Para concluir, cabe salientar aqui essa importância em relação àquilo que diz respeito ao franqueamento da leitura e ao desenvolvimento da escrita. O autor finaliza assim:

Eu entenderia por escrita propriamente dita, a possibilidade de o sujeito ter o seu próprio discurso. E se entende por leitura o acesso a um conhecimento diferenciado, aquele que lhe permite reconhecer a sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive e, sobretudo, a compreensão, assimilação e questionamento seja da própria escrita, seja do real em que a própria escrita se inscreve.

Quero justificar, mais uma vez, a temática do estudo em pauta “Relação da Leitura e da Escrita no Processo de Produção do Conhecimento: Caminhos para Formação Continuada de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental”. Foi em decorrência desse entendimento da leitura, enquanto resultante do ato de se atribuir significado ao discurso escrito, que pude vislumbrar as possibilidades de os professores do Ensino Fundamental Público aprofundarem seus conhecimentos na complexidade e na essência do mundo letrado, na perspectiva socializante das interações humanas com o mundo em que vivem, do homem enquanto leitor de textos escritos.

4. 4 Visão sobre Interdisciplinaridade

Existe, hoje, uma discussão acentuada em torno da Interdisciplinaridade, sendo inúmeras as concepções que circulam, especialmente na academia. Estas vão desde a

representação messiânica do trabalho interdisciplinar até o postulado de que ela é um anti-paradigma.

Por várias razões, apresento uma visão com base nos estudos de Fazenda; em especial, porque a proposta de atitude interdisciplinar, que se foi organizando na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - *Campus* de Três Lagoas, está fundamentada nos estudos da autora. O envolvimento do grupo com as suas pesquisas deu-se, num primeiro momento, por intermédio do Professor José Roberto Mutton Leão⁴⁸. Assim, antes de conhecer Fazenda pessoalmente, pudemos conhecer seus livros, assistir a suas palestras, seus seminários, organizados pela ANPEd, e participar das reuniões da CBE (Conferência Brasileira de Educação). Posteriormente, nossos laços foram ampliando-se pela mediação de dois membros do nosso grupo, que desenvolveram seus estudos de pós-graduação (mestrado e doutorado) sob a orientação de Fazenda, considerando que nossas experiências em Três Lagoas seguiam seu paradigma.

Eu, também, após conversa com meu orientador, decidi fazer uma disciplina de Orientação ao trabalho de tese com Fazenda, visando ampliar meus conhecimentos sobre a Interdisciplinaridade e dar respostas favoráveis à consolidação do Curso de Especialização “Interdisciplinaridade na Educação: Currículo e Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, curso em que continuo como professora convidada, sendo professora e orientadora de trabalhos nessa vertente. Considerando que suas experiências são elaboradas dentro da nossa realidade educacional brasileira, sua linha de pesquisa diz respeito às práticas escolares e o estudo em pauta refere-se à análise dessa prática, uma experiência a partir de um projeto alicerçado nesse paradigma de interdisciplinaridade.

Estes são os motivos pelos quais opto por apresentar minha visão sobre Interdisciplinaridade fundamentada nas bases teóricas de Fazenda, considerando

⁴⁸ José Roberto Mutton Leão prestou consultoria aos nossos projetos em Três Lagoas, no período de 1985 a 1990, e nossos principais referenciais eram os da ANPED- Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação – em que Mutton era coordenador Nacional do GT de Alfabetização.

também as parcerias teóricas estabelecidas pela autora em sua vasta publicação sobre o assunto.

Baseada na contribuição de Pereira (1996)⁴⁹, destaco que os estudiosos da Interdisciplinaridade são inúmeros, e que esta preocupação já tinham os gregos antigos; uma preocupação herdada por todas as grandes correntes de organização do pensamento humano. No século vinte, é possível encontrar evidências de estudos sobre a Interdisciplinaridade em vários teóricos, tais como: Edgar Morin, Piaget, Merleau-Ponty, Mikel Dufrenne, Sartre, entre outros; mas é no período pós-guerra que os esforços nesse sentido fizeram-se mais intensificados e mais freqüentes, considerando a crise do paradigma tradicional da ciência disciplinar e o colapso das especializações.

Hoje, na Europa, tanto a Itália como a França são reconhecidas como dois grandes centros de estudo e pesquisa sobre a temática. Na América do Norte, Canadá e Estados Unidos, era uma vasta produção. No Brasil, igualmente vem se destacando a produção acadêmica e Fazenda (1991) relata como iniciou sua interlocução com alguns autores que já haviam escrito sobre interdisciplinaridade:

A reflexão sobre essa prática vivida e observada foi-me conduzindo a uma interlocução com alguns autores que já haviam escrito sobre interdisciplinaridade. Naquela época, o primeiro deles foi Hilton Japiassú, que havia concluído sua obra *Interdisciplinaridade e patologia do saber* (1976), importante publicação sobre o tema. Das discussões teóricas com Japiassú, surge o contato pessoal com Georges Gusdorf, que se dispõem a dialogar comigo nos dois anos que permaneceu no Brasil.

Em carta pessoal de 10-10-77, Gusdorf (apud Fazenda, 1991:24) assim discorre sobre a interdisciplinaridade:

O que se designa por interdisciplinaridade é uma atitude epistemológica que ultrapassa os hábitos intelectuais estabelecidos ou mesmo os programas de ensino. Nossos contemporâneos estão sendo formados sob um regime de especialização, cada um em seu pequeno esconderijo, abrigado das interferências dos vizinhos, na segurança e no conforto das mesmas questões estéreis. Cada um por si e Deus por todos(...) A idéia de interdisciplinaridade é uma ameaça à autonomia dos especialistas, vítimas de uma restrição de seu campo mental. Eles não ousam suscitar questões estranhas à sua tecnologia particular, e não lhes é

⁴⁹ Pereira, Marcos Vilela. *A estética da professoralidade*: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996. PUC/SP.

agradável que outros interferiram em sua área de pesquisa. A interdisciplinaridade implica verdadeira conversão da inteligência (...) (Fazenda, 1991:24)

A autora confirma que Gusdorf é um maiores pesquisadores da interdisciplinaridade. Foi, portanto, por intermédio de Japiassú e Gusdorf, em primeira mão, que ela buscou parcerias com teóricos estrangeiros, que a auxiliaram na compreensão das várias contradições que permeiam o itinerário de quem tenta efetivar a interdisciplinaridade no ensino.

Um outro, e a autora cita-o como um dos principais, foi Piaget, que antevia a interdisciplinaridade como ligação na estrutura das ciências; foi tão importante quanto o foi Chomsky na estrutura da língua e Lévi-Strauss nas relações de parentesco:

O ponto de partida de Piaget na construção da teoria interdisciplinar residia na gênese da inteligência da criança, na perspectiva da aquisição da racionalidade. Ele elaborou uma doutrina das ciências segundo as normas de um direito comum de caráter essencialmente formal. Para ele, os problemas interdisciplinares reduziam-se à comparação de diferentes tipos de estrutura e à noção de estrutura, sugerindo o surgimento de um novo instrumento epistemológico. Da mesma forma, Lévi-Strauss cria as estruturas de parentesco em termos de sistemas algébricos, e Chomsky transforma as gramáticas em termos monóides.

Estas foram as primeiras conclusões da autora: a interdisciplinaridade constrói-se a partir da história acadêmica de cada pesquisador, tendo por base a linha de investigação teórico-prática de quem se dispõe a pesquisá-la e construí-la, ainda que não exista um conceito único para ela e que cada enfoque dependa basicamente da linha teórica de cada pesquisador.

Na produção de Fazenda (1999), hoje, constam 19 livros em que tenta, juntamente com outros parceiros, inclusive seus alunos da pós-graduação, organizar uma produção concebida à luz de uma retrospectiva histórico-crítica das pesquisas desenvolvidas no Brasil (sobre práticas interdisciplinares na sala de aula), nos últimos vinte anos de estudos.

Verifica-se um avanço nos estudos e na produção brasileira organizada sobre os pressupostos teóricos e práticos de Fazenda. Na década de 70, buscou-se uma construção epistemológica, uma explicitação filosófica, uma definição de Interdisciplinaridade e, já na década de 80, promoveu-se uma explicitação das contradições epistemológicas, buscando-se uma diretriz sociológica, um método para

interdisciplinaridade. Na década de 90, tenta-se construir uma nova epistemologia: trabalhando-se em um projeto antropológico, parte-se para a construção de uma teoria interdisciplinar.

Por fim, Fazenda (1999) alerta para os cuidados nas pressuposições teóricas⁵⁰. Foi relendo a descrição dos vinte semestres consecutivos de prática em formar professores/pesquisadores, nas questões da Interdisciplinaridade, que conseguiu abstrair três tendências, consideradas pela autora como muito importantes e significativas. Enfatiza que essas tendências aparecem de forma aproximada no trabalho de Leonir (1995), citado por Fazenda (1999), e que toda disciplina deve ter cuidado ao organizar seus métodos, técnicas e teorias; um cuidado que se revela em sua unidade epistemológica – pois sem ela não haverá coerência na disciplina. Ao considerar esses cuidados, a autora enuncia três princípios que re-interpretou, definindo-os, ao reler as anotações da sua experiência, como tendências importante de:

- _ uma disciplinaridade teórica;
- _ uma disciplinaridade histórico/sócio/cultural;
- _ uma atitude interdisciplinar.

Por **disciplinaridade teórica**, entende-se a aquisição de erudição na área de estudos na qual o profissional pretende formar-se, alertando a autora para o fato de que, sem essa disciplinaridade, é impossível a construção de uma formação coerente. Salienta também a necessidade de uma visita atenta e cuidadosa aos mais recentes (e/ou aos clássicos) escritos sobre a área temática, que são condições indispensáveis na construção de uma matriz ou um eixo teórico/crítico inicial formador de profissionais criteriosos.

O domínio científico do campo teórico ocorre quando o pesquisador em formação “habita” os conceitos, compreendendo-os profundamente. Esse “habitar” significa ir à gênese deles, investigando a forma e a circunstância nas quais foram

⁵⁰ Fazenda, Ivani Catarina Arantes. Os lugares dos sujeitos nas pesquisas sobre interdisciplinaridade. In: Linhares, Fazenda e Trindade. *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande: Editora da UFMS, 1999.

gerados, e intuir-lhes a própria dimensão, peculiar às abstrações conceituais essenciais.

A disciplinaridade teórica provocará uma ordenação necessária à construção de uma matriz epistemológica básica. É na maturidade do encontro com o autor que se encontra sua essencialidade e, na interlocução com a bibliografia paralela, torna-se possível construir o conceito pretendido. O conceito ganha vida e forma no confronto com os autores e suas teorias. Se a matriz conceitual não for consistentemente trabalhada, o projeto corre o risco de “abortar”.

Por **disciplinaridade histórico/sócio/cultural** entende-se uma exigência nascida de um rigor disciplinar diferente, em que o importante é o entorno de quem pesquisa, a fim de verificar como o tema o afeta e de que forma o cativa.

A escolha de um tema de pesquisa é condicionada por determinações de diferentes ordens – desde as histórico/sócio/culturais às psicológicas e emocionais. A observação de cada um dos aspectos, que invade a vida do pesquisador, é decisiva para aproximá-lo da essência do fato a ser pesquisado. O registro de memória das ações, tal como tem sido utilizado nas histórias de vida e nos relatos autobiográficos, é bastante útil na aquisição dessa forma de disciplinaridade – uma disciplina que se volta para dentro, para o mais íntimo da experiência vivenciada, de suas mais inusitadas perspectivas e determinações. Os depoimentos coletados por esses recursos revelam quão difícil é proceder uma exegese de si mesmo. Recorrer a ele requer um exercício da humildade: “Plasmo-me como sou porque fui gestada em tempo e lugares circunscritos, porque deixei-me seduzir por opiniões as mais variadas possíveis e fundamentalmente porque sou portadora de um sentido para o qual existo”. (Fazenda, 1999:43).

São centelhas de vida profissional. Ler essas centelhas, incendiar-me nelas até a consumação, essa é a tarefa que cabe a mim, professor/pesquisador que visita o mais difícil e complicado de todos os autores/educadores: ele mesmo.

Por atitude interdisciplinar, entende-se algo que não pode ser apenas explicado, porém vivido, que não pode ser apenas analisado, porém sentido, que não pode ser

apenas refletido, porém intuído. Não nasce de um acaso fortuito, mas do exercício das duas aquisições anteriores, mútuas, exclusivas e inclusivas.

A atitude interdisciplinar é adquirida no limiar das possibilidades racionais, no limite das capacidades acadêmicas, no processo de revisitar os principais estereótipos racionais que foram dados a estudar e conhecer. Quando são percebidos, constata-se e sente-se sua incompletude. Nasce da ambigüidade maior da apreensão e do desprendimento desses estereótipos, porém é necessário um “berço firme” – um projeto hipoteticamente consistente, pois somente assim se conseguirá sua superação. Somente um projeto consistentemente elaborado permitirá a análise das determinações maiores do fenômeno.

O movimento da interdisciplinaridade é contínuo, exerce-se na ambigüidade, porém seu instante de transcendência é fugaz, etéreo e, ao ocorrer, provoca rompimentos à acomodação, conduz a projetos mais ágeis e audazes. O surgimento do instante de transcendência exige outros recursos, a exemplo da metalinguagem, que possam navegar entre o erudito e o vivido, que possam captar o essencial. O recurso básico, ainda timidamente utilizado, é o da intuição, mas intuição nascida de um profundo mergulho nos dois atributos anteriormente descritos. Não acredito em intuições gratuitas e casuísticas, mas naquelas nascidas do exercício de ambigüidades tais como abstrato/concreto, teórico/prático, utópico/possível.

Num projeto interdisciplinar transcendente, o pesquisador ousa dialogar com nossas matrizes teóricas, colocando-as em suspensão ou dúvida; ousa dela a servir não como um paradigma, mas como suporte para a aquisição de novos enfoques e proposições.

O trabalho de natureza interdisciplinar, nas pesquisas sobre sala de aula, anuncia possibilidades que antes não eram oferecidas. Quando isso acontece, surge a oportunidade de revitalização das intuições e das pessoas que nelas trabalham. O processo interdisciplinar desempenha um papel decisivo no sentido de dar corpo ao sonho, de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humildade.

É mister que a interdisciplinaridade seja tida, antes de mais nada, como uma atitude diante do mundo e do conhecimento. Nesse caso, ela não é propriamente um paradigma, um modelo ou uma visão de mundo. Ela não é uma pré-concepção, um *a priori*. A interdisciplinaridade é apresentada como uma matriz do olhar, do estar no mundo, do conhecer. E matriz, aqui, tem o sentido de prisma, de modo. Matriz é entendida como um jeito de se colocar diante do mundo, de conhecer⁵¹. Por isso, observa-se que as categorias não são no sentido de blocos conceituais de ação, mas, sobretudo, categorias de ação.

⁵¹ cf. Lenoir, 1995 apud Pereira, Marcos Vilela. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. São Paulo, Tese de Doutorado – PUC, 1996.

V – CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO – A EXPERIÊNCIA REFLETIDA

A análise temática pode valer-se de um ou vários temas ou itens de significação, dentro de uma unidade de codificação previamente determinada (texto), consistindo em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparecimento podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

Ao destacar período, frase ou parágrafo dos textos selecionados dos sujeitos participantes da pesquisa, acentuam-se suas palavras, permitindo-se, assim, perceber o aspecto individual e atual de suas linguagens, ressaltando quais conceitos trabalham e que referencial teórico elegem na sua prática pedagógica.

Merecem atenção, sobre a análise de conteúdo, os objetivos pretendidos no estudo. Atendendo ao método escolhido, foi preciso selecionar 15 trabalhos dos 20 sujeitos da pesquisa. A seleção teve como objetivo a classificação dos trabalhos de acordo com os eixos temáticos abordados para análise.

5.1 Análise temática dos textos monográficos: interpretando os dados

Na primeira fase, pré-análise, realizei a seleção dos trabalhos, agrupando-os em 3 eixos temáticos: Alfabetização – Formação de Professores – Leitura e Escrita.

Os trabalhos dos sujeitos estão assim apresentados:

Bloco A – Eixo temático – Alfabetização: SASB, MAP, RAMS, SAOS, e SNC.

Bloco B – Eixo temático – Leitura e Escrita (Adultos): OLO, ACGS, MLSA e NFS.

Bloco C – Eixo Temático – Formação de Professores: RSMM, RAS, HES, ABM e AMNR.

Esta fase caracteriza-se pela organização e conhecimento do material a ser analisado – as monografias. Antes de realizar a leitura cuidadosa dos trabalhos individuais, retomei o projeto de pesquisa – meu objeto de estudo –, com a finalidade de rever os objetivos iniciais e as questões que estão sendo respondidas ao longo do estudo dos textos dos sujeitos. Nesta fase, elaborei os indicadores que deram suporte à interpretação final dos dados do presente estudo.

Assim, a inquietação básica da pesquisa está caracterizada pela necessidade de propor aos professores condições viáveis para o avanço da prática pedagógica, considerando que dados revelados em relatórios e textos, oriundos de nossas capacitações e projetos de ensino, extensão, pesquisa, iniciação científica e pós-graduação, revelam a necessidade de investimento na capacidade de aprender do professor através de estudos elaborados e pesquisa prática do seu exercício de docência.

De posse dos eixos temáticos, passei à leitura cuidadosa dos trabalhos com o objetivo de extrair deles os núcleos significativos que evidenciam a relação teoria/prática para o preenchimento de conteúdos de acordo com os temas levantados.

Foi preciso elaborar uma grade analítica para a composição e demonstração dos eixos significativos. Devo salientar que os dados, que compõem a grade analítica, foram extraídos dos textos monográficos dos sujeitos e transcritos de acordo e tal como se apresentam em seus trabalhos originais.

A composição da grade analítica, uma para cada bloco temático, foi realizada considerando-se as seguintes categorias dentro de cada eixo: leitura da prática, leitura e escrita e interdisciplinaridade. Estas foram destacadas em todos os trabalhos,

portanto, em todos os eixos temáticos. Na grade analítica foi designada as iniciais dos nomes dos sujeitos; os títulos da monografia; o ano; a cidade; e o conteúdo. Destaco as mensagens de acordo com as categorias – pesquisa da prática, leitura e escrita e interdisciplinaridade – dando início, então, ao levantamento dos núcleos de sentido na segunda fase de descrição analítica.

