

Contribuições e necessidades da formação docente propiciada pelo Programa Bolsa Alfabetização: resultados da experiência realizada em uma Universidade municipal paulista

(Contributions et besoins de la formation d'enseignant soutenue par le Programme Bourse Alphabétisation: résultats de l'expérience réalisée dans une Université de la ville de São Paulo)

Maria de Fátima Ramos de Andrade¹, Ana Sílvia Moço Aparício²

^{1,2}Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)

mfrda@uol.com.br, anaparicio@uol.com.br

Résumé: Cet article vise à souligner et discuter certains aspects de la formation des enseignants participant au Programme Bourse Alphabétisation, créé par le gouvernement de l'État de São Paulo en 2007. Les résultats de l'analyse montrent que la formation des chercheurs/élèves, en comparaison à celle des étudiants ayant terminé leur stage de façon classique, diffère principalement dans la construction par les élèves de la relation entre la théorie et la pratique ainsi que dans celle de l'identité enseignante. En effet, la formation dispensée par le programme est plus productive, en ce qu'elle permet aux futurs enseignants de se familiariser avec le processus d'enseignement et d'apprentissage en matière d'alphabetisation, à travers les différentes situations d'enseignement qui se posent dans ce contexte.

Mot-clé: La formation des enseignants; le Programme Bourse Alphabétisation; stage conventionnelle.

Resumo: O presente texto tem como objetivo principal evidenciar e discutir alguns aspectos do processo de formação docente de alunos de Pedagogia participantes do Programa Bolsa Alfabetização, implantado pelo governo do estado de São Paulo desde 2007. Os resultados das análises apontam que a formação dos alunos pesquisadores, em relação à formação dos alunos que realizaram seus estágios de maneira convencional, difere, essencialmente, na construção pelos alunos da relação teoria e prática e da identidade docente. Nesse sentido, a formação propiciada pelo Programa é, de fato, mais produtiva, na medida em que possibilita a familiarização do futuro professor com o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização nas diferentes situações didáticas que emergem nesse contexto.

Palavras-chave: formação docente; Programa Bolsa Alfabetização; estágio convencional.

Introdução

A universidade tradicionalmente tem se preocupado em demasia com o ensino dos conhecimentos teóricos. Muitas vezes, no curso de Pedagogia, as disciplinas “ditas” como práticas e os estágios são oferecidos na parte final do curso. Contudo, compreendemos que a relação teoria e prática não deveria se restringir a algumas disciplinas e/ou aos estágios.

Com o intuito de cooperar com a política dos governos no campo educacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) realizou estudo intitulado *Professores do Brasil: impasses e desafios* (GATTI; BARRETTO, 2009) sobre a formação e a carreira dos professores no Brasil. A intenção foi oferecer, às diversas instâncias da administração educacional do país, um exame crítico do quadro vigente, seguido de orientações e recomendações que pudessem colaborar de subsídio para uma efetiva valorização dos professores.

Coordenado pela pesquisadora Bernardete Gatti, da Fundação Carlos Chagas, a pesquisa analisou, por amostra representativa, a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de institutos de ensino superior. O estudo indicou que, nas disciplinas referentes aos conhecimentos relativos à formação profissional específica, pouco se exploram seus desdobramentos em termos de práticas educativas.

O relatório também apontou que tanto os projetos pedagógicos quanto as ementas dos cursos de Licenciatura e Pedagogia não fornecem informações sobre como os estágios são realizados, supervisionados e acompanhados. Do mesmo modo, os objetivos, as exigências, as formas de validação e de acompanhamento com escolas das redes para a sua realização não estão claros. Segundo o documento,

[...] essa ausência nos projetos das IES e nas ementas pode sinalizar que os estágios ou são considerados como uma atividade à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem se integrar com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal. Além disso, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 120)

No que diz respeito à formação de professores, o estudo realizado concluiu que são necessárias mudanças nas estruturas institucionais, formativas e nos currículos. Os cursos deveriam rever como estão articulando os conhecimentos selecionados como necessários para formação do professor no campo da prática.

Essa separação entre teoria e prática – explicitada na análise das ementas dos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas – evidencia o quanto ainda pensamos e agimos de forma dicotômica e fragmentada. Os estágios propostos na maioria dos cursos só evidenciam esse aspecto; eles são o reflexo do que está sendo proposto no curso: o que se ensina não é relacionado ao campo da prática.

O estágio como espaço de formação poderia ser um campo para a construção de relações, de um trabalho partilhado. Como componente do currículo, é uma atividade que possibilita ao aluno um contato direto com a realidade na qual ele irá atuar. Por meio da observação e análise crítica da “vida escolar” – entendida como um conjunto de práticas, valores e princípios das instituições educacionais –, o estagiário/aluno prepara-se para atuar de maneira reflexiva, investigativa e crítica para o exercício profissional.

Ao possibilitar a apreensão de situações da realidade escolar, o estágio possibilita, ao futuro profissional da área de educação, aprofundar o entendimento sobre a complexidade da ação de educar. É essa apreensão e sua análise que farão com que o aluno do curso de Pedagogia desenvolva uma ação educacional mais consistente.

