

INOVAÇÕES E PERMANÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: A PERCEPÇÃO DE ALFABETIZADORAS DE PORTO VELHO SOBRE AS INFLUÊNCIAS DO PROFA

ALBUQUERQUE, Eliriane dos Anjos da Silva¹ – UFSC – elirianesilva@hotmail.com

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Situando o contexto e a gênese desta investigação

Nas décadas de 1960 e 1970 a educação formal em Porto Velho, capital do então Território de Rondônia, começa a ser estruturada. Porém, a contratação de professores, diretamente pelo Governo Federal a um salário considerado elevado para a época, enfrenta a falta de profissionais formados em magistério. Diante dessa carência, muitas pessoas acima de 15 anos de idade, sem mesmo ter concluído a 4ª série do ensino ginásial, assumiram turmas que, em alguns casos, estavam em séries além daquelas que tinham cursado. Uma parcela considerável delas passou a reproduzir nas salas de aula práticas vivenciadas como alunas durante toda a sua escolaridade, especialmente quanto à didática da alfabetização.

Nos anos posteriores, a falta de formação em magistério e de cursos específicos para a alfabetização foi utilizada como justificativa para os altos índices de reprovação nas séries iniciais. Desde o final da década de 1990, todavia, grande parte dessas professoras federais vêm sendo aposentadas, dando espaço para outras com maior nível de escolaridade e oportunidades para participar de formação em/no serviço, em vista de ela ser oferecida com maior frequência pelos últimos governos e, algumas vezes, com caráter obrigatório de participação.

Embora o quadro de professoras tenha sido alterado, inovações na didática da alfabetização não são muito evidentes: muitas continuam a reproduzir as práticas pedagógicas de suas antecessoras. Isso se apresentou para mim como indício de que inovações na prática pedagógica não dependeriam exclusivamente de qualificação ou titulação acadêmica. O conhecimento construído na academia e nos cursos de formação continuada não determinariam, por si só, a competência docente.

A finalidade deste texto, então, é apresentar parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado, sobre as razões da (im)possibilidade de inovações nas práticas pedagógicas de alfabetizadoras em decorrência da participação em formação continuada no serviço. Foram eleitos como amostra o PROFA (Programa de Formação de

¹ Orientada por Terezinha Maria Cardoso.

Professores Alfabetizadores) e alfabetizadoras da rede estadual de ensino na capital rondoniense. A preocupação nuclear foi compreender as percepções que as alfabetizadoras possuíam das contribuições dessa formação para inovar suas práticas pedagógicas e, assim, identificar fatores que contribuiriam ou interfeririam na introdução de inovações no cotidiano da sala de aula. Portanto, o PROFA não foi tomado como objeto central de estudo, quer para ser avaliado, quer para centralizar a discussão proposta.

Conceitos norteadores

Um grande volume de pesquisas considera a formação continuada aliada da formação inicial e da carreira profissional docente. Entretanto, é possível observar nesses estudos uma diversidade conceitual no que se refere a essa formação: continuada, contínua, em serviço, no serviço, termos que se aproximam e se distanciam conforme o uso que os autores deles fazem. Assim como há uma corrente de autores que tratam formação contínua e continuada como sinônimos², há os que também não fazem distinção entre formação no serviço e formação em serviço, como Nascimento (1997).

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

Outros estudiosos, como Garcia (1993), Bernardo (2002) e Mendes Sobrinho (2002), e alguns documentos e estudos divulgados nos eventos da ANFOPE, ANPED e ENDIPE defendem a formação de professores como um *continuum*, ou seja, políticas que tenham continuidade independente da substituição de governos, com ações voltadas para as necessidades dos profissionais do magistério. Essa formação se daria ao longo da carreira e não apenas para responder às demandas mais imediatas dos sistemas de ensino, das avaliações oficiais, como ENEM e SAEB, e das lacunas deixadas pela formação inicial. Essa concepção está mais relacionada ao conceito de formação no

² Dentre esses, destaco Mendes (2002) e Barbosa (2002).

serviço, porque seguiria o princípio de que a formação docente deveria ser concebida e implementada no próprio ambiente de trabalho dos professores.