De acordo com os objetivos e as finalidades da pesquisa, foram priorizados 15 trabalhos, considerando a temática sobre prática docente em exercício no Ensino Fundamental.

Na segunda fase, descrição analítica, foi possível realizar um estudo mais aprofundado de cada texto individual, tendo como base as questões e os objetivos do estudo. Devo enfatizar a importância de ler e reler, “contralendo” cada texto com base em um método, buscando os conteúdos que pudessem responder aos elementos necessários à composição do entendimento de cada categoria pré-determinada. Considerei um momento ímpar a análise dos referenciais teóricos/práticos de cada categoria.

Assim, centrei a leitura na busca da informação que possibilitasse extrair mensagens com significados, com vistas a compreender e interpretar o texto monográfico, procurando observar a escrita não como simples porta-voz do autor, mas mecanismo de suas mensagens e de suas próprias interpretações.

Para buscar os núcleos de sentidos para cada categoria levantada, foi preciso ler com a competência de interpretá-lo, buscando um sujeito que pesquisou sua prática com autonomia e, por isso, como alguém que sabe, de fato, apresentar-se como autor ou co-autor do seu projeto pedagógico. Foi preciso averiguar, com cuidado, o conhecimento que transparecia na sua escrita, na sua redação, na sua formulação pessoal, características que vêm abrangidas no conceito de “contra-leitura”⁵²:

- a) compreender a proposta em sua argumentação completa;

⁵² Demo, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento- metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

- b) testar e contestar os conceitos fundamentais, de modo a dominar a estrutura básica do texto (nesse caso o monográfico);
- c) reescrever o texto com outras palavras, seja para melhor compreendê-lo, seja para avançar as idéias ou ainda para intervir na realidade descrita.

Na descrição analítica, fui também uma pesquisadora voltada para a modalidade da prática – revendo os conteúdos necessários para compreender os paradoxos surgidos ou, ainda, reafirmar as convicções apresentadas no trabalho, valendo-me dos instrumentais necessários à interpretação e ao domínio do conhecimento exigido na prática pedagógica.

Assim, cada núcleo pesquisado foi sendo transportado para o quadro denominado “Grade Analítica”, construído com as orientações do Método Análise de Conteúdos – Técnica da Análise Temática. (A grade analítica compõe o anexo deste trabalho).

Na terceira fase, o tratamento dos resultados e a interpretação dos dados, vali-me da grade analítica de acordo com o bloco A, eixo temático Alfabetização, bloco B, eixo temático Leitura e escrita, e bloco C, eixo temático Formação de Professores, dos quais extraí as mensagens que pudessem dar respostas às questões do presente trabalho. Tendo desenvolvido o trabalho investigativo e organizado a coleta de dados, constado na grade analítica, passo à interpretação dos resultados para responder as questões que propus.

Busco, nas mensagens que compõem cada eixo temático, os enunciados portadores de mensagens significativas. A partir da grade analítica, realizo uma releitura reflexiva visando (de) marcar as mensagens significativas.

Considerando a intenção metodológica, a análise de conteúdo não poderia deixar de apresentar os núcleos de sentidos, as mensagens do sujeito em cada tema da seguinte forma:

A – Categoria Pesquisa da Prática;

B – Categoria Leitura e escrita;

C – Categoria Interdisciplinaridade.

5.2 Pesquisa da Prática – Análise das Mensagens dos sujeitos

Sendo a pesquisa, hoje, a base indispensável da competência do professor, quero destacar a necessidade de que se torne ação constante na prática pedagógica do professor. A marca educativa da pesquisa leva à exigência de compreendê-la como uma atividade cotidiana, tendo em vista que o conhecimento é dinâmico. É na construção e desconstrução dos conceitos que sentimos este dinamismo. De fato, abdicamos de verdades absolutas, rendendo-nos ao processo instável do conhecimento, à sua provisoriedade. Neste contexto, surge a necessidade da pesquisa da prática como suporte à formação do profissional em serviço nas escolas públicas do ensino fundamental.

Esse objetivo faz com que o sujeito se espelhe e desvele-se, revelando a sua prática docente. Utiliza-se, para tal processo de ação, dinâmicas variadas que, subjetivamente, auxiliam para o exercício da escrita, uma vez que o professor pesquisador da sua prática pedagógica constrói seu próprio saber, avança no processo educativo como sujeito, tendo seus alunos como alvo de transformação da realidade na sala de aula. O aprendizado dessa prática requer não apenas a tarefa de exercê-la, mas também e, principalmente, a tarefa de vivê-la. Compreender esta tarefa como uma proposta cotidiana solicita e exige um sujeito construindo-se como profissional, evidenciando o lugar que ocupa – exercendo a pesquisa da própria prática.

Aqui está a justificativa maior dos 20 sujeitos e a opção por trabalhar a prática de 15 deles. Suas mensagens significativas revelam discussões sobre a experiência de um pesquisador que faz de sua sala de aula o laboratório onde ensinar e aprender, numa relação de reciprocidade entre sujeitos, marcas deixadas por aqueles que vão do prazer que esse tipo de pesquisa dá às trocas, à construção coletiva realizada no exercício da parceria com os colegas, professores da academia, com os autores que leram e, particularmente, com os seus alunos.

As idéias significativas aqui discutidas estão contidas em forma de mensagens que compõem as três Grades Analíticas: Bloco A – Formação de Professores, Bloco B – Leitura e Escrita e Bloco C – Alfabetização, em que a categoria Pesquisa da Prática se constitui, considerando ser uma categoria mestra que perpassa todos os trabalhos monográficos. Utilizo o termo categoria com base na atitude interdisciplinar: não como um conceito (categorias não são conceituais) mas, sim, modos/jeitos de constituir-se. Portanto, modos dos quais os sujeitos se apropriam para pesquisar a sua própria prática. Também procuro responder a uma das questões que deram origem a este estudo: Como os professores se manifestam diante do desafio de pesquisa da prática ?

Constata-se que, de modo geral, os sujeitos revelam mudanças, particularmente em seu íntimo. SASB apresenta certo receio ao revelar temores referentes à postura vingativa das pessoas em geral, alegando a possibilidade de se sofrer algum tipo de ameaça caso ocorressem relacionamentos com os parceiros da pesquisa, revelando-lhes fatos pessoais e profissionais. Encontra-se preocupações dos sujeitos referentes à educação, no que tange à direção, à secretaria, à universidade e, especialmente, aos pais e/ou responsáveis dos alunos. Há, então, questões que estão ligadas a uma compreensão da pesquisa como possibilidade de melhor interpretar a realidade em que o sujeito está inserido.

As mensagens de MAP trazem enunciados sobre o despojamento do sujeito, a possibilidade de descobrir fracassos e se vislumbrar a superação. Já RAMS revela a importância de “andar no espaço” da interrogação e da análise, em que, no papel de pesquisadora da própria prática, procurou entender como e por que tentou descobrir e realizar uma nova prática pedagógica. Tanto RAMS quanto MAP revelam o prazer que a pesquisa da prática promove tanto ao sujeito que a realiza quanto aos professores. Desta forma, destaca: “cada vez me apaixono mais, decidi que não podia mais deixar de pesquisar a prática”.

SAOS comenta a dificuldade que teve para iniciar suas aulas nesse tipo de proposta, em que a pesquisa da prática fosse, de fato, correlacionada com suas atividades em sala de aula. Deixa marcado que a possibilidade nasceu do estudo em

grupo, pois, com as discussões, as idéias clareavam-se e os objetivos da pesquisa tornavam-se mais precisos.

A pesquisa promove o desenvolvimento profissional dos sujeitos e é um processo educativo que se concretiza à medida que busca compreender situações de um profissional que vai rompendo com a reprodução do conhecimento e vai-se estabelecendo como executor de uma nova elaboração. As mensagens da categoria pesquisa da prática são portadoras de enunciados que revelam o desenvolvimento dos sujeitos e sobretudo de suas capacidades, de seu senso crítico, chegando a destacar o que poderia vir a ser, resultando em perspectivas alternativas.

Desta forma, a pesquisa é uma das vias para o professor tomar para si o direito da condução do seu trabalho pedagógico, tornando-se capaz de provocar, em seus alunos, a ética na produção do conhecimento, podendo vencer os fracassos escolares que promovem tantas reprovações e injustiças sociais.

OLO revela uma questão importante: a sala de aula como laboratório onde o professor e o aluno se descobrem como sujeitos epistemológicos. Destaco que o papel de pesquisadora possibilitou a OLO assumir uma postura mais crítica, determinando sua participação em movimentos grevistas no serviço público. Ainda que essa prática de pesquisar a fizesse perder o medo, confessou que a sua dificuldade da escrita poderia ser atribuída à precária formação escolar que teve.

ACGS destaca o imbricamento dos pressupostos teórico e prático e MLSA aponta que, com esse tipo de pesquisa, foi possível abandonar práticas tradicionais e ir centrando mais a atenção no peculiar.

Interessante o que RAS e AMNR revelam: que precisavam se fundamentar teoricamente, ter acesso às pesquisas atuais, não se preocupar em fragmentar as orações em palavras e as palavras em sílabas. Concluem, destacando a necessidade da formação continuada.

Poucas vezes, na vida acadêmica, um trabalho lança seu executor à situação de verdadeira descoberta. Já AMNR afirma que o estudo e a pesquisa possibilitaram-lhe um processo de reconstrução de sua prática pedagógica. E HES destaca que uma

de suas maiores dificuldades ocorreu em relação à escrita, destacando a importância do período da leitura e escrita, desde o início da vida escolar, como prática correlata. Além disso, faz menção ao embasamento teórico necessário à compreensão da criança na fase da alfabetização.

ABMC e RSMM destacam que a pesquisa da prática foi sendo construída no dia a dia, a crítica constantemente confrontada à teoria, com os sujeitos lendo, entendendo e escrevendo, revelando a formação da consciência crítica, questionadora e autônoma. Enfatizam que a pouca frequência desse exercício limita a capacidade reflexiva e a necessária integridade científica na prática.

Os sujeitos revelam, em suas mensagens, que a pesquisa da prática pedagógica desencadeou a aprendizagem da observação e da formulação de questões sobre a pesquisa-ação, além de preparar os pesquisadores para buscar soluções mais seguras aos desafios encontrados, ensinando-os a elucidar as suas dúvidas e expressar suas interpretações e conclusões. Falam, ainda, das suas dificuldades em trabalhar com pesquisa, em especial pela falta de habilidade com o registro formal escrito.

Sobre essas reflexões, encontro consonância em André (1999)⁵³, quando retrata que o processo de aprender a pesquisar a prática pedagógica é essencialmente dinâmico, requerendo do aluno/pesquisador a mobilização de suas atividades mentais para compreender a realidade que o cerca, analisá-la e agir sobre ela, modificando-a. Acrescenta a autora que, nesse processo, é essencial o envolvimento ativo dos participantes, trazendo suas experiências e contribuições, traçando um caminho para reelaborá-las, o que exige muito estudo, reflexão, busca, sistematização de dados, sendo imprescindíveis as orientações e a supervisão do professor orientador.

As mensagens dos sujeitos, selecionadas na grade analítica, comprovam a possibilidade de haver um mecanismo formador, potencial na pesquisa, abrindo

⁵³ André, Marli E. D. A. (orgs) – Autores ou atores? O papel do sujeito na pesquisa. In: Linhares, Trindade e Fazenda. *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*, Campo Grande-MS, UFMS, 1999, pp.345-348.

perspectivas em utilizá-lo para o aperfeiçoamento de professores e podendo ser utilizado, primeiro, como proposta de formação e, depois, como capacitação continuada, que viabiliza a participação do professor como sujeito pesquisador da sua prática pedagógica, com uma ação mediada pelo conhecimento, refletindo e analisando criticamente sua própria realidade imediata.

De fato, é na atividade docente, desenvolvida na sala de aula, que pode ser construída parte da formação do professor, podendo ser desvelados a ele, pesquisador no exercício de suas funções, os reais problemas pedagógicos que precisam ser resolvidos no cotidiano do ensino e da aprendizagem na escola fundamental.

Isto posto, a formação continuada do professor em serviço, aliada a um projeto de pesquisa com a instituição formadora (nesse caso a universidade) provoca estímulo para que desenvolva reflexão crítica sobre a sua atividade docente, bem como sobre os conteúdos curriculares que ministra, as teorias que vem estudando, ao mesmo tempo em que se conduz a compreender o necessário redimensionamento e a constante reorganização das suas atividades pedagógicas.

O ato de aprender a pesquisar a própria prática pedagógica tem-se revelado uma proposta eficaz de capacitação, considerando que o professor tanto aprimora como reelabora permanentemente seus conhecimentos, aprofundando seus entendimentos sobre as especificidades dos diferentes momentos de aprendizagem e as características próprias dos alunos em seu desenvolvimento de aprendizagem.

Os dados, enunciados em forma de mensagens significativas dos sujeitos, mostram que a pesquisa-ação pode ampliar substancialmente a compreensão da complexidade do processo educativo, que não envolve apenas a relação professor e aluno, mas também a própria dinâmica da escola, configurada em seu projeto pedagógico que se vem efetivando.

O desafio da produção do conhecimento é encarado pelos sujeitos pesquisados como uma vertente da aprendizagem reconstrutiva, com o desafio de aprender a elaborar sua própria escrita, com autonomia, demonstrando sucessivos avanços na capacidade de expressar suas descobertas e anunciar, de forma elaborada, suas

dúvidas. Demonstram ainda dificuldades no domínio dos conhecimentos que sustentam sua prática pedagógica, mas revelam segurança em anunciar suas dificuldades, fragilidades e angústias e, ao mesmo tempo, anunciam uma disposição para o aprofundamento dessas questões.

Vale a pena destacar que a participação desses professores em atividades de estudos leva-os a dominar suas leituras de forma que contribuam na pesquisa e, com uma constante reflexão da prática pedagógica registrada, tornem seus textos monográficos uma aprendizagem dialógica. O saber ouvir, observar, refletir e analisar sua realidade, permiti-lhes recolher, nessa investigação, suas experiências re-feitas por meio das contribuições dos teóricos na construção da prática refletida.

É preciso ressaltar que a pesquisa-ação, com vistas à apropriação do conhecimento, apresenta muitas vantagens. Entre elas, destaca-se o desenvolvimento do espírito crítico revelado em suas comunicações, a sensibilidade na observação, a demonstração de uma visão mais analítica da realidade da sala de aula, em especial dos alfabetizados e alfabetizadores, ampliando sua competência e disposição de pensar seu próprio trabalho.

Assim, pode-se considerar que a ausência de sustentação teórica dentro de um paradigma de cientificidade pode ser decorrente de uma cultura de formação e de capacitação baseadas na pura transmissão de conhecimentos, da “cópia” pela “cópia”, da resposta baseada no texto e dos cursos e palestras inconsistentes, na concepção da transmissão-assimilação das informações, do simples “escutar-copiar” e, quando muito, do reproduzir.

Neste aspecto, os textos monográficos dos sujeitos já apresentam avanços. Quero entender, nesse momento, a finalidade metodológica e didática da pesquisa-ação que, segundo André (1999), tem papel mediador no preparo de professores, para que venham a ter uma atuação eficaz em sala de aula. Neste sentido, aponta-se para uma distinção entre pesquisa científica e pesquisa como princípio educativo a primeira visa à produção de novos conhecimentos, devendo satisfazer critérios específicos de objetividade, originalidade, validação e de legitimidade junto à comunidade científica.

Já que a pesquisa como princípio educativo ou propósitos didáticos não precisa, necessariamente, atender àqueles requisitos de validação e legitimidade científica. Mesmo assim, deve propiciar o acesso aos conhecimentos científicos e fazer com que o professor/aluno/pesquisador assuma um papel ativo na sua formação e capacitação continuada e, ainda, incorpore uma postura investigativa que acompanhe continuamente sua prática profissional, viabilizando a participação ativa do aluno e desenvolvendo o seu espírito de curiosidade e de criticidade, orientando-o a pesquisar. Pode, desta forma, desenvolver a aprendizagem reconstrutiva do professor e, conseqüentemente, do aluno.

5.3 Leitura e escrita – Análise das mensagens dos sujeitos

Com base nas mensagens contidas na grade analítica, apresento aqui o modo como foi sendo organizada a prática pedagógica do professor no processo da aprendizagem da leitura e escrita.

As mensagens dos sujeitos comportam informações que possibilita mudanças no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Recorro a Silva (1995) e Larrosa (1996) por destacarem a leitura como processo de formação: é algo que forma, de-forma e trans-forma, pois a leitura e escrita nos constituem e revelam o que somos.

Destaco mensagens de sujeitos que se apropriaram de conhecimentos por meio de informações obtidas pela leitura e que, para obtê-las, selecionaram e reelaboraram o conhecimento ao aplicá-los em suas experiências de professores em sala de aula. Portanto, foram informações transformadas em conhecimento com o objetivo de melhorarem a sua prática pedagógica.

Foram sujeitos que mostraram a sua capacidade de escutar (ler para transformar) e assim denotaram o potencial de formação da leitura e escrita. Quero considerar suas capacidades, professores que souberam ler e escrever, que

configuraram, refletiram e relacionaram a leitura e a escrita a partir daquilo que já vinham construindo em salas de aula.

Foram capazes, a partir do que já sabiam, de ter a noção do que querem e do que precisam e, além disso, segundo suas capacidades individuais, colocaram-se disponíveis a “escutar” o que os textos tinham a dizer sobre suas práticas habituais no ensino da leitura e da escrita. Trouxeram suas experiências para serem discutidas na academia, nos cursos de pós-graduação, com outros professores, mestres e doutores, e, ao se submeterem a isso, demonstraram sua capacidade de reeleaboração das experiências apropriadas.

Observa-se, no texto de SASB, que as crianças fazem a lista de compras para a mãe antes de irem ao supermercado, assim como familiarizam-se com a escrita por meio de contos, cartas e anúncios, o que mostra que, desde cedo, desenvolvem noções “chaves” de como a escrita opera em diversas situações do cotidiano.