Outra perspectiva de se perceber o estágio (PIMENTA; LIMA, 2008) – com a qual compactuamos – entende que este deveria ser um espaço de investigação das práticas pedagógicas, uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis. Essa perspectiva propõe a reflexão a respeito das relações entre algo que é inseparável: conhecimento teórico e conhecimento prático. Pimenta e Lima (2008) defendem o estágio nesta perspectiva:

[...] envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola [...] Ou seja, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar. Essa postura investigativa favorece a construção de projetos de pesquisa a partir do estágio. (p. 56)

Apesar de defendermos a perspectiva de realização do estágio direcionado para a problematização, para a investigação e para a pesquisa, que pudesse possibilitar condições para que os alunos, diante dos desafios da prática, elaborassem e reelaborassem conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, temos constatado pouco avanço nesse sentido. Ainda tem sido um desafio tornar a realização do estágio um caminho para o entendimento do fazer pedagógico e da pesquisa.

Essa constatação explicitou-se no momento em que a nossa instituição ingressou no Programa Bolsa Alfabetização. Cumpre lembrar que a Universidade Municipal de São Caetano do Sul assinou o convênio do projeto Bolsa Alfabetização com a Secretaria Estadual de Educação/Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) em julho de 2008. No ano de 2010, contávamos com 56 alunos pesquisadores (APs) que estavam distribuídos em quatro municípios: Santo André, Mauá, Diadema e São Paulo (regiões centro-sul e leste). Apesar do pouco tempo de adesão ao projeto, percebemos, por meio dos depoimentos dos alunos sobre o trabalho que vêm desenvolvendo, um olhar diferenciado para a escola pública, mais especificamente para as questões da sala de aula.

O Programa Bolsa Alfabetização, criado pelo Decreto n. 51.627 de 1º de março de 2007, tem como objetivo aprimorar a formação inicial dos estudantes dos cursos de Pedagogia e de Letras, possibilitando-lhes atuar como docentes da rede pública de ensino. Ao auxiliarem os professores regentes do 2º ano, denominados “alunos pesquisadores” (daqui em diante, AP), transformam essa experiência em temário de análise e discussão nas instituições de ensino superior (IES), onde são acompanhados e orientados por seus professores orientadores. Tal movimento provoca o diálogo entre universidade e escola pública, como também instaura um espaço real, em que questões da educação sejam repensadas por ambas as partes.

O Programa Bolsa Alfabetização: algumas perspectivas de análise

Para o presente texto apresentaremos os resultados de duas pesquisas que foram desenvolvidas simultaneamente. São elas:

1ª Pesquisa: Uma análise dos relatos reflexivos produzidos pelos APs a partir de suas observações, indagações, intervenções, realizadas na sala de aula de alfabetização em que atuam junto ao professor regente.

2ª Pesquisa: Um estudo comparativo entre o estágio proposto pelo Programa Bolsa Alfabetização e os estágios supervisionados do curso de Pedagogia.

Cumpre lembrar que ambas as pesquisas procuraram explicitar aspectos importantes do processo de formação inicial de alunos de Pedagogia, participantes do programa Bolsa Alfabetização, visando a melhor compreender esse processo e, conseqüentemente, contribuir para a ampliação das discussões realizadas no campo de estudos da formação docente, sobretudo da inicial.

Análise dos relatos reflexivos produzidos pelos APs a partir de suas observações, indagações, intervenções realizadas na sala de aula de alfabetização em que atuam junto ao professor regente

Consideramos “relato reflexivo” como um gênero textual de cunho autobiográfico que, de acordo com Signorini (2006), incorpora as duas funções principais que se tem atribuído a relatos de experiência pessoais escritos por professores em contextos de interlocução orientada para atuação no ensino – interlocução essa realizada com os seus pares e/ou com o professor formador. Nos termos da autora,

A primeira dessas funções é a de dar voz ao professor enquanto profissional. Através do “relato reflexivo”, são desencadeados processos de articulação e legitimação de posições, papéis e identidades auto-referenciadas, ou seja, construídas pelo narrador/autor para si mesmo. A segunda função é a de, através da interlocução mediada pela escrita, criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e de produção/reprodução desse campo de trabalho, bem como das identidades profissionais, individuais e de grupo. (SIGNORINI, 2006, p. 55)

A escolha dos relatos reflexivos produzidos pelos APs da USCS, como objeto de estudo deste trabalho, deveu-se a dois principais fatores. Um deles foi pelo fato de esse gênero de texto ser um dos tipos de narrativas docentes de cunho autobiográfico, assim como diários de bordo, autobiografias, histórias de vida, portfólios, webfólios, etc., que têm uma função catalisadora (SIGNORINI, 2000, 2006) no processo de formação de professor, na medida em que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação. Isso porque, na posição de narrador/autor, o futuro professor pode expressar suas dúvidas, anseios, percepções, questões, críticas, conflitos, tensões e (re)elaborar crenças e práticas, criando, assim, um espaço que lhe permite fazer uma reflexão sobre suas ações e sua própria escrita e uma autoanálise tanto na produção como na releitura do seu próprio relato.