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

A **formação no serviço**, por sua vez, é uma modalidade da formação docente que tem a escola como *locus* primeiro para a promoção de discussões sobre práticas pedagógicas. Não basta que a formação seja ininterrupta, tem que ser concebida e desenvolvida na escola, planejada a partir dos conhecimentos docentes, de suas demandas profissionais, e voltada para responder às dificuldades enfrentadas em seu cotidiano. Alguns estudiosos (KRAMER, 1989; GARCIA, 1993; 2003; MELLO; SILVA, 2002) admitem que é no dia-a-dia das atividades da escola que o professor se constrói como profissional. Assim, a escola deve ser o local de formação, tanto por ser onde a atuação docente acontece como pela história dos professores e sua relação com a instituição.

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

Dessa maneira, considerarei nesta investigação a concepção de formação continuada no serviço como aquela promovida pelos governos em forma de programas que têm a escola como espaço de realização dos encontros de estudo, por ser esse o local onde acontece a atuação docente e em que as problemáticas podem estar mais à mostra.

Tendo essa idéia por suporte, tomo por conceito de inovação pedagógica a proposta do novo a ser incorporada ao *habitus* docente, às estruturas de pensamento pré-existentes. Coaduno-me com as idéias de estudiosos (MOREIRA, 1999; MESSINA, 2001; MITRULIS, 2002; SANTOS, 2002; ROSSI, 2005) que analisam a inovação como um objetivo da reforma educacional, por um lado, e uma reação dos professores, por outro, numa relação às vezes velada e sem conflito, noutras imposta sutilmente.

Optei pelo conceito de inovação e não de mudança porque penso este último como algo que causa uma ruptura mais radical (no sentido de raiz) com o sistema educacional vigente. A mudança seria de caráter mais amplo; a inovação, mais específica, visando a um certo objetivo. Como esclarece Messina (2001), são categorias de campos de conhecimento diferenciados. A inovação está mais presente no campo da produção e da administração; por isso, é vista como uma técnica, motivo pelo qual seria mais conveniente para a linguagem e a postura da atual política educacional.

Nesse aspecto, o conceito de *habitus* oferece subsídios e correlações indispensáveis, a meu ver, para tratar da acomodação ou não de inovações, se a prática pedagógica das alfabetizadoras for pensada tomando por referência suas percepções, pressupostos e predisposições. Segundo Bourdieu (1974), o *habitus* é composto de experiências adquiridas e desenvolvidas desde o nascimento fazendo com que uma pessoa aja ou reaja de determinada maneira dentro de sua realidade; entretanto, pode ser modificado por novas experiências, que, por sua vez, talvez dêem origem a novos *habitus*. Para Valle (2003), no cotidiano profissional também se pode adquirir e formar *habitus*. Nessa concepção, a formação continuada é vista como tentativa de reforçar o *habitus* adquirido pela docente ou como estratégia para transmitir um novo *habitus*.

Trajectoria metodológica

Embora tenha seguido predominantemente a metodologia qualitativa, não desprezei aspectos quantitativos para analisar os dados, colhidos por questionários com perguntas abertas e fechadas e entrevistas semi-estruturadas, complementados com observação e estudo de documentos.

A amostra foi do tipo intencional (RICHARDSON, 1985), selecionando alfabetizadoras que pudessem representar as características do universo de cursistas do PROFA de Porto Velho (474 professoras estaduais em 2001), e teve como critérios: a) terem permanecido nos anos de 2004 e 2005 na mesma escola e nas séries iniciais do Ensino Fundamental em que atuavam antes de participar do PROFA; b) aceitarem contribuir com esta pesquisa e c) o tipo de vínculo trabalhista com o Estado de Rondônia. Com as formadoras, o critério foi terem participado da implantação do PROFA no Estado e terem concluído o programa com seus grupos de estudo.

Quanto às escolas, foram escolhidas quatro que sediaram os primeiros grupos, compondo uma amostra representativa das regiões que formam a capital rondoniense: zonas norte, sul, leste e oeste.