Nas situações descritas por RAMS e MAP, está presente a preocupação com o processo de construção da escrita, numa busca de compreensão: qual a sua função social? Destacam que essas atividades possibilitam a formação de crianças mais críticas, criativas e dinâmicas.

Justificam que a leitura de mundo precede a leitura da escrita. Enfatizam que é preciso que as crianças sejam encorajadas a pensar de maneira autônoma, estabelecendo valores e formando conceitos próprios. No caso, ACGS destaca que a aquisição da leitura e da escrita são processos que iniciam antes mesmo da escolarização, e que o fácil e o difícil não devem ser observados apenas do ponto de vista da escola / do professor, mas do referencial da criança, do conhecimento que ela domina, enfatizando, assim, a possibilidade do ato da leitura e da escrita como aquisições prazerosas.

Já a mensagem de NFS aborda a importância do ato de estudar sempre; estudar não só para apropriação da elaboração intelectual de diversos autores, mas, especialmente, para assimilar o conhecimento que lhe permite construir uma nova dinâmica de sua prática em sala de aula.

NFS consegue exprimir, em seu texto monográfico, a intenção que tivemos durante a orientação de todos os sujeitos. As mensagens ou núcleos de sentido da categoria “leitura e escrita” fazem-nos perceber que o ato de ler e escrever como conhecer e pesquisar não se resume numa mera tarefa a ser cumprida. Devem ser vistas como abertura ao mundo do conhecimento.

Conclui-se que todo ato de escrita é uma leitura da realidade, todo texto traz uma concepção de mundo, uma escrita e uma leitura em que cada sujeito, ao elaborar seus textos, emite e expressa valores e até um sistema de conceitos.

Não se pode pensar a escrita separada da leitura, assim como não se separa a teoria da prática. Tanto uma como outra são apropriações de um objeto, ou de uma realidade que é sempre uma produção humana.

Baseada em Silva (1995), percebo aspectos que justificam essa questão: professores e alunos precisam ler porque a leitura é um componente básico da educação e a educação, sendo um processo, aponta para a necessidade de busca constante de conhecimento. Porém, para que essa busca se efetive na prática e gere benefícios sociais, são necessárias condições concretas para produzir diferentes tipos de leitura. Mais especificamente, a inserção dos educandos no mundo da escrita não é uma questão de dom ou sacrifício, mas depende de trabalho, de instrumental de trabalho, de situações significativas de ensino-aprendizagem.

As mensagens enunciadas pelos sujeitos mostram uma preocupação da leitura aliada à escrita. Destaco que, ainda nos dias de hoje, tanto a leitura como a escrita ocupam um lugar restrito, na prática escolar, em relação ao papel fundamental que desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenharem letras e a construírem palavras, mas não se ensina a linguagem oral/escrita; ensina-se apenas uma forma mecânica de ler o que está escrito, o que acaba obscurecendo a linguagem escrita.

A aprendizagem da leitura e escrita requer, também, a compreensão do que são signos e a capacidade para usá-los. Um outro aspecto, trazido como “marca” nas

mensagens dos sujeitos, foi a concepção interacionista da leitura e da escrita, vistas como interações humanas e determinadas pelas relações sociais.

As mensagens de SASB, MAP, SAOS e SNC portam marcas significativas, pois emitem uma reflexão de que a linguagem humana se constitui num trabalho coletivo, expressão da capacidade do homem de criar e se comunicar.

Portanto, essas mensagens trazem marcas da prática alicerçada na teoria, em virtude do caráter social da linguagem. Os trabalhos utilizados na análise de conteúdo, que tratam da visão sobre leitura, retratam a necessidade de se reconhecerem os fatores culturais, as relações estabelecidas entre e pelos indivíduos. Assim, as mensagens desses sujeitos contribuem para a significação do universo cultural da criança, a importância de compreender os fatos que a rodeiam, relativos à vida cotidiana (OLO).

Já ACGS mostra a preocupação de não se esquecer de que os processos de leitura e escrita iniciam-se muito antes da escolarização. Portanto, é imprescindível, para um efetivo ensino da leitura e da escrita, o reconhecimento desse fato incontestável de que a criança, ao ingressar na escola, traz consigo uma prática de linguagem.

É necessário que se tenha consciência, também, da existência das variedades lingüísticas, ocasionadas por fatores regionais, sócio-culturais e situacionais. Ao lado disso, não se pode esquecer que uma dessas variantes possui maior prestígio social – a variedade “cultura” ou “padrão” – e, em razão disso, as outras variedades vêm sendo discriminadas.

Essa questão foi trazida por OLO na sua escrita. No processo da aprendizagem de leitura e escrita, por jovens e adultos, essa questão é premente. Na escola pública, isso pode ocorrer, especialmente quando as crianças são oriundas de camadas populares e, logo, também falantes de dialetos populares que transferem “usos e costumes” nos seus modos de falar, ler e escrever.

O trabalho com as oficinas, narrado pelos sujeitos, é um processo dinâmico, que possibilita ao professor realizar conversações sobre a importância do domínio da

variedade padrão. Assim, a leitura deve constituir-se numa prática interativa, em que o texto (a escrita) não possui um sentido único e fixo. Ao considerar-se cada aluno como interlocutor, a contribuição do professor é dar condições para que o leitor possa conhecer e desenvolver a história de leitura de um texto.

Nesse sentido, os sujeitos também emitiram “marcas” de compreensão de que a leitura fornece subsídios para a escrita, porque contribui com “o quê” e o “como” escrever. Contudo, a relação entre o leitor e o autor não é automática, ou seja, um bom leitor não será necessariamente um bom escritor: na verdade, o leitor se tornará proficiente lendo e o escritor aprimorará sua escrita escrevendo.

Enfim, é árdua a tarefa do professor, hoje, quando a LDB – Lei 9394/96 preconiza que o aluno, ao concluir o ensino fundamental, deve saber ler, escrever, interpretar e expor seus pensamentos com clareza, coesão e coerência tanto na linguagem oral quanto na escrita, e ainda calcular.

A leitura e a escrita não são conhecimentos a serem apreendidos somente pelo professor de português, nem o cálculo somente pelo professor de matemática. Hoje, a lei também vem exigir que todos os professores do ensino fundamental tenham domínio dos conteúdos de todas as disciplinas. Portanto, a questão da leitura e escrita é um compromisso que deve ser acatado por todos os professores (Matemática, Ciências, Geografia, História, etc.).

Ser professor não pode ser mais o exercício puro da “capatazia da regência”⁵⁴. Deve ser um interlocutor do aluno, um mediador entre o objeto do estudo (neste caso, a linguagem) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades em sala de aula, fazendo desta uma oficina, um laboratório, em cuja produção de sentidos interagem os percalços da interlocução e os acontecimentos passam a comandar a reflexão dos sujeitos que estudam e aprendem juntos.

⁵⁴ Geraldi, Wanderley. Portos de passagem, 1991.

5.4 Interdisciplinaridade – Análise das mensagens dos sujeitos

Percebo a interdisciplinaridade como ação de um sujeito, como uma atitude em relação ao mundo e ao conhecimento. Deve ser entendida com base na concepção abordada por Fazenda (1995): o sujeito que realiza um trabalho interdisciplinar traz consigo uma qualidade da sua postura como professor pesquisador da sua ação pedagógica, ou seja, um qualitativo de um trabalho, de uma prática e, portanto, de uma atitude.

A interdisciplinaridade, entendida como atitude, foi uma das vertentes que, aliada à pesquisa da prática, deram sustentação às orientações dos trabalhos monográficos. Enquanto categoria, perpassa todos os trabalhos contidos em forma de enunciados na grade analítica.

NFS mostra-nos o espaço-tempo para a escrita do já vivido, destacando reconhecimento de poder “reunir pela memória significados importantes para a reflexão”. Quando enuncia a palavra memória para dizer de uma escrita do já vivido, remete-me à idéia de Kenski (1995:13), que comenta: “Esta concepção corrente de memória pode ser verificada diante do valor que se dá, na sociedade em geral, às ‘testemunhas oculares’, pessoas que extraem de suas lembranças os relatos sobre situações que ocorreram há muitos anos, décadas, ou apenas há poucos dias, horas, minutos”.

Desta forma, o significado do conceito memória, de acordo com a perspectiva da interdisciplinaridade, vem mostrar a amplitude e as singularidades desta corrente. Uma possibilidade de recuperar lembranças do passado, do “já vivido”. Segundo Kenski, é algo complexo e exige do sujeito um conjunto de operações mentais ampliado e diversificado.

É importante destacar de MLSA a “responsabilidade individual como marca do projeto interdisciplinar”, o compromisso de cada sujeito para que o coletivo possa se movimentar, uma responsabilidade que vem atribuída pela competência, que exige condições necessárias à circunstância, que é particular em cada sujeito.

Já as contribuições de OLO referem-se à “interação de fazeres, na qual possa surgir a práxis, o resultado do ir e vir, de trocas de experiências de vida”. E destaco de AMNR o “conhecimento como ponto de partida”. A interação no processo interdisciplinar trata do fato de que o estabelecimento de uma relação, o emparceiramento de sujeitos, de disciplinas e de conhecimentos de diversas áreas e concepções exigem a presença do outro – portanto, o encontro com o diferente. Segundo Pereira (1996), a interação é o atestado da autonomia relativa de cada campo disciplinar, um traço de resposta à abertura e à atitude de consentimento diante do outro, com vistas à produção de um novo estado. Deve ser considerada como característica fundamental da relação interdisciplinar, uma vez que a multiplicidade de trocas e parceria nos coloca diante da possibilidade do ato de conhecer.

Das mensagens de ACGS, destaco a possibilidade da interdisciplinaridade “transformando a insegurança num exercício de pensar, num construir”. O trabalho, a atitude interdisciplinar, aparece, então, como uma estratégia de superação de limites tais como insegurança, medo, etc.

RSMM supera a visão das verdades absolutas e RAMS aborda a “mudança de atitude perante o conhecimento”, destacando a substituição de uma concepção fragmentada do ser humano.

Ao recorrer ao que Fazenda tem construído sobre a atitude interdisciplinar, quero trazer a marca do desejo permanente de dissolver estados e a possibilidade de engendrar novas formas de ser na busca de uma totalidade relativa. Sobre isso, Fazenda comenta: “a congregação de diversos olhares sobre a realidade a fim de construir uma compreensão multifacetada, de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (1994:114), que possibilita ao pesquisador o estudo da categoria “totalidade” como busca de restauração do movimento, da produção de aberturas e, assim, da ativação das diversidades.

Finalmente, HES destaca a importância de “manter a parceria com colegas, diálogo entre os teóricos e verificar a teoria unida à prática”. Aqui se encontram pontos fortes da interdisciplinaridade, a parceria no sentido de vínculo, como prazer de

compartilhar experiências e conhecimento, pois o diálogo de reciprocidade com colegas e teóricos acrescenta, consolida e impulsiona o pensar e o agir, promove a união, o vínculo natural entre teoria e prática. A esse respeito, Rios (1995:134) comenta: “toda prática tem a sua sustentação na teoria e toda teoria revela ou confirma uma prática”. Daí a importância de o professor ter a clareza de que nenhuma prática é desvinculada de uma teoria. Esse ato de descobrir qual é a teoria de sua prática é fundamental para a competência do professor.

Esses pontos que ora destaco nos permitem reconhecer, na pesquisa da prática, traços e marcos de uma concepção advinda de uma atitude do pesquisador diante do desafio de estudar seu próprio trabalho, a que considero uma postura interdisciplinar.

As marcas revelam formas de pensamentos que os sujeitos destacam em suas maneiras individuais e coletivas das práticas interdisciplinares em salas de aula. Assim, apresento o que diz Fazenda (1991:14): “Perceber-se interdisciplinar é o primeiro movimento em direção a um fazer interdisciplinar e um pensar interdisciplinar”.

Nesse sentido, as mensagens construídas pelos sujeitos sobre interdisciplinaridade contêm modos construídos por uma atitude comprometida com a prática, expressam a condição de abertura do sujeito em relação à sua prática numa ação interativa, ao encontro de outros sujeitos, parceria que revela uma atitude além da cooperação, coordenação ou mesmo da divisão de trabalhos em grupos.

Portanto, parceria de um vínculo objetivo e subjetivo, definida pelos sujeitos em busca do prazer de compartilhar falas, espaços, presenças, ausências, diálogo, reciprocidade, trocas e até cumplicidade, que impulsionam o pensar e o agir. Suas marcas revelam um compromisso com o movimento de seus saberes e com a consciência de sua provisoriedade.

V- CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO: A EXPERIÊNCIA REFLETIDA

CONCLUSÃO

Ter chegado a esta parte num trabalho formal não quer dizer que se tenha chegado a conclusões absolutas. É lógico que a produção desta tese me permite trazer à tona resultados, mas sem que estes signifiquem uma análise pré-estabelecida dos acontecimentos de uma experiência no seu vir a ser.

Como o objetivo é explicitar resultados de um processo, confesso que muitos deles só se tornaram mais explícitos agora, na fase da organização/elaboração do conhecimento, à medida que ia produzindo a minha reflexão, exatamente no momento em que ia rememorando situações extraídas da pesquisa da prática, quando ia fazendo correlações com os conceitos originários e, então, realizando discussões e argumentações com base nas idéias contemporâneas sobre a ciência, o conhecimento e a formação de professores.

Nossas vidas, bem como nossas experiências, são resultados da nossa participação num processo espiral, em que se sabe o porquê do perseguir a seta do tempo, mas não se sabe como e quando. A habilidade está em conseguir ir administrando esse movimento que considero espiralado, hermenêutico, porque denotou o impulso, a decisão, a escolha dos parceiros e dos sujeitos, que, numa atitude interdisciplinar, aceitaram a parceria, escolheram e decidiram, interferiram e também e também foram submetidos à interferências, pois são sujeitos individuais e coletivos em suas práticas.

Suas performances tanto podem ser resultantes de um sistema de modernização, como dos exercícios realizados nos manuais de orientações das aulas, de informações muitas vezes copiadas para os alunos reproduzirem. Uma prática que vamos abandonando à medida que vamos abandonando à medida em que nos constituímos sujeitos independentes de formulações extrínsecas, cuja autonomia consiste em (re) inventar uma performance singular, substituindo os modelos que nos foram impostos e adquirindo a capacidade de construir um modo particular, trazendo resultados de uma identidade que se constrói nas possibilidades e nos limites da prática docente formadora e pesquisadora do próprio processo.

Posto que não pude antecipar resultados prontos e fechados, uma vez que a pesquisa me revelou que a experiência é intransitiva, a tese que ora apresento não é um caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas uma abertura diante do desconhecido, do que não é possível antecipar. Portanto, a experiência traz a (in) certeza que o estudo não é a descrição de um código, mas a construção de um sentido, de um olhar, de um escutar a prática refletida, abrindo possibilidades de (re) significação.

Enfim, o estudo não veio para mostrar um saber, um resultado a que se chegou, mas constituiu um anúncio da provisoriedade do saber, uma verdade particular e relativa – uma construção de ética e cidadania.

Enfatizo, aqui, a importância da nossa responsabilidade ética no exercício do papel de professores pesquisadores e formadores de outros sujeitos e também professores pesquisadores e formadores de crianças e adolescentes da escola básica fundamental.

Assim, o estudo encontra-se permeado pelo sentido necessário da ética que conota expressivamente a natureza da prática educativa enquanto atividade reflexiva. Portanto, uma ética afrontada na manifestação de qualquer forma discriminatória – uma ética inseparada da prática educativa, que envolve o crédito na capacidade do outro, que exige acreditar nas pessoas e nas suas potencialidades e possibilidades de produção.

Segundo Pereira (1998:172), uma “reflexão crítica desenvolvida pelos professores se baseia nas capacidades mentais exercidas no desenvolvimento do conhecimento da situação, chama-se ‘de estrutura de competência’ ao conjunto de habilidade que torna os professores capazes de modificar uma situação ao invés de serem marionetes dos acontecimentos”.

Penso que o preparo científico do professor deve resultar na sua capacidade de aprender, um respeito necessário ao lidar com o diferente no exercício do aprender a fazer – essas são obrigações a que devemos humilde e, sobretudo, perseverantemente nos dedicar, uma vez que a pesquisa da prática mostra que a leitura e a escrita, enquanto práticas de formação no contexto da sala de aula, abre a possibilidade de o professor, também pesquisador da sua prática, tomar para si o direito pela direção de seu trabalho e, comprometendo-se com a busca de uma escola pública mais justa, torná-lo capaz de provocar em seus alunos a capacidade de inventar um mundo melhor.

A crítica hoje ao trabalho pedagógico, à escola e à realidade deve ser associada a um empenho em buscar, nos conhecimentos produzidos pelos professores e seus alunos, o que há de novo, de peculiar e potencial, com vistas a desmistificar qualquer tipo de descrédito e despreparo do professor, mas averiguando a possibilidade de que a escola, os professores e seus alunos, se lá estão é porque há tempo para despertar esperanças, auto-estima e valorização. De fato, uma nova cultura, uma nova postura e uma nova ética imposta pelo novo milênio, já estão a se exigir.

Contudo o estado não traz regras para se ensinar, nem passos de como se apropriar do estudo, mas um problema: de que maneira se pode responder à indagação inicial? Só pude fazê-lo mostrando a experiência de um grupo de professores articulado com a universidade, a escola fundamental pública compromissada com a educação inicial e continuada, assumindo uma proposta de formação de professores com base no eixo da reflexão sobre a prática. Isto significa assumir alguns pressupostos ou implicações:

- a constituição de uma prática vai exigir sempre uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, suas crenças, posições, valores, imagens e juízos pessoais;
- a formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira docente e se inicia muito antes da chamada formação inicial, por meio da experiência de vida;
- cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento;
- é importante que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que se estabeleça a relação dialógica;
- a reflexão parte da e é alimentado pela contextualização sócio-política e cultural (Geraldi, Messias e Guerra, 1988:249).

Ao encerrar este trabalho de tese, quero (re) afirmar que estou, cada vez mais, convencida da importância de uma prática que advém de uma postura reflexiva, considerando que esta se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual ambas deixam de ter sentido.

Por fim, encerro este trabalho mantendo-me uma contínua leitora, pesquisadora e escritora, de postura crítica, crescente e curiosa.