Reconhecendo o relato reflexivo como um gênero textual propício para tal estudo, uma vez que, ao possibilitar ao seu autor (o AP) refletir na/pela escrita sobre as práticas docentes vivenciadas, trazem indícios de como estão interpretando e compreendendo essas práticas, buscamos, então, referenciais teórico-metodológicos que focam as relações entre práticas de linguagem e trabalho educacional, ou seja, que buscam entender o trabalho do professor por meio da análise do discurso produzido nas/sobre situações de trabalho de ensino e aprendizagem. Com isso, optamos pelos referenciais que tomam o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como fonte de referência principal, aliado a abordagens de estudos da Ergonomia da Atividade que consideram o ensino como trabalho (BRONCKART, 1999, 2008; BRONCKART; MACHADO, 2004; entre outros).

Embasadas, então, nesses referenciais, utilizamos para o estudo dos relatos reflexivos procedimentos de análise de textos que adotam categorias de uma semiologia do agir, que auxiliam na análise e interpretação das formas de (re)configuração do agir presente nos textos produzidos na/sobre a situação do trabalho educacional. Mais precisamente, os procedimentos de análise de textos produzidos posteriormente à situação de trabalho, em que um observador (pesquisador, professor ou futuro professor) interpreta/avalia o trabalho de um outro professor, como é o caso dos relatos reflexivos produzidos pelos APs da USCS.

Dentro do quadro teórico do ISD, pesquisas que visam à melhoria da ação e formação docente já demonstraram que a “avaliação do próprio trabalho e/ou do trabalho do outro é a força motriz para o desenvolvimento do próprio trabalhador” (LOUSADA; TARDELLI; MAZZILLO, 2008, p. 253). Sendo assim, a análise de como um professor em formação observa, interpreta e avalia as ações do trabalho de outro, em situação de ensino, ajuda na melhor compreensão do desenvolvimento desse profissional, de seu processo de formação.

Tendo isso em vista, para melhor compreender o processo de formação dos alunos de Pedagogia da USCS, participantes do Bolsa Alfabetização, investigamos como os APs (re)configuram o agir do professor regente nos/pelos relatos reflexivos que produzem no âmbito desse Programa.

Para tal, primeiramente, procedemos à seleção dos relatos reflexivos, considerando as produções dos sete alunos que participaram do Programa Bolsa Alfabetização na USCS desde o seu início, em agosto de 2008 até julho de 2011. Adotamos esse critério tendo em vista que os APs que permanecem no Programa por mais tempo podem explicitar melhor suas observações/interpretações do trabalho que vivenciam nas classes de alfabetização. Foram selecionados 75 relatos ao todo.

Constituído, então, o *corpus* de análise, à luz de referenciais teóricos e procedimentos metodológicos do quadro do ISD, foi feita uma análise do contexto de produção dos relatos (momento sócio-histórico, local de circulação, papel dos interlocutores, objetivos da interação, etc.), tendo em vista levantar elementos desse contexto que podem interferir na produção dos relatos. Nessa análise, buscamos: a) recuperar alguns elementos sócio-históricos, na caracterização do contexto geral da pesquisa, apresentados na primeira parte do trabalho; b) explicitar aspectos físicos e sociossubjetivos do contexto imediato da produção dos relatos.

Na retomada do contexto sócio-histórico em que se insere a produção dos relatos, destacam-se os seguintes aspectos:

– O Programa Bolsa Alfabetização insere-se em um projeto mais amplo e historicamente constituído pelas políticas públicas de formação docente da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) desde a década de 1980, que já visavam à alfabetização total das crianças. O atual Programa mantém a formação inicial de professores alfabetizadores com base nas concepções teórico-metodológicas da proposta construtivista de alfabetização (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), assumidas há pelo menos 25 anos pelo estado de São Paulo.

– A grande inovação/novidade do Programa está na adoção da investigação didática que estimula os APs a observarem mais atentamente as situações de ensino e aprendizagem que vivenciam e a refletirem sobre essas situações.

– A forma como o Programa está estruturado não prevê um diálogo direto da IES com as Diretorias de Ensino e respectivas escolas em que atuam os APs, o que dá a entender que o Programa tem privilegiado, em seu processo de formação, a aproximação do APs com a sala de aula e questões de ensino e aprendizagem na alfabetização inicial, propiciando um diálogo do licenciando com o professor regente. Nesse sentido, o diálogo da universidade com a escola não se constitui de forma direta, e sim, indiretamente, via AP e professor orientador da IES.

Na análise do contexto mais imediato da produção dos relatos, destacam-se os seguintes aspectos:

– A produção de relatos reflexivos pelos APs é uma prática adotada no processo de formação desses estudantes na USCS, objetivando: a reflexão escrita a partir das observações/intervenções feitas pelo AP, a produção de registros para a investigação didática realizada pelo AP e a ampliação do domínio da linguagem escrita.