Além dos 21 questionários das professoras alfabetizadoras, outros dois foram produzidos. Um com o objetivo de traçar um perfil das escolas e outro destinado a três formadoras.

Para que a observação fosse um instrumento profícuo de coleta e produção de dados, estabeleci para serem observados e registrados os aspectos físicos e do cotidiano da escola, características de desempenho e atitudes das alfabetizadoras e das formadoras em relação ao trabalho, à profissão e à prática pedagógica.

Nos encontros realizados de 2001 a 2003 pela coordenação estadual do programa com as formadoras de todos os municípios envolvidos na implantação (2001) e na expansão do programa (2004), foram observadas as estratégias de formação de formadoras, principais dúvidas e dificuldades das que coordenavam grupos e as alternativas encontradas para respondê-las.

As reflexões sobre os registros possibilitaram retomar definições da literatura concernentes ao objeto de estudo, que, gradativamente, foi sendo construído como *corpus* estrutural. Ao reelaborar as informações colhidas, pude organizar conceitos-chave que deram suporte ao questionário e ao roteiro de entrevista.

Diante do que percebi nas observações, a busca de uma outra fonte pareceu-me necessária para melhor analisar as falas das alfabetizadoras e formadoras. Assim, estudei alguns documentos usados para a formação de formadoras do PROFA (BRASIL, 2001; 2002), relatórios de formadoras de grupo, projetos político-pedagógicos das escolas e a legislação estadual sobre formação de professores.

As questões que nortearam o estudo desses documentos foram conceitos expressos acerca de educação, alfabetização, formação de professores e inovações, razões que levaram à implantação do PROFA em Rondônia, planejamento e acompanhamento aos grupos de estudo, teorias em que se ancorava a política de formação continuada na Rede Estadual de Ensino.

Quanto às entrevistas, foram selecionadas cinco alfabetizadoras com base no critério de indicação de aceitação no questionário para serem entrevistadas e inclusão de professoras federais e estaduais.

No tratamento desses dados, considerei a frequência das respostas dadas, utilizando a planilha eletrônica Excel da Microsoft. As respostas subjetivas, assim como

as transcrições das entrevistas, organizei com base no critério de semântica, agrupando as informações por temáticas.

À medida que fui me aproximando do objeto investigado, num movimento cíclico entre o visto (campo) e o pensado (literatura, teoria), alguns aspectos significativos foram ficando mais claros. Alguns deles, que não haviam chamado a minha atenção no início deste estudo, vieram a se constituir como categorias nos eixos principais da análise dos dados:

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

b) **Profissão-professora:** abrangia os conceitos de docência que carregavam, a análise do conteúdo da formação, sua experiência docente e aprendizagens construídas ao longo da experiência profissional.

c) **Formação continuada e inovações:** levantamento dos elementos que poderiam favorecer ou dificultar inovações, propostas ou transpostas da formação continuada para a prática pedagógica.

Isso feito, cheguei a algumas conclusões que apresento a seguir.

Alcance deste estudo

a) Percepções sobre formação continuada e contínua

Os dados coligidos nos questionários mostraram que os principais programas de formação continuada promovidos pelo governo do Estado de Rondônia eram conhecidos pela maioria das alfabetizadoras, demonstrando que elas tiveram experiências com essa modalidade de formação anterior ou concomitantemente ao PROFA.

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

Formação continuada como continuação de um curso foi a concepção expressa por oito alfabetizadoras, para as quais apenas os programas de longa duração poderiam ser assim reconhecidos. O PROFA foi caracterizado dessa maneira, dentre outros aspectos, por ter encontros durante mais de um ano e apresentar propostas didáticas.