ANÁLISE DE CONTEÚDO – VISÃO SOBRE: LEITURA E ESCRITA, FORMAÇÃO CONTINUADA E INTERDISCIPLINARIDADE

Leitura e Escrita como Conhecimento/Formação

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria Bernardete Marques. A propósito de leitores e de escritas. In: BEN FATTI, Aidê Magalhães et al. *Recursos humanos para alfabetização*. São Paulo: FDE, 1990. (Série Idéias, 3).
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Autores ou atores? O papel do sujeito na pesquisa. In: FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: LINHARES, Célia; FAZENDA, Ivani; TRINDADE, Vitor (orgs.). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande: UFMS, 1999.
- _____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ARANTES, Romilda. *Trajectoria profissional – da formação à prática docente*. Três Lagoas, 1995. Monografia (Especialização em Educação), - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- ARROYO, Miguel G. *Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores*. In: **Educação & Sociedade**: CEDES, nº 68/Especial, Campinas, 1999.
- ARVELOS, Maria de Lourdes Sapag. *Reflexões e mudanças no agir e no realizar: um caminhar interdisciplinar*. Três Lagoas, 1996. Monografia (Especialização em Educação), - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS.
- BARBIER, Rene. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BARBOSA, Carmen Ferreira et al. *Análise de conteúdo - SEMINÁRIO APRESENTADO À DISCIPLINA ORIENTAÇÃO DE DISSERTAÇÃO/TESE, DO CURSO DE MESTRADO E DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL DA UNESP/UCDB*. (Campo Grande, 1999).
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

- BISPO, Silvana Alves da Silva. *O cotidiano de uma professora alfabetizadora: um constante desafio*. Três Lagoas, 1995, Monografia (Especialização em Educação), - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- BRITO, Angela Maria de. Projeto pedagógico – e sua importância na prática pedagógica no atual contexto educacional. In: ROJAS, Jucimara. *Ser professor – metodologias e aprendizagens*. Campo Grande: UFMS, 2000.
- BRZEZINSKI, Iria. *Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder?* In: **Educação & Sociedade**: CEDES, n° 68 Especial, Campinas, 1999.
- CAMPOS, Alda Barbosa Monteiro de. *Curso de formação de professores – CEFAM, numa dada realidade: a visão dos alunos egressos em exercício e sua prática*. Três Lagoas, 1996. Monografia (Especialização em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS.
- CAMPOS, Maria Malta. *A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate*. In: **Educação & Sociedade**: CEDES, n° 68 Especial, Campinas, 1999.
- CAROLLI, Selma Nakamura. *Jogos como processo alfabetizador*. Três Lagoas, 1988. Monografia (Especialização em Educação), - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. & GERALDI, J. W. *Educação continuada: a política da descontinuidade*. In: **Educação & Sociedade**: CEDES, n° 68 Especial, Campinas, 1999.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- D'AVILA, Rita Moraes; BERNARDO, Rosa Maria (orgs.). *Construção de uma escola – ousadia e prazer*. Passo Fundo: Edipf, 1997.
- DEMO, Pedro. *ABC Iniciação à competência reconstrutiva do professor*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. *Aprendendo a aprender com o professor: análise de experiências recentes*. Curitiba: Base, 1998.
- _____. *Conhecimento moderno sobre a ética e a intervenção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.

- _____. Formação permanente de professores básicos – uma experiência pública ‘exitosa’ em Mato Grosso do Sul. In: ROJAS, Jucimara. *Ser professor – metodologias e aprendizagens*. Campo Grande: UFMS, 2000.
- _____. *Pesquisa e construção do conhecimento* – metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- _____. *Questões de teleducação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).
- ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. Memorial. Construindo conhecimento. O lugar dos sujeitos. In: LINHARES, Célia; FAZENDA, Ivani; TRINDADE, Vitor (orgs.). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande: UFMS, 1999.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade – um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1981.
- _____. *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 1998.
- _____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1994.
- _____. Os lugares dos sujeitos nas pesquisas sobre interdisciplinaridade. In: LINHARES, Célia; FAZENDA, Ivani; TRINDADE, Vitor (orgs.). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande: UFMS, 1999.
- _____. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. (org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERREIRO, Emília & PALÁCIO, Margarida Gomes. *Processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FERREIRO, Emília. *Os filhos do analfabetismo: proposta para alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERRO, Olga Maria dos Reis. ‘Flashes’ experienciais do fazer pedagógico. Uma (re)-leitura. In: ROJAS, Jucimara. *Ser professor – metodologias e aprendizagens*. Campo Grande: UFMS, 2000.

- FOUCAMBERT, Jean. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FREIRE, Madalena. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano. In: GROSSI, Esther Pillar & BORDIN, Jussara (orgs.). *Construtivismo pós-piagetiano*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. *Alfabetização, leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- FREITAG, Barbara (org.). *Piaget 100 anos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. *A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*. In: **Educação & Sociedade** CEDES, n° 68 Especial, Campinas, 1999.
- FREITAS, José Luiz Magalhães de. O tratamento de dificuldades de natureza subjetiva no aprender do professor. In: ROJAS, Jucimara. *Ser professor – metodologias e aprendizagens*. Campo Grande: UFMS, 2000.
- GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).
- GERALDI, C. M. G., MESSIAS, GUERRA. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino*. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GOODMAN, Kenneth S. Unidade na leitura – um modelo psicolingüístico. In: *Letras de hoje*. Porto Alegre, PUC-RS, nº86, dez/1991.
- GROSSI, Ester Pillar; BORDIN, Jussara (orgs.) *Construtivismo pós-piagetiano*. Um novo paradigma sobre aprendizagem. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

- GUERRA, Miriam Darlete Sead. *A reflexão do processo vivido em estágio supervisionado: dos limites às possibilidades*. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KENSKI, Vani Moreira. *Sobre o conceito de memória*. In FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1995.
- KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KLEIN, Lígia Regina. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez / Campo Grande: UFMS, 1996.
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação – entrevista para Alfredo Veiga-Neto. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos & PIMENTA, Antônio Flávio Barbosa. *Formação dos profissionais da educação – revisão crítica e perspectivas de mudança*. In: **Educação & Sociedade**: CEDES, n° 68 Especial, Campinas, 1999.
- LENOIR, Yves. L'interdisciplinarité: aperçu historique de la genèse d'un concept. In: *Cahiers de la recherche en education*, v2(1), 1995.
- LIMA, Terezinha Bazé de. *Aspectos de um projeto que busca efetivar a integração com os três níveis de ensino*. In: **Revista de extensão**, Campo Grande, v.1, p.5, 1988.
- _____. Escola de Conselhos: O compromisso com a alfabetização além das palavras. In: *Caminhos para a cidadania: a criança e o adolescente*. Campo Grande: UFMS, p.91-100, 1999. (Série Escola de Conselhos, nº1).
- _____. *Diretívismo e não diretívismo no processo de alfabetização: uma ação integradora no município de Três Lagoas*. Três Lagoas, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- _____. (coord.). *Diretrizes curriculares – uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul – magistério – parte diversificada*. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 1994, v.15.
- _____. *Formação continuada de professores: regras do jogo*. **Revista Aprender Aprendendo**, Edição Especial do Programa de Capacitação Continuada de Professores/SED-UFMS. Campo Grande: UFMS, p.42-44, dez/1998.

- _____. Formação continuada de professores e desenvolvimento profissional. In: ROJAS, Jucimara. *Ser professor – metodologias e aprendizagens*. Campo Grande: UFMS, 2000.
- _____. *Interdisciplinaridade - um projeto coletivo no contexto da educação infantil*. In: CONFERÊNCIA DE ABERTURA DO 9º ENCONTRO ESTADUAL INFANTIL NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, promovido pela Organização Mundial de Educação Pré-Escolar - OMEP – BR-MS. Aquidauana, 1997. (mimeo).
- LINHARES, Célia; FAZENDA, Ivani; TRINDADE, Vitor (orgs.). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande: UFMS, 1999.
- LINHARES, Célia. Pesquisas educacionais podem romper com profecias de nascimento? Memórias e projetos do magistério no Brasil. In: LINHARES, Célia; FAZENDA, Ivani; TRINDADE, Vitor (orgs.). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande: UFMS, 1999.
- LÜDKE, Menga. Pesquisas em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).
- _____. Pesquisa na formação do professor. In FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1995.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Diretrizes curriculares: 2º Grau, habilitação: magistério – uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: s.ed., 1994.
- MATOS, Junot Cornélio. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).
- MELLO, Lucrécia Stringheta. *Pesquisa interdisciplinar: um processo em constru(a)ção*. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MELO, Maria Teresa Leitão de. *Programas oficiais para formação dos professores da educação básica*. In: **Educação & Sociedade**: CEDES, nº 68 Especial, Campinas, 1999.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papyrus, 1994.

- MOREIRA, Rosemeiry Santos Marques. *Da curvatura da vara ao campo conceitual do alfabetizador: o silêncio e a fala*. Três Lagoas, 1995. Monografia (Especialização em Educação), - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- MOREIRA, Rosemeiry Santos Marques & LIMA, Terezinha Bazé. *Os processos evolutivos na alfabetização – tendências da curvatura da vara no cotidiano do alfabetizador*. RELATÓRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – CNPq/UFMS, Campo Grande, 1994 (mimeo).
- MOTTA, Maria Cecília Amendola da. Um caminho... Metodologia do aprender. In: ROJAS, Jucimara. *Ser professor – metodologias e aprendizagens*. Campo Grande: UFMS, 2000.
- NASCIMENTO, Celina Aparecida Garcia de Souza. *Da oralidade à escrita: a repetição em narrativas infantis na escola pública e particular*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- NÓVOA, Antonio (org.) *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. (Col. Nova Enciclopédia).
- _____. *Profissão professor*. 2 ed. Lisboa: Porto, 1995.
- _____. *Vidas de professores*. 2 ed. Lisboa: Porto, s.d.
- OLIVEIRA, Ordália Lopes de. *Experiências vivenciadas na alfabetização de jovens e adultos: o cotidiano da sala de aula*. Três Lagoas, 1995. Monografia de (Especialização em Educação) -, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- OSAKABE, Haqira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ABREU, Márcia. (org.). *Leitura em crise na escola – as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995.
- OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. *A ética na educação*. São Paulo, 1995. Projeto para Qualificação de Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PAVIN, Marlene Aparecida. *Aquisição da escrita no contexto escolar e social – pré-escola: alicerce de cidadãos*. Três Lagoas, 1996. Monografia (Especialização em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).

- _____. *Universidade e educação continuada: responsabilidade e reciprocidade*. Texto Apresentado no SEMINÁRIO CGU – Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas, 1999. (Mimeo).
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Educação & Sociedade**: CEDES, nº 68 Especial, Campinas, 1999.
- PEREIRA, Marcos V. *A estética de professoralidade*: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1994.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1993.
- ROBERTO, Adélia Maria do Nascimento. *Professor na construção de uma educação interdisciplinar*. Três Lagoas, 1998. Monografia (Especialização em Educação), - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- ROJAS, Jucimara. *A interdisciplinaridade na ação didática*: Momento de arte/magia do ser professor. Campo Grande: UFMS, 1998.
- _____. (org.). *Ser professor – metodologias e aprendizagens*. Campo Grande: UFMS, 2000.
- ROSING, Tania M. K. *A formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo: Ediupf, 1996.
- SANTOS, Helena. *Descobrimos os conceitos da alfabetização*: na visão de meus pares. Três Lagoas, 1996. Monografia (Especialização em Educação), - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.
- SANTOS, M. N. G. dos. O programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau. In: *Encontros e confrontos* – coletânea de textos da Secretaria de Ensino Superior MEC-SESU. Brasília, 1988.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola*: pesquisas e propostas. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. *De olhos abertos*: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

- _____. *Leitura e realidade brasileira*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. *Magistério e mediocridade*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1981.
- _____. *O professor de 1º Grau: Identidade em jogo*. São Paulo: Papirus, 1995.
- _____. *O professor e o combate à alienação imposta*. São Paulo: Cortez, 1988.
- SILVA, Luiz Heron da et alii. (orgs.) *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre; Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.
- SILVA, Maria O. da Silva. *Prática da investigação-ação*. São Paulo: Cortez, 1984.
- SILVA, Suely Aparecida de Oliveira. *Evolução da criança na aquisição da escrita*. Três Lagoas, 1995. Monografia (Especialização em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- SOARES, Magda. *Metamemória – Memórias – Travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SOUZA, Neide Ferraz de & LIMA, Terezinha Bazé. *A construção do conhecimento gerado pela criança na fase da alfabetização*. RELATÓRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – CNPq/UFMS, Campo Grande, 1984 (mimeo).
- SOUZA, Neide Ferraz de. *Retratos das situações observadas no cotidiano escolar: um cenário de resistência*. Três Lagoas, 1996. Monografia (Especialização em Educação), - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- SOUZA, Regina Aparecida Marques de. *Erro construtivo: a relação professor aluno na construção social do conhecimento*. Campo Grande, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- _____. *Erro construtivo: sua compreensão numa abordagem interdisciplinar*. Três Lagoas, 1995. Monografia (Especialização em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- SYLOS, Alessandra Cristina Galvani de. *Alfabetização de jovens e adultos: uma leitura do sentimento*. Três Lagoas, 1997. Monografia (Especialização em Educação), - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- TEBEROSKY, Ana & CARDOSO, B. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. 3 ed. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. 2 ed. Campinas: UNICAMP / Trajetória Cultural, 1990.

THIOLLENT, Michel J. M. Notas para o debate sobre a pesquisa-ação. *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo, v.10, p.123-141, dez. 1982.

_____. Uma contribuição à pesquisa no campo da comunicação sócio política. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v.9, p.49-64, maio, 1991.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).

ANEXOS

Grade Analítica (Análise Temática) (*)

(*) Os textos transcritos para este quadro são originais, sem qualquer tipo de revisão.

Bloco A – Eixo Temático — Alfabetização

Categorias Núcleos de Sentido	SUJEITOS				
	01 – SASB	02 – MAP	03 - RAMS	04 - SAOS	05 – SNC
Identificação	Ano da pesquisa – 1995 – Cidade Três Lagoas – MS. SASB é professora pública da rede municipal Título do texto – “O cotidiano de uma professora alfabetizadora: Um constante desafio”.	Ano da pesquisa – 1996 – Cidade Aparecida do Taboado – MS. MAP é professora pública da rede municipal e estadual – Educação Infantil e Ensino Médio (Curso de Formação de Professores). Título do texto – “Aquisição da Escrita no Contexto Escolar e Social – Pré Escola – Alicerce de Cidadãos”..	Ano - 1995 - Cidade Três Lagoas – MS. Título do texto - “Erro- Construtivo: Sua Compreensão Numa Abordagem Interdisciplinar”	Ano – 1995 – Cidade Três Lagoas – MS Título do texto - “Evolução da Criança na Aquisição da Escrita”	Ano – 1998 – Cidade Ilha Solteira – SP Título do texto - “Jogos Como Processo Alfabetizador”
Corpo Teórico	Ferreiro (1992), Lima (1991), Vygotsky (1988 e 1991), Teberosky (1990) e Smolka (1991).	A fundamentação teórica da pesquisa ancora-se em Ferreiro & Palácio, Teberosky & Cardoso, Smolka, Kato, Kaulman e outros.	Cagliari (1992), Kato (1992), Abaurre (1998), Macedo (1994), Romano (1994) e Lima (1991).	Ferreiro (1992), Lima (1991), Vygotsky (1988 e 1991), Teberosky (1990) e Smolka (1991).	Teberosky e Cardoso (1990), Smolka & Silva (1990), Smolka (1988), Lima (1991) e Piaget.
Pesquisa da Prática	<p>“Sou professora alfabetizadora, é um trabalho árduo, porém muito gratificante e que exige cada vez mais de mim. Por este motivo, achei interessante desenvolver este trabalho monográfico dentro do meu cotidiano. Utilizei uma compreensão prática/teórica e pude, através da Observação Participante, tornar real o presente trabalho.”(p.08)</p> <p>“Portanto, através desta pesquisa, desenvolvo em minha prática de ensino uma metodologia onde a alfabetização ultrapasse os limites do simples ato de ler e escrever codificando os códigos lingüísticos”. (p.13)</p>	<p>“Este estudo foi apresentado como proposta de estudo e segue uma linha teórica prática da pesquisa qualitativa, tendo, como resultados, aspectos fundamentados na pesquisa-ação, do fazer pedagógico numa perspectiva interdisciplinar, porque, neste tipo de pesquisa, podemos nos despojar de nossas máscaras e deixar às nossas dificuldades, nossas fraquezas”. (p.04)</p> <p>“Neste exercício do pesquisar , faz-se necessária a análise do cotidiano, buscando interpretá-lo. Assim, descobrindo onde houve fracassos, poderei vislumbrar soluções para superá-los. ... É difícil</p>	<p>“E foi para (re)novar o velho, que optei por esta monografia, me colocando como sujeito da pesquisa, descrevendo minha própria prática, como também buscando a visão de outros professores, porque era o que me incomodava no antigo, saber como os professores lidavam com os erros de seus alunos.”(p.08)</p> <p>“Optei por trilhar o caminho da metodologia da pesquisa qualitativa-participante, descrevendo a análise da participação do meu fazer pedagógico e dos professores que atuam em salas de aula de 1ª à 4ª série do 1º grau.”(p.09)</p>	<p>“Nesta trajetória, procurei evidenciar a fonetização da escrita com produções espontâneas elaboradas pelas crianças. Estas produções se iniciam na Etapa Pré-Silábica culminando com a Etapa Alfabética, onde a criança busca a aprendizagem na medida em que constrói o raciocínio lógico, assim compreendendo o mundo que vivencia.”(p.09)</p> <p>“Uma das formas que encontrei, para me aprofundar nos estudos, foi a formação de um grupo. Eu, juntamente com mais três amigas Mara Eulália, Antonieta e Silvana, nos reuníamos semanalmente para estudar. Foi numa dessas reuniões que confeccionamos um</p>	<p>“Trata-se de uma pesquisa sobre a minha prática docente enquanto professora de Pré-Escola e aluna do curso de Pós-Graduação em Interdisciplinaridade na Educação: Currículo e Ensino nas Séries Iniciais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Universitário de Três Lagoas – MS.”(p.10)</p> <p>“O caminho que escolhi para responder às minhas inquietações e indagações, sem limitar a um método ou teoria, a pesquisa foi de abordagem qualitativa, usando a linha da</p>