– Os relatos reflexivos, embora façam parte das ações de formação no âmbito do Bolsa Alfabetização na USCS, são produzidos na esfera acadêmica, isto é, no contexto da USCS e do curso de Pedagogia dessa instituição, cujo projeto de formação visa aproximar o licenciando à realidade na qual atuará, instigando-o a observar, intervir e refletir sobre a realidade escolar, não apenas como atividade prática, mas como atividade que produz e constrói conhecimentos e teorias sobre/para a ação docente.

– Os destinatários alvo dos relatos são as professoras orientadoras do Programa na USCS. Contudo, a produção dos relatos constitui situações de interação mais ou menos assimétricas, de acordo com as posições que os APs assumem dos seus destinatários e de si mesmos, o que certamente influi na atividade discursiva dos relatos, isto é, tanto no que é dito, quanto no modo dizer.

Após essa análise dita pré-textual, iniciamos a leitura minuciosa dos relatos, buscando identificar, no plano global dos textos, características desse gênero textual presentes no texto, os conteúdos temáticos recorrentes, as sequências textuais predominantes (narrativas, descritivas, argumentativas, expositivas, etc.), entre outros aspectos que se referem à construção composicional dos relatos.

Nessa análise, identificamos que, de modo geral, a organização dos relatos gira em torno das diferentes fases de uma aula de alfabetização, ou seja, da rotina das aulas do professor regente, no que se refere à leitura e escrita, com descrição, comentários e avaliação positiva e/ou negativa pelo AP das atividades que estes tematizam em seus relatos. O trecho a seguir ilustra tais aspectos.

Exemplo 1

A professora foi ensinando aos poucos, todos os dias ensinava uma letrinha diferente, passava na lousa com uma letra grande e pedia para as crianças observarem os movimentos que ela fazia para desenhar aquela letra.

A professora acha que é muito cedo para ensinar a letra de mão, pois como ainda tem crianças que não são alfabéticas, vai acabar confundindo mais ainda a cabeça delas. Mas como as crianças e as próprias mães estavam insistindo, ela ensinou. Agora tudo que é passado na lousa é escrito com a letra de mão, e as crianças são obrigadas a se virar.

Conclusão: uma boa parte da sala está acompanhando e fazendo direitinho, mas as crianças que não conseguem estão cada vez mais perdidas, o caderno está ficando um relaxo e as lições estão ficando incompletas, pois não conseguem acompanhar o ritmo das outras crianças.

Como se pode observar, no primeiro parágrafo, a autora do relato apresenta uma sequência narrativa de fatos, utilizando o pretérito imperfeito, distanciando-se do seu discurso,

não se comprometendo, portanto, com o que é relatado. Já no segundo parágrafo, ao comentar a justificativa da professora (*A professora acha que é muito cedo para ensinar a letra de mão... mas como as crianças e as próprias mães estavam insistindo, ela ensinou*), há maior engajamento da autora do relato com aquilo que enuncia, isto é, existe uma atenção maior do locutor ao que é enunciado, criando um comprometimento com os interlocutores que estão diretamente envolvidos no discurso. No último parágrafo, assumindo uma posição mais pessoal e subjetiva, a autora do relato faz apreciações/avaliações ao comentar as consequências do agir da professora no agir dos alunos, isto é, no processo de aprendizagem desses alunos.

Depois da análise do plano global dos relatos, identificamos os actantes que aparecem nos textos produzidos somente no primeiro (Período 1) e no terceiro ano (Período 2) de participação dos APs no Programa, com o intuito de verificar se/como os APs (re) constroem seu foco de observação das situações vivenciadas na sala de aula de alfabetização. No quadro a seguir, é possível visualizar o total de ocorrências dos actantes nos relatos produzidos nos períodos 1 e 2.

Quadro 1. Actantes identificados nos relatos reflexivos do período 1 e 2

ACTANTES	Total de ocorrências por período		Total geral
	Período 1	Período 2	
Professor regente	385	306	691
Aluno pesquisador	92	164	256
Aluno(s)/criança(s)	130	208	338
Professor regente e aluno Pesquisador	5	18	23
Professor regente e outro(s) Professore(s)	1	5	6
Pais dos alunos	3	8	11
Professoras orientadoras uscs	0	2	2
Diretor/coordenador da escola	2	4	6
Diretoria de ensino/see/fde	1	2	3
Professores da pedagogia-uscs	1	2	3

Como podemos observar, o “professor regente” é o actante mais referenciado nos relatos produzidos tanto no primeiro quanto no terceiro ano, mas com uma diminuição das referências no terceiro ano, fato que sinaliza a concepção de ensino dos APs, que valoriza o “como se ensina” em detrimento de “como se aprende”.

Há um aumento da referência ao actante “aluno” no terceiro ano, fato que sinaliza (re)elaboração de concepções de ensino do AP, que passa a observar mais como as crianças aprendem.

Há também um aumento da referência ao actante “AP” (92 para 164), fato que pode ser explicado pela construção da função e do espaço do AP na sala de aula que, no início, atua mais como observador e, progressivamente, vai assumindo tarefas junto aos alunos.