Em relação às respostas das formadoras, o discurso oficial estava mais presente e suas concepções sobre formação continuada harmonizavam-se com os documentos de orientação da SEF/MEC. Essas formadoras tiveram contato com alguns elaboradores desse e de outros programas e projetos de formação continuada em encontros pontuais, embora escassos, durante a realização deles. Isso era importante para que elas incorporassem os princípios norteadores do PROFA e acreditassem na proposta de inovação da prática pedagógica docente por meio dessa formação.

b) Acesso ao PROFA e suas contribuições

Nesse item, foi unânime a resposta positiva das alfabetizadoras: de alguma forma, ele ajudou no trabalho cotidiano com sua turma. Como pontos importantes foram enfatizados: o entendimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a necessidade de perceber e intervir nas dificuldades discentes, o trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem e intervenção. Duas alfabetizadoras também apontaram que melhoraram como pessoa, aprendendo a valorizar-se como ser humano em constante aprendizagem.

A sondagem de leitura e escrita, que consiste em uma entrevista com o alfabetizando, foi o aspecto para o qual atribuíram maior facilidade de incorporação na prática.

Algumas alfabetizadoras, em momentos específicos da nossa conversa, demonstraram ter interpretações dúbias, equivocadas ou distorcidas das hipóteses de escrita. Isso, acrescido à falta de um acompanhamento pedagógico e de momentos em grupos de discussão, pode ter ocasionado dificuldades para uma outra estratégia do PROFA: as intervenções pedagógicas.

Das questões colocadas pelo programa, o agrupamento apareceu como o ponto mais discutido pelas cursistas nos grupos de estudo como intervenções para avanço. As intervenções também se constituíam de algumas perguntas dirigidas aos alfabetizando conforme suas dificuldades quando da realização de atividades. Nas entrevistas e em alguns questionários, no entanto, o agrupamento foi o aspecto em que as dificuldades

das alfabetizadoras ficaram mais evidentes, seja pela falta de planejamento de intervenções, seja pelo tamanho das turmas.

A maioria indicou que ingressou no PROFA em busca de respostas ou atividades prontas, como apresentavam outros programas de formação continuada. Outro motivo foi a determinação por parte da equipe pedagógica: apenas duas das 21 respondentes mencionaram não terem se sentido obrigadas pela supervisora ou coordenadora pedagógica a cursá-lo. Uma porque acreditava que o certificado enriqueceria seu currículo (o que não deixa de ser uma obrigação), e outra, por pensar que o programa poderia contribuir na sua prática pedagógica.

Ao serem interrogadas sobre os motivos de permanecerem trabalhando na mesma escola há alguns anos, mesmo com dificuldades, emergiram questões pessoais como gostarem do ambiente, da equipe de trabalho, da proposta pedagógica e por ser a escola próxima de suas residências.

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

Esses dados parecem ir de encontro às conclusões dos estudiosos do tema, que reconhecem a escola como a primeira referência e o resultado a alcançar na formação, juntamente com as expectativas docentes, pois, como lembra Barbosa (2002, p. 7): “Na experiência dos professores, o dia-a-dia na escola é um *locus* de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, estrutura o aprendido, faz descobertas e é nesse *locus* que vai aprimorando sua formação”.

Ao deslocar a formação continuada para a instituição escolar, torna-se a prática pedagógica uma fonte de conhecimento que não é nem maior nem menor que a teoria, e sim complementar a ela na formação docente. Os conflitos emergentes ou latentes no cotidiano escolar muitas vezes só podem ser observados nesse ambiente de aprendizagem no qual tanto o saber docente quanto suas concepções e percepções estão presentes.

Não pretendo aqui postular esse espaço educativo como único adequado à formação continuada. Pesquisas e discussões em eventos científicos têm mostrado a importância da universidade na organização da formação continuada e contínua, haja vista ser um dos pilares dessa instituição a produção do conhecimento e o

questionamento do saber acumulado pela humanidade. Alio-me a essa concepção, concordando que, na elaboração de projetos e programas oficiais de formação de professores, à universidade caberia participação relevante, não para transmitir conteúdos acadêmicos desvinculados dos problemas do cotidiano escolar, mas tendo esses conteúdos por referência, visando o avanço da produção científica e o levantamento de soluções possíveis.

c) Elementos que contribuíram ou dificultaram inovações pedagógicas

c. 1) De ordem pedagógica

Aqui a atuação da formadora apareceu como o principal aspecto, associado ao acompanhamento docente, já que em grande parte dos casos as formadoras dos grupos de estudo eram as supervisoras e coordenadoras pedagógicas das escolas em que as alfabetizadoras trabalhavam.