	<p>“No decorrer desta pesquisa, eu pude me desprender, modifiquei o meu íntimo e pude ver minha prática com novos olhos. Me emocionei a cada lembrança, não pude me aprofundar dos fatos por vivermos em uma sociedade vingativa. Eu poderia, bem como as pessoas envolvidas, sofreremos algum tipo de ameaça”.(p.50)</p>	<p>sistematizar nossa prática docente a contento. É como se começássemos a nos despir diante de nossos pares, mostrando toda a realidade, a nudez. Como profissional responsável, não consigo vislumbrar minha prática pedagógica desvinculada de um contexto social mais amplo”. (p.19)</p> <p>“Ao investigar os trabalhos produzidos por minha turma da pré-escola, minha atenção voltou-se para o atendimento a essa criança em fase inicial de aquisição da escrita. Com esta preocupação inicial de pesquisar sobre minha prática e torná-la um trabalho monográfico, envolvi-me em leituras sobre o assunto e decidi apaixonadamente que não poderia deixar de pesquisar mais a prática”. (p.18)</p>	<p>“Para este trabalho, procurei alguns procedimentos que me colocassem frente a frente com a realidade da problemática escolhida. Busquei mais embasamento teórico sobre o assunto, analisei minha própria prática, entrevistei professores para conhecer seus pensamentos sobre o “erro”, como fazem suas correções e mostro, no final, algumas formas de se lidar com o “erro construtivo”.(p.09)</p> <p>“Busco, na minha memória, acontecimentos da primeira experiência como pesquisadora. Foi um momento muito importante, andar no espaço de interrogação e análise, para compreender o que fiz, como fiz e porque fiz e descobrir o que posso fazer, como fazer e porque fazer”.(p.13)</p> <p>“Esse papel de pesquisadora da própria prática, que venho me especializando no presente assunto, que cada vez me apaixona mais, pois constantemente descubro novas formas de agir perante meus alunos e, assim, vou crescendo profissional e pessoal.”(p.41)</p> <p>“Foi considerando todos esses aspectos que, como professora pesquisadora, resolvi enfrentar o desafio de utilizar meus alunos e minha sala de aula como espaço aberto para construção de uma metodologia que se valesse do erro como algo produtivo no processo ensino-aprendizagem”.(p.23).</p>	<p>trabalho proposta pela Professora Terezinha Bazé de Lima, através da disciplina Lingüística e Alfabetização, que passei a me interessar por esta temática. E, na realização do trabalho: “Produções Infantis – O caminho percorrido pela criança”, nosso grupo se lançou a investigar os valiosos trabalhos produzidos pelas crianças na fase inicial da Leitura e Escrita”.(p.22)</p> <p>“Assim, ao fazer uma reflexão crítica de minha prática profissional, percebo que não foi fácil caminhar. Nesse desenrolar da pesquisa identifico, um maior crescimento, onde as idéias se clarificam e torna nosso caminhar mais sólido”.(67)</p>	<p>pesquisa-ação que enfatiza o aspecto pedagógico num fazer interdisciplinar, procurando atividades que associem a teoria e a prática dentro do contexto de alfabetização do pré – escolar.”(p.10)</p> <p>“As teorias de Piaget, Vigotsky, Ferreiro e Teberosky, juntamente com a interdisciplinaridade, enquanto linhas teóricas, delinearão toda a minha trajetória como pesquisadora e educadora. Na tentativa de aprofundar sobre o significado do lúdico, ressalto aspectos e experiências das práticas por mim vivenciadas. Falo da pesquisa e das experiências ocorridas na minha própria sala de aula e quais implicações que as mesmas tiveram no meu cotidiano de educadora.”(p.11)</p> <p>“A metodologia, usada por mim, é a linha da pesquisa-ação. Como pesquisadora, observei, analisei, coletei os dados e avaliei. Quanto à ação sistemática, observei a pesquisa através de fotos, trabalhos, cadernos e escrita espontâneas.”(p.12)</p> <p>“Escolhi a pesquisa-ação, porque tinha uma preocupação em proporcionar à minha sala de aula um aprendizado de pesquisa da própria realidade para conhecê-la melhor e poder vir a atuar</p>
--	---	--	--	--	--

					mais eficazmente sobre ela.”(p.12)
Interdisciplinaridade	<p>“Geralmente, nos trabalhos coletivos, há controvérsias de idéias e é só com muito papo que as crianças entram em entendimento, mudam os textos das cartilhas, transformam a praia do Oceano em praia do Rio Paraná, fazem ligações com o que vêem no Jupia (bairro afastado da cidade, onde passa o Rio Paraná e tem a ponte férrea que liga Mato Grosso do Sul e São Paulo), dão novo sentido para as estórias. Não desprezo o lúdico, a fim de desmistificar o que vem ocorrendo nos diversos níveis da administração educacional”.</p> <p>“Educar é um ir e vir, dar e receber, transmitir e adquirir, não nos julgemos donos do saber, tenhamos a ética de respeitar cada criança, conhecê-la por fora e por dentro, penetrando no seu cotidiano, depois vamos nos alfabetizar, isto é interdisciplinaridade.”(p.51)</p> <p>“Muitos estudiosos tem tentado definir interdisciplinaridade, perdendo-se na diferenciação de aspectos tais como: multi, transdisciplinaridade e pluridisciplinaridade, outros procuram fazer retrospectivas históricas da evolução do conhecimento esquecendo-se que ser interdisciplinar, a marca está na ousadia da busca: é a transformação da insegurança e do solitário num exercício do pensar e num construir coletivamente. Isso que pude ver/sentir/atuar no decorrer</p>	<p>“Neste contexto, os que resistem não o fazem pela mera mudança. A dificuldade está na ameaça de sofrimento que o processo de rever-se acarreta. Neste caminhar, que busco a Interdisciplinaridade numa perspectiva de mudanças.</p> <p>“Neste contexto, os que resistem não o fazem pela mera mudança. A dificuldade está na ameaça de sofrimento que o processo de rever-se acarreta”.(p.21)</p> <p>“Mas, no fundo de meu ser, sei que este empenho da busca, da ousadia, não se explica pelo desejo de notoriedade e, sim, pela necessidade de buscar constantemente razões essenciais de minha existência”(p.21)</p> <p>“O desejo incessante de aprender, bem como a busca de soluções alternativas para os problemas enfrentados na pré-escola, não me deixaram parar. Nesta busca, tomei conhecimento da interdisciplinaridade e descobri que, apesar de trabalhar num enfoque tradicional, já possuía uma atitude interdisciplinar.”(p.02)</p>	<p>“Não posso deixar de destacar o aspecto interdisciplinar que envolve este estudo, mostrando para o professor que é necessário uma mudança de postura frente aos “erros”de seus alunos, não só nas produções de textos, mas em diferentes atividades e disciplinas.”(p.18)</p> <p>“Lembrando Fazenda (1991), o princípio da integração e da interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas, que se estabelecem na esfera da coordenação e cooperação, uma relação de reciprocidade, da mutualidade, que possibilitará o diálogo e uma atitude cuja tônica será o estabelecimento da mesma. Somente numa abordagem interdisciplinaridade do estudo sobre o “erro construtivo”pode-se atingir esses pressupostos, uma vez que esta postura depende de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentada pela unitária do ser humano.”(p.20)</p> <p>“Levando em consideração a importância da intensidade das trocas entre nossos pares, a necessidade de intensificar as relações de reciprocidade e o diálogo entre aqueles que detém a prática que busquei como raio de ação meus pares, considerando que é no espaço da sala de aula que as atividades metalingüísticas ocupam a maior parte da prática escolar, impondo-se à criança uma escrita mecânica, acentuando a produção do erro ortográfico,</p>	<p>“Neste caminhar, busco a interdisciplinaridade numa perspectiva de mudanças; permeando esta nova etapa, temos a ousadia e o compromisso como meta, o que nos possibilita crescer e aprender com o outro, com a troca de diálogo, buscando, assim, continuar o meu projeto”.(p.23)</p>	<p>“No decorrer do curso, busquei a interdisciplinaridade e a importância de entender a dificuldade da linguagem escrita e as dificuldades que as crianças encontram. Com isso, fui em busca dos teóricos que enfatizam: “Alfabetização e o lúdico na Educação Pré-Escolar”.(p.17)</p> <p>“E é neste caminhar que busco a interdisciplinaridade, numa perspectiva de mudanças. Portanto, escolhi a minha sala de aula para realizar um trabalho interdisciplinar a partir da prática que efetiva nestes contextos e, com isso, registrar as contradições e as transformações que ocorreram na parceria entre professor X alunos, professor X técnicos e professor X pais.”(p.18)</p> <p>“A interdisciplinaridade é a reciprocidade que vai permitir a troca. O educador tem que ser humilde para reconhecer os seus limites, coragem para desvelar a si mesmo e mostrar o que está fazendo para ser avaliado pelos colegas e sempre pensar a partir de uma premissa e respeitar a individualidade do próximo.”(p.46)</p>

	deste trabalho”. (p.51)		impedindo, assim, uma metodologia de trabalho que considere esse erro como “erro construtivo”, necessário para alcançar o que a sociedade considera certo. O professor precisa oportunizar às crianças descobrirem e questionarem suas hipóteses de escrita.”(p.21)		
Leitura e Escrita	<p>“Leitura – muitos alunos escrevem bem, na hora de ler eles ficam temerosos porque alguns alunos, estes que os pais colaboram e possuem uma riqueza maior de acesso à leitura, não são tímidos, lêem em volta e, por isso, reclamam do colega. Procuro superar isso trabalhando em parceria e mostrando que nossa leitura é muito mais do que vimos no papel. Falo da leitura de mundo com base em FREIRE, Paulo (1990:29). (p.28)</p> <p>“Registro as experiências, relatos coletados do cotidiano escolar em trabalhos desenvolvidos através de oficinas pedagógicas, jogos criativos que facilitem o trabalho de alfabetização, incluindo e dando ênfase em leituras e escritas.”(p.38)</p> <p>“A criança vai construindo o seu saber através de participação em práticas sociais, onde a escrita ganha sentido. Experiências vividas por elas, em situações do cotidiano, vão passando para elas informações sobre a funcionalidade da escrita. Por exemplo, quando a mãe faz a lista de compras, antes de ir ao supermercado, a criança percebe a importância da escrita. Assim, através de</p>	<p>“Neste trabalho, procuro destacar minha inquietação quanto à aprendizagem, que é: como compreender as manifestações das crianças através da escrita não formal? Como atender a essa criança em fase de aquisição da língua escrita? Como reelaborar uma proposta pedagógica que leve em conta a grande diversidade das nossas populações infantis e que, ao mesmo tempo, garanta o desenvolvimento pleno da criança e o seu acesso ao conhecimento?”</p> <p>“Neste ler, refletir, sonhar, é que nos encontramos como amigos, parceiros desta verdadeira aventura que é aprender, que é crescer. Numa dessas reuniões, em que organizávamos uma oficina de leitura e escrita, proposta pela professora Terezinha Bazé de Lima, através da disciplina Lingüística e Alfabetização, foi que aguçou em mim o interesse por essa temática”.(p.17)</p> <p>“Cada criança tem seu próprio caminhar na aquisição da língua escrita, porém, observa-se uma semelhança desse processo com o que foi desenvolvido pela humanidade até chegar a escrita. Todos nós adultos, tivemos a oportunidade de observar crianças em seus</p>	<p>“Compete à escola proporcionar ao aluno um corpo conceitual socializado, ou seja, um corpo de conhecimentos científicos, provisoriamente aceitos pela comunidade científica. Isso supõe colocar em questão o saber prévio construído por uma ação efetiva do aluno. Desse modo, as atividades metalingüísticas ocupam a maior parte da prática escolar, impondo à criança uma escrita mecânica, acentuando a produção do erro ortográfico, impondo, assim, o “erro construtivo”. (p.24)</p> <p>“Essa maneira de lidar com as produções de meus alunos, torna-se um hábito para eles, que se sentem responsáveis por aquilo que estão produzindo, como algo que faz parte de seu mundo, dando maior valor aos seus conhecimentos”.(p.38)</p> <p>“Os sujeitos B2 e C1 colocam uma causa, que acredito ser uma das mais importantes, que é a falta de leitura. Sem a leitura, não formamos indivíduos críticos, criativos e dinâmicos, pois se não são capazes de ler fluentemente, não conseguem compreender a mensagem e acabam tendo dificuldades na escrita”.(p.54)</p> <p>“Desta forma, para que se inicie esta mudança, se faz necessário, além da conscientização do</p>	<p>“Para compreender esse processo de construção natural da escrita, utilizei as bases teóricas de Emília Ferreiro e colaboradores, considerando que as pesquisas realizadas pela autora justificam a proposta pela razão de que a escrita espontânea, produzida antes do ambiente escolar, traz nitidamente indicadores das várias formas, que a criança lança mão, para compreender o modo como poderia representá-la a partir de uma concepção própria e não da concepção dos adultos. Assim, antes de qualquer análise de dados, é necessário que o professor compreenda o modo e os processos evolutivos que as crianças lançam mão para representar a escrita.”(p.37)</p> <p>“A leitura e a escrita são desenvolvidas por crianças que são estimuladas a este ato, uma vez que, em nossa sociedade, é muito grande a carga de anúncios e propagandas através de jornais, revistas, televisão, outdoors, que levam a criança a reconhecer e ligar o sinal gráfico ao objeto representado. Observamos que, por mais que se tem divulgado sobre o assunto, a escola ainda continua ignorando a capacidade da criança e seu universo cultural, bem como o papel e atuação da linguagem oral e escrita”.(p.65)</p>	<p>“A leitura do mundo da alfabetização precede a leitura da escrita e que não é mais difícil aprender a ler e escrever do que falar. Com o lúdico, a criança aprende pela sua própria ação. É agindo sobre os objetos, com escrita, comparando, estabelecendo relações que ela constrói seu conhecimento.”(p.23)</p> <p>“As interações sociais, entre as crianças e o adulto, constituem fontes de conflitos cognitivos que provocam a passagem de um estágio para outro mais avançado, ou seja, da produção escrita não convencional para convencional, rabiscos, desenhos e escrita espontânea.”(p.23)</p> <p>“A criança deve ser encorajada a pensar de maneira autônoma, resolvendo seus problemas, estabelecendo seus valores, regras e formando conceitos sobre o que é ler e escrever para elas nesta fase da alfabetização.”(p.23)</p> <p>“Segundo VIGOTSKY (1998:76), a função</p>

	<p>contínuas experiências, com diferentes tipos de textos escritos (contos, cartas, anúncios, etc...) as crianças, desde muito cedo, desenvolvem também noções-chaves de como a escrita opera em diversas situações do cotidiano".(p.44)</p> <p>"Para compreender esse processo de apropriação natural da escrita, tomei por base as pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores, considerando que trazem indicadores nítidos de que essa escrita espontânea, produzida pelas crianças antes de ingressarem na escola e até mesmo na pré – escola, mostram as várias formas de escrita que lançam mão, partindo de uma concepção própria e não da concepção do adultos".(p.44).</p>	<p>primeiros contatos com a língua oral. As crianças começam esta trajetória de falante chorando, em tentativa de estabelecer contato com a mãe, balbuciando e, a seguir, pronunciando as primeiras palavras, até chegar as frases significativas".(p. 42)</p> <p>"Ao chegar à escola, as crianças recebem informações por intermédio de métodos e procedimentos didáticos previamente traçados. A escola coloca-se como depositária do saber e ignora que a criança, desde muito cedo, observa e pensa sobre este assunto e que o processo de construção de escrita, de nosso sistema alfabético, implica numa compreensão maior do que seja e para que serve."(p.43)</p>	<p>professor, levar seus alunos a ver suas construções, sejam de escritos ou pensamentos, como um momento natural no seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora para dentro, fazendo com que as crianças compreendam a estrutura do pensamento e da escrita de uma forma organizada".(p.68)</p>	<p>"O estudo possibilitou refletir que a escrita passou por um longo processo, através dos tempos e dos costumes dos povos, sendo possível perceber que a evolução da mesma não se deu em um momento, mas, sim, num longo e difícil processo."(p.66)</p>	<p>semiótica, a "pré-história da linguagem escrita", o desenvolvimento das crianças se dá a partir do desenho de objetos para o desenho de palavras. A escrita é parte natural do desenvolvimento da criança, mas é importante tornar as letras elementos necessários à sua vida, da mesma maneira que a fala."(p.24)</p> <p>"Antes de começarem a ler e escrever convencionalmente, as crianças tentam interpretar o que está escrito ao seu redor; por exemplo: placas, embalagens, jornais, revistas etc. Atualmente, as crianças constroem as suas hipóteses a partir de seu pensamento, quando se propõem a ler e escrever, porque é um ser que pensa, raciocina e constrói".</p>
--	--	--	---	--	--

Grade Analítica (Análise Temática) (*)

(*) Os textos transcritos para este quadro são originais, sem qualquer tipo de revisão.

Bloco B – Eixo Temático Leitura e Escrita

- Jovens e Adultos (sujeitos 01 e 02)
- * Crianças (sujeitos 03 e 04)

Categorias	01 – OLO	02 ACGS	03 MLSA	04 NFS
Núcleos de Sentido				
Identificação	OLO é professora pública na educação de Jovens e Adultos no município de Três Lagoas-MS. Título: “ Experiências Vivenciadas na Alfabetização de Jovens e Adultos: O Cotidiano da Sala de Aula Ano 1995	ACGS é professora, desenvolveu sua pesquisa no município de Mirandópolis - São Paulo em 1996. Título: “Alfabetização de Jovens e Adultos: Uma Leitura do Sentimento”.	MLSA é professora pública do estado de São Paulo e desenvolveu sua pesquisa em 1996 no município de Castilho-São Paulo. Título: “Reflexões e Mudanças no Agir e no Realizar: Um Caminho Interdisciplinar”.	NFS desenvolveu sua pesquisa em uma escola pública da periferia de Três Lagoas – escola esta, objeto de nossos estudos. Título “Retrato das Situações Observadas no Cotidiano Escolar: um Cenário de Resistência – Três Lagoas/MS – 1996.
Corpo Teórico	Freire (1985), Azenha (1993), Buffa (1993), Fazenda (1989 e 1991), Ferreiro (1986), Ferreiro & Palácio (1987), Pinto (1991) e Brandão (1986).	Becker (1995), Cagliari (1992), Chizzotti (1991), Fávero (1991) , Fazenda (1989-1994), Kleiman (1993), Mendonça (1991), Orlandi (1986).	Azenha (1994), Chizzotti (1991), Fazenda (1994), Freitag (1994), Kaufman (1994), Kramer (1994), Lima (1991) e Weiz (1992).	Apple (1983), Foucault (1985), Giroux (1986) Fazenda (), Chizzotti()) André () e Ludke ()).