Vale destacar que o actante “AP” aparece principalmente com o estatuto de um agir individual, indicando que quando o AP atua na sala de aula, o seu agir é quase sempre individual e não em parceria com o professor regente. Atuação essa, predominantemente,

junto aos alunos que apresentam maiores dificuldades no processo de alfabetização. Os relatos a seguir evidenciam essa forma de atuação do AP.

Exemplo 2

Logo que entrei, a professora pediu que eu realizasse um trabalho com as crianças que apresentavam mais dificuldades em acompanhar a sua aula. Era um desafio para as crianças e principalmente para mim.

O meu grupo tinha cinco meninas, em um mês, três meninas conseguiram compreender o sistema da escrita e passou a acompanhar a aula da professora. Agora estou trabalhando somente com duas meninas, para mim é meio que impossível, porém, como já disse, é um desafio que ajudará muito na construção da minha profissão.

Conforme orientações do Programa, cabe ao AP assumir, gradativamente, de comum acordo com o professor regente, algumas funções para auxiliar no planejamento e execução das atividades de sala de aula, sendo que crianças com maior grau de dificuldade não podem ficar sob a responsabilidade do AP, uma vez que este pode não ter ainda embasamento teórico-metodológico e amadurecimento profissional. Contudo, como no exemplo acima, os relatos reflexivos evidenciam que os APs têm atuado individualmente, sobretudo junto aos alunos que apresentam maiores dificuldades no processo de alfabetização.

Na etapa seguinte, passamos à análise dos modos de agir do professor regente (re)configurados nos/pelos relatos dos APs, considerando as produções do terceiro ano de participação no Programa (Período 2). Dentre os 24 relatos analisados, foi possível identificar que o modo de agir do professor regente que mais aparece nos relatos é o Agir com instrumentos (MAZZILLO, 2006; BARRICELLI, 2007).

As (re)configurações dos modos de agir com instrumento envolvem a referência ao uso pelo professor regente de instrumentos materiais e/ou simbólicos característicos do trabalho do alfabetizador, tais como a escrita, as letras, cartazes, alfabeto móvel, imagens, desenhos, objetos e materiais didáticos, livros infantis, materiais do Ler e Escrever, móveis da classe, entre os diversos artefatos que fazem parte desse coletivo de trabalho. O trecho a seguir exemplifica esse modo agir do professor regente.

Exemplo 3

*A professora **organiza** a sala de aula possibilitando aos alunos as consultas espontâneas, há o **alfabeto com ilustrações, numerais e um cartaz** com o nome das crianças, **cantos** onde as crianças dispõem de **livros de histórias** para levar pra casa e, nesse mesmo local, são guardados os **livros didáticos** que as crianças utilizam em sala. Assim, o espaço da própria sala de aula oferece incentivos à leitura. [...] Com as observações acima citadas, verifica-se o esforço da professora para que os alunos tornem-se excelentes escritores e leitores capazes de interagirem adequadamente nas funções sociais das duas práticas (leitura e escrita).*

Esse destaque para o agir instrumental do trabalho do professor regente sinaliza também que o AP atenta para as formas de apropriação pela professora dos instrumentos mediadores do trabalho prescrito pelas orientações/propostas curriculares de alfabetização – divulgadas pela SEE/FDE, Programa Ler e Escrever, Diretoria de Ensino, Coordenação da escola, etc. – para atender ao objetivo principal que é ensinar as crianças a ler e a escrever.

São esses instrumentos: livros de histórias, livros didáticos, alfabeto, cartazes, textos de diversos gêneros, figuras, parlendas, cruzadinhas, listas, músicas, etc.

Tal fato indica que o AP, ao focalizar os instrumentos semióticos utilizados na realização das tarefas de ensino, atenta principalmente para a dimensão instrumental do trabalho docente. Isso aponta para a desconsideração pelo AP de outras dimensões essenciais da atividade docente, como o trabalho de reelaboração e de construção dos objetos de ensino de acordo com as situações didáticas em curso, pois, como afirmam Schneuwly (2000) e Machado (2008), a atividade de ensino, além de ser mediada por instrumentos semióticos, é plenamente interacional, é indexada, isto é, determinada pelas situações contextuais, na medida em que o professor sempre faz escolhas redirecionando o seu agir em diferentes circunstâncias de sua ação; enfim, é uma atividade complexa.

Na análise dos modos de agir do professor regente, também verificamos que quando os APs focalizam o agir com instrumento, é quando fazem mais comentários apreciativos – positivos e/ou negativos – a respeito dos modos de agir do professor regente, principalmente quando se referem à atividade de Leitura feita pelo professor. Diante disso, analisamos também as interpretações do AP desse modo de agir na atividade de Leitura feita pelo professor, em uma situação com apreciação positiva e em outra com apreciação negativa.

Devido ao espaço de que dispomos neste artigo, comentaremos apenas sobre os resultados dessa última análise, os quais evidenciam que a interpretação e avaliação pelo AP do agir do professor regente está centrada na mobilização do instrumento utilizado pelo professor. E que a mobilização adequada ou não desses instrumentos depende de algumas ações da atividade docente: planejar; conhecer e selecionar materiais de qualidade (no caso, textos a serem lidos para os alunos); realizar intervenções produtivas antes, durante e depois da atividade.