Nos questionários, a atuação da formadora foi avaliada pelas professoras com predomínio de respostas que consideravam segurança nos temas trabalhados, postura de compromisso com o grupo e com a educação, esclarecimento de questões e acréscimo de novas informações àquelas já conhecidas pelas cursistas. Três professoras caracterizaram a atuação das formadoras de seus grupos como ruim, por apresentarem dificuldades ao trabalhar os conteúdos dos encontros e a metodologia do programa, não conseguindo sanar dúvidas.

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

A estratégia de convidar, atrair e manter as cursistas nos grupos foi citada como exemplo de diferenciação na postura das formadoras, bem como o fato de a alfabetizadora perceber se elas acreditavam na proposta pedagógica do PROFA como

contributo à prática docente. Isso era sentido pelas cursistas, que ficavam mais à vontade para levantar incertezas, saindo da segurança advinda dos anos de repetição das mesmas atividades para se arriscarem, algumas vezes, no que estavam a conhecer no programa.

Neste contexto, a resignificação do papel da supervisora ou coordenadora pedagógica adquire maior relevância. A superação do papel de super-visão para além do fiscalizar e cercear as ações docentes é o que faz de uma pessoa titular desse cargo uma coordenadora pedagógica, como constata Orsolon (2005), para quem tal processo dá-se de maneira interna/subjetiva na pessoa do professor e de maneira externa/objetiva pelo papel da coordenação pedagógica via formação.

Assim, dificuldades e falta de disponibilidade de algumas formadoras para buscar formação a fim de melhor desempenhar a atividade a que se propuseram ocasionaram desistências de um pequeno número delas no início e ao longo do programa.

Por outro lado, ao perceberem na formadora lacunas que prejudicavam as discussões, os encaminhamentos e esclarecimentos, muitas cursistas evadiram-se ou migraram para outros grupos, já que continuar no mesmo grupo de estudo não se constituía uma obrigatoriedade expressa nos documentos do PROFA.

Dessa forma, conteúdos que não foram bem analisados e aprofundados contribuíram para o ecletismo da prática pedagógica: a alfabetizadora juntava um pouco do que já fazia com outro pouco que a formação continuada lhe trazia. É nessa fase que a intervenção de uma coordenação pedagógica tornava-se decisiva para a prática docente.

Acredito que o fato de algumas formadoras terem experiência com turma de alfabetização deu suporte em seu papel frente ao grupo de estudo, pois os problemas que surgiram em sua prática quando alfabetizava podem ter se repetido na atuação de outras alfabetizadoras. A experiência em alfabetização pode, então, ter sido diferencial na coordenação do grupo, principalmente no que se refere à reelaboração de pautas, ao levantamento de questões para debates e intervenções pertinentes no grupo de formação e no cotidiano das alfabetizadoras.

A **salada metodológica**, proveniente de equívocos de interpretação entre a teoria empirista e a construtivista de alfabetização permearam todos os demais aspectos. Segundo as alfabetizadoras, essas duas teorias poderiam ser conciliáveis, trazendo à

tona alguns estrangulamentos que podem ter ocorrido na sua formação inicial e que não foram superados na formação continuada em tela neste estudo.

Destarte, as diferenças entre a proposta do PROFA e a interpretação que as alfabetizadoras fizeram dela e como a implementaram marcam uma certa distância entre os programas de formação continuada e a prática pedagógica. Quando havia ausência ou deficiência no acompanhamento pedagógico às docentes alfabetizadoras, elas recorriam aos referenciais que são mais fortes em sua formação, ou a modelos de seus professores passados ou de colegas na atualidade. Por esse motivo, penso que o cotidiano escolar também contribui para a formação docente, uma vez que, à medida que o tempo vai passando, a alfabetizadora pode ir esquecendo as discussões teóricas e passar a reproduzir práticas observadas em outros professores, recorrendo às raízes do que acredita ser uma **boa prática**.