Pesquisa da Prática/Ação	<p>“Faço de minha sala de aula o meu laboratório onde se descobre e se constrói ao mesmo tempo, onde professor e aluno são sujeitos epistemológicos no processo ensino-aprendizagem”. (p. 20)</p> <p>“O conhecimento me faz assumir postura crítica diante de situações geradoras de conflitos, como é o caso da participação em movimentos de greves no serviço público, onde atuo”</p> <p>“Assim, a exigência de uma pesquisa no Curso de Especialização na área da Pedagogia, numa perspectiva interdisciplinar, objetivando um trabalho monográfico, permitir, com muita dificuldade que aflorassem em mim inspirações do que estava enraizado e fazer perder o medo. Medo ainda não totalmente perdido, porque o ato de escrever ainda parece sufocado pela formação escolar”. (p. 22)</p> <p>“Considerando principalmente a opção de desvelar minha prática como professora, alfabetizadora de Jovens e Adultos, produzir conhecimentos e socializá-los foi, para mim, um dos maiores desafios, porque, apesar do fracasso da escola que me foi oferecida, superei deficiências”. (p. 23)</p> <p>“Faço de minha sala de aula o meu laboratório onde se descobre e se constrói ao mesmo tempo, onde professor e aluno são sujeitos epistemológicos no processo ensino-aprendizagem”. (p. 20)</p> <p>“O conhecimento me faz assumir postura crítica diante de situações geradoras de conflitos, como é o caso da participação em movimentos de greves no serviço público, onde atuo”</p>	<p>“O tema escolhido foi decorrente de uma inquietação advinda da vontade de inter-relacionar com as questões embricadas no processo de Alfabetização de Jovens e Adultos, considerando que, através do estudo e da pesquisa, o embasamento teórico e prático estará sendo permeado, vislumbrando uma dedicação profissional na área”. (p.16)</p> <p>“Lembrando Chizzotti (1995), realizar uma pesquisa não é tarefa fácil, pois exige-se do pesquisador a aproximação de seu objeto por meio de uma análise que contemple a totalidade do fenômeno e a variedade de circunstâncias em que ele acontece. Porém, esta análise só pode ocorrer gradativamente, à medida que o pesquisador interroga e interage com as evidências que caracterizam o objeto a ser estudado. Portanto este estudo, tanto em sua origem quanto em seu desenvolvimento, teve uma preocupação definida: o sentimento dos sujeitos que se encontram estudando e daqueles que estão fora da escola”. (p.19)</p> <p>“A pesquisa realizada parte do fundamento de uma relação entre o mundo real e os sujeitos: caracterizando a atitude interdisciplinar numa ousadia da busca da pesquisa, transformando a insegurança num exercício do pensar, num construir aceitando o pensamento do outro. Construindo um novo conhecimento, numa ação coletiva, através da reflexão da prática vivida”. (p.20)</p> <p>“Esses são uma criação, na qual minha observação irá reunir um corpus qualitativo de informações que serviram de base para melhor informar a realidade. Os dados foram analisados de forma qualitativa, cujo resultado será fruto de um trabalho de interação com a professora e com sujeitos da sala de aula, e também com sujeitos que estão fora dela. Optamos por uma metodologia na qual o pesquisador</p>	<p>“Inquietava-me o seguinte questionamento: ‘Como o alfabetizador fica no caminho da aprendizagem?’ Para encontrar uma resposta coerente, urge a necessidade de viabilizar uma reflexão sobre o processo de ensino da leitura e da escrita e as diferentes maneiras da criança interpretar o mundo, pois ela é portadora de um saber sobre a escrita antes de entrar para a escola e que esse saber foi adquirido numa interação social onde o mesmo ganhe sentido e significado”. (p.09)</p> <p>“Este trabalho advém de uma exigência parcial do curso de Especialização, onde foram ótimas as aulas assistidas e os estudos desenvolvidos e, no decorrer destas, percebi minha inquietação básica quanto à escolha do assunto a ser tratado: desenvolver uma pesquisa-ação acerca de meu cotidiano e, nesta, pude resgatar meu passado, viver meu presente e almejar meu futuro.” (p.28)</p> <p>“A Intenção principal deste trabalho postural não é apresentar prescrições junto à alfabetização, mas é fundamentar a minha prática de leitura e escrita com objetivos humanizantes e libertadores numa perspectiva abrangente, de sucesso na somatória dos procedimentos decorrentes da pesquisa qualitativa e, também, fornecer a minha experiência pessoal aos colegas do mesmo caminho, sobre o poder da suavidade no trabalho educativo. Ao educador é exigido permanentemente reflexões, mudanças, com o intuito de fazer o aluno avançar sempre mais”. (p. 29)</p> <p>“Através da pesquisa-ação, embasada na pesquisa qualitativa, sendo esta a que questiona e põe em dúvida o valor da generalização, pude abandonar os aspectos da pesquisa comum, realizada nos moldes tradicionais, e centrar minha atenção no específico e peculiar. Utilizei-me de uma compreensão prática e teórica e pude,</p>	<p>“Neste trabalho, ganha destaque especial, como o fio condutor da pesquisa, a teoria crítica que, aliada à prática e ao trabalho empírico, permite estabelecer a problemática da investigação e clarificar os interesses emanados dos pressupostos gerais e específicos que circundam o objeto de estudo. Assim, ancora-se este trabalho na necessária ligação entre teoria e prática, razão pela qual o leitor não encontrará, no princípio de organização textual, a preocupação de separar, em tópicos específicos, pressupostos teóricos e aplicação prática . Antes, verá uma tentativa de mesclar o sistema conceitual aos dados advindos da observação, da análise e da execução das ações”. (p.11)</p> <p>“Do ponto de vista das “teorias metodológicas”, o trabalho – em virtude das metas pretendidas – tomou o caminho da pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, a qual consiste na aproximação gradativa entre o pesquisador e as diferentes formas de interpretação da vida, de compreensão do senso comum, e os significados variados atribuídos, pelos participantes do contexto estudado, às suas experiências e vivências”. (p.12)</p> <p>“A escolha deste tipo de abordagem justifica-se, uma vez que a pesquisa tem sua tônica na parceria entre pesquisador-professores: direção-supervisão e alunos do universo pesquisado, num fazer interdisciplinar, buscando, conjuntamente, pela elaboração do conhecimento, a ruptura das atividades ritualistas no cotidiano da escola-alvo de nossa atuação”. (p.12)</p> <p>“A fase de ‘incubação’ pelo qual passamos foi de suma importância, para nós, pois despertou o desejo e a confiança para desenvolver nosso trabalho em campo, mesmo considerando a falta de experiência prática na área específica de atuação. Porém, estávamos cientes de que novos desafios iriam surgir,</p>
--------------------------	--	---	---	--

	<p>“Assim, a exigência de uma pesquisa no Curso de Especialização na área da Pedagogia, numa perspectiva interdisciplinar, objetivando um trabalho monográfico, permitir, com muita dificuldade que aflorassem em mim inspirações do que estava enraigado e fazer perder o medo. Medo ainda não totalmente perdido, porque o ato de escrever ainda parece sufocado pela formação escolar”. (p. 22)</p>	<p>as evidências que caracterizam o objeto a ser estudado. Portanto este estudo, tanto em sua origem quanto em seu desenvolvimento, teve uma preocupação definida: o sentimento dos sujeitos que se encontram estudando e daqueles que estão fora da escola”. (p.19).</p> <p>”A pesquisa realizada parte do fundamento de uma relação entre o mundo real e os sujeitos: caracterizando a atitude interdisciplinar numa ousadia da busca da pesquisa, transformando a insegurança num exercício do pensar, num construir aceitando o pensamento do outro. Construindo um novo conhecimento, numa ação coletiva, através da reflexão da prática vivida”. (p.20).</p> <p>“Esses são uma criação, na qual minha observação irá reunir um corpus qualitativo de informações que serviram de base para melhor informar a realidade. Os dados foram analisados de forma qualitativa, cujo resultado será fruto de um trabalho de interação com a professora e com sujeitos da sala de aula, e também com sujeitos que estão fora dela. Optamos por uma metodologia na qual o pesquisador participasse também como observador, resultando numa construção conjunta, ou seja, numa parceria, porém, revestida de rigor, autenticidade e do compromisso, amplia a possibilidade de execução de um projeto interdisciplinar”. (p.21)</p>	<p>assunto a ser tratado: desenvolver uma pesquisa-ação acerca de meu cotidiano e, nesta, pude resgatar meu passado, viver meu presente e almejar meu futuro.” (p.28).</p> <p>“A Intenção principal deste trabalho postural não é apresentar prescrições junto à alfabetização, mas é fundamentar a minha prática de leitura e escrita com objetivos humanizantes e libertadores numa perspectiva abrangente, de sucesso na somatória dos procedimentos decorrentes da pesquisa qualitativa e, também, fornecer a minha experiência pessoal aos colegas do mesmo caminho, sobre o poder da suavidade no trabalho educativo. Ao educador é exigido permanentemente reflexões, mudanças, com o intuito de fazer o aluno avançar sempre mais”. (p. 29).</p> <p>“Através da pesquisa-ação, embasada na pesquisa qualitativa, sendo esta a que questiona e põe em dúvida o valor da generalização, pude abandonar os aspectos da pesquisa comum, realizada nos moldes tradicionais, e centrar minha atenção no específico e peculiar. Utilizei-me de uma compreensão prática e teórica e pude, através de uma participação com sujeito alvo, tornar real o presente trabalho”. (p.29)</p>	<p>“Do ponto de vista das “teorias metodológicas”, o trabalho – em virtude das metas pretendidas – tomou o caminho da pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, a qual consiste na aproximação gradativa entre o pesquisador e as diferentes formas de interpretação da vida, de compreensão do senso comum, e os significados variados atribuídos, pelos participantes do contexto estudado, às suas experiências e vivências”. (p.12)</p> <p>“A escolha deste tipo de abordagem justifica-se, uma vez que a pesquisa tem sua tônica na parceria entre pesquisador-professores: direção-supervisão e alunos do universo pesquisado, num fazer interdisciplinar, buscando, conjuntamente, pela elaboração do conhecimento, a ruptura das atividades ritualistas no cotidiano da escola-alvo de nossa atuação”. (p.12)</p> <p>“A fase de ‘incubação’ pelo qual passamos foi de suma importância, para nós, pois despertou o desejo e a confiança para desenvolver nosso trabalho em campo, mesmo considerando a falta de experiência prática na área específica de atuação. Porém, estávamos cientes de que novos desafios iriam surgir, mas havia agora um amadurecimento entre nós, para buscarmos momentos de reflexão, sempre dialogando, discutindo e questionando o novo durante os encontros com a orientadora, com a coordenadora e mesmo entre as companheiras do projeto”. (p.16)</p> <p>“Entrar na realidade escolar, observar o cotidiano dos professores alfabetizadores e as reflexões de sua prática no início da alfabetização,</p>
--	--	---	--	--

				<p>principalmente no que se refere à leitura e à escrita, percebemos que, apesar da boa vontade, da criatividade, existiam uma fragmentação nas suas idéias com relação à língua falada / língua escrita, variações lingüísticas, enfim sobre uma série de noções que constituem pressupostos necessário para que professores e alunos enfrentassem com segurança o processo de escolarização". (p.17)</p> <p>"Daí, portando, observamos nos primeiros resultados da nossa pesquisa sobre alfabetização (que, na escola, é um fator deixado de lado, talvez até pela anciã de seguir à risca o preconizado pela assessoria recebida) a construção/elaboração de conhecimento, tanto por parte dos professores alfabetizadores, quanto por parte dos alunos. Percebemos, por exemplo, que, nas mais simples atividade, as crianças estão sendo controladas, dirigidas". (p.17).</p> <p>"Assim sendo, a reflexão que trazemos com a pesquisa sobre a alfabetização permitiu-nos sair da imparcialidade à totalidade dos fatos, para podermos evocar a vivência observada sob um outro ângulo, questionar agora a escola de maneira geral, destacar suas contradições e incoerência denominadas de visão fragmentada ou dicotomias". (p.18)</p>
Interdisciplinari- dade	<p>"Nesse sentido a interdisciplinaridade estimula a competência do educador, apresentando-se como uma possibilidade de reorganização do saber para a produção de um novo conhecimento". (p. 21).</p> <p>"Neste meandro de aprendizagem,</p>	<p>"Os estudos sobre Interdisciplinaridade nos conduziram a nos sentirmos componentes de um todo, transformando a insegurança num exercício do pensar, num construir e, quem sabe, num ousar para aproximar-se cada vez mais de uma realidade a ser estudada". (p.09).</p>	<p>"Em minha trajetória profissional, as mudanças foram necessárias e convenientes com minha postura de alfabetizadora. A mudança me ocorreu por força de necessidade e desejo. Isto ocorre em ordem de desobediência, implicando coragem e esforço". (p.27)"A responsabilidade individual é a</p>	<p>"Este espaço-tempo para a escrita do já vivido e do que estávamos vivendo – auxiliou cada um s reconhecer e reunir, pela memória, significados importantes para uma reflexão, mas serviu principalmente para, a partir dali, construirmos a nossa história, a nossa identidade, enquanto</p>

<p>Interdisciplinari- Dade</p>	<p>“Nesse sentido a interdisciplinaridade estimula a competência do educador, apresentando-se como uma possibilidade de reorganização do saber para a produção de um novo conhecimento”. (p. 21)</p> <p>“Neste meandro de aprendizagem, perpassa a interdisciplinaridade, que contribui com alguns campos científicos como psicologia cognitiva, a lingüística e a didática, todas elas entrelaçadas num mesmo objetivo, que é o ensino-aprendizagem”. (p. 42).</p> <p>“Ela está presente na postura do professor que acredita no seu fazer(sua didática), no fazer do seu aluno (aspecto cognitivo) e, nessa interação de fazeres, onde possa surgir a práxis, o resultado do ir e vir, de trocas de experiências de vida de todos, que revelam, no cotidiano, o exercício da prática participativa, deixando de ser idéias e práticas fragmentadas no criar e recriar, aceitando as diversidades de pensamento”.</p>	<p>“Os estudos sobre Interdisciplinaridade nos conduziram a nos sentirmos componentes de um todo, transformando a insegurança num exercício do pensar, num construir e, quem sabe, num ousar para aproximar-se cada vez mais de uma realidade a ser estudada”. (p.09)</p> <p>“Entendemos que, através da interdisciplinaridade, necessitamos de humildade, de respeito pelo outro e de parceria na realização de trabalhos quando procuramos mediar os nossos conhecimentos com os outros, quando a socialização é o fator da interação dos indivíduos. E através dela é que buscamos sempre o crescimento do grupo”. (p. 27).</p> <p>“Exercemos a interdisciplinaridade nesta pesquisa, em parceria com os sujeitos pesquisados, através da socialização, na qual estes escreveram e falaram tudo aquilo que estavam sentido em relação à leitura/escrita, à sua vida, aos seus amigos e à escola”. (p.49).</p> <p>“Registramos, também, a construção desse conhecimento numa efetiva parceria, com os professores do curso de Especialização que atuaram conosco através da troca dialógica de nossas falas, de nossos contatos, dos nossos olhares e dos nossos bons momentos de prazer, onde a interdisciplinaridade é construída numa ação e participação através da troca, da humildade, de cooperação e do respeito”. (p.51)</p>	<p>marca do projeto interdisciplinar. Nas aulas de Interdisciplinaridade e Currículo, pude concretizar meu sonho de discorrer algo sobre meu cotidiano e desvelar essa prática de acordo com o “Em minha trajetória profissional, as mudanças foram necessárias e convenientes com minha postura de alfabetizadora. A mudança me ocorreu por força de necessidade e desejo. Isto ocorre em ordem de desobediência, implicando coragem e esforço”. (p.27)</p> <p>“A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar. Nas aulas de Interdisciplinaridade e Currículo, pude concretizar meu sonho de discorrer algo sobre meu cotidiano e desvelar essa prática de acordo com o eixo temático interdisciplinaridade, obedecendo à linha de pesquisa do curso, ou seja, respeitando a pesquisa qualitativa. Desta forma, não apenas reproduzo o ato educativo dentro da alfabetização, mas renovo, produzo o conhecimento coletivamente, impulsionado na reflexão e na atuação pedagógica”. (p.30)</p>	<p>“Este espaço-tempo para a escrita do já vivido e do que estávamos vivendo – auxiliou cada um a reconhecer e reunir, pela memória, significados importantes para uma reflexão, mas serviu principalmente para, a partir dali, construirmos a nossa história, a nossa identidade, enquanto elementos participantes do contexto”. (p.15) .</p> <p>“Esse movimento, interdisciplinar, em nossa perspectiva, expressou-se pela via intersubjetiva. Tornou-se imprescindível mantermos essa atitude, atitude aberta de diálogo permanente, possibilitando que um fosse aprendendo com o outro. Porque foi na relação dialógica, no espaço para comunicação, no falar e, principalmente, no saber ouvir o outro que reforço o caráter de um trabalho interdisciplinar”. (p.16)</p> <p>“Assim, na tentativa de somar esforços num trabalho interdisciplinar, criou-se uma convicção ainda maior, através da pesquisa com as duas professoras: encontrar mecanismos e demonstrar, via nossa ação, um trabalho coerente, comprometido e alicerçado na realidade e no cotidiano dos professores e da escola”. (p.25).</p> <p>“Empenhar esforços para que as relações entre nós, da Universidade, e o grupo de professores da escola pesquisada fossem verdadeiras e sinceras, exigiu de cada um de nós uma dose imensa de paciência e persistência, buscamos estabelecer relações intersubjetivas, trocando informações, com objetivo de organizar o nosso trabalho, numa ação conjunta”. (p.25)</p>
------------------------------------	--	---	--	--