O reconhecimento pelos APs da importância dessas ações remete às prescrições (trabalho prescrito) do trabalho docente, o que significa que o AP tem o conhecimento dessas prescrições e busca demonstrar isso nos seus relatos, sobretudo na posição do AP e/ou do aluno de Pedagogia comprometido com a sua boa formação profissional.

Em síntese, as análises aqui apresentadas evidenciam alguns aspectos do processo de formação de alunos de Pedagogia participantes do Programa Bolsa Alfabetização. Tais aspectos, por sua vez, permitem o levantamento de questões que envolvem as ações de formação empreendidas não apenas pelo Programa, como também pelo contexto geral de formação de professores, principalmente, na Pedagogia.

Resumidamente, podemos afirmar:

– A inserção do AP no cotidiano da sala de aula propicia a familiarização desse futuro professor com o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização nas diferentes situações didáticas que emergem nesse contexto.

– Essa familiarização está sendo orientada por uma abordagem de reflexão sobre a prática docente na perspectiva da investigação didática proposta pelo Programa, com temáticas pré-estabelecidas (Rotina de leitura e de escrita; Leitura feita pelo professor; Produção oral com destino escrito; Cópia e ditado).

– Essa reflexão tem envolvido apenas o AP. Certamente a formação do AP é o foco do Programa, mas o diálogo entre os atores envolvidos nesse contexto formativo

não ocorre, como, por exemplo, entre a escola, o professor regente, o aluno pesquisador e o professor orientador da universidade. Ao que parece, como demonstraram os relatos reflexivos analisados, não tem ocorrido nem o diálogo entre professor regente e AP.

– No que se refere à reflexão do AP e, conseqüentemente, à sua formação, há o predomínio da concepção do trabalho docente como sendo uma atividade de caráter instrumental, negligenciando outras dimensões desse trabalho, já bastante debatidas no campo da investigação da didática de língua materna, tais como: contrato didático, transposição didática, interação em sala de aula, saberes e práticas de referência, planificação didática, sequência didática, regulação das aprendizagens e avaliação. Dimensões essas consideradas essenciais, mas que estão praticamente ausentes desse processo de formação e, portanto, não aparecem nos relatos dos APs.

Como já foi apontado neste trabalho, o Programa Bolsa Alfabetização apresenta um avanço quando inclui a perspectiva da investigação didática na formação do AP. Mas, certamente o Projeto ganhará mais força estabelecendo o diálogo direto da escola com a Universidade, incluindo também professor regente na abordagem formativa da investigação didática.

Além disso, a perspectiva da investigação didática, não apenas no Programa Bolsa Alfabetização, mas no âmbito da formação docente na Pedagogia, necessita ser ampliada na direção dos estudos desenvolvidos por pesquisadores do grupo de Didática de Línguas da Universidade de Genebra (Schneuwly e Dolz, entre outros) e também por Delia Lerner, na Argentina. Em linhas gerais, a didática das línguas estuda os fenômenos de ensino e aprendizagem das línguas (materna ou estrangeira) e as relações complexas entre os três polos do triângulo didático: o ensino, o aluno e a(s) língua(s) ensinada(s) (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009). Em outras palavras, os estudos da didática das línguas abordam a análise das práticas de sala de aula privilegiando as formas de adequação do ensino às capacidades dos alunos, às interações, às tarefas realizadas, aos objetos efetivamente ensinados na aula, às ferramentas/instrumentos de ensino. Com isso, busca-se objetivar e modelizar os fenômenos de ensino-aprendizagem de língua(s) com vistas a oferecer apoio para o professor e para sua formação profissional.

Nesse sentido, uma formação de professores preocupada com as diversas dimensões e componentes do trabalho docente deve buscar a explicitação dessas noções na análise das práticas reais de sala de aula. Pois, como bem ressalta Lerner (2002), somente estudando os mecanismos e os fenômenos que ocorrem na escola e impedem a aprendizagem das crianças é que será possível pensar em questões relativas ao bom resultado do trabalho e do empenho dos educadores pela melhoria do ensino.

Estudo comparativo entre o estágio proposto pelo Programa e os estágios supervisionados do curso de Pedagogia

Diante da perspectiva de ampliar o conhecimento a respeito dos elementos que podem favorecer um diálogo mais adequado entre a universidade e as escolas públicas de ensino fundamental e, por sua vez, que colaborem com a formação do aluno do curso de Pedagogia, entrevistamos alunos do curso de Pedagogia que realizaram seus estágios convencionais e alunos desse curso participantes do Programa.

As entrevistas

As informações verbais advindas das entrevistas foram transcritas na íntegra e submetidas a leituras repetidas para a seleção das unidades de falas com informações pertinentes aos propósitos da pesquisa. Após a coleta de dados, fizemos o levantamento de categorias que as entrevistas mostraram como mais significativas para o andamento das questões propostas na pesquisa. É claro que todas essas etapas foram realizadas sem que perdêssemos de vista a análise dos documentos oficiais do Projeto Bolsa Alfabetização e os referenciais teóricos propostos. Para a análise dos dados, recorreremos à análise de conteúdo como procedimento metodológico, cujo objetivo se constituiu em obter indicadores que permitissem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das falas.