Observei que nos raros momentos de socialização docente o que prevaleciam eram o desânimo e o intercâmbio de práticas empiristas, corroborando a idéia de que os procedimentos didáticos dessas práticas circulam mais do que os da construtivista nas conversas das professoras, servindo então de alimento ao *habitus*.

Instituir e garantir um espaço na jornada de trabalho da professora alfabetizadora para a integração e o intercâmbio de experiências, mediados pelo estudo da teoria, foi outro elemento indicado na coleta de dados como favorecedor da introdução de inovações nas práticas pedagógicas. Segundo as alfabetizadoras, um tempo planejado para socializar conhecimentos, práticas, dificuldades e conquistas lhes permitiria ver se outras colegas tinham encontrado um meio para superar um problema ou possibilitaria repensar coletivamente algo que fosse comum a elas.

As críticas à direção das escolas e à SEDUC/RO foram exteriorizadas então por essas alfabetizadoras e pelas formadoras, considerando que cabe a essas duas instâncias a garantia desse espaço de discussão.

c.2) De ordem político-administrativa

Apesar de as direções escolares aceitarem o funcionamento do grupo de estudo na escola que administravam ou, no caso das escolas que não sediaram grupos, autorizarem a cursista a freqüentar os encontros em outra instituição escolar no seu horário de planejamento, as depoentes indicaram que a maioria das alfabetizadoras

continuou recebendo a exigência de um índice mínimo de aprovação e não foi garantido às formadoras o tempo necessário para estudar e se preparar para os encontros.

Por outro lado, foi comum a realização concomitante de programas com bases teórico-metodológicas divergentes. Até o final de 2006 não havia definição, nos documentos da SEDUC/RO enviados às escolas, de uma proposta pedagógica real de alfabetização, de educação e de formação de professores. Essa postura torna-se paradoxal: de um lado, a SEDUC/RO exige dos professores seu encaixe a um perfil, intensificando e sobrecarregando seu trabalho, controlado por sistemas nacionais e internacionais de avaliação, e, de outro, realiza alguns programas de formação que discutem a emancipação humana, a participação política e a crítica social ao sistema econômico.

Os estudos de Mendes (2002) e Gatti (2000) caracterizam essa situação como uma descontinuidade de políticas de formação que desgasta os programas criados, dando uma continuidade à exclusão de conhecimentos, pois os programas em questão “atendem a planos de governo em que os elementos da descontinuidade nada mais são do que formas históricas de construir o continuísmo, em que a repetição constante do ‘novo’ mantém inalteradas as relações de saber e poder” (MENDES, 2002, p. 6).

Esse quadro contribuiu para que muitas alfabetizadoras voltassem às práticas pedagógicas anteriores à sua participação no PROFA.

c.3) Elementos advindos dos processos de socialização

Trata-se de fatores pessoais, engendrados nos processos de socialização vivenciados pelas alfabetizadoras: sua relação com as famílias dos alunos; questões socioafetivas ligadas aos sentimentos de amor, dedicação, medo, insegurança em sua prática; compromisso social e político com a educação e a população; busca e receptividade ao conhecimento de novas metodologias que aperfeiçoem sua prática, por meio da participação em formação continuada e contínua.

Ao trazerem à luz essas questões, as professoras confessaram que não estavam completamente satisfeitas com sua prática pedagógica e que gostariam de encontrar meios para torná-la melhor. Elas estabeleceram relação entre a participação da família e o sucesso escolar, tendo por base principal sua própria história de vida. Ouvi repetidas vezes que a ausência dos pais na escola dificultava a inserção de metodologias e estratégias inovadoras.

Lahire (1997), contudo, afirma que a omissão parental é um *mito* criado pelos professores, que ignoram a vida das famílias dos alunos e acreditam que o desempenho escolar dos filhos reflete a omissão e o desinteresse dos pais. Para ele, estrutura familiar e econômica, tempo para dar atenção aos filhos e disposições sociais distanciam a família das condições para o sucesso escolar dos alunos.