Leitura e Escrita	<p>“Esse ir e vir de experiência impulsiona a ousadia de inovar. Buscando novos caminhos para a aprendizagem, os alunos se fazem presentes através da escritura de sua história de vida, contrariamente ao que caracteriza a educação tradicional, castradora, autoritária,</p>	<p>“Ao prosseguir o estudo pesquisado, trabalhamos com os sujeitos do Termo II, que são analfabetos funcionais, e também com sujeitos não alfabetizados, que têm carência do domínio lingüístico e rejeição no mercado de trabalho, pelo fato de não saberem assinar o próprio nome e nem saberem ler. O adulto não alfabetizado</p>	<p>“Para a teoria e prática, eixos presentes em sala de aula ao trabalhar a alfabetização, parto da realidade do aluno, resgatando sua bagagem própria e analisando seu processo de evolução da escrita, deixo claro às crianças, a cada aula, quais são os meus objetivos. Mostrando os objetivos que pretendo alcançar, no início da</p>	<p>“O trabalho visou ainda desvelar, através das produções infantis, que o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita depende do avanço e da clareza que o professor alfabetizador deve ter entre o que seja ensinar conhecimentos e orientar a criança para que possa produzir conhecimentos”. (p.17) .</p>
-------------------	---	--	--	---

<p>Leitura e Escrita</p>	<p>vivenciada por muitos alunos em sala “Esse ir e vir de experiência impulsiona a ousadia de inovar. Buscando novos caminhos para a aprendizagem, os alunos se fazem presentes através da escritura de sua história de vida, contrariamente ao que caracteriza a educação</p> <p>tradicional, castradora, autoritária, vivenciada por muitos alunos em sala de aula”. (p. 31) .</p> <p>“... os interesses de um povo em função da</p> <p>conscientização e transformação na conquista dos seus direitos, no exercício da cidadania, com conteúdos de leitura e escrita surgido de seus interesses, enquanto que a segunda, a tradicional, se encarrega da complementação da defasagem da “ leitura e escrita “, isto é, apenas a codificação e decodificação dos símbolos alfabéticos”.(p. 35) .</p> <p>“A proposta de Paulo Freire estabelece o conceito de alfabetização, que possibilita, ao alfabetizando, ler, escrever e compreender a linguagem culta para poder discutir o que lhe interessar num processo dialético. Atualmente, considera-se alfabetizado não só quem consegue ler e escrever, mas também compreender os fatos que o rodeiam, relativos à vida cotidiana”. (p.36.)</p> <p>“No processo de aquisição da leitura e escrita, mantenho o ponto de vista da aprendizagem paralela à da leitura e escrita. No caso de déficits de coordenação motora grossa, serão desenvolvidas atividades de pintura e, posteriormente, partir-se-á para a escrita. É comum encontrar adultos que, por estarem bitolados a copiar, apropriam-se de ótima caligrafia, mas não sabem escrever nem ler. Não ler é negar a prática da decodificação das palavras”. (p. 44)</p>	<p>“Ao prosseguir o estudo pesquisado, trabalhamos com os sujeitos do Termo II, que são analfabetos funcionais, e também com sujeitos não alfabetizados, que têm carência do domínio lingüístico e rejeição no mercado de trabalho, pelo fato de não saberem assinar o próprio nome e nem saberem ler. O adulto não alfabetizado possui visão clara do que significa ler e escrever. Ele sente isso, na pele, cada vez que precisa ‘pintar’ com tinta preta o dedo para assinar, ou pedir para que alguém leia o nome de uma rua. A exemplo disso, o sujeito, ao falar, demonstra a importância da leitura em sua vida e a dependência do outro para ler”. (p. 24) .</p> <p>“Realizamos, na parceria pesquisador/orientador,</p> <p>um trabalho interativo em que levamos textos e proposta, em que criamos a Oficina de escrita (um espaço criativo para o exercício da escrita), na qual promovemos um ambiente favorável para escrever à medida em que o aluno constata ser um escritor. Sendo assim, realizamos essa proposta fazendo algumas alterações, na tentativa de minimizar o “medo” que o jovem/adulto sente ao deparar-se com a escrita”. (p. 27)</p>	<p>“Para a teoria e prática, eixos presentes em sala de aula ao trabalhar a alfabetização, parto da realidade do aluno, resgatando sua bagagem própria e analisando seu processo de evolução da escrita, deixo claro às crianças, a cada aula, quais são os meus objetivos. Mostrando os objetivos que pretendo alcançar, no início da aula, esta se torna mais proveitosa e todos anseiam para que seja eficaz os pressupostos iniciais de professora”. (p.19)</p> <p>“A realidade educacional apenas constata que a linguagem oral e escrita, na escola, não tem significado algum, pois exigem da criança que fale e escreva de acordo com o padrão ‘culto’ de imediato, estigmatizando e censurando as variações lingüísticas utilizadas, ou seja, suas formas específicas de falar. Esse padrão culto de linguagem, entretanto, corresponde à forma de falar dos grupos privilegiados. Na escola que atende crianças das classes menos favorecidas, parte do fracasso escolar pode ser atribuído ao tratamento que a escola dá à questão da linguagem oral e escrita”. (p.22)</p> <p>“Ao iniciar as aulas, faço com eles a leitura do mundo, trabalhando jornais, embalagens, revistas, livros de literatura infantil e rótulos. O aluno é capaz de identificar nestas escritas as letras que compõem o seu nome, o do colega, o da professora etc. A história do nome é algo muito prazeroso e significativo, por isso exploro durante alguns meses o valor da sua identidade, porque é ponto crucial na prática alfabetizadora, onde todos estão envolvidos no processo e cada qual tem sua individualidade respeitada”. (p. 23)</p> <p>“Para tornar agradável a aquisição da leitura e da escrita, não podemos esquecer que este processo começa muito antes da escolarização, e que o fácil e o difícil devem ser definidos a partir de quem aprende. Essas considerações soam de suma importância para compreender, sentir, viver as atitudes da criança, numa</p>	<p>“O trabalho visou ainda desvelar, através das produções infantis, que o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita depende do avanço e da clareza que o professor alfabetizador deve ter entre o que seja ensinar conhecimentos e orientar a criança para que possa produzir conhecimentos”. (p.17)</p> <p>“Apesar de todos esses problemas, optamos por este espaço para desenvolver nossa pesquisa. Iniciamos nosso trabalho com a participação de todos os professores, como também da diretora e supervisora. Nossa primeira preocupação foi a de focar a importância do ato de estudar sempre, enfocando que o estudar não deveria ser apenas a apropriação fiel da teoria elaborada por diversos autores, mas principalmente a partir desta, realizamos conjuntamente o resgate da teoria que está por trás da prática e a construção de uma nova teoria e de uma nova prática. Todos os presentes acataram a idéia com entusiasmo”. (p.23)</p>

	<p>constrói a escrita padrão, uma concepção que, no entender de Ferreiro, é considerada como erro construtivo: in Souza, (1992:12)". (p. 51)</p>		<p>deve ser feito com prazer e não de natureza mecanicista, a família pode colaborar com essa aquisição. Pois ela predispõe a criança a aprender no momento em que faz da leitura e da escrita uma atividade cotidiana". (p.34)</p> <p>"A aprendizagem de leitura e escrita não começa nem termina no primeiro ano escolar e, por esta razão, há a necessidade de um esforço para dar continuidade ao prosseguimento desta caminhada à complexidade do sistema da escrita". (p.63)</p>	
Mudanças	<p>"Esse pensar refletiu na sala de aula, no período contrário, através dos comentários tecidos no decorrer da aula. Os alunos questionavam as professoras. 'Por que a sua sala não é igual de manhã?' As professoras se sentiram incomodadas e solicitaram que passássemos a nossa prática pedagógica, com a intenção também de melhorar sua prática". (p.29)</p> <p>"O meu fazer tem deixado de ser fragmentado,</p> <p>tento buscar, na teoria, a prática, compreendendo a importância da conjugação desses dois elementos para a aquisição do conhecimento integrando-o ao saber escolar e à prática social".(p.31).</p> <p>"Em virtude do grau de maturidade de adulto (o que teria que ser desenvolvido quando criança, enquanto preparação para escrita e leitura) através da vivência, ultrapassam-se os níveis pré-silábicos, compreendendo variadas formas de escrita, como jogo de letras e a formulação de hipótese de comparação de quantidade de letras e tamanho do objeto, como em português a palavra jabuticaba, em matemática, o numeral cem. Para o adulto não acontece esse conflito".</p>	<p>"Todo esse processo, em que captei o essencial do material coletado, permitiu-me descobrir que os jovens e adultos vêm a Escola como possibilidade de qualidade de vida, pois, na educação de adultos, o desejo de aprender é bem significativo, já que o próprio aluno procura a escola, a despeito de todas as dificuldades que ele enfrenta. E chega à escola, na maioria das vezes, carregando todo o cansaço de um dia de trabalho, preocupado com as contingências e, também, constringido por se sentir como um adulto 'diferente' pelo fato de não saber ler e escrever". (p.22)</p> <p>"A pesquisa trouxe contribuições, enquanto membro co-participante do processo pesquisado, no sentido de que eles reflitam sobre o tema pesquisado e trabalhem, sempre em parceria com outros profissionais e com seus alunos, buscando sempre a troca, a humildade e o respeito. Em relação aos sujeitos analfabetos funcionais, a pesquisa contribuiu para que eles olhassem a escola por um outro ângulo, não só como Instituição, mas como um local de efetiva alegria e prazer, resultante do ato de interagir com os amigos e com a professora". (p.52)</p>	<p>"Os avanços tecnológicos e a participação da criança nessa corrida fazem com que nós, professores, saíamos de nosso comodismo e avancemos numa busca constante para proporcionar e extrapolar o nosso conhecimento".</p> <p>"Percebendo o desconforto no proceder didático de meu cotidiano, vou deixando paulatinamente o meu tradicional e procurando trabalhar numa intenção investigativa, na qual procuro exercer posição ativa, dinâmica, a fim de dar condições a eles da apropriação da linguagem convencional, mas, sem desconsiderar suas variações lingüísticas, suas hipóteses gráficas, hipóteses essas que são conceitualizações provisórias, erradas, porém necessárias para aprenderem a ler e a escrever". (p.20)</p>	<p>"Insisto, ainda uma vez, que o que aqui se propõe é uma ação, por opção, simples, mas que aponte, ao menos, sugestões para a escola revisar, efetivamente, seus conceitos, procedendo a uma práxis inversa ou oposta à vigente, quando constatá-la inadequada aos seus ideais; para que, ao menos, aqui, possa ser evitada a atitude crítica que apenas contesta. Pois, mesmo de forma simples, é o que se espera, neste estudo: ir além do mero questionamento, procedendo ao movimento das proposições finais deste trabalho, de um estudo interdisciplinar que supera fragmentações, que rejeita a dicotomização em busca de uma visão de totalidade". (p.20),</p> <p>"Porém, à medida em que avançamos com a nossa pesquisa, fomos realizando seminários, assessoramentos, oficinas, encontros para trocas de experiências, sempre utilizando a 'Hora Atividade'. Assim, a partir do esforço integrado na busca de alternativas, de trocas, foram surgindo, ainda que pequenas, transformações com relação à atitude de todos os professores em querer rever e aperfeiçoar suas práticas". (p.31),</p>

<p>Mudanças</p>	<p>“Esse pensar refletiu na sala de aula, no período contrário, através dos comentários tecidos no decorrer da aula. Os alunos questionavam as professoras. ‘Por que a sua sala não é igual de manhã?’ As professoras se sentiram incomodadas e solicitaram que passássemos a nossa prática pedagógica, com a intenção também de melhorar sua prática”. (p.29)</p> <p>“O meu fazer tem deixado de ser fragmentado,</p> <p>tento buscar, na teoria, a prática, compreendendo a importância da conjugação desses dois elementos para a aquisição do conhecimento integrando-o ao saber escolar e à prática social”.</p> <p>(p.31)</p> <p>“Em virtude do grau de maturidade de adulto (o que teria que ser desenvolvido quando criança, enquanto preparação para escrita e leitura) através da vivência, ultrapassam-se os níveis pré-silábicos, compreendendo variadas formas de escrita, como jogo de letras e a formulação de hipótese de comparação de quantidade de letras e tamanho do objeto, como em português a palavra jabuticaba, em matemática, o numeral cem. Para o adulto não acontece esse conflito”.</p>	<p>“Todo esse processo, em que captei o essencial do material coletado, permitiu-me descobrir que os jovens e adultos vêem a Escola como possibilidade de qualidade de vida, pois, na educação de adultos, o desejo de aprender é bem significativo, já que o próprio aluno procura a escola, a despeito de todas as dificuldades que ele enfrenta. E chega à escola, na maioria das vezes, carregando todo o cansaço de um dia de trabalho, preocupado com as contingências e, também, constrangido por se sentir como um adulto ‘diferente’ pelo fato de não saber ler e escrever”. (p.22)</p> <p>“A pesquisa trouxe contribuições, enquanto membro co-participante do processo pesquisado, no sentido de que eles reflatam sobre o tema pesquisado e trabalhem, sempre em parceria com outros profissionais e com seus alunos, buscando sempre a troca, a humildade e o respeito. Em relação aos sujeitos analfabetos funcionais, a pesquisa contribuiu para que eles olhassem a escola por um outro ângulo, não só como Instituição, mas como um local de efetiva alegria e prazer, resultante do ato de interagir com os amigos e com a professora”. (p.52)</p>	<p>“Os avanços tecnológicos e a participação da criança nessa corrida fazem com que nós, professores, saíamos de nosso comodismo e avancemos numa busca constante para proporcionar e extrapolar o nosso conhecimento”.</p> <p>“Percebendo o desconforto no proceder didático de meu cotidiano, vou deixando paulatinamente o meu tradicional e procurando trabalhar numa intenção investigativa, na qual procuro exercer posição ativa, dinâmica, a fim de dar condições a eles da apropriação da linguagem convencional, mas, sem desconsiderar suas variações lingüísticas, suas hipóteses gráficas, hipóteses essas que são conceitualizações provisórias, erradas, porém necessárias para aprenderem a ler e a escrever”. (p.20)</p>	<p><u>“Insisto, ainda uma vez, que o que aqui se propõe é uma ação, por opção, simples, mas que aponte, ao menos, sugestões para a escola revisar, efetivamente, seus conceitos, procedendo a uma práxis inversa ou oposta à vigente, quando constatá-la inadequada aos seus ideais; para que, ao menos, aqui, possa ser evitada a atitude crítica que apenas contesta. Pois, mesmo de forma simples, é o que se espera, neste estudo: ir além do mero questionamento, procedendo ao movimento das proposições finais deste trabalho, de um estudo interdisciplinar que supera fragmentações, que rejeita a dicotomização em busca de uma visão de totalidade”.</u> (p.20)</p> <p><u>“Porém, à medida em que avançamos com a nossa pesquisa, fomos realizando seminários, assessoramentos, oficinas, encontros para trocas de experiências, sempre utilizando a ‘Hora Atividade’. Assim, a partir do esforço integrado na busca de alternativas, de trocas, foram surgindo, ainda que pequenas, transformações com relação à atitude de todos os professores em querer rever e aperfeiçoar suas práticas”.</u> (p.31)</p> <p>“Todos, indistintamente, os mais e os menos atualizados, difundem a idéia de que a escola deva promover o desenvolvimento do espírito crítico de seus alunos”. Alguns acreditam ter encontrado, no caráter doutrinário de suas preleções, a ‘receita’ para este empreendimento, mesmo que continuem a transmitir os conteúdos do seu programa como indiscutíveis. Outros, se não o fazem, justificam-se argumentando que os conteúdos não se prestam ao desenvolvimento do espírito crítico do aluno”. (p.31),</p> <p>“Cabem, diante desse quadro, as possibilidades ou conveniências de mudanças, pois o ser humano,</p>
-----------------	--	--	---	--

Grade Analítica (Análise Temática) (*)
Bloco C – Eixo Temático Formação de Professores