Organizamos as falas dos estagiários e alunos bolsistas em quadros paralelos por resposta dada. Após leitura rigorosa e exaustiva das falas dos alunos, foram levantadas duas categorias básicas de análise: “*a relação teoria e prática*” e a “*identidade docente*”.

A relação teoria e prática

Ao comparar as respostas dadas pelos dois segmentos investigados, constatamos que os alunos bolsistas enfatizaram três palavras: “ver”, “fazer” e “aprender”. A ação de “ver” foi completada com ação de “fazer”. As duas ações são fundamentais na construção do conhecimento. Por isso, a ação de “aprender” também estava presente. Todas as três ações – ver, fazer e aprender – estão interligadas. Com a análise dos dados, percebemos que as alunas, ao participarem do Programa, apropriaram-se de conhecimentos e ações importantes para o trabalho docente. As falas a seguir exemplificam essa afirmação:

Pude aprender como a professora ensina, alfabetizando todos os alunos. Assim, aqueles que têm mais dificuldade, eu vi que ela faz um trabalho paralelo com cada um, vendo a dificuldade de cada um que tem [dificuldade]. E aqueles que têm, assim... que conseguem... Que têm um aprendizado, assim, que ‘consegue’ avançar mais rápido, ela também faz um trabalho diferenciado, ela procura instigar os alunos. (Aluna A).

Lá a gente vê na prática como é... Se eu não estivesse no Bolsa, eu acho que seria complicado a gente assumir uma sala. Nós não saberíamos como agir no começo. E lá você já tem uma base, tem uma noção. Porque você vê a professora, lê os seus textos... Então você vê aquilo que você acha certo, que você quer para você dar continuidade, e aquilo que você acha errado. (Aluna B).

O aluno bolsista aprende muito mais do que ficar na sala, só estar ali olhando o professor... No Bolsa, o professor sempre explica por que as atividades estão sendo propostas em sala de aula. (Aluna C).

Podemos afirmar, então, que o fato de terem participado do Programa foi uma experiência importante para a vivência de uma prática contextualizada. Além disso, esse acompanhamento foi visto como um processo longo, o que permitiu que percebessem a importância de um trabalho diferenciado: viram – presenciaram – situações de escola, em especial, da sala de aula.

Em contrapartida, os alunos que realizaram seus estágios convencionais afirmaram que apenas entraram em contato com os fenômenos da sala de aula. A palavra “contato” não dá conta de um aprendizado mais complexo. Enfim, os alunos não demonstraram ter se aproximado de questões mais complexas de aprendizagem. Embora tais questões se

fizessem presentes nos depoimentos, elas apenas falam das suas práticas – alguns trabalham na educação infantil – e não da prática que estava sendo observada (durante o estágio). Indagados sobre a experiência do estágio no ensino fundamental, responderam:

É. Você tira um pouco o stress, você sabe como é que é a sala... (Aluna A)

Ter uma noção de que a diversidade na sala de aula é muito grande e que você tem que trabalhar mesmo individualmente, coletivamente, dependendo da necessidade da criança... Utilizar todos os seus meios, técnicas, a didática que você aprendeu pra poder fazer com que essa sala ande... (Aluna B)

Parece-nos que esses alunos (do estágio convencional) por ficarem menos tempo em sala de aula, tiveram poucas oportunidades de relacionar o que estavam estudando na universidade com os eventos observados. Ao compararmos as respostas dadas pelos alunos dos dois segmentos, constatamos que os alunos bolsistas apropriaram-se de conhecimentos práticos, diferentemente do que foi explicitado na fala das alunas que realizaram seus estágios convencionais. Isso ficou mais evidente quando foi pedido aos alunos bolsistas que completassem a seguinte questão: “*O que mais mudou para mim com a experiência do Programa Bolsa Alfabetização foi...*”, responderam:

O que mais me mudou, o que me marcou foi como eles aprendem a ler e escrever, que é a fase, assim, de transição, que é... Parece que dá aquele estalo, que a criança fala assim: Nossa, eu sei juntar o Ca da casa. Ai que eles começam, assim, a juntar. Isso foi o que mais me marcou nesse aprendizado. (Aluna A)

Dar mais valor aos estudos, à profissão. Ali, você sabe se você vai ser ou não... Se essa é a carreira que você escolheu, realmente. Eu acho que ali define ou concretiza aquilo que você estava esperando do curso. Pretende seguir, que é a carreira de professor. Eu acho que ali é um momento em que você diz: Pronto, eu vou ser professor. Ou: Não, eu não dou para isso. Eu acho. (Aluna B)

Analisando essas falas, podemos dizer que os alunos bolsistas perceberam que o conhecimento prático para ser construído exige uma visão relacional, é processual (aluna A), é estruturado a partir de conflitos e, principalmente, ele é necessário para uma atuação docente mais consciente (Aluna B). Além disso, eles atestaram que houve uma mudança.