Entretanto, a participação dos pais pode também gerar medo e insegurança. Algumas alfabetizadoras afirmaram sentir-se ameaçadas profissionalmente diante das exigências dos pais na escola. A avaliação de seu trabalho poderia expor suas dificuldades ou fragilidades, o que possibilitaria revelar uma professora considerada incompetente e incapaz para a função de alfabetizar.

Em síntese, nenhuma das participantes da amostra afirmou ter inovado totalmente sua prática pedagógica ou ter observado isso na escola em que trabalhava. O grupo de alfabetizadoras que declarou ter conseguido alterar certos pontos de sua prática com o PROFA atribuiu tal fato a:

- afetividade: amor e dedicação à profissão, acreditando que ser professora é um dom inato e fazendo com que elas sejam capazes de superar qualquer problema. Em alguns desses casos, é questionável a efetiva alteração da prática, uma vez que, ao conceber a profissão como um dom inato, podem pensar que não carecem de aperfeiçoamento teórico-prático;
- compromisso com a educação e com a população do entorno da escola, reconhecendo a dimensão política do papel docente, que carrega em si opções político-sociais;
- busca por conhecimentos: traduzida pelo desejo de querer saber mais, aprofundar saberes e conhecimentos sobre a prática pedagógica.

Notas finais

A dimensão do *habitus*, construída pela experiência de alfabetização, é aspecto ignorado por alguns programas e projetos de formação continuada. No que tange ao PROFA, houve orientação nos documentos para as formadoras partirem do saber docente, tentando trabalhar a memória de sua alfabetização e discutindo os motivos das práticas de alfabetizar. No entanto, ao que me parece, essa orientação não foi suficiente para romper com estruturas originárias da experiência de alfabetização e que são trazidas para a prática docente.

Parece-me imperioso reconhecer que a história de vida, especialmente a escolar, influencia as práticas pedagógicas. Mesmo quando as alfabetizadoras frequentam formação inicial e continuada que apresentam propostas de inovação, as experiências que possuem como alunas podem influenciar suas concepções de docente, aluno, conteúdo, escola, processo de ensinar e de aprender. Essa influência acontece quase que na mesma medida do poder que exerce o cotidiano sobre a constituição da prática do ser professora.

A escolha do magistério e a compreensão que alfabetizadoras e formadoras têm acerca da profissão que abraçaram se entrelaçam. Os determinantes classe social e gênero ganham notoriedade como elementos articulados entre si para a opção pelo magistério e pela atuação nas séries iniciais.

Como tentei mostrar neste trabalho, substituir o *habitus* das alfabetizadoras participantes do PROFA pelo *habitus* das políticas públicas de educação pressupõe pensar esse e outros programas a partir do *habitus* que essas professoras carregam. Todavia, uma prática pedagógica não pode ser substituída automaticamente por outra. O ecletismo metodológico e o hibridismo teórico poderiam ser uma tentativa de incorporação de outro *habitus* a partir das estruturas já existentes. Antes de parecer falso, o desejo revelado pelas alfabetizadoras de inovar e melhorar sua prática aparece como um escamoteamento produzido pelo *habitus*.

Como a socialização é o processo pelo qual o *habitus* se produz, a conversa é o meio mais importante para a conservação ou reconstrução da realidade, pois “a realidade subjetiva de uma coisa da qual nunca se fala torna-se vacilante” (BERGER; LUCKMANN, 1991, p. 203). Nos momentos de dúvida, insegurança, medo de errar e de perder o índice exigido de aprovados, essas profissionais retornaram ao uso de práticas e procedimentos que lhe pareciam oferecer certa garantia de aprendizagem dos alunos.

Quando estabeleci como objetivo compreender as percepções das alfabetizadoras sobre as possíveis contribuições advindas dessa formação para a introdução e implementação de inovações pedagógicas na prática de alfabetizar, minha hipótese inicial era de que alguns elementos poderiam interferir nesse processo. Entre eles estavam o medo de colocá-las em prática e não atingir as metas de aprovação de alunos colocadas pela SEDUC/RO e pelas escolas e a descontinuidade das políticas de formação docente.