Categorias Núcleos de Sentido	SUJEITOS				
	01 – RAS	02 - AMNR	03 - ABMC	04 - HES	05 – RSMM
Identificação	Título: A Relação Teoria e Prática no Campo da Alfabetização. Ano da pesquisa – 1995 – Cidade Três Lagoas – MS	Título: Professor na Construção de uma Educação Interdisciplinar. Ano da pesquisa – 1998 – Ilha Solteira.	Título: Curso de Formação de Professores - CEFAM, numa dada Realidade: a Visão dos Alunos Egressos em Exercício e sua Prática Ano – 1996 Local Três Lagoas-MS	Título: Descobrimos os Conceitos da Alfabetização na Visão dos meus Pares Ano da pesquisa – 1996 Cidade – Três Lagoas – MS	Título: Da curvatura da Vara ao Campo Conceitual ao Alfabetizador: O Silêncio e a Fala Ano da Pesquisa – 1995 Local – Três Lagoas – MS
Corpo Teórico	Silva, (1991), Gadotti (1993) e Fazenda (1988)	Cagliari (1998), Fazenda (1979, 1991, 1993, 1994 e 1995) Geraldi (1993), Lima (1991 e 1996) e Smolka (1989).	Saviani (1991), Gadotti (1986), Libâneo (1986) e Fazenda (1991) e Silva (1995)	SMmolka (1993), Becker (1989), Fazenda (1989 e 1991) e Demo (1991).	Ferreiro (1992), Lima (1991), Fazenda (1992), Vigotsky (1988-1991) e Lemle (1987).
Pesquisa da Prática/Ação	“Por tudo isso, precisava dar um outro sentido ao meu papel de alfabetizadora. Precisava fundamentar-me teoricamente, ter acesso às pesquisas atuais, que visam a aquisição da leitura e da escrita num processo de totalidade sem se preocupar em fragmentar as orações em palavras e as palavras em sílabas. Portanto, meu trabalho de pesquisa no curso de pós-graduação em minha prática é colocada como alvo desse trabalho, reafirmo a necessidade de uma formação continua em torno do ato de alfabetizar”. (pág. 33)	“Neste trabalho, propus-me a relatar o processo de construção do conhecimento por parte do professor. Poucas vezes, na vida acadêmica, o trabalho de pesquisa nos coloca em situações de verdadeira descobertas. Uma das causas pelo qual me remeto a pesquisar para se saber como foi construído o conhecimento destes professores numa educação interdisciplinar e qual o motivo de tanta insegurança no exercício da sua prática ao lidarem com seus alunos, os alfabetizando”. (pág.10) “Com isto, foi necessário aprender a pesquisar as práticas particulares num contexto coletivo, torná-las	“Para percorrer os caminhos desta investigação, recorri aos parâmetros da pesquisa qualitativa utilizando o levantamento de dados para identificar e analisar a prática docente dos ex-alunos e refletir sobre minha trajetória profissional. Assim, a pesquisa estrutura-se em duas etapas fundamentais. Na primeira, há uma recuperação dos fatos e aspectos mais relevantes que caracterizaram minha atuação na área dos assuntos educacionais. Na segunda, a abordagem centraliza-se sobre a análise de dados relativos ao curso de formação de professores de Pré a 4ª série, que se desenvolve no CEFAM de Três Lagoas-MS”. (pág.09.)	“Este trabalho tem por objetivo mostrar uma visão ampla dos educadores que trabalham com alfabetização, no que se refere aos vários caminhos que se chega até ela, possibilitando assim uma compreensão e análise sobre eles. Também terei oportunidades, durante o trabalho, de perceber e relatar, mediante a fala dos educadores envolvidos na pesquisa, os conceitos que foram construídos no decorrer dos anos de trabalho, relacionando o início até o presente momento de sua carreira, estabelecendo as possíveis transformações de acordo com a turma ou ambiente de trabalho”. (pág. 08). “Um outro ponto muito discutido são as dificuldades encontradas	“Este trabalho representa um compromisso! Apresenta-se, de fato, o caminho da reflexão à ação, tornando-se história quando passa a contribuir para a constituição de uma prática alfabetizadora alicerçada, em que a mais básica de todas as necessidades de aprendizagem continua”. (pág. 08) “Procuro, então, a integridade científica na minha prática, proporcionando aos alunos a formação da consciência crítica, questionadora, autônoma. Eu estava, com isso, trabalhando todos os fragmentos encontrados na

		<p>mais geradoras de opiniões, transformando-as num fundamento do saber. Este saber se torna muito importante para o desenrolar da pesquisa aqui pretendida, pois me fez buscar os teóricos variados, contribuindo assim para uma grande parcela na aquisição de conhecimentos, com pressupostos teóricos necessários para a análise e compreensão da realidade educacional, na qual nos encontramos hoje". (pág. 20)</p> <p>"Então, torna-se necessário pesquisar a história da prática docente dos professores alfabetizadores, mas não de forma fragmentada e amarrada pela memória e sim tentando compreender as implicações científicas que deram esse caminhar próprio na prática docente. Por ser um trabalho voltado ao "professor na construção de uma educação interdisciplinar", tento conhecer este professor e procuro saber como se tornou um alfabetizador. Para isso, senti necessidade de pensar na escolha da melhor metodologia que deveria adotar para a pesquisa". (pág.22)</p> <p>"O que se pretende também aqui é investigar as ações e relações que configuram o dia a dia da experiência escolar, para poder repensar os processos de formação e aperfeiçoamento docentes, de forma a aproximar, cada vez mais, a teoria da prática pedagógica". (pág. 22)</p> <p>"Neste sentido, o estudo da prática não se restringe apenas</p>	<p>"A prática da pesquisa foi sendo construída e enriquecida no contato com o dia a dia da instituição, à medida que a investigação avançava, o que, de algum modo, era a garantia de se ter escolhido o caminho correto a ser percorrido". (pág.10).</p> <p>"Refletir nossa prática é nos colocarmos à frente com a consciência profissional, num trabalho de investigação de campo de atuação, seus indicadores e suas relações com a sociedade, numa perspectiva de ser um aceno ao investimento, à democratização do ensino, à socialização do saber sistematizado como fonte de riqueza social". (pág. 11).)</p> <p>"A construção da prática curricular se identifica conforme os momentos de transformação social, onde a crítica deve ser contínua, confrontando teorias, tentando entender, escrever e ler o mundo que estuda e o mundo como realmente existe. A presença da dialética materialista histórica, enquanto postura, favorece a compreensão desta totalidade, do específico e do singular sem, contudo, radicalizar o seu nível de entendimento". (pág. 11).)</p> <p>"O profissional que não consegue investigar questões específicas de sua área de conhecimento ou não teve a oportunidade de pesquisar-se a si mesmo, necessariamente não poderá se projetar com o seu próprio</p>	<p>no desenvolvimento da pesquisa. Uma das maiores dificuldades ocorre em relação à escrita, que requer pré-requisitos obtidos, ainda, inicialmente na alfabetização, parte da vida escolar de cada um que, na maioria das vezes, é esquecida". (pág. 32).</p> <p>"Acredito que cada alfabetizador procura descobrir seu próprio caminho de alfabetizar de acordo com os anseios e dificuldades de seus alunos. Dessa forma, os embasamentos teóricos possibilitam-nos conhecer mais e melhor os caminhos que a criança percorre durante a alfabetização, revelando-se imprescindíveis para que o trabalho do educador seja realizado com êxito". (pág. 50)</p>	<p>aprendizagem, de forma a amenizar futuras "irregularidades" no processo ensino/aprendizagem". (pág. 15).</p> <p>" O que me mobiliza a pesquisar o cotidiano do espaço alfabetizador não é a crítica ao trabalho da professora. Até porque ela apenas reflete a instituição escolar por onde passou. O interessante é pesquisar de que forma os professores conhecem e utilizam as teorias. Ao se identificar com um suposto "modelo" pedagógico diferente, de quais recursos técnicos lança mão o professor para efetivá-lo em sua prática? Perseguindo, ainda, este objetivo, interessa à pesquisa desvelar, na fala dos professores, nas vivências, o significado de alfabetizar". (pág. 19)</p>
--	--	--	---	---	---

		<p>a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas envolve um processo de reconstrução dessa prática, desvelando assim o objetivo desta pesquisa, que põe como uma das problemáticas a formação docente". (pág. 23)</p>	<p>trabalho, avaliar seu desempenho e contribuir para a construção do conhecimento dos seus alunos". (pág. 23).</p> <p>"O pensar, o escrever e o agir exigem coerência com a prática educativa. A inexistência ou a pouca frequência deste exercício limita a capacidade de senti-la, observá-la, descrevê-la e analisá-la numa perspectiva de entender seu verdadeiro significado em relação ao compromisso de educar". (pág.23)</p>		
Interdisciplinari- dade	<p>"Senti uma certa ansiedade, busquei apoio aos colegas que demonstravam compromisso com o fazer pedagógico para que pudesse transformar as palavras em ações, pois na teoria tudo era fácil.</p> <p>Mas romper as barreiras e não deixar que a engrenagem da falta de compromisso, do autoritarismo, da descrença na educação me devorasse, era difícil". (pág. 16).</p> <p>"Precisava transformar o fazer pedagógico, fruto da escola onde valia a submissão, passividade, a alienação, onde alunos são tratados como objetos manipuláveis, os conteúdos trabalhados são distantes e, na maioria das vezes, apresentados numa linguagem que não entendemos". (pág. 16)</p>	<p>"Fazer vir à tona os fatos que povoam a minha memória é um momento muito importante, que me leva a seguir o caminho da formação da minha identidade, que passa pelo unitário e pelo coletivo das identidades daqueles que estão e estiveram comigo nessa caminhada. Essa relação interdisciplinar com o processo surge com a necessidade de troca, embora haja uma insegurança inicial em desenvolver esse tipo de trabalho". (pág. 13).)</p> <p>"Era necessário uma nova postura. Era necessário uma prática pedagógica que tivesse como ponto de chegada e de partida o conhecimento produzido pela situação existencial do aluno e que este adviesse de seus interesses, de suas necessidades práticas, de sua história de vida. Foi difícil, de repente, tornar-me construtivista, pois ainda estava mergulhada no conhecimento pronto e acabado, apesar da consciência de que isto</p>	<p>"A Escola de Aplicação, por sua vez, veio fazer com que se cumprissem alguns dos objetivos do CEFAM por meio dos princípios de integração entre os 3 níveis de ensino e o conseqüente envolvimento no processo ensino-aprendizagem. A articulação prevista entre professores do CEUL com os professores do CEFAM, na trajetória do Magistério de Três Lagoas/MS, reforça a intenção de trabalho integrado e interdisciplinar como caracteriza a proposta inicial do Centro. No entanto, é um grande desafio, para os profissionais, a integração com seus pares em projetos ou atividades interdisciplinares". (pág. 28).</p> <p>"Apesar dos percalços, no caminhar desta unidade escolar, registram-se experiências interessantes de trabalho interdisciplinar realizadas, principalmente, pela abertura dada pelos Coordenadores Pedagógicos. Além do mais, as dificuldades têm aproximado os</p>	<p>"Como nenhum professor, por mais ampla que seja sua formação, pode dominar todos os conhecimentos envolvidos na tarefa de lecionar, o trabalho interdisciplinar é recomendado para todo e qualquer nível de ensino, assim como também o construtivismo". (pág. 39).</p> <p>"Primeiramente, utilizo a parceria com meus alunos, que me possibilitam construir um conceito do que seja alfabetizar, no contexto cotidiano, mediante aquisições do conhecimento.</p> <p>Durante a caminhada, sempre busco, no desempenho de minhas funções, manter a parceria com os "colegas" educadores, possibilitando a troca de experiências através do diálogo, fator primordial para que haja a parceria. Outro ponto importante, que contribui muito para o melhor desenrolar do trabalho, é buscar sempre a parceria com os teóricos que tanto têm a nos oferecer com sua teoria que, unida à nossa prática,</p>	<p>"Conscientes da necessidade de avançar para investigar e analisar a realidade do campo pesquisado, procuramos desencadear ações que visassem a busca do saber teórico, da reflexão para o ato de alfabetizar e, concomitantemente, da compreensão do ato de aprender de quem está sendo alfabetizado". (pág.20.)</p> <p>"Trata-se de questionar o conhecimento, de suscitar a perplexidade diante da incerteza contra o mito do saber objetivo. Combater e superar a visão que restringe o papel da escola sobre a transmissão de verdades científicas e que concebe o saber escolar como conhecimento pré-determinado e organizado hierarquicamente, resulta de um suposto consenso cultural. Seria resgatar a elaboração do</p>

		<p>precisava mudar.”(pág. 17).</p> <p>“Com o objetivo de transformar o ato pedagógico num ato de conhecimento de vida, para que o aluno saiba enfrentar a vida num processo dialético entre a teoria e prática, devemos tentar mudar este estágio em que se encontra a educação”. (pág. 38).</p> <p>“É necessário um estudo para tomarmos conhecimento dessa ação interdisciplinar, uma reflexão epistemológica que possibilite muitos avanços que poderão permitir a visualização de projetos concretos de investigação. O professor tem de pesquisar, pois a interdisciplinaridade não vai acontecer sozinha se não houver um projeto de pesquisa”. (pág. 40)</p>	<p>profissionais na busca de soluções conjuntas. “a parceria dos professores e coordenadores no trabalho”. Um projeto interdisciplinar, no CEFAM, de iniciativa de um docente, fez reforçar a postura de produção livre, pelo coerente e pela expectativa do acerto. Parece-me correto afirmar que houve significativas mudanças no pensamento dos envolvidos com este Centro, mesmo sabendo que ainda há barreiras a serem transpostas, tanto no plano individual quanto no plano institucional.”(pág. 29.)</p> <p>“Estudar a interdisciplinaridade foi o ponto de partida para meu desvelar pessoal, na medida em que ela sugere o ir e vir, o fazer e refazer, promove condições de adquirir novas formas de perceber, conhecer e agir em outras perspectivas. Neste trabalho procuro ver e rever minha ação no dia a dia, com um olhar de pesquisadora, entendendo que, enquanto busco resultados, aprendo e contribuo para o conhecimento dos outros”. (pág. 38)</p>	<p>torna-se sólida, poderosa e admirável diante da real situação dos educadores”. (pág. 46).</p> <p>“Pretendendo conhecer um pouco mais sobre alfabetização, já que experiências ainda tenho poucas, extrapolei meu ambiente de trabalho e busquei parceria com educadores que pudessem fazer parte deste trabalho, pois os pares se encontram, dizem, contradizem, afirmam e negam, mas concordam que alfabetizar é um caminho difícil, longo e muito ainda temos a aprender”. (pág. 46)</p>	<p>conhecimento, utilizando-se a experiência, a vivência e o capital cultural que o aluno e o professor são portadores, e não a distribuição de conhecimentos que limita principalmente a professora e o aluno à condição de meio. Para isto, tornou-se indispensável a postura interdisciplinar, permitindo-nos investigar o conhecimento dos símbolos alfabéticos como processo a ser construído na relação dialógica”. (pág.21)</p>
Leitura e Escrita	<p>“Mesmo impedida de escolher a série que gostaria de trabalhar, ou seja, aquela com que melhor me identificasse, aceitei o desafio e aliei-me aos alunos para desvendar os mistérios da escrita e da leitura”. (pág.17).</p> <p>“Por tudo isso, me incomoda trabalhar a escrita de modo fragmentado, não conseguindo levar os alunos a produzirem</p>	<p>“Por trabalhar com todas as séries iniciais do Ensino Fundamental, pude notar como era séria a dificuldade de linguagem oral e escrita entre os alunos e o contraste que havia nos livros-textos existentes na escola, não era a linguagem deles, não lhes pertencia”. (pág.16).</p> <p>“Deve-se trabalhar a totalidade das capacidades e das</p>	<p>“Compete à escola proporcionar ao aluno um corpo conceitual socializado, ou seja, um corpo de conhecimentos científicos provisoriamente aceitos pela comunidade científica. Isso supõe colocar em questão o saber prévio construído por uma ação efetiva do aluno. Desse modo, as atividades metalingüísticas ocupam a maior parte da prática escolar, impondo à criança uma escrita mecânica, acentuando a produção do erro ortográfico,</p>	<p>“O fato de uma pessoa aprender a ler e a escrever não significa que ela esteja realmente alfabetizada. O significado de “alfabetizar” é muito mais abrangente e deve ser observado e analisado cuidadosamente. Embora uma criança já saiba ler e escrever, ela tem que saber o que escreveu através da leitura e identificar e interpretar o que leu e, para isso, o professor também deverá trabalhar a oralidade, fator muito importante para conseguir,</p>	<p>“Quanto às situações relevantes para a aprendizagem de ler e escrever, as respostas dos entrevistados incidem na motivação e interesse com amostragem de situações concretas e atuais, porém a realidade observada contradiz o discurso, pois o uso da cartilha coíbe o interacionismo histórico na aprendizagem”. (pág. 31).</p>

	<p>textos, realizando um trabalho mais verdadeiro com a linguagem onde as crianças utilizem a escrita e a leitura real e como uma mera simulação. Acredito, pois, que esse é o trabalho a ser realizado, pela escola, com a criança em fase de aquisição e domínio da leitura e da escrita. É para isso que estou me fundamentando e é nesse sentido que pretendo orientar a minha prática pedagógica". (pág.31)</p>	<p>possibilidades da criança, fazendo com que ela possa apropriar-se da linguagem e escrita em todas as formas de expressão, para, com isso, interagir com auxílio de outrem, pois não existem verdades prontas e acabadas, tudo se mistura com a dialética, onde o real e a fantasia se misturam e se confundem."(pág. 55)</p>	<p>impondo, assim, o "erro construtivo". (p.24)</p> <p>"Essa maneira de lidar com as produções de meus alunos torna-se um hábito para eles, que se sentem responsáveis por aquilo que estão produzindo, como algo que faz parte de seu mundo, dando maior valor aos seus conhecimentos". (p.38)</p> <p>"Os sujeitos B2 e C1 colocam uma causa que acredito ser uma das mais importantes, que é a falta de leitura. Sem a leitura, não formamos indivíduos críticos, criativos e dinâmicos, pois, se não são capazes de ler fluentemente, não conseguem compreender a mensagem e acabam tendo dificuldades na escrita". (p.54)</p> <p>"Desta forma, para que se inicie esta mudança, se faz necessário, além da conscientização do professor, levar seus alunos a ver suas construções, sejam de escritos ou pensamentos, como um momento natural no seu desenvolvimento e não como um treinamento imposto de fora para dentro, fazendo com que as crianças compreendam a estrutura do pensamento e da escrita de uma forma organizada". (p.68)</p>	<p>principalmente, interpretar textos e problemas". (pág. 43).</p> <p>"No campo da alfabetização, torna-se necessária a identificação da importância e utilidade do meio social em relação à leitura e à escrita. Sendo assim, a criança (ou até mesmo o adulto) se alfabetiza consciente de sua realidade, conhecendo as vantagens de se obterem os conhecimentos devidos e necessários para sua sobrevivência". (pág. 52).</p> <p>"As reflexões que fazemos a partir de VIGOTSKY nos mostram que a pré-escola tem um papel primordial no desenvolvimento da linguagem escrita, pois os estudos têm demonstrado que a criança descobre a função simbólica da escrita muito cedo e percorre um caminho progressivo até que, por volta dos 6 ou 7 anos, ela domina uma combinação arbitrária de sinais e significações". (pág. 55)</p>	<p>"Ao responderem sobre os instrumentos para a aprendizagem da leitura e escrita, os professores revelam um ensino mecânico com auxílio exclusivo da cartilha, através do método sintético de alfabetização. O dado revelador de toda a análise está nas respostas à pergunta sobre se ele considera importante explicar as regras gramaticais durante a aprendizagem da leitura e escrita. Eles responderam que não é importante, uma vez que o ponto mais importante é saber ler e escrever. Essas respostas me remetem à visão produto e não processo de aprendizagem, caracterizando a prática tecnicista, reforçando-a sobre o procedimento com o erro no sentido de solucioná-lo com os treinos e cópias, revelando procedimentos tecnicistas". (pág.32)</p>
--	--	---	--	---	---