Em contrapartida, quando os alunos que realizaram seus estágios de maneira convencional completaram a frase “*o que mais mudou para mim com a experiência do estágio foi...*”, eles não afirmaram que houve mudança; mostraram sim preferência por atuar na educação infantil por aí se sentirem seguros. Eles afirmaram:

A maneira que eu gosto de trabalhar, que eu gosto de desenvolver, é mais adequada para educação infantil. Foi isso que mudou... Acabou até reforçando a ideia de que eu gosto mais da educação infantil. (Aluna A)

O que mais mudou para mim...? Ensino fundamental é diferente. Porque nesse estágio eu percebi que não é... Não é como qualquer escola. Então, assim, por mais que, às vezes, os professores não estavam tão assim envolvidos com a ideia, a direção estava. Então foi isso. (Aluna B)

Talvez o estágio para esses alunos tenha sido uma oportunidade para conhecerem o ensino fundamental, mas, não ainda, para mudar. Logo, comparando os dois grupos

analisados, podemos afirmar que os alunos que participaram do Programa Bolsa Alfabetização têm mais condições de perceber o que significa ser um professor alfabetizador.

Repensando o estágio

A ideia central do presente texto foi evidenciar e discutir alguns aspectos do processo de formação docente de alunos de Pedagogia participantes do Programa Bolsa Alfabetização, procurando, com isso, repensar o papel dos estágios no curso de Pedagogia. Como sabemos, apesar de serem espaços distintos – universidade e escola pública –, ambos são espaços de formação. O aluno da universidade será o futuro professor da rede pública. Um real diálogo entre os dois “*locus*” se faz necessário para que superemos as ideias já enraizadas em ambos os contextos de que o conhecimento teórico caminha separado do conhecimento prático, de que a pesquisa da prática não cabe à escola e de que o conhecimento teórico acadêmico é superior ao conhecimento em ação.

O Programa Bolsa Alfabetização vem caminhando no sentido de propiciar maior aproximação entre a universidade e as escolas públicas. Contudo, a análise desta pesquisa parece mostrar que para que essa aproximação realmente avance na construção de um espaço partilhado seria necessário que, de fato, universidade e escola conversassem. Ficou demonstrado que ainda não se dá a reflexão conjunta e, quando se dá, parece acontecer apenas entre os alunos estagiários e o professor da universidade responsável pelo estágio. Importa agora a construção de estratégias que permitam que o professor da universidade dialogue “efetivamente” com o a equipe da escola e vice-versa.

A formação do aluno da Pedagogia é de responsabilidade da universidade. Temos claro que ela, sozinha, não conseguirá realizar um trabalho que seja suficiente para isso acontecer. Ela precisa da escola e a escola precisa dela.

Concordamos com Zeichner e Diniz-Pereira (2005) quando afirmam que muitos dos programas de formação profissional ignoram o conhecimento e o saber dos professores e que, essencialmente, baseiam-se na distribuição de:

[...] kits educacionais, muitas vezes, rotulados de “construtivistas”. [...] A formação docente concentra-se em cursos de preparação inicial, geralmente baseados em modelos de racionalidade técnica e, quando existentes, os programas de formação continuada são normalmente centrados em cursos teóricos e de curta duração. (p. 67)

Diante de tais constatações, podemos afirmar que qualquer estágio de alunos do curso de Pedagogia deveria ser repensado. Inicialmente, seria necessária uma mudança na carga horária a ser cumprida pelo seu aluno na escola. A análise das entrevistas mostrou que a ocupação de um lugar na escola só seria possível com um tempo maior e com um trabalho em parceria tanto da universidade quanto da escola.

O Programa Bolsa Alfabetização exige do AP que ele aprenda a realizar a investigação didática, a partir dos registros coletados em sala de aula. As estratégias para realização dessa investigação didática, quando experimentadas pelos APs, criam condições para que possam aprender a observar, a registrar e a analisar os fenômenos de sala de aula. Além disso, eles podem também propor, atuar e repensar ações que lá ocorrem. Enfim, os alunos incorporam elementos que colaboram tanto na construção do conhecimento prático quanto do teórico.

O grande salto proposto pelo Programa Bolsa Alfabetização é a utilização pelo estagiário da investigação didática – que só pode ser realizada em parceria – como tarefa a ser realizada pelos alunos. Uma parceria construída com responsabilidade, ética e competência. Simples e complexo ao mesmo tempo. Não visualizamos outro caminho.

REFERÊNCIAS

BARRICELLI, E. *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2011.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOUSADA, E. G.; TARDELLI, L. S.; MAZZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MAZZILLO, T. M. de M. *O trabalho do professor em língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. 2006. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 51.627, de 1 de março de 2007. Disponível em: <<http://antigositebolsa.fde.sp.gov.br/Decreto%20-%20n%2051627%20de%2001-03-07.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant: un essai didactique. *Repères*, n. 22, p. 19-38, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SIGNORINI, I. O papel do relato no contexto de formação da alfabetizadora: percurso feito, percurso por fazer. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. O gênero “relato reflexivo” produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.