De posse daquilo que as falas das alfabetizadoras e a teoria me indicaram, creio ser necessário profissionalizar a formação continuada rumo às características de uma formação contínua. E, a partir das expectativas e necessidades das professoras, traçar objetivos claros e metodologias de estudo de maneira envolvente, que conduzam a uma reflexão do *habitus* que cada alfabetizadora traz consigo, com textos que sejam oriundos das pesquisas mais recentes na área da alfabetização, neste caso, e dos temas levantados pelo grupo, correlacionando-os com as experiências construídas na vida pessoal e profissional dessas docentes.

Considerando essa premissa, pude também refletir sobre o local da formação docente. Embora eu acredite na primazia da escola como *locus* nesse sentido, ante o estudo da literatura atual penso que também a universidade poderia tomar para si a responsabilidade e a competência de organizar pautas e coordenar projetos e programas de formação em Rondônia. É evidente que esse processo precisa ser pensado também com o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação. Assim, seria ampliada a possibilidade de os programas de formação continuada acontecerem dentro das horas de trabalho docente e sem interrupções, tornando o processo contínuo e aproximando as professoras das teorias disponíveis sobre alfabetização.

Além disso, o incentivo financeiro à profissionalização e a melhoria das condições de trabalho, seriam fatores que, sob meu ponto de vista, estimulariam a profissionalização do magistério.

Ciente de que não consegui representar todas as possibilidades de interlocução compreensiva com os dados construídos nesta investigação, penso que pude contribuir, em certa medida, com alguns pontos para evidenciar que inovações pedagógicas na prática da docente alfabetizadora podem acontecer se considerado o *habitus*.

A coerência entre o *habitus* a ser incorporado e o *habitus* constituinte da alfabetizadora, proporcionará a inovação se ela possuir valor como o *habitus* característico e predominante dentro do campo institucional da educação escolar e do sistema educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 301-309, dez. 2001.

BARBOSA, J. R. A. A escola como “lócus” da formação do magistério. In: ENDIPE, XI, 2002, Goiânia. **Anais**. Goiânia, 2002. CD-ROM.

BERGER, P. L.; LUCKMAN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

BERNARDO, M. R. O. O desenvolvimento de um processo de formação contínua na visão dos diferentes atores envolvidos. In: ENDIPE, XI, 2002, Goiânia. **Anais**. Goiânia, 2002. CD-ROM.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **PROFA: Guia de orientações metodológicas**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do formador. Módulo 3**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

GARCIA, R. L. Professor/a alfabetizadora – repensando a sua formação. In: TAVARES, J. (coord.). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESA, I, 1993, Aveiro. **Anais**. Aveiro: Universidade de Aveiro (Portugal), 1993. p. 427-437.

_____(org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimento de renovação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 70(165), p. 189-207, maio/ago. 1989.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

MELLO, J. G.; SILVA, V. B. M. da. Sobre professoras e inovação pedagógica – dilemas das práticas escolares. In: ANPED SUL, V, 2002, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. CD-ROM.

MENDES, S. R. Sobre a formação continuada de professores: algumas reflexões sobre o desafio de romper com os modelos padronizados. In: ENDIPE, XI, 2002, Goiânia. **Anais**. Goiânia, 2002. CD-ROM.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. A formação continuada de professores. In: FERRO, M. do A. B. (org.). **Educação: saberes e práticas**. Teresina: EDUFPI, 2002. p. 63-90.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

MITRULIS, E. Ensaios de inovação no ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, p. 217-244, jul. 2002.

MOREIRA, A. F. Basta implementar inovações nos sistemas educativos? In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 131-145, jan./jul. 1999.

NASCIMENTO, M. G. C. de A. Formação de professores em serviço: um caminho para a transformação da escola. In: FRANCO, C.; KRAMER, S. (orgs.). **Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores**. Rio de Janeiro: Ravel, 1997.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. p. 17-26.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

ROSSI, V. L. S. Mudança com máscaras de inovação. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 935-957, out. 2005.

SANTOS, L. L. de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 346-367, set. 2002.

SZTAJN, P. et al. Formação docente nos surveys de avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 11-39, mar. 2003.

VALLE, I. R. **A era da profissionalização**: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.